

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการสื่อสารปัจจุบัน การเขียนนับเป็นทักษะหนึ่งที่มีความสำคัญอย่างมากในการถ่ายทอดและเผยแพร่ข้อมูล ความรู้ ประสบการณ์ ตลอดจนความรู้สึกของผู้เขียนที่จะสื่อต่อผู้อ่าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสังคมปัจจุบันที่การติดต่อระหว่างประเทศมีมากยิ่งขึ้น ความสำคัญของการเขียนภาษาอังกฤษยิ่งเพิ่มมากขึ้นเช่นกัน ด้วยเหตุนี้จึงได้มีการคิดค้นหาวิธีการสอนเขียนต่าง ๆ ที่จะช่วยให้ผู้เขียนสามารถผลิตงานเขียนที่สื่อความได้กระชับและมีประสิทธิภาพ นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนและได้เสนอแนวคิดตลอดจนทฤษฎีเกี่ยวกับการสอนเขียนซึ่งสามารถสรุปสาระสำคัญได้ดังนี้

ความสำคัญของการเขียน

วิลเลียม เอฟ เอิร์มสเชอร์ (William F. Irscher 1981 : 4-5) ได้กล่าวถึงการเขียนว่าเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการสื่อความและยังเป็นสื่อที่ใช้ในการสะท้อนความคิด ประสบการณ์ ความรู้สึกของผู้เขียน

โดนัลด์ เอ็ม เมอร์เรย์ (Donald M. Murray 1982 : 11) กล่าวถึงการเขียนว่าเป็นเครื่องมือที่ใช้กระตุ้นให้เกิดกระบวนการทางความคิด ในการนำความรู้ความจำเดิมมาใช้ถ่ายทอดเป็นตัวอักษรที่สามารถสื่อความให้ผู้อ่านได้เข้าใจได้อย่างชัดเจน

เจฟฟรีย์ แอล ดันแคน (Jeffrey L. Duncan 1985 : 3-4) ได้กล่าวถึงการเขียนว่า เป็นทักษะที่สำคัญที่ใช้ในชีวิตประจำวัน เพราะในทักษะการสื่อสารนั้นทักษะการเขียนเป็นทักษะที่สามารถผลิตข้อมูลหรือข้อความได้สะดวกมากกว่าทักษะพูด เพราะผู้เขียนสามารถ

ใช้เวลาในการค้นหา สร้าง และเรียบเรียงข้อมูลได้นานกว่าทักษะพูด และยังสามารถตรวจทานแก้ไขสิ่งที่เขียนได้อีก นอกจากนี้ วิ เฟย์ ฮาร์ทฟิลด์ (V. Faye Hartfield 1985 : 3) มีความเห็นว่าในกรณีที่ผู้ส่งสารกับผู้รับสารไม่สามารถสนทนากันโดยตรงได้ การเขียนจะมีบทบาทในการใช้สื่อความให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

นอกจากความสำคัญในการสื่อสารโดยทั่วไปแล้ว ในการศึกษาต่อในระดับสูง การเขียนยังมีบทบาทอย่างมากในการใช้เป็นเครื่องมือประเมินความรู้ ความเข้าใจถึงสิ่งที่นักเรียนได้ศึกษาค้นคว้ามา เพื่อให้ผู้ประเมินสามารถตรวจและวัดผลได้อย่างถูกต้องแน่นอน ดังที่ เมย์ ชีห์ (May Shih 1986 : 121) ได้กล่าวถึงการเขียนว่าเป็นเครื่องมือที่จำเป็นในการถ่ายทอดความรู้ ความคิด สำหรับการศึกษาในระดับสูง เช่นการเขียนข้อสอบบรรยายความสั้น ๆ (short essay test) การเขียนย่อความ (summaries) การเขียนวิจารณ์ (critiques) และการเขียนรายงานการวิจัย (research reports) เพื่อแสดงความรู้ความเข้าใจในสิ่งที่ได้เรียน และได้ศึกษาค้นคว้ามา นอกจากนี้ทักษะการเขียนยังเป็นทักษะที่สำคัญที่ต้องใช้ควบคู่กับทักษะอื่น ๆ ได้แก่ ทักษะการอ่าน การฟัง และการพูดอีกด้วย

กล่าวโดยสรุป การเขียนมีความสำคัญในชีวิตประจำวัน เพราะเป็นเครื่องมือในการสื่อสารเพื่อให้ผู้รับสารหรือผู้อ่านได้ข้อมูลตรงตามวัตถุประสงค์ของผู้เขียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเขียนจัดเป็นเครื่องมือที่สำคัญอย่างยิ่งในกรณีที่ผู้ส่งสารและผู้รับสารไม่สามารถสนทนาโต้ตอบกันโดยตรงได้ นอกจากนี้ยังเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมและกระตุ้นกระบวนการทางความคิดในการสร้าง เรียบเรียง ตลอดจนจัดเวลาความคิด และการค้นหาวิธีในการแก้ปัญหาจนได้ข้อความที่สื่อความได้อย่างชัดเจนและสมบูรณ์ อีกทั้งยังเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินความรู้ ความเข้าใจ จากสิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้และศึกษาค้นคว้า โดยเฉพาะในการศึกษาต่อในระดับสูง

แนวคิดและรูปแบบเกี่ยวกับการสอนเขียน

ในการสอนเขียนเท่าที่ผ่านมา วิธีการสอนเขียนจะแตกต่างกันออกไปตามแนวคิดของการสอนเขียน ในช่วงเวลาที่ผ่านมาได้มีการมองภาษาในทัศนะต่าง ๆ กัน ในทัศนะแรกมองภาษาว่าเป็นเรื่องของการใช้โครงสร้างได้ถูกต้อง (structure view) เนื่องจากแนวคิดนี้เชื่อว่าภาษาคือ ระบบการจัดเรียงคำตามโครงสร้างที่ถูกต้อง และสามารถสื่อความหมายได้ชัดเจน ดังนั้นจุดมุ่งหมายในการเรียนรู้ภาษาจึงเป็นไปในลักษณะการเรียนรู้หลักไวยากรณ์ อันได้แก่ ประโยค วลี และคำ ฯลฯ จนเชี่ยวชาญ อีกทัศนะหนึ่งมองภาษาว่าเป็นเรื่องของ การสื่อความหมายได้ตรงตามหน้าที่ (functional view) โดยแนวคิดนี้เชื่อว่าภาษาคือ เครื่องมือที่ใช้ในการสื่อความหมาย ดังนั้นการเรียนรู้ภาษาจึงเน้นเรื่องการสื่อความมากกว่าการเรียนรู้ด้านโครงสร้างหรือไวยากรณ์ แลทัศนะสุดท้ายได้เสนอแนวคิดที่ว่าภาษาคือเครื่องมือในการสร้างความเข้าใจ และความสัมพันธ์ระหว่างคนในชาติ (international view) ดังนั้นภาษาจึงถูกนำไปใช้เพื่อแสดงออกถึงปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล (Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers 1986 : 17) แนวคิดเกี่ยวกับการสอนภาษาเหล่านี้ส่งผลให้วิธีการสอนเขียนแตกต่างกันออกไป แม้ว่าจะมีการเสนอรูปแบบการสอนเขียนไว้มากมายตามแต่ประสบการณ์ของผู้สอน แต่ก็ยังไม่อาจสรุปได้ว่า การสอนเขียนแบบใดเหมาะสมต่อการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง (Vivian Zamel 1976 : 67) อย่างไรก็ตาม อาจสรุปสาระสำคัญของรูปแบบการสอนเขียนแบบต่าง ๆ ได้ดังนี้

คริสตินา บี พอลสตัน (Christina B. Paulston 1972 : 33-91) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนที่ใช้ตัวอย่างงานเขียนเป็นแบบอย่างในการสอน โดยให้นักเรียนฝึกใช้ภาษาจนเกิดความชำนาญในการเขียนประโยคชนิดต่าง ๆ เพราะเชื่อว่าการให้ความรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์การใช้ภาษาเป็นการสร้างความสามารถในการเขียน ด้วยเหตุนี้การควบคุมและการชี้แนะในการเขียนรวมถึงการฝึกเขียนโดยเน้นการใช้ภาษาที่ถูกต้องบ่อย ๆ จนเป็นนิสัย โดยการลอกเลียนแบบอย่างงานเขียนที่กำหนดให้จะทำให้ให้นักเรียนได้เรียนรู้ภาษามากขึ้น นอกจากนี้การอ่านและการศึกษาตัวอย่างงานเขียนยังเป็นการฝึกให้นักเรียนรู้จักค้นหาข้อมูล การระดมความคิดเกี่ยว-

กับเรื่องที่อ่าน การพัฒนาความรู้และประสบการณ์ไปสู่ความจำชั่งยาว (long-term memory) ทำให้ทักษะการเขียนได้รับการพัฒนามากขึ้น การศึกษาตัวอย่างงานเขียนก่อนลงมือเขียนยังทำให้นักเรียนได้เรียนรู้ความสำคัญในการกำหนดแนวคิดหลัก วิธีเขียนที่เป็นข้อมูล และวิธีการเสนอข้อมูล ฉะนั้นเมื่อนักเรียนฝึกอ่านตัวอย่างงานเขียนและผ่านการเรียนการสอนที่เป็นการวิเคราะห์ประเด็นสำคัญ ๆ ในการเขียนแล้ว นักเรียนก็จะสามารถตัดสินใจวางแผนการเขียนและกำหนดวัตถุประสงค์ได้เอง ซึ่งสอดคล้องกับ วิลเลียม เจ แวนด์ คอปเปล (William J. Vande Kopple 1982 : 50-62) ที่ได้เสนอวิธีการสอนเขียนโดยใช้ตัวอย่างงานเขียนในลักษณะดังนี้

1. ฝึกให้นักเรียนแต่งประโยคให้มีความหมายสัมพันธ์กันโดยเริ่มตั้งแต่การเชื่อมโยงคำเข้าด้วยกันอย่างมีความหมายและถูกต้องตามหลักไวยากรณ์
2. ฝึกให้นักเรียนอ่านตัวอย่างงานเขียนโดยมีครูเป็นผู้อธิบายและเน้นถึงการเรียบเรียงเนื้อความที่มีความสัมพันธ์ทั้งเรื่อง (unity) โดยในเนื้อหาจะประกอบด้วยประโยคหลักและประโยคสนับสนุน เป็นต้น
3. ฝึกให้นักเรียนคำนึงถึงบทบาทของผู้อ่าน โดยการอ่านและวิเคราะห์ตัวอย่างงานเขียนทั้งที่ดีและไม่ดีตลอดจนฝึกตรวจทานข้อผิดพลาดตามแนวทางที่กำหนดให้

แอน ไรมส์ (Ann Raimes 1983 : 5-9) ได้กล่าวถึงวิธีการสอนเขียนไว้ 5 วิธี คือ

1. วิธีการสอนเขียนแบบอิสระ (free-writing approach) ในการสอนเขียนวิธีนี้มีวัตถุประสงค์ในการฝึกให้นักเรียนเขียนข้อมูลหรือเนื้อหาจนเกิดความคล่องแคล่วมากกว่าการเน้นรูปแบบงานเขียน และความถูกต้องของการใช้ภาษา กิจกรรมการสอนเขียนจึงอยู่ในรูปของการเขียนบันทึกประจำวัน การเขียนที่ถ่ายทอดความคิดให้มากที่สุดโดยไม่ต้องคำนึงถึงความถูกต้องของหลักไวยากรณ์ กิจกรรมเหล่านี้มุ่งเน้นการพัฒนาความมั่นใจในการเขียนให้เกิดขึ้นก่อน แล้วจึงค่อยให้ความสำคัญต่อหลักเกณฑ์การเขียนและการใช้ภาษา
2. วิธีการสอนเขียนแบบเน้นรูปแบบอนุเขต (paragraph-pattern approach) การสอนเขียนแนวนี้จะเน้นที่ความถูกต้องของการใช้ภาษาตลอดจนการเรียบเรียง

เนื้อเรื่อง โดยการใช้ตัวอย่างงานเขียนมาให้ให้นักเรียนได้ศึกษาในระดับอนุเจต แล้วให้นักเรียนเลียนแบบการเขียนอนุเจตชนิดต่าง ๆ กิจกรรมจึงอยู่ในรูปของการฝึกเขียนประโยคเพื่อรวมเป็นอนุเจต ตลอดจนการฝึกหาประโยคหลัก (topic sentence) และประโยคสนับสนุน (supporting sentence) ของเนื้อเรื่อง

3. วิธีการสอนเขียนแบบเน้นการเรียบเรียงไวยากรณ์และวากยสัมพันธ์ (grammar-syntax-organization approach) การสอนจะเริ่มต้นจากการให้นักเรียนได้เรียนรู้องค์ประกอบที่สำคัญของประโยค รูปแบบกริยา และการวางแผนการเขียนโดยเน้นลำดับเหตุการณ์ก่อนหลังเป็นต้น โดยเชื่อว่า การเขียนที่ดีเกิดจากความสามารถในการนำองค์ประกอบที่สำคัญของภาษามารวมกันแล้วสื่อความหมายได้

4. วิธีการสอนเขียนแบบเน้นการสื่อสาร (communicative approach) เป็นการสอนที่เน้นการคำนึงถึงการสร้างเนื้อหาที่ใช้ในชีวิตจริง ดังนั้นจึงให้ความสำคัญต่อวัตถุประสงค์ในการเขียนและผู้อ่านมาก กิจกรรมจึงอยู่ในรูปของการกำหนดบทบาทหรือคำถามที่ว่า ทำไมถึงต้องเขียน และใครเป็นผู้อ่าน โดยกิจกรรมจะมุ่งเน้นและฝึกให้นักเรียนได้เขียนโดยคำนึงถึงโลกทัศน์ของผู้อ่าน

5. วิธีการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ (process approach) ครูจะสอนให้นักเรียนให้ความสำคัญต่อคำถามที่ว่า วัตถุประสงค์ในการเขียนคืออะไร ใครคือผู้อ่าน จะเขียนอย่างไร จะเริ่มต้นเขียนอย่างไร โดยในการเขียนนักเรียนจะต้องได้รับข้อมูลป้อนกลับ (feedback) จากเพื่อน การสอนเขียนวิธีนี้จะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงออกซึ่งประสบการณ์ของตน ตลอดจนได้แลกเปลี่ยนและเรียนรู้ประสบการณ์ซึ่งกันและกันโดยมีครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้

เดวิด ฟอสเตอร์ (David Foster 1983 : 7-10) เจ แอนเซน (J. Hansen 1983 : 78-81) และ รุท สแปค (Ruth Spack 1988 : 29-34) ได้กล่าวถึงวิธีการสอนเขียนไว้ 2 วิธี คือ

1. วิธีการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ (written process) เป็นวิธีการเขียนที่เน้นถึงสถานการณ์ที่คำนึงถึงบริบททางสังคม เพื่อผลักดันให้เกิดข้อมูลที่ใช้ในการ

เขียน โดยเน้นความสำคัญในการกำหนดกลุ่มผู้อ่านอื่นที่นอกเหนือจากครู ซึ่งอาจจะเป็นผู้โต้แย้งหรือวิจารณ์งานเขียน การกำหนดกลุ่มผู้อ่านที่ต่างกันจะส่งผลให้วัตถุประสงค์ในการเขียนต่างกันไปด้วย วิธีการสอนเขียนในลักษณะนี้จึงเน้นความสัมพันธ์ระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน โดยมีความเชื่อพื้นฐานจากทฤษฎีจิตวิทยาและภาษาศาสตร์ ที่ส่งเสริมความสามารถในการสื่อความหมายวิธีในการสร้างข้อมูล และการกำหนดปัญหาและจุดมุ่งหมายในการเขียน ด้วยเหตุนี้การสอนเขียนจึงเป็นการสอนให้นักเรียนใช้ภาษามากกว่าการสอนให้นักเรียนท่องจำ

2. วิธีการสอนเขียนที่เน้นผลงาน (written product) เป็นวิธีการสอนเขียนที่เน้นการเขียนที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ โดยเริ่มต้นจากการสอนโครงสร้างประโยคและลีลาการเขียนต่าง ๆ โดยเชื่อว่าถ้านักเรียนมีความรู้เกี่ยวกับการใช้ภาษาที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์และโครงสร้างงานเขียน และมีการฝึกตรวจทานข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในการเขียนแล้ว นักเรียนก็จะสามารถผลิตงานเขียนที่สื่อความได้ชัดเจนขึ้น นอกจากนี้ยังให้ทัศนะว่าการตรวจทานสิ่งที่เขียน (editing) เป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน และการฝึกให้นักเรียนได้ตรวจทานงานเขียนของตนเอง จะทำให้นักเรียนได้เกิดกระบวนการในการเรียนรู้ขึ้นด้วย

วิลเลียม เอฟ วูดส์ (William F. Woods 1985 : 25-8) ได้กล่าวถึงวิธีการสอนเขียนตามแนวจิตวิทยาความสัมพันธ์ของเบน (Bain's association psychology) ซึ่งเน้นให้นักเรียนได้เรียนรู้ภาษาในระดับจุลภาษาก่อน โดยเริ่มจากการสอนคำศัพท์ โครงสร้างประโยค และการเรียบเรียงเนื้อเรื่อง รูปแบบการเรียนการสอนจะเน้นการฝึก การให้ท่องจำ และการศึกษาตัวอย่างโครงสร้างทางภาษาและกฎไวยากรณ์ โดยการนำตัวอย่างเนื้อเรื่องมาเป็นแบบอย่างให้นักเรียนศึกษา กล่าวโดยสรุปทฤษฎีจิตวิทยาความสัมพันธ์ของเบนมุ่งเน้นการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ เป็นการสอนที่กระตุ้นให้นักเรียนนำความรู้ที่ได้เรียนเกี่ยวกับวากยสัมพันธ์และการจัดเรียบเรียงเนื้อเรื่อง มากำหนดรูปแบบการเขียน (form) และอนุเลข (paragraph) เพื่อใช้ในการผลิตงานเขียนให้ตรงตามวัตถุประสงค์ของผู้เขียน

ชาร์ลส์ ดับเบิลยู บริดจ์ (Charles W. Bridge 1986 : 16) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการโดยให้นักเรียนเป็นศูนย์กลางการเรียนการสอน (student-

centered writing) โดยเน้นการฝึกให้นักเรียนผลิตข้อมูลในการเขียนมากกว่าเน้นการเขียน และให้ความสำคัญต่อสิ่งต่อไปนี้คือ

1. การเน้นกระบวนการเขียน (process) มากกว่าการเน้นผลงานเขียน (product)
2. การใช้กิจกรรมการสร้างความร่วมมือระหว่างเพื่อนในชั้น (peer collaboration)
3. การเน้นการแสดงออก (response) หรือการเสนอข้อแก้ไข มากกว่าการประเมินงานเขียน (evaluation)
4. ความเชื่อที่ว่า ข้อผิดพลาด (error) สามารถเกิดขึ้นได้เสมอ ดังนั้น นักเรียนไม่ควรพะวงอยู่กับข้อผิดพลาดมากกว่าเนื้อหา

ริว เจน พริทชาร์ด (Rule Jane Pritchard 1987 : 52-53) ได้กล่าวถึง การสอนเขียนไว้ 2 วิธี ดังนี้

1. วิธีการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ (process model) เป็นวิธีการสอนเขียนที่ให้ความสำคัญในการสร้างความชำนาญในการเขียนโดยอิสระมากกว่าการควบคุม ดังนั้นในการเรียนการสอนจึงใช้กิจกรรมระดมสมอง การค้นหาหัวข้อเรื่อง การจัดประเภทข้อมูล การโต้ตอบในกลุ่มเพื่อน เมื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงออกถึงประสบการณ์ ความรู้ของตนเกี่ยวกับหัวข้อที่จะเขียน และเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้ใช้ความคิด และประยุกต์ มโนทัศน์เดิมเข้ากับมโนทัศน์ใหม่

2. วิธีการสอนเขียนแนวเดิม (traditional approach) หรือแบบควบคุมการใช้ภาษา (control of language) เป็นวิธีการสอนเขียนที่ให้ความสำคัญต่อความถูกต้องในการใช้ภาษาในระดับกลไก การใช้คำเชื่อมในการเชื่อมโยงความคิด การใช้หลักไวยากรณ์ การใช้คำศัพท์ การสะกดคำ และการใช้รูปแบบงานเขียนที่ถูกต้องเป็นตัวอย่างในการสอนเขียน

จูดิธ เอ แลงเจอร์ (Judith A. Langer 1988 : 89-99) ได้เสนอวิธีการสอนเขียนไว้ 2 วิธี คล้ายคลึงกับ ริว เจน พริทชาร์ด (Rule Jane Pritchard 1987 :

52-53) สรุปได้ดังนี้

1. การสอนเขียนโดยเน้นกระบวนการ (process model) โดยมีวัตถุประสงค์หลักคือ เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ช่วยกันผลิตหรือสร้างข้อมูลที่ใช้ในการเขียนขึ้น เพื่อพัฒนาความคล่องแคล่วในการเขียน ดังนั้นรูปแบบการสอนจึงมีลักษณะดังนี้

- 1.1 เปิดโอกาสให้นักเรียนเขียนเองโดยอิสระในหัวข้อที่นักเรียนสนใจ
- 1.2 ให้นักเรียนกำหนดกลุ่มผู้อ่านตามความเหมาะสมกับหัวข้อนั้น
- 1.3 ให้เพื่อนร่วมห้องเป็นผู้ประเมินงานเขียนในเชิงสร้างสรรค์
- 1.4 ให้โอกาสและเวลาที่เหมาะสมต่อการทบทวน แก้ไข หรือ

ปรับปรุงการเขียนใหม่

1.5 กำหนดกิจกรรมที่นำไปสู่การสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนให้มากที่สุด เพื่อให้ให้นักเรียนค้นหาข้อมูล โดยคำนึงถึงการสื่อความหมายที่ชัดเจนและมีประสิทธิภาพ

การสอนในแนวนี้นั้น ครูจึงเป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนการสอน หรือเป็นเพียงครูผู้เลี้ยงเท่านั้น เพราะเกณฑ์ในการตัดสินมาจากความเข้าใจของผู้ประเมินคือ เพื่อนร่วมห้องและความกระจำจืดของเนื้อเรื่องที่นักเรียนเขียนขึ้นนั่นเอง

2. การสอนเขียนตามแบบเดิม (traditional teaching) เป็นการสอนเขียนที่ครูจะใช้เวลาส่วนใหญ่ในการอธิบายวิธีการผลิตงานเขียนที่ดีและถูกต้องตามกฎหมายรวมทั้งให้นักเรียนได้ศึกษาตัวอย่างงานเขียน (models) และทำแบบฝึกหัดที่สร้างเสริมทักษะในการเขียน และในขั้นสุดท้ายกำหนดให้นักเรียนเขียนงานเขียนของตนในลักษณะที่คล้ายคลึงกับตัวอย่างที่นำมาให้ศึกษา โดยมีครูเป็นผู้ประเมินผล

อาร์เธอร์ บรูคส์ และปีเตอร์ กรุนดี (Arthur Brooks and Peter Grundy 1990 : 7-10) ได้กล่าวถึงวิธีการสอนเขียนแตกต่างออกไป 2 วิธี คือ

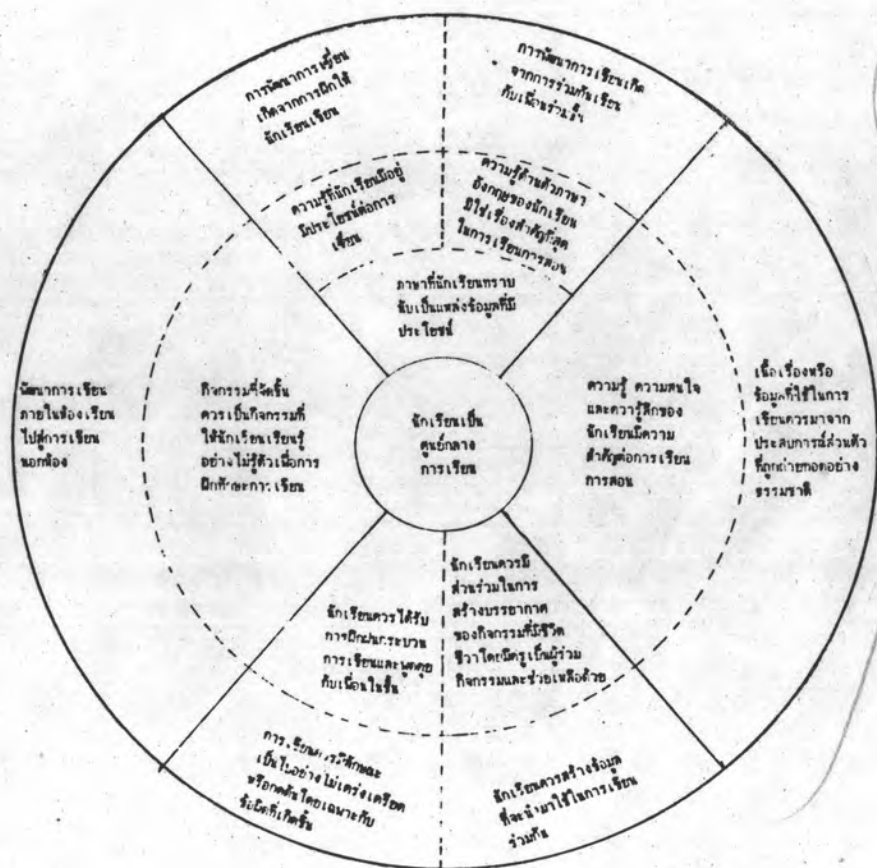
1. วิธีการสอนเขียนแบบเน้นการสื่อสาร (communicative approach) เป็นการสอนที่เน้นให้นักเรียนได้พูดคุยกันเพื่อหาข้อมูล ซึ่งผู้ร่วมสนทนาจะมีลักษณะเช่นเดียวกับผู้อ่าน คือ เป็นผู้รับและตอบสนองต่อข้อมูลที่ได้รับ ดังนั้นในขั้นแรกจะเปิดโอกาสให้นักเรียนสื่อสารและแลกเปลี่ยนความคิด โดยเป็นไปอย่างธรรมชาติเหมือนในชีวิตจริง เพื่อเป็นการสร้าง

และเชื่อมโยงความคิดของนักเรียนกับเพื่อนในห้อง การสอนเขียนแนวนี้นี้จึงเป็นการทำงานเป็นกลุ่มย่อยเพื่อให้นักเรียนได้ช่วยกระตุ้นความคิดซึ่งกันและกัน โดยคำนึงถึงการสื่อสารในโลกแห่งความเป็นจริง

2. วิธีการสอนเขียนแบบมนุษยนิยม (humanistic approach) การสอนเขียนแนวนี้นี้มีพื้นฐานความเชื่อว่านักเรียนทุกคนคือ แหล่งของข้อมูลและข่าวสาร ตลอดจนเป็นแหล่งผลิตภาษาที่ใช้สื่อความหมาย นักเรียนทุกคนสามารถแสดงความคิดได้อย่างอิสระ การสอนชนิดนี้เรียกอีกอย่างว่าการสอนเขียน โดยเน้นกระบวนการ (process-related approach) ซึ่งเน้นการใช้กิจกรรมในการกระตุ้นความคิดของผู้เขียนเป็นอันดับแรก และให้ความสำคัญต่อกฎเกณฑ์ไวยากรณ์และรูปแบบการเขียนเป็นรอง นักเรียนเป็นผู้ประเมินงานเขียนของกันและกัน และเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ ดังแผนภูมิในการเรียนรู้แบบมนุษยนิยมต่อไปนี้

pro
cen

แผนภูมิที่ 1 การเรียนรู้แบบมนุษยนิยม



pro
cen

กล่าวโดยสรุปวิธีการสอนเขียนสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะใหญ่ ๆ คือ

1. วิธีการสอนเขียนที่เน้นการสื่อเนื้อความและการสร้างข้อมูล โดยคำนึงถึงผู้อ่านและเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงออกทางความคิด และการใช้ภาษาโดยเสรีให้มากที่สุด ศูนย์กลางในการเรียนการสอนจะอยู่ที่ตัวนักเรียน และนักเรียนจะเป็นผู้ประเมินงานเขียนเอง โดยมีครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกหรือนำการเขียนในบางครั้ง การจัดกิจกรรมเน้นปฏิสัมพันธ์กลุ่ม เพื่อนำไปสู่การสร้างกระบวนการทางความคิดในการผลิตข้อมูล วิธีการสอนเขียนแนวนี้มีชื่อเรียกว่า วิธีการสอนเขียนแบบอิสระ (free-writing approach) วิธีการสอนเขียนแบบเน้นการสื่อสาร (communicative approach) วิธีการสอนเขียนแบบมนุษยนิยม (humanistic approach) หรือวิธีการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ (process approach)

2. วิธีการสอนเขียนที่เน้นความถูกต้องทั้งด้านหลักไวยากรณ์ รูปแบบงานเขียน ลีลาการเขียน ตลอดจนการเรียบเรียงความคิดที่ถูกต้องและเป็นขั้นตอนตามลักษณะงานเขียนที่ดี โดยครูจะเป็นผู้มีบทบาทในการเรียนการสอนอย่างมากและเป็นผู้ประเมินงานเขียน การสอนแนวนี้นิยมใช้ตัวอย่างงานเขียนที่ดีเป็นสื่อในการสอน วิธีการสอนแนวนี้มีชื่อเรียกว่า วิธีการสอนเขียนแบบเน้นรูปแบบอนุเจต (paragraph-pattern approach) วิธีการสอนเขียนแบบเน้นการเรียบเรียงกฎไวยากรณ์และวากยสัมพันธ์ (grammar syntax-organization approach) วิธีการสอนเขียนแนวเดิม (traditional approach) หรือวิธีการสอนเขียนที่เน้นผลงาน (product approach)

งานวิจัยนี้จะกล่าวถึงวิธีการสอนเขียน 2 วิธี โดยจะเรียกว่า วิธีการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการและวิธีการสอนเขียนแบบเน้นผลงาน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

การสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ

ในการนิยามความหมายของการเขียนตามแนวคิดการสอนเขียนที่เป็นกระบวนการนี้ ได้มีผู้ให้ความหมายไว้ดังนี้

วิเวียน ซาเมล (Vivian Zamel 1976 : 202-5) ได้ให้ความหมายของการเขียนว่าเป็นกระบวนการทางความคิดที่เกิดขึ้นนับตั้งแต่ขั้นก่อนการเขียนโดยผ่านกระบวนการในการค้นหา สร้าง และจัดเรียบเรียงความคิด ซึ่งข้อมูลหรือความคิดนี้ได้จากการสนทนาหรืออภิปรายในกลุ่มหรืออาจเกิดจากความคิดของผู้เขียนเอง เพื่อสร้างเป็นความคิดใหม่ การเขียนจึงนับเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการแสดงความรู้ ความเข้าใจ ประสบการณ์ และเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการเรียนรู้

แอล เอส ฟลาวเวอร์ และ จี อาร์ เฮย์ส (L.S. Flower and G.R. Hayes 1980 : 21-24) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับการเขียนว่าเป็นกระบวนการในการสร้างความคิดอันเกิดจากการนำความคิดความจำเดิมมาใช้ในการสร้างมโนทัศน์ใหม่ โดยคำนึงถึงทักษะและความรู้สึกของผู้อ่านที่มีต่อเนื้อเรื่อง มีการตรวจทานดูความเหมาะสมในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อความได้อย่างชัดเจน โดยผ่านกระบวนการรวบรวมและจัดเรียงข้อมูลอย่างมีความหมายตามหลักการใช้ภาษาที่ถูกต้องเพื่อให้ผู้อ่านได้เข้าใจตรงตามวัตถุประสงค์ของผู้เขียน

แนนซี ซอมเมอร์ส (Nancy Sommers 1980 : 378-380) ได้กล่าวถึงการเขียนว่าเป็นกระบวนการในการสร้างและจัดเรียบเรียงความคิดที่ได้จากการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน ครู และเพื่อนร่วมชั้นเรียน โดยใช้กิจกรรมอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียน หรือการแลกเปลี่ยนประสบการณ์หรือการกำหนดกลุ่มผู้อ่านเพื่อเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนคำนึงถึงปฏิกิริยาตอบสนองของผู้อ่านในระหว่างการเขียน อันจะทำให้นักเรียนได้พัฒนากระบวนการในการค้นหาข้อมูลและพัฒนาความคิดเห็นขึ้นเรื่อย ๆ

ริชาร์ด เอ็ม โค และคริส กูเทียร์เรซ (Richard M. Coe and Kris Gutierrez 1981 : 264) ได้กล่าวถึงการเขียนว่าเป็นกระบวนการในการวิเคราะห์เนื้อหาที่จะนำมาใช้ในการเขียนและการประเมินเพื่อพิจารณาความสมเหตุสมผล และการตรวจทานข้อบกพร่องของงานเขียน อันจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเพื่อให้ได้ข้อความที่สื่อความได้ชัดเจน

แมคซัน แฮร์สตัน (Maxine Hairston 1982 : 85) ได้ให้ความหมายในลักษณะที่คล้ายคลึงกันว่า การเขียนเป็นกระบวนการในการค้นหาข้อมูล (act of discovery) โดยผ่านกระบวนการในการค้นหา การพัฒนา และการเรียบเรียงข้อมูลจากความคิด โดยกระบวนการที่เกิดขึ้นนี้เป็นไปตามธรรมชาติ ไม่ได้ถูกกำหนดเป็นกฎเกณฑ์หรือระเบียบวิธีที่ตายตัว กระบวนการดังกล่าวนี้เกิดขึ้นอย่างผสมผสานกลมกลืน ไม่ได้แบ่งเป็นขั้นตอนที่แยกจากกันโดยเด็ดขาด ในทางตรงกันข้ามกระบวนการนี้จะเกิดขึ้นสลับไปมา (recursive) ซึ่งประกอบด้วยการวางแผน การเขียน (plan) การตรวจทานแก้ไข (revise) การคาดการณ์ล่วงหน้า (anticipate) ถึงสิ่งที่ จะเขียน และการทบทวนสิ่งที่เขียน (review)

ปีเตอร์ โมเซนทอล (Peter Mosenthal 1983 : 99) ได้สรุปความหมายของการเขียนไว้ว่า การเขียนเป็นกระบวนการทางความคิดที่เกิดขึ้นอย่างสัมพันธ์กัน รวมถึงการใช้องค์ประกอบอื่น ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการเขียน ได้แก่ ลักษณะสภาพแวดล้อมทางสังคม วัฒนธรรม และการกำหนดวัตถุประสงค์ในการเขียนที่มีผลต่อระบบความคิดหรือแนวความคิด (cognitive model) ซึ่งทำให้เนื้อหาของงานเขียนแตกต่างกันออกไป

กล่าวโดยสรุปการเขียนตามแนวคิดของการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการคือ กระบวนการทางความคิดที่เกิดขึ้นอย่างสลับซับซ้อนนับตั้งแต่การค้นหาข้อมูล การเชื่อมโยง การเรียบเรียงข้อมูล และการพัฒนาความคิดความจำใหม่ โดยอาศัยข้อมูลสะสมอันได้แก่ความรู้ ความคิด ประสบการณ์และความรู้สึกเดิม มาใช้ในการถ่ายทอดงานเขียนที่สามารถสื่อสารได้อย่างชัดเจน และมีประสิทธิภาพตรงตามวัตถุประสงค์ในการเขียนโดยคำนึงถึงปฏิกิริยาตอบสนองของผู้อ่านและข้อมูลทางวัฒนธรรมและสังคมเป็นสำคัญ

ลักษณะการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ

การสอนเขียนที่เน้นกระบวนการเป็นการสอนเขียนที่มุ่งเน้นการพัฒนา การสร้าง การเลือกสรร การเรียบเรียงและการตรวจทานขัดเกลาความคิดเพื่อถ่ายทอดเป็นภาษาที่

สละสลวยโดยเน้นการพัฒนาและสร้างสรรค์ความคิดของนักเรียนเป็นหลัก ดังที่ ลินดา ฟลาวเวอร์ (Linda Flower 1989 : 283-9) ได้สรุปองค์ประกอบที่สำคัญต่อการเขียนเรียงความไว้ 3 องค์ประกอบคือ

1. ลักษณะงานเขียนซึ่งรวมถึงข้อจำกัดภายนอกได้แก่ การใช้กฎเกณฑ์ในการเขียน
2. ความรู้ความจำของผู้เขียนที่จะนำมาใช้เป็นข้อมูลในการเขียน
3. กระบวนการเขียนหรือกระบวนการในการใช้ความคิดเพื่อสร้างข้อมูลในการเขียนซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุด เพราะเป็นกระบวนการในการเชื่อมโยงความคิดต่าง ๆ ให้สัมพันธ์และเป็นเหตุเป็นผลต่อกัน

ริชาร์ด เอ็ม โค และคริส กูเทียร์เรซ (Richard M. Coe and Kris Gutierrez 1981 : 269-70) ได้กล่าวถึงลักษณะการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการซึ่งสรุปได้ดังนี้

1. เน้นคุณภาพของกระบวนการหรือการใช้กิจกรรมที่นำไปสู่ผลงาน (quality of process) มากกว่าการเน้นคุณภาพของผลงาน (quality of product)
2. เปิดโอกาสให้นักเรียนมีบทบาทในการเรียนรู้มากที่สุด (active learning)
3. ใช้กิจกรรมการสร้างปฏิสัมพันธ์ที่กำหนดจุดมุ่งหมาย และปัญหาที่ชัดเจน โดยให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน

แมคซิน แฮร์สตัน (Maxine Hairston 1982 : 86) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับลักษณะการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการดังต่อไปนี้

1. เน้นการฝึกใช้กลวิธีในการสร้างและค้นหาข้อมูล (invention and discovery) โดยครูจะเป็นผู้กระตุ้นให้นักเรียนพยายามสร้างเนื้อหา หรือช่วยวางวัตถุประสงค์ในการเขียนให้แก่นักเรียนตามความเหมาะสมและดุลยพินิจของครู
2. เน้นการคำนึงถึงปฏิริยาตอบสนอง ความเข้าใจ ความรู้สึกของผู้อ่าน และวัตถุประสงค์ในการเขียน ในระหว่างที่นักเรียนเขียนเพื่อเป็นการประเมินคุณภาพงานเขียน

ในประเด็นของการสื่อความที่ชัดเจนและตรงตามวัตถุประสงค์ในการเขียน

3. เน้นการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทและความสำคัญของกระบวนการทางความคิดที่เกิดขึ้นสลับไปมา โดยมีลำดับขั้นของการเขียน ดังนี้คือ ขั้นก่อนการเขียน (prewriting) ขั้นการเขียน (writing) และขั้นตรวจทานแก้ไข (revising) ซึ่งจะเกิดขึ้นอย่างคาบเกี่ยวกันและมีได้แยกจากกันโดยเด็ดขาด

4. เน้นการให้ความสำคัญต่อการเขียนว่าเป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความคิด กระบวนการทำงานของจิตใจ วิธีการเรียนรู้ และการพัฒนาความคิดเพื่อใช้ในการสื่อสาร ดังนั้นรูปแบบการเขียนจึงมีทั้งการเขียนแสดงความคิด ความรู้สึก และบรรยายความทั่วไป การสอนเขียนจึงมิได้มุ่งเน้นเพียงการอธิบายกฎเกณฑ์การใช้ภาษา และความถูกต้องทางไวยากรณ์ แต่การสอนจะมุ่งเน้นจิตวิทยาในการใช้ความคิดและความรู้ทางภาษาศาสตร์ เป็นหลัก

เนื่องจากการสอนตามแนวนั้นพัฒนามาจากงานวิจัยทางภาษาศาสตร์ และงานวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเขียน ดังนั้นจึงมองว่าการเขียนเป็นกิจกรรมสร้างสรรค์ความคิดที่เป็นระบบระเบียบ ซึ่งสามารถวิเคราะห์และอธิบายกระบวนการที่เกิดขึ้นได้ การสอนเขียนตามแนวนี้เชื่อว่าการเขียนสามารถฝึกกันได้โดยการกระตุ้นให้นักเรียนสร้างความคิดและฝึกให้นักเรียนเขียนบ่อย ๆ ดังคำกล่าวของ โดแนลด์ เอ็ม เมอร์เรย์ (Donald M. Murray 1982 : 142) ที่ว่า "เมื่อนักเรียนได้รับการฝึกเขียนโดยเน้นกระบวนการค้นหาข้อมูลจากการใช้กิจกรรมในการใช้ความคิดมากเท่าใด นักเรียนก็จะคำนึงถึงการสร้างกระบวนการทางความคิดที่นำไปใช้ผลิตข้อมูลในการเขียนมากขึ้นเท่านั้น"

สำหรับการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการนั้น โดแนลด์ เอ็ม เมอร์เรย์ (Donald M. Murray 1982 : 21-5) ได้สรุปลักษณะสำคัญของการสอนไว้ดังนี้

1. ฝึกฝนให้นักเรียนได้เรียนรู้และเข้าใจว่าการเขียนเกิดขึ้นโดยผ่านกระบวนการต่าง ๆ มากกว่าการตั้งวัตถุประสงค์ว่า นักเรียนต้องเรียนรู้อะไรจากการสอน ดังนั้นในการสอนครูจึงเป็นเพียงผู้คอยให้คำแนะนำและให้กำลังใจในการเขียน โดยผ่านการใช้กิจกรรมที่กระตุ้นให้นักเรียนเกิดความคิดในการค้นหาข้อมูล ซึ่งในระหว่างการดำเนินกิจกรรมอยู่นี้ ครู

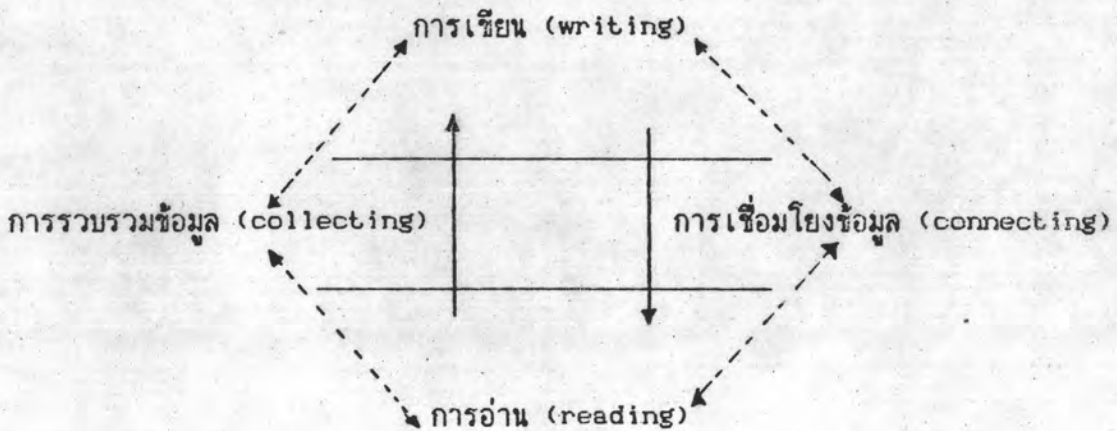


จะไม่เข้าไปขัดจังหวะหรือประเมินการเขียนในระหว่างการเขียน และครูจะต้องมีความเชื่อพื้นฐานว่านักเรียนมีความสามารถในการเขียนหรือสื่อความคิดได้ทุกคน

2. ใช้กิจกรรมการแลกเปลี่ยนความรู้ และประสบการณ์โดยการนำงานเขียนของเพื่อนในห้องมาให้นักเรียนอ่านและศึกษาเพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนางานเขียนของนักเรียนต่อไป ในการประเมินงานเขียนจะหลีกเลี่ยงการวิจารณ์งานเขียนของนักเรียนในแง่ของความถูกต้องของกฎเกณฑ์การใช้ภาษา แต่ครูจะพิจารณาถึงเนื้อหา วัตถุประสงค์ในการเขียน และความเข้าใจของกลุ่มผู้อ่านเป็นเกณฑ์ในการตัดสินคุณภาพงานเขียน เพราะการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการจะเน้นการฝึกให้นักเรียนได้ใช้ความคิดในการเตรียมข้อมูลที่จะนำไปเขียน การลงมือเขียนงานร่าง ตลอดจนการตรวจทานแก้ไขงานเขียน

กล่าวโดยสรุปลักษณะการสอนเขียนแบบนี้เน้นกระบวนการในการรวบรวมข้อมูล การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูล และการลงมือเขียนจริง โดยคำนึงถึงผู้อ่าน ดังแผนภูมิต่อไปนี้

แผนภูมิที่ 2 กระบวนการเขียน



นอกจากนี้ มัฟฟีย์ อี เอ ซีเกิล (Muffy E.A. Siegel 1982 : 306) และ โด널ด์ เอ็ม เมอร์เรย์ (Donald M. Murray 1982 : 97) ยังมีความคิดเห็นสอดคล้องกันว่า ครูจะต้องมีประสบการณ์ในการเสนอกิจกรรมที่สามารถกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความคิดในการอภิปรายถึงสาระสำคัญของเรื่องที่จะเขียนและคอยแนะนำให้นักเรียนคำนึงถึงผู้อ่าน วัตถุประสงค์ของเรื่องที่เขียน ตลอดจนบริบททางสังคม ซึ่งเป็นการฝึกให้นักเรียนได้เสนอความคิดเห็นที่สมเหตุสมผลต่อกลุ่ม

แบร์รี เอ็ม โครล (Barry M. Kroll 1984 : 258-260) ได้เน้นหลักการสอนเขียนไว้ 5 ประการ ดังนี้

1. ให้ความสำคัญต่อกระบวนการในการพัฒนาความคิด (cognitive development) โดยเน้นชั้นการเขียน 3 ชั้นดังนี้
 - 1.1 ชั้นก่อนการเขียน เป็นชั้นการใช้กิจกรรมในการค้นหาข้อมูลที่จะเขียน
 - 1.2 ชั้นรวบรวมข้อมูล เป็นชั้นเลือกข้อมูลที่ต้องการเขียน และลงมือเขียนงานร่างก่อนงานเขียนจริง
 - 1.3 ชั้นตรวจทานแก้ไข และประเมินการเขียน

ชั้นตอนทั้ง 3 ชั้นนี้ดำเนินไปอย่างสัมพันธ์กัน การทบทวนแก้ไขสามารถปรากฏได้ตลอดกระบวนการ การวางแผนการเขียนจะมีลักษณะยืดหยุ่นและเปลี่ยนแปลงได้ตามความเหมาะสมของเนื้อหา
2. เน้นการสร้างปฏิสัมพันธ์ในสังคม (social interaction) โดยเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนความคิด ประสบการณ์ ตลอดจนการอ่านและการประเมินงานเขียนของเพื่อนนักเรียนในห้อง ซึ่งจะนำไปสู่กระบวนการในการเรียนรู้ และพัฒนาความคิดและประสบการณ์ นอกจากนี้ยังฝึกให้นักเรียนได้คำนึงถึงผู้อ่านในขณะที่เขียน ลักษณะงานเขียนจึงอยู่ในรูปของการสื่อสารระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน ไม่ใช่งานเขียนที่เขียนให้ครูประเมิน
3. ให้ความสำคัญต่อการเสริมสร้างทัศนคติที่ถูกต้องในการเขียน โดยเน้นการเรียนรู้ (learning) มากกว่าการสอน (teaching) โดยมีความเชื่อพื้นฐานตามทฤษฎีการพัฒนาความคิดว่าเมื่อนักเรียนเต็มใจที่จะเขียน นักเรียนสามารถเขียนได้ดีกว่าที่ครูกำหนดให้

เขียน เพราะนักเรียนสามารถนำความรู้และประสบการณ์ที่มีอยู่มาประยุกต์ใช้ได้ตามต้องการซึ่งจะพัฒนาไปสู่ความคิดความจำใหม่ที่จะนำมาใช้ในการเขียนครั้งต่อไป

4. ให้ความสำคัญต่อวัตถุประสงค์ในการอำนวยความสะดวกในการให้ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้ภาษา (language facility) เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถผลิตประโยคที่สื่อความได้อย่างอิสระและมีประสิทธิภาพ แทนการสอนเพื่อเน้นความถูกต้องของการใช้ภาษา

5. ให้ความสำคัญต่อการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดว่าเป็นสิ่งที่ปกติที่สามารถเกิดขึ้นได้ โดยไม่ถือว่าสิ่งที่นักเรียนเขียนผิดเป็นสิ่งที่ห้ามปรากฏในงานเขียน เนื่องจากวัตถุประสงค์หลักของการเขียนคือ ให้นักเรียนสามารถเขียนถ่ายทอดหรือสื่อความได้อย่างคล่องแคล่วและมีประสิทธิภาพ จึงนับเป็นการช่วยลดความกังวลในการเขียน ทำให้ไม่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนากระบวนการในการสร้างความคิด (thinking process)

โรนัลด์ อี แลปป (Ronald E. Lapp 1985 : 44-48) ได้กล่าวถึงลักษณะที่สำคัญในการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการดังนี้

1. ให้ความสำคัญต่อคุณภาพงานเขียน (quality) มากกว่าปริมาณงานเขียน (quantity) หรือความถูกต้องในการใช้ภาษาเป็นหลัก

2. ให้ความสำคัญต่อการฝึกให้นักเรียนเขียนงานร่างครั้งแรก (first draft) โดยให้นักเรียนจดข้อมูลและความคิดที่เกิดขึ้น ซึ่งในขั้นนี้ นักเรียนยังไม่ต้องคำนึงถึงลำดับเนื้อเรื่อง รูปแบบของงานเขียน ความถูกต้องและวัตถุประสงค์ในการเขียน ตลอดจนกลุ่มผู้อ่าน เพราะความกังวลในขั้นนี้จะทำให้นักเรียนสับสนและเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาความคิดที่จะใช้สร้างข้อมูลในการเขียน หลังจากนั้นจึงฝึกให้นักเรียนจัดเรียงความคิดหรือเนื้อเรื่อง แล้วจึงตรวจดูความถูกต้อง

3. ฝึกให้นักเรียนทบทวนงานร่าง โดยพิจารณาถึงการตอบสนองต่อวัตถุประสงค์ในการเขียน และความชัดเจนของข้อความซึ่งอาจทำให้ผู้อ่านสงสัยหรือเข้าใจผิดได้ และนำไปสู่การเขียนงานในขั้นสุดท้าย (final draft)

4. ฝึกให้นักเรียนหรือเพื่อนร่วมห้องเป็นผู้ประเมินงานเขียน (self or peer evaluation) เพื่อเพิ่มเติมข้อมูลหรืออธิบายความและแก้ไขปรับปรุงงานเขียนให้มี

ความหมายกระจ่างชัด ในขณะเดียวกัน เพื่อให้นักเรียนได้สวมบทบาทผู้อ่าน ทำให้นักเรียนคำนึงถึงการตอบสนองของผู้อ่านมากขึ้น ในระหว่างการเขียนงานเขียนของตนเอง

กล่าวโดยสรุป การสอนเขียนที่เน้นกระบวนการมีลักษณะดังนี้

1. ให้ความสำคัญต่องานเขียนว่าเป็นผลงานของนักเรียน นักเรียนจึงเป็นผู้กำหนดข้อมูลหรือเนื้อหาที่จะนำมาเขียน โดยผ่านกระบวนการในการสร้าง และค้นหาข้อมูล จากนั้นจึงเลือกสรรข้อมูลเอง โดยครูจะไม่เข้าไปขัดจังหวะในระหว่างนี้ เพราะว่าจะเป็นการอุปสรรคต่อการสร้างและพัฒนาความคิด

2. ฝึกให้นักเรียนถ่ายทอดความคิดในงานร่างครั้งแรก ครั้งที่สอง หรือครั้งที่สาม ตามความจำเป็นในการปรับปรุงเปลี่ยนแปลง เพราะการเขียนที่เน้นกระบวนการจะเน้นข้อมูลที่ได้จากกระบวนการทางความคิด ในการแก้ไขปรับปรุงเพื่อการสื่อความที่ชัดเจน และเพื่อการสร้างงานเขียนที่มีลักษณะสร้างสรรค์หรือสื่อความตามหน้าที่ ดังนั้นการมุ่งเน้น การใช้ภาษาในระดับกลไก (mechanics) จึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญรองจากการเน้นการสื่อความหมาย

3. พัฒนาการบวนการสร้างความคิดซึ่งเกิดขึ้นอย่างสลับซับซ้อน โดยคำนึงถึงองค์ประกอบที่สำคัญในการเขียนดังนี้

✓3.1 ความพร้อมในการเขียน และการใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์และสนองต่อวัตถุประสงค์ในการเขียน

3.2 ความสามารถในการเชื่อมโยงข้อมูลที่ถูกถ่ายทอดจากความคิดซึ่งได้รับการเรียบเรียงขึ้นในขณะเดียวกับที่กระบวนการทางความคิดดำเนินอยู่

3.3 ความสามารถในการใช้ภาษาควบคู่กับการพัฒนากระบวนการทางความคิดที่คำนึงถึงบริบททางสังคม วัตถุประสงค์ในการเขียน และผู้อ่าน อันจะนำไปสู่การพัฒนาการเขียนที่สื่อความได้ชัดเจน

การสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ

ตามความหมายของการเขียนที่ ลินดา ฟลาวเวอร์ (Linda Flower 1989 : 284-5) ได้กล่าวไว้ว่า การเขียนคือกระบวนการในการใช้ความคิดที่เกิดขึ้นสลับไปมา ซึ่งสามารถวิเคราะห์ได้เป็นลำดับขั้นตอน แต่ไม่สามารถกำหนดตายตัวว่าขั้นตอนแต่ละขั้นจะเกิดขึ้นเมื่อไร กระบวนการในการใช้ความคิดดังกล่าวสามารถแบ่งได้เป็น 3 ขั้นตอน คือ

1. ขั้นวางแผนการเขียน (planning stage) เป็นกระบวนการในการสร้างและเรียบเรียงความคิดรวมทั้งการตั้งวัตถุประสงค์ในการเขียน
2. ขั้นการแปลความคิดเป็นตัวอักษร (translating stage) คือ ขั้นใช้ความรู้ด้านกฎเกณฑ์ภาษา เพื่อสามารถถ่ายทอดความคิดได้ตรงวัตถุประสงค์
3. ขั้นอ่านทบทวน (reviewing stage) เป็นขั้นการประเมินและตรวจทานแก้ไขเพื่อดูความเหมาะสมและความชัดเจนของเรื่อง

ชาร์อน คราวลีย์ (Sharon Crowley 1977 : 166-169) และ เดวิด เทดลอค (David Tedlock 1981 : 255) ได้กล่าวถึงขั้นตอนที่สำคัญในการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการว่า แบ่งออกเป็น 2 ชั้นใหญ่ ๆ คือ

1. ขั้นการสังเคราะห์ความคิด (synthesis) ซึ่งสามารถแบ่งเป็นขั้นตอนย่อย ๆ ได้อีก 2 ขั้นตอน คือ

- 1.1 ขั้นการเตรียมพร้อมในการสร้างข้อมูลที่จะนำไปใช้ในการเขียน โดยมีการแบ่งกลุ่มนักเรียนให้อภิปรายหัวข้อเรื่องที่จะเขียนเพื่อค้นหา รวบรวมและสร้างข้อมูล สนับสนุนความคิดหลักของเรื่อง และเป็นการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อฝึกให้นักเรียนมองข้อมูลในหลาย ๆ ด้าน โดยอาศัยกิจกรรมระดมสมองในการกำหนดวัตถุประสงค์ในการเขียน การตัดสินใจเลือกใช้รูปแบบงานเขียน เช่น บทความพรรณนา บทบรรยายความหรือบทความแสดงความคิดเห็นโต้แย้ง และการเลือกใช้วิธีการเสนอเนื้อเรื่อง เช่น การเขียนเรียงความเปรียบเทียบ ความเหมือนและความแตกต่าง หรือเรียงความแสดงเหตุผล เป็นต้น

1.2 **ขั้นการเขียนงานร่าง** โดยเปิดโอกาสให้นักเรียนเขียนถ่ายทอดความคิดเพื่อให้นักเรียนเห็นแนวทางในการเขียน โดยเน้นความสำคัญของการเขียนงานร่าง ซึ่งเป็นการเตรียมพร้อมที่จะเขียนงานเขียนจริง ในขั้นนี้ครูจะคอยแนะนำให้นักเรียนใช้ความคิดตัดสินใจเลือกใช้กลวิธีในการเขียน การเลือกรูปแบบงานเขียน รวมถึงการเลือกใช้คำเชื่อมข้อมูลเพื่อให้ได้ใจความที่สมบูรณ์

2. **ขั้นการวิเคราะห์งานเขียน (analysis)** โดยใช้กิจกรรมที่ทำให้นักเรียนได้ตระหนักถึงความสำคัญของการเขียนเพื่อให้ผู้อ่านอ่าน อันนำไปสู่การตรวจการใช้ภาษาในการสื่อความหมายได้ตรงตามวัตถุประสงค์ของการเขียน ตลอดจนการตรวจแก้ไขเปลี่ยนแปลงลีลาการเขียน หรือสังเคราะห์ความคิดใหม่อีกครั้ง

จอห์น อาร์ เฮย์ส และลินดา เอส ฟลาวเวอร์ (John R. Hayes and Linda S. Flower 1983 : 209) ได้กล่าวถึงขั้นตอนหลัก ๆ ในการดำเนินการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการที่สำคัญไว้ 2 ขั้นตอนเช่นเดียวกันคือ

1. **ขั้นการวางแผนก่อนการเขียน** ประกอบด้วยการใช้กิจกรรมเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความคิดในการกำหนดเนื้อหาที่จะเขียน การจัดเรียบเรียงเนื้อเรื่อง การกำหนดวัตถุประสงค์ในการเขียนและการวางขั้นตอนในการเขียน
2. **ขั้นการถ่ายทอดข้อมูลเป็นใจความที่มีความหมายชัดเจน และการตรวจทานความหมาย** เพื่อนำไปสู่การวางแผนที่จะเขียนข้อมูลใหม่หรือการเตรียมข้อมูลที่จะเขียนต่อไป

เจมส์ บี ฮิวอี้ และคณะ (James B. Hughey et al 1983 : 3-10) ได้กล่าวถึงขั้นตอนการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้ 3 ขั้นตอนดังนี้

1. **ขั้นการค้นหาความหมาย (meaning discovery)** คือ ขั้นที่ให้นักเรียนได้ใช้ความคิดในการค้นหาวัตถุประสงค์ในการเขียน การค้นหารูปแบบการเขียน ตลอดจนการเรียบเรียงเนื้อเรื่องที่จะเขียน
2. **ขั้นการสร้างความคิด (generation)** เป็นการเชื่อมโยงความคิดความรู้สึกและข้อเท็จจริง ซึ่งเป็นข้อมูลเดิมให้เข้ากับข้อมูลใหม่ โดยมีการเสริมหรือเพิ่ม

ข้อมูลที่ขาดหายไปเพื่อให้ได้ความหมายที่ชัดเจน

- 3. ขั้นการเรียบเรียงข้อมูลหรือความคิดที่เกิดขึ้นในขั้นที่หนึ่งและสอง (shaping ideas) ให้เข้ากับความรู้ในด้านการใช้กฎเกณฑ์ทางภาษา โดยผ่านขั้นตอนคือ
 - 3.1 การวางโครงร่างเนื้อเรื่องที่จะเขียน
 - 3.2 การเขียนข้อความโดยคำนึงถึงความเข้าใจของผู้อ่านต่อเรื่องที่เขียน

กล่าวโดยสรุปขั้นตอนการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการประกอบด้วยขั้นตอนการสอนดังนี้

- 1. ขั้นก่อนการเขียน (prewriting) เป็นขั้นในการใช้กิจกรรมในการค้นหาข้อมูลที่จะเขียนโดยใช้กิจกรรมการสร้างปฏิสัมพันธ์ ซึ่งครูจะเป็นผู้อำนวยความสะดวกและคอยให้คำแนะนำในด้านการใช้ภาษาที่เหมาะสมและชัดเจน
- 2. ขั้นการเขียน (writing) เป็นขั้นที่ให้นักเรียนเลือกข้อมูลที่ใช้ในการเขียน ลงมือเขียนงานร่างและลงมือเขียนงานเขียนจริง
- 3. ขั้นหลังการเขียน (postwriting) เป็นขั้นให้นักเรียนตรวจทานแก้ไข โดยเน้นการสื่อความหมายที่ชัดเจนต่อผู้อ่านเป็นหลัก

กิจกรรมที่ใช้ในการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ

เนื่องจากการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการให้ความสำคัญต่อการฝึกทักษะการใช้ความคิดที่สลับซับซ้อนหรือการแสดงออกถึงความรู้ และประสบการณ์ของผู้เขียน ดังนั้นจึงจำเป็นต้องใช้กิจกรรมในการกระตุ้นความคิดและประสบการณ์ในการสร้างข้อมูลที่จะนำมาเขียน กิจกรรมต่าง ๆ ที่มุ่งเน้นการสร้างและพัฒนาความคิดที่มีผู้กล่าวไว้สรุปได้ดังนี้

ลินดา ฟลาวเวอร์ (Linda Flower 1979 : 449-452) ได้กล่าวถึงกิจกรรมที่ใช้ในการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการดังนี้

- 1. กิจกรรมการแก้ปัญหา (problem solving) เริ่มจากการสร้างความคิดโดยรวมของเรื่องที่จะเขียนและรวบรวมข้อมูลในการเขียนว่าเกี่ยวกับใคร ทำอะไร ที่ไหน

เมื่อไร ทำไม โดยใช้กิจกรรมระดมสมอง (brainstorming) หรือกิจกรรมที่กำหนดให้นักเรียนเขียนข้อมูลให้มากที่สุดเท่าที่จะเขียนได้ ซึ่งลินดา ฟลาวเวอร์ (Linda Flower 1989 : 284) กล่าวว่า "กิจกรรมในลักษณะเช่นนี้เป็นกิจกรรมที่กระตุ้นความรู้และประสบการณ์เดิมและเสริมความรู้และประสบการณ์ใหม่ ในขณะที่เดียวกันยังเป็นการฝึกให้นักเรียนได้ใช้กระบวนการสร้างและพัฒนาความคิด"

2. กิจกรรมที่ผลักดันความคิดเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลที่มีความสัมพันธ์กัน โดยให้นักเรียนเขียนเป็นข้อความสั้น ๆ คร่าว ๆ ต่อจากนั้นให้พิจารณาความสัมพันธ์ของข้อมูล และเลือกข้อมูลที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของเนื้อเรื่อง ในขณะเดียวกันให้นักเรียนกำหนดกลุ่มผู้อ่าน (audience) เพื่อเพิ่มความระวังในการสื่อความหมายที่ชัดเจน โดยคำนึงถึงการรับรู้และความเข้าใจของผู้อ่านที่มีต่อเนื้อเรื่อง จึงนับเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนได้ฝึกวิเคราะห์ข้อมูลในการนำเสนออย่างสมเหตุสมผล ซึ่งผ่านกระบวนการในการจัดเกลา เรียบเรียงและแก้ไขใหม่เพื่อการสื่อความหมายโดยแท้จริง

เดวิด เทดลอค (David Tedlock 1981 : 253-4) และชาร์ล คอสเทิลนิก (Charles Kostlenic 1986 : 526-528) ได้เสนอกิจกรรมระดมสมอง (brainstorming) หรือการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เขียนอย่างอิสระ (free writing) โดยมุ่งส่งเสริมการคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล และคำนึงถึงผู้รับสารซึ่งทำให้งานเขียนมีลักษณะสื่อความอย่างแท้จริง

แอน ไรเมส (Ann Raimes 1983 : 28) ได้เสนอกิจกรรมการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการโดยใช้การอภิปรายรูปภาพ (picture discussion) หรือการใช้ภาพเป็นสื่อในการกระตุ้นความคิด ซึ่งสามารถทำได้โดยการแจกภาพที่ไม่สมบูรณ์หรือภาพแบ่งครึ่งให้นักเรียน 2 กลุ่ม หรือ 2 คน แล้วให้นักเรียนสื่อสารเพื่อหาข้อมูลให้ได้ภาพที่สมบูรณ์ เมื่อได้ภาพที่สมบูรณ์แล้ว นักเรียนจะร่วมกันอภิปรายภาพหรือตอบคำถามทำภาพ ในระหว่างที่ทำการกิจกรรม นักเรียนทั้ง 2 กลุ่มหรือ 2 คน จะได้เรียนรู้การใช้ภาษาและการสร้างเนื้อหาของภาพซึ่งเป็นการพัฒนาจินตนาการ และกระบวนการสร้างความคิด ซึ่ง ซี ไดอูท (C. Daiute

process

1980 : 47) และ แอน รุกเกิลส์ เกียร์ (Ann Ruggles Gere 1985 : 219) ได้สนับสนุน
ว่าเป็นกิจกรรมที่ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ของการเขียนเรียงความเป็นกลุ่มย่อยซึ่งสร้างบรรยากาศ
ในการเรียนรู้ที่เกิดจากความต้องการของนักเรียนมากกว่าการบังคับให้นักเรียนเขียน ซึ่งจะ
ทำให้นักเรียนเกิดความกระตือรือร้น และเต็มใจที่จะแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกออกมา
ทำให้นักเรียนสนุกสนานกับการเขียนและเข้าใจวัตถุประสงค์ในการเขียนมากขึ้น

โดนัลด์ แอล รูบิน และ วิลเลียม เอ็ม ดอด (Donald L. Rubin and
William M. Dodd 1987 : 13-18) ได้เสนอกิจกรรมการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการโดย
เน้นการพูดคุยกันเพื่อให้ได้ข้อมูลมาใช้ในการเขียน (talking into writing) กิจกรรม
ดังกล่าวมีดังนี้

1. กิจกรรมแสดงบทบาทสมมุติ (role playing activity) โดยกำหนด
บทบาทสมมุติให้นักเรียน เพื่อเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นในทัศนะอื่นนอกเหนือ
จากทัศนะของนักเรียนที่เขียนให้ครูประเมิน ในการแสดงบทบาทสมมุตินั้น นักเรียนจะได้
แลกเปลี่ยนความคิดเห็นไปตามบทบาท ซึ่งอาจจะเป็นความคิดที่สนับสนุนคัดค้านหรือขัดแย้งกัน
กับเพื่อนในกลุ่ม

2. กิจกรรมถามตอบระหว่างเพื่อนในกลุ่ม (peer questioning
activities) โดยกำหนดบทบาทผู้ถามและผู้ตอบ และให้นักเรียนสลับบทบาทกัน การดำเนิน
กิจกรรมนี้เป็นไปเพื่อการหาข้อมูลหลัก และข้อมูลสนับสนุนข้อมูลหลัก ซึ่ง อาร์ เกบาร์ดท์ (R.
Gebhardt 1980 : 704) ได้กล่าวถึงกิจกรรมในลักษณะเช่นนี้ว่าจะทำให้นักเรียนได้พัฒนาการ
ผลิตงานเขียนที่มีลักษณะสื่อความโดยคำนึงถึงปฏิสัมพันธ์ของผู้เขียนและผู้อ่านมากขึ้น ซึ่งตรงกับ
ที่เชอร์รีล แอล ซองโป เดอ โลเปซ (Cheryle L. Champeau de Lopez 1989 : 25)
ได้กล่าวไว้ว่า "กิจกรรมที่มีลักษณะโต้ตอบกันเช่นนี้ช่วยพัฒนาความคิดให้ดำเนินไปอย่างธรรมชาติ
เพื่อสร้างข้อมูลในการสื่อสารในสถานการณ์จริง"

ลอเรน วาเนท และ ดอนนา จูริช (Lauren Vanett and Donna Jurich in
John Kreeft Peyton 1990 : 51-59) ได้เสนอกิจกรรมการเขียนบันทึกส่วนตัว

(personal journal) ประจำสัปดาห์ โดยให้นักเรียนเขียนบันทึกส่วนตัวอาทิตย์ละ 1 เรื่อง โดยมีเป้าหมายที่จะทำให้นักเรียนพัฒนาความเชื่อมั่นในการเขียน โดยงานเขียนจะถูกนำมาอ่านให้เพื่อนและครูฟัง ซึ่งทั้งเพื่อนและครูจะเป็นผู้แสดงความคิดเห็นและความรู้สึกต่องานเขียนในเชิงสร้างสรรค์ และให้ความสำคัญต่อเนื้อหามากกว่าไวยากรณ์ กิจกรรมนี้สามารถสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่เน้นปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร ทำให้นักเรียนกล้าแสดงความคิดเห็น และสามารถสร้างข้อมูลในส่วนที่นักเรียนสนใจได้อย่างอิสระ ในขณะที่เดียวกันจะช่วยให้นักเรียนเข้าใจบทบาทของผู้เขียนและผู้อ่าน ตลอดจนการสร้างความรู้สึกที่ดีต่อปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน โดยในกิจกรรมนี้ครูจะมีทัศนคติว่านักเรียนคือ ผู้สามารถผลิตข้อมูลได้ตามประสบการณ์ของตน ในขณะที่เดียวกันนักเรียนก็จะจะมีทัศนคติว่า ครูคือ ผู้ร่วมแสดงความคิดเห็นและให้ข้อเสนอแนะแต่ไม่ใช่เป็นผู้วิจารณ์หรือตรวจให้คะแนน

สรุปได้ว่า กิจกรรมที่ใช้ในการเรียนการสอนที่เน้นกระบวนการนี้มุ่งพัฒนาคุณภาพงานเขียนและทักษะในการแสดงความคิดเห็นที่คล้อยตามหรือขัดแย้งกับสมาชิกในกลุ่ม ซึ่งนับเป็นการเตรียมความพร้อมในการฝึกคิด ค้นหา รวบรวม และเรียบเรียงข้อมูล ในขณะเดียวกันยังเป็นการฝึกให้นักเรียนเสนอความคิดเห็นผ่านการนิรนัยเคราะห์อย่างมีเหตุผล เพื่อรองรับต่อการเสนอความคิดโต้ตอบกลับของเพื่อน และยังฝึกให้นักเรียนเป็นผู้รับสาร และแสดงความคิดเห็นคล้อยตามหรือขัดแย้งต่อความคิดเห็นของเพื่อน กิจกรรมดังที่ได้กล่าวมาจึงมีประโยชน์อย่างยิ่งต่อการพัฒนากระบวนการทางความคิดที่ถูกถ่ายทอดเป็นตัวอักษรที่มีความหมายและสื่อสารได้ชัดเจนและมีประสิทธิภาพ

การสอนเขียนที่เน้นผลงาน

ในการนิยามความหมายของการเขียนตามแนวสอนเขียนที่เน้นผลงานนั้น ได้มีผู้ให้ความหมายไว้ดังนี้

แฟรงค์ เจ แดนเจโล (Frank J. D'Angelo 1976 : 144-145) และแบรี พี เทย์เลอร์ (Barry P. Taylor 1976 : 311) ได้ให้ความหมายของการเขียนว่า คือ

การเรียบเรียงเนื้อความให้มีใจความที่สัมพันธ์กันตามกฎเกณฑ์การใช้ภาษา และรูปแบบการเขียนที่ถูกต้องตามหลักภาษาศาสตร์

ดอน เบอ์น (Donn Byrne 1979 : 1) ได้นิยามความหมายของการเขียนไว้ว่าเป็นการใช้สัญลักษณ์ตัวเขียน หรือตัวอักษรที่จัดเรียงกันอย่างถูกต้องตามระเบียบวิธีทางภาษา เพื่อถ่ายทอดความคิด ความรู้ ประสบการณ์ และความรู้สึกให้ผู้อ่านได้เข้าใจอย่างชัดเจน

คริสติน คาร์เพนเตอร์ และ จูดี ฮันเตอร์ (Cristin Carpenter and Judy Hunter 1981 : 426-427) และซินเทีย บี วัตสัน (Cynthia B. Watson 1982 : 6) ได้ให้ความหมายของการเขียนว่า การเขียน คือ การถ่ายโอนความคิดโดยผ่านสื่อ คือ คำศัพท์ และการเรียบเรียงคำศัพท์ ให้เป็นประโยคที่มีความหมายสัมพันธ์กัน และถูกต้องตามหลักไวยากรณ์

อนน์ เบอ์น (Ann Byrne 1988 : 1-2) ได้ให้ความหมายการเขียนว่า คือ การเรียบเรียงตัวอักษรตามกฎเกณฑ์การใช้ภาษาเข้าเป็นประโยค และนำประโยคมาจัดเรียงกันเป็นเนื้อความเพื่อใช้ในการถ่ายทอดข้อมูล ทักษะการเขียนจะเกิดควบคู่กับทักษะการอ่าน ซึ่งเป็นทักษะในการแปลข้อมูล หรือการตีความ จึงจำเป็นอย่างยิ่ง ที่ผู้เขียนจะต้องสื่อความให้ชัดเจนที่สุด เพราะผู้เขียนจะไม่สามารถให้ข้อมูลเพิ่มเติมได้ในระหว่างที่ผู้อ่านรับสาร

กล่าวโดยสรุปนักการศึกษาการเขียนตามแนวการสอนที่เน้นผลงานให้นิยามการเขียนไว้ว่า เป็นการนำตัวอักษรมาจัดเรียงกันตามระเบียบวิธีการใช้ภาษา เพื่อเป็นเครื่องมือในการสื่อความคิด อารมณ์ ความรู้สึกหรือประสบการณ์ เพื่อให้ผู้อ่านได้รับรู้ข้อมูลได้ชัดเจน

ลักษณะการสอนเขียนที่เน้นผลงาน

การสอนเขียนที่เน้นผลงานเป็นการสอนเขียนที่เน้นกฎการเขียนและการใช้ภาษาที่ถูกต้อง โดยเชื่อว่าการสอนในลักษณะนี้สามารถพัฒนาการเขียนได้ ดังที่ จอห์น แลคสทอร์ม และ

คณะ (John Lackstorm et al 1973 : 7-9) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนว่า ควรเป็นการสอนตามหลักการวิทยาศาสตร์ โดยเริ่มจากการให้นักเรียนได้ทราบคำนิยามของอนุเลข (paragraph) หรือกลุ่มข้อความที่มีความหมายสัมพันธ์กัน และการเขียนเรียงความซึ่งประกอบด้วยความคิดหลักและใจความสนับสนุนความคิดหลัก รวมกันเป็นอนุเลข ซึ่งสามารถแบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ อนุเลขบ่งความหมาย (conceptual paragraph) ที่เน้นการสื่อความคิด และอนุเลขบ่งรูปแบบงานเขียน (physical paragraph) ซึ่งเน้นการเรียบเรียงข้อความในการเรียบเรียงข้อความนั้นจะต้องเป็นไปตามกฎเกณฑ์และลักษณะรูปแบบงานเขียนชนิดต่าง ๆ เช่น การเรียบเรียงตามลำดับสถานที่ การเรียงตามลำดับเวลา การใช้คำแสดงเหตุและผล และการใช้กฎเกณฑ์ในการเขียนเนื้อความได้ถูกต้องเหมาะสม เช่น การเปรียบเทียบความเหมือนหรือความแตกต่าง การเทียบเคียงความหมาย การยกตัวอย่าง ซึ่งการเลือกใช้ลักษณะงานเขียนที่แตกต่างกันจะส่งผลต่อการใช้เกณฑ์ต่างกัน การใช้คำศัพท์ การใช้หลักไวยากรณ์ที่ถูกต้อง ซึ่งความรู้เหล่านี้นักเรียนจะได้จากการอ่านและศึกษาตัวอย่างเนื้อเรื่องที่ดีและไม่ดีก่อนที่จะให้นักเรียนลงมือเขียนงานเขียนของตนเอง

เจมส์ ดับเบิลยู เนย์ (James W. Ney 1973 : 3-11) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนที่เน้นผลงานหรือการสอนเขียนที่เน้นการใช้ภาษาตามกฎเกณฑ์ว่าจำเป็นอย่างยิ่งที่การสอนจะต้องเริ่มต้นจากการให้นักเรียนได้ลอกเลียนแบบอย่างงานเขียนก่อน โดยเน้นการเรียนรู้ก่อนใช้โครงสร้างทางภาษาศาสตร์ และการใช้กฎไวยากรณ์จนชำนาญ โดยเชื่อตามทฤษฎีการสอนฟัง-พูด (audio-lingual) ว่าการเรียนรู้ภาษาเกิดจากการฝึกเข้าไปซ้ำมาจนเป็นนิสัย และนำไปสู่ขั้นการใช้ภาษาได้โดยอัตโนมัติ ดังนั้นเมื่อนักเรียนได้รับการฝึกฝนการใช้ภาษาตามหลักไวยากรณ์ได้ถูกต้อง และชำนาญแล้ว นักเรียนก็จะสามารถเขียนเรียงความสื่อความได้ถูกต้องและชัดเจนได้เอง

วินเซนต์ ไรอัน รุกจิโร (Vincent Ryan Ruggiero 1981 : XIII) ยังได้กล่าวถึงการสอนเขียนที่เน้นผลงานโดยมีแนวความคิดว่า ความสามารถในการเขียนของนักเรียนเกิดจากการฝึกให้นักเรียนได้เรียนรู้และลอกเลียนรูปแบบการเขียนหลัก ๆ 4 ประเภท คือ การ

✓ เขียนพรรณนาความ (description) การเขียนบรรยายความ (narration) การเขียนอธิบายความ (exposition) และการเขียนแก้ความ (argumentation) ตลอดจนการใช้เครื่องหมายวรรคตอนที่ถูกต้อง เช่นเดียวกับที่ริชาร์ด ยิง (Richard Young 1978 : 31) เชื่อว่าการเตรียมผู้เขียนให้มีความรู้ในเรื่องรูปแบบงานเขียน การเรียงลำดับเนื้อความ และการฝึกเขียนประโยคหลักในแต่ละอนุเจต จะทำให้เกิดการพัฒนาการเขียนขึ้น

ลินน์ ซี บลูม (Lynn Z. Bloom 1980 : 48) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนที่เน้นผลงานว่า การสอนแบบนี้จะเน้นให้นักเรียนได้ศึกษาการใช้ภาษาในระดับกลไก (mechanics) อย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากง่ายไปหายาก เช่นเดียวกับที่ โรนัลด์ อี แลปป์ (Ronald E. Lapp 1985 : 42) ได้กล่าวไว้สอดคล้องกันถึงการสอนเขียนที่เน้นผลงานว่าเป็นการสอนที่เน้นทักษะภาษาในระดับจุลภาษา (micro skill) ดังนั้นในการสอนเขียนเรียงความอาจจะสอนให้นักเรียนรู้จักเขียนรายงานสั้น ๆ ตามหัวข้อที่กำหนดให้ โดยใช้ภาษาในการกล่าวนำ การใช้ประโยคใจความหลัก การใช้ประโยคสนับสนุนใจความหลักและการเขียนสรุปได้ถูกต้อง

นอกจากนี้ สตีเฟน ดี คราเชน (Stephen D. Krashen 1984 : 10) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนที่เน้นผลงานว่าเป็นการฝึกฝนให้นักเรียนได้ศึกษา และเลียนแบบรูปแบบการเขียน โดยเน้นการวิเคราะห์ประโยคใจความหลัก และการใช้ใจความสนับสนุนที่แสดงความสัมพันธ์ทางความหมายของประโยค จนเกิดเป็นโครงสร้างอนุเจตที่สื่อความได้ชัดเจน ดังนั้นตัวอย่างเนื้อเรื่องที่น่ามาให้นักศึกษาจะต้องเป็นเรื่องที่ใช้ภาษาที่เป็นทางการที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์

กล่าวโดยสรุป การสอนเขียนที่เน้นผลงานเป็นการสอนที่เน้นความสามารถในการบอกกล่าวถึงเนื้อความที่ผู้เขียนต้องการสื่อสารซึ่งข้อมูลเหล่านี้มีอยู่ในตัวผู้เขียนอยู่แล้ว ดังนั้นการสอนจึงมุ่งที่การฝึกให้นักเรียนได้เรียนรู้ระเบียบวิธีในการใช้ภาษาที่ถูกต้องได้แก่ การเลือกใช้คำศัพท์ที่เหมาะสม การเขียนประโยคชนิดต่าง ๆ การเรียบเรียงเนื้อความ การพัฒนาใจความในแต่ละอนุเจต โดยอาศัยตัวอย่างงานเขียนเป็นสื่อในการสอน เมื่อนักเรียนได้ศึกษาและ

เข้าใจองค์ประกอบที่สำคัญในการเขียนดังกล่าวแล้ว จึงกำหนดให้นักเรียนลงมือเขียนงานเขียนของตน โดยมีครูเป็นผู้มีบทบาทในการชี้แนะทางความคิดอย่างมาก

ขั้นตอนการสอนเขียนที่เน้นผลงาน

ในการสอนเขียนที่เน้นผลงานนั้น ครูจะเป็นผู้มีบทบาทในการดำเนินขั้นตอนการเรียนการสอนทั้งในด้านไวยากรณ์ กฎเกณฑ์การเขียน ตลอดจนเนื้อหาการเขียนก่อนที่จะให้นักเรียนลงมือเขียนเอง ได้มีผู้กล่าวถึงขั้นตอนการสอนเขียนที่เน้นผลงานไว้ดังนี้

แอล จี อาเล็กซานเดอร์ (L.G. Alexander 1971 : 8-21) ได้กล่าวถึงขั้นตอนการสอนเขียนที่เน้นผลงานไว้ 3 แบบ ดังนี้

1. ขั้นตอนการสอนเขียนแบบที่ 1

1.1 สอนคำศัพท์ ไวยากรณ์ และรูปแบบงานเขียนที่จำเป็นต่อการเขียนเรียงความที่กำหนดให้

1.2 ให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดวัดความรู้ในขั้น 1.1

1.3 ให้นักเรียนอ่านตัวอย่างงานเขียนที่กำหนดให้ แล้วให้ตอบคำถาม

ท้ายเรื่อง

1.4 ให้นักเรียนนำคำตอบมาจัดเรียง เขียนเป็นเรียงความใหม่

โดยใช้ภาษาของนักเรียนเอง

1.5 ให้นักเรียนตรวจทานความถูกต้องของงานเขียนก่อนส่งครู

1.6 ให้นักเรียนเขียนเรื่องคล้ายคลึงกับตัวอย่างงานเขียนที่กำหนดให้

2. ขั้นตอนการสอนเขียนแบบที่ 2

2.1 สอนคำศัพท์ ไวยากรณ์ และรูปแบบการเขียนที่จำเป็นต่อการเขียนเรียงความที่กำหนดให้

2.2 กำหนดแนวการเขียนคร่าว ๆ ให้นักเรียน ได้แก่ หัวเรื่อง บทนำ เข้าสู่เนื้อเรื่อง เนื้อเรื่อง และบทสรุป

- 2.3 ให้นักเรียนเขียนเรียงความโดยใช้แนวทางและข้อมูลที่กำหนดให้
- 2.4 ให้นักเรียนตรวจทานความถูกต้องของงานเขียนก่อนส่งครู
- 2.5 ให้นักเรียนเขียนเรื่องคล้ายคลึงกับเรื่องที่กำหนดให้ โดยให้

นักเรียนวางแผนการเขียนคร่าว ๆ ก่อนลงมือเขียนจริง

3. ขั้นตอนการสอนเขียนแบบที่ 3

3.1 สอนคำศัพท์ ไวยากรณ์ และรูปแบบการเขียนที่จำเป็นต่อการเขียนเรียงความที่กำหนดให้

3.2 ให้นักเรียนอ่านตัวอย่างงานเขียน แล้วย่อเรื่องที่อ่านโดยให้นักเรียนใช้ภาษาของตนเองที่ครอบคลุมถึงบทนำเข้าสู่เนื้อเรื่อง เนื้อเรื่อง และบทสรุป

3.3 ให้นักเรียนตรวจทานความถูกต้องของงานเขียนก่อนส่งครู

3.4 ให้นักเรียนเขียนเรื่องที่คล้ายคลึงกับเรื่องที่อ่าน โดยใช้ประสบการณ์ของนักเรียนเป็นข้อมูลในการเขียนให้มากที่สุด

เอมิก เจเน็ต (Emig Janet 1981 : 263-4) ได้เสนอขั้นตอนการสอนเขียนที่เน้นผลงานไว้โดยย่อดังนี้

1. ให้นักเรียนอ่านตัวอย่างงานเขียนพร้อม ๆ กันทั้งชั้น แล้วให้นักเรียนค้นหาประโยคหลัก ใจความหลัก ประโยคสนับสนุน และหาข้อมูลที่สำคัญเพื่อนำมาเขียนเป็นโครงร่างเนื้อเรื่อง

2. ให้นักเรียนเขียนงานร่างโดยอาศัยข้อมูลจากโครงร่างเนื้อเรื่อง

3. ให้นักเรียนตรวจทานงานเขียนโดยดูความชัดเจน การเชื่อมโยงข้อความและความถูกต้องในการใช้ภาษา

แบร์รี่ พี เทย์เลอร์ (Barry P. Taylor 1981 : 8) และ โรนัลด์ อี แลป (Ronald E. Lapp 1985 : 1) ได้กล่าวถึงขั้นตอนการสอนเขียนแบบเน้นผลงาน ว่ามี 3 ขั้นตอน โดยเน้นการใช้รูปแบบและภาษาที่ถูกต้องเป็นหลัก ดังนี้

1. ให้นักเรียนฝึกวางโครงสร้างเนื้อเรื่องก่อนการเขียนจริง

2. ให้นักเรียนฝึกจัดวางหรือเรียบเรียงความคิดตามตัวอย่างงานเขียนที่นำมาให้นักเรียนศึกษา เพื่อเป็นการลดข้อผิดพลาดเมื่อลงมือเขียนงานเขียนของตนเอง

3. ให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดเกี่ยวกับการใช้ไวยากรณ์ และรูปแบบงานเขียน หลังจากนั้นจึงให้นักเรียนลงมือเขียนเรียงความในลักษณะที่คล้ายคลึงกับตัวอย่างงานเขียนโดยครูจะเป็นผู้แนะนำสิ่งที่นักเรียนจะเขียน

แอน ไรมส์ (Ann Raimes 1983 : 104-108) ได้กล่าวถึงขั้นตอนการสอนเขียนโดยเน้นการชี้แนะหรือเน้นผลงาน ดังนี้

1. กำหนดประโยคแรก (opening sentence) ประโยคสุดท้าย (ending sentence) หรือโครงสร้างเนื้อเรื่องต่าง ๆ (outline) มาให้ แล้วให้นักเรียนนำข้อมูลที่ให้มาเขียนเรียบเรียงเป็นเรียงความโดยใช้ภาษาของตนเอง เช่น

Complete the paragraph by using the given detail.

Although Lincoln and Stephen are twins, they are very different.

Lincoln

Stephen

tall

short

dark

fair

studious

sporty

a lawyer

a jazz musician

หรือ Write four more sentences about Lincoln and Stephen,

using informatin in the lists. In addition, use the following words :

Sentence 1 : First, _____, but

Sentence 2 : Second, _____ while

Sentence 3 : Third, _____ :

Sentence 4 : Finally, _____ : Stephen, on the other hand, _____

2. ให้นักเรียนตรวจทานงานเขียนโดยดูความถูกต้องในการใช้ภาษาก่อนส่งครู
3. ให้นักเรียนแต่ละคนเขียนเรื่องคล้ายคลึงกับเรื่องที่ทำให้เป็นตัวอย่าง โดยให้นักเรียนดำเนินวิธีการเขียน การเรียบเรียง และการใช้โครงสร้างเนื้อเรื่องในลักษณะเดียวกับที่ได้เรียนมา

กล่าวโดยสรุป การสอนเขียนที่เน้นผลงานมุ่งให้นักเรียนได้ฝึกการใช้ภาษาในระดับง่ายไปสู่ระดับยาก โดยอาศัยตัวอย่างประโยค อนุเจต หรือเนื้อเรื่องมาให้นักเรียนได้ศึกษาวิเคราะห์และเลียนแบบ โดยในการสอนจะให้ความสำคัญต่อระเบียบวิธีการใช้รูปแบบการเขียน และกฎไวยากรณ์ที่ถูกต้องซึ่งมีครูเป็นผู้แนะนำ อธิบายและประเมินผล ขั้นตอนการสอนเขียนจึงสามารถแบ่งออกเป็น 3 ชั้นใหญ่ ๆ คือ

1. ชั้นการเรียนรู้และฝึกใช้กฎเกณฑ์การเขียน ไวยากรณ์ รูปแบบงานเขียน ลีลาการเขียน ตลอดจนเครื่องหมายวรรคตอนจากแบบฝึกหัดหรือตัวอย่างงานเขียนที่ดี
2. ชั้นการวางโครงสร้างเนื้อเรื่องที่ประกอบด้วยประโยคใจความหลัก ประโยคใจความรอง และประโยคสนับสนุน
3. ชั้นการตรวจทานงานเขียนโดยเน้นความถูกต้องในการใช้ภาษาและรูปแบบงานเขียน

กิจกรรมการสอนเขียนที่เน้นผลงาน

การสอนเขียนที่เน้นผลงานเป็นการสอนเขียนที่มุ่งเน้นการสร้างผลงานเขียนที่ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษาและรูปแบบงานเขียน โดยส่วนใหญ่เน้นมักจะใช้ตัวอย่างงานเขียนเป็นสื่อในการสอนหรือไม่เช่นนั้นครูจะเป็นผู้มีบทบาทในการชี้แนะและควบคุมการเขียนของนักเรียนเป็นอย่างมาก ดังนั้นจึงมีการใช้กิจกรรมต่าง ๆ ดังที่มีผู้กล่าวถึงดังนี้

แอล จี อาเล็กซานเดอร์ (L.G.Alexander 1971 : 8-21) ได้เสนอกิจกรรมการสอนเขียนที่เน้นผลงานไว้ 3 กิจกรรม คือ

1. กิจกรรมตอบคำถามท้ายเรื่อง โดยเริ่มจากให้นักเรียนอ่านตัวอย่างงานเขียนที่ครูกำหนดให้แล้วให้ตอบคำถาม หลังจากนั้นให้นำคำตอบมาเรียบเรียงเป็นเนื้อเรื่องใหม่ที่ใช้ภาษาของนักเรียนเอง

2. กิจกรรมเขียนเรียงความตามแนวทางที่กำหนดให้ โดยครูจะกำหนดข้อความคร่าว ๆ ได้แก่ หัวเรื่อง (title) บทนำเข้าสู่เนื้อเรื่อง (introduction) และบทสรุป (conclusion) แล้วให้นักเรียนนำข้อมูลมาเรียบเรียงเป็นเนื้อเรื่อง นับเป็นการวางแนวทางในการเขียนงานตามลักษณะงานเขียนที่ดีให้นักเรียน

3. กิจกรรมฝึกย่อเรื่องที่อ่าน โดยให้นักเรียนอ่านตัวอย่างงานเขียน แล้วให้ย่อใจความหลักในแต่ละอนุเจต ได้แก่ บทนำเข้าสู่เนื้อเรื่อง เนื้อเรื่อง และบทสรุป ซึ่ง แอล จี อาเล็กซานเดอร์ (L.G. Alexander 1971 : 8-21) ได้กล่าวว่า กิจกรรมการย่อเรื่องจากตัวอย่างงานเขียนเป็นการฝึกให้นักเรียนรู้จักการเขียนใจความหลัก และใจความรอง เมื่อนักเรียนฝึกย่อเรื่องเสมอ ๆ นักเรียนจะสามารถวางแนวการเขียนที่เน้นความสำคัญของข้อมูลที่ปรากฏในเนื้อเรื่องได้เด่นชัดขึ้น

แอน ไรเมส (Ann Raimes 1983 : 7) ได้เสนอกิจกรรมการสอนเขียนที่เน้นผลงานไว้ดังนี้

1. การเลียนแบบตัวอย่างเนื้อเรื่อง (model passages) โดยเริ่มต้นจากการให้นักเรียนฝึกเขียนประโยค และอนุเจต และเน้นการฝึกให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดจนเกิดความชำนาญก่อนลงมือเขียนงานเขียนของนักเรียน โดย เซอริล แอล ซองโป เดอ โลเปซ (Cheryle L. Champeau de Lopez 1989 : 23-5) ได้กล่าวว่า "การนำตัวอย่างงานเขียนที่ดีมาเป็นแบบอย่างให้นักเรียนลอกเลียน ถือเป็น การสร้างความมั่นใจในการเขียนอันเกิดจากการได้ฝึกเลียนแบบงานเขียนที่ดี และทำให้พัฒนางานเขียนได้เป็นระบบขึ้น"

2. การสอนให้รู้จักเรียบเรียงไวยากรณ์และวากยสัมพันธ์ (grammar-syntax-organization) โดยการสอนองค์ประกอบที่สำคัญในการเขียน ตลอดจนการเรียงลำดับเนื้อเรื่อง ซึ่งเชื่อว่าถ้านักเรียนสามารถเขียนองค์ประกอบย่อยได้ถูกต้อง นักเรียนจะสามารถนำองค์ประกอบย่อยมารวมกันเป็นเรียงความที่สื่อความหมายได้ชัดเจน ซึ่ง เอส ควิกลีย์

และพี พอล (S. Quigley and P. Paul 1984 : 108) และ ซินเทีย บี วัตสัน-รีคคิ (Cynthia B. Watson-Reekie in Sandra Mc Kay 1984 : 7-9) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของกิจกรรมในลักษณะนี้ว่าเป็นการสร้างความรู้ความจำ (schemata) หรือความรู้พื้นฐาน (background knowledge) ทางด้านการใช้ภาษาในภาษาที่นักเรียนกำลังศึกษา ทำให้ให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในการเขียนมากขึ้น

3. การเขียนเรียงความโดยใช้การถามตอบเนื้อเรื่อง (question-and-answer composition) โดยให้นักเรียนใช้ข้อมูลจากคำตอบมาเรียบเรียงเนื้อเรื่องใหม่เป็นส่วนหนึ่งของนักเรียนเอง โดยกิจกรรมนี้มักจะใช้กับการสอนเขียนเรียงความแบบเล่าเรื่อง (narrative)

4. การเขียนเรียงความโดยมีการชี้นำ (guided composition) โดยกำหนดประโยคนำและประโยคสุดท้าย พร้อมคำถามชี้นำเรื่อง หรือโครงร่างเนื้อเรื่องคร่าว ๆ มาให้ แล้วให้นักเรียนนำคำตอบหรือข้อมูลที่กำหนดให้มาเรียบเรียงเป็นเนื้อเรื่องส่งครู

คริสโตเฟอร์ เทส และชาร์ลส์ ซูเออร์ (Christopher Thaiss and Charles Suhor 1984 : 75) ได้เสนอกิจกรรมการสอนเขียนที่เน้นผลงานโดยเน้นวิธีการดำเนินเนื้อเรื่องตามตัวอย่างงานเขียน โดยจะเริ่มจากการให้นักเรียนศึกษาโครงสร้างอนุเลขชนิดต่าง ๆ ซึ่งประกอบด้วยใจความหลัก (thesis statement) ประโยคหลัก (topic sentence) และประโยคสนับสนุน (supporting sentence) ตลอดจนศึกษาลักษณะของอนุเลขต่าง ๆ ได้แก่ อนุเลขนำเข้าสู่เนื้อเรื่อง (introduction) อนุเลขสนับสนุน (supporting paragraph) อนุเลขสรุปความ (conclusion) หลังจากนั้นจึงให้นักเรียนเขียนเรียงความโดยใช้ความรู้ที่เรียนมามานำมาใช้ในการเขียน ซึ่ง เอช จี วิตโดสัน (H. G. Widdowson 1975 : 80-83) และ ซูซาน มิลเลอร์ (Susan Miller 1983 : 221) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนโดยการวิเคราะห์งานเขียนในลักษณะเช่นนี้ว่า เป็นการสร้างความพร้อมในด้านเนื้อหา และวิธีการเขียนให้นักเรียน สภาพการเรียนการสอนจึงมีลักษณะเป็นการให้และรับโดยมีครูเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ และนักเรียนเป็นผู้จดจำและสะสมประสบการณ์จากการเรียนรู้ ทำให้โลกทัศน์ ประสบการณ์ และความรู้ของนักเรียนเพิ่มขึ้น

สรุปได้ว่า กิจกรรมที่ใช้ในการสอนเขียนที่เน้นผลงานนั้น ส่วนใหญ่มักใช้ควบคู่กับ ตัวอย่างงานเขียนที่ดี ซึ่งครูเป็นผู้คัดเลือกให้นักเรียนศึกษาและวิเคราะห์ ตลอดจนฝึกเขียนตาม ตัวอย่าง ซึ่งกิจกรรมเช่นนี้จะก่อให้เกิดประโยชน์ในการเรียนการสอนซึ่งสรุปได้คือ

1. นักเรียนได้เรียนรู้การใช้ไวยากรณ์ ลักษณะรูปแบบงานเขียนที่ถูกต้อง ตลอดจนลักษณะแนวคิดและประสบการณ์ใหม่ที่ได้จากข้อมูลในตัวอย่างงานเขียน
2. นักเรียนมีความมั่นใจในการเขียนของตนมากขึ้น เนื่องจากการได้ศึกษา วิเคราะห์ตัวอย่างงานเขียนที่ดีซึ่งเป็นแนวทางในการเลียนแบบและพัฒนางานเขียนของตนเอง
3. นักเรียนได้เข้าใจบทบาทของผู้อ่าน ซึ่งมีผลต่อการคำนึงถึงผู้อ่านในขณะที่เขียนในแง่ของความเข้าใจและการมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อเนื้อเรื่องที่เขียนขึ้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในต่างประเทศ

งานวิจัยเกี่ยวกับวิธีการสอนเขียนทั้งแบบเน้นกระบวนการ และแบบเน้นผลงานใน ต่างประเทศมีไม่มากนัก แต่มีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนเขียนสรุปได้ดังนี้

1. งานวิจัยเกี่ยวกับการสำรวจทักษะการเขียน
 - 1.1 การสำรวจการใช้ทักษะการเขียนในการประเมินความรู้
แอล เบเรนส์ (L. Behrens 1978 : 54-60) ได้ทำการสำรวจวิธีการในการประเมินความรู้ทางวิชาการ ของนักศึกษาจำนวน 128 คน จากมหาวิทยาลัยอเมริกัน (American University) พบว่า การเขียนวิเคราะห์ และการอ่าน เป็นข้อสอบที่ใช้ในการประเมินความรู้บ่อยที่สุด สำหรับนักศึกษาสาขามนุษยศาสตร์ และในการประเมินความรู้ทาง วิชาการของมหาวิทยาลัย 85 % ใช้แบบสอบอัตนัยเป็นวิธีวัดและประเมินสิ่งที่ได้เรียนรู้และค้นคว้า
 - ซี เอเบลน (C. Eblen 1983 : 343-8) ได้ทำการวิจัยเชิงสำรวจ การใช้การเขียนเป็นวิธีในการประเมินความรู้ของครู 266 คน ในมหาวิทยาลัยนอร์เทิร์น



ไอโอวา (Northern Iowa) พบว่า ครูส่วนใหญ่ใช้การเขียนเป็นวิธีการประเมินความรู้มากที่สุด โดยจะเน้นข้อสอบเขียนที่เป็นการวิเคราะห์ การย่อเรื่องจากการศึกษารายงานทางวิชาการ รายงานผลการทดลองในห้องปฏิบัติการ รายงานการศึกษาเฉพาะกรณี รวมถึงการเล่าประสบการณ์และความรู้สึกส่วนตัว และการบันทึกประจำวัน โดยมักจะใช้การเขียนดังกล่าวนี้เป็นวิธีการประเมินความรู้ของนักศึกษาสาขามนุษยศาสตร์มากกว่าสาขาวิทยาศาสตร์ สังคมวิทยา และพาณิชย์นิยม

เอ็ม โรส (M. Rose 1983 : 109-128) ได้ทำการสำรวจ การประเมินงานเขียน 445 เรื่อง และคำสั่งที่ปรากฏในข้อสอบให้นักเรียนนำกลับไปทำที่บ้าน ตลอดจนหัวข้อที่ใช้เป็นข้อสอบหรือการประเมินความรู้ พบว่ามีลักษณะดังนี้

1. การเขียนเรียงความเสนอความคิดทางวิชาการ
2. การสังเคราะห์สิ่งที่เรียนจากในห้องและจากการศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติม
3. การเขียนแสดงความคิดเห็นตามทฤษฎีที่ได้ศึกษา

1.2 งานวิจัยเกี่ยวกับการสำรวจปัญหาในการเขียน

แอน ไรม์ส์ (Ann Raimes 1985 : 229-252) ได้ทำการวิเคราะห์ปัญหาในการเขียนของนักเรียน ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองในฮันเตอร์ คอลเลจ (Hunter College) ที่ขาดทักษะในการเขียน จำนวน 8 คน ประกอบด้วยนักเรียนจากชาติจีน กรีก สเปน และพม่า ผลปรากฏว่า

1. นักเรียนมีความกังวลที่จะเขียน และลังเลในการเลือกใช้คำและประโยคที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ และมีปัญหาในการสร้างข้อมูลที่จะเขียน
2. ในการตรวจงานจะมีลักษณะเหมือนอ่านใหม่อีกครั้งมากกว่าทบทวนแก้ไขข้อความที่ยังไม่กระจ่างชัด

เบอร์นาร์ด เอ โมฮัน และแอนนี่ เอา เยิง โล (Bernard A. Mohan and Annie Au Yeung Lo 1985 : 515-530) ได้ทำการศึกษาเชิงสำรวจถึงปัญหาที่มีผล

ต่อการถ่ายโอนความคิดและพัฒนาการในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนฮ่องกง จำนวน 30 คน ที่เคยเรียนภาษาอังกฤษในฮ่องกงมาแล้วอย่างน้อย 10 ปี และปัจจุบันได้ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในแวนคูเวอร์ (Vancouver) โดยให้นักเรียนกรอกแบบสอบถามเกี่ยวกับปัญหาในการเขียน ผลปรากฏว่า

1. การเขียนเรียงความโต้แย้ง และเรียงความเชิงอธิบาย เป็นการเขียนที่ยาก และนักเรียนมีปัญหามากที่สุด ส่วนการเขียนเรียงความเล่าเรื่องเป็นการเขียนที่ง่ายและนักเรียนมีปัญหาน้อยที่สุด
2. นักเรียนมีปัญหาในการใช้คำศัพท์ คำหรือวลีเชื่อมโยงประโยค การใช้กาลและไวยากรณ์ และการเรียบเรียงประโยคที่ถูกต้อง เพราะขาดความรู้และทักษะเหล่านี้ตั้งแต่ที่เรียนในฮ่องกง
3. นักเรียนไม่คุ้นเคยกับการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในชั้นก่อนและหลังการเขียน

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้เสนอข้อสังเกตไว้ว่า แม้ว่านักเรียนจะเห็นว่าการเขียนเรียงความโต้แย้งและเรียงความเชิงอธิบายเป็นการเขียนที่ยากที่สุด แต่จากแบบสอบถามนักเรียนกลับไม่ได้ให้ความสำคัญต่อปัญหาในการเรียบเรียง เนื้อความให้มีความสัมพันธ์กัน (discourse organization)

1.3 การสำรวจความต้องการและความสำคัญของการใช้ทักษะการเขียน

บี โครล (B. Kroll 1979 : 219-226) ได้ทำการวิจัยเชิงสำรวจความต้องการในการเรียนวิชาการเขียนของนักศึกษานานาชาติจำนวน 35 คน นักศึกษาอเมริกัน 20 คน ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นปีที่หนึ่งของมหาวิทยาลัยเซาเทิร์นแคลิฟอร์เนีย (University of Southern California) พบว่า นักศึกษาต้องการเรียนวิชาการเขียนที่จะนำไปใช้ในหน้าที่การงานในอนาคตได้

เอส ออสเลอร์ (S. Ostler 1986 : 489-502) ได้ทำการวิจัยเชิงสำรวจถึงทักษะที่จำเป็นในการเขียนของนักเรียนนานาชาติ ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองในระดับ

สูง ของมหาวิทยาลัยเซาร์เทิร์น แคลิฟอร์เนีย (University of Southern California) จำนวน 131 คน ซึ่งประกอบด้วยนักศึกษาที่ศึกษาในระดับปริญญาตรี 96 คน และนักศึกษาที่ศึกษาระดับปริญญาโท 35 คน ผลปรากฏว่า นักศึกษาที่ศึกษาอยู่ในระดับปริญญาตรี จำเป็นต้องมีทักษะในการเขียนข้อสอบอัตนัย และเขียนรายงานผลการทดลองในห้องปฏิบัติการ ส่วนนักศึกษาที่ศึกษาอยู่ในระดับปริญญาโท จำเป็นต้องมีทักษะในการเขียนรายงานการวิเคราะห์ โครงร่าง งานวิจัย ตลอดจนงานค้นคว้าวิจัยต่าง ๆ

2. งานวิจัยเกี่ยวกับการวิเคราะห์และเปรียบเทียบการใช้ความคิดในการเขียน แกรี เอ็ม ชูมาเคอร์ (Gary M. Schumacher 1984 : 169-187) ได้ทำการวิจัย วิเคราะห์ผลการใช้เวลาในการหยุดคิดในระหว่างการเขียนต่อคุณภาพงานเขียนของนักศึกษาจำนวน 42 คน ของมหาวิทยาลัยโอไฮโอ (Ohio University) ซึ่งประกอบด้วยกลุ่ม 2 กลุ่มดังนี้

1. กลุ่มนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง (freshman) จำนวน 22 คน
2. กลุ่มนักศึกษาชั้นสูงกว่า (upperclass) จำนวน 20 คน

จากการสังเกตการใช้เวลาในการหยุดคิด โดยการบันทึกภาพของนักศึกษา ในขณะที่เขียนพบว่า

1. จำนวนในการหยุดคิดเพื่อค้นหาข้อมูลที่จะนำมาใช้ในการเขียนของนักศึกษาทั้ง 2 กลุ่ม ไม่แตกต่างกัน แต่ช่วงเวลาในการหยุดคิดแต่ละครั้งของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง นานกว่านักศึกษาชั้นสูงกว่า

2. ผลงานเขียนของนักศึกษาชั้นสูงกว่ามีเนื้อหา (content) และการเรียบเรียงที่มีคุณภาพมากกว่า

ผลการวิจัยสรุปได้ว่า นักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งสามารถใช้ภาษาในระดับกลไกได้ดีกว่า แต่นักศึกษาชั้นสูงกว่าสามารถผลิตงานเขียนที่มีคุณภาพมากกว่า แม้ว่าการใช้ภาษาในระดับกลไกจะไม่ดีนักก็ตาม ทั้งนี้เนื่องจากนักศึกษาชั้นสูงกว่าผ่านกิจกรรมหรือประสบการณ์ในการใช้ความคิดมากกว่า ดังนั้นเมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่บังคับให้ใช้ความคิด จึงทำให้สามารถคิดหรือค้นหาข้อมูลได้โดยอัตโนมัติ

จอร์จ อี นิวเวล (George E. Newell 1984 : 265-283) ได้ทำการวิเคราะห์การนำความคิดหรือความจำที่ได้จากเรื่องทีอ่านไปใช้ในการเขียนของนักเรียนเกรด 11 จำนวน 8 คน ของโรงเรียนมัธยมปลายแห่งหนึ่งในเขตซานฟรานซิสโก เบ แอเรีย (San Francisco Bay Area) ที่มีความรู้ในการอ่านและการเขียนในขั้นดี โดยกำหนดให้นักเรียนอ่านงานเขียนเกี่ยวกับสังคมวิทยา และวิทยาศาสตร์ 21 เรื่อง ก่อนการบันทึกภาพและเสียงในขณะที่นักเรียนเขียน เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างทางความคิด ในการทดลองนี้ได้แบ่งนักเรียนเป็น 3 กลุ่ม

1. กลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่อง แล้วให้จดย่อข้อมูลที่สำคัญ (note taking)
2. กลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่อง แล้วให้ตอบคำถาม (questioning)
3. กลุ่มที่อ่านเนื้อเรื่อง แล้วให้เขียนเรียงความ (essay writing)

ผลการศึกษาพบว่า

1. กลุ่มที่อ่านแล้วให้จดข้อมูลที่สำคัญ (note taking) นักเรียนพยายามถ่ายโอนเรื่องทีอ่าน ด้วยภาษาของตนเองอีกครั้ง ดังนั้นการเขียนจึงมีลักษณะของการเรียบเรียงใหม่มากกว่าการเขียนเรียงความใหม่
2. กลุ่มที่อ่านแล้วให้ตอบคำถาม นักเรียนจะคำนึงถึงการตอบคำถามที่ถูกต้องตามเนื้อเรื่องและหลักไวยากรณ์ ลักษณะงานเขียนจึงมีเนื้อความที่ขาดตอนเป็นห่วง ๆ
3. กลุ่มที่อ่านแล้วให้นักเรียนเขียนเรียงความ นักเรียนจะคำนึงถึงผู้อ่าน และจะนำความรู้ที่ได้รับจากเนื้อเรื่องมาผสมผสานกับความคิดของตน ลักษณะของเนื้อเรื่องจึงมีความสัมพันธ์กัน

แทฟฟี อี ราฟาเอล และคณะ (Taffy E. Raphael et al 1986 : 1-39)

ได้ทำการวิจัยเพื่อวิเคราะห์และเปรียบเทียบความคิดที่เกิดขึ้นในกระบวนการเขียนเชิงอธิบายของนักเรียนเกรด 5 และ 6 จำนวน 200 คน โดยให้นักเรียนตอบแบบสอบถามและสัมภาษณ์ก่อน ระหว่างและหลังการเขียน โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่ม คือ

1. กลุ่มที่สอนโดยเน้นกระบวนการหรือเนื้อหาทางสังคม ซึ่งให้ความสำคัญต่อวัตถุประสงค์ในการเขียนและผู้อ่าน
2. กลุ่มที่สอนโดยเน้นผลงานหรือโครงสร้างงานเขียนชนิดต่าง ๆ
3. กลุ่มที่สอนโดยเน้นเนื้อหาทางสังคม และโครงสร้างงานเขียนชนิดต่าง ๆ

ผลปรากฏว่า

1. กลุ่มที่สอนโดยเน้นกระบวนการหรือเนื้อหาทางสังคม นักเรียนจะให้ความสำคัญต่อการสร้างปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร แลกเปลี่ยนความคิดซึ่งกันและกัน และเนื้อความที่เขียนมีลักษณะสื่อความที่ชัดเจน เพราะนักเรียนให้ความสำคัญต่อวัตถุประสงค์และผู้อ่านงานเขียน นอกจากนี้ยังเป็นเพราะการแลกเปลี่ยนงานเขียน เพื่อตรวจทานแก้ไขและประเมินงานเขียน ซึ่งทำให้นักเรียนได้คำนึงถึงบทบาทของผู้เรียนและผู้อ่านอันส่งผลต่อการผลิตข้อมูลที่สื่อความหมายได้ชัดเจน
2. กลุ่มที่สอนโดยเน้นผลงานหรือโครงสร้างงานเขียนชนิดต่าง ๆ นักเรียนจะให้ความสำคัญต่อการเรียบเรียงเนื้อเรื่องให้ถูกต้องตามหลักการเขียน และดำเนินไปตามลำดับขั้นตอนที่กำหนดไว้
3. กลุ่มที่สอนโดยเน้นเนื้อหาทางสังคมและโครงสร้างงานเขียนชนิดต่าง ๆ นักเรียนจะให้ความสำคัญต่อผู้อ่านและในขณะเดียวกันได้ให้ความสำคัญต่อการเรียบเรียงให้ถูกต้องตามโครงสร้างเนื้อเรื่อง

รัสเซล เค. เดอร์สท์ (Russel K. Durst 1987 : 348-375) ได้ทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบ กระบวนการใช้ความคิดและภาษาที่ใช้ในการเขียนเรียงความเชิงวิเคราะห์ (analytical writing) และการเขียนเรียงความย่อเรื่อง (summarizing writing) ของนักเรียนเกรด 11 จำนวน 20 คน ที่สมัครเข้าร่วมในการวิจัยของโรงเรียนมัธยมปลายในรัฐซานฟรานซิสโก ประกอบด้วยนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนสูง และปานกลาง โดยในขณะที่นักเรียนเขียนเรียงความจะมีการบันทึกเสียงที่นักเรียนพูด ผลการวิจัยพบว่า

1. ในการเขียนเรียงความเชิงวิเคราะห์ นักเรียนให้ความสนใจ
โครงสร้างงานเขียนโดยรวม และการสร้างเนื้อความที่สัมพันธ์กัน
2. ในการเขียนเรียงความย่อเรื่อง นักเรียนให้ความสนใจต่อคำศัพท์
และโครงสร้างระดับประโยค

จากการศึกษาได้มีข้อเสนอแนะว่า ในการสอนเขียนควรมีการฝึกให้นักเรียน
วิเคราะห์เพื่อเป็นการส่งเสริมการใช้กระบวนการทางความคิด การสร้างพฤติกรรมในการค้นหา
สร้างเนื้อหา และกลวิธีในการแก้ปัญหา และยังเป็นการฝึกให้นักเรียนได้ฝึกแสดงความคิดโต้แย้ง
หรือคล้อยตามเพื่อสะท้อนความเข้าใจในหัวเรื่องที่จะเขียน

3. งานวิจัยเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียน

เจมส์ ดี มาร์แชล (James D. Marshall 1987 : 30-60) ได้ทำการ
ศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนของนักเรียนเกรด 11 จำนวน 80 คน ของ
โรงเรียนมัธยมปลายแห่งหนึ่งในเขตซานฟรานซิสโก เบย์ แอเรีย (San Francisco Bay
Area) โดยใช้การฝึกเขียน 3 วิธี ดังนี้

1. กลุ่มที่เขียนตามที่กำหนดให้ (restricted writing)
2. กลุ่มที่เขียนวิเคราะห์ตามความเห็นส่วนตัว (personal analytic
writing)
3. กลุ่มที่เรียนวิเคราะห์อย่างเป็นทางการ (formal analytic
writing)

โดยกลุ่มที่เขียนตามที่กำหนดให้จะเริ่มจากการให้นักเรียนอ่าน แล้วฝึกเขียน
สรุปเนื้อเรื่องและตอบคำถามตามที่กำหนด กลุ่มที่เขียนวิเคราะห์ตามความเห็นส่วนตัวเริ่มจาก
การให้นักเรียนอ่านและเขียนวิเคราะห์ โดยอาศัยความคิดเห็นส่วนตัว และกลุ่มที่เขียนวิเคราะห์
อย่างเป็นทางการเริ่มจากการให้นักเรียนอ่านและเขียนวิเคราะห์โดยอาศัยข้อมูลจากเนื้อเรื่องเท่านั้น

ผลปรากฏว่า

1. กลุ่มที่เขียนวิเคราะห์ตามความเห็นส่วนตัวกับกลุ่มที่เขียนวิเคราะห์

อย่างเป็นทางการได้คะแนนการเขียนหลังเรียน (post-test) สูงกว่ากลุ่มที่เขียนตามที่กำหนดให้

2. งานเขียนของกลุ่มที่เขียนวิเคราะห์ตามความคิดเห็นส่วนตัว และกลุ่มที่เขียนวิเคราะห์อย่างเป็นทางการ แสดงให้เห็นถึงการใช้เหตุผล การเลือกข้อมูลที่สัมพันธ์ และสอดคล้องกันมากกว่างานเขียนของกลุ่มที่เขียนตามที่กำหนดให้ซึ่งงานเขียนจะมีลักษณะของการตอบคำถามเป็นช่วง ๆ มากกว่าความเรียงที่มีเนื้อความสัมพันธ์กัน

3. งานเขียนของกลุ่มที่เขียนวิเคราะห์ตามที่กำหนดให้แสดงความคิดเห็น ประสิทธิภาพ ความรู้มากกว่ากลุ่มที่เขียนวิเคราะห์งานเขียนอย่างเป็นทางการซึ่งมีเนื้อหาที่ถูกต้องจากเรื่องที่อ่าน

งานวิจัยนี้ได้เสนอแนะว่าการสอนแบบวิเคราะห์เนื้อเรื่องที่อ่านมีประโยชน์ต่อการฝึกให้นักเรียนตระหนักหรือคำนึงถึงสถานการณ์ ปัญหา เนื้อหาสาระ เหตุผล ที่จะใช้ในการเขียน ตลอดจนการเรียบเรียง เนื้อเรื่องที่สัมพันธ์กันอย่างเป็นทางการ

รูย์ เจน พริทชาร์ด (Ruie Jane Pritchard 1987 : 51-67) ได้ทำการวิจัย เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนของนักเรียนที่เรียนกับครูที่ได้รับการอบรมและครูที่ไม่ได้รับการอบรมการสอนเขียนจาก โครงการสอนเขียนระดับชาติ (National Writing Project) จำนวน 387 คน จากโรงเรียนที่อยู่ในรัฐด้านตะวันตกตอนกลาง (midwestern) โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. กลุ่มทดลอง หรือ กลุ่มนักเรียนที่เรียนกับครูที่ได้รับการอบรมการสอนเขียนจากโครงการสอนเขียนระดับชาติ โดยจะเน้นการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ จำนวน 236 คน ซึ่งประกอบด้วยนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น (junior high school) จำนวน 106 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (senior high school) จำนวน 129 คน

2. กลุ่มควบคุมหรือกลุ่มนักเรียนที่สอนโดยครู ที่ไม่ได้รับการอบรมการสอนเขียนจากโครงการสอนเขียนระดับชาติ จำนวน 157 คน ซึ่งประกอบด้วยนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น (junior high school) จำนวน 56 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (senior high school) จำนวน 101 คน

ผลปรากฏว่า ความสามารถและการแสดงออกในการเขียนของนักเรียนกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม และครูกับนักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนมากกว่ากลุ่มควบคุม นอกจากนี้ยังพบว่า ครูที่ได้รับการอบรมการสอนเขียนจากโครงการสอนเขียนระดับชาติ ได้ให้ความสำคัญต่อการนำกิจกรรมที่กระตุ้นให้นักเรียนใช้ความคิด และการแสดงความคิดเห็นไปใช้ในการเรียนการสอนอย่างมาก

เวย์น เอช สเลเตอร์ (Wayne H. Slater 1988 : 45-58) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนของนักเรียนชั้นปีที่หนึ่งจำนวน 126 คน ที่กำลังศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง โดยฝึกให้นักเรียนใช้โครงสร้างภาษาที่ได้จากการอ่านตัวอย่างงานเขียน และเน้นการสอนเขียนที่ฝึกให้นักเรียนเขียนใจความหลัก ใจความรอง โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่ม คือ

1. กลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม ประกอบด้วย
 - 1.1 กลุ่มที่สอนด้วยวิธีการฝึกให้นักเรียนย่อเรื่องที่อ่าน
 - 1.2 กลุ่มที่สอนโดยการฝึกตอบและอภิปรายคำถามหลังการอ่าน
2. กลุ่มควบคุม สอนโดยกำหนดให้ทำแบบฝึกหัดวัดความเข้าใจในการอ่าน

ผลการศึกษาพบว่า

1. กลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม สามารถจดจำ และนำเนื้อหาและหลักการเขียนจากเรื่องที่อ่านไปใช้ในการเขียน ได้มากกว่ากลุ่มควบคุมและสามารถตอบคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่องได้ดีกว่า
2. กลุ่มที่สอนด้วยวิธีการฝึกให้นักเรียนย่อเรื่องที่อ่านสามารถจดจำเนื้อหาและหลักการเขียนจากเรื่องที่อ่านได้มากกว่ากลุ่มที่สอนโดยการฝึกและอภิปรายคำถามหลังการอ่าน

รูธ เฮย์ส (Ruth Hayes 1987 : 162-178) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนเขียนแบบเน้นผลงาน และแบบ

เน้นกระบวนการของนักเรียนเกรด 7 จำนวน 98 คน ของโรงเรียนในเมืองเพเทอร์สัน (Paterson) รัฐนิวเจอร์ซีย์ (New Jersey) โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. กลุ่มควบคุม หรือ กลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนเขียนที่เน้นผลงาน
2. กลุ่มทดลอง หรือ กลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ

ในการทดลองนี้ ใช้เวลาในการสอน 6 เดือน และนักเรียนจะได้รับการฝึกเขียนเรียงความชนิดต่าง ๆ เช่น การเขียนพรรณนาความ (describing) การเขียนเล่าเหตุการณ์ (narrating) การเขียนอธิบายความ (explaining) และการเขียนให้เหตุผล (reasoning) โดยให้มีการทดสอบก่อนและหลังการเรียน ผลปรากฏว่ากลุ่มทดลองมีพัฒนาการในการเขียนสูงกว่ากลุ่มควบคุม

4. งานวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาเปรียบเทียบลักษณะงานเขียนของนักเรียนที่มีและไม่มีทักษะการเขียน

แพทริเซีย จอห์นสัน (Patricia Johnson 1986 : 1-12) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเรียงความเชิงอธิบายชนิดต่าง ๆ โดยอาศัยความรู้ความจำเดิม จากการได้รับการฝึกฝนและศึกษาการเขียนเล่าเรื่องมาแล้วของนักเรียนที่เพิ่งเรียนภาษาอังกฤษในอเมริกา และสอบคะแนน TOEFL ได้โดยเฉลี่ย 500 คะแนน และทุกคนมาจากสังคมตะวันออก รวมทั้งสิ้น 35 คน ประกอบด้วยชนชาติ จีน ไต้หวันฮ่องกง มาเลเซีย อินโดเนเซีย ญี่ปุ่น เกาหลี ไทย และลาว โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม

1. กลุ่มที่หนึ่ง ประกอบด้วยนักเรียนที่เพิ่งเข้ามาศึกษาต่อในอเมริกาเป็นปีแรกและไม่เคยศึกษางานเขียนเชิงอธิบาย โดยเฉพาะเรื่องการเรียบเรียงเนื้อเรื่อง หรือเป็นกลุ่มที่ไม่มีความคุ้นเคยกับงานเขียนเชิงอธิบายมาก่อน จำนวน 15 คน

2. กลุ่มที่สอง ประกอบด้วยนักเรียนที่เคยศึกษางานเขียนเชิงอธิบายในมหาวิทยาลัยวิสคอนซิน กรีน เบย์ (University of Wisconsin Green Bay) เป็นเวลา 3 เดือน ถึง 1 ปี หรือเป็นกลุ่มที่มีความคุ้นเคยกับงานเขียนเชิงอธิบาย

ผลการศึกษาปรากฏว่า นักเรียนกลุ่มที่ไม่คุ้นเคยกับงานเขียนเชิงอธิบายสามารถประยุกต์ความรู้ความจำที่ได้ศึกษาจากงานเขียนเล่าเรื่องมาใช้ในการสร้างความเข้าใจและในการจดจำรูปแบบงานเขียนเชิงอธิบายได้มากขึ้น ส่วนนักเรียนกลุ่มที่คุ้นเคยกับงานเขียนเชิงอธิบายอยู่แล้วนำความรู้จากการศึกษางานเขียนเล่าเรื่องไปใช้น้อยมาก ผู้วิจัยได้สรุปไว้ว่า นักเรียนกลุ่มที่หนึ่งพยายามถ่ายโอนความรู้จากการเขียนเรียงความเล่าเรื่อง มาใช้ในการเขียนเรียงความเชิงอธิบาย ดังนั้นจึงได้เสนอแนะว่าการสอนอ่านเพื่อนำไปสู่การเขียนควรเริ่มต้นจากการสอนกฎเกณฑ์การเขียน การใช้วากยสัมพันธ์ คำศัพท์ และการเชื่อมโยงข้อความให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ ในขณะที่เดียวกันควรสอนให้นักเรียนได้ศึกษาและเรียนรู้รูปแบบการเขียนพื้นฐานก่อน เพื่อสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับงานเขียนที่ยากขึ้นต่อไป

วีเวียน ซาเมล (Vivian Zamel 1983 : 165-184) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบกระบวนการเขียนของนักเรียนที่เรียนการเขียนในระดับกลาง จำนวน 6 คน ของมหาวิทยาลัยแมสซาชูเซตส์ (University of of Massachusetts) ซึ่งประกอบด้วยนักเรียนที่มีและไม่มีทักษะในการเขียน ผลการศึกษาพบว่า

1. นักเรียนที่มีทักษะในการเขียนจะคิด ระดมสมอง หรือจดข้อมูลโดยย่อ ก่อนการเขียน และจะมีการวางแผนที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้เกิดขึ้นตลอดกระบวนการ ดังนั้นลักษณะการเขียนจึงมีลักษณะเป็นกระบวนการในการค้นหาความคิด และสร้างความคิดใหม่โดยการผสมผสานความรู้เก่าเข้ากับความรู้ใหม่ ในขณะที่นักเรียนที่ขาดทักษะในการเขียนจะกังวลและเสียเวลากับการใช้ภาษาและรูปแบบการเขียนที่ถูกต้อง มากกว่าการสร้างเนื้อหา

2. นักเรียนที่มีทักษะในการเขียนจะตรวจทาน หรือประเมินงานเขียนตลอดกระบวนการโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสื่อเนื้อความให้ชัดเจน ในขณะที่นักเรียนที่ขาดทักษะในการเขียนจะตรวจทานงานเขียน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อแก้ไขงานเขียนให้ถูกต้องตามหลักการเขียน และการใช้ไวยากรณ์

เบรน ดี โมนาฮัน (Brain D. Monahan 1984 : 289-302) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบลักษณะการเขียนในขั้นการตรวจทานงานเขียน ตลอดจนการกำหนดผู้อ่านงาน

เขียนของนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนในระดับพื้นฐาน และระดับดีที่เรียนในเกรด 12 จำนวน 8 คน ซึ่งประกอบด้วยนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนในระดับพื้นฐาน 4 คน และระดับดี 4 คน โดยขณะที่นักเรียนทำการเขียน ให้นักเรียนพูดถ่ายทอดความคิดและมีการบันทึกเสียงนักเรียนเก็บไว้ ผลการศึกษาพบว่า

1. ในขณะที่ตรวจงานเขียน นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนในระดับพื้นฐาน จะกำหนดผู้อ่านงานเขียนคือ ครู ในขณะที่นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนในขั้นดีจะกำหนดผู้อ่านงานเขียนคือเพื่อน

2. นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนในระดับพื้นฐาน จะทบทวนเนื้อเรื่องหลังจากเขียนเรียงความจบแล้วทั้งเรื่อง แต่นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนในระดับดีจะตรวจงานเขียนหรือทบทวนงานเขียนไปมาตลอดขั้นตอนการเขียน

งานวิจัยในประเทศ

งานวิจัยในประเทศไทยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนในช่วงสิบปีที่ผ่านมา ส่วนใหญ่มักจะเป็นการศึกษาปัญหาและข้อบกพร่องในการเขียนของนักเรียน รวมทั้งการศึกษาความสามารถทางทักษะการเขียนในแง่ที่สัมพันธ์กับความสามารถทางทักษะอื่น ๆ และเนื่องจากทักษะการเขียนเป็นทักษะขั้นสูงสุด จึงมักปรากฏงานวิจัยในระดับอุดมศึกษามากกว่าระดับมัธยมศึกษา และยังไม่มียานวิจัยงานใดที่ทำการทดลองสอนโดยใช้วิธีการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ ในระดับมัธยมศึกษาเลย งานวิจัยที่เกี่ยวกับการเขียนสามารถแบ่งได้ดังนี้

1. งานวิจัยเกี่ยวกับการวิเคราะห์งานเขียน

1.1 งานวิจัยเกี่ยวกับการวิเคราะห์ข้อบกพร่องและปัญหาในการเขียน

กองกาญจน์ นิธิพงศ์ (2516 : 60-66) ได้ศึกษาและวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษ จากวิทยาลัยวิชาการศึกษา 7 แห่ง จำนวน 200 คน โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเขียนภาษาอังกฤษแบบเลือกตอบจำนวน 160 ข้อ วัดความสามารถด้านการใช้โครงสร้าง ไวยากรณ์

คำศัพท์ ส่วนวน การสะกดคำ และเครื่องหมายวรรคตอน ผลปรากฏว่านักศึกษามีข้อบกพร่องในด้านต่าง ๆ ดังนี้

ในด้านการเขียน พบข้อบกพร่องมากที่สุดในด้านการใช้คำศัพท์และส่วนวน (47.91 %) รองลงมาคือ การสะกดคำ (47.50 %) และการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ (41.42 %) ข้อบกพร่องที่มีน้อยที่สุด คือ ด้านการใช้เครื่องหมายวรรคตอน (33.45 %)

ประทีป รุ่งทรานนท์ (2517 : 57) ได้ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาริทยาลัยครู ระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 2 ปีการศึกษา 2516 ในวิทยาลัยครู 5 แห่ง จำนวน 250 คน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษามีข้อบกพร่องด้านการใช้คำศัพท์และส่วนวนมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 54.43 ข้อบกพร่องด้านการสะกดคำคิดเป็นร้อยละ 53.31 และน้อยที่สุดคือ ด้านการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ คิดเป็นร้อยละ 52.79 ซึ่งพบในเรื่อง tenses, conditional clauses และ passive voice

พูนทรัพย์ จรรยาสุภาพ (2522 : 90-93) ได้ศึกษาและวิเคราะห์ปัญหาการใช้ประโยคขยายในภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยชั้นปีที่หนึ่ง กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาปีที่ 1 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จำนวน 180 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการใช้ประโยคขยายอยู่ในระดับปานกลาง โดยมีค่าเฉลี่ยของคะแนนสอบ 49.416 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน สาเหตุของข้อผิดพลาดในการใช้ประโยคขยายเกิดจากความแตกต่างของลักษณะ และวิธีใช้ประโยคขยายในภาษาอังกฤษ และภาษาไทยในด้านคำนำหน้า โครงสร้าง ประเภท และกฎเกี่ยวกับการใช้ประโยคขยาย

อัญชลี เสริมสงสวัสดิ์ (2526 : 72-73) ได้ทำการศึกษาการใช้เครื่องหมายวรรคตอนในการเขียนเรียงความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ห้า จำนวน 400 คน จากโรงเรียนรัฐบาลส่วนกลาง เขตกรุงเทพมหานคร 10 โรงเรียน โดยให้นักเรียนเขียนเรียงความแบบอิสระ 3 เรื่อง มีความยาวเรื่องละประมาณ 120-150 คน และศึกษาวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้เครื่องหมายวรรคตอนพบว่า มีการใช้เครื่องหมายวรรคตอนในระดับมากที่สุด

(\bar{X} = 49.52 %) รองลงมาคือ การใช้หน่วยอ้างอิงในระดับค่อนข้างต่ำ (\bar{X} = 37.37 %) ส่วนการใช้คำสันธาน การละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ และการใช้คำแทน อยู่ในระดับที่น้อยและน้อยมากตามลำดับ (\bar{X} = 11.10 %, 1.07 % และ 0.95 %) ปัญหาที่พบมากที่สุด คือ การใช้หน่วยอ้างอิง ซึ่งคิดเป็น 84.32 % ของปัญหาทั้งหมด

อารีย์ เฉลยทรัพย์ (2526 : 43-45) ได้วิเคราะห์งานเขียนของนักศึกษา ระดับบัณฑิตศึกษาที่เข้าโครงการฝึกอบรมการเขียนของสถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ จำนวน 40 คน พบว่า ประเภทข้อผิดพลาดที่พบมากได้แก่

1. ระดับประโยค
 - 1.1 unintelligible sentences
 - 1.2 fragments
 - 1.3 sentences with comma splices
2. ระดับอนุประโยค
 - 2.1 relative clauses
 - 2.2 adverb clauses
 - 2.3 noun clauses
3. ระดับวลี
 - 3.1 noun phrases (concord in noun and its determiner other than articles, wrong form for a compound pronoun modifier, lack of head noun)
 - 3.2 verb phrases (subject-verb agreement, tenses, incorrect verb forms, active-passive)
 - 3.3 wrong expression
4. ระดับคำ
 - 4.1 noun
 - 4.2 verb

- 4.3 article
- 4.4 preposition
- 4.5 reference
- 4.6 part of speech
- 4.7 word selection
- 4.8 word with similar spelling
- 4.9 mechanical errors

สมบูรณ์ วิชาวิบูล (2528 : 90-111) ได้วิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาที่เรียนการเขียนด้วยวิธีการสอนเขียนเพื่อสื่อความหมาย และการเขียนเรียงความแบบเดิมโดยศึกษาจากนักศึกษาชั้นปีที่ 3 วิชาเอกภาษาอังกฤษ จำนวน 40 คน ของวิทยาลัยครูเพชรบุรีวิทยาสงครณ ผลการวิเคราะห์ปรากฏว่า นักศึกษาทั้งสองกลุ่มมีข้อบกพร่องในการเขียนจำนวนใกล้เคียงกัน ข้อบกพร่องที่พบมากที่สุด คือ การใช้โครงสร้างไวยากรณ์ รองมาได้แก่ การใช้ภาษาที่เหมาะสม และการใช้คำ ส่วนข้อบกพร่องที่พบน้อยที่สุด คือ การใช้ข้อความต่อเนื่อง

1.2 งานวิจัยเกี่ยวกับการวิเคราะห์ปัญหาในการเรียนการสอนทักษะการเขียน บังอร สว่างวิโรธ (2526 : 48) ได้สำรวจและวิเคราะห์ความเห็น อาจารย์สถาบันอุดมศึกษา 8 แห่ง คือ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร วิทยาลัยหอการค้า วิทยาลัยอัสสัมชัญบริหารธุรกิจ วิทยาลัยเกริก เกี่ยวกับปัญหาในด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษธุรกิจ พบว่า ด้านการเขียนอาจารย์มีความเห็นว่า

1. ส่วนใหญ่พื้นความรู้ด้านการเขียนยังไม่ดีพอ ไม่สามารถเขียนประโยคที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ และหลักการเขียนที่ดีได้ หรือไม่สามารถเขียนประโยคที่ดีตามลักษณะการเขียนแบบธุรกิจได้ คือ สั้น ได้ใจความ สื่อความหมายตามที่ต้องการ ไม่ก่อให้เกิดความเข้าใจผิด
2. ความรู้ด้านศัพท์มีจำกัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งศัพท์เฉพาะสาขาวิชา

พัฒน์ น้อยแสงศรี (2526 : 101-105) ได้ทำการวิจัยศึกษาและวิเคราะห์สภาพการเรียนการสอนทักษะทั้งสี่ของวิชาภาษาอังกฤษ ในสถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทย ของอาจารย์จำนวน 184 คน จาก 39 สถาบัน ได้แก่ มหาวิทยาลัย 7 แห่ง วิทยาลัยครู 18 แห่ง วิทยาลัยเทคโนโลยีและอาชีวศึกษา 14 แห่ง ผลการศึกษาพบว่า อาจารย์ส่วนใหญ่ไม่ค่อยให้ความสนใจในการสอนแบบสร้างประโยคมากนัก การสอนทักษะทั้งสี่นั้น ผู้สอนเกือบทั้งหมดสอนโดยเน้นหลักทฤษฎีและ มีการฝึกทักษะไปพร้อม ๆ กัน อาจารย์มากกว่าครึ่งให้ความสำคัญในการสอนภาษาพูดและภาษาเขียนเท่ากัน วิธีการสอนทักษะการเขียนนั้น อาจารย์ส่วนมาก (58.5 %) สอนทักษะการเขียนหลังจากผู้เรียนได้ผ่านการเรียนรู้ทักษะอื่น ๆ มาแล้ว เพราะผู้สอนเห็นว่าการเขียนเป็นทักษะที่อาศัยประสบการณ์ด้านอื่น ๆ ของผู้เรียน เช่น รู้หลักไวยากรณ์ รู้ศัพท์ และต้องผ่านการอ่านมาพอสมควร รองลงมา (25.6 %) ใช้วิธีแยกทักษะการเขียนออกมาสอนต่างหาก

2. งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการเขียน

2.1 งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างทักษะการเขียนกับทักษะอื่น ๆ

ดวงธิดา สิลายงค์ (2516 : 63-67) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษกับความสามารถในการแต่งความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนรัฐบาลในเขตกรุงเทพมหานคร 9 แห่ง จำนวน 270 คน พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษอยู่ในระดับค่อนข้างสูง ความสามารถในการแต่งความอยู่ในระดับปานกลางและความสามารถในการใช้โครงสร้างให้ได้ผลนั้น ครูควรให้นักเรียนมีโอกาสเขียนให้มากที่สุด และควรเริ่มต้นด้วยการฝึกให้นักเรียนใช้โครงสร้างไวยากรณ์อย่างถูกต้องก่อนที่จะนำไปเขียนให้เป็นเนื้อเรื่องในรูปของการแต่งความ

ขจร นริ้งจำรัส (2519 : 44-53) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษกับความสามารถในการนำโครงสร้างมาใช้ในการเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนมัธยมแบบประสมที่เป็นโรงเรียนสหศึกษา 2 แห่ง จำนวน 246 คน พบว่า นักเรียนทำคะแนนโครงสร้างไวยากรณ์ได้เฉลี่ยร้อยละ 61.77 คะแนน

ในการเขียนร้อยละ 48.90 ความรู้เรื่องโครงสร้างทั้งหมดมีความสัมพันธ์กับการนำไปใช้ในการเขียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ยังพบว่าโครงสร้างไวยากรณ์ที่เป็นปัญหาได้แก่ เรื่อง possessive pronouns, articles, wish clauses, exclamation, agreement of subjects and verbs และ there is, here is.

ไพฑูรย์ กาญจนพันธ์ (2522 : 56-58) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษกับความสามารถในการนำโครงสร้างนั้นมาใช้ในการเขียนของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูง วิชาเอกพลศึกษา ชั้นปีที่ 1 จำนวน 100 คน จากวิทยาลัยพลศึกษา มหาสารคาม ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษามีความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษและความสามารถในการนำโครงสร้างนั้นมาใช้ในการเขียนในระดับต่ำ ความเข้าใจโครงสร้าง และความสามารถในการนำมาใช้ในการเขียนมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ศุภพร สุรชীন (2528 : 44-46) ได้ทำการศึกษาค้นคว้าความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษในด้านทักษะรับสารกับทักษะส่งสารของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ห้า ซึ่งกำลังศึกษาอยู่ในภาคต้น ปีการศึกษา 2528 โรงเรียนยานนาวาเวศวิทยาควม จำนวน 40 คน โดยทำการสอนทักษะทางภาษาทั้งสี่ คือ ทักษะการฟัง การอ่าน การพูด และการเขียนตามลำดับ ทักษะละ 10 คาบ รวมทั้งสิ้น 40 คาบ หลังจากนั้นทำการทดสอบหลังการเรียนโดยใช้แบบสอบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นข้อสอบปรนัยและข้อสอบอัตนัย จำนวน 4 ชุด ประกอบด้วยแบบสอบทักษะทั้งสี่ คือ แบบสอบทักษะการฟังและทักษะการอ่าน ซึ่งเป็นข้อสอบปรนัย และแบบสอบทักษะการพูดและทักษะการเขียน ซึ่งเป็นข้อสอบอัตนัย ผลการศึกษาในส่วนที่เกี่ยวข้องกับทักษะการเขียนพบว่า

1. ทักษะการอ่านมีความสัมพันธ์กับทักษะการเขียน ($r_{xy} = .203$)
อย่างไรไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ
2. ทักษะการเขียนมีความสัมพันธ์กับทักษะการฟัง ในทางบวก ($r_{xy} = .302$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. ทักษะการเขียนมีความสัมพันธ์กับทักษะการอ่าน ในทางบวก ($r_{xy} = .540$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2.2 งานวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาความสามารถในการเขียน

กุสุมา มนะสุนทร (2519 : 62-64) ได้ศึกษาความสามารถในการอ่าน และการเขียนภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งในระดับมหาวิทยาลัย โดยมีกลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง จำนวน 200 คน จากมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ และมหาวิทยาลัยศิลปากร ผลปรากฏว่า ความสามารถในการเขียน ภาษาอังกฤษยังไม่เป็นที่พอใจ โดยมีค่าเฉลี่ยของคะแนนข้อสอบแบบปรนัยเท่ากับ 10.40 จากคะแนนเต็ม 20 ค่าเฉลี่ยของคะแนนข้อสอบแบบอัตนัยเท่ากับ 21.75 จากคะแนนเต็ม 40 นักศึกษาส่วนใหญ่มีข้อบกพร่องเกี่ยวกับลีลาการเขียน ไวยากรณ์และคำศัพท์

ปรีญา วีระวงศ์ และคณะ (2525 : 61-63) ได้ศึกษาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ ของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยปีที่ 1 จาก 12 คณะ จำนวน 730 คน พบว่า ความสามารถในการเขียนของนิสิตปีที่ 1 อยู่ในระดับต่ำ ($\bar{x} = 52\% - 61\%$) และพบว่าปัญหาในการเขียนที่มีมากที่สุดเรียงตามลำดับคือ การเรียงลำดับข้อความ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และโครงสร้างทางภาษา

นิมพันธ์ เวสสะโกศล (2526 : 54-56) ได้ศึกษาความสามารถในการเขียน ของนักศึกษามหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ที่กำลังเรียนวิชาการเขียนระดับต้น จำนวน 50 คน พบว่า

1. การเขียนระดับประโยค นักศึกษามีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างประโยคประเภทต่าง ๆ อยู่ในเกณฑ์ดี ส่วนประโยคที่นักศึกษานิยมใช้มากที่สุดคือ ประโยคที่มีส่วนขยายความ และนักศึกษานิยมใช้ประโยคโครงสร้างซับซ้อนมากกว่าประโยคโครงสร้างง่าย
2. การเขียนระดับข้อความ นักศึกษาเขียนสื่อความหมายได้ไม่ดีนัก ข้อผิดพลาดต่อการสื่อความหมายที่เป็นปัญหาอันดับที่หนึ่ง คือ การใช้คำ ซึ่งข้อผิดพลาดจำนวนมากเกิด

จากการใช้ศัพท์ผิดความหมาย ซึ่งมีสาเหตุจากการที่นักเรียนไม่รู้ศัพท์ที่เหมาะสม และเกิดจากการถ่ายโอนจากภาษาไทย ปัญหาอันดับที่สอง คือ ข้อผิดพลาดเกี่ยวกับส่วนของประโยค (syntax) ซึ่งเกิดจากการใช้โครงสร้างส่วนต่าง ๆ ของประโยคผิด รวมถึงการละไม่ใช้โครงสร้างส่วนนั้น ๆ ส่วนข้อผิดพลาดไวยากรณ์แต่ไม่ทำให้ไม่เข้าใจความหมาย ระดับโครงสร้างประโยคมีปัญหามากที่สุด และรองลงมาได้แก่ระดับส่วนประกอบของคำ

ทัศนารี เทียมศิริ (2531 : 55-64) ได้วิเคราะห์ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารตามลักษณะการใช้จริงของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนประชาราษฎร์อุปถัมภ์จำนวน 148 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 4 กลุ่ม ตามโปรแกรมการเรียนต่าง ๆ คือ โปรแกรมภาษาอังกฤษ-ฝรั่งเศส วิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ ภาษาอังกฤษ-สังคมศึกษา และภาษาอังกฤษ-สังคมศึกษา-คณิตศาสตร์ โดยให้นักเรียนทำแบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียน โดยใช้สื่อที่เป็นเอกสารจริง และใช้ข้อสอบแบบอัตนัย จำนวน 4 ข้อ แบ่งเป็นการเขียน 4 แบบ ได้แก่ การเขียนบันทึกย่อสั้น (note taking) การเขียนบอกทิศทาง (giving direction) จดหมายสมัครงาน (applying letter) และการกรอกแบบฟอร์มสมัครงาน (application form filling) ผลการวิเคราะห์ปรากฏว่า

1. สมรรถวิสัยในการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารตามลักษณะการใช้จริงของนักเรียนอยู่ในเกณฑ์ใช้การได้ คิดเป็นร้อยละ 88.51
2. ความสามารถของนักเรียนที่เรียนอยู่ในโปรแกรมการเรียนต่างกัน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
3. นักเรียนที่เรียนในโปรแกรมวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ มีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารตามลักษณะการใช้จริง สูงกว่า นักเรียนที่เรียนในโปรแกรมภาษา

นิตยา จันทร์ดาพรหม (2531 : 56-60) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษระดับสื่อสารของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนรัฐบาล เขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 โรงเรียน จำนวน 326 คน โดยให้นักเรียนทำแบบทดสอบวัดผล

สัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษระดับสื่อสารชนิดที่มีการแนะแนวทางตามแบบของวาเล็ท (Vallette) ในการเขียนข้อเขียน 4 แบบ คือ การจดโน้ตย่อ การเขียนป้าย การเขียนจดหมายธุรกิจ และการเขียนจดหมายส่วนตัว ผลการศึกษาปรากฏว่า

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษระดับสื่อสารอยู่ในระดับที่อ่อนมากคือ มีคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 40.40 และนักเรียนร้อยละ 51.53 ได้คะแนนอยู่ในระดับที่ต่ำกว่าเกณฑ์ของกระทรวง

2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษระดับสื่อสารจากการทดสอบในแต่ละเรื่อง ได้แก่ การเขียนจดหมายตอบปฏิเสธคำเชิญ นักเรียนได้คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 60.80 เมื่อนำมาเทียบกับเกณฑ์การประเมินผลของกระทรวงอยู่ในระดับปานกลาง การเขียนป้ายเตือนได้คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 56.44 อยู่ในระดับพอใช้ ส่วนการเขียนบันทึกข้อความได้คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 47.18 การเขียนจดหมายสมัครงานได้คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 41.82 และการเขียนจดหมายเล่าเหตุการณ์ได้คะแนนร้อยละ 31.94

กฤษณา แฉ่มยังยืน (2533 : 125-127) ได้ทำการศึกษาความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ ในการปฏิบัติงานของผู้สำเร็จการศึกษาจากสถาบันเทคโนโลยีสังคมตามการรับรู้ของตนเองและผู้บังคับบัญชา โดยใช้ตัวอย่างประชากรจำนวนทั้งสิ้น 1180 คน ประกอบด้วยผู้สำเร็จการศึกษาจากสถาบันเทคโนโลยีสังคม ที่สำเร็จการศึกษาระหว่างปี 2528-30 จำนวน 759 และผู้บังคับบัญชาของผู้สำเร็จการศึกษาจำนวน 421 คน ในการตอบแบบสอบถาม 2 ฉบับ ฉบับที่หนึ่งเป็นแบบสอบถามผู้สำเร็จการศึกษา และฉบับที่สองเป็นแบบสอบถามผู้บังคับบัญชา ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้พบว่า

1. ผู้สำเร็จการศึกษาส่วนมากมีความเห็นว่าตนเองมีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษด้านทักษะการเขียนในการปฏิบัติงานน้อย
2. ผู้บังคับบัญชาสส่วนมากมีความเห็นว่าผู้สำเร็จการศึกษามีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษด้านทักษะการเขียนในการปฏิบัติงานน้อย

2.3 งานวิจัยเกี่ยวกับการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียน

ทองริด คิริวัฒนา (2516 : 56-57) ได้ทำการทดลองเปรียบเทียบผลของวิธีสอนภาษาอังกฤษแบบเน้นโครงสร้าง (structure) กับแบบไม่เน้นโครงสร้างที่มีต่อความสามารถในการเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนกวิทยาศาสตร์ จำนวน 100 คน ของโรงเรียนสตรีศรีสุริโยทัย พบว่า ผลสัมฤทธิ์ด้านการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มทดลองแตกต่างกับผลสัมฤทธิ์ด้านการเขียนของนักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และนักเรียนกลุ่มทดลองเขียนโครงสร้างประเภทกริยาผิดมากเป็นอันดับแรก รองลงมาคือ การใช้ส่วนขยายและการใช้ลำดับคำ ส่วนนักเรียนกลุ่มควบคุมเขียนประเภทการลำดับคำผิดมากเป็นอันดับแรก รองลงมาคือ การใช้กริยาและส่วนขยายตามลำดับ จึงสรุปได้ว่า วิธีสอนทั้งสองแบบไม่ทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ ด้านการเขียนภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และการเขียนผิดของนักเรียน 2 กลุ่ม แตกต่างกันตามวิธีสอนที่ต่างกัน

จิตรพรรณ แจ่มพันธ์ (2525 : 79-81) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษ และความคิดเห็นเกี่ยวกับแบบเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 (ม.1) ที่ใช้สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการ และสื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา ของนักเรียนจำนวน 190 คน จากโรงเรียนสาริตปทุมวัน และโรงเรียนบวรมงคล ผลการศึกษาสรุปได้ว่า นักเรียนที่ใช้สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการมีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนแตกต่างจากนักเรียนที่ใช้สื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และพบว่าความสามารถทางการเขียนของนักเรียนภายหลังใช้สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการเพิ่มขึ้นมากกว่านักเรียนที่ใช้สื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยที่สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการมีแนวโน้มที่จะทำให้ผู้เรียนมีความสามารถทางการเขียนเพิ่มขึ้นสูงกว่าสื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์

พรพรรณ บุญพัฒนาภรณ์ (2528 : 50-53) ได้ทำวิจัยเปรียบเทียบความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษธุรกิจของนักเรียนโปรแกรมพาณิชยกรรมระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ โดยนำแบบสอบความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษธุรกิจทั้ง

แบบปรนัยและอัตนัย ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ทักษะ คือ ทักษะการฟัง ทักษะการพูด ทักษะการอ่าน และทักษะการเขียน รวม 75 ข้อไปใช้กับนักเรียนโปรแกรมพาณิชยกรรมระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดกรมสามัญศึกษา จำนวน 396 คน และนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพปีที่ 3 ในวิทยาลัยอาชีวศึกษา และวิทยาลัยเทคนิค สังกัดกรมอาชีวศึกษา จำนวน 399 คน รวม 795 คน พบว่า

1. นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรได้คะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็ม ในทุกทักษะ โดยได้คะแนนเฉลี่ยในทักษะการเขียนสูงกว่าทักษะอื่น ๆ
2. นักเรียนประกาศนียบัตรวิชาชีพที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรได้คะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็มในทุกทักษะ โดยได้คะแนนเฉลี่ยในทักษะการเขียนสูงกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็มและสูงกว่าทักษะอื่น ๆ
3. นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีความสามารถในทักษะการเขียนแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

วันทนี สิทป์ทิม (2528 : 96-97) ได้ทำการวิจัยเปรียบเทียบความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สาม ระหว่างโรงเรียนรัฐบาลและโรงเรียนเอกชนในเขตกรุงเทพมหานคร โดยนำแบบสอบวัดความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารซึ่งประกอบด้วยแบบสอบทักษะ ฟัง-พูด อ่าน เขียน ไปใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สามของโรงเรียนเอกชน 6 แห่ง จำนวน 180 คน และโรงเรียนรัฐบาล 6 แห่ง จำนวน 180 คน รวมทั้งสิ้น 360 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนทั้งสองกลุ่มที่เป็นตัวอย่างประชากรได้ค่ามัธยฐานเลขคณิตของความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารรวมทุกทักษะสูงกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็ม และนักเรียนโรงเรียนรัฐบาลที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรได้คะแนนสูงสุดในทักษะเขียน และพบว่า นักเรียนโรงเรียนเอกชนได้คะแนนสูงสุดในทักษะอ่าน รองลงมาคือทักษะเขียน นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีความสามารถในทักษะการฟัง-พูด และทักษะการเขียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

เอมอุษา ชันธพงษ์ (2528 : 41-44) ได้ทำการศึกษาและเปรียบเทียบความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษคหกรรมของนักเรียนโปรแกรมคหกรรมในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายและระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 760 คน ซึ่งแบ่งเป็นนักเรียนคหกรรม ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 380 คน และนักศึกษาโปรแกรมคหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 3 ในวิทยาลัยอาชีวศึกษา วิทยาลัยเทคนิค และวิทยาลัยเกษตรกรรม จำนวน 380 คน โดยนำแบบสอบวัดความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษคหกรรมไปใช้กับตัวอย่างประชากรทั้ง 2 กลุ่ม พบว่านักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพได้คะแนนเฉลี่ยคิดเป็นร้อยละ ต่ำกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็มในการทำแบบทดสอบทุกทักษะ โดยนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ได้คะแนนเฉลี่ยในการทำแบบสอบในทักษะการอ่านสูงสุด และทักษะการพูดต่ำสุด ส่วนนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพได้คะแนนเฉลี่ยในการทำแบบสอบในทักษะฟังสูงสุด และทักษะการเขียนต่ำสุด นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีความสามารถในการเขียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อุทัยวรรณ ด่านวิวัฒน์ (2528 : 59-62) ได้ทำการศึกษาและเปรียบเทียบการใช้ภาษาอังกฤษเกษตร ของนักเรียนโปรแกรมเกษตรกรรมในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 781 คน แบ่งเป็นนักเรียนโปรแกรมเกษตรกรรม ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 390 คน และนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 3 ในวิทยาลัยเกษตรกรรม จำนวน 391 คน โดยนำแบบทดสอบวัดความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเกษตรไปใช้กับตัวอย่างประชากรทั้งสองกลุ่มพบว่า

1. นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรได้คะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็มในการทำแบบสอบความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเกษตรในทักษะการเขียน และได้คะแนนเฉลี่ยสูงสุดในทักษะการฟัง
2. นักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากร ได้คะแนนเฉลี่ยมากกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็มในการใช้ภาษาอังกฤษเกษตรในทักษะการเขียน และได้คะแนนเฉลี่ยสูงสุดในทักษะการเขียน

3. นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ มีความสามารถในทักษะการเขียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ณรงค์ ภูมิสวัสดิ์ (2529 : 53-56) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ เทคนิคของนักเรียนโปรแกรมช่างอุตสาหกรรม ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเทคนิคกับนักเรียนโปรแกรมช่างอุตสาหกรรมระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการจำนวน 378 คน และนักเรียนโปรแกรมช่างอุตสาหกรรมระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพในวิทยาลัยเทคนิค สังกัดกรมอาชีวศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 399 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ได้คะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็มในการทำแบบสอบความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเทคนิครวมทุกทักษะ และได้คะแนนเฉลี่ยในการทำแบบสอบทักษะการเขียนสูงสุด ส่วนนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ได้คะแนนเฉลี่ยสูงกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็มในการทำแบบสอบความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเทคนิครวมทุกทักษะ และได้คะแนนเฉลี่ยในการทำแบบสอบทักษะการเขียนสูงสุดเช่นกัน นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเทคนิคแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ณัฐชา เฉลยทรัพย์ (2529 : 69-71) ได้ศึกษาบทบาทของห้องปฏิบัติการภาษาในการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษที่มีต่อความสามารถในการเขียนของนักศึกษาปริญญาโท จำนวน 111 คน ของสถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ ผลการวิจัยปรากฏว่า การเรียนด้วยตนเอง และการสอนเขียนโดยใช้ห้องเรียนปฏิบัติการทางภาษานั้น ได้ผลดีเท่า ๆ กัน แม้ว่า การเรียนด้วยตนเองต้องอาศัยความพยายามและอุตสาหกรรมส่วนบุคคลมากกว่า และพบว่าความรู้ทางไวยากรณ์มีความสัมพันธ์สูงกับความสามารถในการเขียนเรียงความ

3. งานวิจัยที่เกี่ยวกับการเสนอรูปแบบการสอนเขียน

นิมพันธ์ เวสสะโกศล (2533 : 117-130) ได้ทำการวิจัยเรื่องการพัฒนาแบบ การสอนการเขียนภาษาอังกฤษแบบเน้นกระบวนการสำหรับนักศึกษาไทยระดับอุดมศึกษา ซึ่งได้ทำ การสร้างรูปแบบการสอนและเอกสารคำสอน โดยพิจารณาถึงข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักศึกษาไทย หลักสูตรวิชาการเขียนภาษาอังกฤษ และข้อมูลเกี่ยวกับทฤษฎีและแนวคิดในการจัดการเรียนการ สอน หลังจากนั้นได้ทำการทดลองใช้รูปแบบการสอนกับนักศึกษามหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ที่ลง ทะเบียนเรียนวิชา อ.231 การเขียนขั้นต้น ภาคสอง ปีการศึกษา 2532 ซึ่งได้จากการสุ่ม ตัวอย่างโดยการจับฉลากแล้วแบ่งนักศึกษาออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง จำนวน 18 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 12 คน ซึ่งค่าเฉลี่ยของคะแนนก่อนสอบของทั้ง 2 กลุ่มไม่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยกำหนดให้กลุ่มทดลองใช้วิธีการสอนที่ใช้แนวคิดเรื่องกระบวนการ เขียนและกลุ่มควบคุมใช้วิธีการสอนที่เน้นที่ตัวงานเขียน หลังการทดลองสอนได้ทำการทดสอบ หลังเรียนทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผลปรากฏว่าคะแนนผลสัมฤทธิ์ของนักศึกษาในกลุ่มทดลอง สูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงเป็นการยืนยันว่า รูปแบบการสอนที่ สร้างขึ้นมีประสิทธิภาพต่อความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับอุดมศึกษา