

การพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิด  
การเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของ  
นักศึกษาปริญญาตรี



บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)  
เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR)  
are the thesis authors' files submitted through the University Graduate School.

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต  
สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตรและการสอน  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ปีการศึกษา 2559  
ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DEVELOPMENT OF AN INSTRUCTIONAL MODEL BY INTEGRATING COGNITIVE APPRENTICESHIP APPROACH AND PROCESS WRITING APPROACH FOR ENHANCING EXPOSITORY WRITING ABILITY AND REFLECTIVE THINKING ABILITY OF UNDERGRADUATE STUDENTS

Mr. Adisorn Rueangkitchanan



A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Curriculum and Instruction

Department of Curriculum and Instruction

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2016

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี
โดย	นายอดิสรณ์ เรืองกิจจามันท์
สาขาวิชา	หลักสูตรและการสอน
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิภาวรรณ วงษ์สุวรรณ คงเฝ้า
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม	รองศาสตราจารย์ ดร. อัมพร ม้าคนอง

---

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้บัณฑิตวิทยาลัยเป็นส่วนหนึ่งของ  
การศึกษาตามหลักสูตรปริญญาคุษฎีบัณฑิต

.....คณบดีคณะครุศาสตร์  
(รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริเดช สุชีวะ)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อลิศรา ชูชาติ) วิทยาลัย  
.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิภาวรรณ วงษ์สุวรรณ คงเฝ้า)  
.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม  
(รองศาสตราจารย์ ดร. อัมพร ม้าคนอง)

.....กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิชัย เสวกงาม)

.....กรรมการ  
(อาจารย์ ดร. ฤดีรัตน์ ชุขณะโชติ)

.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย  
(ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. ไพฑูรย์ สิ้นลารัตน์)

อดิสรณ์ เรื่องกิจจางานันท์ : การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี (DEVELOPMENT OF AN INSTRUCTIONAL MODEL BY INTEGRATING COGNITIVE APPRENTICESHIP APPROACH AND PROCESS WRITING APPROACH FOR ENHANCING EXPOSITORY WRITING ABILITY AND REFLECTIVE THINKING ABILITY OF UNDERGRADUATE STUDENTS) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: ผศ. ดร. วิทยารณ วงษ์สุวรรณ คงเฝ้า, อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม: รศ. ดร. อัมพร ม้าคอง, 343 หน้า.

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยและพัฒนาที่มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี และ 2) ประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น การดำเนินการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับปัญหาในสภาพจริง และระยะที่ 2 การประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอน โดยนำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนิสิตคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จำนวน 29 คน ใช้เวลาในการทดลอง 1 ภาคการศึกษา เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณโดยใช้เครื่องมือที่ประกอบด้วย แบบประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่าเกณฑ์การประเมินระดับความสามารถในการเขียนความเรียง และแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพโดยใช้แบบบันทึกการเรียนรู้ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองก่อน ระหว่าง และหลังการทดลอง โดยใช้สถิติทดสอบค่าที (t-test dependent) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำ (One-way analysis of variance with repeated measures) และวิเคราะห์เนื้อหาของข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนและบันทึกการจัดการเรียนการสอน

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี โดยมีหลักการ 4 ประการ คือ การเรียนรู้จากต้นแบบ การเขียนตามกระบวนการ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และการทบทวนและการสะท้อนคิด ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนมี 4 ขั้นหลัก ดังนี้ 1) ขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ 2) ขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง 3) ขั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ และ 4) ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน ส่วนการวัดและประเมินผลดำเนินการโดยประเมินระดับความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองด้วยเกณฑ์ประเมินที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

2. ประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนหลังจากการทดลองใช้พบว่า

2.1 คะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในทุกองค์ประกอบ โดยมีความสามารถในด้านการเรียบเรียงความคิด เพิ่มขึ้นมากที่สุด รองลงมาคือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน ตามลำดับ

2.2 คะแนนเฉลี่ยความสามารถในการคิดไตร่ตรองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ภาควิชา หลักสูตรและการสอน

ลายมือชื่อนิสิต .....

สาขาวิชา หลักสูตรและการสอน

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก .....

ปีการศึกษา 2559

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาร่วม .....



# # 5484254727 : MAJOR CURRICULUM AND INSTRUCTION

KEYWORDS: EXPOSITORY WRITING ABILITY / REFLECTIVE THINKING ABILITY / COGNITIVE APPRENTICESHIP APPROACH / WRITING PROCESS APPROACH

ADISORN RUEANGKITCHANAN: DEVELOPMENT OF AN INSTRUCTIONAL MODEL BY INTEGRATING COGNITIVE APPRENTICESHIP APPROACH AND PROCESS WRITING APPROACH FOR ENHANCING EXPOSITORY WRITING ABILITY AND REFLECTIVE THINKING ABILITY OF UNDERGRADUATE STUDENTS. ADVISOR: ASST. PROF. WIPAWAN WONGSUWAN KONGPAO, Ph.D., CO-ADVISOR: ASSOC. PROF. AUMPORN MAKANONG, Ph.D., 343 pp.

This study was a research and development. The purposes of this study were 1) to develop an instructional model based on the integration of cognitive apprenticeship approach, and the writing process approach for enhancing expository writing ability and reflective thinking ability among undergraduate students; and 2) to evaluate the efficiency of the developed instructional model. The research procedure was divided into two phases: 1) The developing of an instructional model based on the real problems; and 2) The effectiveness evaluating of the developed instructional model which was implemented with 29 undergraduate students in Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University who were considered as the subjects of the study. The duration of the experiment was one semester. The quantitative data were collected through essay writing with 2 assessment tools namely; the expository writing test along with its scoring criteria, and the reflective thinking test. Meanwhile, the qualitative data were collected through journal writing. The data were analyzed using t-test dependent and One-way analysis of variance with repeated measures, whereas the content analysis was used through students' journal writing and teachers' reflection on their instructions .

The findings of the study were as follows:

1. The objectives of the developed instructional model were to enhance expository writing and reflective thinking abilities. This model consisted of 4 principles namely; learning from distinguished models; writing process; social interaction; and revision and reflection. The teaching stages of the instructional model were: 1) Intellectual learning from the models 2) Specifying an issue for writing based on real situations 3) Cognitive apprenticeship with the models 4) Reflecting and developing a writing piece.

2. On the aspect of the effectiveness of the instructional model after the implementation, it was found that;

2.1 The average score of expository writing ability in post-experiment of the subjects was significantly higher than that in pre-experiment in all components at .05 level. The aspects, which were most significantly improved included the organization followed by content presentation, language usage, and forms and mechanics of writing respectively. The learning outcomes evaluation on levels of expository writing ability and reflective thinking ability was evaluated through the scoring rubrics inventory developed by the researcher.

2.2 The average score of reflective thinking ability in post-experiment among the subjects was significantly higher than that in pre-experiment at .05 level.

Department: Curriculum and Instruction

Student's Signature .....

Field of Study: Curriculum and Instruction

Advisor's Signature .....

Academic Year: 2016

Co-Advisor's Signature .....

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงด้วยดีจากความเมตตาของ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิภาวรรณ วงษ์สุวรรณ คณบดี อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก ผู้ที่เป็นต้นแบบในการเขียน การทำงานวิชาการ และความละเอียดรอบคอบในการทำงาน และ รองศาสตราจารย์ ดร. อัมพร ม้าคนอง อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ผู้ที่เป็นต้นแบบในการเรียนรู้วิธีดำเนินการวิจัย และความ ละเอียด ชัดเจนในการออกแบบการทดลอง ทั้งสองท่านให้ความช่วยเหลือ ให้คำแนะนำ ตลอดจนให้คำปรึกษาและข้อคิดต่างๆ อย่างต่อเนื่อง จนงานวิจัยนี้สำเร็จลุล่วงด้วยดี ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อลิศรา ชูชาติ ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ผู้ช่วย ศาสตราจารย์ ดร. วิชัย เสวกงาม อาจารย์ ดร. ฤดีรัตน์ ชูชนะโชติ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ และศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. ไพฑูรย์ สีนลาร์ตัน กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย ผู้ที่เป็นต้นแบบในการศึกษาศาสตร์ด้านหลักสูตรและการสอน ทุกท่านกรุณาให้ คำแนะนำ และเสนอแนะแนวทางในการปรับปรุงแก้ไข ทำให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์ในด้านเนื้อหา และมีคุณค่าทาง วิชาการมากยิ่งขึ้น

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ผู้สอนทุกท่าน ทั้งคณาจารย์ในสาขาวิชาหลักสูตรและการสอน และคณาจารย์ ของคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ประสิทธิ์ประสาทความรู้ทางวิชาการอันมีค่ายิ่ง รวมถึงการอบรมสั่งสอนเพื่อ นำ ความรู้ไปสร้างสรรค์ประโยชน์แก่สังคม

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. กมลพร บัณฑิตยานนท์ ผู้เป็นต้นแบบด้านการสอนภาษาไทย อีกทั้งการ ดำเนินชีวิตและทางธรรม และอาจารย์ ดร. ศิริวรรณ อินทรกำแหง ผู้เป็นต้นแบบการอนุรักษ์ภาษาไทยและเป็นผู้นำในการสืบสาน ภูมิปัญญาหมอภาษา ซึ่งทั้งสองท่านเป็นอาจารย์ผู้ประเสริฐยิ่งที่คอยอบรมสั่งสอน ช่วยเหลือ และให้กำลังใจเสมอมา

ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ให้ความอนุเคราะห์ในการตรวจพิจารณาและให้คำแนะนำในการปรับปรุง แก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการทำวิจัยจนมีความสมบูรณ์

ขอขอบคุณคณบดี คณาจารย์ และนิสิตของหลักสูตรการศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่อำนวยความสะดวกและให้ความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลจนสำเร็จผลด้วยดี

ขอขอบคุณ อาจารย์ ดร. พรพิมล ประสงค์พร อาจารย์ ดร. ศุภวรรณ สัจจพิบูล และอาจารย์ ดร. วันเพ็ญ ประทุมทอง รวมถึงคณาจารย์สาขาวิชาการมัธยมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่คอยช่วยเหลือ ให้คำแนะนำ และให้กำลังใจตลอดการทำวิทยานิพนธ์

ขอขอบคุณ ดร. สุมาลี เชื้อชัย นางสาวพิรดา ฐระเจน และนางสาวพรรณี ธีระนันท์ เพื่อนแท้ที่คอยช่วยเหลือและ อยู่เคียงข้างกันตลอดมา รวมถึงเพื่อนๆ พี่ๆ และน้องๆ สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน และกัลยาณมิตร ที่คอยให้กำลังใจ และให้ ความช่วยเหลือในการทำวิทยานิพนธ์

บุคคลที่สำคัญยิ่ง ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ คุณพ่อบุญสม และคุณแม่่วงเดือน เรืองจ้อย ผู้เป็นต้นแบบของการ ประพฤติตนเป็นคนดี เป็นผู้ให้ชีวิต ให้กำลังใจ กำลังสติปัญญา ทั้งส่งเสริมและสนับสนุนการศึกษาเป็นอย่างดี รวมถึงบุคคลใน ครอบครัวที่ให้กำลังใจและสนับสนุนให้ผู้วิจัยมีกำลังใจ ตลอดจนความเพียรพยายามที่จะศึกษาค้นคว้าจนสามารถสำเร็จการศึกษา ระดับคุชฎีบัณฑิต

คุณค่าอันเกิดจากวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบแด่ผู้ที่กล่าวนามในข้างต้น และบุคคลผู้สนใจนำข้อมูลไปใช้ ประโยชน์ทุกท่าน ด้วยความรักและเคารพยิ่ง

## สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฅ
สารบัญแผนภาพ.....	ฉ
บทที่ 1.....	1
บทนำ.....	1
1. ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
2. คำถามของการวิจัย.....	11
3. วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	11
4. สมมติฐานของการวิจัย.....	12
5. ขอบเขตการวิจัย.....	13
6. คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	14
บทที่ 2.....	17
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	17
1. การเขียนความเรียง.....	18
1.1 ความสำคัญของการเขียน.....	18
1.2 ความสำคัญของการเขียนความเรียง.....	19
1.3 ความหมายของความเรียง.....	20
1.4 ประเภทของความเรียง.....	22
1.5 กระบวนการและขั้นตอนการเขียนความเรียง.....	25

1.6	ความสามารถในการเขียนความเรียง.....	26
1.7	การวัดและประเมินผลความสามารถในการเขียนความเรียง.....	29
2.	แนวคิดที่นำมาใช้ในการสอนเขียนความเรียง.....	37
2.1	แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ (cognitive apprenticeship approach).....	38
2.1.1	ทฤษฎีและหลักการที่เป็นพื้นฐานของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ....	38
2.1.2	ความแตกต่างของการฝึกแบบทั่วไป การฝึกจากต้นแบบ และฝึกทางปัญญา จากต้นแบบ .....	39
2.1.3	องค์ประกอบของการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ .....	41
2.1.4	วิธีการสอนตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ .....	45
2.2	แนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ (process writing approach).....	52
2.2.1	ทฤษฎีและหลักการ .....	52
2.2.2	ทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียน.....	53
2.2.3	ความหมายของการเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	56
2.2.4	การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ.....	56
2.2.5	ขั้นตอนการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	59
3.	การคิดไตร่ตรอง .....	61
3.1	ความเป็นมาของการคิดไตร่ตรอง.....	62
3.2	ความสำคัญของการคิดไตร่ตรอง.....	63
3.3	ความหมายของการคิดไตร่ตรอง .....	64
3.4	กระบวนการของการคิดไตร่ตรอง.....	65
3.5	ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง .....	66
3.6	การพัฒนาการคิดไตร่ตรอง.....	71
3.7	การวัดและประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง .....	72

3.8 ความสัมพันธ์ระหว่างการคิดไตร่ตรองกับการเขียนความเรียง .....	74
4. การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน .....	76
4.1 ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน.....	76
4.2 องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน .....	77
4.3 ประเภทของรูปแบบการเรียนการสอน.....	78
4.4 กระบวนการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน .....	81
5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	82
5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนความเรียง.....	82
5.1.1 งานวิจัยต่างประเทศ.....	82
5.1.2 งานวิจัยในประเทศ.....	83
5.2 งานวิจัยเกี่ยวข้องกับการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ .....	86
5.2.1 งานวิจัยต่างประเทศ.....	86
5.2.2 งานวิจัยในประเทศ.....	86
5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	88
5.3.1 งานวิจัยต่างประเทศ.....	88
5.3.2 งานวิจัยในประเทศ.....	88
5.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง .....	90
5.4.1 งานวิจัยต่างประเทศ.....	90
5.4.2 งานวิจัยในประเทศ.....	92
บทที่ 3 .....	97
วิธีดำเนินการวิจัย .....	97
ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจาก ต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ.....	98

1. การศึกษาปัญหาการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี .....	98
2. การวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	100
3. การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	103
3.1 การกำหนดกรอบแนวคิดของการวิจัย.....	103
3.2 การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน .....	105
3.2.1 การกำหนดหลักการของรูปแบบการเรียนการสอน.....	105
3.2.2 การกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน .....	107
3.2.3 การกำหนดขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน.....	109
3.2.4 การกำหนดการวัดและประเมินผลการเรียนการสอน.....	122
4. การจัดทำเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอน โดยผู้วิจัยดำเนินการดังนี้ .....	123
5. การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนและเอกสารประกอบรูปแบบ การเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยผู้วิจัยดำเนินการดังนี้.....	126
6. การปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนและเอกสารประกอบรูปแบบการเรียน การสอนที่พัฒนาขึ้น .....	128
ระยะที่ 2 การทดลองใช้และประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการ แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	128
1. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น .....	128
1.1 การกำหนดประชากร.....	128
1.2 การเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	128
2. การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล .....	128
2.1 เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ .....	129
2.2 เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ .....	148
3. การดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน .....	149

4. การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล .....	153
5. การประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น .....	153
บทที่ 4 .....	156
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล .....	156
ส่วนที่ 1 ผลการพัฒนาการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจาก ต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	156
1. หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน .....	157
2. วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน .....	157
3. ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอน .....	157
4. การวัดและประเมินผลการจัดการเรียนการสอน .....	160
ส่วนที่ 2 ผลการประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึก ทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	160
ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ .....	160
ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ .....	180
บทที่ 5 .....	207
สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ .....	207
สรุปผลการวิจัย .....	207
อภิปรายผลการวิจัย .....	212
ข้อเสนอแนะ .....	228
รายการอ้างอิง .....	234
ภาคผนวก .....	253
ภาคผนวก ก รายงานผู้ทรงคุณวุฒิ .....	254
ภาคผนวก ข เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	257
ภาคผนวก ค คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอน .....	309

ภาคผนวก ง ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการ แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	319
ภาคผนวก จ คะแนนและค่าสถิติ.....	336
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์ .....	343





## สารบัญตาราง

ตาราง 1	การจำแนกประเภทของความเรียงตามวิธีการเขียน รูปแบบการเขียน และ วัตถุประสงค์ในการเขียนความเรียง .....	23
ตาราง 2	ความแตกต่างระหว่างการฝึกแบบทั่วไป การฝึกจากต้นแบบ และการฝึกทางปัญญา จากต้นแบบ.....	40
ตาราง 3	องค์ประกอบของการออกแบบสภาพแวดล้อมการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการฝึก ทางปัญญาจากต้นแบบ.....	43
ตาราง 4	ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการคิดไตร่ตรองและระดับความสามารถในการคิด ไตร่ตรอง .....	70
ตาราง 5	แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอน.....	109
ตาราง 6	บทบาทของต้นแบบและผู้สอนในการฝึกทางปัญญาด้านการเขียน.....	116
ตาราง 7	เนื้อหาและเวลาในการจัดกิจกรรมของแผนการจัดการเรียนรู้การเขียนความเรียงโดย ใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ร่วมกับแนวคิด การเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	124
ตาราง 8	โครงสร้างของแบบวัดการคิดไตร่ตรอง.....	143
ตาราง 9	รายละเอียดเนื้อหาสาระของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง.....	145
ตาราง 10	แบบแผนการทดลอง.....	149
ตาราง 11	ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อน การทดลองกับหลังการทดลอง (N=29).....	161
ตาราง 12	ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียง ด้านการนำเสนอเนื้อหา ของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง โดยจำแนกตามตัวบ่งชี้ (N=29).....	162
ตาราง 13	ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียง ด้านการเรียบเรียงความคิด ของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนและหลังการทดลอง โดยจำแนกตามตัวบ่งชี้ (N=29).....	163
ตาราง 14	ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียง ด้านการใช้ภาษาของกลุ่ม ตัวอย่างระหว่างก่อนและหลังการทดลอง โดยจำแนกตามตัวบ่งชี้ (N=29) .....	164

ตาราง 15 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียง ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนการทดลองกับและหลังการทดลอง โดยจำแนกตามตัวบ่งชี้ (N=29).....	164
ตาราง 16 คะแนนเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างในระยะต่างๆ ของการทดลอง (N=29).....	165
ตาราง 17 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวม (N=29).....	166
ตาราง 18 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวม จำแนกตามช่วงเวลา (N=29).....	167
ตาราง 19 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่าง (N=29).....	168
ตาราง 20 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหา จำแนกตามช่วงเวลา (N=29).....	168
ตาราง 21 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่าง (N=29).....	170
ตาราง 22 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิด จำแนกตามช่วงเวลา (N=29).....	170
ตาราง 23 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่าง (N=29).....	172
ตาราง 24 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้ภาษา จำแนกตามช่วงเวลา (N=29).....	172
ตาราง 25 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่าง (N=29).....	174
ตาราง 26 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน จำแนกตามช่วงเวลา (N=29).....	174

ตาราง 27 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่าง ก่อนกับหลังการทดลอง จำแนกตามองค์ประกอบ (N=29).....	176
ตาราง 28 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อน การทดลองกับหลังการทดลอง (N=29).....	177
ตาราง 29 คะแนนเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองของ กลุ่มตัวอย่างในระยะต่างๆ ของการทดลอง (N=29).....	178
ตาราง 30 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำ เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่าง ของค่าเฉลี่ยความสามารถในการคิดไตร่ตรองในภาพรวม ก่อน ระหว่าง และหลังการ ทดลอง (N=29).....	178
ตาราง 31 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการคิด ไตร่ตรองในภาพรวม จำแนกตามช่วงเวลา (N=29).....	179
ตาราง 32 ค่าความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบความสามารถในการเขียน ความเรียง .....	337
ตาราง 33 ค่าความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	337
ตาราง 34 ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองแนวคำตอบ และเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ฉบับก่อนเรียน ระหว่าง เรียน และหลังเรียน.....	338
ตาราง 35 คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่าง .....	341

## สารบัญแผนภาพ

แผนภาพ 1 การจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ (Darabi, 2005) .....	51
แผนภาพ 2 กระบวนการเขียนของ Ron White & Arndt (1991) .....	55
แผนภาพ 3 ระดับการให้คะแนนการคิดไตร่ตรองจากการเขียนบันทึกอย่างไตร่ตรอง (reflective ...	68
แผนภาพ 4 กรอบแนวคิดของการวิจัย .....	104
แผนภาพ 5 หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ.....	106
แผนภาพ 6 วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ .....	108
แผนภาพ 7 ความสัมพันธ์ของหลักการ และขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนกับความสามารภในการเขียนเรียงความและการคิดไตร่ตรอง .....	114
แผนภาพ 8 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29).....	167
แผนภาพ 9 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29).....	169
แผนภาพ 10 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)....	171
แผนภาพ 11 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียน ความเรียงในด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29).....	173
แผนภาพ 12 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียน ความเรียงในด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29) .....	175
แผนภาพ 13 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ในภาพรวมของกลุ่มตัวอย่าง ก่อน ระหว่าง และหลังการทดลอง (N=29).....	179
แผนภาพ 14 ตัวอย่างการบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหา .....	182

แผนภาพ 15 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่ผู้เรียนใช้เพื่อพัฒนา ความสามารถเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหา.....	183
แผนภาพ 16 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อนำไปใช้ใน การพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิด.....	185
แผนภาพ 17 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่ผู้เรียนใช้เพื่อพัฒนา ความสามารถเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิด .....	186
แผนภาพ 18 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อนำไปใช้ใน การพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษา.....	188
แผนภาพ 19 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่ผู้เรียนใช้เพื่อพัฒนา ความสามารถเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษา .....	189
แผนภาพ 20 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อนำไปใช้ใน การพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการ เขียน.....	191
แผนภาพ 21 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่ผู้เรียนใช้เพื่อพัฒนา ความสามารถเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษา .....	192
แผนภาพ 22 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการรับรู้และระบุสถานการณ์ในระยะแรก.....	193
แผนภาพ 23 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการรับรู้และระบุสถานการณ์เมื่อได้รับการสอน โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น.....	194
แผนภาพ 24 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ในระยะแรก..	194
แผนภาพ 25 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์เมื่อได้รับการ สอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น.....	195
แผนภาพ 26 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ในระยะแรก	195
แผนภาพ 27 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์เมื่อได้รับ การสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น .....	196
แผนภาพ 28 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ใน ระยะแรก .....	196
แผนภาพ 29 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์เมื่อ ได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น .....	197

แผนภาพ 30 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการประเมินผลการแก้สถานการณ์ในระยะแรก ....	197
แผนภาพ 31 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการประเมินผลการแก้สถานการณ์เมื่อได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น.....	198



# บทที่ 1

## บทนำ

### 1. ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ภาษาไทยเป็นสมบัติทางวัฒนธรรมของชาติที่แสดงเอกลักษณ์ความเป็นไทย และใช้เป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ การประกอบอาชีพ รวมถึงใช้สื่อสารเพื่อสร้างความเข้าใจอันดีต่อกัน อีกทั้งเป็นสิ่งสะท้อนถึงภูมิปัญญาของบรรพบุรุษนับเป็นสมบัติอันล้ำค่าที่คนไทยควรเรียนรู้สืบสาน และอนุรักษ์ให้อำรงอยู่คู่ชาติไทยตลอดไป (กระทรวงศึกษาธิการ, 2552: 57) จากความสำคัญของภาษาไทยดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า คนไทยทุกคนจำเป็นต้องพัฒนาทักษะภาษาไทยเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาตนเองและสังคม

ทักษะภาษาไทยมีความสำคัญเพราะเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร โดยเฉพาะทักษะการเขียนซึ่งจำเป็นในการดำเนินชีวิตประจำวัน เพราะเป็นทักษะที่ใช้ในการบันทึกข้อมูล ถ่ายทอดความคิด ประสบการณ์ และความรู้ในสาขาต่างๆ ดังที่ สุจริต เพียรชอบ (2540: 95) กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนไว้ว่า การเขียนเป็นการสื่อสารที่ช่วยถ่ายทอดความรู้ และช่วยขยายความคิด ซึ่งคงทนกว่าการส่งสารด้วยการพูด โดยการเขียนเป็นทักษะที่ใช้ติดต่อสื่อสารกับบุคคลต่างๆ ในวิชาชีพ หากเขียนได้ดีก็จะช่วยให้ทำกิจการงานต่างๆ ให้สำเร็จด้วยดี

การเขียนไม่เพียงช่วยพัฒนาความรู้และความคิดเท่านั้น ยังสามารถช่วยพัฒนาเกี่ยวกับหลักการใช้ภาษาด้วย ดังที่ Raimes (1983: 3) กล่าวไว้ว่า การเขียนทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้นหลายประการ ช่วยเสริมและฝึกหลักการใช้ภาษา สำนวน และคำศัพท์ที่ผู้เรียนได้เรียนไปแล้ว ให้เข้าใจและใช้ได้ถูกต้องยิ่งขึ้น ซึ่งในขณะที่เขียนผู้เรียนจะมีโอกาสทดลองใช้ภาษา ทำให้สามารถพัฒนาความสามารถในการเขียนมากขึ้น แสดงให้เห็นว่า การเขียนมีความสำคัญในการถ่ายทอดความรู้ ความคิด และประสบการณ์ของมนุษย์เพื่อสร้างสรรค์ประโยชน์ต่อผู้เขียนเองและสังคมโดยผ่านกระบวนการคิดและถ่ายทอดเป็นภาษาเขียนที่ถูกต้องเหมาะสม ซึ่งผู้ที่มีทักษะการเขียนดีย่อมมีโอกาสประสบความสำเร็จในการศึกษาและการประกอบอาชีพ สอดคล้องกับที่ อัจฉรา ชิวพันธ์ (2550: 3) กล่าวไว้ว่า การเขียนเป็นทักษะที่ต้องอาศัยถ้อยคำและความรู้จากประสบการณ์ต่างๆ มาเรียบเรียงลำดับความคิดให้ต่อเนื่องกัน ด้วยเหตุนี้จึงนับได้ว่าการเขียนเป็นส่วนหนึ่งของการแสดงถึงพฤติกรรมเชิงสร้างสรรค์ของผู้เขียน

นอกจากนี้ Schleppegrell & Colombi (2005: 1) กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนไว้สรุปได้ว่า การเขียนมีความสัมพันธ์กับการพัฒนาสังคมให้ก้าวทันต่อการเปลี่ยนแปลงของโลก เนื่องจากเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้บุคคลในสังคมได้ติดตามความรู้และวิทยาการสมัยใหม่ และช่วยในการรวบรวมข้อมูลความรู้ให้สามารถนำไปใช้ให้เกิดประโยชน์ เช่นเดียวกับที่ Nunan (1991: 37) และ อัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ (2536: 1) แสดงทัศนะไว้สอดคล้องกันว่า การเขียนเป็นการส่ง

ข้อมูลที่เป็นหลักฐานอ้างอิงเพื่อเผยแพร่ให้ผู้อื่นเข้าใจความต้องการ ปัญหา ความรู้ และความคิดเห็นของคนในสังคม รวมถึงใช้บันทึกเป็นหลักฐานทางประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม ตลอดจนวิทยาการในสาขาต่างๆ สอดคล้องกับที่ Weigle (2002) กล่าวไว้สรุปได้ว่า การเขียนมีบทบาทสำคัญ ไม่เพียงแต่การถ่ายทอดข้อมูลข่าวสารเท่านั้น ยังมีบทบาทในการถ่ายทอดความรู้ต่างๆ และสร้างองค์ความรู้ใหม่ แสดงให้เห็นว่า การเขียนไม่เพียงแต่มีบทบาทในการพัฒนาสังคม แต่มีความสำคัญในการศึกษาด้วย ดังที่ Graham & Perin (2007: 445) และ สุภาณี ชินวงศ์ (2543) กล่าวไว้สอดคล้องกัน สรุปได้ว่าการเขียนเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการศึกษาในระดับที่สูงขึ้น ซึ่งใช้ในการประเมินคุณสมบัติของผู้เข้าศึกษาในมหาวิทยาลัย และใช้ในการเขียนเชิงวิชาการต่างๆ

จากความสำคัญของการเขียนข้างต้น แสดงให้เห็นว่า การเขียนเป็นทักษะทางภาษาที่สำคัญในการศึกษา เพราะเป็นทักษะพื้นฐานที่ใช้สะท้อนความรู้ ความคิด และประสบการณ์ของผู้เรียนว่าประสบความสำเร็จในการเรียนมากน้อยเพียงใด โดยเฉพาะผู้เรียนในระดับอุดมศึกษานั้น การเขียนมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากผู้เรียนจะต้องใช้ทักษะการเขียนเพื่อเป็นเครื่องมือในการแสดงความรู้ ความคิด และการนำเสนอข้อมูลต่างๆ ออกมาในรูปแบบของการเขียนความเรียง เมื่อพิจารณาหลักสูตรระดับปริญญาตรีพบว่า มีรายวิชาที่เกี่ยวข้องและให้ความสำคัญกับการเขียน ได้แก่ การเขียนทั่วไป การเขียนทางวิชาการ การพัฒนาการเขียน การพัฒนาทักษะการเขียน สำหรับครู วิชาภาษาไทยเพื่อการสื่อสาร ภาษาไทยกับความคิดและการสื่อสาร ภาษาไทยสำหรับครู และการศึกษาเอกเทศ (มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม, 2559; มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี, 2556; มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร, 2559; มหาวิทยาลัยรามคำแหง 2559; มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2559; มหาวิทยาลัยศิลปากร, 2559; มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ 2559) เมื่อวิเคราะห์คำอธิบายรายวิชาของรายวิชาดังกล่าวพบว่า ในการเรียนการสอนส่วนใหญ่ผู้เรียนจะต้องปฏิบัติการเขียนเรียงความ บทความ สารคดี รายงานทางวิชาการ บันทึกการเรียนรู้ รวมถึงเขียนตอบข้อสอบแบบอัตนัย ซึ่งจำเป็นต้องใช้ความสามารถในการเขียนความเรียงเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับการเขียนประเภทต่างๆ

อย่างไรก็ตาม แม้การเขียนจะมีความสำคัญ แต่การพัฒนาความสามารถด้านการเขียนของผู้เรียนระดับอุดมศึกษายังไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควร ตามที่ ประเวศ วะสี (2542: 10) แสดงทัศนะไว้ว่า คนไทยมีปัญหาการเขียนมาก และเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาด้านวิชาการของประเทศ ผู้สอนและผู้เรียนส่วนใหญ่เขียนหนังสือไม่เป็น และเห็นว่าการเขียนวิชาการเป็นเรื่องยาก อีกทั้งการเรียนการสอนก็ไม่ส่งเสริมความสามารถด้านการเขียนทั้งที่เป็นเรื่องสำคัญ ทั้งนี้ อาจเนื่องจากการเขียนเป็นทักษะที่ค่อนข้างยากและเกี่ยวข้องกับกระบวนการคิดที่ซับซ้อนดังที่ สุภาณี ชินวงศ์ (2543: 1) กล่าวไว้ว่า การเขียนเป็นทักษะการสื่อสารที่ยุ้งยากและซับซ้อนที่สุด เนื่องจากต้องผ่านกระบวนการหลายขั้นตอน ตั้งแต่การรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล การเรียบเรียงความคิด ตลอดจนการถ่ายทอดเป็นลายลักษณ์อักษร สรุปได้ว่าการเขียนเป็นทักษะทางภาษาที่ผู้เรียนทุกคนต้องให้ความสำคัญและจำเป็นต้องส่งเสริมให้มีการฝึกทักษะการเขียนให้มากขึ้น เพราะการเขียนที่มีคุณภาพนอกจากจะต้องคำนึงถึงความถูกต้อง และความสละสลวยในการใช้ภาษาแล้ว กระบวนการเรียบเรียงความคิดเป็นงานเขียนก็มีความสำคัญมากเช่นกัน



แม้ว่าการเขียนจะมีความสำคัญ แต่จากการศึกษาเกี่ยวกับปัญหาการเขียนของผู้เรียน โดยการปฏิบัติการสอนจริง การวิเคราะห์งานเขียนความเรียงของผู้เรียน และการสัมภาษณ์ผู้สอน ระดับอุดมศึกษาพบว่า ปัญหาการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี สรุปได้เป็น 4 ด้าน ดังนี้

1. ด้านการเรียบเรียงความคิด ซึ่งผู้เขียนส่วนใหญ่ประสบปัญหามากที่สุด ได้แก่ การเชื่อมโยงและเรียบเรียงลำดับความคิดไม่ต่อเนื่อง สับสน วกวน การใช้เหตุผลสนับสนุนน้อยและอ้างเหตุผลไม่มีความสัมพันธ์กัน (ประภาพร ลิมจิตสมบูรณ์, สัมภาษณ์, 10 กันยายน 2557; รสริน ดิษฐบรรจง, สัมภาษณ์, 13 กันยายน 2557; ศุภวรรณ สัจจพิบูล, สัมภาษณ์, 15 กันยายน 2557) ปัญหาดังกล่าวสอดคล้องกับการที่ผู้วิจัยศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยของนักวิชาการ (Grabe & Kaplan, 1996; Johnson, 2003; Scarcella, 2003; วิรัช วงศ์ภินันท์วัฒนา, 2550; ภาณี ชินวงศ์, 2543: 8) ที่พบว่า ผู้เรียนประสบปัญหาตั้งแต่ขั้นวางแผนการเขียน ได้แก่ การรวบรวมความคิด การเลือกสรรความคิด การจัดหมวดหมู่และการจัดลำดับความคิด ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนไม่สามารถลำดับเนื้อหาให้เป็นหมวดหมู่ หรือเรียบเรียงได้อย่างกลมกลืน เขียนลำดับเนื้อหาสับสน วกวน การอ้างเหตุผลเพื่อสนับสนุนไม่สอดคล้องกัน และไม่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชื่อมโยงของข้อมูล

2. ด้านการนำเสนอเนื้อหา พบว่า ผู้เรียนเขียนไม่ตรงตามประเด็นคำสั่งที่กำหนด ซึ่งทำให้เกิดข้อผิดพลาดทั้งทางด้านเนื้อหาและรูปแบบการเขียน รวมถึงนำเสนอประเด็นไม่ครบถ้วน (ประภาพร ลิมจิตสมบูรณ์, สัมภาษณ์, 10 กันยายน 2557; รสริน ดิษฐบรรจง, สัมภาษณ์, 13 กันยายน 2557; ศุภวรรณ สัจจพิบูล, สัมภาษณ์, 15 กันยายน 2557) ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องของนักวิชาการ (Grabe & Kaplan, 1996; Johnson, 2003; สุภาณี ชินวงศ์, 2543) ที่พบว่า ผู้เรียนขาดการประเมินและคัดสรรข้อมูลที่จะนำมาเขียน การนำเสนอประเด็นไม่ครบถ้วน ไม่อธิบายประเด็นให้ชัดเจน เขียนรายละเอียดของเนื้อหาไม่ตรงประเด็น และเนื้อความไม่สัมพันธ์กับรูปแบบของงานเขียน อ้างเหตุผลสนับสนุนน้อย ตลอดจนการเขียนเนื้อหาแบบคัดลอกข้อมูลมาใช้โดยไม่ได้อ้างแหล่งที่มา

3. ด้านการใช้ภาษา พบว่า ผู้เรียนใช้คำไม่ถูกความหมาย ใช้คำซ้ำซ้อน ฟุ่มเฟือย และใช้คำทับศัพท์โดยไม่จำเป็น (ประภาพร ลิมจิตสมบูรณ์, สัมภาษณ์, 10 กันยายน 2557; รสริน ดิษฐบรรจง, สัมภาษณ์, 13 กันยายน 2557; ศุภวรรณ สัจจพิบูล, สัมภาษณ์, 15 กันยายน 2557) ปัญหาดังกล่าวสอดคล้องกับการที่ผู้วิจัยศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยของนักวิชาการและหน่วยงานด้านการศึกษา (Ganobcsik-Williams, 2004; Grabe & Kaplan, 1996; Johnson, 2003; Scarcella, 2003; กระทรวงศึกษาธิการ, 2542; ดวงใจ ไทยอุบุญ, 2553; วิรัช วงศ์ภินันท์วัฒนา, 2550; สุภาณี ชินวงศ์, 2543) ที่พบว่า ผู้เรียนใช้คำที่ไม่สื่อความหมายหรือผิดความหมาย การใช้คำฟุ่มเฟือย ไม่กะทัดรัด การใช้คำภาษาพูดปนภาษาเขียน การใช้สำนวนภาษาต่างประเทศ ตลอดจนการเลือกใช้คำศัพท์ที่ไม่เหมาะสม การใช้คำไม่เสมอกัน การสะกดคำผิด การเว้นวรรคตอน และการใช้คำและประโยคไม่ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา

4. ด้านรูปแบบการเขียน พบว่า ผู้เรียนเขียนไม่ถูกต้องตามรูปแบบการเขียนที่กำหนด เขียนงานไม่ครบตามองค์ประกอบของงานเขียน และมีสัดส่วนที่ไม่เหมาะสม การเว้นวรรคและการใช้เครื่องหมายวรรคตอนไม่ถูกต้อง นอกจากนี้ยังขาดการเขียนอ้างอิง หรือเขียนอ้างอิงไม่ถูกต้อง (ประภาพร ลิมจิตสมบูรณ์, สัมภาษณ์, 10 กันยายน 2557; รสริน ดิษฐบรรจง, สัมภาษณ์,

13 กันยายน 2557; ศุภวรรณ สัจจพิบูล, สัมภาษณ์, 15 กันยายน 2557) ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องของนักวิชาการ (Scarcella, 2003; ดวงใจ ไทยอุบุญ, 2553; สุภาณี ชินวงศ์, 2543) ที่พบว่า ผู้เรียนเขียนไม่ถูกต้องตามรูปแบบการเขียนที่กำหนดการเลือกใช้ระดับภาษาไม่เหมาะสมกับรูปแบบงานเขียน การสะกดคำ และใช้เครื่องหมายวรรคตอนไม่ถูกต้อง

เมื่อพิจารณาปัญหาและสาเหตุของปัญหาการเขียนจากการสัมภาษณ์ และการสำรวจความคิดเห็นของผู้สอนภาษาไทยระดับอุดมศึกษา ในรายวิชาที่เกี่ยวกับการเขียนความเรียง และการสังเคราะห์ผลการศึกษานักวิชาการ ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับสาเหตุของปัญหาการเขียนความเรียงทั้งด้านการจัดการเรียนการสอนของผู้สอนและด้านผู้เรียนดังต่อไปนี้

### 1. ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน สรุปได้ 6 ประการ ดังนี้

1.1 ผู้สอนเน้นสอนหลักการใช้ภาษามากกว่าการฝึกฝนกระบวนการคิดและกระบวนการเขียนให้แก่ผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนไม่มีโอกาสได้ฝึกฝนกระบวนการคิดการลำดับความคิดและการเรียบเรียงข้อความ (ประภาพร ลัมจิตสมบูรณ์, สัมภาษณ์, 10 กันยายน 2557; รสริน ดิษฐบรรจง, สัมภาษณ์, 13 กันยายน 2557; ศุภวรรณ สัจจพิบูล, สัมภาษณ์, 15 กันยายน 2557; สุภาณี ชินวงศ์, 2543 : 8; Johnson, 2003: 2; Msanjila, 2005: 15)

1.2 ผู้สอนใช้วิธีการสอนโดยการอธิบายหลักการเขียนแล้วกำหนดหัวข้อและขอบเขตที่จะต้องเขียนให้ผู้เรียนลงมือฝึกทักษะโดยไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมการเรียนการสอน (Scarcella, 2003)

1.3 ผู้สอนไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกฝนการเขียนอย่างต่อเนื่อง ขาดการให้ประสบการณ์เกี่ยวกับการนำเสนอเนื้อหาสาระแปลกใหม่ที่น่าสนใจ และขาดการเน้นเพื่อให้นำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตจริง (Mullen, 2001; Scarcella, 2003; กระทรวงศึกษาธิการ, 2542)

1.4 ในกระบวนการเขียนผู้สอนไม่เน้นให้ผู้เรียนตระหนักถึงเป้าหมายในการเขียน ขาดการวางแผนในการเขียน และการปรับแก้ไขงานเขียน (Mullen, 2001; ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และ กรองแก้ว วรรณสุด, 2548; สุภาณี ชินวงศ์, 2543)

1.5 การประเมินผลการเขียนไม่มีกระบวนการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ผู้เรียนได้พิจารณาไตร่ตรอง และปรับแก้ไขงานเขียนตามกระบวนการของการเขียน (ศุภวรรณ สัจจพิบูล, สัมภาษณ์, 15 กันยายน 2557; สุภาณี ชินวงศ์, 2543: 8)

1.6 การเรียนการสอนเขียน ไม่มีบรรยากาศของการเรียนที่ทั้งผู้เรียนและผู้สอนมีส่วนร่วมในกิจกรรม (รสริน ดิษฐบรรจง, สัมภาษณ์, 13 กันยายน 2557; สุภาณี ชินวงศ์, 2543: 14)

### 2. ด้านผู้เรียน สรุปได้ 4 ประการ ดังนี้

2.1 ผู้เรียนเกิดทัศนคติที่ไม่ดีต่อการเขียน เนื่องจากเห็นว่าการเขียนเป็นทักษะที่ยากเกินความสามารถของตน ทำให้ขาดแรงจูงใจในการฝึกทักษะการเขียน (ประภาพร ลัมจิตสมบูรณ์, สัมภาษณ์, 10 กันยายน 2557; รสริน ดิษฐบรรจง, สัมภาษณ์, 13 กันยายน 2557; ศุภวรรณ สัจจพิบูล, สัมภาษณ์, 15 กันยายน 2557; สุภาณี ชินวงศ์, 2543: 14; Scarcella, 2003: 6)

2.2 ผู้เรียนไม่สามารถคิดประเด็นและหัวข้อเพื่อนำมาเขียนหรือเรียบเรียงข้อมูลด้วยตนเอง และมีข้อผิดพลาดทางภาษาบางประเด็นที่แก้ไม่ได้ (ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และ กรองแก้ว วรรณสุด, 2548)

2.3 ผู้เรียนขาดความรู้ มีข้อมูลไม่เพียงพอเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน ทำให้ไม่สามารถเรียบเรียงเป็นงานเขียนที่สมบูรณ์ได้ (Mullen, 2001; ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และ กรองแก้ว วรรณสุด, 2548; วิรัช วงศ์ภินันท์วัฒนา, 2550)

2.4 ผู้เรียนไม่ตระหนักถึงเป้าหมายของการเขียนหรือผู้อ่านงานเขียน และไม่เห็นความสำคัญของการทบทวน และการปรับแก้งานเขียน (ประภาพร ลี้มจิตสมบูรณ์, สัมภาษณ์, 10 กันยายน 2557; รสริน ดิษฐบรรจง, สัมภาษณ์, 13 กันยายน 2557; ศุภวรรณ สัจจพิบูล, สัมภาษณ์, 15 กันยายน 2557; สุภาณี ชินวงศ์, 2543: 14; ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว วรรณสุด, 2548)

นอกจากนี้ ยังมีสาเหตุของปัญหาด้านหลักสูตร ได้แก่ การจัดสรรเวลาสำหรับใช้ในการสอนทักษะการเขียนไม่เพียงพอ ส่งผลให้ผู้เรียนไม่สามารถฝึกทักษะการเขียนอย่างต่อเนื่อง (สุภาณี ชินวงศ์, 2543: 8) และแนวทางการประเมินผลการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการประเมินหลักเกณฑ์การใช้ภาษามากกว่าประเมินกระบวนการเขียนและกระบวนการคิดของผู้เรียน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2542: 4)

เมื่อพิจารณาสาเหตุของปัญหาด้านหลักสูตรและแนวทางการประเมินผลการจัดการเรียนการสอนดังกล่าวต้องแก้ปัญหาเชิงนโยบาย ซึ่งผู้สอนต้องจัดการเรียนการสอนตามเวลา และมาตรฐานการเรียนรู้ที่กำหนดให้ สำหรับการวิจัยครั้งนี้มุ่งเน้นแก้ปัญหาด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเป็นสำคัญ ซึ่งจากการวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาพบว่า ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทักษะการเขียน ผู้สอนยังไม่ส่งเสริมกระบวนการคิดให้แก่ผู้เรียน โดยเฉพาะการคิดไตร่ตรองในระหว่างการเขียน ทำให้ผู้เรียนไม่สามารถพัฒนาทักษะการเขียนของตนให้มีประสิทธิภาพ เพราะการเขียนมิได้เป็นเพียงวิธีการสื่อสารเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการที่ต้องใช้สติปัญญา ทั้งในด้านการคิดค้นเรื่องราวที่จะนำมาเขียน และการจัดรูปแบบการนำเสนองานเขียน ดังที่ Donne (1988: 1) กล่าวไว้สรุปได้ว่า การเขียนไม่เพียงเป็นการเขียนสัญลักษณ์ทางภาษาแต่เป็นกระบวนการถ่ายทอดข้อมูลและความคิดของผู้เขียนออกมาเป็นลายลักษณ์อักษรโดยเรียบเรียงถ้อยคำ และเรียบเรียงความคิดอย่างเหมาะสมเพื่อให้สามารถสื่อสารได้ตามวัตถุประสงค์ สอดคล้องกับ ทิศนา ขัมมณี และคณะ, (2540) ที่ได้ศึกษาเรื่องการคิดและการสอนเพื่อพัฒนาการคิด ซึ่งมีข้อสรุปว่า ทักษะการเขียนเป็นองค์ประกอบหนึ่งของทักษะการคิดพื้นฐาน โดยการเขียนเป็นการถ่ายทอดความคิดให้ผู้อื่นรับรู้ ทักษะการเขียนและทักษะการคิดจึงมีความสัมพันธ์กันอย่างแยกออกจากกันได้ยาก ดังนั้น จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้สอนจะต้องมีบทบาทสำคัญในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนควบคู่ไปกับการพัฒนาทักษะการคิด

กระบวนการคิดและการใช้ภาษามีความสัมพันธ์กัน ดังที่ สวนิต ยมาภัย (2526: 18) กล่าวไว้สรุปได้ว่า มนุษย์เป็นสิ่งมีชีวิตที่สามารถใช้ความคิดได้อย่างซับซ้อน ในขณะที่มนุษย์กำลังใช้ความคิดจะใช้ภาษาไปด้วยพร้อมๆ กัน สอดคล้องกับ กาญจนา นาคสกุล (2556: 9) ที่กล่าวว่า ภาษาเป็นเครื่องมือในการคิดของมนุษย์ และเป็นสื่อที่ใช้แสดงความคิดซึ่งเป็นนามธรรมออกมาให้ผู้อื่นเข้าใจ แสดงให้เห็นว่า ภาษากับความคิดมีความสัมพันธ์กัน หากขาดสิ่งหนึ่งสิ่งใด ก็จะทำให้การสื่อสารไม่มีประสิทธิภาพ

การเขียนความเรียงเป็นการเขียนที่นำถ้อยคำมาเรียบเรียงเป็นประโยคและข้อความตามหัวข้อที่กำหนด โดยใช้ภาษาที่ถูกต้องสละสลวย เพื่อถ่ายทอดความรู้ ความคิด และความรู้สึก และประสบการณ์ของผู้เขียนไปยังผู้อ่าน ซึ่งจะมีความแตกต่างกันไปตามประเภทของงานเขียนและลักษณะเฉพาะของสาขาวิชา จากคำนิยามข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่า ในการเขียนความเรียงที่มีคุณภาพนั้น จะต้องประกอบด้วยการเรียบเรียงความคิดที่เป็นลำดับและมีความเชื่อมโยงเพื่อถ่ายทอดเป็นงานเขียน โดยใช้ภาษาได้ถูกต้องเหมาะสม ดังนั้น ในการเขียนความเรียงจึงจำเป็นต้องใช้กระบวนการคิดและมีกระบวนการปรับแก้ไขงานเขียนอยู่ตลอดเวลา ดังที่ Burke (1990) ได้เน้นให้เห็นถึงความจำเป็นที่ผู้เรียนจะต้องรับรู้ว่า การเขียนนั้นไม่ใช่กิจกรรมที่สามารถทำให้เสร็จในครั้งเดียว แต่เป็นกิจกรรมที่ต้องขัดเกลาประเด็นความคิดของตนในงานเขียนหลายครั้ง เพื่อให้เป็นงานเขียนที่ดีและสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น เมื่อพิจารณาตามกระบวนการของการเขียน ผู้เรียนจะต้องใช้กระบวนการคิดตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียน จนถึงการปรับปรุงแก้ไข หากมีการร่วมมือกันวางแผน พิจารณาไตร่ตรองประเด็นในการเขียนและเนื้อหาที่จะนำมาจัดความสัมพันธ์เป็นโครงเรื่อง ก็จะช่วยส่งเสริมให้สามารถเขียนความเรียงได้ดี มีการลำดับและเชื่อมโยงความคิดเรียบเรียงเนื้อหาไม่สับสนวุ่นวาย รวมถึงกระบวนการคิดไตร่ตรองเพื่อพิจารณาการใช้ภาษาในการเขียน หากมีการสะท้อนคิดเพื่อปรับแก้ที่อยู่ตลอดทุกกระบวนการเขียน ก็จะทำให้งานเขียนมีคุณภาพมากขึ้น

อย่างไรก็ตาม การสอนการคิดยังเป็นปัญหาสำคัญของการจัดการเรียนการสอนซึ่งหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนไม่มีโอกาสให้ผู้เรียนฝึกทักษะกระบวนการคิด (กระทรวงศึกษาธิการ, 2547: 14) โดยสามารถสะท้อนปัญหาในการสอนทักษะการคิดได้จากข้อถ้อยของการเรียนการสอนบัณฑิตศึกษาไทยที่มีการคิดตามคนอื่นมากกว่าคิดด้วยตนเอง และการสร้างผลงาน สร้างองค์ความรู้ขึ้นมาด้วยตนเองยังไม่ชัดเจน อีกทั้งกระบวนการศึกษาไม่ถ่ายทอดความรู้ไม่ถ่ายทอดความคิดเป็น ทำเป็น ซึ่งในการเรียนการสอนควรให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์วิจารณ์ความรู้ที่ได้มา (ไพฑูริย์ สีนลารัตน์, 2543: 10-12) เช่นเดียวกับการสอนเขียน ซึ่งจากการปฏิบัติการสอนจริงพบว่า ผู้เรียนไม่สามารถคิดประเด็นและผลิตเขียนงานได้ อาจเนื่องมาจากสาเหตุดังกล่าวข้างต้น ประกอบกับการเขียนเป็นทักษะที่มีความซับซ้อน จึงจำเป็นต้องใช้ทักษะการคิดขั้นสูง เพื่อนำไปสู่การแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ที่หลากหลาย และเกิดประโยชน์สูงสุด จึงจำเป็นต้องใช้การคิดไตร่ตรอง เพราะการคิดไตร่ตรองได้รับการจัดให้เป็นทักษะการคิดขั้นสูง (Hmelo & Ferrari, 1997) เนื่องจากเป็นทักษะที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับสิ่งที่เข้าใจอยู่เดิม ช่วยให้ผู้เรียนสามารถคิดทั้งในเชิงนามธรรมและสรุปเป็นความคิดรวบยอดได้ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในกลวิธีการสอนใหม่ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจในความคิดและกระบวนการเรียนรู้ของตนเองได้ นอกจากนี้ การคิดไตร่ตรองยังได้รับการจัดเป็นทักษะที่สำคัญและจำเป็นในการเรียนการสอน เพราะช่วยให้ผู้เรียนได้คิดทบทวนในการกระทำของตนเอง ทั้งที่กระทำผ่านไปแล้วและที่กำลังกระทำอยู่ (Schön, 1987) ดังนั้น การคิดไตร่ตรองจึงเป็นทักษะขั้นสูงที่สามารถนำมาแก้ปัญหาแก้สถานการณ์ หรือจัดการกับงานที่มีความซับซ้อนได้เป็นอย่างดี (King & Kitchener, 1994)

ความสำคัญของการส่งเสริมการคิดในการเรียนการสอนที่กล่าวข้างต้น แสดงให้เห็นว่าในการจัดการเรียนรู้ ผู้สอนจะต้องให้ความสำคัญและส่งเสริมความสามารถในการคิดให้แก่ผู้เรียน ดังที่ จันทรเพ็ญ เชื้อพานิช (2544) ได้แสดงทัศนะว่า การส่งเสริมเรื่องการคิด ควรสอดแทรกไปกับ

การสอนเนื้อหาสาระวิชาอย่างกลมกลืน มิได้เป็นการสอนหรือส่งเสริมแบบแยกส่วน สอดคล้องกับการศึกษาของ Baron (1981: 307-308) ที่พบว่า การที่จะช่วยให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากจะขึ้นอยู่กับการใช้คำถามซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการสืบสอบแล้ว เนื้อหาก็คือปัจจัยสำคัญ เพราะถ้าเนื้อหาที่นำมาใช้เป็นประเด็นในการเรียนรู้นั้นๆ มีลักษณะที่กระตุ้นให้ใช้ความคิด สิ่งเสริมให้ใช้การตัดสินใจ ก็สามารถช่วยพัฒนาการคิดระดับสูงของผู้เรียนได้ นอกจากนี้ Baker (1996: 19) แสดงทัศนะว่า ผู้สอนควรเลือกรื่องที่มีลักษณะใกล้เคียงตัวผู้เรียน มีความเป็นนามธรรม เพื่อช่วยกระตุ้นความคิดในระดับสูง

จากข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่า การเขียนและการคิดมีความสัมพันธ์กัน ซึ่งการเขียนเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินความคิด ความรู้ ความรู้สึก และประสบการณ์ของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี โดยผู้สอนจะต้องหากวิธีที่ช่วยจูงใจผู้เรียน และส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเขียนงานได้อย่างมีคุณภาพ รวมถึงในกระบวนการเขียนจะต้องเน้นให้ผู้เรียนพัฒนาการคิดโดยเฉพาะการคิดไตร่ตรอง ซึ่งในการเขียนสามารถพัฒนาให้ผู้เรียนได้ฝึกการคิดไตร่ตรองประเด็นการเขียนและเนื้อหาในการเขียน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถตกผลึกทางความรู้ ความคิด รวมถึงการได้สะท้อนคิดผลงานและกระบวนการเขียนของตนเอง เพื่อจะได้นำผลมาปรับปรุงแก้ไขให้เป็นงานเขียนที่มีคุณภาพ

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียง และการคิดไตร่ตรองข้างต้น สรุปได้ว่า การเขียนและการคิดมีความสัมพันธ์กัน และมีความสำคัญต่อการศึกษาค้นคว้า การสื่อสารในชีวิตประจำวัน การพัฒนาสังคมและประเทศชาติ เพราะการเขียนเป็นเครื่องมือสำคัญในการถ่ายทอดความรู้และความคิด ตามที่ ไพฑูริย์ สินลารัตน์ (2549: 49) กล่าวไว้ว่า การสร้างผลงานที่จะสะท้อนการตกผลึกทางปัญญาได้ดีที่สุดคือการเขียน เพราะการเขียนเป็นเครื่องมือในการสื่อความคิด สื่อประสบการณ์ และอารมณ์ความรู้สึกของผู้เรียนได้อย่างดี ผู้สอนมีบทบาทในการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้คิดและมองในทางที่กว้างขึ้น การเรียนการสอนโดยการสร้างผลงานการเขียนจะได้ผลสมบูรณ์ หากผู้สอนและผู้เรียนได้วิเคราะห์ผลงานร่วมกัน โดยผู้สอนควรสอดแทรกการสอนคิด ค่านิยม และจริยธรรม รวมทั้งสื่อสารกับผู้เรียนเพื่อประเมินกระบวนการถ่ายทอดความคิดในการเขียน

เมื่อพิจารณาปัญหาของการเขียนของผู้เรียนทั้งในด้านการเรียบเรียงความคิด การนำเสนอเนื้อหา การใช้ภาษา และรูปแบบการเขียน ตลอดจนปัญหาเกี่ยวกับการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดของนักศึกษาปริญญาตรี ทำให้ผู้สอนต้องให้ความสำคัญกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถของผู้เรียนทั้งทางด้านการพัฒนาทักษะการคิด การคัดเลือกข้อมูลที่ใช้ในการเขียน รวมถึงหลักการเขียนและการใช้ภาษา เพื่อให้ผู้เรียนสามารถตกผลึกทางความคิดและผลิตงานเขียนที่มีคุณภาพ ดังนั้น ผู้สอนจะต้องมีบทบาทสำคัญในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทักษะการเขียน โดยเลือกใช้กลยุทธ์ที่หลากหลายในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การคัดเลือกและเป็นต้นแบบที่ดีในด้านวิธีการเขียน และการแก้ปัญหาในการเขียน รวมถึงการจัดสภาพแวดล้อมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม

แนวทางหนึ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และปฏิบัติงานเขียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ คือ การเรียนรู้และฝึกเขียนจากผู้ที่เป็นต้นแบบการเขียนที่ดี สามารถให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ให้ผู้เรียนจนสามารถเขียนได้อย่างชำนาญ ตามที่ Allen & Valette (1972: 216-241)

มีแนวคิดที่ว่า ทักษะการเขียนเป็นทักษะที่พัฒนาจากทักษะที่ง่าย โดยเริ่มต้นจากการลอกแบบ (copying) ไปจนถึงการเขียนแสดงความคิดเห็นโดยอิสระ (free composition) ซึ่งสอดคล้องกับ Pincas (1982: 14-24) ที่มีความเห็นว่า การสอนเขียนประกอบด้วยขั้นตอนการทำความคุ้นเคย (familiarisation) การทำแบบฝึกหัดที่มีการควบคุมและการชี้แนะ (controlled and guided exercises) และการเขียนแบบอิสระ (free writing) ซึ่งเชื่อว่าขั้นตอนดังกล่าวจะช่วยลดข้อผิดพลาดในการเขียน เพราะในแต่ละขั้นตอนของการเขียนผู้เรียนจะต้องแสดงความสามารถในการสร้างภาษาหรือคำศัพท์ และผู้สอนก็มุ่งที่จะแก้ไขข้อผิดพลาดต่างๆ โดยการสอนต้องมีลักษณะช่วยเหลือผู้เรียนให้เลียนแบบได้ (assisted imitation) แนวคิดดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การเขียนเป็นกระบวนการเรียนรู้ อย่างหนึ่ง ซึ่งจะต้องมีการจัดการเรียนการสอน เพราะผู้เรียนไม่สามารถเรียนรู้ได้เองตามธรรมชาติ จากการอ่านหรือการเขียนอย่างอิสระ โดยการสอนทักษะการเขียน ผู้สอนจะต้องเลือกใช้กลวิธีที่เหมาะสม ซึ่งอาจเริ่มจากการให้ผู้เรียนเรียนรู้วิธีการเขียนและการแก้ปัญหาจากต้นแบบ และการศึกษาตัวแบบงานเขียนที่ดี โดยมีผู้สอนคอยชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้จนผู้เรียนเกิดความชำนาญในการเขียน

นอกจากนี้ การสอนเขียนควรมุ่งเน้นกระบวนการเขียน โดยจะต้องให้ความสำคัญกับ กลวิธีในการคิดค้นข้อมูลที่จะนำมาใช้ในการเขียน และสอนให้ผู้เรียนคำนึงถึงวัตถุประสงค์ในการเขียน และผู้ที่จะอ่านงานเขียนของตน อีกทั้งต้องตระหนักว่า กระบวนการเขียนมีลักษณะย้อนกลับไปมา ผู้เขียนสามารถปรับปรุงแก้ไขงานเขียนได้ตลอดกระบวนการ (Connor & Johns, 1990: 677) และในกระบวนการเขียนควรมีการให้ผู้เรียนใช้ความคิดในการพิจารณา ไตร่ตรองหรือสะท้อนความคิด และปรับปรุงแก้ไขงานเขียน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการเขียนและคุณภาพงานเขียนของตน ดังที่ สุภาณี ชินวงศ์ (2543) กล่าวว่าไว้ว่า ในระหว่างการเขียนผู้เขียนจะต้องแก้ไข ปัญหา และในการแก้ปัญหานั้นผู้เขียนจะเกิดความคิดใหม่ๆ ตลอดเวลา เมื่อพิจารณาแล้ว กระบวนการคิดในการเขียนดังกล่าวมีลักษณะสอดคล้องกับการคิดไตร่ตรอง ตามที่ Bigge & Shermis (2004) กล่าวไว้สรุปได้ว่า กระบวนการของการคิดไตร่ตรองนั้นจะมีการทดลองและการตรวจสอบความคิด โดยมีทางเลือกหลายแนวทาง แล้วเลือกแนวทางที่ดีที่สุดไว้ ดังนั้นการคิดไตร่ตรองจึงมีความสัมพันธ์ และมีความจำเป็นต่อกระบวนการเขียน เพราะจะทำให้ผู้เรียนได้มีโอกาส ทบทวนประเด็นการเขียน และสะท้อนความรู้ความคิดจากเนื้อหาที่ได้เขียนและปรับปรุงคุณภาพงานเขียนให้ดียิ่งขึ้น ส่งผลให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถในการเขียน อีกทั้งการคิดไตร่ตรอง ยังมีความจำเป็นสำหรับผู้เรียนในการพัฒนาตนเองและสังคมโดยจะส่งเสริมให้สามารถกระทำสิ่งต่างๆ ได้ตามวัตถุประสงค์ด้วยความรอบคอบและมีแบบแผน เป็นการนำข้อมูลสะท้อนกลับมาใช้ในการชี้แนะ และปรับเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานให้ดีขึ้นโดยใช้แนวทางที่ดีที่สุด (Dewey, 1933; จันทรเพ็ญ เชื้อพานิช, 2544; อภิภา ปรัชญาพฤทธิ, 2547)

จากการศึกษาปัญหาและสาเหตุของปัญหาในการเขียน ผู้วิจัยได้พิจารณาและศึกษา หลักการ แนวคิด และทฤษฎีจากเอกสารและงานวิจัยต่างๆ เกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถในการเขียนและการคิด พบว่า แนวคิดที่น่าสนใจและสอดคล้องกับวิธีการฝึกทักษะการเขียน โดยสามารถนำมาใช้เป็นพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองให้แก่ผู้เรียนระดับอุดมศึกษาได้คือ แนวคิดการฝึกทางปัญญา

จากต้นแบบ และแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ ซึ่งเป็นแนวคิดที่จะช่วยพัฒนาให้ผู้เรียนเกิด ความเชี่ยวชาญในการเขียน และสามารถใช้ทักษะการเขียนเพื่อสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยผลลัพธ์เกี่ยวกับการคิดอย่างผู้เชี่ยวชาญและการพัฒนาการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพจะได้รับ จากการเรียนการสอนตามแนวคิดดังกล่าว สอดคล้องกับที่ Levy (2010: 3) เสนอไว้ว่า การคิดแบบ ผู้เชี่ยวชาญ (expert thinking) และการสื่อสารที่ซับซ้อน (complex communication) เป็นทักษะ ที่สำคัญที่สุดที่ช่วยให้บุคคลประสบความสำเร็จในชีวิตการทำงาน

แนวความคิดฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ (cognitive apprenticeship approach) เป็นแนวคิดที่มีพื้นฐานจากแนวความคิดสร้างความรู้ทางสังคม (social constructivism approach) ของ Vygotsky (1981) และทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคม (social cognitive theory) ของ Bandura (1989) โดยแนวความคิดสร้างความรู้ทางสังคมให้ความสำคัญกับปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ภาษา และวัฒนธรรมที่มีผลต่อการเรียนรู้ และบทบาทของผู้ที่มีความชำนาญมากกว่าในการช่วยเหลือและให้ คำชี้แนะผู้เรียนให้สามารถพัฒนาการเรียนรู้และแก้ปัญหาที่ไม่สามารถกระทำได้ด้วยลำพัง (Fosnot, 2013: 18) ซึ่งแนวคิดดังกล่าวจะช่วยกระตุ้นพัฒนาการทางสติปัญญา และเพิ่มพูนความรู้และ ความสามารถของผู้เรียน อีกทั้งการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบยังมีพื้นฐานจากแนวคิดของทฤษฎี การเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคม ซึ่งมีแนวคิดว่าพฤติกรรมส่วนใหญ่ของบุคคลเกิดจากการเรียนรู้ โดยบุคคลเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง และอีกส่วนหนึ่งเกิดจากการสังเกตพฤติกรรม ของผู้อื่น ซึ่งเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเรียนรู้จากตัวแบบ (observational learning or modeling) และเชื่อว่าการเป็นต้นแบบช่วยให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ โดยผู้เรียนจะต้องตั้งใจ เก็บรักษาข้อมูลและปฏิบัติซ้ำ ซึ่งการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบจะสอนให้ผู้เรียนใช้วิธีการสังเกตอย่าง วิเคราะห์ถึงกระบวนการคิดของผู้เชี่ยวชาญ และให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติทักษะโดยมีผู้เชี่ยวชาญคอยให้ คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้จนผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง และเกิดความชำนาญมากขึ้น (Allan Collins et al., 1991)

นอกจากนี้ แนวความคิดฝึกทางปัญญาจากต้นแบบยังเป็นการจัดการเรียนรู้ที่อิงจากทฤษฎี จากสถานการณ์เชิงปัญญา (situation cognition theory) เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติทักษะใน สถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพจริง โดยมีผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้จน ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองและเกิดเป็นความชำนาญ ซึ่งแนวความคิดฝึกทางปัญญาจาก ต้นแบบได้กล่าวถึงกลวิธีในการสอน โดยออกแบบขึ้นด้วยขอบเขตหลักคือ การเป็นต้นแบบ (modeling) การเป็นผู้ชี้แนะ (coaching) และการเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) (Darling-Hammond, 2015)

สำหรับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ (process writing approach) เป็นแนวคิดที่ใช้ในการสอนเขียน โดยได้รับอิทธิพลมาจากแนวคิดของนักจิตวิทยาและนักปรัชญา แนวพุทธิปัญญา (cognitive approach) และแนวพฤติกรรมนิยม (behavioral approach) รวมทั้ง แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียน ซึ่งให้ความสำคัญกับกระบวนการคิดและการปฏิบัติ การเขียนมากกว่าการเน้นที่ผลงานเขียน และเชื่อว่าการเขียนเป็นทั้งวิธีการสื่อสารและกระบวนการ ทางสติปัญญาในการคิดและศึกษาหาข้อมูลเพื่อใช้ประกอบการเขียน นอกจากนี้ ยังให้ความสำคัญ เรื่องการเสริมแรงในกระบวนการเขียนด้วยการให้ข้อมูลย้อนกลับ และการฝึกทักษะการเขียนอย่าง

ต่อเนื่องเพื่อพัฒนาคุณภาพงานเขียน และความสามารถในการเขียนของผู้เรียนให้ดีขึ้น (Kaplan, 1982: 147; Trachel & Parry, 1992 อ้างถึงใน ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว กรรณสูตร, 2548: 7-8)

การเขียนแบบเน้นกระบวนการให้ความสำคัญกับการพัฒนาความคิดในระหว่างกระบวนการเขียนของผู้เรียน โดยจะเน้นให้ผู้เรียนวิเคราะห์ปัญหาและวางแผนการแก้ปัญหาตลอดกระบวนการเขียน รวมถึงตระหนักถึงบทบาทและความสำคัญของกระบวนการทางความคิดที่เกิดขึ้น สลับไปมา ตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียน และการปรับปรุงแก้ไขงานเขียน (White & Arndt, 1991) รวมทั้งการเน้นใช้กลวิธีในการคิด การค้นหาความหมาย การตั้งเป้าหมายในการเขียน และผู้เขียนต้องตระหนักถึงผู้อ่าน การเรียบเรียงและตรวจสอบข้อมูลที่จะนำมาใช้ในการเขียนอย่างเป็นระบบ และการฝึกให้ผู้เรียนปรับปรุงแก้ไขงานเขียน เพื่อพัฒนาให้เป็นงานเขียนที่มีคุณภาพ ซึ่งกิจกรรมการเรียนการสอนตามแนวคิดนี้จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ตลอดกระบวนการเขียน โดยผู้สอนเป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวก คอยช่วยเหลือ และให้คำแนะนำ ในระหว่างที่ผู้เรียนปฏิบัติการเขียน เพื่อไม่ให้เป็นผู้อุปสรรคในการพัฒนาการคิดของผู้เรียน และผู้สอนเองต้องฝึกฝนการเขียนอยู่เสมอ เพื่อจะได้เข้าใจกระบวนการเขียนและสามารถถ่ายทอด หรือแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับผู้เรียนได้ (Caudrey, 1996: 8) นอกจากนี้ แนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการยังช่วยส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยเน้นบรรยากาศการเรียนการสอนในลักษณะที่ทุกคนให้ความร่วมมือ ช่วยเหลือกัน และมีการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิด ประสบการณ์ ตลอดจนการแลกเปลี่ยนกันอ่านและการประเมินงานเขียนของผู้อื่น เพื่อช่วยขยายความคิดและประสบการณ์ในการเขียนของผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น (สุภาณี ชินวงศ์, 2543: 57)

การศึกษาแนวคิดที่นำมาใช้ในการสอนเขียนข้างต้นสรุปได้ว่า แนวคิดดังกล่าวเหมาะสมที่จะนำมาประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาคือการเรียนการสอนทักษะการเขียน ทั้งด้านการเรียบเรียงความคิด การนำเสนอเนื้อหา และการใช้ภาษา และช่วยพัฒนาทักษะการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง กล่าวคือ แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบจะช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติการเขียนในบริบทที่ใกล้เคียงกับสถานการณ์จริง พร้อมทั้งได้เรียนรู้กระบวนการคิด กลวิธี การเขียนและการแก้ปัญหาในการเขียนของผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งผู้เรียนจะต้องมีบทบาทในการอธิบายอย่างชัดเจนโดยการพูดหรือเขียนสิ่งที่สังเกตได้ ใช้กระบวนการไตร่ตรองหรือการสะท้อนความคิด และการสำรวจค้นหาความรู้ที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญมีบทบาทเป็นต้นแบบ ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนตลอดกระบวนการเขียน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเขียนงานได้อย่างมีคุณภาพทั้งด้านการนำเสนอเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด และการใช้ภาษา

ส่วนแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ เป็นแนวคิดที่เน้นให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติการเขียนตามกระบวนการ ช่วยพัฒนาให้ผู้เรียนวิเคราะห์วัตถุประสงค์และประเด็นในการเขียนได้อย่างถูกต้อง พร้อมทั้งช่วยฝึกการเรียบเรียงความคิดเพื่อถ่ายทอดเป็นงานเขียนได้ตรงตามวัตถุประสงค์ และเกิดกระบวนการคิดในการวางแผน และแก้ไขงานเขียน อีกทั้งแนวคิดดังกล่าวยังช่วยส่งเสริมด้านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เพื่อให้ผู้เรียนได้มีการโต้แย้งอย่างมีเหตุผลเพื่อฝึกทักษะการคิดไตร่ตรองด้วย ดังนั้นการสอนเขียนความเรียงให้แก่ นักศึกษาปริญญาตรี ผู้ซึ่งมีความจำเป็นที่จะต้องใช้ทักษะการเขียนเพื่อถ่ายทอดสิ่งที่เรียนรู้ในสาขาวิชาของตน พร้อมทั้งการเรียบเรียงและ



ถ่ายทอดความรู้ ความคิด และประสบการณ์ด้วยภาษาเขียนที่ดี ด้วยเหตุนี้จึงควรบูรณาการแนวความคิด การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ เพื่อช่วยพัฒนา ความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ด้วยเหตุดังกล่าว การวิจัยครั้งนี้จึงเป็นการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดย บูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อ ส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี ทั้งนี้เพื่อให้ ผู้เรียนสามารถนำความรู้ ความสามารถในการเขียนไปประยุกต์ใช้ในการศึกษาและการประกอบ วิชาชีพ

## 2. คำถามของการวิจัย

จากความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา ผู้วิจัยได้กำหนดคำถามการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย

1. รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับ แนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ มีองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนอย่างไร
2. การจัดการเรียนการสอนตามขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการ แนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ช่วยส่งเสริม ความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรีได้หรือไม่ อย่างไร
3. ความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรีมี พัฒนาการเป็นอย่างไร

## 3. วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยและพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจาก ต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียน ความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี มีวัตถุประสงค์ของการวิจัย ดังนี้

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจาก ต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียน ความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี
2. เพื่อศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นโดย
  - 2.1 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของ นักศึกษาปริญญาตรีระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง
  - 2.2 ศึกษาพัฒนาการของความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง ของนักศึกษาปริญญาตรี

#### 4. สมมติฐานของการวิจัย

ผู้วิจัยได้ศึกษาทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบและแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ เพื่อนำมากำหนดสมมติฐานการวิจัย ดังนี้

การเขียนความเรียงเป็นทักษะที่มีลักษณะเป็นพัฒนาการ กล่าวคือ เป็นการเรียนรู้อย่างมีขั้นตอน และมีการพัฒนาจากทักษะที่ง่ายไปสู่ทักษะที่ซับซ้อน (Rivers, 1981: 192; Paulston & Mary, 1976: 204-249) ซึ่งผู้เขียนจำเป็นต้องมีความรู้หลายด้านคือ ความรู้เกี่ยวกับภาษาที่จะเขียน หลักการเรียบเรียงลำดับเนื้อความ หรือรูปแบบศิลปะในการเขียน ความรู้เกี่ยวกับกลไกการเขียน และความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน (Kaplan, 1982: 140-143) และการเขียนเป็นกระบวนการทางความคิด โดยผู้เขียนต้องทำความเข้าใจให้กระจ่างก่อนจึงจะสามารถคัดเลือกและเรียบเรียงความคิดออกมาเป็นงานเขียนได้ (Arapoff, 1972: 199) ซึ่งกระบวนการเขียนเป็นกิจกรรมที่เกิดย้อนกลับไปมา (White & Arndt, 1991) และในระหว่างการเขียนผู้เขียนจะต้องแก้ไขปัญหา ซึ่งจะทำให้ผู้เขียนจะเกิดความคิดใหม่ๆ ตลอดเวลา บางครั้งอาจต้องมีการปรับเป้าหมายในการเขียน (สุภาณี ชินวงศ์, 2543: 10) โดยกระบวนการเขียนดังกล่าวมีลักษณะสอดคล้องกับการคิดไตร่ตรอง ซึ่งธรรมชาติของการคิดไตร่ตรองจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลประสบสถานการณ์หรือปัญหาและมีความขัดแย้งทำให้เกิดความสงสัย ไม่มั่นใจ จึงต้องแสวงหาแนวทางใหม่ (Dewey, 1997: 6)

ผลการศึกษาดำรง เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบพบว่า การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบช่วยให้ผู้เรียนสร้างความรู้โดยการฝึกปฏิบัติงานร่วมกับผู้อื่นที่มีประสบการณ์และบริบทที่ใกล้เคียงกับสถานการณ์จริง ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงวิธีการที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ ทำให้การเรียนรู้ที่มีความหมายและเกิดการเรียนรู้ที่ยั่งยืน Brown, Collins, & Duguid (1989: 32) และ Collins et al. (1991: 6-8) ได้กล่าวถึงการใช้แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบในการสอนเขียนไว้โดยใช้ทฤษฎีของ Bereiter & Scadmalia ที่อธิบายถึงกระบวนการเขียนของผู้ที่มีความชำนาญและไม่มีความชำนาญ ซึ่งผู้เขียนที่มีความชำนาญจะมีการวางแผนในการเขียนวิเคราะห์ปัญหา กำหนดเป้าหมายในการเขียน ตลอดจนการวางแผนในการแก้ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นในการเขียน ทั้งด้านการนำเสนอเนื้อหา รูปแบบการเขียน การใช้ภาษา และการเรียบเรียงลำดับข้อความ นอกจากนี้ ผลการศึกษาของ Beaufort (2000) เกี่ยวกับการใช้การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบในการสอนเขียนให้แก่ผู้เรียนในวิทยาลัยนานาชาติ ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ เกิดทักษะการสื่อสาร และการมีปฏิสัมพันธ์ ซึ่งการที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญและเพื่อน ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้หลักการเขียนและได้ฝึกประสบการณ์ในการเขียน และผลการวิจัยของ Cash et al. (1997) พบว่า การสอนด้วยการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบช่วยเพิ่มประสิทธิผลในการรู้ทักษะด้านสารสนเทศ การจัดการปัญหาและทักษะการวิจฉัย

จากที่กล่าวข้างต้น แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบมีสาระสำคัญเกี่ยวกับการเรียนรู้จากต้นแบบ ซึ่งมีผู้นำไปศึกษาวิจัย เช่น เพ็ญนภาภรณ์ ทองบุญตา (2540) ได้ศึกษาผลของการนำเสนอตัวต้นแบบควบคู่กับการชี้แนะและการนำเสนอตัวแบบควบคู่กับการให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีผลต่อการอภิปรายกลุ่มของนักเรียน พบว่า นักเรียนมีการอภิปรายกลุ่มดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และกานดา จรดล (2542) ศึกษาผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคมของแบนดูรา ที่มีต่อการเสริมสร้างสมรรถภาพการสอนสำหรับครู

ประถมศึกษา พบว่าหลังการฝึกอบรมและการปฏิบัติการสอนจริง ครูมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความรู้ความเข้าใจในเรื่องที่อบรมสูงกว่าก่อนการฝึกอบรม

นอกจากนี้ ผลการศึกษาตำรา เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ พบว่า ช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสำคัญของกระบวนการเขียน สามารถเรียบเรียงความคิดอย่างเป็นระบบและถ่ายทอดเป็นงานเขียนได้ตรงตามวัตถุประสงค์ (Hyland, 2003: 11) และจากผลการศึกษาวิจัยของ Widodo (2008) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการนำแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการไปใช้ในการสอนเขียนเรียงความเชิงวิชาการให้แก่ผู้เรียนระดับมหาวิทยาลัยในบริบทการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ในประเทศอินโดนีเซีย ผลการวิจัยพบว่า แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการส่งเสริมให้ผู้เรียนนำเสนอแนวคิดในงานเขียนได้ตรงประเด็น และมีความชัดเจน รวมถึงตระหนักและรับผิดชอบในการเขียนงานของตนเอง สามารถประเมินงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับงานเขียนของผู้อื่น รวมถึงผลวิจัยของศุภวรรณ สัจพิบูล (2553: 198-200) ที่พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการเนื้อหา และประเภทของงานเขียน พบว่า ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดคือ ร้อยละ 70 และมีความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และรูปแบบการเรียนการสอนมีจุดเด่นคือ สนองปัญหาที่เกิดขึ้นจริง ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการทั้งในด้านกระบวนการคิด การคัดสรรเนื้อหา และความรู้เกี่ยวกับรูปแบบงานเขียน ตลอดจนเป็นการบูรณาการการสอนความรู้และทักษะกระบวนการเขียน

จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานการวิจัย ดังนี้

1. ผู้เรียนที่เรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นจะมีคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
2. ผู้เรียนที่เรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นจะมีคะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
3. ผู้เรียนที่เรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองระหว่างการทดลองสูงขึ้นตามลำดับ

## 5. ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีขอบเขตของการดำเนินการศึกษาวิจัย ดังนี้

1. ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาปริญญาตรีสาขาวิชาภาษาไทย ในสถาบันอุดมศึกษา ที่ผ่านการเรียนรู้วิชาภาษาไทยในด้านทักษะการอ่านและการเขียนในระดับมัธยมศึกษา อันเป็นพื้นฐานความรู้ที่จำเป็นของวิชาภาษาไทยมาแล้ว

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองเพื่อประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอน คือ นักศึกษาปริญญาตรีหลักสูตรการศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2. ตัวแปรที่ใช้ในการทดลองเพื่อประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย

2.1 ตัวแปรจัดกระทำ ได้แก่ รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสามารถในการเขียนความเรียง และความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

3. สารการเรียนรู้ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย สารการเรียนรู้ตามคำอธิบายรายวิชาของวิชาการเขียน ซึ่งมีเนื้อหาเกี่ยวกับหลักการเขียน การใช้ภาษาในการเขียน การรวบรวมข้อมูล การกำหนดประเด็นการเขียน การวางโครงเรื่องและรูปแบบการเขียน การเรียบเรียงความคิดและการนำเสนอเนื้อหา ตลอดจนการฝึกปฏิบัติการเขียนความเรียงประเภทเรียงความ รายงานการศึกษาค้นคว้า สารคดี และบทความ

4. ระยะเวลาในการวิจัย ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยโดยการดำเนินการทดลอง และเก็บข้อมูลในภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2558 โดยคิดเป็นจำนวนเวลาในการดำเนินการทดลองทั้งหมด 16 สัปดาห์ รวม 48 ชั่วโมง

## 6. คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

**แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ** หมายถึง แนวคิดที่มีพื้นฐานจากแนวคิดการสร้างความรู้ทางสังคม (social constructivism) ของ Vygotsky และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (social cognitive learning theory) ของ Bandura โดยการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบจะสอนให้ผู้เรียนใช้วิธีการสังเกตและวิเคราะห์ถึงกระบวนการคิดและการปฏิบัติงานของผู้ที่มีความเชี่ยวชาญ และเป็นการจัดการเรียนรู้ที่อิงจากทฤษฎีสถานการณ์เชิงปัญญา (situation cognition theory) เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติทักษะในบริบทที่ใกล้เคียงกับสถานการณ์จริง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นต้นแบบ เป็นผู้ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้โดยอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้อย่างชัดเจน ใช้กระบวนการไตร่ตรอง และสำรวจค้นหาสิ่งที่ได้เรียนรู้

**แนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ** หมายถึง แนวคิดที่มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียน ทฤษฎีการเรียนรู้พุทธิปัญญา และทฤษฎีพฤติกรรมนิยม ซึ่งเป็นการฝึกเขียนงานตามกระบวนการเขียน เน้นการปฏิบัติและการพัฒนากระบวนการคิดในการเขียนมากกว่าผลงานเขียน การมีปฏิสัมพันธ์ในการจัดกิจกรรมเรียนการสอนและการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อเสริมแรงในกระบวนการเขียน

**รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ** หมายถึง แบบแผนในการจัดการเรียนการสอนที่ให้ผู้เรียนใช้วิธีการสังเกตและวิเคราะห์ถึงกระบวนการคิด กระบวนการเขียน และวิธีแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบ และฝึกปฏิบัติการเขียนตามกระบวนการในบริบทที่ใกล้เคียงกับสถานการณ์จริง รวมถึงการพัฒนากระบวนการคิดและการให้ข้อมูลย้อนกลับในการเขียน โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนเป็นต้นแบบ คอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้จนผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง

และเกิดความชำนาญในการเขียน โดยขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมี 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. **ขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ** เป็นขั้นที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจในการเขียน และนำเสนอกลวิธีการเขียนหรือต้นแบบงานเขียน ให้ผู้เรียนสามารถสังเกตและเรียนรู้เกี่ยวกับหลักการเขียน การเรียบเรียงความคิด การใช้ภาษา กระบวนการเขียน และวิธีการแก้ปัญหาในการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้อย่างชัดเจนและสะท้อนความคิด โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ได้แก่ สร้างแรงจูงใจในการเขียน เรียนรู้จากต้นแบบและกระจ่างความรู้จากต้นแบบ

2. **ขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง** เป็นขั้นที่กระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน เพื่อนำมากำหนดสถานการณ์และประเด็นในการเขียนความเรียง วิเคราะห์ ประมวลและปรับประเด็นการเขียนให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และผู้อ่าน โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ได้แก่ นำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน วิเคราะห์ประเด็นการเขียน ประมวลและปรับประเด็นการเขียน

3. **ขั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ** เป็นขั้นที่ผู้เรียนทบทวนและสะท้อนความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ และเลือกใช้กลวิธีการเขียนที่เหมาะสมไปใช้ในการคัดสรรข้อมูล ออกแบบโครงเรื่อง และพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับร่าง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ได้แก่ ค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล ออกแบบและปรับโครงเรื่อง และพัฒนางานเขียนฉบับร่าง

4. **ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน** เป็นขั้นการพัฒนาคุณภาพงานเขียนโดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อน และนำมาทบทวนงานเขียนฉบับร่าง เพื่อนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการเขียนงานฉบับสมบูรณ์ จากนั้นนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย และร่วมกันอภิปรายเพื่อประเมินผลการเขียนและสรุปผลการเรียนรู้ โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ได้แก่ พินิจงานเขียน ทบทวนและพัฒนางานเขียน นำเสนอผลงานและการสะท้อนคิด

**ความสามารถในการเขียนความเรียง** หมายถึง ความสามารถในการใช้ภาษาเรียบเรียงเป็นประโยคหรือข้อความเพื่อแสดงความรู้ ความคิด ความรู้สึก และประสบการณ์ของผู้เขียนให้ผู้อื่นทราบ ซึ่งวัดได้จากผลงานเขียนตามเกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยครอบคลุมองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียงที่กำหนดไว้ในงานวิจัย แบ่งออกเป็น 4 ด้าน ดังนี้

1. **ด้านการนำเสนอเนื้อหา** คือ ความสามารถในการนำเสนอเนื้อหาได้อย่างสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน ใช้กลวิธีการนำเสนอเนื้อหาได้น่าสนใจโดยเลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อเรื่องและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และเขียนได้ถูกต้องตามโครงสร้างของ

งานเขียน ใจความของเรื่องมีความเป็นเอกภาพและแต่ละย่อหน้าสัมพันธ์กับประเด็นการเขียน เนื้อหา มีความน่าเชื่อถือและเป็นปัจจุบัน เป็นเรื่องที่มีคุณค่า แสดงความคิดสร้างสรรค์ ทันสมัย และน่าสนใจ

**2. ด้านการเรียบเรียงความคิด** คือ ความสามารถในการลำดับความคิดและเรียบเรียง เนื้อหาได้อย่างเป็นระบบและสมเหตุสมผล ปรากฏความคิดหลักและความคิดรองที่ชัดเจนและมีความสอดคล้องกัน ขยายความคิดหลักด้วยความคิดรองได้อย่างชัดเจนและเหมาะสม เชื่อมโยง ความคิดทั้งในและระหว่างย่อหน้าได้อย่างต่อเนื่องสัมพันธ์กัน และสามารถถ่ายทอดเรื่องราวได้อย่าง เข้าใจ

**3. ด้านการใช้ภาษา** คือ ความสามารถในการเลือกใช้คำ สำนวนได้อย่างถูกต้องตาม ความหมาย และเลือกใช้ภาษาได้อย่างหลากหลาย เรียบเรียงประโยคได้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา และประโยคมีความสมบูรณ์ กระชับ สามารถสื่อความได้อย่างชัดเจน รวมถึงใช้ระดับภาษาได้ เหมาะสมกับเนื้อหาและประเภทของงานเขียนโดยใช้ภาษาระดับเดียวกันตลอดงานเขียน

**4. ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน** คือ ความสามารถในการเขียนได้อย่าง ถูกต้องตามรูปแบบของงานเขียน มีองค์ประกอบครบถ้วน สัดส่วนของเรื่องมีความเหมาะสมทั้ง ส่วนนำ เนื้อเรื่อง และสรุป เขียนสะกดคำ แบ่งวรรคตอน และใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้อย่าง เหมาะสม รวมถึงอ้างอิงได้อย่างถูกต้อง

**ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง** หมายถึง ความสามารถในการสะท้อนคิดแง่มุมต่างๆ ของสถานการณ์ โดยเชื่อมโยงสถานการณ์นั้นกับมโนทัศน์และความรู้ที่ได้เรียนมาในการวิเคราะห์ รายละเอียด ข้อดี ข้อด้อย และใช้ความรู้นั้นในการตัดสินใจในการแก้สถานการณ์ต่างๆ โดยเสนอ แนวทางที่ตนเองคิดว่าเป็นแนวทางที่เหมาะสมที่สุดแล้วกับบริบทต่างๆ โดยกระบวนการของการคิด ไตร่ตรองประกอบด้วย 1) การรับรู้และระบุสถานการณ์ 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ 3) การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์ โดยสามารถวัดระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้จาก แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. การเขียนความเรียง
  - 1.1 ความสำคัญของการเขียน
  - 1.2 ความสำคัญของการเขียนความเรียง
  - 1.3 ความหมายของการเขียนความเรียง
  - 1.4 กระบวนการและขั้นตอนการเขียนความเรียง
  - 1.5 ความสามารถในการเขียนความเรียง
  - 1.6 การวัดและประเมินผลความสามารถในการเขียนความเรียง
2. แนวคิดที่นำมาใช้ในการสอนเขียนความเรียง
  - 2.1 แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ
    - 2.1.1 ทฤษฎีและหลักการ
    - 2.1.2 ความแตกต่างของการฝึกแบบทั่วไป การฝึกจากต้นแบบ และการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ
    - 2.1.3 องค์ประกอบของการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ
    - 2.1.4 วิธีการสอนตามแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ
  - 2.2 แนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ
    - 2.2.1 ทฤษฎีและหลักการ
    - 2.2.2 ทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียน
    - 2.2.3 ความหมายของการเขียนแบบเน้นกระบวนการ
    - 2.2.4 การจัดการเรียนการสอนตามแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ
    - 2.2.5 ขั้นตอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการ
3. การคิดไตร่ตรอง
  - 3.1 ความเป็นมาของการคิดไตร่ตรอง
  - 3.2 ความสำคัญของการคิดไตร่ตรอง
  - 3.3 ความหมายของการคิดไตร่ตรอง
  - 3.4 กระบวนการของการคิดไตร่ตรอง
  - 3.5 ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
  - 3.6 การพัฒนาการคิดไตร่ตรอง
  - 3.7 การวัดและประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
  - 3.8 ความสัมพันธ์ระหว่างการคิดไตร่ตรองกับการเขียนความเรียง

4. การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน
5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
  - 5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนความเรียง
  - 5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ
  - 5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนแบบเน้นกระบวนการ
  - 5.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง

## 1. การเขียนความเรียง

การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียง ผู้วิจัยนำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับการเขียนความเรียง 7 ประเด็น ได้แก่ ความสำคัญของการเขียน ความสำคัญของการเขียนความเรียง ความหมายของความเรียง ประเภทของความเรียง กระบวนการ และขั้นตอนการเขียนความเรียง ความสามารถในการเขียนความเรียง และวิธีวัดและประเมินผล ความสามารถในการเขียนความเรียง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

### 1.1 ความสำคัญของการเขียน

การเขียนเป็นทักษะทางภาษาที่มีความสำคัญต่อผู้เรียนทุกคน เพราะเป็นเครื่องมือในการถ่ายทอดความรู้ ความคิด และประสบการณ์ให้ผู้อื่นทราบ และช่วยสร้างสรรค์ผลงานต่างๆ ที่เป็นประโยชน์เพื่อพัฒนาตัวผู้เขียนและสังคม ซึ่งนักวิชาการได้กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนไว้ ดังนี้

Duncan (1985: 272) ปรีชา ช่างขวัญยืน (2525) และกระทรวงศึกษาธิการ(2548: 31) กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนในฐานะที่เป็นทักษะหนึ่งของทักษะทางภาษาไว้สอดคล้องกันว่าการเขียนเป็นการแสดงออกถึงความเป็นผู้รู้ เพราะเป็นการถ่ายทอดความรู้ ความคิด ความรู้สึก ประสบการณ์และผลงานที่เกิดจากการอ่าน การฟังและการถาม เพื่อให้ผู้อ่านได้รับรู้และเข้าใจซึ่งคงทนมากกว่าการส่งสารด้วยการพูด

Lavelle & Guarino (2003: 1-2) กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนที่มีต่อการเรียนการสอนไว้สรุปได้ว่า การเขียนมีความสำคัญและมีประโยชน์อย่างยิ่งในการจัดการเรียนการสอน และเป็นเครื่องมือสำคัญในการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

ผอบ โปษะกฤษณะ (2536: 1-2) และ สุจริต เพียรชอบ (2540: 40) กล่าวไว้สอดคล้องกันว่าการเขียนเป็นทั้งศาสตร์และศิลป์ กล่าวคือ เป็นการสื่อสารให้ผู้อ่านเข้าใจ ได้ความรู้ ช่วยขยายความคิด และทำให้เกิดความจับใจตามที่คุณเขียนต้องการ หากเขียนได้ดีก็ช่วยให้สามารถติดต่อสื่อสารกับบุคคลต่างๆ ในวิชาชีพ และทำงานต่างๆ ให้สำเร็จลุล่วงด้วยดี

Nunan (1991: 37) และ อัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ (2536: 1) แสดงทัศนะไว้สอดคล้องกันว่าการเขียนเป็นการส่งข้อมูลที่เป็นหลักฐานอ้างอิงเพื่อเผยแพร่ให้ผู้อื่นเข้าใจ ความต้องการ ปัญหา ความรู้ และความคิดเห็นของคนในสังคม รวมถึงใช้บันทึกเป็นหลักฐานทางประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม ตลอดจนงานวิชาการในสาขาต่างๆ สอดคล้องกับที่ วัลภา เทพหัสดิน ณ อยุธยา (2528: 26) กล่าวไว้ว่า การเขียนเป็นเครื่องแสดงอารยธรรม ทำให้เกิดความมั่นคงของชาติ



และทำให้เกิดวรรณคดี ซึ่งเป็นหลักฐานที่แสดงถึงความสร้างสรรค์ทางสติปัญญา และจินตนาการของคนในชาติ

นอกจากนี้ อัจฉรา ชิวพันธ์ (2550: 3) กล่าวไว้ว่า การเขียนเป็นทักษะที่ต้องอาศัยถ้อยคำและความรู้จากประสบการณ์ต่างๆ มาเรียบเรียงลำดับความคิดให้ต่อเนื่องกัน ด้วยเหตุนี้จึงนับได้ว่าการเขียนเป็นส่วนหนึ่งของการแสดงถึงพฤติกรรมเชิงสร้างสรรค์ของผู้เขียน

กล่าวโดยสรุป การเขียนความเรียงมีความสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ ความสำคัญต่อผู้เขียน ความสำคัญต่อการจัดการศึกษา ความสำคัญต่อการพัฒนาสังคม และความสำคัญต่อการธำรงวัฒนธรรม ซึ่งแสดงรายละเอียดได้ดังนี้

1. ความสำคัญต่อผู้เขียน การเขียนเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เขียนได้พัฒนาตนเองทั้งทางด้านความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับประเด็นที่เขียน ช่วยฝึกทั้งทักษะการคิดและทักษะการใช้ภาษา นอกจากนี้ การเขียนยังเป็นหลักฐานที่แสดงถึงความสามารถในการค้นคว้า วิเคราะห์ สังเคราะห์ในการศึกษาและการประกอบวิชาชีพ รวมถึงการแสดงถึงพฤติกรรมเชิงสร้างสรรค์ของผู้เขียน

2. ความสำคัญต่อการจัดการศึกษา การเขียนเป็นทักษะทางภาษาที่สำคัญสำหรับผู้เรียนระดับอุดมศึกษา เพราะต้องใช้เป็นเครื่องมือสื่อสารในการศึกษาหาความรู้ อีกทั้งผู้สอนใช้การเขียนในการถ่ายทอดความรู้ด้านต่างๆ ให้แก่ผู้เรียน และใช้ประเมินความสามารถของผู้เรียน ตลอดจนใช้เผยแพร่ความรู้ให้แก่ผู้สนใจ

3. ความสำคัญต่อการพัฒนาสังคม การเขียนเป็นการสื่อสารเพื่อถ่ายทอดข้อมูลต่างๆ และบันทึกหลักฐานหรือข้อค้นพบใหม่ๆ ที่เป็นประโยชน์และมีคุณค่าในการนำไปพัฒนาสังคมให้มีความเจริญก้าวหน้า

4. ความสำคัญต่อการธำรงวัฒนธรรม การเขียนเป็นวัฒนธรรมทางภาษา เป็นเครื่องแสดงอารยธรรมของชาติ สะท้อนให้เห็นถึงภูมิปัญญาของบรรพบุรุษ และแสดงเอกลักษณ์ของชาติ

## 1.2 ความสำคัญของการเขียนความเรียง

การเขียนความเรียงเป็นทักษะที่มีความสำคัญไม่น้อยกว่าการเขียนในลักษณะอื่นๆ เพราะเป็นการเขียนที่ถือได้ว่าเป็นพื้นฐานของการเขียนงานประเภทต่างๆ หากมีพื้นฐานในการเขียนความเรียงไม่ดีพอก็จะส่งผลให้การสื่อสารบกพร่อง หรือการเขียนงานแต่ละประเภทไม่บรรลุวัตถุประสงค์ ตลอดจนผู้เรียนไม่สามารถสะท้อนความรู้ ความคิด และประสบการณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังที่ Scribner & Cole (1978: 448) กล่าวถึงความสำคัญของการเขียนความเรียงไว้สรุปได้ว่า การเขียนความเรียงมีความสำคัญในชีวิตประจำวันเพราะการเขียนเป็นเครื่องมือในการถ่ายทอดความรู้ ความคิด ความรู้สึก และอารมณ์ต่างๆ นอกจากนี้การเขียนยังถือเป็นเครื่องมือที่สำคัญยิ่งในการถ่ายทอดวัฒนธรรม เพื่อให้สังคมดำรงอยู่ได้

การเขียนความเรียงมีความสำคัญสำหรับผู้เรียนทุกระดับ โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนระดับอุดมศึกษาที่จะต้องสะท้อนความรู้ ความคิด และประสบการณ์ออกมาในรูปแบบของงานเขียนหลากหลายประเภท จึงจำเป็นที่จะต้องมีพื้นฐานในการเขียนความเรียง ดังที่ Shih (1986: 121) กล่าวไว้ว่า การเขียนความเรียงมีความสำคัญในการถ่ายทอดความรู้ ความคิด และมีความสำคัญในการศึกษาระดับสูง เช่น การเขียนข้อสอบบรรยายความสั้นๆ (short essay test) การเขียนย่อความ

(summarize) การเขียนวิจารณ์ (critiques) และการเขียนรายงานการวิจัย (research reports) เพื่อแสดงความรู้และความเข้าใจสิ่งที่ได้เรียนรู้และศึกษาค้นคว้ามา นอกจากนี้ยังเป็นทักษะสำคัญที่ต้องใช้ร่วมกับทักษะอื่นๆ ได้แก่ ทักษะการฟัง การอ่าน และการพูด

การศึกษาในปัจจุบันนี้ส่งเสริมให้ผู้เรียนต้องเรียนรู้ทั้งในวิชาแกน และพัฒนาทักษะทางด้านต่างๆ โดยเฉพาะทักษะการคิด เช่น การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การคิดสร้างสรรค์ รวมถึงการพัฒนาทักษะการสื่อสาร ซึ่งความรู้และทักษะต่างๆ ที่ได้กล่าวมานี้ สามารถสะท้อนได้จาก การเขียนดังที่ ไพฑูรย์ สินลารัตน์ (2549: 49) กล่าวไว้สรุปได้ว่า การสร้างผลงานที่จะสะท้อนการตกผลึกทางปัญญาได้ดีที่สุดคือการเขียน เพราะการเขียนเป็นเครื่องมือในการสื่อความคิด สื่อประสบการณ์ และอารมณ์ความรู้สึกของผู้เรียนได้อย่างดี จะเห็นได้ว่า การเขียนความเรียงจึงมีความสำคัญในฐานะเป็นเครื่องมือในการถ่ายทอดรู้ ความคิด โดยเฉพาะผู้เรียนระดับอุดมศึกษาที่ศึกษาในสาขาด้านภาษา หากมีพื้นฐานความรู้เกี่ยวกับการเขียนความเรียงประเภทต่างๆ และได้รับการฝึกปฏิบัติอย่างชำนาญ ก็จะทำให้สามารถพัฒนาตนเองในวิชาชีพได้อย่างมีคุณภาพ

การเขียนความเรียงมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะหากผู้เรียนสามารถเขียนความเรียงได้ก็จะสามารถพัฒนาการเขียนในลักษณะอื่นๆ ได้ง่าย ดังที่ McMahan & Day (1988: 149) กล่าวไว้ว่า การเขียนความเรียงสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวันได้มาก เนื่องจากผู้เรียนสามารถนำความรู้ ความสามารถในการเขียนไปใช้เพื่อแสดงความคิดเห็นได้ตามวัตถุประสงค์ต่างๆ เช่น การให้ คำนิยาม การแบ่งแยกประเภท การวิเคราะห์ปัญหา และการแสดงเหตุผล สอดคล้องกับ D'Angelo (1994: 4-5) ที่กล่าวไว้สรุปได้ว่า การเขียนความเรียงมีบทบาทและความสำคัญอย่างยิ่งในชีวิตประจำวัน เช่น การเขียนสัญญาต่างๆ ที่ต้องการความถูกต้องและชัดเจน การเขียนบันทึก การเขียนรายงาน การเขียนจดหมายธุรกิจ การเขียนจดหมายส่วนตัว รวมถึงการเขียนบทความหรือเรียงความ ซึ่งไม่ว่าจะเป็นการเขียนรูปแบบใดถือเป็นกระบวนการทางความคิดที่เกิดขึ้น ซึ่งมีประโยชน์ในการฝึกให้ผู้เรียนได้คิดวิเคราะห์ และการฝึกเรียบเรียงความคิดหรือประสบการณ์เพื่อถ่ายทอดเป็นตัวอักษร

กล่าวโดยสรุปว่า การเขียนความเรียงมีความสำคัญ เพราะเป็นเครื่องมือในการสื่อสารเพื่อให้ผู้รับสารหรือผู้อ่านได้ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ และใช้ในการสะท้อนความรู้ ความคิด และประสบการณ์ของผู้เรียน นอกจากนี้ การเขียนความเรียงยังส่งเสริมและกระตุ้นกระบวนการทางความคิด และฝึกฝนความสามารถในการใช้ภาษา อีกทั้งยังเป็นเครื่องมือในการประเมินความรู้ ความเข้าใจ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการศึกษาระดับที่สูงขึ้น ซึ่งหากไม่ให้ความสำคัญกับการเขียนความเรียง ผู้เรียนก็จะไม่มีพื้นฐานความรู้ในการเขียนสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ และไม่สามารถสะท้อนความรู้ ความคิด และประสบการณ์ให้ผู้อื่นทราบ อีกทั้งยากต่อการพัฒนาในการเขียนขั้นสูงต่อไป

### 1.3 ความหมายของความเรียง

ความเรียงเป็นการเขียนรูปแบบหนึ่งซึ่งผู้เขียนต้องมีพื้นฐานทั้งด้านความรู้ทักษะการคิดเพื่อถ่ายทอดความรู้ความคิดความรู้สึก และประสบการณ์ตามวัตถุประสงค์ของการเขียนโดย

เรียบเรียงเป็นภาษาที่มีความสมบูรณ์ทั้งความหมาย องค์ประกอบ และหลักการเขียน ดังนั้น ผู้เขียนจำเป็นต้องเข้าใจความหมายของความเรียง ซึ่งนักวิชาการได้ให้คำนิยามของความเรียงไว้ดังนี้

สิทธิ พิณีภูวดล และคณะ (2535: 106-108) และวัฒนะ บุญจับ (2541: 145) อธิบายความหมายของความเรียงอย่างสอดคล้องกันว่า ความเรียงเป็นงานเขียนที่มีการเรียบเรียงถ้อยคำเป็นประโยคหรือข้อความให้มีเนื้อเรื่องติดต่อกันเพื่อแสดงความรู้ ความคิด และประสบการณ์ให้ผู้อื่นทราบ ซึ่งผู้เขียนจะต้องเลือกสรรถ้อยคำ และลำดับเนื้อความอย่างชัดเจน น่าสนใจ ในขณะที่ อัครา บุญทิพย์ (2535: 134) และวัฒนะ บุญจับ (2541: 145) อธิบายเพิ่มเติมไว้ว่า ความเรียงคือเรื่องราวที่เขียนขึ้นด้วยภาษาร้อยแก้วอย่างสละสลวย โดยมุ่งแสดงปรัชญาความคิด และจินตนาการมากกว่าคุณค่าด้านความรู้ โดยนำสิ่งที่ผู้เขียนพบเห็นหรือเหตุการณ์ในชีวิตประจำวันมาเขียนแบบตรงไปตรงมา ซึ่งต้องใช้ความรู้ทางวรรณศิลป์ในการเขียนเพื่อช่วยให้งานเขียนน่าสนใจมากยิ่งขึ้น

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ความเรียงเป็นงานเขียนร้อยแก้วที่นำเรื่องราวต่างๆ มาเรียบเรียงเพื่อแสดงความรู้ ความคิด และความรู้สึกของผู้เขียนให้ผู้อื่นทราบ โดยนำเสนอในรูปแบบของงานเขียนที่มีจุดมุ่งหมายและมีการใช้ภาษาตามลักษณะเฉพาะของประเภทงานเขียน ซึ่งจะต้องใช้ภาษาที่ถูกต้อง สละสลวยในการเรียบเรียงเป็นประโยคหรือข้อความ

นอกจากนี้ ยังมีการอธิบายความหมายของ “ความเรียง” กับ “เรียงความ” ซึ่งเป็นคำที่มีผู้สับสนกับความหมายของทั้งสองคำนี้ โดยนักวิชาการและหน่วยงานทางด้านการศึกษาได้อธิบายความหมายทั้งที่เหมือนและแตกต่างกันไว้ดังนี้

ฐะปะนีย์ นาครทรรพ (2540: 16) อธิบายความหมายของความเรียงกับเรียงความไว้ว่า สองคำนี้มีผู้ใช้แทนกันบ้าง ซึ่งความเรียงก็คือเรียงความอย่างหนึ่ง แต่เรียงความมักใช้ในความหมายของวิชาการเขียนเรียงความ ส่วนความเรียงใช้เรียกสิ่งที่เขียนหรือเรียบเรียงขึ้นเป็นเรื่องราวด้วยภาษาที่ใช้พูดธรรมดา โดยวัฒนะ บุญจับ (2541:145) ได้อธิบายเพิ่มเติมไว้ว่า ความเรียงหรือเรียงความมีองค์ประกอบสำคัญคือ มีเอกภาพ สัมพันธภาพ และสารัตถภาพ ซึ่งเรียงความหรือความเรียงมีส่วนประกอบสำคัญอยู่ 3 ส่วน คือ คำนำ เนื้อเรื่อง และสรุป

รังสรรค์ จันต๊ะ (2541: 175) อธิบายความหมายของเรียงความกับความเรียงไว้ว่า ความเรียงก็คือเรียงความอย่างหนึ่ง แต่มีจุดมุ่งหมายในการเขียนกว้างกว่า และเป็นทางการน้อยกว่า ส่วนเรียงความเป็นการกล่าวถึงปัญหาหรือทัศนะของผู้เขียนที่มีต่อเรื่องราวเหตุการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งอย่างเป็นทางการ ซึ่งความเรียงอาจเป็นการเขียนธรรมดาคล้ายกับการบันทึก บรรยาย หรือพรรณนาเหตุการณ์ และอารมณ์ความรู้สึกที่มีต่อสิ่งนั้นมากกว่าที่จะแสดงทัศนะออกมาตรงๆ แบบเรียงความ การเขียนความเรียงจึงมีความซับซ้อนกว่าเรียงความ และความเรียงใช้ภาษาที่สละสลวยงดงามกว่าเรียงความซึ่งใช้ภาษาตรงไปตรงมา ความเรียงอาจเป็นเรื่องราวเกี่ยวกับธรรมชาติ ปรัชญาชีวิต การจินตนาการถึงความสวยงาม ความใฝ่ฝัน เป็นต้น

กระทรวงศึกษาธิการ (2541: 13) อธิบายไว้ว่า เรียงความคือข้อความและถ้อยคำที่เรียบเรียงตามหัวข้อที่กำหนด ส่วนความเรียงเป็นคำที่มีความหมายกว้างครอบคลุมงานเขียนร้อยแก้วทุกชนิด รวมทั้งเรียงความด้วย

จากทัศนะของนักวิชาการและหน่วยงานด้านการศึกษาที่ได้อธิบายความหมายของความเรียงกับเรียงความไว้ สรุปได้ว่า ความเรียงกับเรียงความเป็นงานเขียนร้อยแก้ว ซึ่งเป็น

การเรียบเรียงถ้อยคำเพื่อถ่ายทอดความรู้ ความคิด ความรู้สึกตามวัตถุประสงค์ของผู้เขียน และมีรูปแบบเหมือนกันคือ มีส่วนคำนำ เนื้อเรื่อง และสรุป แต่ก็มีรายละเอียดบางประการที่แตกต่างกัน โดยความเรียงเป็นงานเขียนที่ครอบคลุมงานเขียนร้อยแก้วทุกชนิด มุ่งแสดงความคิด ความรู้สึก อารมณ์ และถ่ายทอดเป็นเรื่องราวโดยการเลือกใช้ถ้อยคำ โวหารที่สละสลวย เพื่อสร้างความประทับใจแก่ผู้อ่าน ส่วนเรียงความเป็นงานเขียนที่แสดงความรู้ โดยเรียบเรียงถ้อยคำแบบตรงไปตรงมา มุ่งถ่ายทอดความรู้ความเข้าใจเป็นสำคัญ มีความเป็นทางการมากกว่าความเรียง และเป็นการเขียนที่มีลักษณะเฉพาะ

#### 1.4 ประเภทของความเรียง

การเขียนมีหลายประเภท ซึ่งแต่ละประเภทก็มีรูปแบบและการใช้ภาษาที่ต่างกัน นักวิชาการได้จำแนกประเภทของการเขียนความเรียงไว้ตามลักษณะต่างๆ ดังนี้

Flynn & McGuire (1982: 89-114) และ Cooley (1993: 227-229) จำแนกประเภทของการเขียนความเรียงตามลักษณะของรูปแบบการเขียนไว้อย่างสอดคล้องกัน ประกอบด้วย 1) การเขียนบรรยาย (descriptive writing) คือ การเขียนเพื่อให้ผู้อ่านได้เห็นภาพของคน สถานที่ หรือสิ่งของ ได้แก่ การบรรยายเชิงปรนัย (objective describing) และการบรรยายเชิงอัตลักษณ์ (subjective describing) 2) การเขียนเล่าเรื่อง (narrative writing) คือ การเล่าเรื่องในลักษณะต่างๆ 3) การเขียนแบบให้เหตุผล (argumentative writing) คือ การเขียนเพื่อแสดงหรือชี้แจงอย่างมีเหตุผลเพื่อให้ผู้อ่านคล้อยตาม 4) การเขียนอธิบาย (expository writing) คือ การเขียนเพื่อให้ข้อมูล สอน หรืออธิบายแก่ผู้อ่าน ได้แก่ การอธิบายตามลำดับขั้นตอน (process analysis) การอธิบายแบบเปรียบเทียบ (comparison & contrast) การเขียนเพื่อจัดประเภทและการจำแนก (classification and division) และการเขียนแบบยกตัวอย่าง (illustration) ในขณะที่ สุธินันท์ พงศ์ไพบูลย์ (2522) จำแนกประเภทของความเรียงไว้เป็น 3 ประเภท คือ 1) การเขียนคำนิยาม 2) การเขียนสรุปลักษณะสำคัญ และ 3) การเขียนเฉพาะอย่าง

Prater & Padia (1983: 128-129) จำแนกประเภทของการเขียนความเรียงตามความมุ่งหมายไว้เป็น 3 ประเภท คือ 1) การเขียนเพื่อแสดงความคิดเห็น (expressive writing) 2) การเขียนเพื่ออธิบาย (explanatory writing) และ 3) การเขียนโน้มน้าว (persuasive writing) สอดคล้องกับ ผอบ โปษกฤษณะ (2536) ที่จำแนกประเภทของความเรียงไว้ 4 ประเภท ได้แก่ 1) การเขียนเพื่ออธิบาย 2) การเขียนเพื่อพรรณนา 3) การเขียนเพื่อเปลี่ยนความรู้สึก 4) การเขียนเพื่อเล่าเรื่องให้ผู้อื่นทราบ ซึ่งเป็นการจำแนกประเภทของการเขียนความเรียงตามวัตถุประสงค์เฉพาะของงานเขียน

นอกจากนี้ เปลื้อง ณ นคร (2540: 14) ได้จำแนกประเภทของความเรียงไว้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ได้แก่ 1) จำแนกประเภทของความเรียงโดยพิจารณาจากลักษณะของโครงเรื่อง ประกอบด้วย ความเรียงเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ ความเรียงที่เป็นการพรรณนา ความเรียงเกี่ยวกับวรรณคดีวิจารณ์ และความเรียงเกี่ยวกับปัญหาธรรม 2) การจำแนกประเภทของความเรียงโดยพิจารณาจากความมุ่งหมายในการเขียน ประกอบด้วย ความเรียงเชิงสาระ และความเรียงเชิงปกิณกะ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การจำแนกประเภทของการเขียนความเรียงนั้น สามารถจำแนกงานเขียนได้ตามลักษณะและจุดมุ่งหมายของการเขียน ซึ่งการเขียนแต่ละประเภทมีจุดมุ่งหมายเฉพาะ ดังนั้น ผู้เขียนจำเป็นต้องเขียนให้สอดคล้องกับประเภทของงานเขียน โดยสามารถจำแนกงานเขียนตามจุดมุ่งหมายเป็น 2 ลักษณะ คือ งานเขียนที่มุ่งนำเสนอข้อมูล แนะนำ หรืออธิบายเกี่ยวกับบุคคล สิ่งของ เหตุการณ์ หรือข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้น เช่น งานเขียนแบบเล่าเรื่องและแบบบรรยาย อีกลักษณะหนึ่งคือ งานเขียนที่มุ่งเสนอความคิดของผู้เขียนเพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจประเด็นที่เขียนโดยโน้มน้าวให้ผู้อ่านเห็นด้วยกับสิ่งที่ผู้เขียนนำเสนอ เช่น การเขียนแบบอธิบาย และการเขียนแบบให้เหตุผล อีกทั้งงานเขียนแต่ละประเภทจะแตกต่างกันไปตามวิธีการเขียน และเนื้อหาของงานเขียน เพื่อสื่อความหมายให้เหมาะสมกับผู้อ่าน

จากการประมวลข้อมูลเกี่ยวกับประเภทของความเรียง ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ความสัมพันธ์ของการเขียนแบบต่างๆ จากเอกสาร ตำรา และคำอธิบายรายวิชาการเขียนเพื่อใช้เป็นแนวทางการจัดประเภทความเรียงสำหรับการทดลองเพื่อเก็บข้อมูลในการวิจัย โดยสรุปตามวิธีการเขียน รูปแบบการเขียน และวัตถุประสงค์ในการเขียนได้ตามข้อมูลต่อไปนี้

ตาราง 1 การจำแนกประเภทของความเรียงตามวิธีการเขียน รูปแบบการเขียน และวัตถุประสงค์ในการเขียนความเรียง

วิธีการเขียน	รูปแบบการเขียน	วัตถุประสงค์ในการเขียน
1. การเขียนบรรยายหรือพรรณนา	การเขียนแบบบรรยายหรือพรรณนาสามารถเขียนในรูปแบบจดหมาย เรียงความ สารคดี รายงานการศึกษาค้นคว้า ฯลฯ	มีวัตถุประสงค์ในการเขียนเพื่อ 1) แสดงข้อเท็จจริง 2) บอกเล่าประสบการณ์ 3) บันทึกความรู้
2. การเขียนอธิบาย	การเขียนอธิบายสามารถเขียนในรูปแบบของรายงานการศึกษา ค้นคว้า การตอบคำถามแบบ อ้นัยเรียงความ สารคดี ตำรา ทางวิชาการ ฯลฯ	มีวัตถุประสงค์ในการเขียนเพื่อ 1) ถ่ายทอดความรู้ 2) สร้างความกระจ่าง ชัดเจนของ ประเด็นปัญหาหรือคำถาม 3) ให้ปฏิบัติตาม
3. การเขียนโน้มน้าวใจ	การเขียนโน้มน้าวใจสามารถเขียนในรูปแบบของสารคดี บทความ คำประกาศ โฆษณา ฯลฯ	มีวัตถุประสงค์ในการเขียนเพื่อ 1) โน้มน้าวใจให้เชื่อหรือปฏิบัติตาม 2) เชิญชวนให้เชื่อ คล้อยตามหรือเปลี่ยนค่านิยม
4. การเขียนแสดง	การเขียนแสดงความคิดเห็น	มีวัตถุประสงค์ในการเขียน

วิธีการเขียน	รูปแบบการเขียน	วัตถุประสงค์ในการเขียน
ความคิดเห็น	สามารถเขียนในรูปแบบของ บทความ สารคดี เรียงความ การตอบคำถามแบบอัตนัย ฯลฯ	เพื่อ 1) ถ่ายทอดความรู้ ความคิด หรือประสบการณ์ 2) ปลุกใจ

จากตารางข้างต้น แสดงให้เห็นถึงวิธีการ รูปแบบ และวัตถุประสงค์ในการเขียน ความเรียง ซึ่งผู้วิจัยได้สรุปและนำมาวิเคราะห์ร่วมกับคำอธิบายรายวิชาการเขียน ของหลักสูตร การศึกษาศึกษาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ระบุถึง ประเภทงานเขียนที่จำเป็นและเกี่ยวข้องกับสาขาที่ผู้เรียนจะต้องฝึกปฏิบัติการเขียน ได้แก่ เรียงความ รายงานการศึกษาค้นคว้า สารคดี และบทความ ซึ่งมีรายละเอียดของประเภทของความเรียงตามที่ นักวิชาการ (Johnson, 2003; Scarcella, 2003; กุสุมา รักษมณี, 2536; จุไรรัตน์ ลักษณะศิริ และ บำหยัน อิมสำราญ, 2550; ชุตินา สัจจามันท์, 2549) ได้จำแนกประเภทการเขียนไว้ แสดงรายละเอียดได้ดังนี้

1. เรียงความ คือ งานเขียนที่แสดงความรู้ ความเข้าใจและความคิดเห็นของผู้เขียน เกี่ยวกับประเด็นใดประเด็นหนึ่ง ที่ถ่ายทอดออกมาเป็นเรื่องราวด้วยถ้อยคำ สำนวนที่เรียบเรียงอย่าง ชัดเจน เพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจประเด็นที่ผู้เขียนต้องการนำเสนอได้ตรงตามวัตถุประสงค์ ซึ่งมีโครงสร้าง ของงานเขียนที่ประกอบด้วย บทนำ เนื้อเรื่อง และบทสรุป และอาจมีส่วนของการอ้างอิง โดยมี รูปแบบการเขียนที่นำเสนอความรู้ความเข้าใจด้วยการใช้สำนวนภาษาของตนเอง มีการดำเนินเรื่อง แบบตรงไปตรงมาเป็นไปตามลำดับเวลา ใช้บรรยายโวหารในการเขียนเป็นส่วนใหญ่ โดยใช้อุปมา โวหารและสาธกโวหารเสริมให้เนื้อความชัดเจนมากขึ้น มีกลวิธีการเขียนแบบบรรยายและแสดง ความคิดเห็นเป็นส่วนใหญ่

2. รายงานการศึกษาค้นคว้า คือ งานเขียนที่นำเสนอผลการศึกษาค้นคว้าข้อมูล เกี่ยวกับประเด็นที่สนใจอย่างมีระเบียบและเป็นระบบ เนื้อหาของรายงานมุ่งที่จะนำเสนอผลที่ได้จาก การศึกษาโดยไม่มีการเพิ่มเติมให้ผิดไปจากข้อเท็จจริง ซึ่งมีโครงสร้างของงานเขียนที่ประกอบด้วย 3 ส่วนหลัก คือ 1) ส่วนประกอบตอนต้น ได้แก่ ปกนอก/ ปกใน คำนำ สารบัญ 2) ส่วนเนื้อเรื่อง ได้แก่ บทนำ เนื้อหา และสรุป 3) ส่วนประกอบตอนท้าย ได้แก่ ภาคผนวก และบรรณานุกรม โดยมีรูปแบบ การเขียนในลักษณะการนำเสนอข้อเท็จจริงตามที่ศึกษาค้นคว้า ใช้หัวข้อหลักและหัวข้อย่อยเพื่อให้ ผู้อ่านเห็นขอบเขตของเนื้อหา ใช้บรรยายโวหารในการเขียนเป็นส่วนใหญ่โดยใช้สาธกโวหารเสริม เพื่อให้เนื้อความชัดเจนยิ่งขึ้น จัดลำดับความสำคัญของเนื้อหาสาระโดยใช้โครงสร้างรูปแบบที่เป็น สากล คือ มีส่วนนำ เนื้อหา และส่วนสรุป มีกลวิธีการเขียนแบบรายงานและอธิบายเป็นส่วนใหญ่

3. สารคดี คือ งานเขียนที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อเสนอสาระความรู้ที่เป็นจริง เพื่อให้ ผู้อ่านได้รับความรู้ ความคิด ความเป็นจริง อีกทั้งมุ่งให้ผู้อ่านได้รับความเพลิดเพลินควบคู่ไปด้วย ซึ่งรูปแบบของสารคดีมีหลายประเภท ได้แก่ บทความ ตำรา ข่าว เกร็ดความรู้ เรื่องบันเทิงต่างๆ เช่น บันเทิงคดีความทรงจำ บันทึกการเดินทาง ซึ่งมีโครงสร้างของงานเขียนที่ประกอบด้วย ส่วนนำเรื่อง ส่วนเนื้อเรื่อง และส่วนสรุปเรื่อง โดยมีรูปแบบการเขียนในลักษณะเสนอสาระความรู้ควบคู่ไปกับ

การมุ่งให้ผู้อ่านได้รับความเพลิดเพลิน มีกลวิธีการเขียนแบบโน้มน้าวใจ เชิญชวนให้เชื่อหรือปฏิบัติตาม

4. บทความ คือ งานเขียนที่แสดงความรู้และความคิดเห็นเชิงวิเคราะห์ วิจารณ์ของผู้เขียนเกี่ยวกับประเด็นร่วมสมัย โดยอาศัยการศึกษาค้นคว้าข้อมูลอย่างเป็นระบบ มีหลักฐานข้อเท็จจริงอ้างอิงที่เชื่อถือได้ และมีการอ้างอิงที่มาของข้อมูลประกอบการเขียน ซึ่งมีโครงสร้างของงานเขียนที่ประกอบด้วย บทนำ เนื้อเรื่อง บทสรุป และส่วนของการอ้างอิง โดยมีรูปแบบการเขียนในลักษณะการวิเคราะห์วิพากษ์ความรู้ตามหลักการ โดยใช้สำนวนภาษาของตนเอง ใช้บรรยายโวหารในการเขียนเป็นส่วนใหญ่ โดยใช้สำนวนโวหารเสริมเพื่อให้เนื้อความชัดเจนยิ่งขึ้น และอ้างอิงแหล่งข้อมูล มีกลวิธีการเขียนแบบอธิบายและอภิปราย เพื่อแสดงความคิดเห็นเป็นส่วนใหญ่

จากการศึกษารายละเอียดของงานเขียนความเรียงแต่ละประเภทข้างต้น เป็นการแบ่งประเภทงานเขียนความเรียงโดยวิเคราะห์ตามวิธีการเขียน รูปแบบการเขียน และวัตถุประสงค์ในการเขียนความเรียง เพื่อกำหนดขอบเขตของสาระการเรียนรู้ในการวิจัย ซึ่งผู้เรียนจะต้องฝึกปฏิบัติการเขียนความเรียงใน 4 ลักษณะงานเขียน ได้แก่ เรียงความ รายงานการศึกษา ค้นคว้า สารคดี และบทความ

### 1.5 กระบวนการและขั้นตอนการเขียนความเรียง

การเขียนความเรียงหรือการเขียนรูปแบบใดก็ตาม ควรมีกระบวนการและการเรียบเรียงตามขั้นตอนของการเขียนเพื่อให้งานเขียนมีความต่อเนื่องและมีคุณภาพทั้งด้านการนำเสนอเนื้อหาการใช้ภาษาตรงตามรูปแบบและวัตถุประสงค์ของงานเขียนประเภทต่างๆ ซึ่งนักวิชาการได้กล่าวถึงกระบวนการและขั้นตอนของการเขียนไว้ แสดงรายละเอียดได้ตามลำดับดังนี้

Flower & Hayes (1981: 367) และ Heuring (1985: 17-19) กล่าวไว้สอดคล้องกันว่า กระบวนการเขียนเป็นกระบวนการทางความคิดที่ซับซ้อนของผู้เขียนในขณะที่กำลังเขียน ประกอบด้วย การเตรียมการ (planning) การแปลความ (translating) และการทบทวน (reviewing) และได้กล่าวถึงความแตกต่างของกระบวนการและขั้นตอนของการเขียนไว้ว่า ขั้นตอนการเขียนเป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นทางกายภาพ ซึ่งสังเกตได้จากพฤติกรรมที่ผู้เขียนแสดงออกในการเขียน ส่วนกระบวนการเขียนเป็นกิจกรรมทางความคิดที่ไม่สามารถสังเกตได้จากภายนอก แต่สามารถระบุได้จากการวิเคราะห์การรายงานความคิด (protocol analysis) ของผู้เขียน กล่าวโดยสรุปได้ว่า กระบวนการเขียนเป็นกระบวนการทางความคิดของผู้เขียนในการเรียบเรียงความคิดและถ่ายทอดออกมาเป็นงานเขียน ไม่สามารถสังเกตได้จากภายนอก ซึ่งมีความสลับซับซ้อนและเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องตลอดการเขียน โดยกระบวนการเขียนประกอบด้วย การเตรียมการ การแปลความหมาย และการทบทวน

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการเขียน และขั้นตอนของการเขียน สรุปได้ว่า ขั้นตอนการเขียนมีความแตกต่างกับกระบวนการเขียน กล่าวคือ ขั้นตอนการเขียนเป็นกิจกรรมการเขียนที่เกิดขึ้นโดยสามารถสังเกตเห็นได้จากพฤติกรรมภายนอกที่ผู้เขียนลงมือปฏิบัติ ซึ่งผู้เขียนควรทราบว่าต้องเริ่มต้นเขียนอย่างไร ดำเนินตามขั้นตอนจนไปถึงสิ้นสุดอย่างไร จึงจะได้งานเขียนที่มีคุณภาพ ซึ่งนักวิชาการได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับขั้นตอนของการเขียนไว้ดังนี้

Calderonello et al. (1997: 11) กล่าวถึงขั้นตอน การเขียนในลักษณะที่เป็น ขั้นตอนสำคัญไว้ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การเตรียมก่อนเขียน (prewriting) 3) การร่าง และเขียน (drafting/ writing the essay) และ 3) การทบทวนปรับปรุงและแก้ไขงานเขียน (revising)

นอกจากนี้ นักวิชาการ (Raimes, 1983; Shulman, 2005; กระทรวงศึกษาธิการ, 2551; จูไรต์นั ลักษณะศิริ และบาทยัน อิมสำราญ, 2550; อัจจิมา เกิดผล, 2540) ได้กล่าวถึง ขั้นตอนการเขียนในลักษณะที่ระบุขั้นตอนแบบละเอียดมากขึ้น ได้แก่ 1) ขั้นเตรียมตัวก่อนการเขียน (prewriting) 2) ขั้นการเขียน (writing) 3) ขั้นการตอบสนองต่องานเขียน (response) 4) ขั้นการเขียนฉบับสมบูรณ์ (rewriting) และ 5) ขั้นประเมินการเขียน (evaluation) ในขณะที่ Suid & Lincoln (1989) ได้กล่าวถึงขั้นตอนของการจัดพิมพ์ (publishing) เพิ่มเติมไว้ด้วย

จากการศึกษาและประมวลข้อมูลเกี่ยวกับขั้นตอนการเขียนตามที่นักวิชาการและหน่วยงานต่างๆ ได้แสดงทัศนะไว้สรุปได้ว่าขั้นตอนในการเขียนความเรียงประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ ดังนี้

1. ขั้นก่อนการเขียน คือ ขั้นการหาข้อมูลและระดมความคิดในการกำหนดเนื้อหาที่จะเขียน การจัดเรียบเรียงเนื้อเรื่อง การกำหนดวัตถุประสงค์ในการเขียน และการพัฒนาโครงเรื่อง โดยใช้กิจกรรมที่ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความคิดที่หลากหลายและครอบคลุมเรื่องที่จะเขียน
2. ขั้นการเขียน คือขั้นการเลือกสรรข้อมูล และใช้ความคิดในการเรียบเรียงเป็นงานเขียนฉบับร่าง โดยผู้สอนเป็นผู้คอยให้คำแนะนำด้านรูปแบบและการใช้ภาษาในการเขียนที่ถูกต้องและเหมาะสม
3. ขั้นหลังการเขียน คือ ขั้นการตรวจทานแก้ไข และการปรับปรุงงานเขียน โดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียน การสนทนา และแสดงความคิดเห็นกับเพื่อนและผู้สอน เพื่อให้ได้รับข้อมูลสะท้อนกลับที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาคุณภาพงานเขียน ซึ่งผู้เขียนจะต้องพิจารณา ไตร่ตรองและแก้ไขงานเขียนจนเป็นฉบับสมบูรณ์

## 1.6 ความสามารถในการเขียนความเรียง

ความสามารถในการเขียนจะมีประสิทธิภาพตามวัตถุประสงค์ของการเขียนประเภทต่างๆ ได้ต้องขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ ได้แก่ ผู้เขียนจะต้องมีความรู้ในเรื่องที่จะเขียนมีการวางแผนและเรียบเรียงกระบวนการคิดที่ดี รวมถึงทักษะการใช้ภาษาที่ส่งผลต่อการเขียน ดังที่ (Kaplan, 1982: 140-143) กล่าวไว้ว่า ในการเขียนผู้เขียนจำเป็นต้องมีความรู้หลายด้าน ทั้งความรู้เกี่ยวกับภาษาที่จะเขียน หลักการเรียบเรียงลำดับเนื้อความ หรือรูปแบบศิลปะในการเขียน ความรู้เกี่ยวกับกลไกการเขียน และความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน ซึ่งสอดคล้องกับ จูไรต์นั ลักษณะศิริ และบาทยัน อิมสำราญ (2550) ที่กล่าวว่า การเขียนเป็นทั้งศิลป์และศาสตร์ กล่าวคือ การเขียนต้องใช้ภาษาที่งดงามประณีต สามารถสื่อได้ทั้งอารมณ์ ความรู้ ความคิด จึงต้องใช้ศิลปะในการเขียน ส่วนที่เป็นศาสตร์ เพราะการเขียนทุกชนิดต้องประกอบด้วยความรู้ หลักการและวิธีการ อย่างไรก็ตาม การเขียนเป็นทักษะที่สามารถฝึกฝนได้ โดยนักการศึกษาได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับความหมายและองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนไว้ดังต่อไปนี้



Krashen (1984: 4-5) กล่าวถึงความสามารถในการเขียนซึ่งเกิดจากทักษะอื่นๆ ไว้สรุปได้ว่า ความสามารถในการเขียนเกิดจากการรับปัจจัยเข้าอย่างเพียงพอ จนเกิดความเข้าใจที่จะนำไปสู่ความสามารถทางการเขียน ซึ่งการฟังและการอ่านด้วยความเข้าใจจะส่งผลให้เกิดความสามารถในการเขียน

ความสามารถในการเขียน จะต้องเกี่ยวข้องกับกระบวนการถ่ายทอดความคิดเป็นงานเขียน และความสามารถในการใช้ภาษา ตามที่นักวิชาการได้แสดงทัศนะไว้ดังต่อไปนี้

Raimes (1983: 5) Arndt (1990: 257) และ Bryne (1987: 1) กล่าวไว้ สอดคล้องกันสรุปได้ว่า การเขียนเป็นกระบวนการเชื่อมโยงความคิดกับความรู้ทางภาษาเพื่อถ่ายทอดเป็นลายลักษณ์อักษร โดยผู้เขียนจะต้องมีวัตถุประสงค์ในการเขียนที่แน่นอน และทราบว่าจะเขียนให้ใครอ่าน เพื่อรวบรวมข้อมูลความรู้ในเรื่องที่จะเขียน และนำมาถ่ายทอดเป็นสัญลักษณ์ทางภาษาโดยจัดลำดับและเรียบเรียงเป็นงานเขียนที่เหมาะสมตามวัตถุประสงค์ และสามารถสื่อความหมายได้

จากข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ผู้ที่จะสามารถเขียนงานได้อย่างมีคุณภาพนั้น จะต้องใช้กระบวนการคิด โดยต้องทราบวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน เพื่อที่จะมีแนวทางในการศึกษาและรวบรวมข้อมูลที่ใช้ในการเขียน และถ่ายทอดความคิดออกมาเป็นตัวอักษรเพื่อสื่อความหมายตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

นอกจากนี้ การเขียนที่มีคุณภาพ ผู้เขียนจะต้องมีความสามารถด้านการใช้ภาษา ดังที่ Heaton (1988: 127-128) กล่าวไว้ว่า ผู้เขียนจะต้องมีความรู้ความสามารถและใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา และเหมาะสมกับบุคคล สถานการณ์ รวมถึงความรู้ความสามารถด้านลีลาการเขียน คือ สามารถเลือกใช้สำนวน โวหาร ที่มีลักษณะเฉพาะตัวของผู้เขียน ตลอดจนมีความรู้ความสามารถด้านกลไกการเขียน ได้แก่ การสะกดคำ การใช้ตัวอักษร และเครื่องหมายวรรคตอน

White (1983: 6) กล่าวไว้สรุปได้ว่า ผู้เขียนต้องมีความสามารถในการลำดับ และเชื่อมโยงประโยคตามหลักการใช้ภาษา เขียนได้ตรงตามวัตถุประสงค์ มีความสมเหตุสมผลและสามารถสื่อความให้ผู้อ่านเข้าใจอย่างชัดเจน

สุภัทรา อักษรานุเคราะห์ (2532: 108) กล่าวไว้สรุปได้ว่า ผู้เขียนต้องมีความสามารถในการเลือกสรรและรวบรวมข้อมูล และถ่ายทอดความคิดโดยนำมาเรียบเรียงเป็นตัวอักษร ตั้งแต่ระดับประโยคจนถึงระดับข้อความ หรือสูงกว่าข้อความ โดยใช้ความรู้ด้านภาษา เช่น การสะกดคำ เครื่องหมายวรรคตอน หลักการใช้ประโยค และความเกี่ยวข้องของส่วนต่างๆ ในประโยค ซึ่งจะต้องให้ผู้อ่านเข้าใจจุดประสงค์ที่ผู้เขียนแสดงความคิด

ผลการศึกษาข้อมูลข้างต้นสรุปได้ว่า ความสามารถในการเขียนความเรียง เป็นความสามารถในการนำเสนอข้อมูลจากการศึกษาค้นคว้า เพื่อเรียบเรียงเป็นงานเขียน โดยลำดับ และเชื่อมโยงความคิด และถ่ายทอดออกมาเป็นงานเขียนตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ซึ่งจะต้องเรียบเรียงโดยใช้ภาษาที่ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษาและกลไกของภาษา ตลอดจนลีลาการเขียนที่เหมาะสมกับรูปแบบของงานเขียน และเพื่อให้การพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงของผู้เรียนระดับอุดมศึกษามีคุณภาพ ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาองค์ประกอบที่สำคัญของการเขียน ซึ่งจะใช้เป็นแนวทางในการวัดความสามารถการเขียนความเรียง โดยมีรายละเอียดดังนี้

Heaton (1988: 138) กล่าวถึง การประเมินความสามารถในการเขียนไว้ว่า จะต้อง มีทักษะทางการเขียนที่จำเป็นและสำคัญ ได้แก่ 1) ทักษะด้านหลักการใช้ภาษา (grammatical skill) 2) ทักษะด้านการใช้ลีลาในการเขียน (stylistical skill) 3) ทักษะด้านกลไกการเขียน (mechanics skill) และ 4) ทักษะด้านการเลือกข้อความที่เหมาะสม (judgment skill)

Torrance et al. (2000: 184) กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่าจะต้อง ประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านเนื้อหา 2) ด้านรูปแบบ/ ประเภทงานเขียน 3) ด้านกระบวนการคิด และ 4) ด้านการวิเคราะห์วัตถุประสงค์และผู้อ่าน

Brown et al. (2004: 119-121) นำเสนอแนวทางการประเมินผลการเขียนไว้ ประกอบด้วย 1) การตระหนักถึงผู้อ่าน (audience awareness) 2) การนำเสนอเนื้อหาหรือความคิด (content/ ideas) 3) การวางโครงสร้างของการเขียน หรือการเรียบเรียงความคิด (structure/ organisation) 4) การใช้ภาษาและแหล่งข้อมูล (language resources)

Hinkel (2013: 21) กล่าวถึงความสามารถในการเขียนของผู้เรียนระดับอุดมศึกษา ไว้ว่า จะต้องประกอบด้วยความสามารถในการจัดระบบของการแสดงความคิดหลักและความคิดรอง การแสดงเหตุผล และการยกตัวอย่างเพื่อสนับสนุนความคิด การแสดงความรู้ความชำนาญในด้าน หลักการใช้ภาษา การเรียบเรียงโครงสร้างของประโยคการสะกดคำ และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน การเลือกใช้คำที่หลากหลายและมีความเหมาะสมกับเรื่องที่เขียน และการวิเคราะห์และตระหนักถึง ความต้องการของผู้อ่าน

อัจฉรา วงศ์โสธร (2538: 83) แสดงทัศนะว่า การเขียนที่ดีจำเป็นต้องมีความรู้ ความสามารถเกี่ยวกับองค์ประกอบของการเขียน ได้แก่ 1) เนื้อหา (content) 2) การเรียบเรียง (organization) 3) หลักการใช้ภาษา (grammar) 4) ลีลาการใช้ภาษา (style) และ 5) กลไกการเขียน (mechanics)

ผอบ โปษะกฤษณะ (2536: 47-48) และ อัจจิมา เกิดผล (2540: 77) กล่าวไว้ สอดคล้องกันว่า การเขียนความเรียงที่ดีจะต้องมีลักษณะดังนี้คือ 1) มีความชัดเจน 2) มีจุดหมายที่ ชัดเจน 3) มีความสัมพันธ์ 4) มีความกว้างขวาง อ่านแล้วได้เพิ่มพูนความรู้ 5) มีความประณีตใน การใช้คำและการเข้าประโยค 6) มีความไพเราะงดงาม

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถในการเขียนตามทัศนะของนักวิชาการ สรุปได้ว่า ความสามารถในการเขียนความเรียง คือ ความสามารถในการเรียบเรียงข้อมูลเพื่อแสดง ความรู้ ความคิด และความรู้สึกของผู้เขียนให้ผู้อื่นทราบ โดยนำเสนอในรูปแบบของงานเขียนที่มี จุดมุ่งหมายและลักษณะเฉพาะทางการใช้ภาษา ซึ่งจะต้องใช้ภาษาที่ถูกต้อง สละสลวย ในการเรียบเรียงเป็นประโยคหรือข้อความ โดยความสามารถในการเขียนมีองค์ประกอบสำคัญ 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา ด้านการใช้รูปแบบและ กลไกการเขียน ซึ่งองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนดังกล่าว ผู้วิจัยจะนำไปใช้ในการ ประเมินพัฒนาการของความสามารถในการเขียนความเรียงแต่ละประเภท

## 1.7 การวัดและประเมินผลความสามารถในการเขียนความเรียง

การวัดและประเมินผลการเขียนเป็นกระบวนการหนึ่งซึ่งช่วยให้ผู้สอนทราบระดับความสามารถและปัญหาการเขียนของผู้เรียน เพื่อนำข้อมูลดังกล่าวไปใช้พัฒนาทักษะและแก้ปัญหาการเขียนของผู้เรียนซึ่งต้องวัดและประเมินผลการเขียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยใช้แนวทางที่ถูกต้องเที่ยงตรงตามสภาพจริงนักวิชาการได้ให้แนวทางการวัดและประเมินผลการเขียนไว้ดังนี้

### 1.7.1 ประเภทของแบบทดสอบทักษะการเขียน

การวัดและประเมินผลการเขียนนั้นสามารถใช้แบบทดสอบทั้งแบบปรนัยและอัตนัยเพื่อวัดและประเมินทักษะการเขียนซึ่งแบบทดสอบแต่ละชนิดมีข้อดีและข้อจำกัดแตกต่างกันนักวิชาการได้กล่าวถึงประเภทของแบบทดสอบทักษะการเขียนไว้ดังนี้

Lado (1961: 250) กล่าวถึงวิธีการวัดและประเมินผลความสามารถทางการเขียนไว้สรุปได้ว่า ในการวัดและประเมินการเขียนผู้สอนสามารถใช้ทั้งแบบทดสอบแบบอัตนัยและแบบปรนัย โดยแบบทดสอบแบบปรนัยจะใช้วัดความสามารถในการเรียงลำดับเนื้อหา การใช้เครื่องหมายวรรคตอน ตัวสะกด และโครงสร้างหลักการใช้ภาษาในขณะที่แบบทดสอบแบบอัตนัยจะใช้วัดความสามารถการใช้ท่วงทำนองในการเขียนเนื้อเรื่องและการจัดลำดับเนื้อหา

นอกจากนี้ สุภาณี ชินวงศ์ (2543: 64-67) จำแนกประเภทของแบบทดสอบทักษะการเขียนไว้เป็น 2 ประเภท ได้แก่ 1) แบบทดสอบการเขียนแบบปรนัย ซึ่งเป็นแบบทดสอบความสามารถทางการเขียนทางอ้อม โดยมีฐานความคิดที่ว่าภาษาสามารถแยกออกเป็นองค์ประกอบต่างๆ ได้ เช่น หลักการใช้ภาษา และคำศัพท์ เป็นต้น ซึ่งองค์ประกอบต่างๆ เหล่านี้ สามารถนำมาแยกทดสอบได้ ข้อดีของแบบทดสอบประเภทนี้คือ มีความเที่ยงตรงสูง สามารถวัดได้แน่นอน อย่างไรก็ตาม มีการวิจารณ์ว่า แบบทดสอบแบบปรนัยไม่ได้วัดความสามารถทางการเขียนที่แท้จริง แต่เป็นการวัดทักษะย่อยทางภาษา เนื่องจากไม่แสดงให้เห็นถึงวิธีการเรียบเรียงความคิด ตลอดจนการนำคำศัพท์และหลักการใช้ภาษาที่ได้เรียนมาใช้ในการเขียนแต่เป็นเพียงแบบทดสอบความสามารถในการแก้ไขงานเขียนเท่านั้น 2) แบบทดสอบการเขียนแบบอัตนัย เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดความสามารถทางการเขียนโดยตรง กล่าวคือ เป็นการวัดความสามารถของผู้เรียนในการนำคำศัพท์และหลักการใช้ภาษาที่ได้เรียนมาเรียบเรียงเป็นเนื้อหา ขณะเดียวกันยังเป็นการวัดทักษะย่อยทางภาษา ข้อดีของแบบทดสอบประเภทนี้คือ สามารถกำหนดหัวข้อให้ผู้เรียนเขียนได้ง่ายและเป็นการวัดความสามารถทางการเขียนอย่างแท้จริง แต่แบบทดสอบการเขียนแบบอัตนัยมีข้อจำกัดคือ การตรวจมีความยุ่งยากและมีความเที่ยงตรงน้อยกว่าแบบปรนัย เนื่องจากผู้ตรวจอาจไม่ใช้มาตรฐานเดียวกัน นอกจากนี้ผู้เรียนยังสามารถหลีกเลี่ยงการใช้สำนวนหรือรูปแบบภาษาที่ตนไม่รู้ ดังนั้น ผู้สร้างแบบทดสอบต้องกำหนดข้อมูลให้ผู้เรียนเขียน เช่น การเขียนบรรยายกราฟ ตาราง หรือข้อมูลซึ่งเป็นวิธีการหนึ่งที่ทดสอบความสอดคล้องของความสามารถทางการเขียนกับสิ่งที่ผู้สอนต้องการประเมิน

กล่าวโดยสรุปได้ว่า แบบทดสอบทักษะการเขียนสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภท ดังนี้

1) แบบทดสอบการเขียนแบบปรนัย เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดความสามารถทางการเขียนโดยทางอ้อม ซึ่งเน้นการวัดความรู้ทางด้านหลักการใช้ภาษาและคำศัพท์เป็นหลัก

2) แบบทดสอบการเขียนแบบอัตนัย เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดความสามารถทางการเขียนโดยตรง เพราะสามารถวัดความสามารถทางการเขียนได้อย่างครอบคลุมทั้งด้านความสอดคล้อง และความต่อเนื่องในการเรียบเรียงเนื้อหา ความเป็นเหตุเป็นผล และหลักการใช้ภาษาอย่างถูกต้องเหมาะสม

### 1.7.2 วิธีการตรวจให้คะแนนงานเขียน

นอกจากเครื่องมือสำหรับวัดและประเมินผลความสามารถในการเขียนแล้ว วิธีการตรวจให้คะแนนงานเขียนก็มีความสำคัญ เพราะช่วยส่งเสริมให้การวัดและประเมินผลมีความน่าเชื่อถือ อีกทั้งสามารถใช้เป็นข้อมูลสะท้อนกลับให้แก่ผู้เรียน เพื่อจะได้นำไปพัฒนาทักษะการเขียนและผลงานเขียนของตน ซึ่งจากการศึกษาวิธีการประเมินงานเขียนของนักวิชาการสรุปได้ดังนี้

Heaton (1988: 135-137) ได้เสนอวิธีการประเมินงานเขียนไว้ 3 วิธี คือ

1) การใช้ความรู้สึกของผู้ตรวจเป็นเกณฑ์ (impressive method) โดยการให้ผู้ประเมินอ่านงานเขียนทั้งหมด แล้วจึงให้คะแนนตามความประทับใจ 2) การใช้วิธีการวิเคราะห์ (analytic method) โดยการแยกเกณฑ์เป็นส่วนๆ เช่น หลักการใช้ภาษา คำศัพท์ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การสะกดคำ ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา และความสัมพันธ์ของเนื้อความ 3) วิธีการนับข้อผิดพลาด (mechanical accuracy of error-count method) โดยการหักคะแนนข้อผิดพลาดออกจากคะแนนเต็ม ซึ่งวิธีนี้ไม่เน้นเรื่องการสื่อสารของข้อเขียน ดังนั้น วิธีนี้นี้จึงไม่เป็นที่นิยมใช้ในการตรวจงานเขียน เพราะมีค่าความตรงน้อย และเป็นภาระเน้นเพียงด้านไม่ดีของงานเขียน จึงอาจส่งผลให้ผู้เรียนไม่กล้าเขียน เพราะเกรงว่าจะเขียนผิด ซึ่งเป็นผลเสียต่อการเรียนการสอน นอกจากนี้วิธีการประเมินงานเขียนข้างต้นแล้ว Heaton ได้ให้ข้อเสนอแนะว่า การให้คะแนนการเขียนมักมีปัญหาด้านความเที่ยงหรือการให้คะแนนไม่คงที่ จึงได้เสนอการแก้ปัญหาด้วยวิธีการต่างๆ ได้แก่ การกำหนดสถานการณ์อย่างชัดเจน ให้ผู้สอบทุกคนเขียนเรื่องเดียวกัน และการให้คะแนนเขียนด้วยวิธีการใดวิธีหนึ่ง

Raimes (1983: 143-153) ได้เสนอวิธีการตรวจให้คะแนนงานเขียนไว้ 5 วิธี ได้แก่ 1) การให้ข้อคิดเห็นหรือคำวิจารณ์ 2) การตรวจงานกับผู้เรียนที่เป็นเจ้าของงานเขียนแบบตัวต่อตัว 3) การทำรายการหัวข้อเรื่องการใช้ภาษาเพื่อตรวจสอบข้อบกพร่องในการเขียนของผู้เรียน 4) การให้ผู้เรียนตรวจงานเขียนกันเอง และ 5) การสอนให้ผู้เรียนตรวจงานเขียนด้วยตัวเองก่อนที่จะส่งงานเขียนฉบับสมบูรณ์ให้ผู้สอนตรวจ

นอกจากนี้ ยังมีผู้ที่เสนอวิธีการตรวจงานเขียนที่ใช้สำหรับวัดองค์ประกอบต่างๆ ของงานเขียน ได้แก่ 1) วิธีการตรวจแบบมีเกณฑ์ (criterion based composition grading system) เสนอโดย Palmer (1981: 68-87) ซึ่งเน้นการสื่อสารของงานเขียน โดยให้น้ำหนักคะแนนการสื่อสารในงานเขียนมากกว่าความถูกต้องของภาษา โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนงานเขียนตามองค์ประกอบของการสื่อสาร เช่น การมีจุดเน้นและมีประโยคใจความหลัก ความสัมพันธ์ของแต่ละย่อหน้า การใช้หลักฐานในการประกอบความคิดเห็นและการใช้ตัวเชื่อมที่แสดงความสัมพันธ์ของความคิดเห็นวิธีการตรวจในลักษณะนี้มีข้อดีคือ เป็นวิธีที่ง่ายสำหรับผู้สอนและมีมาตรฐานคงที่ ผู้สอนวิจารณ์เพียงประเด็นที่กำหนดไว้ อีกทั้งผู้สอนและผู้เรียนมีโอกาสสนทนากันเกี่ยวกับคะแนน และข้อผิดพลาดของงานเขียนที่ผู้เรียนต้องปรับปรุง แต่ก็มีข้อจำกัดคือ อาจใช้ได้ไม่ดีกับการเขียนเชิง

บรรยายหรือเขียนเล่าเรื่อง เพราะการเขียนดังกล่าวไม่มีการวางแผนในการเขียน 2) วิธีการตรวจแบบ ESL composition profile เสนอโดย Jacobs et al. (1981: 28-29) ได้แก่ การประเมินภาพรวมของงานเขียน (holistic approach) เป็นวิธีการตรวจที่เป็นอัตนัย โดยผู้ตรวจอ่านงานเขียนทั้งฉบับและให้คะแนนจากความประทับใจ ซึ่งจะตัดสินว่าผู้เขียนเขียนได้ตรงตามวัตถุประสงค์หรือไม่ วิธีการตรวจแบบนี้มีความตรงกับวิธีการสื่อสารที่แท้จริง และมีค่าความเที่ยงสูง

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการตรวจให้คะแนนงานเขียนสรุปได้ว่าวิธีการตรวจให้คะแนนงานเขียนแบ่งออกได้เป็น 2 วิธี คือ 1) วิธีประเมินภาพรวมของงานเขียนซึ่งเป็นวิธีการประเมินโดยใช้ความรู้สึกของผู้ตรวจและมุ่งเน้นการประเมินความสามารถในการสื่อความหมายในงานเขียนเป็นหลัก และ 2) วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบย่อยของงานเขียน ซึ่งเป็นวิธีที่แยกประเมินองค์ประกอบต่างๆ ของงานเขียน โดยผู้ตรวจอาจใช้วิธีการหักคะแนน วิธีการกำหนดให้คะแนนสำหรับงานเขียนในแต่ละองค์ประกอบ หรือใช้แผนการตรวจที่ผู้ตรวจได้พัฒนาขึ้น โดยแยกคุณลักษณะของงานเขียนออกเป็นด้านๆ ก็ได้

วิธีการตรวจให้คะแนนงานเขียนทั้ง 2 วิธีที่กล่าวข้างต้น มีข้อดีและข้อจำกัดแตกต่างกันไป กล่าวคือ วิธีการประเมินภาพรวมของงานเขียนเป็นวิธีที่กระทำได้อย่างรวดเร็วประหยัดเวลาในการตรวจ แต่มีความเป็นอัตนัยสูงเนื่องจากใช้ความรู้สึกของผู้ตรวจเป็นหลักในการให้คะแนน ซึ่งอาจทำให้ความไม่เท่าเทียมกันในการตัดสินคุณภาพงานเขียนของผู้ตรวจแต่ละคน ส่วนวิธีการวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยของงานเขียนเป็นวิธีที่มีความเป็นปรนัยสูง เนื่องจากมีการกำหนดเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจน และยังช่วยให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถในแต่ละด้านของตน ซึ่งจะส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถของการเขียนในแต่ละด้านให้ดีขึ้น ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีการวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยของงานเขียน (analytic method) ในการประเมินการเขียนความเรียง เพื่อให้ได้ผลการประเมินที่น่าเชื่อถือและเพื่อให้ผู้เรียนได้รับทราบข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงและพัฒนาผลงานเขียนของตน

### 1.7.3 เกณฑ์ในการตรวจประเมินผลการเขียน

การวัดและประเมินผลการเขียนเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนทราบความสามารถในการเขียนของตนเพื่อจะได้นำไปพัฒนาปรับปรุงทักษะการเขียนได้อย่างเหมาะสม ซึ่งการวัดและประเมินผลการเขียนจำเป็นต้องมีเกณฑ์มาตรฐานในการตรวจงานเขียนและมีความเที่ยงตรง นักวิชาการได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับเกณฑ์ในการประเมินผลการเขียนไว้ดังนี้

เปลื้อง ณ นคร (2512: 12) ได้เสนอประเด็นที่ควรพิจารณาในการตรวจงานเขียนเรียงความ และแบ่งคะแนนในการตรวจ ดังนี้

1. เนื้อเรื่อง โดยพิจารณาถึงแนวคิด การจัดลำดับความคิด การขยายความคิดให้ชัดเจน ซึ่งแบ่งคะแนนด้านเนื้อเรื่องเป็น 40%
2. การใช้ภาษา โดยพิจารณาการใช้คำ การผูกประโยค การสร้างย่อหน้าที่สมบูรณ์ ซึ่งแบ่งคะแนนด้านการใช้ภาษาเป็น 40%
3. รูปแบบ พิจารณาว่าเขียนได้ถูกต้องตามรูปแบบการเขียนแต่ละชนิด เช่น บทความ เรื่องสั้น เรียงความ ย่อความ ฯลฯ ซึ่งแบ่งคะแนนด้านรูปแบบเป็น 10%

4. กลไกประกอบการเขียนอื่นๆ โดยพิจารณาเรื่องการสะกดการันต์ ลายมือ และความเป็นระเบียบเรียบร้อย ซึ่งแบ่งคะแนนด้านกลไกประกอบการเขียนเป็น 10%

อิงอร อมาตยกุล (2535: 96) เสนอเกณฑ์เพื่อพิจารณาให้คะแนนการเขียน โดยยึดหลักเกณฑ์สำหรับการให้คะแนนเป็น 60 คะแนน แบ่งตามองค์ประกอบไว้เป็น 4 ด้าน คือ 1) ด้านการนำเสนอเนื้อหาสาระ (21 คะแนน) แบ่งเป็นข้อย่อย ข้อละ 3 คะแนน ได้แก่ การนำเสนอเนื้อหาได้สอดคล้องกับชื่อเรื่อง การเรียบเรียงเนื้อหา ความมีเอกภาพของเนื้อหา การเน้นความคิดที่สำคัญ การใช้เหตุผลสนับสนุนความคิดเห็น การเสนอเนื้อหาแปลกใหม่และสร้างสรรค์ 2) ด้านการใช้ภาษา (18 คะแนน) แบ่งเป็นข้อย่อย ข้อละ 3 คะแนน ได้แก่ การเลือกใช้คำ การเรียงคำเข้าประโยค การใช้กลุ่มคำและประโยค การเขียนสะกดการันต์ การใช้วรรณยุกต์ และการใช้เครื่องหมายต่างๆ 3) ด้านรูปแบบการเขียน (6 คะแนน) แบ่งเป็นข้อย่อย ข้อละ 3 คะแนน ได้แก่ การเขียนที่มีส่วนคำนำ เนื้อหา บทสรุป และสัดส่วนการเขียนแต่ละย่อหน้ามีความสัมพันธ์กัน และ 4) ด้านส่วนประกอบการเขียน (15 คะแนน) แบ่งเป็นข้อย่อย ข้อละ 3 คะแนน ได้แก่ การอ้างอิง การใช้โวหารต่างๆ เช่น สำนวนสุภาพศิต คำพังเพย คำคม ข้อคิด บทกวี การวรรคตอน การไม่เขียน ฉีกคำหรือเขียนแยกคำ และความสมบูรณ์ของการเขียน

Jacobs et al. (1981: 89-92) ได้เสนอวิธีการใช้เกณฑ์การประเมินที่ เรียกว่า ESL composition profile ในการประเมินงานเขียน มีเกณฑ์การให้คะแนนตาม องค์ประกอบของการเขียน ซึ่งแบ่งเป็น 5 ด้าน ดังนี้

1. ด้านเนื้อหา (content)	30	คะแนน
2. ด้านการเรียบเรียงความคิด (organization)	20	คะแนน
3. ด้านการใช้ถ้อยคำ (vocabulary)	20	คะแนน
4. ด้านการใช้ไวยากรณ์ (language use)	25	คะแนน
5. ด้านกลไกการเขียน (mechanics)	5	คะแนน

โดยองค์ประกอบแต่ละด้านแบ่งระดับคะแนนความสามารถเป็น 4 ระดับ เช่น องค์ประกอบด้านเนื้อหา

ระดับดีมากถึงดีเยี่ยม	ได้คะแนนอยู่ในระหว่าง	27-30	คะแนน
ระดับปานกลางถึงดี	ได้คะแนนอยู่ในระหว่าง	22-26	คะแนน
ระดับอ่อนถึงใช้ได้	ได้คะแนนอยู่ในระหว่าง	17-21	คะแนน
ระดับอ่อนมาก	ได้คะแนนอยู่ในระหว่าง	13-16	คะแนน

นอกจากนี้ ในแต่ละระดับยังมีคำอธิบายแต่ละลักษณะไว้อย่างชัดเจน เพื่อให้ผู้ตรวจจะได้ใช้คำอธิบายในการตัดสินว่า ผู้เขียนประสบความสำเร็จมากน้อยเพียงใดในการสื่อสาร เช่น ในส่วนของเนื้อหา ถ้าผู้เขียนเขียนได้ในระดับดีมากถึงดีเยี่ยม หมายความว่า ผู้เขียนมีความรอบรู้ ในเรื่องที่เขียน เขียนได้อย่างมีแก่นสาร ขยายใจความสำคัญได้อย่างสมบูรณ์และสัมพันธ์กับหัวเรื่องที่ กำหนดให้

Madsen (1983: 101-122) ได้กล่าวถึงการประเมินงานเขียนโดยแยกประเมินตามองค์ประกอบของงานเขียน ได้แก่ กลไกการเขียน (mechanics) การสะกดคำ (spelling) ไวยากรณ์ (grammar) การเรียบเรียงข้อความ (organization) และการเลือกใช้คำศัพท์ (vocabulary) โดยกำหนดคะแนนให้แก่แต่ละองค์ประกอบดังนี้

1. กลไกการเขียน	20%
2. การเลือกใช้คำ	20%
3. ไวยากรณ์และการใช้ภาษา	30%
4. การเรียบเรียงข้อความ	30%

Heaton (1988: 108) ได้เสนอการประเมินงานเขียนโดยวิธีการวิเคราะห์แบบแยกรายละเอียด คือ ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา ไวยากรณ์ คำศัพท์ เนื้อหา ตัวสะกดในแต่ละหัวข้อ ซึ่งมีคะแนนตามรายละเอียดดังนี้

1. ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา มีรายละเอียดดังนี้
  - 1.1 ใช้ภาษาในการสื่อความหมายได้ต่อเนื่อง เข้าใจง่าย ใช้ประโยคความซ้อนและประพจน์ความเดียวเหมาะสม มีความสมเหตุสมผล ให้คะแนน 5 คะแนน
  - 1.2 ใช้ภาษาในการเขียนสื่อความหมายมีข้อบกพร่องเล็กน้อย ส่วนมากเข้าใจง่าย ใช้ประโยคซับซ้อนเล็กน้อย มีความสมเหตุสมผล ให้คะแนน 4 คะแนน
  - 1.3 ใช้ภาษาในการเขียนสื่อความหมายได้พอสมควรเป็นส่วนมาก ประโยคความเดียวมีความสมเหตุสมผลพอสมควร ให้คะแนน 3 คะแนน
  - 1.4 ใช้ภาษาในการเขียนสื่อความหมายได้น้อย ใช้ประโยคซับซ้อนส่วนใหญ่ใช้ประโยคง่ายๆ ใจความเดียว ให้คะแนน 2 คะแนน
  - 1.5 ใช้ภาษาในการเขียนสื่อความหมายได้มาก อ่านแล้วจับใจความไม่ได้ ไม่น่าสนใจ ใช้ประโยคง่ายๆ ทั้งหมด ใช้ประโยคซับซ้อน และใช้คำว่า “และ” ในการเชื่อมคำมากเกินไป ให้คะแนน 1 คะแนน
2. ไวยากรณ์ มีรายละเอียดดังนี้
  - 2.1 ใช้ไวยากรณ์ผิดพลาดในประโยคย่อย 1 หรือ 2 แห่ง ให้คะแนน 5 คะแนน
  - 2.2 ใช้ไวยากรณ์มีข้อผิดพลาดในประโยคย่อยทั้งคำบุพบท คำวิเศษณ์ 3 หรือ 4 แห่ง ให้คะแนน 4 คะแนน
  - 2.3 ใช้ไวยากรณ์มีข้อผิดพลาดในประโยคหลัก 1 หรือ 2 แห่งแต่มีข้อผิดพลาดในที่ไม่สำคัญเพียงเล็กน้อย ให้คะแนน 3 คะแนน
  - 2.4 ใช้ไวยากรณ์ผิดพลาดเป็นส่วนใหญ่ ทำให้เข้าใจยาก มีข้อผิดพลาดในการผูกประโยค ให้คะแนน 2 คะแนน
  - 2.5 ใช้ไวยากรณ์มีข้อผิดพลาดมาก ไม่สามารถผูกประโยคได้จนทำให้ไม่สามารถเข้าใจเรื่องได้ ให้คะแนน 1 คะแนน
3. คำศัพท์ มีรายละเอียดดังนี้

3.1 มีความรู้ในการใช้คำศัพท์อย่างกว้างขวางและถูกต้อง เหมาะสม ให้คะแนน 5 คะแนน

3.2 ใช้คำศัพท์ใหม่ๆ ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ใช้คำที่มีความหมายเหมือนกัน คำตรงกันข้าม ให้คะแนน 4 คะแนน

3.3 ใช้คำศัพท์ได้ถูกต้องเหมาะสมบ้าง บางครั้งใช้คำศัพท์อยู่ในวงจำกัด ใช้คำที่มีความหมายเหมือนกัน และใช้คำพูดไม่ตรงประเด็นบางครั้ง ให้คะแนน 3 คะแนน

3.4 ใช้คำศัพท์ในวงจำกัด บางครั้งใช้เหมาะสม ไม่ถูกต้อง และได้รับความเพียงเล็กน้อย ให้คะแนน 2 คะแนน

3.5 ใช้คำศัพท์อยู่ในวงจำกัด ใช้คำพ้องไม่เหมาะสม ไม่สามารถสื่อความหมายได้ ให้คะแนน 1 คะแนน

#### 4. การสะกดคำ มีรายละเอียดดังนี้

4.1 สะกดคำได้ถูกต้อง ให้คะแนน 5 คะแนน

4.2 สะกดคำผิดเพียงเล็กน้อย ผิดเพียง 1 หรือ 2 แห่ง ให้คะแนน 4 คะแนน

4.3 สะกดคำผิดพลาด 3 หรือ 4 แห่ง แต่ไม่ทำให้ความหมายเปลี่ยน เข้าใจได้พอสมควร ให้คะแนน 3 คะแนน

4.4 สะกดคำผิดพลาด 5 หรือ 7 แห่ง บางครั้งไม่สามารถสื่อความหมายให้เข้าใจได้ ให้คะแนน 2 คะแนน

4.5 สะกดคำผิดพลาดเกิน 8 แห่ง ไม่สามารถเข้าใจความหมายได้ ให้คะแนน 1 คะแนน

Ike (1990: 43) ได้เสนอรูปแบบการตรวจให้คะแนนและประเมินงานเขียนไว้ว่า การให้คะแนนจะต้องมีองค์ประกอบสำคัญ 4 ด้าน ซึ่งใช้เป็นพื้นฐานในการตรวจให้คะแนนงานเขียน ได้แก่ ด้านเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้สำนวนภาษา และด้านความถูกต้องของกลไกในการเขียน โดยต้องมีการกำหนดสัดส่วนของคะแนนในแต่ละด้านให้เหมาะสมว่า ควรจะให้คะแนนเท่าไรจากคะแนนเต็ม ตัวอย่างเช่น ถ้าคะแนนเต็ม 40 คะแนน อาจจะให้คะแนนด้านเนื้อหา 10 คะแนน ด้านการเรียบเรียงความคิด 5 คะแนน ด้านการใช้สำนวนภาษา 15 คะแนน และด้านกลไกในการเขียน 10 คะแนน

Glencoe (2000: 8) ได้เสนอการแบ่งสัดส่วนคะแนนในการเขียนซึ่งกำหนดน้ำหนักของการให้คะแนนแต่ละด้านแตกต่างกัน คือ ด้านการนำเสนอประเด็น ความคิด และการจัดการประเด็นต่าง ๆ ให้มีความสมเหตุสมผล คิดรวมกัน 35 คะแนน ด้านการเขียนประโยคขยายความรายละเอียดที่สอดคล้องกับประเด็น 35 คะแนน และด้านการจัดรูปแบบ การใช้รูปแบบอักษรและเครื่องหมายวรรคตอนต่างๆ 30 คะแนน รวมเป็น 100 คะแนน

จากแนวคิดของนักวิชาการข้างต้น เป็นการกำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนนแต่ละด้านตามองค์ประกอบของการเขียน ในขณะที่ Cooper & Odell (1977: 24) ได้เสนอเกณฑ์ในการตรวจงานเขียน โดยจัดอันดับคุณภาพองค์ประกอบไว้ 3 กลุ่ม คือ สูง ปานกลาง ต่ำ ดังนี้



## 1. การเขียนทั่วไป

	ต่ำ	ปานกลาง	สูง
1.1 วิธีเสนอเนื้อหา	2-4	6-8	10
1.2 ลีลาการเขียน	2-4	6-8	10
1.3 รูปแบบการเขียน	2-4	6-8	10
1.4 การเรียบเรียงเนื้อหา	2-4	6-8	10
1.5 การลำดับเรื่อง	2-4	6-8	10
1.6 ประเด็นความคิด	2-4	6-8	10

## 2. การสะกตคำ การเรียบเรียงประโยค และกลไกในการเขียน

	ต่ำ	ปานกลาง	สูง
2.1 การใช้คำ	2-4	6-8	10
2.2 การเรียบเรียงประโยค	2-4	6-8	10
2.3 การใช้ภาษา	2-4	6-8	10
2.4 เครื่องหมายวรรคตอน	2-4	6-8	10
2.5 การสะกตคำ	2-4	6-8	10

นอกจากนี้ อัจฉรา วงศ์โสธร (2538: 81) กล่าวถึงเกณฑ์ที่ต้องพิจารณาในการประเมินความสามารถการเขียนไว้ ได้แก่ 1) ความถูกต้องด้านการใช้ 2) ความเหมาะสมด้านการใช้ภาษา 3) การมีจุดเน้นของความคิดและการนำเสนอที่ชัดเจน 4) ความสัมพันธ์ระหว่างความคิดและความสมดุลของการนำเสนอ 5) การใช้เทคนิควิธีการนำเสนอข้อมูลที่เป็นนามธรรมและรูปธรรมที่เหมาะสม 6) การนำเสนอเข้าสู่เรื่องได้อย่างน่าสนใจ 7) การดำเนินเรื่องอย่างสัมพันธ์กันมีการสนับสนุนความคิดและ 8) การสรุปหรือขมวดส่วนท้ายเพื่อให้เข้าใจประเด็น

Gocsik (2005: 1) ได้กล่าวถึงเกณฑ์ที่ใช้ประเมินงานเขียนในระดับปริญญาบัณฑิตไว้ 6 ด้าน ได้แก่ 1) การแสดงความรู้ในสาขาที่ศึกษาได้อย่างชัดเจนนำเสนอเนื้อหาได้อย่างถูกต้องชัดเจน พร้อมทั้งสามารถแสดงความสำคัญของสิ่งที่นำเสนอได้ 2) การแสดงทัศนะและให้เหตุผลสนับสนุนอย่างสมเหตุสมผลและมีหลักฐานข้อเท็จจริง 3) การวิเคราะห์และประเมินข้อค้นพบการให้เหตุผลและความคิดเห็นอย่างเป็นกลาง 4) มีโครงสร้างงานเขียนเป็นระบบเรียงเป็นลำดับอย่างสมเหตุสมผล 5) การเขียนงานโดยใช้ภาษาได้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษาภาษาไทยและประเภทของงานเขียน และ 6) การอ้างอิงแหล่งที่มาของข้อมูลประกอบการเขียนได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

East (2009: 95) เสนอเกณฑ์การให้คะแนนการเขียนแบบบูรณาการเพื่อประเมินการเขียนเป็นรายบุคคล โดยประเมินการเขียนใน 5 ด้าน ได้แก่ 1) ความสัมพันธ์ของการใช้สำนวนโวหาร 2) ความรู้เกี่ยวกับการใช้คำ สำนวน 3) ความรู้เกี่ยวกับหลักการใช้ภาษา การเรียงคำเป็นประโยค 4) กลไกการเขียน เช่น การสะกตคำ และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน 5) ความรู้และการอ้างอิงแหล่งข้อมูล

จากการศึกษาแนวคิดในการประเมินการเขียนโดยแบ่งสัดส่วนการให้คะแนน แต่ละด้านข้างต้น ผู้วิจัยพบว่า ในการประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง มุ่งเน้นให้ความสำคัญต่อความสามารถของผู้เรียนในด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด และด้านการใช้ภาษาเป็นหลัก ในขณะที่ด้านอื่นๆ เช่น ด้านรูปแบบการเขียน และด้านกลไกการเขียน จะให้ความสำคัญรองลงมา ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้กำหนดสัดส่วนของการวัดและประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงเป็น 4 ด้าน โดยเทียบกับแนวทางของนักวิชาการที่ได้เสนอไว้ และแสดงสัดส่วนการให้คะแนน ดังนี้

1. ด้านการนำเสนอเนื้อหา	30	คะแนน
2. ด้านการเรียบเรียงความคิด	30	คะแนน
3. ด้านการใช้ภาษา	30	คะแนน
4. ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน	10	คะแนน

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยของงานเขียน (analytic method) ในการประเมินการเขียนความเรียง เพื่อให้ได้ผลการประเมินที่น่าเชื่อถือและเพื่อให้ผู้เรียนได้รับทราบข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงและพัฒนาผลงานเขียนของตน ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาแนวทางและเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินงานเขียนของนักวิชาการ จากนั้นสรุปเป็นองค์ประกอบหลักและประเด็นย่อยเพื่อเป็นตัวบ่งชี้สำหรับการประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. ด้านการนำเสนอเนื้อหา มี 5 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย ความสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน กลวิธีการนำเสนอเนื้อหา ความมีเอกภาพของงานเขียน การคัดเลือกข้อมูล และคุณค่าของเรื่อง

2. ด้านการเรียบเรียงความคิด มี 5 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย การลำดับความคิด ความสอดคล้องของความคิดหลักและความคิดรอง การขยายความคิด การเชื่อมโยงความคิด และการถ่ายทอดเรื่องราว

3. ด้านการใช้ภาษา มี 4 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย การใช้คำ การเรียบเรียงประโยค การใช้คำและสำนวน และระดับภาษา

4. ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน มี 2 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย องค์ประกอบของงานเขียน และกลไกการเขียน

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นว่า การเขียนความเรียงมีความสำคัญทั้งในการสื่อสาร ถ่ายทอดความรู้ ความคิด และประสบการณ์ รวมถึงใช้ในการประเมินคุณสมบัติของผู้เรียน การเขียนความเรียงยังเป็นการเขียนขั้นพื้นฐานให้สามารถทำให้เขียนงานประเภทอื่นๆ ได้ง่ายขึ้น แม้ว่าจะมีการส่งเสริมและพัฒนาความสามารถในการเขียนอย่างต่อเนื่อง แต่ก็ยังพบว่า ผู้เรียนยังประสบปัญหาเกี่ยวกับการเขียน ดังนั้น ผู้สอนจึงมีบทบาทสำคัญในการศึกษาแนวทางที่จะนำมาใช้พัฒนาทักษะการเขียนให้แก่ผู้เรียน โดยการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดที่จะนำมาใช้ในการสอน

เขียนความเรียง โดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงของผู้เรียนระดับปริญญาตรี

## 2. แนวคิดที่นำมาใช้ในการสอนเขียนความเรียง

แนวทางการสอนการเขียนมีวิวัฒนาการควบคู่กับแนวคิดและทฤษฎีทางภาษาศาสตร์และทฤษฎีการเรียนรู้ ในขณะที่ทฤษฎีทางภาษาศาสตร์ให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์รูปแบบของภาษา การสอนการเขียนก็จะให้ความสำคัญกับการเขียนที่ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา การเลือกใช้คำที่เหมาะสม และเน้นการเขียนในระดับประโยคเท่านั้น อีกทั้งใช้วิธีการสอนแบบแปลความหมายจากภาษาหนึ่งเป็นอีกภาษาหนึ่ง หรือเน้นการทำแบบฝึกหัดเปลี่ยนแปลงรูปแบบประโยคต่างๆ และผู้สอนอาจจะให้ผู้เรียนเขียนตามตัวอย่างรูปแบบของงานเขียน (Kaplan, 1982)

จากแนวทางการสอนเขียนข้างต้นเห็นได้ว่า การสอนทักษะการเขียนในลักษณะเดิม ผู้สอนให้ความสำคัญกับการพิจารณาองค์ประกอบของงานเขียนแบบแยกส่วน โดยไม่ให้ความสำคัญกับองค์ประกอบด้านความรู้หรือความสามารถ ซึ่งหากผู้เรียนได้เรียนการเขียนที่ให้ความสำคัญกับองค์ประกอบในภาพรวม ทั้งด้านการเรียบเรียงความคิดและการใช้ภาษา โดยเขียนผ่านประสบการณ์การเขียนตามสภาพจริงและในบริบทที่มีความหมาย ก็จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจและมีเป้าหมายในการเขียน และจะสามารถประสบความสำเร็จในการเขียนซึ่งเป็นงานที่มีกระบวนการซับซ้อน

แนวทางหนึ่งที่จะช่วยแก้ปัญหาและส่งเสริมความสามารถในการเขียนของผู้เรียนได้คือ การใช้แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ โดยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการเขียนจากต้นแบบหรือผู้สอน ซึ่งจะทำหน้าที่เป็นผู้คอยชี้แนะ เชิญชวนและท้าทายผู้เรียนให้ตั้งเป้าหมายในการเขียน และการให้เวลาอย่างเพียงพอในการจัดประสบการณ์ในห้องเรียนที่เหมาะสมรวมถึงการกระตุ้นให้ผู้เรียนตระหนักว่า การเขียนแบบเน้นกระบวนการเป็นส่วนหนึ่งของการเขียน (Everett, 2005: 182) มหาวิทยาลัย

เมื่อศึกษาสาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ (cognitive apprenticeship approach) และแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ (process writing approach) นำมาวิเคราะห์ สังเคราะห์ และสรุปเป็นหลักการของรูปแบบการเรียนการสอน พบว่ามีความเหมาะสมที่จะนำมาใช้ในการส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี เนื่องจากหลักการของแนวคิดสามารถช่วยแก้สาเหตุของปัญหาด้านการจัดการเรียนการสอนและด้านผู้เรียน รวมถึงช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและมีหลักการที่ช่วยพัฒนาความสามารถการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนด้วย ซึ่งในการเขียนจะต้องใช้ทั้งกระบวนการคิด ความรู้ และความสามารถด้านการใช้ภาษาของผู้เรียนในการเรียบเรียงเป็นงานเขียน อีกทั้งการให้ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้ใช้ความคิด และตัดสินใจตลอดเวลา ไม่ใช่เป็นเพียงแต่ผู้รับสารอย่างเดียว (สุภาณี ชินวงศ์, 2543: 54) สำหรับข้อมูลของแนวคิดที่นำมาใช้ในการสอนเขียนความเรียง นำเสนอรายละเอียดได้ดังนี้

## 2.1 แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ (cognitive apprenticeship approach)

แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ สามารถนำมาพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงได้ เพราะเมื่อวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิด และสรุปเป็นหลักการของรูปแบบสามารถแก้สาเหตุของปัญหาด้านการจัดการเรียนการสอน และผู้เรียน รวมถึงช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองได้ อันจะส่งผลให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถทั้งทางด้านการเรียบเรียงความคิด การนำเสนอเนื้อหา และการใช้ภาษา ซึ่งนำเสนอรายละเอียดของแนวคิดได้ดังนี้

### 2.1.1 ทฤษฎีและหลักการที่เป็นพื้นฐานของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ

#### ต้นแบบ

การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ เป็นแนวคิดที่มีพื้นฐานจากแนวคิดการสร้างความรู้ทางสังคม (social constructivism approach) ของ Vygotsky (1981) และทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคม (social cognitive theory) ของ Bandura (1986) (Chan et al., 2009; Edmondson, 2005) โดยแนวคิดการสร้างความรู้ทางสังคมได้ให้ความสำคัญกับปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ภาษา และวัฒนธรรมที่มีผลต่อการเรียนรู้บทบาทของการพูดกับตนเอง (inner speech) ที่มีต่อการเรียนรู้โน้มนำ และบทบาทของผู้ที่มีความชำนาญมากกว่าในการช่วยเหลือและชี้แนะผู้เรียนให้สามารถพัฒนาการเรียนรู้และแก้ปัญหาที่ไม่สามารถแก้ได้โดยลำพัง (Fosnot, 2013: 18) ซึ่งแนวคิดดังกล่าวจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ และส่งเสริมให้แต่ละบุคคลเพิ่มพูนความรู้ ความสามารถ หรือพัฒนาการทางสติปัญญาได้

นอกจากนี้ การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบยังมีพื้นฐานจากแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคม ซึ่งถือว่าพฤติกรรมส่วนใหญ่ของบุคคลเกิดจากการเรียนรู้ ส่วนหนึ่งของบุคคลเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง และอีกส่วนหนึ่งเกิดจากการสังเกตพฤติกรรมของผู้อื่น ซึ่งเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเรียนรู้จากตัวแบบ (observational learning or modeling) และเชื่อว่า การเป็นต้นแบบจะช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ โดยจะต้องมีความตั้งใจ เข้าถึงและเก็บรักษาข้อมูล โดยมีแรงจูงใจที่จะเรียนรู้ และปฏิบัติซ้ำ

การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบจะสอนให้ผู้เรียนได้ใช้วิธีการสังเกตอย่างวิเคราะห์ถึงกระบวนการคิดของผู้เชี่ยวชาญ และให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติทักษะโดยมีผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ จนผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองและเกิดความชำนาญมากขึ้น และเป็นการจัดการเรียนรู้ที่อิงจากทฤษฎีสถานการณ์เชิงปัญญา (situation cognition theory) เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติทักษะในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพจริง (Brill et al., 2005; Allan Collins et al., 1991: 1) นอกจากนี้ Collins et al. (1991) ได้กล่าวถึงการใช้แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบในการสอนเขียนไว้ โดยกล่าวถึงแนวการสอนเขียนโดยใช้ทฤษฎีของ Bereiter & Scadamalia ซึ่งเป็นทฤษฎีที่อธิบายความแตกต่างระหว่างกระบวนการคิดของผู้เขียนที่มีความชำนาญและไม่ชำนาญ โดยผู้เขียนที่มีความชำนาญ จะใช้กระบวนการแบบ “knowledge-transforming” หรือ “high road” ซึ่งผู้เขียนจะวิเคราะห์ปัญหาและตั้งเป้าหมายในการเขียนก่อนที่จะเริ่มเขียนต้องวางแผนเพื่อแก้ปัญหาที่อาจจะเกิดขึ้นทั้งในด้านการคิดเนื้อหา รูปแบบการเขียนการใช้ภาษา และการเรียบเรียงลำดับข้อความ

การศึกษาแนวคิดแนวคิดการสร้างความรู้ทางสังคม แนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคม และทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของ Bereiter & Scadmalia สรุปได้ว่าแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบสามารถช่วยพัฒนาความสามารถการเขียนความเรียงให้แก่ผู้เรียนระดับปริญญาตรี เพราะทำให้ผู้เรียนพัฒนาและเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยการเรียนรู้กลวิธีการเขียน และวิธีการแก้ปัญหาในการเขียนจากผู้เชี่ยวชาญ

### 2.1.2 ความแตกต่างของการฝึกแบบทั่วไป การฝึกจากต้นแบบ และฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ

การฝึกหัดทั่วไปที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมทางกายภาพ เช่น การพูด การปลูกพืชไร่ การทำงานฝีมือ ฯลฯ ผู้สอนจะแสดงกระบวนการให้ผู้ที่ได้รับการฝึกเห็นเป็นแบบอย่างแล้วให้ผู้ได้รับการฝึกปฏิบัติตาม โดยมีผู้สอนให้ความช่วยเหลือ ซึ่งการฝึกดังกล่าวเป็นการแสดงกระบวนการให้ผู้ที่ได้รับการฝึกเห็นกระบวนการปฏิบัติอย่างชัดเจน แต่การฝึกในสถานศึกษาจะแตกต่างจากการฝึกแบบทั่วไป เพราะการฝึกในสถานศึกษาเป็นการฝึกที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหา การอ่าน และการเขียน ซึ่งทักษะเหล่านี้ผู้สอนและผู้เรียนไม่สามารถแสดงกระบวนการคิดให้เห็นได้อย่างชัดเจน จึงทำให้ผู้เรียนไม่เข้าใจและฝึกได้ยาก ดังนั้น วิธีการที่จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งที่เรียนคือการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ซึ่งเป็นการสอนที่จะช่วยให้ผู้เรียนและผู้สอนสามารถเห็นกระบวนการคิดของกันและกันอย่างชัดเจน จึงทำให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งที่ได้เรียนรู้และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้อย่างถูกต้อง (Collins et al., 1991: 1) ซึ่งความแตกต่างระหว่างการฝึกแบบทั่วไปกับการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ สรุปได้ 3 ประการ ดังนี้

1) การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ผู้สอนต้องแสดงกระบวนการอ่านหรือเขียน และการแก้ปัญหาให้ผู้เรียนสังเกตได้อย่างชัดเจน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติตามได้ ซึ่งผู้เรียนต้องวิเคราะห์กระบวนการทางปัญญาที่ทำให้เกิดความเชี่ยวชาญ โดยผู้เรียนจะได้รับความช่วยเหลือจากผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียน

2) การฝึกหัดแบบทั่วไปเป็นการปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม ทำให้ผู้ได้รับการฝึกเข้าใจถึงกระบวนการในการฝึกปฏิบัติ และมีแรงจูงใจให้เรียนรู้ เพราะผู้ที่ได้รับการฝึกจะตระหนักถึงคุณค่าของผลงานที่สร้างขึ้น ส่วนในการเรียนการสอนนั้นเกี่ยวข้องกับการอ่าน การเขียน วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ ฯลฯ ความรู้และกระบวนการเรียนรู้เป็นนามธรรม ดังนั้น จึงต้องได้รับการฝึกทางปัญญานั้นคือ การทำให้ผู้เรียนเข้าใจถึงสิ่งที่เป็นนามธรรมได้

3) การฝึกแบบทั่วไป เป็นทักษะที่ต้องเรียนรู้จะอยู่ในเนื้อหา ส่วนการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบเป็นการฝึกให้ผู้เรียนถ่ายโยงความรู้ได้ เป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้สะท้อนคิดและอธิบายสิ่งที่ทำให้งานบรรลุ และใช้ทักษะได้อย่างอิสระเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ใหม่

นอกจากนี้ Collins et al. (1991: 3) กล่าวถึงการเรียนรู้ของผู้เรียนไว้ว่า การเรียนรู้จากการอ่านหนังสือ การฟังคำบรรยาย ซึ่งเป็นความรู้ที่เกี่ยวข้องกับมโนทัศน์และข้อเท็จจริงนั้น ผู้เรียนที่มีความกระตือรือร้นสามารถเรียนรู้ได้เอง แต่ผู้ที่ไม่กระตือรือร้นจะต้องได้รับการฝึกหัด เพราะการฝึกหัดจะบังคับให้ผู้เรียนเหล่านั้นได้ใช้ความรู้ ยิ่งกว่านั้นผู้เรียนจำเป็นต้องศึกษาความรู้ ความคิดที่ซับซ้อน เพื่อนำไปปฏิบัติงานอย่างเชี่ยวชาญเพื่อให้งานบรรลุผล ซึ่งจะต้องอาศัยการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้สังเกตอย่างวิเคราะห์เกี่ยวกับกระบวนการที่เป็น

ความคิดของผู้เชี่ยวชาญ และฝึกปฏิบัติทักษะเหล่านั้นโดยมีผู้เชี่ยวชาญให้คำชี้แนะ จนผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองและเกิดความชำนาญขึ้น

การศึกษาแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบมีพื้นฐานสำคัญจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคม (social cognitive theory) ของ Bandura (1989) ซึ่งถือว่าพฤติกรรมส่วนใหญ่ของบุคคลเกิดจากการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเรียนรู้จากตัวแบบ ซึ่งบุคคลสามารถเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้จากการสังเกตพฤติกรรมของต้นแบบต่างๆ ที่อยู่ในสังคม รวมทั้งเรียนรู้จากผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตนเอง ไม่เพียงการเรียนรู้จากการเลียนแบบพฤติกรรมจากต้นแบบเท่านั้น แต่เป็นการเรียนรู้ที่ผ่านกระบวนการใช้ปัญญาของบุคคลที่ซับซ้อน ก่อนที่จะมีการเปลี่ยนแปลงของผู้สังเกต นอกจากนี้ Bandura ยังพิสูจน์ให้เห็นว่า การเกิดการเรียนรู้ (acquisition) และพฤติกรรมที่เกิดจากการแสดงออก (performance) สามารถแยกออกจากกันได้ ดังนั้น การเรียนรู้ในความหมายของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคม จึงให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงทางความคิด ความรู้สึก และอารมณ์ของบุคคลโดยการใช้ปัญญา เช่นเดียวกับการให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมของบุคคลโดยการกระทำภายหลังจากที่บุคคลได้เรียนรู้จากการสังเกตจากต้นแบบ (Bandura, 1986; Olson, 2015)

จากข้อมูลข้างต้น แสดงให้เห็นว่า การฝึกแบบทั่วไปเป็นพื้นฐานของ การฝึกจากต้นแบบ และการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบก็มีพื้นฐานจากการฝึกจากต้นแบบ ซึ่งมีบางลักษณะที่ความแตกต่างกัน โดยสามารถแสดงให้เห็นความแตกต่างกันดังตารางที่ 2

ตาราง 2 ความแตกต่างระหว่างการฝึกแบบทั่วไป การฝึกจากต้นแบบ และการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ

การฝึกแบบทั่วไป	การฝึกจากต้นแบบ	การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ
1) วัตถุประสงค์แบบทั่วไป	1) วัตถุประสงค์ในการเปลี่ยนแปลงทางความคิด ความรู้สึก อารมณ์ และพฤติกรรมโดยการใช้ปัญญา	1) วัตถุประสงค์แบบซับซ้อน อยู่บนฐานของการแก้ปัญหา
2) ทักษะและกระบวนการตามธรรมชาติ	2) กระบวนการตั้งใจ กระบวนการเก็บจำ กระบวนการแสดงพฤติกรรม และกระบวนการจูงใจ	2) กระบวนการทางปัญญา และกระบวนการรู้คิด
3) การเรียนรู้แบบตัวต่อตัวในสถานที่ทำงาน	3) การเรียนรู้จากการสังเกตต้นแบบต่างๆ ที่อยู่ในสังคม	3) เรียนรู้แบบกลุ่มกับผู้เรียนในห้องเรียนหรือห้องปฏิบัติการ

การฝึกแบบทั่วไป	การฝึกจากต้นแบบ	การฝึกทางปัญญา จากต้นแบบ
4) การเรียนรู้จาก การสังเกต	4) การเรียนจากประสบการณ์ ตรง และการสังเกตจาก ต้นแบบ	4) การเรียนรู้กระบวนการ การทำงานโดยอยู่บนพื้นฐาน ของการโต้แย้งอย่างมีเหตุผล
5) เรียนรู้พร้อมการ ปฏิบัติ (ทักษะทาง กายภาพ)	5) การเรียนรู้ผ่านกระบวนการ ทางปัญญาที่ซับซ้อนและจะมี การเปลี่ยนแปลงของผู้สังเกต	5) การเรียนรู้กระบวนการ การคิดที่ใช้ในการแก้ปัญหา
6) การเรียนรู้จากต้นแบบ การให้คำชี้แนะ และการได้รับความ ช่วยเหลือลดลงทีละ น้อยจากผู้เชี่ยวชาญ	6) การเรียนรู้จากการ สังเกตจากต้นแบบ และการ รับมาซึ่งการเรียนรู้ (acquisition) จนถึงขั้น การแสดงออก (performance)	6) การเรียนรู้จากต้นแบบ การให้คำชี้แนะ การเสริม ต่อการเรียนรู้ การอธิบาย ความรู้อย่างชัดเจน การไตร่ตรอง และการสำรวจ ค้นหาความคิดใหม่ๆ

จากข้อมูลข้างต้น เป็นการศึกษาความแตกต่างระหว่างการฝึกแบบทั่วไปกับการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ โดยนำการวิเคราะห์ของ (Bouta & Paraskeva, 2013: 161) มาปรับให้เห็นถึงความแตกต่างของการฝึกแบบทั่วไป การฝึกจากต้นแบบ และการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ซึ่งเป็นการสรุปแนวทางที่ผู้สอนจำเป็นต้องปฏิบัติในการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบได้คือ ผู้สอนต้องวิเคราะห์กระบวนการของงาน และทำให้ผู้เรียนเข้าใจถึงกระบวนการเหล่านั้น รวมถึงการทำให้ผู้เรียนเข้าใจอย่างชัดเจนเกี่ยวกับกระบวนการทำงานที่เป็นนามธรรม เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปปรับใช้ในบริบทใหม่ได้

### 2.1.3 องค์ประกอบของการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ

Collins et al. (1991: 12-16) กำหนดกรอบการออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ของการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ โดยประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 องค์ประกอบ ดังนี้

1. เนื้อหา (content) การเป็นผู้เชี่ยวชาญจะต้องมีพื้นฐานด้านความรู้ ทั้งที่เป็นมโนทัศน์ ข้อเท็จจริง และกระบวนการ รวมถึงความรู้ในเชิงกลยุทธ์ที่จะใช้ในการเรียนรู้และแก้ปัญหา ซึ่งจำเป็นต้องมีเพื่อสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ของผู้เชี่ยวชาญ ดังนั้นการที่ผู้เรียนไม่สามารถเขียนได้ อาจเป็นเพราะไม่มีฐานความรู้ในเรื่องที่เขียนอย่างดีพอ รายละเอียดเกี่ยวกับองค์ประกอบด้านเนื้อหาประกอบด้วย 4 ด้าน ดังนี้

1.1 ความรู้หลัก (domain knowledge) คือ มโนทัศน์ ข้อเท็จจริงและกระบวนการที่อยู่ในเนื้อหาสาระของวิชา พบได้จากตำรา การบรรยาย การสาธิต ซึ่งความรู้ดังกล่าวมีความสำคัญแต่ให้หลักการที่ไม่เพียงพอเพื่อให้ผู้เรียนใช้แก้ปัญหาและทำงานให้สำเร็จ โดยเฉพาะเมื่อเรียนรู้ในสิ่งที่ไม่ใช่บริบทของปัญหาที่เป็นจริง และการปฏิบัติกับปัญหาอย่างชำนาญ ตัวอย่างความรู้

ในการเขียน เช่น คำศัพท์ ประโยค รูปแบบและประเภทของการเขียน รวมถึงโครงสร้างการเขียนและวิธีแก้ไขงานเขียน

1.2 กลยุทธ์การแก้ปัญหา (heuristic strategies) เป็นการใช้เทคนิคและวิธีการเพื่อทำงานให้บรรลุผลสำเร็จ ซึ่งเกี่ยวข้องกับ “trick of the trade” ทั้งนี้กลยุทธ์การแก้ปัญหาอาจไม่ได้นำไปใช้เสมอไป แต่หากนำไปใช้จะช่วยแก้ปัญหาได้มาก ผู้เชี่ยวชาญจะมีกลยุทธ์การแก้ปัญหา โดยการฝึกหัดการแก้ปัญหามาก่อน ตัวอย่างในการเขียน เช่น การวางแผนการเขียนและการแก้ไขงานเขียน

1.3 กลยุทธ์ควบคุม (control strategies) เป็นการควบคุมกระบวนการดำเนินงาน รวมถึงกลยุทธ์ควบคุมการกำกับความรู้คิดของตนเอง (metacognitive strategies) ซึ่งผู้เรียนมีกลยุทธ์หลากหลายในการแก้ปัญหา แต่มีปัญหาในการจัดการหรือการควบคุมปัญหา ดังนั้นจึงต้องใช้กลยุทธ์ควบคุมในการเลือกกลยุทธ์การแก้ปัญหาที่น่าจะเป็นไปได้ หรือเพื่อตัดสินใจเมื่อต้องมีการเปลี่ยนกลยุทธ์ โดยกลยุทธ์ควบคุมประกอบด้วย การควบคุม การวินิจฉัย และการปรับปรุง

1.4 กลยุทธ์การเรียนรู้ (learning strategies) เป็นกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องกับวิธีการที่ทำให้เกิดการเรียนรู้เนื้อหา โดยเริ่มจากกลยุทธ์ทั่วไปสำหรับการสำรวจขอบเขตความรู้ใหม่จนถึงกลยุทธ์เฉพาะสำหรับการแก้ปัญหาหรือการดำเนินงานที่ซับซ้อน

2. วิธีการ (method) คือ วิธีการที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความเชี่ยวชาญ โดยออกแบบให้ผู้เรียนมีโอกาสได้สังเกต และค้นพบกลยุทธ์ที่ใช้ในบริบทต่างๆ โดยมีวิธีการที่สนับสนุนให้เกิดการพัฒนาจนเกิดความเชี่ยวชาญดังนี้

2.1 การเป็นต้นแบบ (modeling) เป็นการแสดงกระบวนการทำงานของผู้เชี่ยวชาญเพื่อให้ผู้เรียนสามารถสังเกต และสร้างรูปแบบความคิดของกระบวนการที่ทำให้งานสำเร็จ

2.2 การเป็นผู้ชี้แนะ (coaching) เป็นการสังเกตผู้เรียนขณะดำเนินงาน และให้คำแนะนำช่วยเหลือ และการให้ข้อมูลสะท้อนกลับ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนจำต้นแบบ และงานใหม่ที่น่าไปสู่การกระทำที่ใกล้เคียงกับผู้เชี่ยวชาญ

2.3 การเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) คือ การที่ผู้สอนส่งเสริม และช่วยเหลือผู้เรียนจนสามารถดำเนินงานได้ด้วยตนเอง

2.4 การอธิบายอย่างชัดเจน (articulation) เป็นวิธีการที่ให้ผู้เรียนอธิบายความรู้ เหตุผล หรือกระบวนการแก้ปัญหาอย่างชัดเจนโดยใช้วิธีสอนแบบสืบสอบ และการกระตุ้นให้ผู้เรียนพูดหรือเขียนเกี่ยวกับความคิดที่ใช้ในการแก้ปัญหา การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรม และมีบทบาทเป็นผู้วิจารณ์หรือกำกับดูแล

2.5 การไตร่ตรอง (reflection) การให้ผู้เรียนเปรียบเทียบกระบวนการแก้ปัญหาของตนเองกับผู้เชี่ยวชาญและเพื่อน

2.6 การสำรวจ (exploration) มีวัตถุประสงค์ในการสำรวจค้นหาคือ การกำหนดและอธิบายปัญหาที่เกิดขึ้น และเลือกใช้กระบวนการแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง

3. ลำดับขั้นตอน (sequencing) หมายถึง ลำดับขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ประกอบด้วยหลักการ 3 ข้อ ดังนี้



3.1 การสอนทักษะทั่วไปก่อนทักษะเฉพาะ (global before local skills) เป็นการปรับทักษะพื้นฐานให้กับผู้เรียนก่อนนำไปสู่การให้เหตุผลหรือการกลยุทธ์ในขั้นสูงเพื่อแก้ปัญหา

3.2 การเพิ่มความซับซ้อน (increasing complexity) เป็นการสร้างลำดับขั้นตอนของงานที่มีทักษะและความจำเป็นที่มากขึ้น เพื่อให้สามารถแสดงความเชี่ยวชาญออกมาได้ตามที่ต้องการ

3.3 การเพิ่มความหลากหลาย (increasing diversity) เป็นการสร้างลำดับขั้นตอนของงานให้มีความหลากหลายทางกลยุทธ์และทักษะตามที่ต้องการ

4. สังคมวิทยา (sociology) หมายถึง ลักษณะทางสังคมของสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ ประกอบด้วย 4 ด้าน ดังนี้

4.1 การเรียนรู้จากสถานการณ์ (situated learning) เป็นการเรียนเพื่อให้เข้าใจวัตถุประสงค์หรือประโยชน์ของความรู้ที่ศึกษาโดยการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้น และการเรียนรู้ในเงื่อนไขที่แตกต่างภายใต้ความรู้ที่สามารถประยุกต์เองได้ และเรียนรู้ในบริบทที่หลากหลาย

4.2 ชุมชนแห่งการปฏิบัติ (community of practice) เป็นการสร้างสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่ผู้เชี่ยวชาญเข้าใจถึงการปฏิบัติการแก้ปัญหาและดำเนินงานในกิจกรรม เพราะการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะช่วยให้มีสามัญสำนึกของการเป็นเจ้าของ บุคลิกส่วนตัวในการมอบอำนาจหน้าที่และการพึ่งพาซึ่งกันละกัน สังคมแห่งการปฏิบัติได้รับการส่งเสริมโดยการร่วมและแบ่งปันประสบการณ์

4.3 แรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้จากสถานการณ์และการสร้างสรรค์สังคมแห่งการปฏิบัติ ซึ่งมีความจำเป็นต่อการส่งเสริมแรงจูงใจภายในของการเรียนรู้

4.4 การร่วมมืออย่างจริงจัง (exploiting cooperation) เป็นการให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเพื่อส่งเสริมการร่วมมือแก้ปัญหา

องค์ประกอบของการออกแบบสภาพแวดล้อมการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบที่กล่าวมาข้างต้น สามารถสรุปตามองค์ประกอบที่ Collins et al. (1991) ได้นำเสนอไว้ ซึ่งเสนอข้อมูลดังตารางที่ 3

ตาราง 3 องค์ประกอบของการออกแบบสภาพแวดล้อมการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ

องค์ประกอบ	วิธีการ	รายละเอียด
เนื้อหา (content)	ลักษณะของความรู้ที่ต้องการให้มี	
	ความเชี่ยวชาญ	
	ความรู้หลัก	เนื้อหา ความคิดรวบยอดที่เป็น

องค์ประกอบ	วิธีการ	รายละเอียด
		เฉพาะความจริงและขั้นตอน
	กลยุทธ์การแก้ปัญหา	ประยุกต์ใช้เทคนิคได้อย่างเหมาะสมกับภาระงาน
	กลยุทธ์ควบคุม	แนวคิดทั่วไปสำหรับกระบวนการแก้ปัญหาโดยตรง
	กลยุทธ์การเรียนรู้	วิธีการที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ความจริง และลำดับของความรู้ที่จะเกิดใหม่
วิธีการ (method)	วิธีการที่สนับสนุนให้เกิดการพัฒนาจนมีความเชี่ยวชาญ	
	การเป็นต้นแบบ	ผู้สอนเป็นต้นแบบให้ผู้เรียนสามารถสังเกตเห็นได้ถึงการเรียนรู้
	การเป็นผู้ชี้แนะ	ผู้สอนสังเกตและคอยอำนวยความสะดวกให้แก่ผู้เรียนในการปฏิบัติภาระงาน
	การเสริมต่อการเรียนรู้	ผู้สอนเตรียมการเพื่อสนับสนุนช่วยเหลือผู้เรียนในการปฏิบัติภาระงาน
	การอธิบายอย่างชัดเจน	ผู้สอนพูดกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้และเกิดการคิด
	การไตร่ตรอง	ผู้สอนให้ผู้เรียนเปรียบเทียบภาระงานที่ได้ปฏิบัติกับผู้อื่น
	การสำรวจ	ผู้สอนเชิญชวนให้ผู้เรียนกำหนดและอธิบายปัญหาที่เกิดขึ้น
ลำดับขั้นตอน (sequencing)	ลำดับขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนรู้	
	การสอนทักษะทั่วไปก่อนทักษะเฉพาะ	มุ่งเน้นที่ความนึกคิดก่อนที่จะดำเนินการทั้งหมด
	การเพิ่มความซับซ้อน	ภาระงานมีความยากที่จะท้าทายความสามารถของผู้เรียนมากขึ้น
	การเพิ่มความหลากหลาย	การปฏิบัติงานที่หลากหลายเพื่อส่งเสริมให้นำความรู้ไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์

องค์ประกอบ	วิธีการ	รายละเอียด
สังคมวิทยา (sociology)	ลักษณะทางสังคมหรือ สิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อ การเรียนรู้	
	การเรียนรู้จากสถานการณ์	ผู้เรียนเรียนรู้ในบริบทของ การทำงานที่ใกล้เคียงกับสภาพจริง
	ชุมชนแห่งการปฏิบัติ	การสื่อสารเกี่ยวกับแนวทางใน การปฏิบัติภาระงาน
	แรงจูงใจภายใน	ผู้เรียนกำหนดเป้าหมายของตนเอง ในการค้นหาทักษะและแนว ทางแก้ไข
	การร่วมมืออย่างจริงจัง	ผู้เรียนร่วมกันทำงานเพื่อให้บรรลุ เป้าหมายที่วางไว้

#### 2.1.4 วิธีการสอนตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ

A Collins et al. (1987) และ Collins et al. (1991) กล่าวถึงองค์ประกอบของการออกแบบสภาพแวดล้อมการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบไว้ประกอบด้วย 1) เนื้อหา (content) 2) วิธีการ (method) 3) ลำดับขั้นตอน (sequencing) และ 4) สังคมวิทยา (sociology) ซึ่งวิธีการ (method) ในการออกแบบสภาพแวดล้อมการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบนั้น ผู้สอนจำเป็นต้องมีบทบาทในการเป็นต้นแบบ เป็นผู้ชี้แนะ และเป็นผู้เสริมต่อการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน โดยนำเสนอรายละเอียดของวิธีการดังกล่าวเพิ่มเติมดังนี้

##### 1) การเป็นต้นแบบ (Modeling)

A Collins et al. (1987) กล่าวไว้สรุปได้ว่า การเรียนรู้จากการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ เป็นการเรียนรู้โดยการสังเกตกระบวนการคิดการปฏิบัติภาระงาน และการแก้ปัญหาในการปฏิบัติงานของผู้เชี่ยวชาญ เมื่อศึกษาแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ พบว่ามีพื้นฐานจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคม (social cognitive theory) ของ Bandura ที่กล่าวถึงการเรียนรู้จากตัวแบบ ซึ่งมีจุดสำคัญของการเรียนรู้ด้วยวิธีการเลียนแบบ โดยการสังเกตและการได้เห็นผู้อื่นแสดงพฤติกรรม แล้วใช้กระบวนการทางปัญญาแปลการกระทำของตัวแบบเป็นสัญลักษณ์แล้วจดจำ จากนั้นจะแสดงพฤติกรรมจากการจดจำออกมาเป็นพฤติกรรมของตนเอง (Bandura, 1986)

Bandura (1977) ได้แบ่งต้นแบบไว้ 2 ชนิด คือ ตัวแบบที่มีชีวิตจริง และต้นแบบที่เป็นสัญลักษณ์ โดยเสนอตัวแบบได้ 2 วิธี คือ 1) การเสนอต้นแบบที่มีชีวิต (live model) การเสนอต้นแบบวิธีนี้เป็นทำให้ผู้สังเกตได้เห็นตัวแบบในสภาพการณ์จริง ซึ่งผู้สังเกตสามารถมีปฏิสัมพันธ์หรือสังเกตโดยตรง ไม่ต้องผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์อื่น และ 2) การเสนอต้นแบบ

ในรูปสัญลักษณ์ (symbolic model) หมายถึง ต้นแบบที่บุคคลสังเกตผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์ เช่น ต้นแบบที่ปรากฏตามการบอกเล่า ปรากฏในหนังสือ แอลบั้มที่ภาพ หรือผ่านทางสื่อมวลชนต่างๆ เช่น โทรทัศน์ วิทยุ หนังสือพิมพ์ เป็นต้น

การเสนอตัวแบบมีวิธีการที่หลากหลาย ดังที่ Rimm & Masters (1974) ได้จำแนกการเสนอตัวแบบไว้ 9 วิธี ได้แก่ 1) การเสนอตัวแบบที่เป็นขั้นตอน (graduated modeling) 2) การเสนอตัวแบบที่เป็นขั้นตอนร่วมกับการชี้แนะ (guided modeling) 3) การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอน ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรง (guided modeling with reinforcement) 4) การเสนอตัวแบบร่วมกับการแนะนำการปฏิบัติการ (modeling with guided performance) 5) การเสนอตัวแบบที่ผู้สังเกตมีส่วนร่วม (participant modeling) 6) การเสนอตัวแบบที่มีระบบสัมผัสทางกาย (content desensitization) 7) การเสนอตัวแบบภายใน (covert modeling) 8) การเสนอตัวแบบกับอุปกรณ์การนำตอบสนอง และประสบการณ์ที่เชี่ยวชาญ ซึ่งเกิดจากการควบคุมตนเองของผู้สังเกต (modeling with response-induction aids and self directed master experience) 9) การนำเสนอตัวแบบที่พฤติกรรมเปลี่ยนไปทีละขั้นกับการเสนอตัวแบบที่แสดงความชำนาญในการกระทำพฤติกรรม (coping modeling and mastery modeling)

เมื่อพิจารณาลักษณะของการเป็นตัวแบบทั้ง 9 วิธี ก็องค์ประกอบของวิธีการที่เสนอไว้ในแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ การนำเสนอตัวแบบที่มีความสอดคล้องกันก็คือ วิธีที่ 3 การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอนร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรง

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2556) กล่าวถึงหลักการที่ใช้ตัวแบบในการเสริมสร้างพฤติกรรมให้มีประสิทธิภาพไว้ สรุปได้ว่า ต้องกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการจะให้ตัวแบบแสดงเพื่อให้บุคคลสังเกตและลอกเลียนแบบให้ชัดเจน ซึ่งพฤติกรรมนั้น จะต้องสังเกตและวัดได้ตรงกัน โดยใช้คนตั้งแต่ 2 คน และต้องแน่ใจว่าพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงนั้น อยู่ในระดับความสามารถของผู้สังเกต มิฉะนั้นจะก่อให้เกิดความคับข้องใจในการเรียนรู้ อีกทั้งต้องแน่ใจว่าพฤติกรรมที่จะให้บุคคลเลียนแบบนั้น สามารถแยกออกเป็นพฤติกรรมย่อยๆ ได้ แล้วให้ตัวแบบพูดตามทีละพฤติกรรม พร้อมทั้งแสดงพฤติกรรมนั้นประกอบด้วย และต้องแน่ใจว่าผู้สังเกตตั้งใจสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบอย่างแท้จริง ตลอดจนต้องแน่ใจว่าพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออกนั้นชัดเจนและกระทำอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งเมื่อผู้สังเกตเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบถูกต้องหรือใกล้เคียงแล้ว ผู้เลียนแบบจะต้องได้รับแรงเสริมที่มีประสิทธิภาพทันที ควรมีการรวบรวมข้อมูลที่แสดงถึงความก้าวหน้าของผู้สังเกต ในกรณีที่ไม่สามารถเลียนแบบได้อาจใช้กลวิธีการชี้แนะร่วมด้วย

นอกจากนี้ Bandura (1989: 131) ได้กล่าวไว้สรุปได้ว่า การที่จะเรียนรู้ได้ดีจะต้องขึ้นอยู่กับความตั้งใจและการเก็บจำของผู้สังเกต ดังนั้น ผู้ที่เป็นต้นแบบจะต้องวางแผนในการส่งเสริมความตั้งใจและการเก็บจำของผู้สังเกต และปัจจัยที่จะทำให้ผู้สังเกตสามารถเรียนรู้ได้ดีคือ ลักษณะของตัวแบบหรือต้นแบบ ซึ่งจะต้องมีหลักการเลือกที่เหมาะสม เพื่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ โดยมีแนวทางในการเลือกตัวแบบหรือต้นแบบดังนี้

1) ตัวแบบหรือต้นแบบ ควรมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับผู้สังเกต ทั้งในด้านเพศ เชื้อชาติ และเจตคติ เพราะจะทำให้ผู้สังเกตเกิดความรู้สึกมั่นใจว่าพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออกนั้นเหมาะสมและสามารถกระทำได้ เพราะบุคคลนั้นมีลักษณะคล้ายคลึงกับตนเอง

2) ตัวแบบหรือต้นแบบ ควรจะเป็นบุคคลที่มีชื่อเสียงในสายตาของผู้สังเกต แต่หากมีชื่อเสียงมากก็จะทำให้ผู้สังเกตมีความรู้สึกว่าเป็นสิ่งที่ไม่น่าเป็นจริง ไม่สามารถทำตามได้

3) ระดับความสามารถของตัวแบบหรือต้นแบบ ควรจะมีระดับใกล้เคียงกับผู้สังเกต เพราะหากใช้ตัวแบบที่มีความสามารถสูงมาก ก็จะทำให้ผู้สังเกตคิดว่าไม่สามารถทำตามได้

4) ตัวแบบหรือต้นแบบ ควรเป็นบุคคลที่สามารถสร้างความเป็นกันเอง และสร้างความอบอุ่นเมื่ออยู่ใกล้

5) ตัวแบบหรือต้นแบบ เมื่อแสดงพฤติกรรมแล้วได้รับการเสริมแรง จะทำให้ได้รับความสนใจจากผู้สังเกตมากขึ้น

เมื่อวิเคราะห์ลักษณะของตัวแบบหรือต้นแบบที่เหมาะสม สรุปได้ว่าตัวแบบหรือต้นแบบในการเขียนจะต้องเป็นบุคคลที่มีผลงานทางด้านการเขียน เป็นที่รู้จัก และมีความสามารถในการเขียน มีทักษะในการสอนและถ่ายทอดความคิด ใช้วิธีการหรือเทคนิคต่างๆ เพื่อสร้างความเป็นกันเองให้กับผู้เรียน สามารถจูงใจในการเรียนรู้ ซึ่งอาจจะเป็นผู้สอนที่รับผิดชอบวิชาการเขียน เพราะมีความเชื่อมั่นว่า สามารถสอนวิชาการเขียนสอนและมีความใกล้ชิดกับผู้เรียน หรืออาจเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน หรือมีผลงานการเขียน เพราะเป็นบุคคลที่สามารถสร้างความเชื่อมั่นแก่ผู้เรียนว่า มีความสามารถในการเขียน ทั้งนี้ผู้สอนจะต้องพิจารณาเลือกต้นแบบหรือตัวแบบที่เหมาะสมกับเนื้อหาและประเภทของการเขียนความเรียง

## 2) การเป็นผู้ชี้แนะ (Coaching)

แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของวิธีการในการสร้างบรรยากาศของการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ วิธีการหนึ่งคือ การเป็นผู้ชี้แนะ โดยผู้สอนต้องสังเกต สนับสนุนการเรียนรู้และตั้งศักยภาพของผู้เรียนในขณะที่ผู้เรียนปฏิบัติภาระงาน (Collins et al., 1991) ซึ่งการให้คำชี้แนะเป็นกระบวนการที่เน้นการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ส่งเสริมการเรียนรู้ทั้งแบบรายบุคคลและแบบกลุ่ม โดยที่ผู้ให้คำชี้แนะคอยช่วยเหลือให้ผู้ที่ได้รับการชี้แนะสามารถจัดระบบ ทบทวนการปฏิบัติงาน และแสวงหาแนวทางในการพัฒนาและแก้ปัญหาด้วยตนเอง เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้และการปฏิบัติ (Blanchard & Thacker, 2004; Lenhardt, 2004; Mink, 1993)

Mink et al. (1993: 149-156) กล่าวถึงขั้นตอนของการชี้แนะไว้ 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การระบุเป้าหมายในการเรียนรู้ 2) การวิเคราะห์สมรรถนะ 3) การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ 4) การออกแบบตารางการชี้แนะ 5) การดำเนินการชี้แนะ ซึ่งมีขั้นตอนเตรียมการนำเสนอสมรรถนะที่จะเรียน การให้ฝึกปฏิบัติการให้ข้อมูลย้อนกลับ และการประเมินและการติดตามผลของการปฏิบัติ สอดคล้องกับที่ สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา (2550: 45-47) กล่าวถึงขั้นตอนของกระบวนการในการชี้แนะไว้ 7 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การวางแผนการปฏิบัติงานร่วมกัน 2) การเตรียมตัวทบทวนเป้าหมายและหลักการของการชี้แนะ 3) การสร้างความคุ้นเคยและทบทวนวัตถุประสงค์ของโครงการ 4) การค้นหาปัญหาและสิ่งที่รบกวนจิตใจเพื่อกำหนดจุดสำคัญ 5) การวางแผนปัญหาและลงมือทำตามแผนที่วางไว้ 6) ติดตามผลจากการได้การชี้แนะ และ 7) การจัดทำรายงานผลการปฏิบัติ

นอกจากนี้ Mink et al. (1993: 148-149) ได้กล่าวถึงวิธีการในการชี้แนะไว้ ได้แก่ การเป็นแบบอย่าง (modeling) การสอนงาน (instructing/ teaching/ facilitating) การเป็นกระจกช่วยสะท้อน (mirroring) และการให้คำปรึกษา (counseling) ซึ่งสามารถนำไปใช้ในการให้คำชี้แนะแก่ผู้เรียนในขณะที่เรียนรู้การปฏิบัติงานจากต้นแบบได้

กล่าวได้ว่า ในการนำแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบมาใช้ในการสอนเขียนความเรียง ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสามารถเป็นผู้ชี้แนะโดยใช้กลวิธีที่หลากหลาย เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้จากต้นแบบ ปฏิบัติการเขียน และแก้ปัญหาในการเขียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

### 3) การเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding)

แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ มีองค์ประกอบของวิธีการสอนที่อ้างอิงเกี่ยวกับการเสริมต่อการเรียนรู้ ซึ่งเป็นกระบวนการที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาตามศักยภาพทางด้านปัญญา โดยการใช้กลวิธีต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการสร้างความรู้และสามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองตามศักยภาพของแต่ละบุคคล ซึ่งการให้คำแนะนำ ส่งเสริม และชี้แนะเป็นการเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ทั้งผู้ใหญ่ ครู และเพื่อน เพื่อที่จะทำให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเองและพัฒนาได้อย่างอิสระ (Allan Collins et al., 1991; Darabi, 2005: 54)

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการเสริมต่อการเรียนรู้ สามารถสรุปรายละเอียดได้ดังนี้

Dennis (2002: 46) กล่าวถึงหลักการสำคัญที่ทำให้การพัฒนาพื้นที่รอยต่อพัฒนาการของผู้เรียนเกิดประสิทธิภาพคือ การพัฒนาโดยใช้สถานการณ์ทางสังคม การเรียนรู้ผ่านระบบการสอนทางสังคม รวมถึงการเปลี่ยนแปลงและการพัฒนาของผู้เรียนเอง ในขณะที่ Werthsch & Rogoff (cited in Hemilton et al., 1994: 271) ระบุถึงลักษณะของการเสริมต่อการเรียนรู้ไว้ 3 ประการ คือ 1) เป็นการทำงานในพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ รวมทั้งจิตสำนึกของการมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหา ซึ่งการมีปฏิสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่อง จะนำไปสู่การระบุปัญหาที่ใกล้เคียงกับความสามารถของผู้ใหญ่ 2) ผู้ที่มีส่วนร่วมช่วยกันกำหนดปฏิสัมพันธ์ในพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ ซึ่งผู้เรียนจะแสดงทักษะและการช่วยเหลือ ความสนใจส่วนตัว เพื่อกำหนดทิศทางในการมีปฏิสัมพันธ์ 3) ปฏิสัมพันธ์ของผู้ใหญ่และเด็กได้รับการกระตุ้นด้วยกิจกรรม เพื่อให้มีการทำงานอย่างเป็นระบบ

Thomas et al. (1996: 72) กล่าวถึงการนำแนวคิดของ Vygotsky ไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนว่า สามารถกระทำได้โดย 1) ผู้สอนศึกษาระดับพัฒนาการของผู้เรียนและระดับใดที่ผู้เรียนทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพจากการได้รับการแนะนำ การรับรู้ระดับพื้นที่รอยต่อพัฒนาการนี้ สามารถช่วยในการวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ตามศักยภาพ 2) ผู้สอนทำงานร่วมกับผู้เรียนเป็นรายบุคคล โดยช่วยเหลือการแก้ปัญหา (scaffolded problem) เมื่อมอบหมายงานใหม่ผู้สอนควรให้การแนะนำด้วยวาจา สาธิตทักษะใหม่ให้ทำงานเป็นกลุ่ม เพื่อให้สามารถเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ซึ่งการเรียนรู้จากเพื่อนเป็นการกระตุ้นปฏิกิริยาทางสังคมทำให้เกิดการใช้ภาษาในการแสดงความคิดเห็น โดยจะทำให้มองเห็นถึงมุมมองที่แตกต่าง 3) กระตุ้นให้ผู้เรียนใช้การพูดในใจ (inter speech) ในการแก้ปัญหา ซึ่งการพูดกับตนเองออกมาดังๆ จะช่วยให้มีการใช้ความคิด มองปัญหาด้วยเหตุผล และตัดสินใจในการแก้ปัญหา 4) ทำให้

ห้องเรียนเป็นชุมชนแห่งการสื่อสาร โดยผู้สอนแนะนำผู้เรียน และผู้เรียนก็สามารถแนะนำเพื่อน ซึ่งเป็นการส่งเสริมให้เกิดการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน อาจเรียนเป็นคู่หรือเป็นกลุ่มย่อย

McCaslin & Hickey (cited in Woolfolk, 2007: 355) กล่าวถึงบทบาทของผู้สอนที่ช่วยเหลือผู้เรียนในการเสริมต่อการเรียนรู้ไว้คือ 1) ปรับบทเรียนให้เข้ากับระดับปัญญาและประสบการณ์เดิม 2) สาธิตทักษะหรือกระบวนการ 3) ช่วยแก้ปัญหาเมื่อต้องการความช่วยเหลือ 4) หารายละเอียดของงาน 5) ให้ข้อมูลสะท้อนกลับ 6) ให้โอกาสในการแก้ไขข้อผิดพลาด 7) ถามคำถามที่ตรงกับความสนใจของผู้เรียน นอกจากนี้ Tharp (1933: 269) กล่าวถึงวิธีการให้ความช่วยเหลือผู้เรียนของครูและครูสอนไว้ ได้แก่ 1) การเป็นแบบอย่างที่ดี 2) การให้ข้อมูลย้อนกลับ 3) การใช้คำถามเพื่อให้เกิดความเข้าใจและเกิดความกระตือรือร้น 4) การให้เห็นโครงสร้างของงาน และการสร้างความรู้ใหม่

Kauchak & Eggen (1999: 57) ได้จำแนกวิธีการเสริมต่อการเรียนรู้ไว้ 5 วิธี ได้แก่ 1) การเป็นตัวอย่าง (modeling) 2) การคิดแล้วเปล่งเสียงดังๆ (think-aloud) 3) การใช้คำถาม (question) 4) การประยุกต์ใช้สื่อการเรียนการสอน (adapting instruction material) 5) การใช้สิ่งเตือนหรือตัวชี้แนะ (prompts and clues) สอดคล้องกับที่ Roehler & Cantlon (1997) จำแนกวิธีการเสริมต่อการเรียนรู้ไว้ 5 วิธี ได้แก่ 1) การให้คำอธิบาย (offering explanation) 2) การสนับสนุนให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม (inviting students participation) 3) การตรวจสอบความถูกต้องและความชัดเจนของความเข้าใจของผู้เรียน (verifying and clarifying student understandings) 4) การเป็นตัวอย่างพฤติกรรมที่ต้องการ (modeling of desiring behaviors) และ 5) การให้ผู้เรียนแสดงหลักฐานเพื่อสนับสนุนความคิด (inviting students to contribute clues)

Wood et al. (1976: 98) ได้เสนอวิธีการที่ผู้สอนใช้เสริมต่อการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนไว้ 6 ประการ ได้แก่ 1) การคัดสรรงานและการแจกแจงงานให้เหมาะสม (recruitment) โดยผู้สอนต้องเลือกงานที่เหมาะสม แจกแจงประเด็นที่ผู้เรียนสนใจ และให้เชื่อมโยงกับสิ่งที่ต้องการให้เกิดขึ้นในงาน เช่น การสร้างความสนใจในงานที่ทำให้เห็นความสำคัญหรือเป้าหมายของงาน 2) การลดภาระงานให้เป็นงานย่อยๆ (reduction in degree freedom) โดยแจกแจงงานให้เป็นขั้นย่อยๆ ที่ไม่ซับซ้อน ปรับขนาดของงานให้ง่ายขึ้น ซึ่งแต่ละขั้นจะมีทักษะที่สำคัญต่อการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียน ในระยะแรกผู้เรียนทำงานในส่วนที่ทำได้และผู้สอนช่วยทำในส่วนที่เหลือ 3) การสร้างแรงจูงใจอย่างต่อเนื่อง (direction maintenance) เป็นการคงความสนใจของผู้เรียนไว้ โดยการสร้างความท้าทายให้ผู้เรียนทำงานในระดับที่เหนือจากระดับที่ผู้เรียนเพิ่งทำสำเร็จ 4) การชี้จุดสำคัญ (making critical features) เป็นการชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของงาน และการบอกข้อบกพร่องหรือความคลาดเคลื่อนของงานที่ทำ 5) การควบคุมปัญหาหรือความคับข้องใจ (frustration control) การแก้ปัญหาหรือทำงานควรจะมีปัญหาหรือความเครียดบ้าง แต่ในการทำงานผู้สอนจะต้องช่วยให้ผู้เรียนไม่รู้สึกรัดกักรวลงในความผิดพลาด โดยดึงส่วนที่ผู้เรียนพอใจมาใช้ประโยชน์ หรือใช้กลวิธีอื่นๆ ที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความกังวลน้อยลง สิ่งที่สำคัญ ผู้สอนต้องระวังเรื่องกับผู้เรียนพึ่งพาผู้สอนมากเกินไปในระหว่างทำกิจกรรม 6) การสาธิต (demonstration) เป็นการแสดง

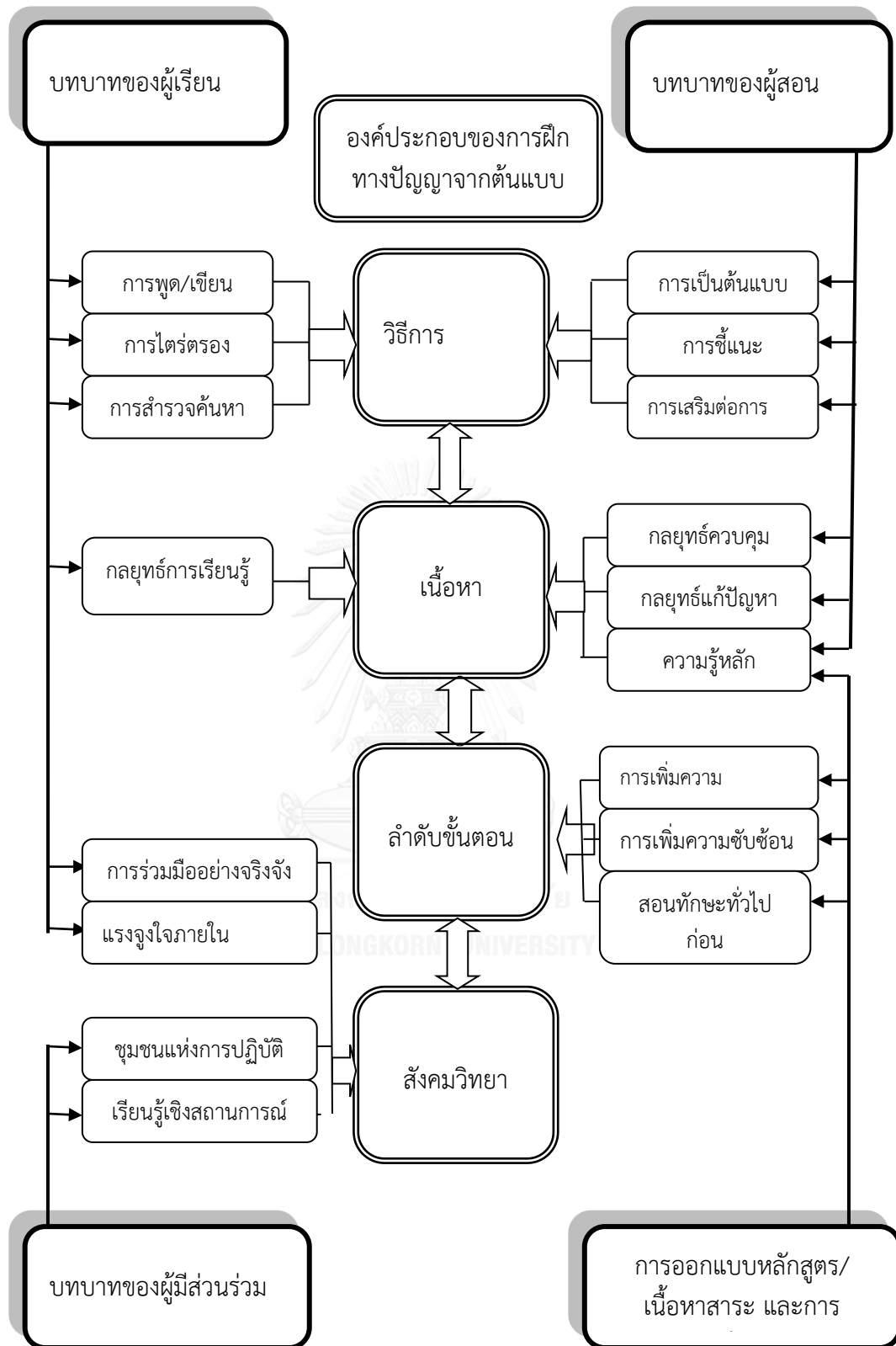
ตัวอย่างเพื่อเป็นแนวทางการแก้ปัญหาที่ผู้เรียนเผชิญอยู่ รวมถึงการให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงและสร้างเสริมคุณลักษณะเฉพาะตัวของผู้เรียน

นอกจากนี้ Rosenshine & Meister (1992: 26-33) ระบุองค์ประกอบที่สำคัญของการเรียนการสอนโดยใช้การเสริมต่อการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมกลยุทธ์ทางปัญญา ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 6 ประการ สรุปได้คือ 1) กิจกรรมก่อนสอน ประกอบด้วยกิจกรรมที่จำเป็นคือการระบุทักษะที่ผู้เรียนต้องพัฒนาการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม และการลำดับความซับซ้อนของงาน 2) ผู้สอนใช้กิจกรรมเพื่อแสดงให้เห็นถึงกลยุทธ์ทางปัญญา ได้แก่ การเป็นตัวแบบแสดงขั้นตอนต่างๆ ในการทำงาน การเป็นตัวแบบคำพูด แสดงกระบวนการคิด หรือการคิดต่างๆ การบอกข้อผิดพลาดที่มักเกิดขึ้นให้ผู้เรียนทราบ 3) ผู้สอนแนะนำแนวทางในการปฏิบัติแก่ผู้เรียนในขณะที่ผู้เรียนพยายามทำงานในสถานการณ์ใหม่ 4) ผู้เรียนประเมินการทำงานของตนเอง และแนวทางในการปฏิบัติโดยการตรวจสอบตนเอง ขณะเดียวกันผู้สอนอาจจะเป็นตัวแบบในการตรวจสอบรายการ 5) การจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติอย่างอิสระในสถานการณ์ใหม่ โดยผู้สอนรวมขั้นตอนต่างๆ ไว้ด้วยกัน และให้การช่วยเหลือน้อยลง 6) ผู้เรียนประยุกต์การเรียนรู้สู่สถานการณ์ใหม่ โดยฝึกในสถานการณ์ที่หลากหลาย และมีลักษณะแตกต่างจากเดิม เพื่อให้ผู้เรียนนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ในสถานการณ์ใหม่

โดยสรุปแล้ว การศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการเสริมต่อการเรียนรู้ ส่วนใหญ่กล่าวถึงหลักการในการเสริมต่อการเรียนรู้ และบทบาทของผู้สอนในการเสริมต่อการเรียนรู้ ซึ่งวิธีการเสริมต่อการเรียนรู้นั้นมีหลากหลายวิธี โดยผู้สอนจะต้องเลือกใช้ให้เหมาะสมกับบริบท สำหรับวิธีการเสริมต่อการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ได้แก่ การเป็นตัวแบบและการให้ผู้เรียนคิดต่างๆ เกี่ยวกับสิ่งที่เรียนรู้เพื่อตรวจสอบความถูกต้องและความชัดเจนของความเข้าใจของผู้เรียน

จากการศึกษาวิธีการที่ผู้สอนนำไปใช้ในการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบให้แก่ผู้เรียนสรุปได้ว่า การสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ สามารถใช้วิธีการสอนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากต้นแบบได้อย่างดีที่สุด ด้วยการที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนจะต้องเป็นต้นแบบที่ดีในการปฏิบัติงานหรือการแก้ปัญหา ซึ่งการวิจัยครั้งนี้ การเป็นต้นแบบจะเกี่ยวข้องกับวิธีการเขียนความเรียงและการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจากการเขียนความเรียงของผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญ โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญจะต้องเป็นผู้ชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนในขณะที่เป็นต้นแบบการเขียนการสอนหลักการเขียน และในการปฏิบัติกรเขียน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้จากต้นแบบได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยผู้เรียนต้องอธิบายความรู้ที่ได้สังเกตจากต้นแบบอย่างชัดเจน ซึ่งอาจจะใช้วิธีการเขียนหรือการพูด และจะต้องสะท้อนคิดวิธีการที่ต้นแบบใช้และบอกถึงข้อดี ข้อบกพร่องในงานเขียนของตนเองเมื่อเทียบกับผู้อื่นได้ รวมถึงการสำรวจปัญหาและค้นหาแนวทางแก้ปัญหาได้ ซึ่งสรุปสาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบตามแผนภาพที่ 1





แผนภาพ 1 การจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ (Darabi, 2005)

จากแผนภาพที่ 1 แสดงให้เห็นว่า การออกแบบสภาพแวดล้อมการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบจะต้องคำนึงถึงองค์ประกอบ และบทบาทของบุคคลที่เกี่ยวข้อง บทบาทของผู้สอนคือ การคำนึงถึงลำดับขั้นและความรู้ที่จะใช้สอน และใช้วิธีการสอนโดยการเป็นต้นแบบ การเป็นผู้ให้คำชี้แนะ และเป็นผู้เสริมต่อการเรียนรู้ และสอนอย่างเป็นลำดับขั้นตอน บทบาทของผู้เรียนคือ การใช้กลยุทธ์การเรียนรู้ โดยใช้วิธีการที่ช่วยสนับสนุนให้เกิดการพัฒนา ได้แก่ การอธิบายความเข้าใจอย่างชัดเจน การไตร่ตรอง และการสำรวจค้นหา

จากการศึกษาแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ สามารถสรุปสาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบตามที่นักวิชาการ (Brill et al., 2005; A. Collins et al., 1989; Darabi, 2005) ได้นำเสนอไว้ มีสาระสำคัญดังนี้

- 1) เนื้อหา เป็นลักษณะของความรู้ที่ต้องการให้มีความเชี่ยวชาญ ได้แก่ ความรู้หลัก กลยุทธ์การแก้ปัญหา กลยุทธ์ควบคุม และกลยุทธ์การเรียนรู้
- 2) วิธีการ เป็นวิธีที่สนับสนุนให้เกิดการพัฒนาจนมีความเชี่ยวชาญ ได้แก่ การเป็นต้นแบบ การเป็นผู้ชี้แนะ การเสริมต่อการเรียนรู้ การอธิบายอย่างชัดเจน การไตร่ตรอง และการสำรวจ
- 3) ลำดับขั้นตอน เป็นการคำนึงถึงลำดับขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนรู้ ได้แก่ การสอนทักษะทั่วไปก่อนทักษะเฉพาะ การเพิ่มความซับซ้อน และการเพิ่มความหลากหลาย
- 4) สังคมวิทยา เป็นลักษณะทางสังคมหรือสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ได้แก่ การเรียนรู้จากสถานการณ์ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ และแรงจูงใจภายใน

สาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบข้างต้น เป็นสิ่งสนับสนุนให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้วิธีการเขียนและแนวทางแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบเพื่อนำไปใช้ในการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องเขียนงานตามกระบวนการเพื่อให้งานเขียนมีคุณภาพยิ่งขึ้น ด้วยเหตุนี้จึงต้องมีการบูรณาการแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการร่วมกับแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ อันจะทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทั้งหลักการเขียนและฝึกปฏิบัติการเขียนตามขั้นตอน

## 2.2 แนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ (process writing approach)

### 2.2.1 ทฤษฎีและหลักการ

การสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ ได้รับอิทธิพลจากนักจิตวิทยาและนักปรัชญาแนวพฤติกรรมนิยม (behavioral approach) และแนวพุทธิปัญญา (cognitive approach) ซึ่งการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการนี้ มีผู้เริ่มให้ความสนใจในช่วงทศวรรษที่ 60-70 โดยนักจิตวิทยากลุ่มที่สนใจพฤติกรรม เช่น Porter, Huntly, Bloom & Bloom เป็นผู้ริเริ่มนำหลักการตามทฤษฎีปฏิบัตินิยมมาใช้ในการสอนเขียน โดยมุ่งความสนใจที่การปฏิบัติและกระบวนการคิดของผู้เขียนในขณะที่เขียนมากกว่าผลงานเขียน และสนใจกิจกรรมที่ช่วยเสริมแรงในกระบวนการเขียน (in-process reinforcement) นั่นคือ การที่ผู้สอนใช้สัญลักษณ์เพื่อบ่งชี้ข้อผิดพลาดในงานเขียน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนทราบข้อบกพร่อง และวิธีในการแก้ไขปรับปรุงงานเขียน อีกทั้งช่วยให้

เขียนงานได้เป็นลำดับขั้นตอน โดยเริ่มตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียน และแก้ไขงานเขียน ซึ่งเชื่อว่าการจะเขียนได้ดีนั้นต้องได้รับการฝึกเป็นลำดับขั้นตอนและใช้เวลานาน กล่าวโดยสรุป กระบวนการเขียนเป็นสิ่งที่สามารถสอนและเรียนรู้ได้ และควรเริ่มหลังจากที่พูดได้แล้ว ซึ่งทฤษฎีนี้เรียกว่า the stage-model theory (Trachel & Parry, 1992 อ้างถึงใน ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว วรรณสุด, 2548)

## 2.2.2 ทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียน

กระบวนการเขียนสัมพันธ์กับกระบวนการคิด ดังนั้น ในการสอนทักษะการเขียน ผู้สอนจึงจำเป็นต้องเข้าใจกระบวนการคิดของผู้เรียนที่เกิดขึ้นระหว่างการเขียน และต้องทราบทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียน เพื่อจะได้นำข้อมูลไปใช้พัฒนาความสามารถในการเขียนของผู้เรียน ทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่สำคัญ ได้แก่ ทฤษฎีของ Flower & Hayes (1981) ซึ่งเป็นทฤษฎีวิเคราะห์กระบวนการคิดในการเขียนของผู้เขียนในขณะที่เขียน และทฤษฎีของ 7 Bereiter & Scardamalia (1987) ซึ่งอธิบายความแตกต่างระหว่างกระบวนการคิดของผู้เขียนที่มีความชำนาญและไม่มีความชำนาญในการเขียน รายละเอียดมีดังต่อไปนี้

### 1) ทฤษฎีกระบวนการเขียนของ Flower & Hayes

ตามทฤษฎีของ Flower & Hayes (1981 อ้างถึงในสุภาณี ชินวงศ์, 2543) มีสาระสำคัญอยู่ 4 ประเด็น สรุปได้ดังนี้

- 1.1) กระบวนการเขียนประกอบด้วยกระบวนการคิดที่เป็นขั้นตอน ซึ่งเกิดขึ้นในระหว่างการเขียน
- 1.2) กระบวนการเขียนเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นหลายชั้น สลับซับซ้อน และไม่ตายตัว
- 1.3) การเขียนเป็นกระบวนการคิดที่มีเป้าหมายทั้งเป้าหมายหลักและเป้าหมายรอง
- 1.4) ในระหว่างการเขียน ผู้เขียนอาจจะมีเป้าหมายใหม่ๆเกิดขึ้น หรือเปลี่ยนจากเป้าหมายเดิม

ตามทฤษฎีนี้การเขียนมีองค์ประกอบ 3 ส่วน ได้แก่ 1) สภาพแวดล้อมของการเขียน (task environment) คือ หัวข้อในการเขียน ผู้อ่านและความจำเป็นหรือเป้าหมายในการเขียนเช่นงานเขียนที่ผู้สอนสั่งให้ทำ รวมถึงสิ่งที่ผู้เขียนกำลังเขียนอยู่ ซึ่งจะมีส่วนกำหนดว่าจะเขียนข้อความอะไรต่อไป 2) ความทรงจำระยะยาวของผู้เขียน (writer's long term memory) คือ ความทรงจำระยะยาวของผู้เขียนที่ได้จากการสะสมความรู้หลายด้าน เช่น ความรู้เกี่ยวกับหัวข้อที่จะเขียน ข้อมูลเกี่ยวกับผู้อ่านและความรู้เกี่ยวกับการวางแผนการเขียน และ 3) กระบวนการเขียน (writing processes) คือ กระบวนการคิดซับซ้อนที่ผู้เขียนใช้ระหว่างการเขียนประกอบด้วยขั้นตอนเตรียมการการระดมความคิด การเรียบเรียงเนื้อหาและการตั้งเป้าหมายในการเขียนซึ่งจะมีเป้าหมายใหม่ๆ เกิดขึ้นระหว่างการเขียน ทำให้ต้องมีการปรับเนื้อหาตลอดเวลา ขั้นตอนต่อมาคือการถ่ายทอดความคิดเป็นคำพูดหรือภาษาเขียน ซึ่งผู้เขียนต้องใช้ความรู้และหลักของภาษา ขั้นตอนสุดท้ายคือการทบทวนและการประเมินสิ่งที่เขียนไปแล้วหรือสิ่งที่คิดว่ากำลังจะเขียนหากยังไม่ถูกต้องเหมาะสม

ก็จะต้องปรับปรุงและเขียนใหม่ และอาจกลับไปสู่ขั้นตอนการเตรียมการและขั้นตอนถ่ายทอดความคิดเป็นภาษาเขียน จะเห็นว่า ในกระบวนการเขียนนี้มีกลไกควบคุมกำกับอยู่โดยทำหน้าที่กำหนดว่าเมื่อใดผู้เรียนจะเปลี่ยนจากขั้นตอนเตรียมการเป็นขั้นตอนการเขียน จนถึงขั้นตอนการทบทวน ซึ่งการใช้กลไกควบคุมจะแตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับแต่ละบุคคลและลักษณะของงานเขียน

อย่างไรก็ตาม แม้ทฤษฎีของ Flower & Hayes จะสามารถอธิบายกระบวนการเขียนได้ แต่ก็มีทฤษฎีการวิจัยว่าไม่สามารถใช้อธิบายกระบวนการเขียนที่มีความซับซ้อนได้ (Cooper & Holzman, 1983 cited in White 1988: 7) รวมถึงการวิเคราะห์การรายงานความคิด (protocol analysis) เพื่อวิเคราะห์กระบวนการเขียนอาจไม่เหมาะสมในการศึกษากระบวนการเขียน เพราะกระบวนการคิดจะอยู่ในจิตใต้สำนึก ซึ่งไม่สามารถนำมารายงานได้ หรืออาจจะรายงานได้บางส่วนแต่ไม่ตรงนัก (Dobrin, 1986 cited in Grabe & Kaplan, 1996)

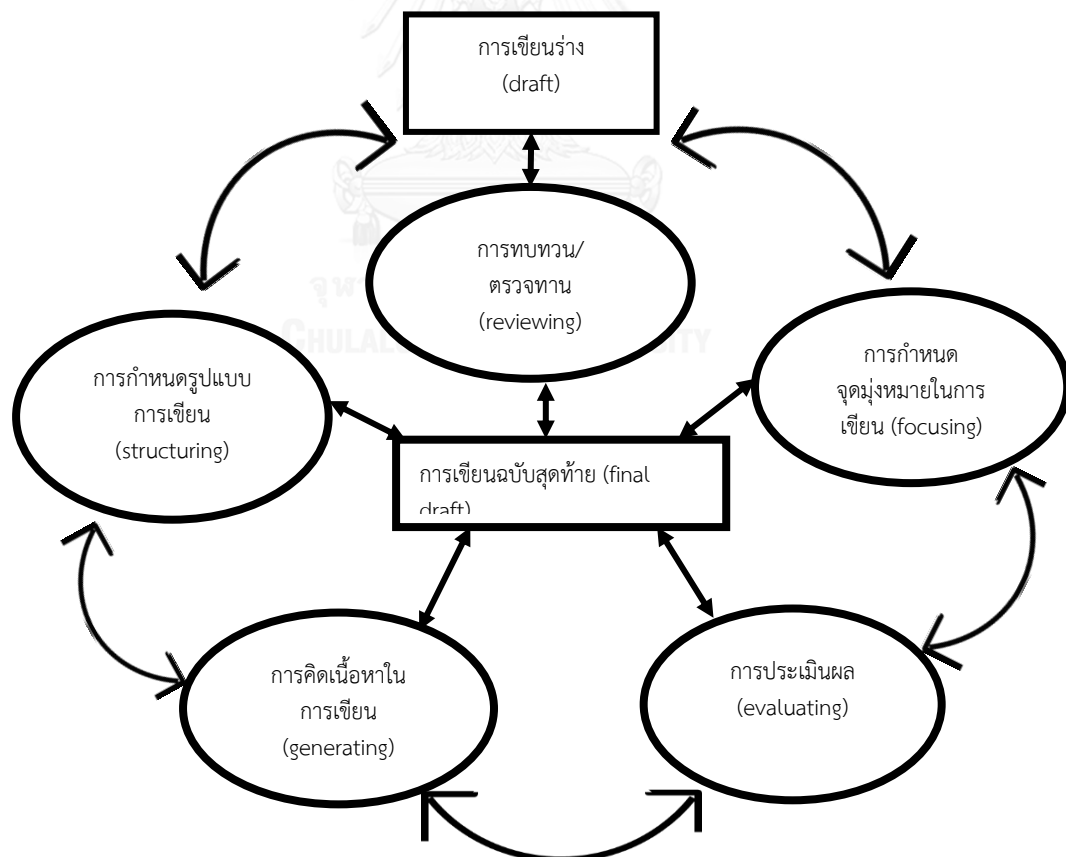
## 2) ทฤษฎีการถ่ายทอดกระบวนการเขียนของ Bereiter & Scadmalia

ทฤษฎีของ Bereiter & Scadmalia (1981 อ้างถึงใน สุภาณี ชินวงศ์, 2543) เป็นทฤษฎีที่อธิบายความแตกต่างระหว่างกระบวนการคิดของผู้เขียนที่มีความชำนาญและไม่ชำนาญในการเขียน โดยเชื่อว่ากระบวนการเขียนมี 2 ลักษณะ ได้แก่ 1) กระบวนการเขียนแบบ “knowledge-telling” และ 2) กระบวนการเขียนแบบ “knowledge-transforming” ซึ่งกระบวนการเขียนแบบ “knowledge-telling” คือ การที่ผู้เขียนพยายามสำรวจข้อมูลที่เกี่ยวข้องทั้งข้อมูลด้านเนื้อหาและวิธีการเขียนก่อนที่จะเริ่มเขียน หลังจากนั้นจึงนำข้อมูลมาใช้และลงมือเขียน ซึ่ง Bereiter & Scadmalia เรียกกระบวนการนี้ว่า “low road”

อย่างไรก็ตาม กระบวนการนี้ไม่สามารถใช้กับการเขียนระดับสูงได้ เช่น การเขียนเชิงวิชาการ ที่ต้องพิจารณาหลายปัจจัย ได้แก่ การจัดลำดับความสำคัญของข้อมูล ความคาดหวังของผู้อ่านรูปแบบการนำเสนอ ดังนั้น จึงต้องใช้กระบวนการเขียนแบบกระบวนการ “knowledge-transforming” หรือ “high road” ซึ่งจะรวมกระบวนการเขียนแบบแรกอยู่ด้วย แต่กระบวนการเขียนแบบที่สองนี้ ผู้เขียนจะวิเคราะห์ปัญหาและตั้งเป้าหมายในการเขียน ก่อนที่จะเริ่มเขียนต้องวางแผนเพื่อแก้ปัญหาที่อาจจะเกิดขึ้นทั้งในด้านการคิดเนื้อหา รูปแบบการเขียน การใช้ภาษา และการเรียบเรียงลำดับข้อความ เป็นต้น ซึ่งการแก้ปัญหาหนึ่งอาจจะนำไปสู่การแก้อีกปัญหาหนึ่งเพราะระหว่างที่เขียนอาจจะเกิดปัญหาอื่นๆ เกิดขึ้นและต้องแก้ไขอีกจากนั้นจึงเริ่มเขียน ซึ่งการใช้กระบวนการนี้ผู้เขียนจะพบว่า การเขียนเป็นทักษะที่ยากเพราะผู้เขียนพยายามจะถ่ายทอดความหมาย และเห็นว่ามีปัจจัยหลายประการที่กำหนดสิ่งที่เขียนจึงต้องพยายามปรับและแก้ไขอยู่ตลอดกระบวนการเขียน และในการเขียนมีการกำหนดเป้าหมายใหม่อันจะส่งผลให้กระบวนการเขียนมีความซับซ้อนมากขึ้น ซึ่งต้องใช้กระบวนการคิดอย่างมาก และอาจจะเป็นอุปสรรคต่อการเขียน ในขณะที่ผู้เขียนที่ใช้กระบวนการเขียนแบบ “low road” มักจะลดขั้นตอนการเขียนและแก้ปัญหาในการเขียนด้วยวิธีการที่ง่าย เช่น การอ่านทบทวนงานที่เขียนไปแล้วเมื่อไม่สามารถเขียนงานได้เพื่อเป็นการกระตุ้นความทรงจำและนำข้อมูลมาเขียนต่อไป ซึ่งจะมีเป้าหมายในการเขียนเพื่อให้เขียนงานแล้วเสร็จ และการเขียนจะเป็นเพียงการถ่ายทอดประสบการณ์หรือเพื่อการสื่อสารเท่านั้น จากข้อมูลดังกล่าวสรุปได้ว่า ผู้เขียนแต่ละคนมีกระบวนการคิดในการเขียนแตกต่างกันบางคนเห็นว่าการเขียน

เป็นทักษะที่ง่าย บางคนเห็นว่า การเขียนเป็นทักษะที่ยาก ซึ่งผู้เขียนจะใช้กระบวนการเขียนแตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม Bereiter & Scadmalia แสดงให้เห็นว่า หากผู้เขียนเลือกใช้กระบวนการเขียนแบบง่ายอยู่เสมอ ก็จะไม่สามารถพัฒนากระบวนการคิดให้อยู่ในลักษณะของกระบวนการ “high road” ได้

นอกจากทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่กล่าวข้างต้น ปัจจุบันเชื่อว่าการเขียนที่เน้นกระบวนการมีอยู่หลายรูปแบบที่ใช้ได้ผล เช่น การเขียนแบบเน้นกระบวนการที่เสนอโดย White & Arndt (1991) ซึ่งเชื่อว่าการเขียนเป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องตามลำดับก่อนหลังในทิศทางเดียว ได้แก่ การคิดเนื้อหาที่จะเขียน (generating ideas) เช่น การระดมสมอง ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนรวบรวมความรู้จากความรู้จำระยะยาวออกมาใช้ การกำหนดจุดมุ่งหมายในการเขียน (focusing) โดยการเขียนอย่างอิสระ การกำหนดลักษณะการเขียน (structuring) เป็นการกำหนดโครงเรื่องและการเรียบเรียงเนื้อหา การเขียนร่าง (drafting) เป็นการถ่ายทอดความคิดเป็นงานเขียน ซึ่งต้องมีการเขียนร่างงานเขียนหลายครั้ง และการได้ข้อมูลย้อนกลับ คำแนะนำ เพื่อนำไปพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับสุดท้าย (final draft) และการทบทวน (reviewing) เป็นการพิจารณาความเหมาะสมของงานเขียนอีกครั้ง ดังแสดงในแผนภาพที่ 2



แผนภาพ 2 กระบวนการเขียนของ Ron White & Arndt (1991)

การศึกษาทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของ Flower & Hayes และทฤษฎีของ Bereiter & Scadmalia ตลอดจนรูปแบบการเขียนแบบเน้นกระบวนการของ Write & Arndt ช่วยสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการเขียน ซึ่งเป็นกระบวนการที่มีความยุ่งยากและซับซ้อน และทำให้รู้อะไรสำคัญของการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ อีกทั้งช่วยให้เข้าใจความแตกต่างของผู้เขียนและประเภทของงานเขียน ซึ่งจากการศึกษาทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียนดังกล่าว สรุปได้ว่า การสอนเขียนความเรียงให้แก่ผู้เรียนระดับอุดมศึกษา ผู้สอนควรจัดการเรียนการสอนโดยให้ผู้เรียนวิเคราะห์ปัญหาและวางแผนการแก้ไขปัญหาลดกระบวนการเขียนตามกระบวนการเขียนแบบ “knowledge-transforming” ของ Bereite & Scadmalia เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนากระบวนการคิดไตร่ตรอง และสามารถพัฒนาการเขียนความเรียงให้มีประสิทธิภาพ

### 2.2.3 ความหมายของการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

การเขียนแบบเน้นกระบวนการมีพื้นฐานมาจากแนวคิดที่ว่า การเขียนเป็นกระบวนการทางสติปัญญาและภาษา เพราะในการผลิตงานเขียนนั้น ผู้เขียนจะต้องใช้ความสามารถทั้งด้านการคิดและการใช้ภาษา ซึ่งนักวิชาการได้นิยามความหมายของการเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้ดังนี้

White & Arndt (1991) Gunning (2002: 85) Hyland (2003: 10) ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว วรรณสุต (2548: 2) แสดงทัศนะไว้สอดคล้องกัน สรุปได้ว่า การเขียนแบบเน้นกระบวนการ เป็นการใช้ความคิดในการวางแผนการวิเคราะห์เนื้อหาที่จะนำมาเขียนและการประเมินเพื่อพิจารณาความสมเหตุสมผลรวมถึงการตรวจทานข้อบกพร่องของงานเขียน เพื่อให้เป็นข้อความที่สามารถสื่อความได้ชัดเจนตรงตามวัตถุประสงค์

ในขณะที่ Gunning (2002: 85) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า การเขียนเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นสลับไปมา (recursive) ประกอบด้วยการวางแผน (plan) การตรวจทานแก้ไข (revise) การคาดการณ์ล่วงหน้า (anticipate) และการทบทวนงานเขียน (review)

นอกจากนี้ ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว วรรณสุต (2548) กล่าวไว้ว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในขณะที่เขียนจะทำให้ได้แนวคิดที่หลากหลาย อันจะนำไปสู่การพัฒนางานเขียนที่มีคุณภาพ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การเขียนแบบเน้นกระบวนการคือ การเขียนที่ให้ความสำคัญกับกระบวนการทางความคิดในการค้นหารวบรวม เรียบเรียงและตรวจสอบข้อมูลในการเขียนอย่างเป็นระบบ โดยการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เพื่อให้ได้แนวคิดอย่างหลากหลายในการพัฒนาเป็นงานเขียนที่มีคุณภาพ และสามารถใช้ภาษาสื่อความได้อย่างชัดเจนตรงตามวัตถุประสงค์ของการเขียน

### 2.2.4 การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการมีพื้นฐานมาจากแนวคิดที่ว่า การเขียนเป็นกระบวนการ ดังที่ Kaplan (1982: 147) กล่าวไว้สรุปได้ว่าในการสอนเขียนไม่ควรเน้นผลงานเขียนเท่านั้น แต่ควรเน้นกระบวนการเขียนด้วย จึงเกิดแนว

การสอนเขียนเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการประพันธ์ขึ้นโดยมีพื้นฐานจากทฤษฎีเกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่ว่า ผู้ที่มีความชำนาญและไม่ชำนาญในการเขียนจะใช้กระบวนการเขียนแตกต่างกัน จึงมีแนวคิดที่ว่า น่าจะมีวิธีสอนให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการเขียนได้ อีกทั้งกระบวนการเขียนมีความซับซ้อนจึงควรส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกตามขั้นตอน คือ การวางแผนในการถ่ายทอดความคิดเป็นภาษาเขียน การอ่านทบทวนการแก้ไข และการเขียนใหม่สลับกันไปโดยเน้นกลวิธีในการคิด การค้นหาความหมายการตั้งเป้าหมายในการเขียนและการตระหนักถึงความสำคัญของผู้อ่านและบริบทต่างๆ ซึ่งเนื้อหาจะเป็นตัวกำหนดรูปแบบการใช้ภาษาการเขียน นับว่าเป็นทั้งการเรียนรู้และการสื่อสารผู้สอนจำเป็นต้องช่วยเหลือผู้เรียนในทุกขั้นตอนของการเขียน และไม่เพียงแต่เน้นประเมินงานเขียนด้านการใช้ภาษาเท่านั้น แต่ต้องพิจารณาถึงเป้าหมายของการเขียนและความเหมาะสมกับผู้อ่านด้วย โดยผู้สอนจะต้องเลือกหัวข้อที่น่าสนใจให้ผู้เรียนเขียนซึ่งจะช่วยกระตุ้นกระบวนการคิดของผู้เรียน นอกจากนี้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการจะให้ความสำคัญกับการจัดบรรยากาศการเรียนที่ทุกคนให้ความร่วมมือช่วยเหลือ และร่วมกันคิดอภิปราย

นอกจากแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการจะให้ความสำคัญกับกระบวนการต่างๆ ในแต่ละขั้นตอนของการเขียนแล้วนักจิตวิทยาในกลุ่มพฤติกรรมนิยมที่นำหลักการตามทฤษฎีปฏิบัตินิยมมาใช้ในการสอนเขียนได้ให้ความสำคัญกับการเสริมแรงโดยที่ผู้สอนใช้ตัวสัญลักษณ์เพื่อบ่งชี้ข้อผิดพลาดในงานเขียนและการช่วยให้สามารถเขียนได้เป็นลำดับขั้นตั้งแต่การเตรียมตัวก่อนเขียน การลงมือเขียน และการแก้ไขงานเขียน ซึ่งเชื่อว่าการที่จะเขียนได้ดีนั้นต้องได้รับการฝึกไปตามลำดับขั้นเป็นเวลานาน กล่าวโดยสรุปได้ว่า กระบวนการเขียนสามารถสอนได้ ทฤษฎีนี้มีชื่อเรียกว่า “The Stage-Model Theory” และกระบวนการเขียนเป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้ ซึ่งการเสริมแรงในกระบวนการเขียน (in-process reinforcement) คือการใช้สัญลักษณ์เพื่อบ่งชี้ข้อผิดพลาดในงานเขียนที่ผู้สอนกระทำเมื่อตรวจงานซึ่งจะทำให้ผู้เรียนทราบข้อบกพร่อง และวิธีในการปรับปรุงแก้ไขงานเขียนเมื่อได้รับงานเขียนกลับคืน (Bloom & Bloom, 1967) ข้อดีอีกประการของการใช้สัญลักษณ์ในการตรวจแก้ไขงานเขียนคือ ผู้สอนทราบได้ทันทีว่า การใช้คำพูดหรือวิธีการแก้ไขงานแบบใดที่มีผลทางบวกหรือทางลบต่อผู้เรียนแต่ละบุคคล ซึ่งจะทำให้สามารถนำมาปรับปรุงแก้ไขวิธีตรวจงานของตน

นอกจากนี้ Piaget (1968) Vygotsky (1978) และ Bruner (cited in Flower & Hayes, 1981) มีแนวคิดสอดคล้องกันเกี่ยวกับแนวทฤษฎีปฏิบัติการทางสมองสรุปได้ว่า กระบวนการเขียนเป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อนวนเวียนไปมา ไม่ได้เป็นลำดับขั้นหรือในลักษณะเส้นตรงและแต่ละขั้นก็จะแตกสาขาย่อยๆ ไปอีก ซึ่งผู้เรียนมีความสามารถจะรับรู้หรือคิดได้ไม่เท่ากัน ดังนั้นการทำงานกลุ่มจะช่วยให้สมาชิกเรียนรู้ได้ดีขึ้น โดยจะเห็นตัวอย่างการคิดที่มีประสิทธิภาพของผู้อื่นสมาชิกจะช่วยให้คำแนะนำติชมที่สร้างสรรค์แก่กันและการทำงานกลุ่มจะช่วยให้เห็นคุณค่าของการคิดอย่างรอบคอบและเป็นระบบ รวมถึงเห็นคุณค่าของการประเมินตัดสินโดยกลุ่มอีกด้วย

จากแนวคิดข้างต้น แสดงให้เห็นว่า การสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการเป็นการสอนเขียนที่มุ่งเน้นการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในการคิดสรรเรียงเรียงและตรวจทานขัดเกลาความคิดเพื่อนำไปใช้ในการถ่ายทอดเป็นภาษาเขียนที่สละสลวยและสามารถสื่อสารได้ตรง

ตามวัตถุประสงค์ โดยนักการศึกษาและนักภาษาศาสตร์ได้กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้ดังนี้

Hairston (1982: 86) Coe & Gutierrez (1981: 260-270) Kroll (1981: 258-260) Lapp (1985: 44-48) Bridges (1986: 6) กล่าวไว้สอดคล้องกันว่า การเขียนแบบเน้นกระบวนการมีลักษณะที่เน้นคุณภาพของกระบวนการหรือกิจกรรมที่นำไปสู่ผลงาน (quality of process) มากกว่าเน้นคุณภาพของผลงาน (quality of product) และเป็นการทำให้ผู้เรียนมีบทบาทในการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้น (active learning) รวมถึงการใช้กิจกรรมการสร้างปฏิสัมพันธ์โดยให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันเพื่อกำหนดจุดมุ่งหมายและปัญหาที่ชัดเจน

ในขณะที่ (Hairston, 1982: 86) ได้แสดงทัศนะเพิ่มเติมเกี่ยวกับลักษณะของการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้ว่า เน้นการฝึกให้ใช้กลวิธีในการสร้างและค้นหาข้อมูล (invention and discovery โดยผู้สอนคอยกระตุ้นให้ผู้เรียนพยายามคิดเนื้อหาหรือช่วยผู้เรียนกำหนดวัตถุประสงค์ในการเขียนตามความเหมาะสมและให้ความสำคัญเกี่ยวกับปฏิบัติการตอบสนองความเข้าใจความรู้สึกของผู้อ่านและวัตถุประสงค์ในการเขียนระหว่างที่ผู้เรียนปฏิบัติการเขียนซึ่งจะเป็นการประเมินคุณภาพงานเขียนในด้านการสื่อความที่ชัดเจนและตรงตามวัตถุประสงค์ในการเขียน

Kroll (1981: 258-260) และ Bridges (1986: 6) เสนอหลักการของการเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้นอกเหนือจากที่กล่าวข้างต้นว่า การเขียนแบบเน้นกระบวนการจะให้ความสำคัญกับการเสริมสร้างทัศนคติที่ถูกต้องในการเขียน โดยเน้นการเรียนรู้มากกว่าการสอนเน้นความเข้าใจเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของการเป็นผู้อ่านนวยความสะดวกในการให้ข้อมูลเกี่ยวกับภาษา (language facility) และให้ความสำคัญเกี่ยวกับการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดว่าเป็นสิ่งปกติ ไม่ใช่เรื่องผิดสามารถเกิดขึ้นได้ในการเขียน

นอกจากนี้ Lapp (1985: 44-48) และ Langer et al. (1988: 88-99) กล่าวถึงลักษณะสำคัญในการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้อย่างสอดคล้องกันว่า การเขียนแบบเน้นกระบวนการมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนได้ช่วยกันผลิตหรือสร้างข้อมูลที่ใช้ในการเขียน โดยผู้เรียนจะมีอิสระในการเลือกเขียนหัวข้อที่สนใจ ผู้เรียนจะต้องจดข้อมูลและความคิดที่เกิดขึ้นโดยมีการฝึกให้ผู้เรียนทบทวนงานเขียน และฝึกให้ผู้เรียนหรือเพื่อนร่วมห้องเป็นผู้ประเมินงานเขียน (self or peer evaluation) โดยเพิ่มเติมข้อมูลหรืออธิบายความและแก้ไขปรับปรุงงานเขียนให้ดีขึ้น ทั้งนี้ต้องกำหนดกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนเกิดปฏิสัมพันธ์กันมากที่สุด โดยผู้สอนจะเป็นเพียงผู้คอยช่วยเหลือหรือคอยอำนวยความสะดวกในการเรียนการสอน เพราะเกณฑ์ในการตัดสินงานเขียนจะมาจากความเข้าใจของเพื่อนร่วมห้องที่เป็นผู้ประเมิน และความชัดเจนของเนื้อหาที่ผู้เรียนเขียน

จากทัศนะของนักวิชาการข้างต้นสรุปได้ว่า การเขียนแบบเน้นกระบวนการมีลักษณะสำคัญดังนี้

1. การให้ความสำคัญกับกระบวนการเขียนมากกว่าผลงานเขียน โดยให้ความสำคัญกับทุกขั้นตอนการเขียน ได้แก่ ขั้นตอนการเขียน ขั้นการเขียน และขั้นหลังการเขียน เน้นการฝึกให้ผู้เรียนใช้กลวิธีในการค้นหา รวบรวมข้อมูลหรือความคิดอย่างเป็นระบบมากกว่าการให้ความรู้เกี่ยวกับหลักการใช้ภาษาที่ถูกต้อง



2. การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ตลอดกระบวนการเขียน โดยครูเป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวก ให้คำแนะนำและคอยช่วยเหลือในระหว่างกระบวนการเขียน เพื่อให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนมีอิสระในการคิด มีความมั่นใจในการเขียน และมีความกระตือรือร้นในการเขียนมากขึ้น

3. การสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทและความสำคัญของกระบวนการทางความคิดที่เกิดขึ้นสลับไปมาตั้งแต่การรวบรวมข้อมูลและความคิด การเขียนและการปรับปรุงแก้ไขงานเขียน ซึ่งข้อผิดพลาดในการเขียนสามารถเกิดขึ้นได้ และสามารถแก้ไขได้ตลอดกระบวนการเขียน โดยฝึกให้ผู้เรียนเขียนและปรับปรุงแก้ไขงานเขียนฉบับร่างตามความจำเป็น เพื่อให้ได้งานเขียนที่มีคุณภาพ

4. การให้ความสำคัญกับการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมโดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นประสบการณ์ตลอดจนการอ่านและการประเมินงานเขียนของผู้อื่น ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนคำนึงถึงวัตถุประสงค์ในการเขียน และผู้อ่านอันจะนำไปสู่การพัฒนาการเขียนที่สื่อความได้ชัดเจน อีกทั้งช่วยพัฒนาความคิดและประสบการณ์ในการเขียนของผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น

## 2.2.5 ขั้นตอนการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ

การเขียนเป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อนซึ่งต้องใช้กระบวนการคิด อีกทั้งกระบวนการเขียนจะเกิดขึ้นสลับไปมาตลอดการเขียนซึ่งสามารถวิเคราะห์ได้เป็นลำดับขั้นตอน แต่ก็ไม่สามารถกำหนดได้แน่นอนว่าแต่ละขั้นจะเกิดขึ้นเมื่อใดนักวิชาการได้กล่าวถึงขั้นตอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้ดังนี้

Hughey (1983: 3-10) กล่าวถึงขั้นตอนของการเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้ 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นการค้นหาความหมาย เป็นขั้นที่ฝึกให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดในการกำหนดวัตถุประสงค์ในการเขียน รูปแบบการเขียน ตลอดจนวิธีการเรียบเรียงเนื้อความ 2) ขั้นการสร้างความคิด เป็นขั้นการเชื่อมโยงความคิด ความรู้สึก ข้อเท็จจริงต่างๆ ซึ่งเป็นข้อมูลเดิมกับข้อมูลใหม่ เพื่อให้ได้ประเด็นที่ชัดเจน และ 3) ขั้นการเรียบเรียงข้อมูลหรือความคิดที่เกิดขึ้นในขั้นตอนที่ 1 และ 2 ให้เข้ากับความรู้ด้านการใช้ภาษา โดยผ่านขั้นตอนของการวางโครงเรื่องที่จะเขียนและคำนึงถึงผู้อ่านเป็นสำคัญ

ในขณะที่ Proett & Gill (1986: 2-4) Flower (1989: 284-285) Whitman & Demarest (1999: 2-4) กล่าวไว้สอดคล้องกันถึงขั้นตอนสำคัญของการเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้ 3 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นก่อนเขียน (pre-writing) เป็นขั้นการให้สร้างเนื้อหาที่จะใช้ในการเขียนและการเรียบเรียงเนื้อหา 2) ขั้นการเขียน (writing) เป็นการสอนการใช้ภาษาและการเรียบเรียงและ 3) ขั้นหลังเขียน (post-writing) เป็นการสอนทบทวนแก้ไข และเน้นบางประเด็นในงานเขียน ทั้งนี้มีนักวิชาการด้านการเขียนได้เสนอแนวคิดไว้สอดคล้องกับกระบวนการสอนเขียนนี้ คือ Dixon & Nessel (1983: 84-87) แต่มีความแตกต่างในส่วนของขั้นตอนที่ 3 ซึ่งเป็นขั้นการปรับปรุง (revising) โดยปรับงานเขียนให้สามารถสื่อความหมายได้ชัดเจน และขั้นตอนที่ 4 คือ การแก้ไข (rewriting) ซึ่งเป็นขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการ เป็นขั้นที่ผู้เขียนแก้ไขงานเขียนตามคำแนะนำต่างๆ ที่ได้รับ รวมทั้งภาษาและกลไกการเขียน

นอกจากนี้ White & Arndt (1991: 8-14) Hogue (1996: 6-7) และ Gunning (2002: 87) ได้นำเสนอขั้นตอนของการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการไว้สอดคล้องกัน ประกอบด้วยขั้นตอนการเขียน 4 ขั้นตอนได้แก่ 1) การเรียบเรียง (composing) เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนฝึกหัดคิดและการเรียบเรียงความคิด เตรียมเขียนด้วยการรวบรวมและทำความเข้าใจข้อมูล 2) การสื่อความหมาย (communicating) เป็นขั้นตอนที่ให้ผู้เขียนกำหนดวัตถุประสงค์และคำนึงถึงผู้อ่าน 3) การเขียนฉบับร่าง (drafting) เป็นขั้นตอนที่ให้ผู้เรียนเรียบเรียงความคิดเห็นเป็นข้อความ และ 4) การปรับปรุงแก้ไข (improving) เป็นขั้นตอนที่ให้ผู้สอนตรวจ ผู้อ่านตรวจสอบความถูกต้อง ปรับแก้ และแก้ไขงานเขียน

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การเขียนแบบเน้นกระบวนการประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ ดังนี้

1. ขั้นก่อนการเขียน (pre-writing) คือ ขั้นวางแผนการเขียน การเตรียมข้อมูลและการระดมความคิดเพื่อกำหนดเนื้อหาที่จะเขียน การจัดเรียบเรียงเนื้อเรื่อง การกำหนดวัตถุประสงค์ในการเขียน และการพัฒนาโครงเรื่อง โดยใช้กิจกรรมที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความคิดที่หลากหลายและครอบคลุมเรื่องที่จะเขียน

2. ขั้นการเขียน (writing) คือขั้นการเลือกสรรข้อมูลและใช้ความคิดในการเรียบเรียงเป็นงานเขียนฉบับร่าง โดยผู้สอนเป็นผู้คอยให้คำแนะนำ ทั้งด้านรูปแบบและการใช้ภาษาที่ถูกต้องเหมาะสม

3. ขั้นหลังการเขียน (post-writing) คือ ขั้นการตรวจทานแก้ไข และปรับปรุงงานเขียน โดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียน การสนทนา และแสดงความคิดเห็นกับเพื่อน และผู้สอน เพื่อให้ได้รับข้อมูลสะท้อนกลับที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาคุณภาพงานเขียน ซึ่งผู้เขียนจะต้องพิจารณา ไตร่ตรองและแก้ไขงานเขียนจนเป็นฉบับสมบูรณ์

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การเขียนเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน จึงต้องมีการวางแผน การถ่ายทอดความคิดเป็นภาษาเขียน การทบทวนการแก้ไขและการเขียนใหม่ ซึ่งผู้เขียนสามารถสลับขั้นตอนการเขียนหรือย้อนกลับไปกลับมาได้ตลอดกระบวนการเขียน เพื่อปรับปรุงแก้ไขและพัฒนางานเขียนให้มีคุณภาพ

จากการศึกษาแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ สามารถสรุปสาระสำคัญของแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการตามที่นักวิชาการ (Bridges, 1986; Coe & Gutierrez, 1981; Flower & Hayes, 1981; Grabe & Kaplan, 1996; Gunning, 2002; Hogue, 1996; Hughey, 1983; Kroll, 1981; White & Arndt, 1991; Whitman & Demarest, 1999) ได้นำเสนอไว้ มีสาระสำคัญดังนี้

1) การให้ความสำคัญกับการเขียนงานตามกระบวนการ โดยเริ่มตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียน และการแก้ไขปรับปรุงงานเขียนให้มีคุณภาพ

2) การให้ความสำคัญกับการพัฒนาวิธีการคิดในแต่ละขั้นตอนของการเขียนมากกว่าผลงาน และการวิเคราะห์ปัญหาตลอดกระบวนการเขียน

3) การเสริมแรงในกระบวนการเขียนโดยการให้ข้อมูลย้อนกลับ

4) การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยแลกเปลี่ยนความคิด ประสบการณ์ ตลอดจนการอ่านและการประเมินงานเขียนของผู้อื่นจะช่วยเสริมสร้างพัฒนาการด้านการเขียนของผู้เรียน

แนวคิดที่นำมาใช้ในการสอนเขียนความเรียงที่ได้ระบุไว้ข้างต้น สามารถสรุปได้ว่าแนวคิดดังกล่าวมีความเหมาะสมที่จะนำมาประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาและพัฒนาทักษะการเขียนความเรียงที่แตกต่างกันออกไป รวมถึงมีหลักการของแนวคิดบางประการที่สัมพันธ์กัน ซึ่งเหมาะสมที่จะนำมาประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาและพัฒนาทักษะการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง กล่าวคือ แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบจะช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ให้ผู้เรียนฝึกเขียนงานในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพจริง พร้อมทั้งได้เรียนรู้กระบวนการคิด กลวิธีการเขียนและการแก้ไขปัญหาในการเขียนของผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งผู้เรียนจะต้องมีบทบาทในการพูดหรือเขียนสิ่งที่สังเกตได้ ใช้การสะท้อนคิด และการสำรวจค้นหาความรู้ที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญมีบทบาทเป็นต้นแบบ ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนตลอดกระบวนการเขียน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเขียนงานได้อย่างมีคุณภาพทั้งด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

สำหรับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการจะช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียน โดยเน้นให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติการเขียน วิเคราะห์วัตถุประสงค์ และประเด็นในการเขียนได้อย่างถูกต้อง พร้อมทั้งช่วยฝึกการเรียบเรียงความคิดเพื่อถ่ายทอดเป็นงานเขียนได้ตรงตามวัตถุประสงค์ และเกิดกระบวนการคิดในการวางแผน และแก้ไขงานเขียน

นอกจากนี้ แนวคิดดังกล่าวยังช่วยส่งเสริมด้านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการสะท้อนคิดด้วย ดังนั้น การสอนเขียนความเรียงให้แก่ผู้เรียนระดับปริญญาตรี จึงควรบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ เพื่อช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่า เมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการเขียน และแนวทางแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบแล้ว ผู้เรียนยังจะได้เรียนรู้ทางปัญญาทางด้านการคิดจากต้นแบบด้วย ซึ่งผู้เรียนก็จะนำมาใช้ในการทบทวนผลงานและกระบวนการเขียน และสามารถนำแนวทางไปปรับใช้ในสถานการณ์อื่นๆ เพื่อปรับปรุงและพัฒนาให้มีคุณภาพมากยิ่งขึ้น โดยจะมีความสอดคล้องกับกระบวนการของการคิดไตร่ตรอง ซึ่งเป็นทักษะการคิดที่มีความสำคัญสำหรับผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา

### 3. การคิดไตร่ตรอง

การนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองประกอบด้วยข้อมูล 8 ประเด็น ได้แก่ ความเป็นมา ความสำคัญ ความหมาย กระบวนการ และความสามารถในการคิดไตร่ตรอง การพัฒนาการคิดไตร่ตรอง วิธีการวัดและประเมินผลการคิดไตร่ตรอง และความสัมพันธ์ระหว่างการคิดไตร่ตรองกับการเขียนความเรียง โดยนำเสนอรายละเอียดตามประเด็นดังต่อไปนี้

### 3.1 ความเป็นมาของการคิดไตร่ตรอง

การคิดมีความสำคัญสำหรับการพัฒนามนุษย์และสังคม โดยนักการศึกษาให้ความสนใจนำมาใช้พัฒนาการเรียนการสอน และใช้กำหนดจุดหมายเพื่อให้เกิดคุณลักษณะของผู้เรียน ในทุกระดับการศึกษา ซึ่งนักวิชาการได้จำแนกลักษณะของการคิดไว้แตกต่างกัน เช่น สาโรช บัวศรี (2531) กล่าวถึงประเภทของการคิดไว้ 5 ลักษณะ ประกอบด้วย 1) การคิดโดยแยกประเภท (thinking by classification) 2) การคิดโดยตัดประเด็น (thinking by elimination) 3) การคิดแบบอุปนัย (inductive thinking) 4) การคิดแบบนิรนัย (deductive thinking) และ 5) การคิดแบบไตร่ตรอง หรือการคิดสะท้อน (reflective thinking) ซึ่งการคิดไตร่ตรองนี้เป็นการคิดแบบวิธีวิทยาศาสตร์ โดยวงการศึกษาเรียกชื่อว่า วิธีการแก้ปัญหา (problem solving method) หรือวิธีการแห่งปัญญา (method of intelligence)

จากการจำแนกลักษณะของการคิด แสดงให้เห็นว่า การคิดไตร่ตรอง (reflective thinking) เป็นการคิดลักษณะหนึ่งที่มีความสำคัญสำหรับใช้พิจารณาแนวทางในการแก้ปัญหาต่างๆ โดยการคิดไตร่ตรองมีจุดเริ่มต้นจากการพัฒนาของ Dewey (1933) ที่ได้เสนอแนวคิดไว้ในหนังสือชื่อ “How we think” ซึ่งพัฒนามาจากแนวคิดของนักการศึกษาหลายท่าน เช่น Plato, Aristotle, Confucius, Lao Tzu, Solomon และ Buddha เป็นต้น (Houston, 1988 cited in Hatton & Smith, 1995: 33) โดยอธิบายถึงความแตกต่างระหว่างลักษณะของการกระทำแบบเคยชิน (routine action) และการกระทำแบบที่มีการไตร่ตรอง (reflection action) ซึ่งการกระทำแบบเคยชินเป็นการกระทำตามความเชื่อ ประเพณี และความคาดหวัง ในขณะที่การกระทำแบบที่มีการไตร่ตรองเป็นการพิจารณาความเชื่อหรือการกระทำใดๆ ด้วยความคล่องแคล่ว รอบคอบ มีเหตุผลสนับสนุนความเชื่อ อันจะนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ตั้งเป้าหมายไว้

ต่อมา Schön (1983) ได้พัฒนามโนทัศน์เกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติงาน โดยใช้แนวคิดของ Dewey เป็นพื้นฐานและได้นำเสนอแนวคิดไว้ในหนังสือชื่อ The reflective practitioner และ Educating the reflective practitioner ตามลำดับ โดยนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองในวิชาชีพด้านการศึกษา เพื่ออธิบายการพัฒนาสู่การเป็นครุมืออาชีพ รวมถึงการไตร่ตรองในการปฏิบัติงานวิชาชีพในสาขาต่างๆ เช่น สถาปัตยกรรม การแพทย์ เป็นต้น และอธิบายกระบวนการไตร่ตรองความคิดเพื่อพัฒนาความรู้และการปฏิบัติงานอย่างมืออาชีพ โดยใช้กรอบแนวคิดที่มีพื้นฐานจากความรู้ ค่านิยม หรือความเชื่อในการอธิบายและตีความสถานการณ์หรือปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อใช้พัฒนาตนเองในการปฏิบัติงาน

การริเริ่มแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองของ Dewey ส่งผลให้นักการศึกษาสนใจและพัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองเพื่อประยุกต์ใช้ในด้านการศึกษาโดยตลอด เช่น Moon (1999) สนใจศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง โดยเสนอแนวคิดไว้ในหนังสือ “Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice” ซึ่งกล่าวถึงการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (experiential learning) ในการปฏิบัติวิชาชีพ และได้พยายามวิเคราะห์และนำเสนอเป็นกระบวนการของการคิดไตร่ตรอง อีกทั้งมีนักการศึกษาที่ให้ความสนใจเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองอย่างเช่น Ornstein (2000: 516-518) ได้อธิบายที่มาของคำว่า “reflective practice” ว่า มาจากแนวคิดของ LaBoskey (1994: 4) ซึ่งกล่าวถึงการคิดไตร่ตรองไว้สรุปได้ว่า ในขั้นต้นจะเป็น

วัตถุประสงค์ในการแก้ปัญหาเพื่อนำไปสู่การพัฒนาตนเอง โดยเริ่มต้นจากการไม่แน่ใจความคิดหรือสถานการณ์ที่เผชิญซึ่งต้องตัดสินใจ โดยการหาข้อมูลเพื่อนำมาประกอบการอธิบายปัญหาที่เกิดขึ้น และใช้ความคิดที่สมเหตุสมผลเพื่อหาแนวทางแก้ปัญหาอย่างหลากหลาย และเลือกแนวทางที่ดีที่สุด

นอกจากนี้ Rodgers (2002) เป็นผู้หนึ่งที่สนใจและศึกษาเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง จากงานเขียนของ Dewey โดยวิเคราะห์และสรุปเป็นมโนทัศน์รวมถึงเป้าหมายที่สำคัญของการคิดไตร่ตรอง อีกทั้งมีนักการศึกษาหลายท่านให้ความสนใจศึกษา วิเคราะห์ และสรุปแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองมาโดยตลอด และมีการนำไปวิจัยและพัฒนาเพื่อให้เกิดประโยชน์แก่ผู้เรียนทุกระดับ แสดงให้เห็นว่า แนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองมีความสำคัญต่อการศึกษาและการปฏิบัติงานมาอย่างต่อเนื่อง

### 3.2 ความสำคัญของการคิดไตร่ตรอง

การคิดไตร่ตรองมีความสำคัญในการปฏิบัติงานต่างๆ ในชีวิตประจำวัน เนื่องจากการคิดที่ช่วยพัฒนาให้เป็นผู้ช่างสังเกตโดยการพิจารณาปัญหาหรือข้อสงสัยอย่างสมเหตุสมผลก่อนที่จะตัดสินใจสรุปและหาแนวทางแก้ปัญหาที่ดีที่สุดซึ่งทักษะดังกล่าวมีความสำคัญในการศึกษา โดยเฉพาะระดับอุดมศึกษาและการประกอบอาชีพต่างๆ ซึ่งนักการศึกษาได้กล่าวถึงความสำคัญของการคิดไตร่ตรองไว้ดังนี้

Dewey (1933: 17) กล่าวถึงคุณค่าของการคิดไตร่ตรองไว้สรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองช่วยให้สามารถดำเนินกิจกรรมอย่างรอบคอบ และช่วยในการวางแผนกระทำสิ่งต่างๆ ให้บรรลุวัตถุประสงค์ด้วยความตระหนัก โดยใช้วิธีการที่ดีที่สุดในการปฏิบัติงาน

Zeichner & Liston (1987: 23) กล่าวไว้สรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองช่วยให้เป็นผู้ที่ เกิดสติปัญญาและสร้างความรู้ทางวิชาการใหม่ๆ ให้กับสังคม โดยใช้วิเคราะห์ ไตร่ตรองความรู้และประสบการณ์ที่เป็นประโยชน์เพื่อพัฒนาวิชาชีพและพัฒนาสังคม สอดคล้องกับ จันท์เพ็ญ เชื้อพานิช (2544: 33) ที่แสดงทัศนะว่า ผู้มีการศึกษาจะต้องมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองเพื่อความเจริญก้าวหน้าของตนเองและสังคม อีกทั้งเพื่อให้สามารถแข่งขันในเวทีโลก

นอกจากนี้ อภิภา ปรัชญาพฤทธิ (2547: 47-48) กล่าวถึงความสำคัญของการคิดไตร่ตรองโดยระบุไว้เป็นประเด็น ได้แก่ 1) การคิดไตร่ตรองช่วยให้ตระหนักถึงหลักการของตนเองที่ขึ้นำการปฏิบัติงาน มากกว่าปล่อยให้อิทธิพลภายนอกมากำหนด ซึ่งทำให้สามารถปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ได้ 2) การคิดไตร่ตรองจะช่วยให้ปรับเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานได้อย่างยั่งยืน เนื่องจากเป็นการเปลี่ยนแปลงความคิด ความเชื่อของตน ซึ่งเป็นสิ่งที่ขึ้นำการปฏิบัติงาน 3) การคิดไตร่ตรองช่วยให้สามารถอธิบายถึงเหตุผลของการปฏิบัติงาน 4) การคิดไตร่ตรองทำให้เกิดบรรยากาศของความเป็นประชาธิปไตยโดยการยอมรับความคิดเห็นที่หลากหลาย พร้อมทั้งจะรับฟังเพื่อให้ได้ข้อมูลย้อนกลับและคำวิพากษ์วิจารณ์

โดยสรุปแล้วการคิดไตร่ตรองมีความสำคัญในการพัฒนาตนเองและสังคม เนื่องจากช่วยให้บุคคลสามารถกระทำสิ่งต่างๆ ให้บรรลุตามวัตถุประสงค์อย่างรอบคอบและมีแบบแผน ด้วยการใช้ข้อมูลสะท้อนกลับเพื่อขึ้นำการปฏิบัติงาน ทำให้สามารถปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ต่างๆ ได้ และช่วยปรับเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานให้ดีขึ้นโดยใช้แนวทางที่ดีที่สุด อีกทั้งทำให้เกิดบรรยากาศของความเป็นประชาธิปไตย โดยการยอมรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน

### 3.3 ความหมายของการคิดไตร่ตรอง

จากการศึกษาการให้ความหมายของคำว่า reflective thinking นั้น พบว่า นักวิชาการได้ใช้คำเรียกในภาษาไทยอย่างหลากหลาย ได้แก่ การคิดแบบไตร่ตรอง (อุ้นตา นพคุณ และคณะ, 2526) การคิดแบบใคร่ครวญ (อุ้นตา นพคุณ, 2528) การคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ (สำลี ทองธิว, 2538) การคิดสะท้อนกลับจากภายใน (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2544) และการคิดไตร่ตรอง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2544; จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช, 2544; ราชบัณฑิตยสถาน, 2553; อภิภา ปรัชญาพฤทธิ, 2547) และจากการศึกษางานวิจัย พบว่า มีผู้ใช้คำเรียกในภาษาไทยของ reflective thinking ไว้หลากหลาย ได้แก่ การคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ (วาริรัตน์ แก้วอุไร, 2541) การคิดสะท้อน (พลรพี ทูมมาพันธ์, 2545; เยาวนารถ โพธิ์มี, 2553; วิษณุ ทรัพย์สมบัติ, 2549) การคิดวิเคราะห์และสังเคราะห์ (รัตนา บรรณาธรรม, 2546) และการคิดไตร่ตรอง (นันทกาญจน์ ชินประห์ษฐ์, 2553; พรทิพย์ ศิริสมบุญแนว, 2547; ภาชิต ประมวลศิลป์ชัย, 2548; วิยะดา รัตนสุวรรณ, 2547; ศุจิกา ศรีนันทกุล, 2551)

จากการศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ได้ข้อสรุปว่า คำที่สื่อความหมายชัดเจนและสอดคล้องกับการพัฒนาทักษะการคิดไปพร้อมกับความสามารถในการเขียนความเรียงนั้นคือ การคิดไตร่ตรอง ซึ่งนักการศึกษาให้คำนิยามของการคิดไตร่ตรองไว้ดังนี้

Dewey (1933: 1-6) กล่าวถึงความหมายของการคิดไตร่ตรองไว้สรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองเป็นการคิดรูปแบบหนึ่งที่มีลักษณะเฉพาะ เป็นการนำสิ่งใดสิ่งหนึ่งเข้ามาในใจและพิจารณาสิ่งนั้นด้วยความจริงจั่งอย่างรอบคอบ และต่อเนื่อง

ต่อมา มีนักวิชาการนำแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองของ Dewey ไปศึกษาต่อเช่น Rodgers (2002: 845) ได้สรุปเป็นมโนทัศน์และเป้าหมายของการคิดไตร่ตรองไว้ 4 ประเด็น ได้แก่ 1) การคิดไตร่ตรองคือกระบวนการสร้างความหมายที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีประสบการณ์เพิ่มขึ้น โดยการเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมไปยังประสบการณ์หรือความคิดอื่นๆ ซึ่งทำให้การเรียนรู้มีความต่อเนื่องและทำให้มีกระบวนการคิดที่ชัดเจน ในที่สุดก็จะส่งผลต่อสังคม 2) การคิดไตร่ตรองมีพื้นฐานจากการสืบสอบทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งเป็นการคิดอย่างเป็นระบบ ชัดเจน และมีระเบียบวิธี 3) การคิดไตร่ตรองจำเป็นต้องมีลักษณะของการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นหรือชุมชน และ 4) การคิดไตร่ตรองต้องมีทัศนคติที่ดีในการพัฒนาความคิดของทุกคน

นอกจากนี้ อุ้นตา นพคุณ และคณะ (2526: 3) ได้อธิบายความหมายของการคิดไตร่ตรองจากทัศนะของ Dewey ไว้สรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองเป็นการเชื่อมโยงระหว่างข้อมูลในปัจจุบันที่บุคคลมีอยู่ และการตัดสินใจนำข้อมูลต่างๆ เหล่านั้นไปใช้แก้ปัญหา การคิดไตร่ตรองจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลอยู่ในสถานการณ์ที่มีแนวทางหลากหลาย และต้องตัดสินใจเลือกแนวทางที่ดีที่สุด โดยทั่วไปบุคคลที่ไม่พบปัญหาหรืออุปสรรคมักจะไม่เกิดการคิดไตร่ตรอง

ในขณะที่ Hullfish & Smith (1961: 36) อธิบายความหมายของการคิดไตร่ตรองไว้สรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองเป็นการกำกับการคิดของตนเองอย่างมีเป้าหมาย สิ่งสำคัญคือการควบคุมโดยใช้ความสามารถในการรับรู้และรู้สึกกับสิ่งต่างๆ ให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์เฉพาะ หรือปัญหาที่ประสบ

Bigge & Hunt (1980: 545) และ Schon (1983) กล่าวถึงความหมายของการคิดไตร่ตรองไว้สอดคล้องกันสรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองมีกระบวนการคิดในลักษณะเดียวกับกระบวนการวิทยาศาสตร์ ประกอบด้วย การสังเกต การตั้งสมมติฐาน การเก็บรวบรวมข้อมูลการวิเคราะห์ข้อมูล และการสรุปผล ซึ่งเมื่อเกิดการคิดไตร่ตรอง ความคิดจะย้อนกลับไปสู่ความรู้ ความเชื่อ และคุณค่าเดิม ซึ่งการคิดแบบนี้เป็นการตรวจสอบความคิดหรือความรู้ที่รอบคอบ โดยมีหลักฐานเชิงประจักษ์สนับสนุนความคิดหรือความรู้ที่นั้น และสร้างข้อสรุปตามหลักฐานที่ปรากฏแล้วนำแนวทางหรือผลที่ได้จากการค้นพบไปใช้กับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในครั้งต่อไป

นอกจากนี้ ราชบัณฑิตยสถาน (2553: 77-78) ได้นิยามความหมายของการคิดไตร่ตรองไว้ว่า หมายถึง การคิดเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก พฤติกรรม ปฏิสัมพันธ์การกระทำของตน และผู้อื่นในสถานการณ์และบริบทต่างๆ โดยมีการย้อนคิด วิเคราะห์ พิจารณาถึงเหตุผล ความรู้ ความเชื่อ หลักฐาน ผลที่เกิดขึ้นและความเหมาะสมกับบริบท การคิดไตร่ตรองเกิดขึ้นได้ทั้งในขณะที่บุคคลกำลังปฏิบัติงานหรือเผชิญสถานการณ์ หรือเป็นการพิจารณาถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นแล้ว หรือเป็นการคิดเพื่อใช้ปฏิบัติงานในอนาคต

จากการศึกษาความหมายของการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ว่า คำที่ใช้เรียกมีหลากหลาย ได้แก่ การคิดสะท้อน การคิดใคร่ครวญ และความคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ แต่คำที่มีความหมายชัดเจนและสอดคล้องกับงานวิจัยครั้งนี้คือ การคิดไตร่ตรอง ซึ่งสรุปความหมายได้ว่าหมายถึง การคิดที่มีลักษณะเฉพาะ เกิดขึ้นจากการที่บุคคลเกิดความสงสัยและมีแนวทางแก้ปัญหาที่หลากหลาย โดยมีการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเพื่อสะท้อนคิด วิเคราะห์ พิจารณาปัญหา สถานการณ์ หรือสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างเป็นระบบและมีเหตุผล ซึ่งมีกระบวนการคิดลักษณะเดียวกับกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ เพื่อเลือกแนวทางที่ดีที่สุด และการคิดไตร่ตรองเกิดขึ้นได้ทั้งในสถานการณ์ที่ผ่านมาแล้ว ขณะเผชิญสถานการณ์หรือเพื่อนำไปใช้ปฏิบัติงานในอนาคต

### 3.4 กระบวนการของการคิดไตร่ตรอง

การคิดไตร่ตรองมีกระบวนการเช่นเดียวกับกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ โดยการพิจารณาปัญหา สถานการณ์ และเลือกแนวทางที่ดีที่สุดในการแก้ปัญหา ซึ่งนักวิชาการด้านการคิดได้เสนอกระบวนการของการคิดไตร่ตรองไว้ดังนี้

Dewey (1933) อธิบายไว้ว่า การคิดไตร่ตรองมี 2 ระยะ โดยเริ่มต้นด้วยระยะที่เกิดความสงสัย หรือความยุ่งยากของสถานการณ์ และจบลงที่ระยะของการทำให้ชัดเจน คลี่คลาย หาทางออกได้ ในระยะแรกนี้เรียกว่าระยะก่อนการไตร่ตรอง (pre-reflective) ซึ่งเป็นการตั้งปัญหาสำหรับการคิดไตร่ตรองเพื่อหาคำตอบ และอีกระยะหนึ่งคือ การคลี่คลายความสงสัยหรือปัญหาระยะนี้เรียกว่าระยะหลังการไตร่ตรอง (post-reflective) ซึ่งผลก็คือ การได้เรียนรู้และรับประสบการณ์ตรง โดยมีการแบ่งขอบเขตของการคิดไตร่ตรองจากจุดเริ่มต้นจนถึงสิ้นสุดการคิดไตร่ตรองเป็น 5 ระยะ ได้แก่ 1) การสร้างทางเลือก (suggestion) 2) การคิดใคร่ครวญทางเลือก (intellectualization) 3) การทดสอบทางเลือก (hypothesis) 4) การตัดสินใจเลือก (mental elaboration) และ 5) การลงมือปฏิบัติ (hypothesis testing)

ต่อมา Moon (1999: 141-146) ซึ่งเป็นผู้หนึ่งที่สนใจศึกษาทฤษฎีเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองจากแนวคิดของ Dewey โดยรวบรวมจากแนวคิดและทฤษฎีการเรียนรู้ ได้แก่ การเรียนรู้ทั่วไป ทฤษฎีโครงสร้างทางปัญญา แนวคิดการเรียนรู้ระดับลึกและระดับผิว และการเปลี่ยนแปลงทัศนคติ จากนั้นได้นำแนวคิดและทฤษฎีดังกล่าวมาสังเคราะห์เป็นกระบวนการไตร่ตรองในการเรียนรู้ ประกอบด้วย 1) ขั้นการสังเกต (noticing) 2) ขั้นการสร้างความเข้าใจด้วยเหตุผล (making sense) 3) ขั้นการสร้างความหมาย (making meaning) และ 4) ขั้นการปฏิบัติต่อความหมาย (working with meaning) สอดคล้องกับ Hullfish & Smith (1961: 43) ที่กล่าวถึงกระบวนการของการคิดไตร่ตรองไว้ 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย 1) การรับรู้สถานการณ์ที่เป็นปัญหา 2) การอธิบายรายละเอียดของปัญหา 3) การตั้งสมมติฐานการทดสอบ และ 4) การนำไปปฏิบัติ

นอกจากนี้ LaBoskey (1994: 35) กล่าวถึงกระบวนการของการคิดไตร่ตรองและได้อธิบายเกณฑ์ของความสามารถในการคิดไตร่ตรองในแต่ละกระบวนการไว้คือ 1) การกำหนดปัญหา (problem setting) ได้แก่ การระบุปัญหา การนิยามปัญหาอย่างหลากหลาย การวิเคราะห์สมมติฐานของปัญหา และการสรุปปัญหา 2) การวิเคราะห์แนวทางการแก้ปัญหา (means-ends analysis) ได้แก่ การวิเคราะห์เหตุการณ์ที่เผชิญ การพิจารณาทางเลือกที่หลากหลาย การวิเคราะห์หลักฐานที่เกี่ยวข้อง การใช้หลักการที่เหมาะสมเพื่อวิเคราะห์ปัญหา และการพยายามสรุปแนวทางการแก้ปัญหาระหว่างการวิเคราะห์ 3) การสรุปปัญหา (generalization) ได้แก่ การสรุปตามหลักฐานและวิธีการแก้ปัญหา โดยพิจารณาปัจจัยที่เกี่ยวข้องทั้งด้านบวกและด้านลบ ซึ่งอาจปรับขอบเขตของปัญหาแต่ต้องไม่สรุปปัญหาเกินขอบเขต

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการของการคิดไตร่ตรอง นักวิชาการได้นำเสนอแนวคิดไว้อย่างหลากหลาย เมื่อพิจารณากระบวนการที่สอดคล้องกับงานวิจัยครั้งนี้ สรุปได้ว่ากระบวนการของการคิดไตร่ตรองที่สัมพันธ์กับการเขียนความเรียงให้มีคุณภาพ ได้แก่ 1) การรับรู้สถานการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นขั้นของการรับข้อมูลต่างๆ โดยการสังเกตเพื่อกลับกรองและจำแนกข้อมูลและจัดการข้อมูลด้วยการใช้พื้นฐานประสบการณ์เดิม 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ เป็นขั้นที่ตระหนักและเข้าใจสาเหตุของสถานการณ์ที่เกิดขึ้น 3) การเสนอแนวทางในการแก้สถานการณ์ เป็นการเสนอแนวทางที่หลากหลายที่คาดว่าจะสามารถใช้ในการแก้สถานการณ์ได้ 4) การเลือกวิธีการที่เหมาะสมในการแก้สถานการณ์ เป็นการวิเคราะห์สถานการณ์ที่เกิดขึ้นโดยใช้หลักฐานที่เกี่ยวข้องและหลักการที่เหมาะสมในการแก้สถานการณ์เพื่อสรุปแนวทางการแก้สถานการณ์ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์ ซึ่งเป็นขั้นที่สรุปสมมติฐานในการแก้สถานการณ์ของตนเองโดยวิเคราะห์ผลลัพธ์ของการแก้สถานการณ์ว่าควรยอมรับได้หรือไม่หรือเหมาะสมมากน้อยเพียงใด

### 3.5 ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ผู้เรียนระดับอุดมศึกษาจำเป็นต้องมีความสามารถในการคิดไตร่ตรอง เพื่อใช้แก้ปัญหาในการศึกษาและการดำเนินชีวิตประจำวัน ซึ่งผู้เรียนสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ตั้งแต่การคิดไตร่ตรองระดับพื้นฐานจนถึงระดับสูง โดยจะต้องได้รับการปลูกฝังเจตคติที่ดีในการทดลองและหาข้อสรุป ซึ่งไม่เพียงการใช้ความรู้เท่านั้นแต่ต้องเข้าใจวิธีการที่ใช้ด้วย ดังที่ Dewey (1933) กล่าวถึงลักษณะของผู้ที่มีการคิดไตร่ตรองไว้ว่า จะต้องมีความใจเปิดกว้าง (open-mindedness)



ไม่ปิดกั้นตัวเอง เปิดใจพิจารณาแนวคิดใหม่ และยอมรับประสบการณ์ใหม่โดยปราศจากอคติ และมีความทุ่มเทและตั้งใจ จริงจังกับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เมื่อเกิดความสนใจต่อสิ่งใดย่อมต้องทุ่มเทต่อสิ่งนั้น อีกทั้งต้องมีความรับผิดชอบ พยายามอดทนอยู่กับความสงสัยและประเด็นปัญหาจนกว่าจะพบทางออกหรือคำอธิบาย

ลักษณะของผู้มีการคิดไตร่ตรองข้างต้นเป็นพื้นฐานสำคัญที่จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถด้านการคิดไตร่ตรองในระดับที่สูงขึ้น และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานต่างๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

นอกจากนี้ Sparks-Langer & Colton (1991: 37-42) กล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญของผู้ที่มีความสามารถในการคิดไตร่ตรองไว้สรุปได้ว่า จะต้องประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) องค์ประกอบทางด้านความรู้ (cognitive element) ซึ่งมุ่งเน้นความคิดในการใช้ความรู้ในการวางแผนและการตัดสินใจ การจัดระบบความรู้ และการกำกับตนเองให้บรรลุถึงจุดมุ่งหมาย 2) องค์ประกอบด้านการวิเคราะห์ (critical element) ซึ่งเป็นการไตร่ตรองปัจจัยเกี่ยวกับองค์ประกอบของแรงผลักดันที่ทำให้เกิด ได้แก่ ประสบการณ์ เป้าหมาย ค่านิยมของสังคม 3) องค์ประกอบด้านการบรรยายเรื่องราว (narrative) โดยการเขียนเรื่องราวที่เป็นประโยชน์ต่อการสอน บรรยายสิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียนและการให้ประสบการณ์ที่สร้างความเข้าใจให้กับผู้อื่นสรุปได้ว่า ผู้ที่มีความสามารถในการคิดไตร่ตรอง จะต้องมีความสามารถทั้งด้านความรู้ การวิเคราะห์ และการวิพากษ์ เพื่อพิจารณา ไตร่ตรองปัญหาหรือสถานการณ์ และหาแนวทางที่ดีที่สุดในการแก้ปัญหา

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับคุณสมบัติของผู้ที่มีความคิดไตร่ตรอง นิยามกระบวนการ และองค์ประกอบที่สำคัญของการคิดไตร่ตรอง แสดงให้เห็นว่า การคิดไตร่ตรองสามารถส่งเสริมและพัฒนาให้เกิดขึ้นและมีระดับของการคิดไตร่ตรองที่สูงขึ้นได้ ซึ่งนักวิชาการได้กล่าวถึงระดับของการคิดไตร่ตรองไว้ดังนี้

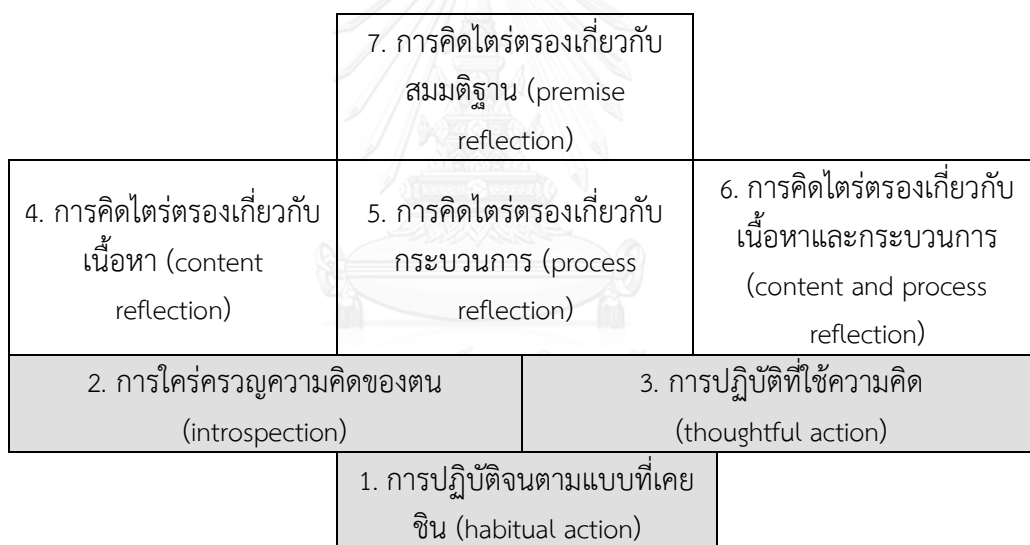
Dewey (1997: 72-78) กล่าวถึงระดับของการคิดไตร่ตรองตามกระบวนการไว้ว่ามี 5 ระดับ ได้แก่ 1) การรับรู้ปัญหา 2) การอธิบายสภาพปัญหา 3) การเสนอทางเลือกหรือข้อเสนอในการแก้ปัญหา 4) การระบุเหตุผลที่สนับสนุนทางเลือกหรือข้อเสนอในการแก้ปัญหา 5) การสรุปผลว่าจะยอมรับหรือปฏิเสธทางเลือกในการแก้ปัญหา สอดคล้องกับ Hatton & Smith (1995: 33-49) ที่แบ่งระดับความสามารถการคิดไตร่ตรองไว้เป็น 4 ระดับ ได้แก่ ระดับที่ 1 การเขียนบรรยายเหตุการณ์ (descriptive writing) ระดับที่ 2 การอธิบายแบบไตร่ตรอง (descriptive reflection) ระดับที่ 3 การสนทนาแบบไตร่ตรอง (discourse reflection) และระดับที่ 4 การไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณ (critical reflection)

ในขณะที่ Van Manen (1977: 226) และ Georgea M Sparks-Langer et al. (1990: 24) ได้เสนอระดับของการคิดไตร่ตรองไว้อย่างสอดคล้องกันว่า มี 3 ระดับ ได้แก่ 1) การไตร่ตรองเชิงเทคนิค (technical reflection) 2) การไตร่ตรองเชิงปฏิบัติ (practical reflection) และ 3) การไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ (critical reflection) สอดคล้องกับ Zeichner & Liston (1987: 24-25) ที่อธิบายว่าความสามารถในการคิดไตร่ตรอง แบ่งเป็น 3 ระดับ ได้แก่ 1) การให้เหตุผล (technical rationality) 2) การคิดทบทวน (reflectivity) และ 3) การไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณ (critical reflection) เช่นเดียวกับที่ Surbeck, Han, & Moyer (1991: 25-27) เสนอแนวคิดว่า

ระดับของการไตร่ตรองมี 3 ระดับ ได้แก่ 1) ระดับปฏิกิริยาโต้ตอบ (reacting) 2) ระดับขยายความคิด (elaborating) 3) ระดับการพิจารณาอย่างไตร่ตรอง (contemplating)

Mezirow (1991: 104-110) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับระดับของการคิดไตร่ตรอง โดยจำแนกเป็นการกระทำที่ไม่เป็นการคิดไตร่ตรอง (non-reflective action) ประกอบด้วย การกระทำ 3 ระดับ ได้แก่ 1) การปฏิบัติจนเป็นนิสัย (habitual action) 2) การกระทำที่ใช้ความคิด (thoughtful action) 3) การใคร่ครวญความคิดของตนเอง (introspection) และการกระทำที่เป็น การคิดไตร่ตรอง (reflective action) ประกอบด้วย 1) การไตร่ตรองเกี่ยวกับเนื้อหา (content reflection) คือ การไตร่ตรองว่า อะไรคือสิ่งที่เข้าใจ คิด รู้สึก หรือแสดงออก 2) การไตร่ตรองเกี่ยวกับ กระบวนการ (process reflection) คือ การตรวจสอบว่า เข้าใจ คิด รู้สึก หรือแสดงออกได้อย่างไร 3) การไตร่ตรองเกี่ยวกับสมมติฐาน (premise reflection) เป็นขั้นการรับรู้ ว่า ทำไมจึงเข้าใจ คิด รู้สึก หรือแสดงออกเช่นนี้

Kember (1999) ได้นำแนวคิดของ Mezirow มาปรับใช้เป็นเกณฑ์ในการกำหนด ระดับของการคิดไตร่ตรองจากการเขียนบันทึกอย่างไตร่ตรอง (reflective journal) โดยแบ่งเป็น ระดับการกระทำที่เป็น การคิดไตร่ตรอง และไม่ใช้การคิดไตร่ตรอง ดังแผนภาพที่ 3



แผนภาพ 3 ระดับการให้คะแนนการคิดไตร่ตรองจากการเขียนบันทึกอย่างไตร่ตรอง (reflective journal) ของผู้เรียน ซึ่งพัฒนามาจากแนวคิดของ Mezirow (Kember, 1999)

จากแผนภาพที่ 3 แสดงให้เห็นว่า ระดับที่ 1-3 เป็นการกระทำที่ไม่ใช้การคิดไตร่ตรอง (non-reflective action) ส่วนในระดับที่ 4-6 เป็นการกระทำที่เป็น การคิดไตร่ตรอง (reflective action) ซึ่งการให้คะแนนจะให้คะแนนระดับการคิดไตร่ตรองที่อยู่ในตามแนวขวางเดียวกันมีคะแนนเท่ากัน และคะแนนการคิดไตร่ตรองจะเพิ่มจากด้านล่างขึ้นด้านบน

ต่อมา Kember et al. (2000: 381-395) ได้นำแนวคิดของ Mezirow (1991) มาใช้ พัฒนาแบบสอบถามเพื่อวัดระดับการคิดไตร่ตรอง โดยแบ่งเป็น 4 ระดับ ได้แก่ ระดับที่ 1 การปฏิบัติ

ตามแบบที่เคยชิน (habitual action) สามารถบรรยายสถานการณ์โดยไม่อธิบายเหตุผล เป็นการคัดลอกข้อความหรือสรุปโดยขาดความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดและนิยาม ระดับที่ 2 ความเข้าใจ (understanding) สามารถบรรยายสถานการณ์โดยการอธิบายเหตุผลเพิ่มเติม แต่ยังขาดการยกตัวอย่างในการเชื่อมโยงทฤษฎีสู่การปฏิบัติ ระดับที่ 3 การคิดไตร่ตรอง (reflection) สามารถเลือกและอธิบายถึงวิธีการหรือแนวทางที่เลือกอย่างสมเหตุผล มีการวิเคราะห์ และบูรณาการตัวแปร ปัจจัย และมุมมองที่แตกต่างเข้าด้วยกัน และระดับที่ 4 การคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณ (critical reflection) สามารถตัดสิน ประเมินค่า เชื่อมโยงความคิดเพื่อให้เหตุผล สามารถตรวจสอบ วิพากษ์ และตัดสินสมมติฐานได้

นอกจากนี้ El-Dib (2007: 28-29) ได้กำหนดระดับของการคิดไตร่ตรอง โดยแบ่งระดับตามขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การกำหนดปัญหา (state of problem หรือ planning) เป็นการอธิบายสภาพของปัญหาที่เกิดขึ้น ขั้นตอนที่ 2 การวางแผนการแก้ปัญหา (plan of action) ขั้นตอนที่ 3 การปฏิบัติ (acting) เป็นการอธิบายวิธีการแก้ปัญหา ขั้นตอนที่ 4 การทบทวน (reviewing) ประกอบด้วย การทดลองปฏิบัติและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น คำถามจากการปฏิบัติ และการคิดถึงการปฏิบัติในอนาคต โดยแต่ละขั้นตอนแบ่งระดับการให้คะแนนเป็น 4 ระดับ ได้แก่ ระดับต่ำ ระดับต่ำ-ปานกลาง ระดับปานกลาง-สูง และระดับสูง

จากข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่า นักวิชาการได้แบ่งระดับการคิดไตร่ตรองไว้แตกต่างกัน โดยส่วนใหญ่ นำแนวคิดของ Dewey มาใช้ในการพัฒนา ซึ่งการวิจัยครั้งนี้ได้นำระดับการกระทำที่มีการคิดไตร่ตรอง (reflective action) ของ Mezirow (1991) มาใช้ในการพิจารณา เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ซึ่งสอดคล้องกับที่ Baron (1981: 307-308) พบว่า การช่วยให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากการใช้คำถามแล้ว เนื้อหา ก็เป็นปัจจัยสำคัญ เพราะถ้าเนื้อหาที่นำมาใช้เป็นประเด็นในการเรียนรู้นั้นๆ มีลักษณะที่กระตุ้นให้ใช้ความคิด สิ่งเสริมให้ใช้การตัดสินใจ ก็สามารถช่วยพัฒนาการคิดระดับสูงของผู้เรียนได้

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ความสามารถในการคิดไตร่ตรองคือ ความสามารถในการสะท้อนคิดแง่มุมต่างๆของสถานการณ์ โดยเชื่อมโยงสถานการณ์นั้นกับมโนทัศน์และความรู้ที่ได้เรียนมาในการวิเคราะห์ รายละเอียด ข้อดี ข้อด้อย และใช้ความรู้นั้นในการตัดสินใจในการแก้สถานการณ์ต่างๆ โดยเสนอแนวทางที่ตนเองคิดว่าเป็นแนวทางที่เหมาะสมที่สุดแล้วกับบริบทต่างๆ โดยประกอบด้วยองค์ประกอบตามกระบวนการของการคิดไตร่ตรองของ Dewey (1910, 1997) ได้แก่ 1) การรับรู้การระบุสถานการณ์ หมายถึงความสามารถในการบรรยาย และตีความเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งสามารถระบุสถานการณ์ที่เกิดขึ้น 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ หมายถึง ความสามารถในการอธิบายสาเหตุของสถานการณ์อย่างรอบด้าน โดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้เรียนรู้มา 3) การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ หมายถึง ความสามารถในการหาแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ได้หลายวิธี โดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้เรียนรู้มา 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางการแก้สถานการณ์ หมายถึง ความสามารถในการตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่เหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์ และ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์ หมายถึง ความสามารถในการวิเคราะห์ผลลัพธ์ที่เกิดจากการแก้สถานการณ์ โดยพิจารณาความเหมาะสมของวิธีการที่เลือกใช้

นอกจากนี้ จากการสังเคราะห์ที่เกี่ยวกับส่วนประกอบ และระดับการวัดการคิดไตร่ตรองของนักวิชาการ (Kember et al., 2000; Mezirow, 1991; Georgea Mohlman Sparks-Langer & Colton, 1991; Taggart & Wilson, 1999; Van Manen, 1977; Zeichner & Liston, 1987; วิยะดา รัตนสุวรรณ, 2547) สามารถสรุประดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้เป็น 3 ระดับ ซึ่งปรับจากที่ นันทกาญจน์ ชินประห์ษฐ์ (2553) ได้สังเคราะห์ไว้คือ 1) การไตร่ตรองเชิงบรรยาย (narrative level) หมายถึงความสามารถในการบรรยาย และตีความเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งสามารถระบุปัญหาที่เกิดขึ้นได้ 2) การไตร่ตรองเชิงเทคนิค (technical level) หมายถึง ความสามารถในการอธิบายโดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิม และ 3) การไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ (critical level) หมายถึง ความสามารถในการอธิบายเหตุผล โดยพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์ และพิจารณาผลลัพธ์หรือผลกระทบที่เกิดขึ้น โดยสามารถแสดงความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการคิดไตร่ตรองและระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้ดังตารางที่ 4

ตาราง 4 ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการคิดไตร่ตรองและระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ระดับการคิดไตร่ตรอง	กระบวนการคิดไตร่ตรอง	ระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
1. การคิดไตร่ตรองเชิงบรรยาย (narrative level) หมายถึงความสามารถในการบรรยาย และตีความเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น	1. การรับรู้และระบุสถานการณ์	ความสามารถในการบรรยาย และตีความเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งสามารถระบุสถานการณ์ผิดปกติที่เกิดขึ้นได้
2. การคิดไตร่ตรองเชิงเทคนิค (technical level) หมายถึง ความสามารถในการอธิบายโดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิม	2. การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์	ความสามารถในการอธิบายสาเหตุของสถานการณ์โดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้ศึกษามา
3. การคิดไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ (critical level) หมายถึง ความสามารถในการ	3. การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์	ความสามารถในการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ได้หลากหลายวิธี โดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้ศึกษามา
	4. การตัดสินใจเลือกแนวทางการสถานการณ์	ความสามารถในการตัดสินใจเลือกวิธีการแก้สถานการณ์ที่เหมาะสมกับบริบทของ

ระดับการคิดไตร่ตรอง	กระบวนการคิดไตร่ตรอง	ระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
การอธิบายเหตุผลโดยพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์ และพิจารณาผลลัพธ์หรือผลกระทบที่เกิดขึ้น	5. การประเมินผลการแก้สถานการณ์	สถานการณ์ ความสามารถในการวิเคราะห์ผลลัพธ์ที่เกิดจากการแก้สถานการณ์ โดยพิจารณาความเหมาะสมของวิธีการที่เลือกใช้ และพิจารณาผลลัพธ์หรือผลกระทบที่เกิดขึ้น

ปรับจาก นันทกาญจน์ ชินประห์ชัย (2553: 305)

### 3.6 การพัฒนาการคิดไตร่ตรอง

การพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนจำเป็นต้องใช้กลวิธีที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้ทักษะการคิดไตร่ตรองในการศึกษาหรือใช้แก้ปัญหาที่ต้องเผชิญในชีวิตประจำวันได้ด้วยตนเอง นักวิชาการได้เสนอวิธีการพัฒนาการคิดไตร่ตรองไว้หลายรูปแบบดังนี้

Dewey (1997: 184) เสนอแนวคิดที่ว่า สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ในลักษณะที่เป็นประชาธิปไตยจะช่วยสนับสนุนการคิดไตร่ตรอง เพราะสมาชิกทุกคนมีอิสระในการตั้งคำถามหรือข้อสงสัย ซึ่งบรรยากาศที่สมาชิกมีความเชื่อถือและไว้วางใจกันจะทำให้รู้สึกสนุกสนานในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น สำรวจค้นหา และได้เรียนรู้ซึ่งกันและกัน นอกจากนี้ Dewey (1933: 39) เสนอแนวคิดไว้สรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองจะเกิดขึ้นได้เมื่อมีการจัดระบบความคิด โดยยึดข้อเท็จจริงที่นำมาประกอบการพิจารณาหรือพิสูจน์ร่วมกับบุคคลอื่น

ในขณะที่ Brown & Gillis (1999: 174) จัดประสบการณ์ที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความขัดแย้งในความคิดของตนเอง ซึ่งอาจจะเป็นประสบการณ์ของผู้เรียนเอง การบรรยายภาพวิดิทัศน์ หรือการจำลองสถานการณ์ แล้วให้ผู้เรียนเขียนสะท้อนความคิดที่ได้ไตร่ตรองเกี่ยวกับประสบการณ์นั้น

Silcox (1995: 10-11) ได้เสนอรูปแบบกิจกรรมเพื่อใช้ส่งเสริมการคิดไตร่ตรองไว้ได้แก่ 1) การสุ่มอ่านข้อความ (random reading) โดยให้ผู้เรียนสามารถเลือกอ่านตามที่ตนเองสนใจ จากนั้นจะมีการซักถามเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น 2) การอ่านอย่างมีแนวทาง (directed reading) เป็นการเลือกอ่านสิ่งที่ส่งเสริมประสบการณ์ หรือช่วยให้เกิดประสบการณ์ที่ต้องการ 3) การเขียนบทความ (journal writing) โดยเขียนเกี่ยวกับความเชื่อ ประสบการณ์ ค่านิยม คุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง โดยไม่มีการนำเสนอต่อสาธารณะหรือนำมาอภิปรายร่วมกัน 4) การเขียนอย่างมีแนวทาง (directed writing) โดยผู้สอนเป็นผู้กำหนดประเด็นในการเขียน 5) การพูดปากเปล่า (oral) โดยการบอกเล่าความรู้สึกเกี่ยวกับสิ่งที่ได้ปฏิบัติ 6) การไตร่ตรองอย่างมีจุดประสงค์ (object reflection) เป็นการไตร่ตรองเกี่ยวกับสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่สามารถบอกเรื่องราวหรือเหตุการณ์ได้มากกว่าการมองด้วยตาเปล่า

Hatton & Smith (1995: 40) ได้เสนอกลวิธีการที่ช่วยส่งเสริมให้เกิดการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครูและผู้ที่ต้องการพัฒนาเป็นครูมืออาชีพ ได้แก่ การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ (action research projects) กรณีศึกษาและการศึกษาเชิงชาติพันธุ์วรรณาของนักเรียน ครูห้องเรียน และโรงเรียน การสอนแบบ microteaching และการฝึกประสบการณ์การให้คำปรึกษารวมถึงภาระงานในโครงสร้างหลักสูตร (structured curriculum tasks) ซึ่งภายในกลวิธีเหล่านี้ยังมีเทคนิคเฉพาะที่นำมาใช้ในการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ การอ่านข่าว การสัมภาษณ์ และการเขียนบันทึกการปฏิบัติงาน

นอกจากนี้ Zeichner & Liston (1987: 30-32) ได้เสนอวิธีการที่จะทำให้ นักศึกษาครูเกิดการคิดไตร่ตรองไว้ ได้แก่ การสอน (teaching) การสืบสอบ (inquiry) การสัมมนา (seminars) การเขียนบันทึก (journals) และการประชุมร่วมกับที่ปรึกษา (supervisory conference)

จากการศึกษาวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง พบว่า มีการใช้วิธีการต่างๆ เพื่อกระตุ้นให้เกิดการคิดไตร่ตรอง เช่น การสะท้อนการตระหนักรู้ความของตนเอง (metacognitive reflection) การสะท้อนคิดเป็นกลุ่ม การใช้แฟ้มสะสมผลงาน รวมถึงการสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ เป็นต้น (Costa & Kallick, 2000: 61)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การสอนและการพัฒนาการคิดไตร่ตรองให้แก่ผู้เรียนมีวิธีการที่หลากหลาย ได้แก่ การจัดบรรยากาศที่ส่งเสริมให้เกิดการคิดไตร่ตรอง โดยทำให้ผู้เรียนกล้าใช้คำถามและแสดงความคิดเห็น การชี้แนะ การอภิปรายโดยใช้เหตุผลประกอบการคิดและตัดสินใจ การสร้างสถานการณ์ที่ขัดแย้งเพื่อให้ผู้เรียนฝึกการสืบสอบและฝึกสะท้อนคิด การใช้แฟ้มสะสมงาน การเขียนบันทึก การใช้แผนภาพกราฟิก สำหรับการวิจัยครั้งนี้ จะใช้วิธีการให้คำชี้แนะ การเสริมต่อการเรียนรู้ การคัดเลือกเนื้อหาที่ช่วยในการฝึกคิดไตร่ตรอง และสร้างบรรยากาศให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นและวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองโดยใช้แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองที่เป็นสถานการณ์ และการเขียนบันทึกการเรียนรู้เพื่อสะท้อนความรู้ ความคิด หรือประสบการณ์ที่ได้เรียนรู้ เพราะสามารถประเมินได้ตามสภาพจริงโดยทำให้ผู้เรียนเขียนความรู้สึกและความคิดเห็นของตนที่มีต่อการปฏิบัติการเขียน

### 3.7 การวัดและประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

การประเมินความสามารถในการคิดนั้นสามารถทำได้หลายวิธี ดังที่ ทิศนา ขัมมณี และคณะ (2540: 85) ได้เสนอแนวทางในการประเมินความสามารถในการคิดไว้ 2 แนวทาง ได้แก่ 1) แนวทางของนักวัดกลุ่มจิตมิติ (psychometric) ซึ่งเป็นแนวทางที่วัดคุณลักษณะภายในของมนุษย์ โดยเริ่มจากการวัดด้านเขาว์ปัญญา ด้วยความเชื่อที่ว่ามนุษย์มีโครงสร้างทางสมองและระดับความสามารถที่แตกต่างกัน ซึ่งสามารถวัดได้โดยใช้แบบสอบถามมาตรฐาน ต่อมาได้ขยายแนวคิดสู่การวัดวัดผลสัมฤทธิ์ บุคลิกภาพ ความถนัดและความสามารถในด้านต่างๆ รวมทั้งความสามารถในการคิด 2) แนวทางของการวัดจากการปฏิบัติจริง (authentic performance measurement) ซึ่งเป็นแนวทางที่เน้นการวัดจากการปฏิบัติในชีวิตจริงหรือคล้ายจริงในการวัดสนใจทักษะการคิดที่ซับซ้อนในการปฏิบัติงานความร่วมมือในการแก้ปัญหาและการประเมินตนเอง เทคนิคการวัดใช้การสังเกตสภาพงานที่ปฏิบัติจากการเขียนเรียงความเกี่ยวกับการแก้ปัญหาในสถานการณ์ที่เสมือนจริง

จากการศึกษาเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง นักวิชาการได้เสนอแนวทางในการวัดและประเมินการคิดไตร่ตรองไว้หลากหลายวิธี โดยการใช้เครื่องมือหรือกลยุทธ์ที่แตกต่างกัน ซึ่งนักวิชาการด้านการคิดไตร่ตรองอย่าง Mezirow (1991) และ Taggart & Wilson (1999) เห็นด้วยกับแนวคิดที่ว่า การคิดไตร่ตรองมีหลายระดับ ซึ่งมีลักษณะเป็นรูปปิรามิดแต่ก็มีผลการวิจัยที่แสดงให้เห็นว่า การพัฒนาระดับการคิดไตร่ตรองระดับสูงให้กับผู้เรียนเป็นเรื่องที่กระทำได้ยาก แม้จะใช้วิธีการเพิ่มเวลาในการเรียนก็ตาม เพราะการสนับสนุนในด้านอื่นๆ ยังไม่เพียงพอ

นอกจากนี้ King & Kitchener (1994) ได้เสนอกลวิธีการแบบผสมผสานกันเพื่อใช้วัดและประเมินการคิดไตร่ตรองที่มีประสิทธิภาพ เช่น การเขียนบันทึกการเรียนรู้ (journal writing) ซึ่งเป็นวิธีที่จะช่วยให้ผู้เรียนรวบรวมความคิดจากภายนอกแล้วนำมาไตร่ตรอง และการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ (peer review) ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนมีมุมมองที่หลากหลายมากขึ้น เมื่อศึกษาข้อมูลจากเอกสาร ตำรา และงานวิจัยเกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง พบว่า นักวิชาการได้นำเสนอแนวทาง ในการวัดและประเมินการคิดไตร่ตรองไว้ดังนี้

Hatton & Smith (1995) ได้สร้างแบบวัดและประเมินการคิดไตร่ตรองโดยใช้ rubric system เพื่อแบ่งระดับความสามารถการคิดไตร่ตรองไว้เป็น 4 ระดับ ได้แก่ 1) การเขียนบรรยายเหตุการณ์ (descriptive writing) 2) การอธิบายแบบไตร่ตรอง (descriptive reflection) 3) การสนทนาแบบไตร่ตรอง (dialogic reflection) และ 4) การไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณ (critical reflection)

Sparks-Langer et al. (1990: 26-27) ได้สร้างแบบวัดการคิดไตร่ตรอง ซึ่งแบบวัดมีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินการใช้เหตุผลเกี่ยวกับเหตุการณ์ในชั้นเรียนของนักศึกษาครู โดยให้เขียนบรรยายเหตุการณ์การสอน ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน เพื่อแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของเหตุการณ์นั้นๆ จากนั้นนำมาประเมินคะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

Kember et al. (1999) วัดและประเมินระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองโดยให้ผู้เรียนเขียนบันทึกอย่างไตร่ตรอง (reflective journal) โดยนำแนวคิดของ Mezirow มาปรับใช้เป็นเกณฑ์ในการกำหนดระดับของการคิดไตร่ตรอง เช่นเดียวกับที่ Taggart & Wilson (1999) ได้เสนอแนวคิดการประเมินระดับความสามารถการคิดไตร่ตรองเชิงวิพากษ์จากหลักฐานการเขียน โดยพิจารณาความสามารถในการอธิบายด้วยการพิจารณาถึงเหตุผลด้านคุณธรรม จริยธรรม สังคม การเมืองกับสถานการณ์จริง โดยผู้ปฏิบัติจะมีการใช้ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับคุณธรรมจริยธรรม สังคม และการเมืองมาเชื่อมโยงสถานการณ์ที่กำหนด ซึ่งหลักฐานที่ได้จากการเขียน ประกอบด้วย การตั้งประเด็นคำถามอย่างเป็นระบบ การกำหนดทางเลือกที่หลากหลายและมีการเปรียบเทียบกับทฤษฎี การพิจารณาไตร่ตรองในการตัดสินใจถึงผลลัพธ์ที่ตามมา และการนำประเด็นทางคุณธรรม จริยธรรม สังคม และการเมืองมาใช้ในการพิจารณากับสถานการณ์ที่กำหนด

ต่อมา Kember et al. (2000: 381-395) ได้นำแนวคิดเกี่ยวกับระดับการคิดไตร่ตรองของ Mezirow (1991) มาใช้พัฒนาแบบสอบถามเพื่อใช้ในการประเมินระดับการคิดไตร่ตรอง เนื่องจากเห็นว่าการประเมินระดับของการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนจากการเขียนบันทึกอย่างไตร่ตรอง (reflective journal) กระทำได้ค่อนข้างลำบาก และไม่สามารถออกแบบการวัดผลก่อนและหลังเรียน เพื่อดูพัฒนาการการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนได้ จึงได้พัฒนาแบบสอบถามเพื่อใช้ในการ

วัดระดับการคิดไตร่ตรองโดยสร้างแบบวัด 4 ระดับ ได้แก่ 1) การปฏิบัติตามแบบที่เคยชิน (habitual action) 2) ความเข้าใจ (understanding) 3) การคิดไตร่ตรอง (reflection) และ 4) การคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณ (critical reflection) เช่นเดียวกับที่ El-Dib (2007) ได้สร้างแบบวัดการคิดไตร่ตรองในการทำวิจัยปฏิบัติการ (the inventory of reflective thinking via action research: IRTAR) ซึ่งวัดการคิดไตร่ตรองจากรายการวิจัยปฏิบัติการของครู โดยได้กำหนดเกณฑ์ในการประเมินการคิดไตร่ตรองเป็นแบบ rubrics score โดยใช้เกณฑ์จากงานวิจัยของ Kember et al. (1999) ซึ่งเป็นเกณฑ์ในการประเมินการคิดไตร่ตรองจากการเขียนบันทึกของผู้เรียน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การกำหนดปัญหา (state of problem) เป็นการอธิบายสภาพของปัญหาที่เกิดขึ้นในระหว่างฝึกสอน ขั้นที่ 2 การวางแผนสำหรับการแก้ปัญหา (plan of action) ขั้นที่ 3 การปฏิบัติ (action) ประกอบด้วยการบรรยายขั้นตอนของวิธีการแก้ปัญหา และขั้นที่ 4 การทบทวน (reviewing) ประกอบด้วยการทบทวนปฏิบัติและผลที่เกิดขึ้น คำถามที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติ และการคิดถึงการปฏิบัติต่อไปในอนาคต โดยแต่ละขั้นแบ่งระดับการให้คะแนนเป็น 4 ระดับ คือ ระดับต่ำ ระดับต่ำ-ปานกลาง ระดับปานกลาง-สูง และระดับสูง

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการวัดและประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองสรุปได้ว่า การวัดและประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองสามารถทำได้หลายวิธี ได้แก่ การใช้แบบวัดระดับความสามารถและสถานการณ์ในการคิดไตร่ตรอง การใช้แบบสอบถามเพื่อประเมินระดับการคิดไตร่ตรอง และวิธีที่ส่วนใหญ่นำมาใช้ ได้แก่ 1) การเขียนบันทึกการเรียนรู้ เพื่อสะท้อนและวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองซึ่งเป็นวิธีที่ทำให้เห็นมุมมองที่หลากหลาย และแสดงรายละเอียดของการคิดไตร่ตรองได้มากขึ้น และ 2) การใช้แบบทดสอบที่เป็นสถานการณ์ในการคิดไตร่ตรอง เพื่อวัดการรับรู้ปัญหา และการเลือกวิธีการแก้ปัญหาในการปฏิบัติงาน

### 3.8 ความสัมพันธ์ระหว่างการคิดไตร่ตรองกับการเขียนความเรียง

กระบวนการคิดและการใช้ภาษามีความสัมพันธ์กัน ดังที่ สวินิต ยมาภัย (2526: 18) กล่าวไว้สรุปได้ว่า มนุษย์เป็นสิ่งมีชีวิตที่สามารถใช้ความคิดได้อย่างซับซ้อน ในขณะที่มนุษย์กำลังใช้ความคิดจะใช้ภาษาไปด้วยพร้อมๆ กัน สอดคล้องกับ กาญจนา นาคสกุล (2556: 9) ที่กล่าวว่า ภาษาเป็นเครื่องมือในการคิดของมนุษย์ และเป็นสื่อที่ใช้แสดงความคิดซึ่งเป็นนามธรรมออกมาให้ผู้อื่นเข้าใจ แสดงให้เห็นว่า ภาษากับความคิดความสัมพันธ์กัน หากขาดสิ่งหนึ่งสิ่งใด ก็จะทำให้การสื่อสารไม่มีประสิทธิภาพ

การเขียนความเรียงเป็นการเขียนที่นำถ้อยคำมาเรียบเรียงเป็นประโยคและข้อความตามหัวข้อที่กำหนด โดยใช้ภาษาที่ถูกต้องสละสลวย เพื่อถ่ายทอดความรู้ ความคิด และความรู้สึก และประสบการณ์ของผู้เขียนไปยังผู้อ่าน ซึ่งจะมีความแตกต่างกันไปตามประเภทของงานเขียนและลักษณะเฉพาะของสาขาวิชา จากคำนิยามข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่า ในการเขียนความเรียงที่มีคุณภาพนั้น จะต้องประกอบด้วย การเรียบเรียงความคิดที่เป็นลำดับและมีความเชื่อมโยงเพื่อถ่ายทอดเป็นงานเขียน โดยใช้ภาษาได้ถูกต้องเหมาะสม ดังนั้น ในการเขียนความเรียงจึงจำเป็นต้องใช้กระบวนการคิดและมีกระบวนการปรับแก้ในงานเขียนอยู่ตลอดเวลา ดังที่ Burke (1990) ได้เน้นให้เห็นถึงความจำเป็นที่ผู้เรียนจะต้องรับรู้ว่าการเขียนนั้นไม่ใช่กิจกรรมที่สามารถทำให้เสร็จในครั้งเดียว แต่เป็นกิจกรรมที่ต้องขัดเกลาประเด็นความคิดของตนในงานเขียนหลายครั้ง เพื่อให้เป็นงานเขียนที่ดี



และสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น เมื่อพิจารณาตามกระบวนการของการเขียน ผู้เรียนจะต้องใช้กระบวนการคิดตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียน จนถึงการปรับปรุงแก้ไข หากมีการร่วมมือกันวางแผน พิจารณาไตร่ตรองประเด็นในการเขียนและเนื้อหาที่จะนำมาจัดความสัมพันธ์เป็นโครงเรื่อง ก็จะช่วยส่งเสริมให้สามารถเขียนความเรียงได้ดี มีการลำดับและเชื่อมโยงความคิดเรียบเรียงเนื้อหาไม่สับสนวุ่นวาย รวมถึงกระบวนการคิดไตร่ตรองเพื่อพิจารณาการใช้ภาษาในการเขียน หากมีการสะท้อนคิดเพื่อปรับแก้อยู่ตลอดทุกกระบวนการเขียน ก็จะทำให้งานเขียนมีคุณภาพมากขึ้น

ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ผู้สอนจะต้องจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ส่งเสริมผู้เรียนทั้งด้านการคิด การเสริมความรู้เกี่ยวกับข้อมูลที่ใช้ในการเขียน รวมถึงหลักการเขียนและการใช้ภาษา เพื่อให้ผู้เรียนสามารถถ่ายทอดออกมาเป็นงานเขียนที่มีคุณภาพ ดังนั้น การวิจัยครั้งนี้จึงมุ่งเน้นการแก้ปัญหาที่เกิดจากการจัดการเรียนการสอนเป็นหลัก ซึ่งผู้สอนจะต้องมีบทบาทสำคัญในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทักษะการเขียน โดยให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ผู้เรียนได้พิจารณาไตร่ตรอง และปรับแก้ชิ้นงานเขียน ดังที่ สุภาณี ชินวงศ์ (2543: 10) กล่าวว่า ในระหว่างการเขียน ผู้เขียนจะต้องแก้ไขปัญหา และในการแก้ปัญหานั้นผู้เขียนจะเกิดความคิดใหม่ๆ ตลอดเวลา ซึ่งทำให้บางครั้งอาจต้องมีการปรับเป้าหมายในการเขียน ซึ่งมีลักษณะเช่นเดียวกับการคิดไตร่ตรอง ตามที่ Bigge (1982) กล่าวว่า ในกระบวนการของการคิดไตร่ตรองนั้นจะมีการทดลองและการตรวจสอบความคิด โดยมีทางเลือกหลายแนวทาง แล้วเลือกแนวทางที่ดีที่สุดไว้ซึ่งสอดคล้องกับที่ Dewey (1933) ได้เสนอว่า กระบวนการคิดไตร่ตรองประกอบด้วย 3 ระยะ คือ 1) ระยะก่อนการคิดไตร่ตรอง (pre-reflective) ซึ่งเป็นจุดเริ่มเมื่อบุคคลพบปัญหาหรือความสงสัย 2) ระยะการคิดไตร่ตรอง (stages of thinking) เป็นการดำเนินการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ การหาทางเลือกในการแก้ปัญหา วิเคราะห์ ตั้งสมมติฐาน ใช้เหตุผล และการทดสอบสมมติฐาน 3) ระยะหลังการคิดไตร่ตรอง (post-reflective) ซึ่งเป็นช่วงที่ความสงสัยหรือปัญหาได้รับการคลี่คลาย ดังนั้นการคิดไตร่ตรองจึงมีความจำเป็นสำหรับการปฏิบัติงาน และมีความสำคัญในการปฏิบัติงานเขียน เพราะจะช่วยให้ผู้เรียนมีโอกาสพิจารณางานเขียนในทุกกระบวนการเขียน เพื่อจะได้พัฒนาความสามารถในการเขียน และปรับปรุงงานเขียนให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น อีกทั้งการคิดไตร่ตรองยังมีความจำเป็นสำหรับผู้เรียนในการส่งเสริมให้สามารถกระทำสิ่งต่างๆ ได้ตามวัตถุประสงค์ ด้วยความรอบคอบและมีแบบแผน เป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างมีเหตุผลเพื่อชี้้นำการปฏิบัติงาน ช่วยปรับเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานให้ดีขึ้นโดยใช้แนวทางที่ดีที่สุด ซึ่งการคิดไตร่ตรองจะช่วยให้สามารถพัฒนาตนเองและ (Dewey, 1933: 17; จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช, 2544; อภิภา ปรัชญาพฤทธิ, 2547)

ผลการวิเคราะห์ความหมาย ความสามารถและกระบวนการการเขียนความเรียง แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนจะต้องใช้การคิดไตร่ตรองในทุกขั้นตอนของการเขียนความเรียง เช่น ในขั้นก่อนการเขียนผู้เรียนจะต้องวิเคราะห์วัตถุประสงค์ในการเขียน ศึกษาค้นคว้าข้อมูล คัดสรรข้อมูลตลอดจนพัฒนาโครงเรื่อง ผู้เรียนจะต้องใช้กระบวนการคิด ทบทวนและไตร่ตรองว่าวัตถุประสงค์ ข้อมูล และโครงเรื่องมีความสอดคล้องกับเรื่องที่จะเขียนหรือไม่ และต้องปรับปรุงแก้ไขประเด็นใด อย่างไร หรือในขั้นการเขียน เมื่อผู้เรียนเขียนงานฉบับร่างเรียบร้อยแล้วก็ต้องทบทวนและไตร่ตรอง

งานเขียนว่ามีปัญหาอย่างไร และจะใช้แนวทางแก้ไขอย่างไรจึงจะเหมาะสม ซึ่งผู้เรียนจะต้องใช้การคิดไตร่ตรองตลอดกระบวนการเขียนจนถึงขั้นหลังการเขียน

แม้ว่าการคิดไตร่ตรองจะมีความสำคัญและมีความสัมพันธ์กับการเขียนความเรียงของผู้เรียน แต่จากผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับปัญหาการเขียน จากการสัมภาษณ์ สัมภาษณ์ ความคิดเห็นของผู้สอน และการวิเคราะห์ผลงานเขียนของผู้เรียนระดับปริญญาตรี พบว่า ผู้เรียนมีปัญหาด้านการเรียบเรียงความคิดในการเขียน ด้านการนำเสนอเนื้อหา และด้านการใช้ภาษา ซึ่งมีสาเหตุมาจากผู้เรียนไม่ได้ให้ความสำคัญกับกระบวนการเขียน ขาดการวางแผนการเขียน และไม่มี การทบทวน ไตร่ตรองเนื้อหาของงานเขียนและกระบวนการเขียน ซึ่งผลการประมวลข้อมูลเกี่ยวกับ ปัญหาการเขียนข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่า ผู้เรียนยังขาดความสามารถในการคิดไตร่ตรองเพื่อพิจารณา เนื้อหาและกระบวนการเขียน ดังที่ ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว วรรณสุต (2548: 1) กล่าวไว้ว่า จุดอ่อนหรือข้อบกพร่องในการเขียนของนิสิตจำนวนมาก ได้แก่ การคิดค้นหาประเด็น หรือหัวข้อเพื่อนำมาเขียนและเรียบเรียงข้อมูลด้วยตนเองเพราะมักจะคุ้นกับการได้รับโน้ตย่อ หรือ โครงเรื่องที่จะเขียนมาเป็นลำดับขั้น โดยไม่ต้องคิดเอง และยังมีข้อผิดพลาดทางภาษาบางประเด็นที่ แก้ไม่ได้ ซึ่งการคิดไตร่ตรองถือเป็นตัวแปรหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในการเขียน ความเรียง ดังนั้น การที่จะพัฒนาผู้เรียนให้เขียนความเรียงได้อย่างมีคุณภาพนั้น จำเป็นต้องพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนที่จะช่วยส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรอง เพื่อให้ผู้เรียนสามารถ เขียนงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

#### 4. การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

การนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยข้อมูล 4 ประเด็น ได้แก่ ความหมาย องค์ประกอบ ประเภท และกระบวนการพัฒนารูปแบบการเรียน การสอน ซึ่งนำเสนอรายละเอียดดังนี้

##### 4.1 ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนเป็นแบบแผนการดำเนินการเรียนการสอนเพื่อให้ผู้เรียน เกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ ซึ่งนักการศึกษาอธิบายความหมายของรูปแบบการเรียนการสอนไว้ ดังนี้

Anderson (1997: 521) อธิบายความหมายของรูปแบบการสอนว่าเป็น กระบวนการออกแบบการเรียนรู้เรื่องใดเรื่องหนึ่งเพื่อให้บรรลุผล ประกอบด้วยหลักการของแนวคิด หรือทฤษฎีพื้นฐาน วัตถุประสงค์ และข้อมูลอื่นๆ ที่ส่งเสริมให้เกิดประสิทธิผลในการใช้รูปแบบ การเรียนการสอน สิ่งสำคัญคือกระบวนการพัฒนาและผลที่เกิดขึ้นจากการใช้รูปแบบการเรียน การสอน สอดคล้องกับที่ ทิศนา แคมมณี (2554: 220) นิยามไว้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนเป็นแบบแผนการ ดำเนินการสอนที่ได้รับการจัดเป็นระบบอย่างสัมพันธ์สอดคล้องกับทฤษฎี/ หลักการเรียนรู้หรือการ สอนที่รูปแบบนั้นยึดถือ และได้รับการพิสูจน์ ทดสอบว่ามีประสิทธิภาพสามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดการ เรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายเฉพาะของรูปแบบนั้นๆ โดยทั่วไปแบบแผนการดำเนินการสอนมักประกอบด้วย ทฤษฎี/ หลักการที่รูปแบบนั้นยึดถือ และกระบวนการสอนที่มีลักษณะเฉพาะอันจะนำผู้เรียนไปสู่

จุดมุ่งหมายเฉพาะที่รูปแบบนั้นกำหนด ซึ่งผู้สอนสามารถนำไปใช้เป็นแบบแผนหรือแบบอย่างในการจัดและดำเนินการสอนอื่นๆ ที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะเช่นเดียวกันได้ เช่นเดียวกับที่ จันท์เพ็ญ เชื้อพานิช (2549: 24) กล่าวไว้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนเป็นแบบของการจัดการเรียนการสอนเต็มรูปแบบประกอบด้วยหลักการที่มีแนวคิดเชิงทฤษฎีรองรับ วัตถุประสงค์เฉพาะและกระบวนการเรียนการสอนที่มีความเฉพาะของแต่ละรูปแบบ ซึ่งใช้เป็นต้นแบบของการจัดการเรียนการสอนสำหรับเทคนิค วิธีสอน และกิจกรรมที่นำเสนอไว้ในกระบวนการเรียนการสอนอาจปรับเปลี่ยนและเพิ่มเติมได้ในกรณีเขียนแผนการจัดการเรียนรู้

ในขณะที่ Arends (1997: 6-7) อธิบายไว้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนรวมไปถึงวิธีการ และทักษะการสอนลักษณะต่างๆ ที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน เช่น การใช้คำถาม การอภิปราย การทำงานเป็นกลุ่ม และการนำเสนอผลงาน เป็นต้น ซึ่งรูปแบบการเรียนการสอนมีความหมายกว้างกว่ากลยุทธ์หรือวิธีสอน เช่น รูปแบบการเรียนการสอนที่ช่วยส่งเสริมการแก้ปัญหาจะต้องมีการแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้ช่วยกันแก้ปัญหาที่กำหนด โดยพัฒนาให้ผู้เรียนเห็นแนวทางและมีทักษะในการแก้ปัญหามากมาย อีกทั้งช่วยให้สามารถพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

นอกจากนี้ Saylor et al. (1981: 271) ให้คำจำกัดความของรูปแบบการเรียนการสอน (teaching model) ไว้สรุปได้ว่าหมายถึงแบบ (pattern) หรือแผน (plan) ของการสอนที่มีการจัดกระทำพฤติกรรมขึ้นเพื่อจุดหมายหรือจุดเน้นเฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่งสอดคล้องกับ (Bruce Joyce & Weil, 2009: 6-7) Joyce & Weil (2000: 6-7) ที่กล่าวไว้สรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนเป็นแบบหรือแผนในการจัดการเรียนการสอนทั้งในห้องเรียน การสอนเป็นกลุ่มย่อย หรือเพื่อจัดสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ซึ่งแต่ละรูปแบบจะมีแนวทางในการออกแบบการเรียนการสอนเพื่อช่วยให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ที่ต่างกัน

กล่าวโดยสรุป รูปแบบการเรียนการสอนหมายถึงแบบแผนการดำเนินการสอนที่จัดอย่างเป็นระบบซึ่งสัมพันธ์กับทฤษฎีแนวคิดหลักการเรียนรู้หรือการสอนที่รูปแบบนั้นยึดถือและได้รับการพิสูจน์ทดสอบว่ามีประสิทธิภาพสามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายเฉพาะของรูปแบบๆ นั้นๆ ซึ่งผู้สอนสามารถนำไปใช้เป็นแบบแผนในการดำเนินการสอนอื่นๆ ที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะเช่นเดียวกัน

#### 4.2 องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน

นักการศึกษาได้อธิบายองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งมีทั้งที่ทัศนะที่เหมือนและแตกต่างกันไว้ดังนี้

Anderson (1997: 521) และ Arends (1997: 6-8) กล่าวไว้ว่า องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน ประกอบด้วย หลักการ โดยมีแนวคิด หรือทฤษฎีพื้นฐาน วัตถุประสงค์ และกิจกรรมการเรียนการสอนที่ช่วยให้การใช้รูปแบบการเรียนการสอนนั้นเกิดสัมฤทธิ์ผลสอดคล้องกับ Joyce & Weil (2000: 13-14) ที่กล่าวไว้ว่า องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนมี 4 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) เป้าหมายของรูปแบบการเรียนการสอน 2) หลักการหรือแนวคิดที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบ 3) รายละเอียดของขั้นตอนการสอนหรือการดำเนินการสอน 4) การประเมินผลที่แสดงผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

นอกจากนี้ ทิศนา ขัมมณี (2554: 219-220) และจันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช (2549: 23) ได้อธิบายองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนไว้อย่างสอดคล้องกันว่า มี 4 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิดหรือความเชื่อที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบการเรียนการสอน 2) การบรรยายและอธิบายสภาพหรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับหลักการที่ยึดถือ 3) การจัดระบบ หรือการจัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของระบบให้สามารถนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมายของระบบหรือกระบวนการนั้นๆ 4) การอธิบายหรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีสอนและเทคนิคการสอนต่างๆ อันจะช่วยให้กระบวนการเรียนการสอนนั้นๆ เกิดประสิทธิภาพ

จากการอธิบายองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดของนักการศึกษาข้างต้นสรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน โดยการนำปรัชญา ทฤษฎี แนวคิด หลักการหรือความเชื่อซึ่งเป็นพื้นฐานของรูปแบบการเรียนการสอนนั้นๆ มาใช้เป็นสาระสำคัญในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน 3) กระบวนการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอน และ 4) การวัดและประเมินผลตามรูปแบบการเรียนการสอน

#### 4.3 ประเภทของรูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนที่นักการศึกษาได้พัฒนาและเผยแพร่มีหลากหลายรูปแบบ ซึ่งนักวิชาการได้จัดกลุ่ม หรือประเภทของรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อความสะดวกในการศึกษาและนำไปใช้ มีรายละเอียดดังนี้

Nathall & Snook (1973: 43 cited in Saylor et al., 1981: 271) จัดกลุ่มรูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ลักษณะของทฤษฎีพื้นฐานของรูปแบบการเรียนการสอนเป็นเกณฑ์ ซึ่งแบ่งเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ 1) รูปแบบการเรียนการสอนการควบคุมพฤติกรรม (behavior control model) เป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่ใช้ทฤษฎีหรือหลักการการเรียนรู้ของกลุ่มพฤติกรรมนิยมเป็นพื้นฐาน ซึ่งใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อควบคุมพฤติกรรมของผู้เรียน 2) รูปแบบการเรียนการสอนการเรียนรู้ด้วยการค้นพบ (discovery learning model) เป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่ใช้ทฤษฎีหรือหลักการการเรียนรู้ของกลุ่มพุทธิปัญญาเป็นพื้นฐาน ซึ่งใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนค้นพบคำตอบหรือความรู้ด้วยตนเอง และใช้เพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียน 3) รูปแบบการเรียนการสอนการพัฒนาการใช้เหตุผล (the rational model) เป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่ใช้หลักการของปรัชญาการวิเคราะห์ปัญหาทางการศึกษาเป็นพื้นฐาน ซึ่งใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาพัฒนาทั้งการใช้ภาษาและใช้ความคิดอย่างมีเหตุผล

ต่อมา Saylor et al. (1981: 271-293) ได้จัดรูปแบบการสอนตามแบบของหลักสูตรเป็น 5 ประเภท โดยพิจารณาความเกี่ยวข้องเหมาะสมของรูปแบบการสอนกับหลักสูตรแต่ละประเภท อันจะเป็นประโยชน์ต่อนักพัฒนาหลักสูตร ที่จะสามารถเลือกรูปแบบการสอนได้เหมาะสมกับจุดเน้นของหลักสูตรแต่ละประเภท ได้แก่ 1) รูปแบบการสอนที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาวิชา (subject matter/ discipline) เช่น การบรรยาย การอภิปรายซักถาม 2) รูปแบบการสอนที่เกี่ยวกับสมรรถนะหรือเทคโนโลยี (specific competencies/ technology) เช่น การทำแบบฝึกหัดการฝึกฝนและบทเรียนแบบโปรแกรม 3) รูปแบบการสอนเกี่ยวกับการพัฒนาคุณลักษณะของมนุษย์หรือกระบวนการ

(human traits/processes) เช่น สถานการณ์จำลอง บทบาทสมมติ 4) รูปแบบการสอนที่เกี่ยวกับบทบาทในสังคมหรือกิจกรรม (social functions/ activities) เช่น รูปแบบการสืบสอบเป็นกลุ่ม รูปแบบการอภิปรายซักค้ำน 5) รูปแบบการสอนเกี่ยวกับความสนใจและความต้องการของผู้เรียนหรือกิจกรรม (interests and needs/ activities) เช่น รูปแบบการเรียนรู้โดยอิสระ รูปแบบการสอนเพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ (synectics)

ในขณะที่ Cole & Chan (1994) จัดรูปแบบการเรียนการสอนตามบทบาทและจุดเน้นของการจัดการเรียนการสอนไว้ 7 ประเภท ได้แก่ 1) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นบทบาทของผู้สอนเกี่ยวกับบุคลิกภาพการตัดสินใจความอบอุ่น และความเข้าใจ (personality characteristics model) 2) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นบทบาทของผู้สอนเกี่ยวกับการควบคุมพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน (behaviorist model) 3) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการเรียนการสอนตามหลักสูตร (subject methods model) 4) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นทักษะการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถด้านต่างๆ ของผู้เรียน (teaching skills model) 5) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นเกี่ยวกับความร่วมมือของผู้สอนและผู้เรียนในการเรียนการสอน (process-product model) 6) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นบทบาทของผู้สอนเกี่ยวกับการไตร่ตรองในการสอน (reflective teacher model) 7) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการนำหลักการเกี่ยวกับการสอนมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ (teaching principles model)

Joyce, Weil, & Calhoun (2011: 24-37) B. Joyce et al. (2011: 24-37) ได้จำแนก วิจัย และพัฒนารูปแบบการสอนตลอดมา โดยจำแนกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ 1) รูปแบบการสอนที่เน้นการประมวลผลข้อมูล (the information-processing family) ซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนด้านเนื้อหาวิชา และทักษะกระบวนการทางสติปัญญาเป็นหลัก รูปแบบการสอนกลุ่มนี้ใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้ผู้เรียนรับรู้ข้อมูลต่างๆ เพื่อให้เกิดความจำ ความเข้าใจ เพื่อให้สร้างมโนทัศน์ เข้าใจปัญหาและแก้ปัญหาได้ เช่น การสอนมโนทัศน์ (concept attainment) การสอนการคิดเชิงอนุมาน (inductive thinking) การสอนและฝึกฝนการคิดสืบค้น (inquiry training) การสอนเพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ (synectics) 2) รูปแบบการสอนที่เน้นปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (the social family) เป็นรูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนากระบวนการกลุ่มและการพัฒนาด้านจิตพิสัยเพื่อปลูกฝังจิตสำนึกในการทำงานและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้ เช่น การสอนแบบค้นคว้าเป็นกลุ่ม (group investigation) การแสดงบทบาทสมมติ (role playing) 3) รูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาบุคคล (the personal family) เป็นรูปแบบการสอนที่เน้นกระบวนการพัฒนาผู้เรียนตามความต้องการและความสนใจของแต่ละบุคคล และการพัฒนาผู้เรียนทางด้านจิตพิสัย รูปแบบ การสอนกลุ่มนี้ใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของบุคคลสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองและเห็นคุณค่าของตนเอง เช่น การสอนแบบไม่สั่งการ (nondirective teaching) ซึ่งเป็นการสอนที่มุ่งให้คำแนะนำปรึกษาให้ผู้เรียนสามารถนำตนเองในการเรียนการสอนเพื่อฝึกให้นักเรียนตระหนักในตนเอง (awareness training) 4) รูปแบบการสอนที่เน้นการปรับพฤติกรรม (the behavioral systems family) เป็นรูปแบบการสอนที่เน้นการนำทฤษฎีการเรียนรู้เชิงพฤติกรรมมาใช้ในการพัฒนาความรู้ความสามารถของผู้เรียนทั้งทางด้านเนื้อหาวิชาและทักษะต่างๆรูปแบบการสอนกลุ่มนี้ใช้เป็นแนวทาง

ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างเป็นขั้นตอนเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เช่น การสอนเพื่อการควบคุมตัวเอง (learning self-control) การเรียนแบบรู้รอบ (mastery learning) อีกทั้งยังได้เสนอว่าผู้สอนสามารถนำรูปแบบการสอนทั้ง 4 กลุ่มนี้มาใช้ร่วมกัน เพื่อเพิ่มประสิทธิผลในการใช้รูปแบบและเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน

นอกจากนี้ ทิศนา ขัมมณี (2554: 223-269) ได้แบ่งรูปแบบการเรียนการสอนเป็น 5 ประเภท ได้แก่ 1) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านพุทธิพิสัย (cognitive domain) เป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่มุ่งช่วยให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระต่างๆ ซึ่งเนื้อหาสาระนั้นอาจอยู่ในรูปของข้อมูลข้อเท็จจริงมีโนทัศน์หรือความคิดรวบยอดเช่นรูปแบบการเรียนการสอนมโนทัศน์รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดของกานเยรูปแบบการเรียนการสอนโดยนำเสนอโนทัศน์กว้าง รูปแบบการเรียนการสอนเน้นความจำ และรูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิก 2) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านจิตพิสัย (affective domain) เป็นรูปแบบที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เกิดความรู้สึกรัก เคารพ คำนึง คุณธรรม และจริยธรรมที่พึงประสงค์ซึ่งเป็นเรื่องยากแก่การพัฒนาหรือปลูกฝัง เช่น รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัยของ Bloom รูปแบบการเรียนการสอนโดยการซักค้าน รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ 3) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านทักษะพิสัย (psychomotor domain) เป็นรูปแบบที่มุ่งพัฒนาความสามารถของผู้เรียนด้านการปฏิบัติ การกระทำหรือการแสดงออกต่างๆ เช่น รูปแบบการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการพัฒนาทักษะปฏิบัติของซิมพ์สัน รูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของแฮร์โรว์ และรูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของเดวิส 4) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาทักษะกระบวนการ (process skills) เป็นรูปแบบที่มุ่งพัฒนาทักษะที่เกี่ยวข้องกับวิธีการดำเนินการต่างๆ อาจเป็นกระบวนการทางสติปัญญา กระบวนการคิดกระบวนการทางสังคม รูปแบบการเรียนการสอนในลักษณะนี้ เช่น รูปแบบการจัดการเรียนรู้กระบวนการสืบสอบและแสวงหาความรู้เป็นกลุ่ม รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดอุปนัย รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดสร้างสรรค์ และรูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาอนาคตตามแนวคิดของทอร์แรนซ์ และ 5) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการบูรณาการ (intregrattion) เป็นรูปแบบที่พยายามพัฒนาการเรียนรู้ด้านต่างๆ ของผู้เรียนไปพร้อมๆ กัน โดยการใช้การบูรณาการทั้งทางด้านเนื้อหาสาระและวิธีการ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนทางตรง รูปแบบการเรียนการสอนโดยสร้างเรื่อง รูปแบบการจัดการเรียนรู้ตามวัฏจักรการเรียนรู้ 4MAT และรูปแบบการเรียนการสอนของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

กล่าวโดยสรุป รูปแบบการเรียนการสอนสามารถจัดกลุ่มได้เป็นหลายประเภทตามแนวคิดที่นักการศึกษาใช้เป็นเกณฑ์ในการจัดกลุ่มซึ่งอาจใช้แนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ทฤษฎีจิตวิทยา หรือประเภทของหลักสูตรเป็นต้นโดยรูปแบบการเรียนการสอนแต่กลุ่มหรือแต่ละประเภทจะมีจุดมุ่งหมายและลักษณะการจัดการเรียนการสอนที่แตกต่างกันตามจุดเน้นของแต่ละรูปแบบการเรียนการสอนซึ่งผู้สอนสามารถประยุกต์ใช้รูปแบบการเรียนการสอนแต่ละประเภทร่วมกันในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

#### 4.4 กระบวนการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนที่สามารถนำไปใช้พัฒนาผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยจัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนได้ตามวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนนั้นๆ จะต้องผ่านกระบวนการพัฒนาและจัดองค์ประกอบต่างๆ อย่างเป็นระบบซึ่งนักการศึกษาได้อธิบายแนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนไว้ดังนี้

Joyce & Weil (2000: 12-14) อธิบายแนวทางการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนไว้ สรุปได้ 4 ประเด็น ได้แก่ 1) การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนต้องมีทฤษฎีรองรับ 2) เมื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแล้วก่อนนำไปใช้อย่างแพร่หลายจะต้องมีการพิสูจน์ ทดสอบ ทฤษฎีและตรวจสอบคุณภาพเมื่อนำไปใช้ในสถานการณ์จริงโดยนำข้อค้นพบมาแก้ไขปรับปรุงอยู่เสมอ เพื่อรับรองว่ารูปแบบการเรียนการสอนนั้นๆ สามารถใช้ได้มีประสิทธิภาพ 3) การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนจะมีจุดมุ่งหมายหลักสำหรับการพิจารณาเลือกรูปแบบไปใช้หากนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ได้ตรงตามจุดมุ่งหมายหลักก็จะทำให้เกิดประโยชน์อย่างสูงสุดทั้งนี้สามารถนำรูปแบบๆ นั้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นๆ ได้ตามความเหมาะสมแต่อาจไม่ได้ผลดีเท่าที่ควร 4) การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนอาจออกแบบให้นำไปใช้ได้อย่างกว้างขวางหรือใช้เพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่ง

ทิศนา แคมมณี (2554: 201-203) กล่าวถึงขั้นตอนในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนไว้ 10 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การกำหนดจุดมุ่งหมายในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน 2) การศึกษาหลักการ แนวคิด หรือทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง 3) การศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่เกี่ยวข้อง 4) การกำหนดองค์ประกอบสำคัญของรูปแบบการเรียนการสอน 5) การจัดกลุ่มองค์ประกอบ 6) การจัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ 7) การจัดผังรูปแบบ 8) การทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน 9) การประเมินผลรูปแบบการเรียนการสอน 10) การปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอน สอดคล้องกับจันท์เพ็ญ เชื้อพานิช (2549: 24) ที่กล่าวถึงกระบวนการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนไว้ 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การกำหนดแนวคิดหรือทฤษฎีที่ใช้ในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน 2) การเขียนหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนจากสาระที่สังเคราะห์ได้จากแนวคิดหรือทฤษฎี 3) การกำหนดวัตถุประสงค์ในลักษณะของเป้าหมายที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน 4) การกำหนดกระบวนการเรียนการสอน 5) การกำหนดกิจกรรมการเรียนการสอนหลักๆ ในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการเรียนการสอน 6) การกำหนดวิธีวัดและประเมินผล รวมทั้งเครื่องมือในการวัดและประเมินผลผู้เรียน

การศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการพัฒนาของรูปแบบการเรียนการสอนสามารถสรุปขั้นตอนสำคัญในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนได้ดังนี้ (Cole & Chan, 1987; Joyce & Weil, 2000; จันท์เพ็ญ เชื้อพานิช, 2549: 24; ทิศนา แคมมณี, 2554: 201-203)

1. การศึกษาหลักการ แนวคิดทฤษฎี และข้อค้นพบของงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อมูลเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันหรือปัญหาจากเอกสารผลการวิจัยหรือการสังเกตสอบถามผู้ที่เกี่ยวข้อง
2. การกำหนดหลักการ วัตถุประสงค์ และองค์ประกอบอื่นๆ ของรูปแบบการเรียนการสอนให้มีความสัมพันธ์และสอดคล้องกับข้อมูลพื้นฐานอย่างเป็นระบบ

3. การกำหนดแนวทางในการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ได้แก่ รายละเอียดเกี่ยวกับวิธีการและเงื่อนไขต่างๆ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนเหมาะที่จะใช้กับผู้เรียนกลุ่มใหญ่หรือกลุ่มย่อยผู้สอนจะต้องวางแผน เตรียมการหรือจัดบรรยากาศในการเรียนการสอนอย่างไรเพื่อให้สามารถนำรูปแบบการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

4. การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งเป็นการทดสอบประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นโดยทั่วไปจะใช้วิธีการดังต่อไปนี้

4.1 การประเมินความเป็นไปได้เชิงทฤษฎีโดยการให้ผู้เชี่ยวชาญประเมินความสอดคล้องภายในขององค์ประกอบต่างๆ

4.2 การประเมินความเป็นไปได้เชิงปฏิบัติการโดยการนำรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นไปทดลองหรือใช้ในสถานการณ์จริง ในลักษณะของการวิจัยเชิงทดลองหรือกึ่งทดลอง

5. การปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนซึ่งมี 2 ระยะได้แก่ 1) ระยะก่อนใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยนำผลจากการประเมินความเป็นไปได้เชิงทฤษฎีมาใช้เป็นข้อมูลเพื่อปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอน และ 2) ระยะหลังใช้รูปแบบการเรียนการสอน โดยนำผลจากการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนมาเป็นข้อมูลเพื่อปรับปรุงและอาจนำไปทดลองใช้ซ้ำ และปรับปรุงจนได้ผลเป็นที่น่าพอใจ

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนสรุปได้ว่าการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนจะต้องทำอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการศึกษาหลักการ แนวคิดหรือทฤษฎีที่ใช้เป็นพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน การกำหนดองค์ประกอบสำคัญของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งจะต้องมีความสัมพันธ์และสอดคล้องกันการกำหนดแนวทางในการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้การประเมินความเป็นไปได้ของรูปแบบการเรียนการสอนทั้งในเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติการ จากนั้นจึงนำผลที่ได้มาปรับปรุงและพัฒนาเพื่อให้ได้รูปแบบการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้จะนำแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนดังกล่าวมาใช้เป็นแนวทางในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนต่อไป

## 5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนความเรียง การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ การเขียนแบบเน้นกระบวนการ และการคิดไตร่ตรอง สรุปได้ดังต่อไปนี้

### 5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนความเรียง

#### 5.1.1 งานวิจัยต่างประเทศ

Lavelle (2003) วิจัยเรื่องคุณภาพการเขียนในมหาวิทยาลัย: การวิเคราะห์โดยใช้แฟ้มสะสมผลงานของนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาคุณภาพการเขียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยจำนวน 2 ระยะ ได้แก่ ระยะต้นของการศึกษา (ปี 1 หรือ ปี 2) และระยะต่อมา (ปี 3 หรือ ปี 4) โดยรวบรวมข้อมูลจากแฟ้มสะสมผลงานของนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตที่เก็บ



ผลงานเขียนไว้ตลอดที่ศึกษาในระดับมหาวิทยาลัย ในการวิจัยครั้งนี้จะฝึกให้นักศึกษา 2 คน ตรวจสอบคุณภาพงานเขียนด้วยเกณฑ์ 2 ลักษณะ ได้แก่ การตรวจแบบภาพรวม และการตรวจหลักการใช้ภาษา ผลการวิจัยสรุปได้ว่า คุณภาพของงานเขียนในระยะต้นของการศึกษาดีกว่าคุณภาพงานเขียนในระยะหลัง อาจเป็นเพราะในช่วงระยะแรกของการศึกษาจะต้องเรียนวิชาการเขียน จึงมีโอกาสดีกเขียน และได้รับการสอนจึงทำให้เขียนงานได้ดี แต่ช่วงปี 3 หรือ ปี 4 ไม่มีวิชาที่เกี่ยวกับการเขียนจึงไม่ได้ฝึกเขียนรวมถึงรูปแบบการเขียนที่ต้องเขียนในแต่ละวิชามีรูปแบบหลากหลาย ทำให้งานเขียนมีคุณภาพลดลง

Elashri & Ibrahim (2013) วิจัยเรื่องผลของการสอนโดยใช้แนวคิดการเขียนแบบเน้นประเภทงานเขียน เพื่อพัฒนาทักษะและเจตคติที่มีต่อการเขียนภาษาอังกฤษ ของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อพัฒนาทักษะ และเจตคติในการเขียนให้แก่ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา โดยใช้แนวคิดแบบเน้นประเภทงานเขียน ปัญหาการวิจัยคือ นักเรียนระดับมัธยมศึกษา ทักษะการเขียนที่ไม่ดี ซึ่งต้องการฝึกทักษะการเขียน โดยใช้แนวคิดการเขียนแบบเน้นประเภทงานเขียนในการสอน การวิจัยเป็นแบบกึ่งทดลอง แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยกลุ่มทดลองใช้การสอนแบบเน้นประเภทงานเขียน ส่วนกลุ่มควบคุมใช้การสอนเขียนแบบทั่วไป ทุกกลุ่มใช้เวลาในการทดลองจำนวน 9 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบวัดการปฏิบัติทักษะการเขียน ซึ่งมีการกำหนดเกณฑ์แบบรูบริคส์ และแบบวัดเจตคติ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่ใช้การสอนแบบเน้นประเภทงานเขียน สามารถพัฒนาทักษะการเขียน และมีเจตคติที่ดีในการเขียน

### 5.1.2 งานวิจัยในประเทศ

วัฒนา ปันงา (2540) วิจัยเรื่อง ผลของการใช้กลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรงที่มีความสามารถในการเขียนความเรียงของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีวัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการใช้กลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรงที่มีต่อความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสิงห์บุรี จังหวัดสิงห์บุรี จำนวน 2 กลุ่ม กลุ่มละ 40 คน กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มทดลองใช้กลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรง กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มควบคุม ใช้การเรียนแบบปกติ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบการเขียนความเรียงภาษาไทย โดยสอนตามแผนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นทั้ง 2 กลุ่ม ใช้เวลาในการทดลองจำนวน 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 คาบ รวมเป็น 12 หลังการทดลองสอนมีการทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทย และวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่ามัชฌิมเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และทดสอบค่า t ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนด้วยกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรงมีความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิรักษ์ อนุฆาน (2546) วิจัยเรื่องการบูรณาการการสอนเขียนแบบบรรณฐานในรายวิชาการระดับอุดมศึกษา: รูปแบบการเรียนการสอน มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อ 1) พัฒนารูปแบบบูรณาการการสอนเขียนแบบบรรณฐานในรายวิชาการระดับอุดมศึกษาเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการเขียนความเรียงร้อยแก้ว ทักษะทางภาษาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา 2) เพื่อศึกษาผลการใช้รูปแบบบูรณาการการสอนเขียนแบบบรรณฐานฯ ที่มีต่อ

ความสามารถในการเขียนความเรียงร้อยแก้ว 3) เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียงร้อยแก้วของนักศึกษาที่ได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบบูรณาการการสอนเขียนแบบบรรณานุกรมฯ กับนักศึกษาที่ได้รับการสอนแบบปกติ 4) ศึกษาผลของการใช้รูปแบบบูรณาการการสอนการเขียนแบบบรรณานุกรมฯ ที่มีต่อทักษะทางภาษา 5) เปรียบเทียบทักษะทางภาษาของนักศึกษาที่ได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบบูรณาการการสอนการเขียนแบบบรรณานุกรมฯ กับนักศึกษาที่ได้รับการสอนแบบปกติ 6) ศึกษาผลการใช้รูปแบบบูรณาการการสอนการเขียนแบบบรรณานุกรมฯ ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การวัดและประเมินผลการวิจัยพบว่า รูปแบบบูรณาการการสอนการเขียนแบบบรรณานุกรมฯ มีขั้นตอนการสอนที่บูรณาการ 3 ชั้น คือ ชั้นการเรียนรู้จากตัวแบบ ชั้นฝึกเขียนเป็นกลุ่ม และชั้นฝึกเขียนรายบุคคล ซึ่งนักศึกษาที่เรียนโดยใช้รูปแบบบูรณาการการสอนแบบบรรณานุกรมฯ ได้คะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงร้อยแก้วสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด คือสูงกว่าร้อยละ 70 นักศึกษาที่เรียนโดยใช้รูปแบบบูรณาการการสอนการเขียนแบบบรรณานุกรมฯ มีความสามารถในการเขียนความเรียงร้อยแก้วสูงกว่ากลุ่มที่เรียนโดยใช้การสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักศึกษาที่เรียนโดยรูปแบบบูรณาการการสอนการเขียนแบบบรรณานุกรมฯ ได้คะแนนเฉลี่ยทักษะทางภาษาต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนด คือ ต่ำกว่าร้อยละ 70 นักศึกษากลุ่มตัวอย่างสาขาสังคมศาสตร์ที่เรียนโดยใช้รูปแบบบูรณาการการสอนการเขียนแบบบรรณานุกรมฯ มีทักษะทางภาษากลุ่มที่เรียนโดยใช้การสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนกลุ่มตัวอย่างสาขาวิทยาศาสตร์ไม่สูงกว่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักศึกษากลุ่มตัวอย่างสาขาสังคมศาสตร์ที่เรียนโดยใช้รูปแบบบูรณาการการสอนการเขียนแบบบรรณานุกรมฯ ได้คะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด คือสูงกว่าร้อยละ 60 ส่วนกลุ่มตัวอย่างสาขาวิทยาศาสตร์ ต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนด คือ ต่ำกว่าร้อยละ 50

กมล โพธิเย็น (2547) วิจัยเรื่องรูปแบบการพัฒนาความคิดอย่างเป็นระบบเพื่อสร้างเสริมความสามารถด้านทักษะการเขียนภาษาไทย ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยใช้แนวคิดทฤษฎี ไตรอาร์ชิกและวิธีการแบบสแกฟโฟลด์ มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน เพื่อพัฒนาความคิดอย่างเป็นระบบเพื่อสร้างเสริมความสามารถด้านทักษะการเขียนภาษาไทยของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยใช้แนวคิดไตรอาร์ชิกและวิธีการแบบสแกฟโฟลด์ และเพื่อประเมินคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นโดยเปรียบเทียบคะแนนความสามารถด้านทักษะการเขียนความเรียงภาษาไทยและด้านการคิดอย่างเป็นระบบของนักศึกษาที่เรียนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นและของนักศึกษาที่เรียนตามปกติ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีขั้นตอนการเรียน 6 ชั้น ได้แก่ 1) สร้างความน่าสนใจและให้เสรีในการฝึก 2) ใช้ประสบการณ์และปรับบริบทในการเรียนรู้ 3) สร้างความชัดเจนทางความคิด 4) ตรวจสอบทบทวนความคิด 5) ลงมือปฏิบัติงานตามผังโครงร่างความคิด 6) ตรวจสอบประเมินผลงานเพื่อการปรับปรุง ส่วนผลการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนพบว่า คะแนนความสามารถด้านการเขียนความเรียงภาษาไทยของกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 และกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คะแนนความสามารถด้านทักษะการเขียนความเรียงภาษาไทยของกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 2 หลัง การทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่าง

มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คะแนนความสามารถด้านการคิดอย่างเป็นระบบของกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 และกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คะแนนความสามารถด้านการคิดอย่างเป็นระบบของกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 และกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 หลังการทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 การวิเคราะห์เนื้อหาจากบันทึกผลการเรียนรู้ของกลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่ม แสดงให้เห็นว่า การเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ส่งเสริมการพัฒนาความคิดอย่างเป็นระบบและพัฒนาความสามารถด้านทักษะการเขียนความเรียงภาษาไทย อันเป็นผลจากการที่ผู้เรียนได้สร้างแผนผังโครงสร้างความคิดก่อนลงมือเขียน ได้มีปฏิสัมพันธ์ ทำงานร่วมกันและช่วยเหลือการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

วิภาวรรณ วงษ์สุวรรณ คงเฝ้า (2555) วิจัยเรื่อง การพัฒนาแนวทางการตรวจงาน การให้ข้อมูลย้อนกลับ และผลของการให้ข้อมูลย้อนกลับงานเขียนของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต ชั้นปีที่ 1 มีวัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อพัฒนาแนวทางการตรวจงาน และการให้ข้อมูลย้อนกลับงานเขียน เพื่อศึกษาผลของการใช้แนวทางการตรวจงาน และการให้ข้อมูลย้อนกลับงานเขียนด้านความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยก่อนและหลังได้รับข้อมูลย้อนกลับ และเพื่อศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อแนวทางการตรวจงานและการให้ข้อมูลย้อนกลับงานเขียนของนิสิตชั้นปีที่ 1 หลังได้รับข้อมูลย้อนกลับ กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นกลุ่มทดลองเป็นนิสิตชั้นปีที่ 1 คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 37 คน ใช้เวลาในการทดลอง 4 ครั้ง ครั้งละ 2 คาบ คาบละ 60 นาที ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอนหลัก คือ ขั้นที่ 1 การพัฒนาแนวทางการตรวจงาน และการให้ข้อมูลย้อนกลับ ขั้นที่ 2 การประเมินผลการให้ข้อมูลย้อนกลับงานเขียน ผลการวิจัยพบว่า 1) แนวทางการตรวจงานและการให้ข้อมูลย้อนกลับ ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก คือ ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียมก่อนการเขียน ขั้นตอนที่ 2 ขั้นเขียนงาน ขั้นที่ 3 ขั้นตรวจแก้งานและให้ข้อมูลย้อนกลับ ขั้นที่ 4 ขั้นนำข้อมูลย้อนกลับไปใช้ โดยผู้เขียนปรับปรุงแก้ไขงานเขียนฉบับเดิมหรือนำไปใช้ในงานเขียนฉบับใหม่ 2) นิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 มีความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 3) นิสิตระดับปริญญาบัณฑิตชั้นปีที่ 1 มีความพึงพอใจต่อแนวทางการตรวจงานและการให้ข้อมูลย้อนกลับงานเขียนโดยผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียนในระดับมาก คิดเป็นร้อยละ 86.53 และ 72.55 ตามลำดับ และมีความพึงพอใจต่อแนวทางการตรวจงานและการให้ข้อมูลย้อนกลับงานเขียนโดยตนเองในระดับปานกลาง คิดเป็นร้อยละ 69.54 โดยผู้เรียนมีความเห็นว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับมีประโยชน์ต่อการพัฒนางานเขียนของตนเอง โดยนำข้อมูลเกี่ยวกับข้อบกพร่องของตนเอง รวมทั้งนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และได้เห็นจากตัวอย่างงานเขียนของเพื่อนไปใช้ปรับปรุงงานเขียนของตนเองต่อไป นอกจากนี้ ผู้เรียนยังได้รับประโยชน์จากข้อมูลย้อนกลับต่อการพัฒนางานเขียนของตนเองโดยตรง และได้รับประโยชน์อื่นๆ จากการฝึกตรวจงานและให้ข้อมูลย้อนกลับโดยอ้อมด้วย

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนความเรียง พบว่า ส่วนใหญ่มีการนำแนวคิด และกลวิธีมาใช้ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงเชิงวิชาการ รวมถึงการศึกษาเกี่ยวกับกลวิธีในการปรับแก้ไขงานเขียนให้ดียิ่งขึ้น ซึ่งมีทั้งที่นำมาใช้สอนเขียนในภาษาแม่

และภาษาที่สอง นอกจากนี้มีการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเขียน รวมถึงการศึกษาเกี่ยวกับเจตคติในการเขียนด้วย ซึ่งได้ข้อสรุปว่า ผู้เรียนส่วนใหญ่จะมีพัฒนาการที่ดีขึ้น และมีเจตคติที่ดีต่อการเขียน

## 5.2 งานวิจัยเกี่ยวข้องกับการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ

### 5.2.1 งานวิจัยต่างประเทศ

Johnson & Fischbach (1992) วิจัยเกี่ยวกับการสอนคณิตศาสตร์เทคนิคและการแก้ปัญหาด้วยการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ระดับวิทยาลัยชุมชน ผลการวิจัยที่เป็น ข้อมูลเชิงปริมาณ พบว่า คะแนนการแก้ปัญหาและคะแนนสอบปลายภาคของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมเล็กน้อย อย่างไรก็ตามมีนัยสำคัญ และคะแนนการสอบมาตรฐานของกลุ่มทดลองต่ำกว่ากลุ่มควบคุมเล็กน้อย อย่างไรก็ตามมีนัยสำคัญ แสดงให้เห็นว่าการสอนด้วยรูปแบบการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบส่งเสริมให้นักศึกษามีการเรียนรู้คณิตศาสตร์เทคนิคและการแก้ปัญหาที่เท่ากับการสอนแบบปกติ และจากการวิเคราะห์การทดสอบรายคาบและการสัมภาษณ์นักศึกษา พบว่า ควรใช้รูปแบบการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบในช่วงเริ่มต้นดีกว่าการเรียนแบบทบทวนหรือการเรียนเสริม แม้ว่ารูปแบบการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบช่วยปรับปรุงการเรียนรู้ของนักศึกษาอย่างไม่มีนัยสำคัญ แต่มีผลต่อเจตคติและการแก้ปัญหาของนักศึกษา โดยผลจากการวัดเจตคติ พบว่า นักศึกษากลุ่มทดลองกระตือรือร้นในการเรียนคณิตศาสตร์และการแก้ปัญหามากกว่ากลุ่มควบคุม แสดงให้เห็นว่า รูปแบบการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบสามารถช่วยให้นักศึกษาเชื่อมั่นในตนเอง มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น และสนุกในการเรียน

Walker (2004) วิจัยเกี่ยวกับการเสริมสร้างการแก้ปัญหา แรงจูงใจ และทักษะ โดยใช้การสอนด้วยวิธีการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา สาขาเทคโนโลยีทางการศึกษาในเมืองเดอร์แฮม รัฐนอร์ทแคโรไลนา โดยใช้แบบวัดแรงจูงใจทางอารมณ์ (California Measure of Mental Motivation: CM3) และการประเมินตามสภาพจริงจากกิจกรรมการแก้ปัญหาประจำบทเรียน เพื่อวัดความแตกต่างระหว่างกลุ่มเกี่ยวกับการจัดการแก้ปัญหา แรงจูงใจในการแก้ปัญหา และประเมินผลของการออกแบบในการแก้ปัญหา ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลอง กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีแรงจูงใจ และการจัดการปัญหาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ส่วนพฤติกรรมการแสดงออกในการแก้ปัญหา มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ ซึ่งผลการศึกษาที่ยืนยันได้ว่าการสอนการแก้ปัญหาด้วยวิธีการฝึกทางปัญญามีประสิทธิผลมากกว่าการสอนแบบปกติ

### 5.2.2 งานวิจัยในประเทศ

ประเสริฐ ลีอำนันต์กุล (2553) วิจัยเรื่อง การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรผู้ประกอบการธุรกิจรุ่นเยาว์ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะทางธุรกิจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาหลักสูตรผู้ประกอบการธุรกิจรุ่นเยาว์ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะทางธุรกิจ ของนักเรียนชั้น

มัธยมศึกษาตอนปลาย และตรวจสอบประเมินคุณภาพของหลักสูตรผู้ประกอบการธุรกิจรุ่นเยาว์ ผลการวิจัยสรุปว่า เอกลักษณะของหลักสูตรผู้ประกอบการธุรกิจรุ่นเยาว์เป็นสาระซึ่งพัฒนาขึ้นจากความต้องการของผู้เรียนและสภาพการปฏิบัติงานทางธุรกิจ เพื่อการใช้ประโยชน์อย่างยั่งยืนที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริงตามแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบและปรัชญาการศึกษาที่พัฒนานิยม มีการจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมสมรรถนะทางธุรกิจตามแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ และจากการทดลองใช้หลักสูตรดังกล่าว พบว่า ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจทางธุรกิจ และความสามารถในการประกอบการธุรกิจมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความรู้สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 60 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีแรงขับต่อพฤติกรรมประกอบการธุรกิจอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งหลักสูตรผู้ประกอบการธุรกิจรุ่นเยาว์มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ที่กำหนด 80/80

ภริณี ฤทธิเดช (2553) วิจัยเรื่องการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ด้วยวิธีการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อเสริมสร้างผลการเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์และความสามารถในการกำกับตนเองของนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาปัญหาการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ระดับปริญญาบัณฑิตสายสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ 2) พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ด้วยวิธีการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อเสริมสร้างผลการเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์และความสามารถในการกำกับตนเองของนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตสายสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ 3) ประเมินผลการเรียนคณิตศาสตร์ของนักศึกษาจากการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาสายสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ โดยใช้แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ แบบวัดเจตคติต่อการเรียนคณิตศาสตร์ แบบวัดการใฝ่รู้ แบบวัดการกำกับตนเอง และแบบประเมินโครงการคณิตศาสตร์ในการประเมินผลการเรียน ผลการวิจัยพบว่า หัวหน้าสาขาวิชาและผู้สอนคณิตศาสตร์มีความเห็นตรงกันว่าปัญหาด้านผู้เรียน เป็นปัญหาสูงสุดของการเรียนการสอน ส่วนผู้เรียนมีความคิดเห็นว่าปัญหาด้านเนื้อหาเป็นปัญหาสูงสุด ทั้งนี้หัวหน้าสาขาวิชาและผู้สอนมีความคิดเห็นไม่แตกต่างกันในปัญหาการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ด้านเนื้อหา ด้านผู้สอน ด้านผู้เรียน และด้านสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ แต่ผู้เรียนมีความคิดเห็นเกี่ยวกับปัญหาในด้านดังกล่าวแตกต่างจากหัวหน้าสาขาวิชาและผู้สอน ส่วนรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย หลักการแนวคิดทฤษฎี วัตถุประสงค์ เนื้อหา กระบวนการเรียนการสอน และคู่มือการใช้รูปแบบ ทั้งนี้กระบวนการเรียนการสอนแบ่งเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นเตรียมการ 2) ขั้นดำเนินการ และ 3) ขั้นประเมินผล ผลการเรียนของนักศึกษาจากการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนพบว่า นักศึกษากลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เจตคติต่อการเรียนคณิตศาสตร์ การใฝ่รู้ และการกำกับตนเอง หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ พบว่า ส่วนใหญ่ได้รับแนวคิดมาจาก Collins et al. (1991) ที่ได้นำเสนอแนวคิดในการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบไปใช้ในการพัฒนาเกี่ยวกับทักษะการอ่าน การเขียน และคณิตศาสตร์ และมีการนำ

แนวคิดดังกล่าวไปใช้ในการพัฒนาเพื่อฝึกทักษะวิชาชีพและนำไปใช้พัฒนาทักษะการแก้ปัญหาในวิชาต่างๆ ผลการวิจัยส่วนใหญ่พบว่า แนวคิดการฝึกทางปัญญาทางวิชาชีพสามารถพัฒนาทักษะและกระบวนการคิดของผู้เรียนได้

### 5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

#### 5.3.1 งานวิจัยต่างประเทศ

Widodo (2008) ศึกษาเกี่ยวกับการนำแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการไปใช้ในการสอนเขียนเรียงความเชิงวิชาการให้แก่ผู้เรียนระดับมหาวิทยาลัยในบริบทการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ในประเทศอินโดนีเซีย โดยมีขั้นตอนการเรียนการสอนหลัก 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นก่อนเขียน 2) ขั้นร่างงานเขียน 3) ขั้นตอบสนอง 4) ขั้นทบทวน 5) ขั้นปรับแก้ และ 6) ขั้นหลังเขียน โดยมีการให้สะท้อนความคิดและสิ่งที่ได้เรียนรู้ในระหว่างเขียน ผลการวิจัยพบว่า ขั้นตอนของแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการส่งเสริมให้ผู้เรียนนำเสนอแนวคิดในงานเขียนได้ตรงประเด็น และมีความชัดเจน รวมถึงตระหนักและรับผิดชอบในการเขียนงานของตนเอง สามารถประเมินงานเขียนและให้ข้อมูลสะท้อนกลับงานเขียนของผู้อื่น นอกจากนี้ ยังมีข้อเสนอแนะสำหรับการนำแนวการสอนแบบเน้นกระบวนการไปใช้ให้เกิดประสิทธิผล ได้แก่ การจัดการเวลา การจัดการชั้นเรียน การสร้างชุมชนการเขียนในห้องเรียน และการให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม เป็นต้น

Sun & Feng (2009) ศึกษาการนำแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการไปใช้ในการสอนด้วยรูปแบบการสอนที่แตกต่างกัน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอนิยามของแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ เปรียบเทียบการนำแนวการสอนเขียนแบบเน้นผลงานและเน้นกระบวนการไปใช้ในการสอนเขียน และเพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ โดยทดลองเปรียบเทียบรูปแบบการสอนที่ใช้แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ 2 รูปแบบ ได้แก่แบบ minimal control และแบบ maximal control ซึ่งนำไปใช้กับผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษ การใช้กลยุทธ์การเรียนรู้ และบุคลิกภาพที่แตกต่างกัน ผลการทดลองพบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มสามารถพัฒนาความสามารถในการเขียน

#### 5.3.2 งานวิจัยในประเทศ

พิมพ์พันธุ์ เวสสะโกศล (2532) วิจัยเรื่องการพัฒนาแบบการสอนเขียนภาษาอังกฤษแบบเน้นกระบวนการสำหรับนักศึกษาไทยระดับอุดมศึกษา มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการสอนที่ช่วยให้นักศึกษาไทยระดับอุดมศึกษามีความสามารถในการเขียนข้อความภาษาอังกฤษที่สื่อความหมายได้ โดยใช้แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการเขียน รูปแบบการสอนซึ่งเป็นผลการวิจัยมีองค์ประกอบคือ ลักษณะผู้เรียนเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยของรัฐระบบปิด ที่ผ่านวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานในหลักสูตรวิชาพื้นฐานทั่วไป วัตถุประสงค์ของวิชาเพื่อให้นักศึกษาสามารถเขียนข้อความภาษาอังกฤษระดับย่อหน้าที่สื่อความหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ เนื้อหาวิชา ได้แก่ การใช้ภาษา การเรียบเรียงข้อความ ทักษะการสื่อสาร และกระบวนการเขียนการดำเนินการสอนแบ่ง

ออกเป็นงานกลุ่มและงานเดี่ยว ซึ่งมีขั้นตอนการสอนตามกระบวนการเขียนคือ การวางแผน ร่างและปรับปรุงแก้ไข งานกลุ่มมีกิจกรรมการเรียนการสอน ได้แก่ การระดมสมอง การอภิปราย การบรรยาย การทำแบบฝึกหัด การศึกษาด้วยตนเอง และการศึกษาจากสมาชิกในกลุ่ม งานเดี่ยวมีกิจกรรมสร้างงานเขียนที่ผู้เรียนแต่ละคนปฏิบัติเองโดยมีผู้สอนเป็นที่ปรึกษาทุกขั้นตอนการประเมินผลมี 2 ประเภท คือ การประเมินงานเขียนที่เป็นผลงานเดี่ยว ถือเป็นกาให้ข้อมูลย้อนกลับสำหรับการปรับงานเขียน และเป็นการวัดผลการเขียนแต่ละประเภท คะแนนส่วนนี้เป็นคะแนนเก็บ ส่วนการประเมินผลอีกประเภทคือ การประเมินงานเขียนจากการสอบกลางภาคและปลายภาค การผ่านวิชานี้คือคะแนนรวมทั้งสองประเภทเกินร้อยละ 60 ของคะแนนทั้งหมด ผลการวิจัยพบว่า คะแนนสัมฤทธิ์ของนักศึกษาในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงเป็นการยืนยันว่ารูปแบบการสอนนี้มีประสิทธิผลต่อความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับอุดมศึกษา

อดิศรา กาศีบ (2544) ศึกษาผลของการฝึกทักษะการเขียนแบบเน้นกระบวนการที่มีต่อการพัฒนาความสามารถในการผลิตงานเขียนที่มีคุณภาพ โดยใช้แบบสอบถามในการศึกษาเจตคติที่มีต่อวิธีการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ของนิสิตคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ผลการวิจัยสรุปได้ 3 ประเด็น คือ 1) ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อวิธีการเขียนแบบเน้นกระบวนการ โดยมีความเห็นว่าขั้นตอนต่างๆ ช่วยให้อัดระเบียบความคิดและพัฒนาการเขียนของตนให้ดีขึ้น และช่วยให้ผู้เขียนตระหนักว่ากระบวนการเขียนมีความสำคัญ 2) ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อวิธีการสอน โดยเฉพาะการให้ข้อมูลสะท้อนกลับ การตรวจแก้ไขงานเขียนพร้อมคำแนะนำ และการที่ผู้เรียนมีโอกาสได้ปรึกษากับผู้สอนเป็นรายบุคคล และ 3) ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อการใช้ข้อมูลทางอินเทอร์เน็ตในการเรียนวิชาการเขียน นอกจากนี้ ผลการเปรียบเทียบงานเขียนแสดงให้เห็นว่า คะแนนผลงานเขียนครั้งหลังของผู้เรียนที่ได้รับการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ในขณะที่งานเขียนสองครั้งของผู้เขียนกลุ่มที่ไม่ได้รับการสอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการไม่มีความแตกต่างกัน

ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว วรรณสุต (2548) ศึกษาความคิดเห็นของอาจารย์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่มีต่อแนวการสอนการเขียนที่เน้นกระบวนการตลอดจนข้อดี ข้อบกพร่อง อุปสรรคและการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงการเรียนการสอนทักษะการเขียนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น โดยใช้แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอน และแบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง ในการเก็บข้อมูลจากอาจารย์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่สอนวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน 1 และ 2 ผลการวิจัยพบว่า อาจารย์ส่วนใหญ่เห็นว่าการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการช่วยให้มีสติมีความสามารถในการเขียนมากขึ้นในระดับมากถึงมากที่สุด และเชื่อว่าคำแนะนำของอาจารย์และการแก้ไขงานเขียนมีบทบาทสูงในการพัฒนาการเขียน นอกจากนี้ ผลการสัมภาษณ์พบว่า การสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาความคิดก่อนการเขียนทำให้มีความเชื่อมั่นในการเขียนมากขึ้น และทำให้ได้เรียนรู้หลักการใช้ภาษาจากข้อผิดพลาดของตนเองและเพื่อน อย่างไรก็ตาม การสอน

เขียนแบบเน้นกระบวนการมีข้อจำกัดด้านเวลา ทำให้ผู้สอนไม่สามารถใช้ได้ครบทุกชั้นในการสอนแต่ละคาบ ดังนั้น จึงควรสอนงเติมรูปแบบในช่วงแรกเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจขั้นตอนและจุดประสงค์ จากนั้นจึงสอนเฉพาะขั้นตอนสำคัญในคาบเรียนต่อไป

ศุภวรรณ สัจพิบูล (2553) วิจัยเรื่องการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ เนื้อหาและประเภทงานเขียน เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการและการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ เนื้อหาและประเภทงานเขียน เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการและการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต และเพื่อประเมินประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ผลการวิจัยสรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยขั้นตอน 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) กำหนดประเด็นการเขียนงานจากสถานการณ์จริง 2) จัดสรรข้อมูล 3) ปรับแต่งประเด็นงานเขียน 4) พัฒนาโครงร่างงานเขียนจากการวิเคราะห์แบบของภาษา และ 5) พัฒนางานเขียนฉบับสมบูรณ์ การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ดำเนินการระหว่างและหลังการจัดการเรียนการสอนโดยประเมินทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ และประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอน พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการในภาพรวมสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด คือ ร้อยละ 70 และสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในทุกองค์ประกอบ โดยมีความสามารถในการใช้แหล่งข้อมูลเพิ่มขึ้นมากที่สุด รองลงมาคือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด และหลักการใช้ภาษา และกลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในทุกองค์ประกอบ โดยมีความสามารถในการพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูลประกอบการเขียนเพิ่มขึ้นมากที่สุด คือ ด้านการระบุลักษณะของข้อมูลที่จะนำมาใช้ในงานเขียน การลงความเห็นจากข้อมูล การระบุประเด็น และการตัดสินใจปรับแก้เพื่อพัฒนาคุณภาพงานเขียน

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวทางการเขียนแบบเน้นกระบวนการ พบว่า ส่วนใหญ่นำแนวทางการสอนเขียนดังกล่าวมาใช้ในการพัฒนาทักษะและความสามารถในการเขียนของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา ซึ่งได้ศึกษากระบวนการคิดในแต่ละขั้นของการเขียน ได้แก่ ขั้นตอนก่อนการเขียน ขั้นตอนการเขียน และขั้นหลังการเขียน โดยมุ่งเน้นส่งเสริมด้านความคิดและเจตคติที่มีแต่แนวคิดในการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ ตลอดจนการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเขียนด้วยแนวทางการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

## 5.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง

### 5.4.1 งานวิจัยต่างประเทศ

King (2002) ศึกษาเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองและกลยุทธ์การใช้วิจารณญาณในวิชาชีพครูด้านการศึกษาปฐมวัย มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจรูปแบบการคิดไตร่ตรองในวิชาชีพครูจาก



บันทึกการเรียนรู้ของนักศึกษา ปัญหาการวิจัยมาจากผลการวิจัยของ Freire ที่พบว่า นักศึกษาในระดับวิทยาลัยขาดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากการบันทึกการเรียนรู้ กิจกรรมกลุ่มย่อย การสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม และกิจกรรมในชั้นเรียนเพิ่มเติมจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาโปรแกรมการศึกษาปฐมวัยผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาส่วนใหญ่เกิดการคิดไตร่ตรองจากการสนทนา ซึ่งมีการสนทนาเกี่ยวกับคุณธรรมในวิชาชีพและการปฏิบัติการสอน ผู้วิจัยให้ข้อสังเกตว่า อาจเป็นเพราะองค์ประกอบทางสังคมและวัฒนธรรม และประสบการณ์เดิมทางการศึกษาของนักศึกษาที่เคยชินกับการชี้แนะ หรือเคยได้รับการสอนแบบชี้แนะความคิด จึงส่งผลให้นักศึกษาไม่ได้ใช้การคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณญาณ

Griffin (2003) ศึกษาการใช้เหตุการณ์ที่สำคัญและมีความหมาย (critical incidents) ในการสนับสนุนการคิดไตร่ตรอง และประเมินการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิภาพในการวิเคราะห์เหตุการณ์ที่สำคัญและมีความหมาย (critical incidents) ในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู และเพื่อพัฒนาความสามารถในการการคิดไตร่ตรองและทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู โดยวิเคราะห์ข้อมูลจากงานเขียนของนักศึกษาเกี่ยวกับเหตุการณ์สำคัญและมีความหมาย ทั้งหมด 135 เรื่อง ซึ่งวิเคราะห์ข้อมูลใน 3 ด้าน คือ ระดับภาษาในการคิดไตร่ตรอง ระดับความก้าวหน้าและการตรวจสอบ และวิธีการในการคิดไตร่ตรอง ผลการวิจัยพบว่า การเขียนเหตุการณ์ที่สำคัญและมีความหมาย (critical incidents) ช่วยเพิ่มระดับความสามารถในการคิดวิเคราะห์และการคิดไตร่ตรองของนักศึกษา

Lee (2005) ศึกษาการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากระบวนการของการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง และการสร้างเกณฑ์ในการประเมินการคิดไตร่ตรอง โดยใช้กิจกรรมในการพัฒนาการคิดไตร่ตรองหลายกิจกรรม ได้แก่ การเขียนบันทึก การสัมภาษณ์เชิงคลินิก (clinical interviews) การสนทนาโต้ตอบ (dialogue) การบรรยายเรื่องราว การเรียนรู้จากการสังเกต และการสอนอย่างคิดสะท้อน และสร้างเกณฑ์การประเมินขึ้น ประกอบด้วย ทศนคติ (attitude) กระบวนการ (process) เนื้อหา (content) และความลึก (depth) ในการคิดไตร่ตรองโดยเน้นเฉพาะ 2 องค์ประกอบ คือ ด้านเนื้อหา (content) ซึ่งเป็นประเด็นที่นักศึกษาสนใจ และด้านความลึก (depth) ซึ่งมี 3 ระดับ ได้แก่ ระดับที่ 1 คือ recall เป็นการอธิบายถึงประสบการณ์ที่ได้รับ การตีความสถานการณ์โดยยังไม่มีการค้นหาทางเลือก และพยายามเลียนแบบสิ่งที่เคยได้สังเกต หรือที่ได้เรียนรู้มา ระดับที่ 2 คือ rationalization เป็นการหาความสัมพันธ์ของแต่ละประสบการณ์โดยตีความสถานการณ์อย่างมีเหตุผล และหาคำตอบว่าเหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น และมีการอ้างอิงและเสนอหลักการ และระดับที่ 3 คือ reflectivity เป็นสิ่งที่ตั้งใจจะปรับปรุงตนเองในอนาคต โดยการวิเคราะห์ประสบการณ์ในหลายมุมมอง และเห็นอิทธิพลของการร่วมมือกันของครูที่มีต่อค่านิยม พฤติกรรม และผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน จากการศึกษาพบว่าการพัฒนาการคิดไตร่ตรองของครูควรใช้กิจกรรมหลากหลายและการประเมินระดับความลึกของการคิดไตร่ตรอง พบว่ามีความหลากหลายทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเนื้อหา คำถามและประเด็นในการโต้ตอบ

(protocol of dialogue and questions) วิธีการสื่อสาร (mode of communication) และบริบทของสถานที่ (placement context)

Lerch et al. (2006) ศึกษาเกี่ยวกับการใช้การคิดไตร่ตรองเพื่อพัฒนาการคิดขั้นสูง การศึกษาครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงโดยใช้การคิดไตร่ตรองของนักเรียน โดยศึกษาลักษณะของการเขียนที่กระตุ้นให้เกิด metacognition reflection ในการช่วยให้เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาครั้งนี้มาจากวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน ซึ่งได้ลงทะเบียนเรียนใน วิชคณิตศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และปรัชญาการศึกษา หรือสุขภาพของสังคม และวิชาวิจัย วิธีวิทยาการวิจัยในครั้งนี้ใช้การวิจัยปฏิบัติการทางการศึกษา และการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนโดยนักเรียนจะได้รับการกระตุ้นการเขียน (writing prompts) ซึ่งจะไปกระตุ้น self-thinking, metacognition และระบบการคิด (cognitive system) ตามแนวคิดของ Marzano ผลจากการศึกษาแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนสามารถคิดไตร่ตรองงานของตนเองได้ในหลากหลายวิชา และพัฒนา ระดับความคิดเกี่ยวกับความรู้ให้ลึกซึ้งได้มากขึ้นในศาสตร์นั้นๆ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนสามารถ วิเคราะห์การเรียนรู้ของตนเอง และเริ่มต้นการคิดแบบ metacognition ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับ ผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพ

El-Dib (2007) ศึกษาการคิดไตร่ตรองในการทำวิจัยปฏิบัติการของนักศึกษาฝึก ประสบการณ์วิชาชีพครูในประเทศอียิปต์ มีวัตถุประสงค์ในการวิจัยเพื่อทดสอบองค์ประกอบของ การคิดไตร่ตรอง วิธีการวัดการคิดไตร่ตรอง และเพื่อนำแบบวัดไปใช้ประเมินการคิดไตร่ตรองใน การทำวิจัยปฏิบัติการของครูฝึกสอน โดยศึกษาจากรายงานวิจัยปฏิบัติการของนักศึกษาฝึกสอน จำนวน 100 เรื่อง ซึ่งวัดจากแบบวัดการคิดไตร่ตรองในการทำวิจัยปฏิบัติการ (the inventory of reflective thinking via action research: IRTAR) ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การกำหนดปัญหา (state of problem) เป็นการอธิบายสภาพของปัญหาที่เกิดขึ้น ในระหว่างฝึกสอน 2) การวางแผนเพื่อแก้ปัญหา (plan of action) 3) การปฏิบัติ (action) เป็นการบรรยายขั้นตอนของวิธีการแก้ปัญหา และ 4) การทบทวน (reviewing) ประกอบด้วย การทดลองปฏิบัติและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น คำถามที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติ และแนวทางการปฏิบัติใน อนาคต ซึ่งแต่ละขั้นตอนจะมี 4 ระดับ ได้แก่ ต่ำ ต่ำ-ปานกลาง สูง-ปานกลาง และสูง ซึ่งการกำหนด เกณฑ์ของระดับการคิดไตร่ตรองนี้มาจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และจาก การทบทวนรายงานวิจัยปฏิบัติการของครูฝึกสอนรุ่นที่ผ่านมา ผลการวิจัยพบว่า ครูฝึกสอนมีระดับ การคิดไตร่ตรองอยู่ในระดับต่ำ และ ต่ำ-ปานกลาง ในทุกขั้นตอนของการทำวิจัยปฏิบัติการ

#### 5.4.2 งานวิจัยในประเทศ

วาริรัตน์ แก้วอุไร (2541) วิจัยเรื่องการพัฒนาแบบการสอนสำหรับวิธีสอนทั่วไป แบบเน้นกรณีตัวอย่าง เพื่อส่งเสริมความสามารถของนักศึกษาครูด้านการวิเคราะห์แบบตอบได้ใน ศาสตร์ทางการสอน มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิด วิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์ทางการสอนในกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนด้วยรูปแบบการสอนที่ พัฒนาขึ้นกับกลุ่มควบคุมที่ใช้การสอนปกติ เพื่อเปรียบเทียบพัฒนาการระดับความสามารถของ นักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบได้ในศาสตร์การสอนของนักศึกษาครูกลุ่มทดลองที่ได้รับ

การสอนด้วยรูปแบบที่พัฒนาขึ้นกับนักศึกษาครูกลุ่มควบคุมที่ใช้การสอนแบบปกติ และเพื่อศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการสอน และระดับความสามารถพื้นฐานด้านวิชาชีพครูของนักศึกษาครูที่มีต่อความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาครูกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอนสูงกว่ากลุ่มควบคุม และมีค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอนในระหว่างเรียนไม่ต่ำกว่าระดับที่ 2 คือ ความสามารถในการให้เหตุผลและพิสูจน์สมมติฐาน ค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอนหลังเรียนของนักศึกษาครูกลุ่มทดลองร้อยละ 87.88 มีความสามารถอยู่ในระดับที่ 2 และร้อยละ 12.12 อยู่ในระดับที่ 3 คือ ความสามารถในการเชื่อมโยงเหตุผลในแนวปฏิบัติ นักศึกษากลุ่มทดลองสามารถเลื่อนระดับความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอนหลังเรียนได้ดีกว่ากลุ่มควบคุม รูปแบบการสอนไม่มีปฏิสัมพันธ์กับความสามารถพื้นฐานด้านวิชาชีพครู แต่มีอิทธิพลต่อความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พรทิพย์ ศิริสมบุรณ์เวช (2547) วิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทย ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต และเพื่อประเมินคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยการเปรียบเทียบความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองหลังการทดลอง ของผู้เรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการเรียนการสอนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมี 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน 2) เชื่อมโยงประสบการณ์ 3) เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์ 4) ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ 5) ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง ส่วนการวัดและประเมินผลมีทั้งในระหว่างการเรียนการสอนและหลังการเรียนการสอน และจากการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยการเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม พบว่า หลังการทดลองกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบบันทึกผลการสอนและแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียน แสดงให้เห็นว่า ความสามารถของผู้เรียนกลุ่มทดลองด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง เป็นผลมาจากการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

วิยะดา รัตนสุวรรณ (2547) พัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของอาจารย์พยาบาล ผลการพัฒนาได้หลักสูตรฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของอาจารย์พยาบาล ซึ่งสามารถแบ่งได้เป็น 4 หน่วย ได้แก่ 1) การเสริมสร้างนิสัยใน

การคิดไตร่ตรอง 2) การพัฒนากระบวนการคิดไตร่ตรองในการประเมินภาวะสุขภาพ 3) การพัฒนากระบวนการคิดไตร่ตรองในการวินิจฉัยการพยาบาล และ 4) การพัฒนากระบวนการคิดไตร่ตรองในการวางแผนการพยาบาล และเมื่อนำหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นไปใช้โดยศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นอาจารย์พยาบาล สังกัดสถาบันบรมราชชนก ภาคเหนือตอนบน พบว่า กลุ่มทดลองสามารถสอบผ่านตามวัตถุประสงค์ โดยมีค่าเฉลี่ยรวมทุกหน่วย คิดเป็นร้อยละ 80.73 สำหรับหน่วยที่ 3 กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าร้อยละ 80 เล็กน้อยเนื่องจากขั้นตอนการวินิจฉัยการพยาบาล เป็นขั้นตอนที่ยากที่สุดในกระบวนการพยาบาล ที่พยาบาลจะต้องใช้ความสามารถในการวิเคราะห์และแปลความหมายข้อมูลเพื่อกำหนดเป็นข้อวินิจฉัยการพยาบาล และกรณีศึกษาที่กำหนดในแบบประเมินกระบวนการคิดไตร่ตรองเป็นสถานการณ์ทางการพยาบาลที่เป็นสถานการณ์จริงของผู้ป่วย จึงเป็นสถานการณ์ที่ค่อนข้างยาก ซับซ้อนและมีข้อมูลไม่ครอบคลุมตามสภาพปัญหาที่กำหนดในทฤษฎี และกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของนิสัยในการคิดไตร่ตรองและความสามารถในการคิดไตร่ตรองสูงกว่ากลุ่มควบคุม และสูงกว่าก่อนการทดลอง และร้อยละ 90 ของผู้เข้ารับการอบรมมีความคิดเห็นว่า กิจกรรมการฝึกอบรมมีความเหมาะสม และสื่อประกอบการอบรมมีความชัดเจนและหลากหลาย สามารถกระตุ้นให้เกิดการคิดได้ดี

นันทกาญจน์ ชินประห์ษฐ์ (2553) วิจัยเรื่อง การพัฒนาโปรแกรมการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อส่งเสริมการคิดไตร่ตรองของนิสิตครูระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ : การทดลองแบบพหุกรณี มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาสภาพการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู 2) สร้างและพัฒนาโปรแกรมการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อส่งเสริมการคิดไตร่ตรองของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพ และ 3) ศึกษาผลการทดลองใช้โปรแกรมฯ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของนิสิตแบ่งได้เป็น 3 แบบ คือ 1) การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนแบบชุดโครงการ 4 เรื่องที่ต่อเนื่องกันไป คือ การวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล การประเมินเพื่อพัฒนาแผนกิจกรรม การศึกษากรณีศึกษานักเรียนที่มีปัญหา และการพัฒนานวัตกรรมในการจัดการเรียนการสอน 2) การทำวิจัยลักษณะของการวิจัยเชิงวิชาการ (academic research) แบบ 5 บท และ 3) การทำวิจัยแบบกรณีศึกษาทางด้านจิตวิทยา สำหรับโปรแกรมการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่พัฒนาขึ้น มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการคิดไตร่ตรองของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูผ่านกระบวนการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรมหลัก 4 แบบ คือ กิจกรรมการนัดพบ กิจกรรมการโค้ชการไตร่ตรอง กิจกรรมการเขียนบันทึกหลังการสอนอย่างไตร่ตรอง และกิจกรรมดำเนินการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนตามรูปแบบของสาขาวิชาของนิสิต ซึ่งผลการทดลองใช้โปรแกรมฯ พบว่าสามารถพัฒนาการคิดไตร่ตรองของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพได้

สมใจ พรหมสารี (2553) ศึกษาผลการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของครูผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษโดยใช้การอบรมการเขียนบันทึกไตร่ตรองหลังการสอนมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของครูผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษโดยการเขียนบันทึกไตร่ตรองหลังการสอน 2) ศึกษาความพึงพอใจของครูผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษที่มีต่อการใช้การเขียน

บันทึกไต่ตรองหลังการสอนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนกลุ่มทดลองเป็นครูผู้สอนภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนต้นโรงเรียนวัฒนาวิทยาลัยปีการศึกษา 2552 ซึ่งเป็นครูประจำการจำนวน 5 คนที่ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sampling) โดยเข้ารับการอบรมการเขียนบันทึกการคิดไต่ตรองหลังการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไต่ตรองและกลุ่มตัวอย่างเขียนบันทึกไต่ตรองหลังการสอนก่อนและหลังการอบรมเพื่อศึกษาพัฒนาการด้านความสามารถในการคิดไต่ตรองประกอบกับสอบถามความพึงพอใจต่อการใช้ในการเขียนบันทึกไต่ตรองหลังการสอนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนก่อนและหลังสิ้นสุดการทดลองเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) เกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนบันทึกการคิดไต่ตรองของครูผู้สอนภาษาอังกฤษ 2) แบบสอบถามความพึงพอใจต่อการใช้ในการเขียนบันทึกไต่ตรองหลังการสอนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ผลการวิจัยพบว่า 1) หลังการเข้ารับการอบรมครูผู้สอนมีความสามารถในการคิดไต่ตรองสูงขึ้นกว่าก่อนการอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) หลังการทดลองครูผู้สอนมีความพึงพอใจต่อการใช้ในการเขียนบันทึกไต่ตรองหลังการสอนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การศึกษาเกี่ยวกับการคิดไต่ตรองมีการนำใช้เป็นเป็นทั้งตัวแปรต้นและตัวแปรตาม ซึ่งนักวิชาการส่วนใหญ่ใช้แนวคิดของ Dewey (1910, 1997) เป็นพื้นฐานในการวิจัย โดยส่วนใหญ่สนใจศึกษาการคิดไต่ตรองของครู และนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู รวมถึงการนำไปใช้ในการปฏิบัติวิชาชีพ สำหรับการวัดการคิดไต่ตรองส่วนใหญ่ใช้บันทึกการเรียนรู้เป็นเครื่องมือวัดและประเมินระดับความสามารถในการคิดไต่ตรอง ซึ่งพบผลการวิจัยสอดคล้องกันว่า ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการคิดไต่ตรองได้

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเน้นแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไต่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรีสรุปความสอดคล้องกับการวิจัยครั้งนี้ได้ตามประเด็นดังต่อไปนี้

1. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนความเรียง ส่วนใหญ่เป็นการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งมีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ตัวแบบจากงานเขียน แต่สำหรับการวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ โดยเน้นต้นแบบที่เป็นบุคคล ได้แก่ ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนหรืออาจเป็นต้นแบบที่เป็นงานเขียนที่ดี ซึ่งการเรียนรู้จากต้นแบบในการวิจัยครั้งนี้เป็นการเรียนรู้กระบวนการคิด กลวิธีการเขียน และการแก้ปัญหาในการเขียน

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ พบว่า มีการนำแนวคิดมาใช้ในการพัฒนาทักษะทางวิชาชีพ และการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ ซึ่งยังไม่พบงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการนำมาใช้ส่งเสริมความสามารถในการเขียน งานวิจัยครั้งนี้นำแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ซึ่งเน้นต้นแบบที่เป็นบุคคลมาใช้ในการส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงโดยเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้กระบวนการคิด กลวิธีการเขียน และการแก้ปัญหาในการเขียนความเรียง

3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนที่เน้นกระบวนการ พบว่า มีงานวิจัยที่นำแนวคิดนี้มาใช้ในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเขียนทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยมีการใช้

ร่วมกับการเขียนแบบเน้นเนื้อหาและประเภทของการเขียน เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการและการคิดอย่างมีวิจารณญาณ สำหรับการวิจัยครั้งนี้สนใจนำหลักการของแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ได้แก่ การตระหนักถึงกระบวนการเขียน และการไตร่ตรองงานเขียน มาบูรณาการร่วมกับแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ โดยใช้แนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเป็นฐานในการฝึกปฏิบัติการเขียน เพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง พบว่า มีงานวิจัยที่พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการคิดไตร่ตรอง แต่ยังไม่พบงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรองในระหว่างการเขียน โดยการวิจัยครั้งนี้จะใช้หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนด้านการทบทวนและการคิดไตร่ตรองที่สังเคราะห์จากแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ มาใช้ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี



### บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี เป็นการวิจัยเชิงพัฒนา ประกอบด้วย การดำเนินการวิจัย 2 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน และระยะที่ 2 การทดลองใช้และประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ซึ่งการดำเนินการวิจัยในแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียดดังนี้

#### ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

1. การศึกษาปัญหาการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี
2. การวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
3. การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ
4. การจัดทำเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอน
5. การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนและเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น
6. การปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนและเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

#### ระยะที่ 2 การทดลองใช้และประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

1. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น
2. การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล
3. การดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน
4. การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล
5. การประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

## ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

การดำเนินการในระยะที่ 1 ผู้วิจัยศึกษาปัญหาการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี และแนวคิดที่นำมาใช้ในการแก้ปัญหการเขียนความเรียง เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาใช้เป็นฐานในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

### 1. การศึกษาปัญหาการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี

ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาการเขียนความเรียง โดยศึกษาข้อมูลจากเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การประเมินผลงานเขียนความเรียงจากรายวิชาการเขียน และการสัมภาษณ์ผู้สอนและนักวิชาการด้านภาษาไทย จากนั้นนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์และสรุปเป็นปัญหาการเขียนความเรียง ซึ่งมีรายละเอียดตามขั้นตอนต่อไปนี้

1.1 ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับปัญหาการเขียนของผู้เรียน อาทิ อิงอร อมาตยกุล (2535) กระทรวงศึกษาธิการ (2542) สุภาณี ชินวงศ์ (2543) ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว กรรณสูต (2548) วิรัช วงศ์ภินันท์วัฒนา (2550) Grabe & Kaplan (1996) Johnson (2003) Scarcella (2003) Ganobcsik-Williams (2004) Msanjila (2005) และ Mullen (2006) เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการรวบรวมปัญหา และสาเหตุของปัญหาในการเขียนความเรียงที่เกิดขึ้นจริงของผู้เรียนระดับอุดมศึกษา

1.2 รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี โดยดำเนินการดังนี้

1.2.1 การตรวจประเมินงานเขียนความเรียง และวิเคราะห์ความสามารถในการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี โดยการสอนและประเมินผลการเขียนความเรียงของผู้เรียนที่ลงทะเบียนเรียนวิชาการเขียนสารคดี และวิชาการเขียนเชิงวิชาการ ของนิสิตสาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ และวิเคราะห์จากการเขียนเชิงวิชาการของผู้เรียนสาขาวิชาวิทยาการจัดการเรียนรู้ภาษาไทย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒที่เรียนวิชาการจัดการเรียนรู้ภาษาไทย 2: ทักษะสัมพันธ์ภาษาไทย ซึ่งจากการพิจารณาผลงานเขียนจากรายวิชาดังกล่าว ทำให้ผู้วิจัยสามารถวิเคราะห์ปัญหาการเขียนความเรียงหลากหลายประเภท ได้แก่ การเขียนทางวิชาการ การเขียนบรรยายหรือพรรณนา การเขียนอธิบาย การเขียนแสดงความคิดเห็น และการเขียนโน้มน้าวใจ

1.2.2 การสอนและประเมินงานเขียนของผู้เรียน ซึ่งผู้วิจัยปฏิบัติหน้าที่เป็นอาจารย์พิเศษสอนวิชาการเขียนสารคดีและการเขียนเชิงวิชาการของคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ทำให้เห็นมุมมองปัญหาการเขียนที่เกิดขึ้นในแต่ละขั้นตอนการเขียนงานของผู้เรียน รวมทั้งได้รับฟังปัญหาที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเขียนอีกด้วย

1.2.3 การสัมภาษณ์และสำรวจความคิดเห็นของนักวิชาการด้านการสอนภาษาไทย และผู้สอนวิชาการเขียนในระดับปริญญาตรี เกี่ยวกับปัญหาการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี



1.3 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้อศึกษามาวิเคราะห์และสรุปปัญหาการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี ซึ่งมีปัญหาในด้านต่อไปนี้

1.3.1 ด้านการเรียบเรียงความคิด ซึ่งเป็นปัญหาที่ผู้เขียนส่วนใหญ่ประสบมากที่สุด โดยผู้เรียนเกิดปัญหาตั้งแต่ขั้นวางแผนการเขียน ได้แก่ การรวบรวมความคิด การเลือกสรรความคิดการจัดหมวดหมู่ และการจัดลำดับความคิด ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนไม่สามารถลำดับเนื้อความได้เขียนลำดับเนื้อหาสับสน วกวน มีการอ้างเหตุผลเพื่อสนับสนุนไม่สอดคล้องกัน และไม่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชื่อมโยงของข้อมูล

1.3.2 ด้านการนำเสนอเนื้อหา พบว่า ผู้เรียนขาดการประเมินและคัดสรรข้อมูลที่จะนำมาเขียน การนำเสนอประเด็นไม่ครบถ้วน ไม่อธิบายประเด็นให้ชัดเจน เขียนรายละเอียดของเนื้อหาไม่ตรงประเด็น และเนื้อความไม่สัมพันธ์กับรูปแบบของงานเขียน ไม่สามารถลำดับเนื้อหาให้เป็นหมวดหมู่หรือเรียบเรียงได้อย่างกลมกลืน การอ้างเหตุผลสนับสนุนน้อย คัดลอกข้อมูลมาใช้ในการเขียนโดยไม่อ้างอิงแหล่งที่มา

1.3.3 ด้านการใช้ภาษา พบว่า ผู้เรียนใช้คำที่ไม่สื่อความหมายหรือผิดความหมาย การใช้คำฟุ่มเฟือย ไม่กะทัดรัด การใช้คำภาษาพูดปนภาษาเขียน การใช้สำนวนภาษาต่างประเทศ การใช้คำและประโยคไม่ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา ตลอดจนการเลือกใช้คำศัพท์ที่เหมาะสม การใช้คำไม่เสมอกัน การสะกดคำผิด และการเว้นวรรคตอน

1.3.4 ด้านรูปแบบการเขียน พบว่า ผู้เรียนเขียนไม่ถูกต้องตามรูปแบบการเขียนที่กำหนด จัดองค์ประกอบของงานเขียนยังไม่เหมาะสมตามรูปแบบการเขียน การใช้เครื่องหมายวรรคตอนและการอ้างอิงยังไม่ถูกต้อง

1.4 การศึกษาและวิเคราะห์เป้าหมายของการพัฒนาทักษะการเขียนความเรียงของผู้เรียนระดับปริญญาตรี โดยการศึกษาเอกสารหลักสูตรระดับปริญญาตรี จากคำอธิบายรายวิชา จุดประสงค์ในการเรียนการสอน และเนื้อหาวิชา รวมทั้งศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผลการศึกษาพบว่า รายวิชาการศึกษาเขียนระดับปริญญาตรีมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้หลักการเขียนและนำหลักการไปใช้ในการฝึกปฏิบัติการเขียน โดยสามารถนำเสนอเนื้อหาและเรียบเรียงความคิดในการเขียน การมุ่งให้ผู้เรียนมีความสามารถในการใช้ภาษา สามารถเขียนคำถูกอักขรวิธี การใช้คำถูกความหมาย การสร้างประโยคได้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา เป็นต้น การเน้นให้ผู้เรียนเขียนงานให้ถูกต้องตามรูปแบบของงานเขียน ทั้งการเขียนอนุเฉท การเขียนความเรียง การเขียนย่อความ การเขียนบทความ การเขียนหนังสือราชการ และการเขียนโครงการ เป็นต้น (มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2559; มหาวิทยาลัยศิลปากร, 2559; มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2559; มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 2559; มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี, 2559; มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม, 2559; มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร, 2559)

1.5 ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการศึกษาปัญหาการเขียนความเรียงที่เกิดขึ้นจริงมาวิเคราะห์เปรียบเทียบกับเป้าหมายของหลักสูตร แล้วสรุปทักษะการเขียนความเรียงที่นักศึกษาปริญญาตรีควรได้รับการส่งเสริม แบ่งตามประเด็นได้ดังนี้

1.5.1 ด้านเนื้อหา ผู้เรียนสามารถนำเสนอเนื้อหาสาระที่สัมพันธ์กับประเด็นที่เขียน และมีเอกภาพ นำเสนอเนื้อหาได้เหมาะสมกับรูปแบบของงานเขียน ข้อมูลความรู้มีความน่าเชื่อถือ มีคุณค่า และสามารถนำไปใช้ได้ในการศึกษาและการประกอบวิชาชีพ

1.5.2 ด้านการเรียบเรียงความคิด ผู้เรียนสามารถเลือกสรรความคิด ลำดับและเชื่อมโยงความคิดในการเขียน แสดงความสัมพันธ์ของเนื้อความ และอ้างข้อมูลในการสนับสนุนอย่างสมเหตุสมผล

1.5.3 ด้านการใช้ภาษา ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้เหมาะสมกับรูปแบบการเขียน ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา สละสลวย และเลือกใช้ลีลาการเขียนอย่างเหมาะสม

1.5.4 ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน ผู้เรียนสามารถเขียนงานได้ถูกต้องตามรูปแบบและองค์ประกอบของงานเขียนแต่ละประเภท และสามารถเขียนได้ถูกต้องตามกลไกของการเขียน

จากข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่า การที่จะพัฒนาความสามารถในการเขียน ความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี ผู้สอนจะต้องเลือกแนวคิดหรือทฤษฎีที่สามารถพัฒนาผู้เรียนได้ ทั้งด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้สามารถเขียนความเรียงได้อย่างมีคุณภาพ

## 2. การวิเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การดำเนินการในส่วนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาแนวคิดที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียง โดยพิจารณาแนวคิดที่ช่วยแก้ไขสาเหตุของปัญหาและช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง ซึ่งแนวคิดนั้นคือ แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ และแนวคิดการเขียนที่เน้นกระบวนการ โดยผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลจากเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ ซึ่งสรุปสาระสำคัญของแนวคิดได้ดังนี้

### 2.1 แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ (cognitive apprenticeship approach)

แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ เป็นการให้ผู้เรียนเรียนรู้และฝึกปฏิบัติในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพจริง โดยให้ผู้เรียนสังเกตและวิเคราะห์กระบวนการคิดของผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งผู้เรียนต้องวิเคราะห์ถึงกระบวนการทางปัญญาที่ทำให้เกิดความเชี่ยวชาญ โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญต้องเปิดเผยกระบวนการดังกล่าวให้ผู้เรียนได้สังเกตอย่างชัดเจน เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้และสามารถปฏิบัติตามได้ ตลอดจนสามารถไตร่ตรองและอธิบายปัจจัยสำคัญที่ทำให้งานมีประสิทธิภาพ โดยผู้เชี่ยวชาญเป็นต้นแบบ ผู้ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้จนผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองและเกิดความชำนาญ ซึ่งผู้สอนจะต้องออกแบบสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้เพื่อฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ โดยต้องคำนึงถึงองค์ประกอบต่างๆ ได้แก่ 1) เนื้อหาสาระหรือชนิดของความรู้ที่ต้องให้เกิดความเชี่ยวชาญ ได้แก่ ความรู้ กลยุทธ์การส่งเสริมการเรียนรู้ กลยุทธ์การควบคุม และกลยุทธ์การเรียนรู้ 2) วิธีการที่จะสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาไปสู่ความเชี่ยวชาญ ได้แก่ การเป็นต้นแบบ

การเป็นผู้ชี้แนะ การเสริมต่อการเรียนรู้ การเชื่อมต่อการเรียนรู้ การไตร่ตรอง และการสำรวจ  
3) กิจกรรมการเรียนรู้ที่สำคัญ ได้แก่ การเพิ่มความซับซ้อน การเพิ่มความหลากหลาย และทักษะทั่วไป  
ไปสู่ทักษะเฉพาะ 4) สังคมวิทยา ซึ่งเป็นคุณลักษณะทางสังคมของสภาพการเรียนรู้ ได้แก่ การเรียนรู้  
จากสถานการณ์จริง การปฏิบัติกับชุมชน การสร้างแรงจูงใจ และการมีส่วนร่วม

สาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบที่นักวิชาการ (Colins et al., 1989, 1991; Brill et al., 2001; Darabi, 2005: 54) ได้นำเสนอไว้ พบว่า มีสาระสำคัญดังนี้

1) เนื้อหา เป็นลักษณะของความรู้ที่ต้องการให้มีความเชี่ยวชาญ ได้แก่ ความรู้  
หลัก กลยุทธ์การแก้ปัญหา กลยุทธ์ควบคุม และกลยุทธ์การเรียนรู้

2) วิธีการ เป็นสิ่งสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาจนมีความเชี่ยวชาญ ได้แก่ การเป็น  
ต้นแบบ การเป็นผู้ชี้แนะ การเสริมต่อการเรียนรู้ การอธิบายอย่างชัดเจน การไตร่ตรอง และ  
การสำรวจ

3) ลำดับขั้นตอน เป็นการคำนึงถึงลำดับขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนรู้ ได้แก่  
การสอนทักษะทั่วไปก่อนทักษะเฉพาะ การเพิ่มความซับซ้อน และการเพิ่มความหลากหลาย

4) สังคมวิทยา เป็นลักษณะทางสังคมหรือสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ได้แก่  
การเรียนรู้จากสถานการณ์ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ และแรงจูงใจภายใน

## 2.2 แนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ (process writing approach)

แนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการมีแนวคิดพื้นฐานว่า การเขียนเป็น  
กระบวนการทางสติปัญญา ซึ่งจะให้ความสำคัญกับการพัฒนากระบวนการคิดในการเขียนงานของ  
ผู้เขียน โดยส่งเสริมให้ผู้เขียนตระหนักถึงความสำคัญของกระบวนการคิดมากกว่าเพียงแค่การสอน  
เรื่องรูปแบบและหลักการใช้ภาษา โดยให้ความสำคัญตั้งแต่การวางแผนการเขียน ซึ่งต้องใช้กลวิธี  
ต่างๆ เพื่อค้นหาความคิดหรือข้อมูล ตรวจสอบข้อมูลประกอบการเขียน และวางแผนให้เขียนงานได้  
อย่างชัดเจน จนถึงการนำข้อคิดเห็นต่างๆ จากผู้อ่านมาใช้ในการปรับปรุงแก้ไขงานเขียน ทั้งนี้ผู้เขียน  
จะต้องวิเคราะห์ปัญหาที่เกิดขึ้นตลอดกระบวนการเขียนเพื่อพัฒนากระบวนการคิดของผู้เขียนและ  
เพื่อให้ได้งานเขียนที่ตรงตามวัตถุประสงค์ นอกจากนี้ยังให้ความสำคัญกับการเสริมแรงโดยการให้  
ข้อมูลย้อนกลับ และส่งเสริมการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยน  
เรียนรู้ซึ่งกันและกัน โดยให้อ่านและการประเมินงานเขียนของเพื่อน ซึ่งจะช่วยขยายขอบเขตความรู้  
และพัฒนางานเขียนให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น

สาระสำคัญของแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการที่นักวิชาการ (Grabe &  
Kaplan, 1996; Flower & Hayes, 1981; Coe & Gutierrez, 1981; Hairston, 1982; Hughey  
et al., 1983; Kroll, 1984; Write & Arndt, 1991; Hogue, 1996; Bridges, 1986; Whitman &  
Demarest, 2000; Gunning, 2002) ได้นำเสนอไว้ พบว่า มีสาระสำคัญดังนี้

1) การให้ความสำคัญกับการเขียนงานตามกระบวนการ โดยเริ่มตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียน และการแก้ไขปรับปรุงงานเขียนให้มีคุณภาพ

- 2) การให้ความสำคัญกับการพัฒนาวิธีการคิดในแต่ละขั้นตอนของการเขียนมากกว่าผลงาน และการวิเคราะห์ปัญหาตลอดกระบวนการเขียน
- 3) การเสริมแรงในกระบวนการเขียนโดยการให้ข้อมูลย้อนกลับ
- 4) การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยแลกเปลี่ยนความคิด ประสบการณ์ ตลอดจนการอ่านและการประเมินงานเขียนของผู้อื่นจะช่วยเสริมสร้างพัฒนาการด้านการเขียนของผู้เรียน

ผลการวิเคราะห์แนวคิดที่นำมาใช้ในการสอนเขียนทั้ง 2 แนวคิด พบว่าแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบมีเป้าหมายที่ให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติทักษะจากการสังเกตและวิเคราะห์ถึงกระบวนการทางปัญญาของผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญ โดยผู้เรียนจะได้เรียนรู้และฝึกกระบวนการคิด กลวิธีการเขียนและการแก้ปัญหาของผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนฝึกกระบวนการคิดและวางแผนในการเขียน สามารถเรียบเรียงความคิดในการเขียน อีกทั้งคำนึงถึงการออกแบบสภาพแวดล้อมให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติงานในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพจริงจะช่วยจูงใจให้ผู้เรียนเขียนงานได้อย่างมีความหมายและตรงตามวัตถุประสงค์ พร้อมทั้งช่วยให้ผู้เรียนนำเสนอเนื้อหาที่น่าสนใจและนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวัน ซึ่งแนวคิดดังกล่าวช่วยแก้สาเหตุของปัญหาเพื่อให้ผู้เรียนเขียนความเรียงได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่วนแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเน้นให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติการเขียนตามกระบวนการ ช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงกระบวนการในการเขียนเน้นกลวิธีต่างๆในการพัฒนากระบวนการคิดในแต่ละขั้นตอนของการเขียน ซึ่งทำให้ผู้เรียนมีการวางแผนในการเขียน และสามารถพัฒนาให้ผู้เรียนสามารถลำดับและเชื่อมโยงความคิดได้

นอกจากนี้ แนวคิดทั้ง 2 แนวคิด ยังมีความสัมพันธ์กันในการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน เพื่อตรวจสอบความคิดและไตร่ตรองงานเขียน โดยการให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งช่วยขยายขอบเขตความรู้และพัฒนาความสามารถในการเขียน ทั้งกระบวนการเขียนและผลงานเขียนในการนำเสนอเนื้อหาการเรียบเรียงความคิดและการใช้ภาษา

ข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่า แนวคิดทั้งสองมีความเหมาะสมที่จะนำมาใช้แก้สาเหตุของปัญหาและส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงได้อย่างครอบคลุมตามองค์ประกอบของการเขียน นอกจากนี้ แนวคิดดังกล่าวยังช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองได้อีกด้วย ดังนั้น การสอนเขียนความเรียงให้แก่ นักศึกษาปริญญาตรี จึงควรบูรณาการแนวคิดทั้งสองเข้าด้วยกัน เพื่อนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

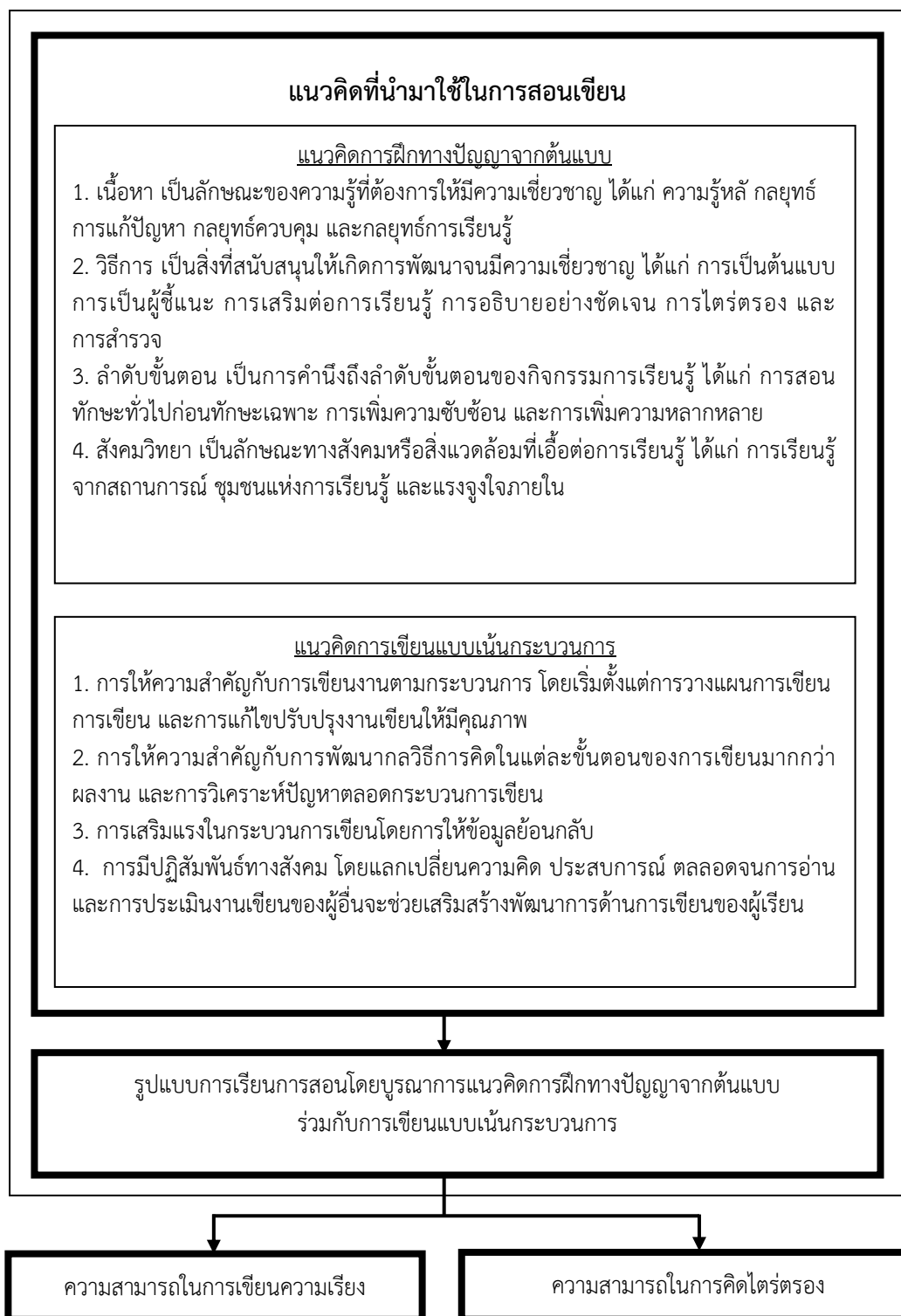
### 3. การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

กระบวนการสร้างรูปแบบการเรียนการสอน ผู้วิจัยดำเนินการดังต่อไปนี้

#### 3.1 การกำหนดกรอบแนวคิดของการวิจัย

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน การวิเคราะห์ปัญหา สาเหตุของปัญหา และความต้องการในการส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี รวมทั้งสาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ และแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการมากำหนดกรอบแนวคิดของการวิจัย เพื่อนำไปใช้ในการกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนดังแผนภาพที่ 4





แผนภาพ 4 กรอบแนวคิดของการวิจัย

ผู้วิจัยนำกรอบแนวคิดของการวิจัยที่ได้มากำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับปัญหาและความต้องการในการส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

### 3.2 การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดของจันท์เพ็ญ เชื้อพานิช (2549: 23) ทิศนา แคมมณี (2554: 219-220) Anderson (1997: 521) Arends (1997: 6-8) และ Joyce & Weil (2000: 13-14) จากนั้นพิจารณากรอบแนวคิดของการวิจัย เพื่อนำมากำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบที่สำคัญ 4 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน ขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน และการวัดและประเมินผลของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งแต่ละองค์ประกอบผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

#### 3.2.1 การกำหนดหลักการของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำสาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบและแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการที่วิเคราะห์และสรุปได้มากำหนดเป็นหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนซึ่งมีหลักการสำคัญ 4 ประการ ดังนี้

1) **การเรียนรู้จากต้นแบบ** เป็นการให้ผู้เรียนสังเกต วิเคราะห์ และเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการคิด กลวิธีการเขียนและการแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบ ตลอดจนลักษณะงานเขียนที่ดี และนำความรู้มาใช้ในการเขียนงานตามกระบวนการในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพจริง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญมีบทบาทเป็นต้นแบบ คอยชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ผู้เรียนมีบทบาทในการพูดหรือเขียนเพื่ออธิบายอย่างชัดเจน ไตร่ตรอง และสำรวจค้นหา จนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองและมีความชำนาญในการเขียน

2) **การเขียนตามกระบวนการ** เป็นการการสร้างความตระหนักถึงความสำคัญของกระบวนการเขียน และการใช้กลวิธีกระตุ้นการคิดที่หลากหลายให้ผู้เรียนเรียนรู้และเข้าใจกลวิธี และกระบวนการเขียนของต้นแบบ เพื่อนำไปใช้พัฒนากระบวนการเขียนและผลงานเขียน

3) **การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม** เป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ โดยการอภิปราย วิพากษ์ และการให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อนำข้อมูลมาใช้ขยายขอบเขตความรู้ ความคิด และพัฒนาความสามารถในการเขียนให้มีคุณภาพมากขึ้น

4) **การทบทวนและการสะท้อนคิด** เป็นการให้ผู้เรียน ทบทวน และสะท้อนความรู้ ความคิด ผลงานเขียน และกระบวนการเขียน โดยแลกเปลี่ยนอ่านงานเขียนกับผู้อื่น และนำข้อมูลสะท้อนกลับมาใช้พัฒนาความรู้ ความคิด และความสามารถในการเขียน

หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบและการเขียนที่เน้นกระบวนการ ดังแผนภาพที่ 5



จากแผนภาพที่ 5 แสดงให้เห็นว่า จากการวิเคราะห์ สังเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ และแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ สรุปได้ว่า หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ประกอบด้วยหลักการ 4 ด้าน คือ 1) การเรียนรู้จากต้นแบบ 2) การเขียนตามกระบวนการ 3) การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และ 4) การทบทวนและ



การสะท้อนคิด เพื่อให้ได้ผลผลิตเป็นผลงานเขียนความเรียง โดยผ่านการคิดไตร่ตรองทั้งด้านเนื้อหา และกระบวนการเขียน

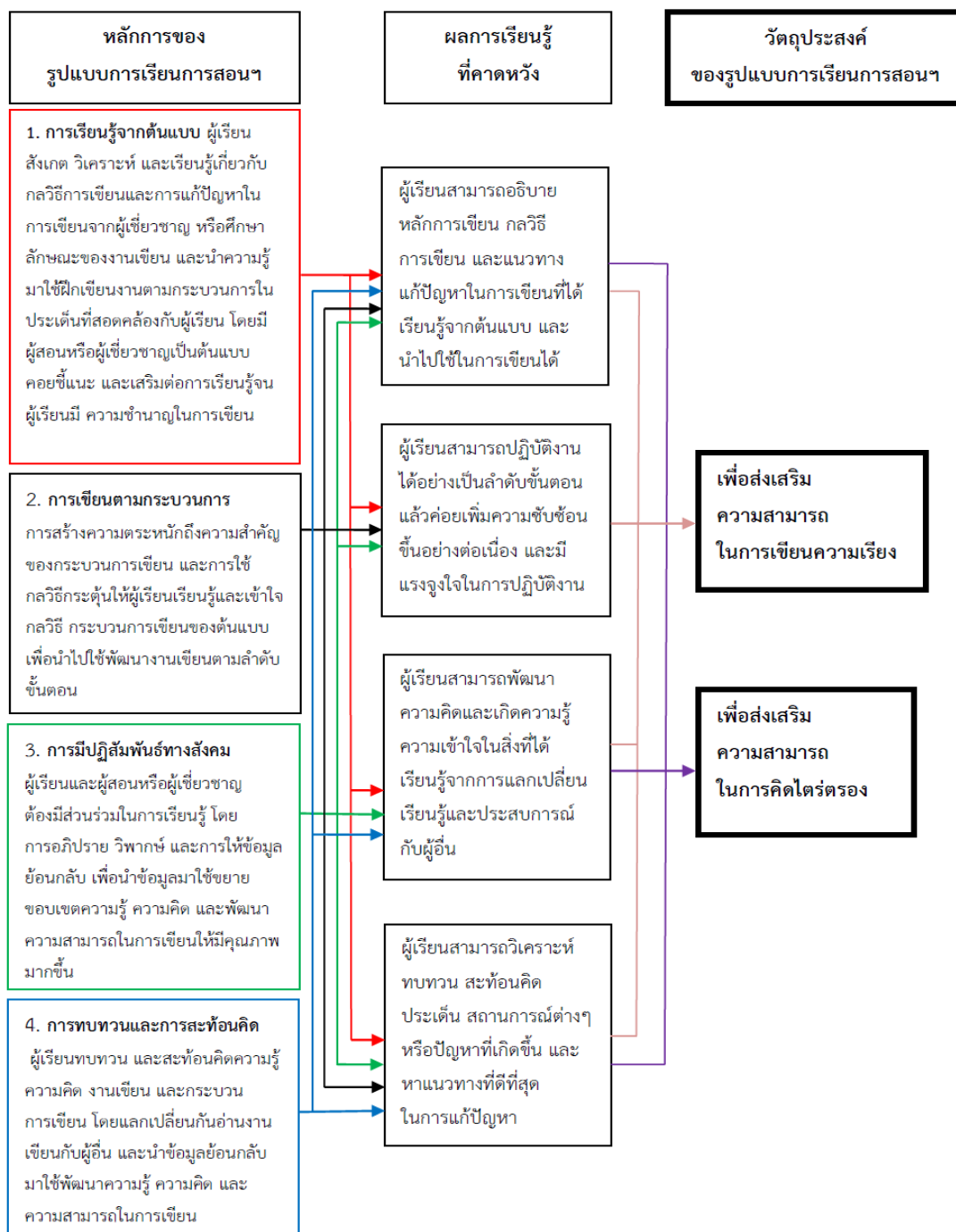
### 3.2.2 การกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยวิเคราะห์และเชื่อมโยงหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนสู่ผลที่จะเกิดขึ้นกับผู้เรียน จากนั้นนำข้อมูลที่ได้มากำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนได้ 2 ประการ ดังนี้

1) เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี ทั้งในด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

2) เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี ผลการวิเคราะห์และสังเคราะห์หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน ปรากฏในแผนภาพที่ 6





แผนภาพ 6 วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ


### 3.2.3 การกำหนดขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน

ผู้วิจัยกำหนดขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน โดยดำเนินการดังต่อไปนี้

1) พิจารณาหลักการและวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนในข้อ 3.2.1 และ 3.2.2 และกำหนดเป็นแนวทางการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการโดยระบุบทบาทของผู้สอนและผู้เรียน ดังตารางที่ 5

ตาราง 5 แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนฯ

วัตถุประสงค์ของรูปแบบการจัดการเรียนการสอนฯ	แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนฯ	
	บทบาทผู้สอน	บทบาทผู้เรียน
1. เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียง	1.1 จัดสภาพการเรียนการสอนที่มีบรรยากาศใกล้เคียงกับสถานการณ์จริงเพื่อสร้างแรงจูงใจและช่วยในการกำหนดเป้าหมายในการเขียน 1.2 คัดเลือกผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนใช้เป็นตัวแบบเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้กลวิธีการเขียนและวิธีการแก้ปัญหาในการเขียนโดยมีการเสริมแรงเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ดี 1.3 จัดลำดับขั้นตอนของเนื้อหาและกิจกรรมการเขียนตามลำดับความยากง่ายและความเหมาะสมของรูปแบบการเขียนความเรียง 1.4 กระตุ้นให้ผู้เรียนพัฒนากระบวนการคิดในการเขียนมากกว่าเน้นผลงานเขียน 1.5 กระตุ้นให้ผู้เรียนแสดง	1.1 สังเกตเรียนรู้และจดจำลักษณะงานเขียนที่ดีกลวิธีการเขียนและการเขียนและการแก้ปัญหาในการเขียน 1.2 นำเสนอเกี่ยวกับลักษณะงานเขียนที่ดีกลวิธีการเขียนและการเขียนและการแก้ปัญหาในการเขียนของต้นแบบด้วยวิธีการพูดหรือเขียน 1.3 เชื่อมต่อการเรียนรู้โดยการนำกระบวนการทางปัญญาจากต้นแบบมาปรับใช้ในการปฏิบัติการเขียน 1.4 ใช้กระบวนการคิดใน

วัตถุประสงค์ของ รูปแบบ การจัดการเรียนการ สอนฯ	แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการ สอนฯ	
	บทบาทผู้สอน	บทบาทผู้เรียน
	พฤติกรรมการณ์เรียนรู้ซึ่งอาจ	ทุกชั้น ตอนการเขียนตั้งแต่ การวาง แผนการเขียน การ เขียนฉบับ ร่างและการปรับแก้ งานเขียน 1.5 นำเสนอความคิด เกี่ยวกับ ประเด็นการเขียนที่ สอดคล้อง กับการนำไปใช้ในชีวิต จริง 1.6 ปฏิบัติการเขียนความ เรียงแต่ละประเภท
	 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย Chulalongkornrajavidyalaya University	
วัตถุประสงค์ของ รูปแบบ การจัดการเรียนการ สอนฯ	แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการ สอนฯ	
	บทบาทผู้สอน	บทบาทผู้เรียน
	เป็นการพูดหรือเขียนเพื่อ อธิบายความรู้ความ คิดเห็น	ตามกระบวนการ โดย เริ่มฝึกเขียนงาน ตามลำดับ ความยากง่าย
2. เพื่อส่งเสริม ความสามารถ ในการคิดไตร่ตรอง	2.1 วางแผนและคัดเลือก ประเด็น ในการเขียนและเนื้อหาที่ สอดคล้องกับสาขาวิชา ของผู้เรียนและ	2.1 นำเสนอเกี่ยวกับประเด็น ในการเขียนและเนื้อหา ที่เขียนด้วยการพูดหรือ การเขียน 2.2 ทบทวนความรู้ความ

วัตถุประสงค์ของ รูปแบบ การจัดการเรียนการ สอนฯ	แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการ สอนฯ	
	บทบาทผู้สอน	บทบาทผู้เรียน
	สถานการณ์ ปัจจุบันเพื่อให้ผู้เรียนใช้ ในการอภิปรายและคิด ไตร่ตรอง	เข้าใจ สิ่งที่ได้เรียนรู้จาก ต้นแบบ ผลงานเขียนและ กระบวนการเขียนโดย
	2.2 กระตุ้นให้ผู้เรียนอภิปราย และสะท้อนคิดเกี่ยวกับ เนื้อหาโดยให้ระบุปัญหา ค้นหาวิธีการแก้ปัญหา และเลือกแนวทาง แก้ปัญหาที่ดีที่สุด และประเมินผลลัพธ์	กระบวนการเขียนโดย การเขียนบันทึกการ เรียนรู้ 2.3 แลกเปลี่ยนกันอ่าน งานเขียน และบันทึกการเรียนรู้ และ ให้ข้อมูลย้อนกลับ
	2.3 กระตุ้นให้ผู้เรียนอภิปราย ทบทวนและสะท้อนคิด เกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จาก ต้นแบบ ผลงานเขียนและ กระบวนการเขียน จากนั้น มอบหมายให้ผู้เรียน บันทึกการเรียนรู้	ซึ่งกันและกัน
	2.4 อ่านบันทึกการเรียนรู้ของ ผู้เรียนเพื่อพิจารณาระดับ การคิดไตร่ตรองแล้วให้ ข้อมูลย้อนกลับในบันทึก การเรียนรู้ของผู้เรียน	

2) ผู้วิจัยนำแนวทางการจัดการเรียนการสอนมาสรุป สังเคราะห์ จัดลำดับ และเชื่อมโยงเป็นขั้นตอนหลักและขั้นตอนย่อยในการจัดการเรียนการสอน พร้อมทั้งเสนอแนะวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในแต่ละขั้นตอน ดังนี้

1. **ขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ** เป็นขั้นที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจในการเขียน และนำเสนอกลวิธีการเขียนหรือต้นแบบงานเขียน ให้ผู้เรียนสามารถสังเกตและเรียนรู้เกี่ยวกับหลักการเขียน การเรียบเรียงความคิด การใช้ภาษา กระบวนการเขียน และวิธีการแก้ปัญหา

ในการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้อย่างชัดเจนและสะท้อนความคิด โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยชี้แนะและเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

1.1 *สร้างแรงจูงใจในการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในการผลิตงานเขียน และเสริมต่อการเรียนรู้ให้ผู้เรียนมีจุดมุ่งหมายในการเขียน เห็นความสำคัญและคุณค่าของการเขียนแต่ละประเภทที่ผู้เรียนจะต้องฝึกเขียน

1.2 *เรียนรู้จากต้นแบบ* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญให้ความรู้เกี่ยวกับหลักการเขียน ความเรียง และนำเสนอกลวิธีการเขียน ตลอดจนชี้แนะเกี่ยวกับวิธีการแก้ปัญหาในการเขียนตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียนงานฉบับร่าง และการแก้ไขงานเขียน หรือการให้ผู้เรียนศึกษาจากต้นแบบงานเขียนที่เป็นความเรียงประเภทต่างๆ ที่มีคุณภาพ เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน การนำเสนอเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด และการใช้ภาษาโดยผู้เรียนบันทึกการเรียนรู้ และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปปรับใช้ในการเขียน

1.3 *กระจำความรู้จากต้นแบบ* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนอธิบายสิ่งที่สังเกตและเรียนรู้จากต้นแบบ ซึ่งจะต้องใช้กลยุทธ์ที่ทำให้ผู้เรียนพูดหรือเขียนสิ่งที่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับกลวิธีและการแก้ปัญหาในการเขียนของต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน พร้อมทั้งเสนอวิธีการและระบุเหตุผลที่สนับสนุนการเลือกวิธีการฝึกทางปัญญานั้น หรือการอธิบายลักษณะโครงสร้างของงานเขียน เนื้อหา และการใช้ภาษาของต้นแบบงานเขียน

2. *ขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง* เป็นขั้นที่กระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน เพื่อนำมากำหนดสถานการณ์และประเด็นในการเขียนความเรียง วิเคราะห์ ประมวลและปรับประเด็นการเขียนให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และผู้อ่าน โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

2.1 *นำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญนำเสนอประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับสถานการณ์จริงในปัจจุบัน โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาหาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับประเด็นการเขียนและให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์วัตถุประสงค์และขอบเขตการเขียนจากสถานการณ์ที่กำหนดให้ เพื่อกำหนดประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์

2.2 *วิเคราะห์ประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์และตั้งคำถามเกี่ยวกับความสำคัญและคุณค่าของประเด็นการเขียนทบทวนความรู้ที่มีอยู่ ตลอดจนข้อมูลเบื้องต้นและแหล่งสืบค้นข้อมูล เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการปรับประเด็นการเขียนและการค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

2.3 *ประมวลและปรับประเด็นการเขียน* เป็นขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบในการรวบรวมข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ประเด็นการเขียน และร่วมกันอภิปรายและปรับแก้ประเด็นการเขียนอย่างสมเหตุสมผล จากนั้นร่วมกันกำหนดหัวเรื่องที่จะเขียน

3. *ขั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ* เป็นขั้นที่ผู้เรียนทบทวนและสะท้อนความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ และเลือกใช้กลวิธีในการเขียนที่เหมาะสมไปใช้ในการคัดสรรข้อมูล

ออกแบบโครงเรื่อง และพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับร่างโดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

3.1 *ค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล* ผู้เรียนใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการวางแผนและศึกษาค้นคว้าข้อมูลประกอบการเขียน ซึ่งจะต้องประเมินความสอดคล้องและความถูกต้องของข้อมูลกับประเด็นการเขียน และคัดสรรข้อมูลเพื่อนำไปใช้ในการวางโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและให้คำปรึกษา

3.2 *ออกแบบและปรับโครงเรื่อง* ผู้เรียนนำข้อมูลความรู้เกี่ยวกับการวางโครงเรื่องที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการจัดกลุ่มและเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูล และเขียนโครงร่างประเด็นเนื้อหาที่จะเขียน จากนั้นร่วมกันอภิปรายในกลุ่มย่อยเพื่อนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ในการปรับโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและตอบข้อสงสัยของผู้เรียน

3.3 *พัฒนางานเขียนฉบับร่าง* ผู้เรียนแต่ละบุคคลนำความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบ และข้อมูลจากการอภิปรายในขั้นออกแบบและปรับโครงเรื่องมาเรียบเรียงเป็นงานเขียนฉบับร่าง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนฉบับร่าง

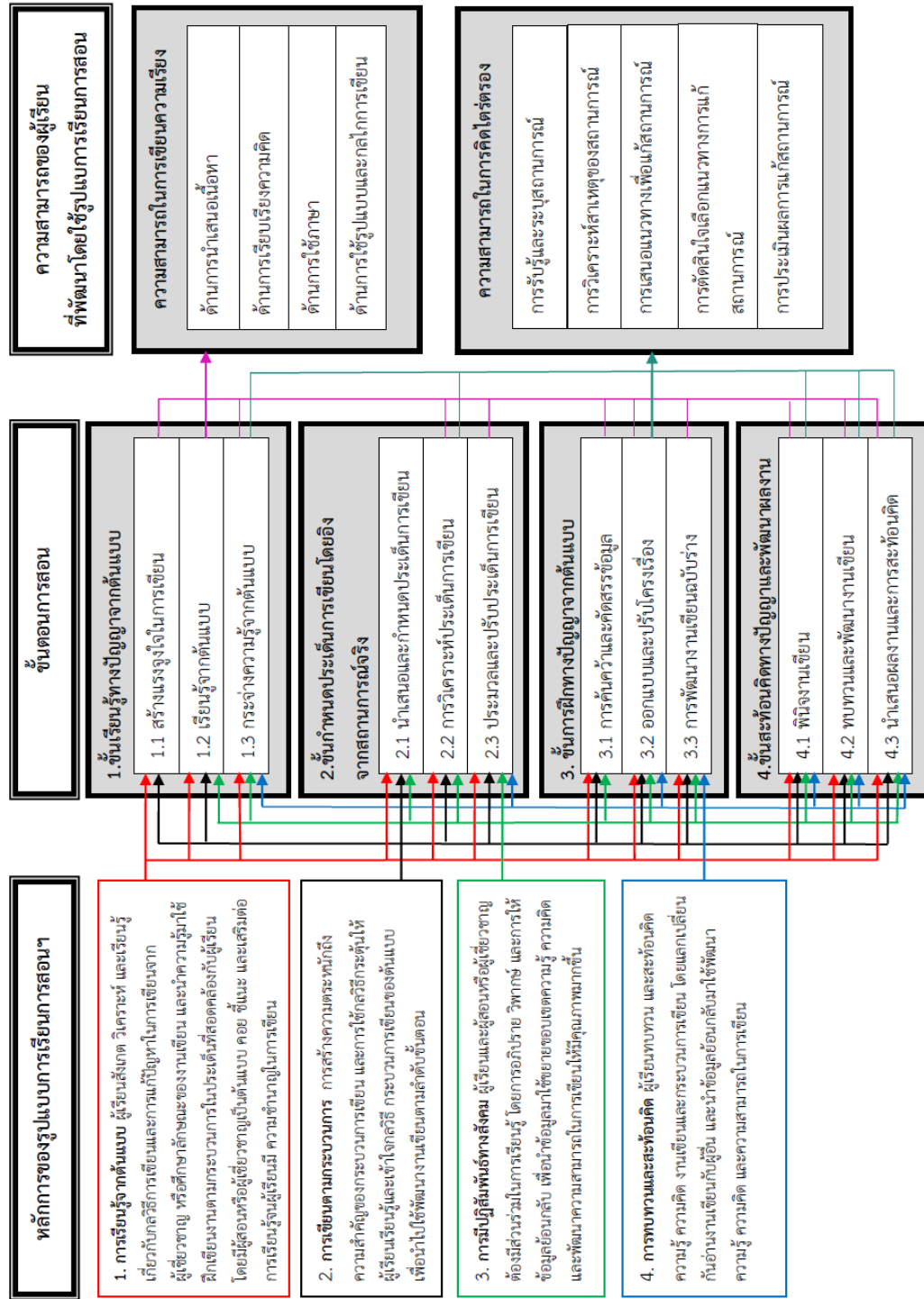
4. *ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน* เป็นขั้นการพัฒนาคุณภาพงานเขียน โดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อน และนำมาทบทวนงานเขียนฉบับร่างเพื่อนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการเขียนงานฉบับสมบูรณ์ จากนั้นนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย และร่วมกันอภิปรายเพื่อประเมินผลการเขียนและสรุปผลการเรียนรู้ โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

4.1 *พินิจงานเขียน* ผู้เรียนนำงานเขียนฉบับร่างของแต่ละคนมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อน พร้อมทั้งให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อนเพื่อให้ผู้เรียนสามารถทราบข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ ให้คำปรึกษา ร่วมให้ข้อมูลย้อนกลับ และช่วยเหลือผู้เรียนในขณะพินิจงานเขียน

4.2 *ทบทวนและพัฒนางานเขียน* ผู้เรียนแต่ละคนรวบรวมประเด็นที่ต้องปรับแก้ในงานเขียนฉบับร่างตามข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับจากการวิพากษ์งานเขียน จากนั้นประมวลประเด็นที่ต้องปรับแก้แล้วนำไปเขียนงานฉบับสมบูรณ์ (นอกชั้นเรียน) โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญตรวจพิจารณางานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับ

4.3 *นำเสนอผลงานและการสะท้อนคิด* ผู้เรียนนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย เพื่ออภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับข้อดีและข้อบกพร่องของงานเขียน ทั้งด้านเนื้อหาและระเบียบการเขียน โดยนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ปรับแก้งานเขียนให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น รวมทั้งสะท้อนคิดเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของตน จากนั้นให้ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญประเมินผลการเขียน

ผลการสังเคราะห์ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ เชื่อมโยงความสัมพันธ์ในการพัฒนาความสามารถการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง แสดงได้ดังแผนภาพที่ 7



แผนภาพ 7 ความสัมพันธ์ของหลักการ และขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนกับความสามารถในการเขียนเรียงความและการคิดไตร่ตรอง



จากแผนภาพที่ 7 สรุปได้ว่า หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน ได้แก่ การเรียนรู้จากต้นแบบ การเขียนตามกระบวนการ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และการทบทวนและการสะท้อนคิด จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง เมื่อพิจารณาจะเห็นได้ว่า หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนที่ได้จากการวิเคราะห์ สังเคราะห์จากแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบและแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ มีความสำคัญต่อการเขียน ซึ่งจะมีบทบาทให้ผู้เรียนฝึกกระบวนการสะท้อนคิดในทุกขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ทั้งในส่วนของประเด็นและเนื้อหาในการเขียน รวมถึงกระบวนการเขียน เช่น ในขั้นการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ผู้เรียนจะได้คิดไตร่ตรองเกี่ยวกับกลยุทธ์ในการเรียนรู้เพื่อใช้เชื่อมโยงกับทักษะที่จะฝึกส่วนขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง ขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ และขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน ผู้เรียนจะได้ฝึกการคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับประเด็นและเนื้อหาที่จะเขียน รวมถึงกระบวนการเขียน ซึ่งหากผู้เรียนมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองจะช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น และสามารถนำไปใช้ในการคิดไตร่ตรองในเรื่องอื่นๆได้ ตลอดจนการนำความรู้ไปใช้ในการชี้้นำการปฏิบัติงาน และปรับเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานได้อย่างยั่งยืน

3) เนื่องจากจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนพัฒนาขึ้นให้มีความสำคัญกับการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ โดยเน้นต้นแบบที่เป็นบุคคล ได้แก่ ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน รวมถึงการศึกษาลักษณะโครงสร้างของงานเขียนที่มีคุณภาพ ดังนั้น การนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ จึงต้องกำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับสิ่งที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้จากต้นแบบและบทบาทของต้นแบบ ซึ่งจากการวิเคราะห์ลักษณะของตัวแบบหรือต้นแบบ กระบวนการและความสามารถในการเขียนความเรียง รวมถึงกระบวนการคิดไตร่ตรอง สามารถสรุปประเด็นเกี่ยวกับการฝึกทางปัญญาด้านการเขียนจากต้นแบบ และบทบาทของต้นแบบได้ดังตารางที่ 6

ตาราง 6 บทบาทของต้นแบบและผู้สอนในการฝึกทางปัญญาด้านการเขียน

ขั้นตอนของ รูปแบบการ เรียนการสอน	การฝึกทางปัญญา ด้านการเขียน จากต้นแบบ	บทบาทในการฝึกทางปัญญาด้านการเขียน	
		ต้นแบบด้านการเขียน	ผู้สอน
1. ขั้นการ เรียนรู้ทาง ปัญญา จากต้นแบบ	1.1 สร้างแรงจูงใจ ใน การเขียน 1.2 เรียนรู้จาก ต้นแบบ 1.3 กระจ่างความรู้ จากต้นแบบ	1.การยกตัวอย่างหรือใช้ กลวิธีกระตุ้นความสนใจ และเสริมแรงให้ผู้เรียน เกิดแรงจูงใจในการเขียน 2. นำเสนอวิธีการเขียน และแนวทางแก้ปัญหาใน การเขียนอย่างชัดเจน หรือนำเสนอความรู้ทาง ปัญญาด้านอื่นๆ เช่น การคิด การเรียนรู้ 3. กระตุ้นให้ผู้เรียน นำเสนอเกี่ยวกับสิ่งที่ได้ เรียนรู้จากต้นแบบด้วย การพูดหรือการเขียน	1. ใช้กลวิธีที่ หลากหลายกระตุ้น ความสนใจและ เสริมแรงให้ผู้เรียนเกิด แรงจูงใจในการผลิต งานเขียน 2. ใช้คำถามกระตุ้น หรืออธิบายเพิ่มเติม หากผู้เรียนมีข้อสงสัย หรือไม่เข้าใจขณะที่ เรียนรู้จากต้นแบบ 3. กระตุ้นให้ผู้เรียน คิดต่างๆ และตั้ง คำถาม รวมถึงแสดง ความคิดเห็นขณะ เรียนรู้ จากต้นแบบ

ขั้นตอนของ รูปแบบการ เรียนการสอน	การฝึกทางปัญญา ด้านการเขียน จากต้นแบบ	บทบาทในการฝึกทางปัญญาด้านการเขียน	
		ต้นแบบด้านการเขียน	ผู้สอน
2. ขั้นกำหนด ประเด็น การเขียน โดยอิงจาก สถานการณ์ จริง	2.1 นำเสนอและ กำหนดประเด็น การเขียน 2.2 วิเคราะห์ ประเด็น การเขียน 2.3 ประมวลและ ปรับ ประเด็นการ เขียน	1. นำเสนอวิธีการและการ แก้ปัญหาในการกำหนด ประเด็นการเขียน 2. เสริมแรงให้ผู้เรียน ร่วมกันกำหนดวิเคราะห์ และปรับประเด็น การเขียน 3. คอยชี้แนะ และเสริม ต่อการเรียนรู้ให้ผู้เรียน อธิบายอย่างชัดเจนหรือ การคิดต่างๆ เพื่อแสดง ความคิดเห็น 4. ใช้คำถามเพื่อกระตุ้นให้ ผู้เรียนสะท้อนคิดเกี่ยวกับ ประเด็นหรือสถานการณ์ ที่เกี่ยวข้องกับการเขียน 5. ช่วยแก้ปัญหาในส่วนที่ ผู้เรียนเกิดข้อสงสัยหรือ เกิดความยุ่งยากใน การปฏิบัติงาน	1. ศึกษาพัฒนาการที่ ผู้เรียนจะสามารถ ทำงานได้อย่างอิสระ 2. การปรับกระบวนการ การเนื้อหาสาระให้ เหมาะสมกับผู้เรียน 3. จัดสภาพการเรียนรู้ การสอนที่มี บรรยากาศใกล้เคียง กับสถานการณ์จริง เพื่อสร้างแรงจูงใจ และช่วยในการ กำหนดเป้าหมาย การเขียน 4. ใช้คำถามเพื่อ กระตุ้นให้ผู้เรียน สะท้อนคิดเกี่ยวกับ ประเด็นหรือ สถานการณ์ที่ เกี่ยวข้องกับการเขียน 5. คอยชี้แนะ และช่วยเหลือแนะนำ ในการปฏิบัติงาน
3. ขั้นการฝึก ทางปัญญา จากต้นแบบ	3.1 ค้นคว้าและคัด สรรข้อมูล 3.2 ออกแบบและ ปรับโครงเรื่อง 3.3 พัฒนางานเขียน ฉบับร่าง	1. นำเสนอวิธีการและ แนวทางแก้ปัญหาใน การพัฒนางานเขียน ฉบับร่าง 2. คอยชี้แนะและเสริม ต่อการเรียนรู้ให้ผู้เรียน ในการพัฒนางานเขียน 3. เสริมแรงในขณะที่ ผู้เรียนปฏิบัติการเขียน	1. อธิบายรายละเอียด ของงานให้มีความ ชัดเจนมากขึ้น 2. ทบทวน และ กระตุ้นให้ผู้เรียนนำ วิธีการที่ได้เรียนรู้จาก ต้นแบบมาใช้ในการ พัฒนางานเขียน 3. สร้างแรงจูงใจใน

ขั้นตอนของ รูปแบบการ เรียนการสอน	การฝึกทางปัญญา ด้านการเขียน จากต้นแบบ	บทบาทในการฝึกทางปัญญาด้านการเขียน	
		ต้นแบบด้านการเขียน	ผู้สอน
			การปฏิบัติงาน
4. ขั้นสะท้อน คิดทางปัญญา และพัฒนา ผลงาน	4.1 พินิจงานเขียน 4.2 ทบทวนและ พัฒนางานเขียน 4.3 นำเสนอผลงาน และการสะท้อนคิด	1. นำเสนอวิธีการให้ข้อมูล ย้อนกลับและแนวทางใน การปรับแก้งานเขียน พัฒนาผลงานเขียน 2. กระตุ้นให้ผู้เรียน อธิบายอย่างชัดเจนหรือ การคิดต่างๆ เพื่อแสดง ความคิดเห็น 3. คอยชี้แนะ และเสริม ต่อการเรียนรู้ขณะผู้เรียน ดำเนินการปรับปรุง งานเขียนให้มีคุณภาพ	1. การให้ข้อมูล ย้อนกลับ 2. กระตุ้นให้ผู้เรียน คิดและเกิดแรงจูงใจใน การเขียนงานให้ สำเร็จ 3. คอยชี้แนะ และ เสริมต่อการเรียนรู้ ขณะผู้เขียนดำเนิน กระบวนการปรับแก้ งานเขียน 4. กระตุ้นให้ผู้เรียน สะท้อนคิด ทั้งการ แสดงความคิดและ การเขียนบันทึก การเรียนรู้

บทบาทของต้นแบบและผู้สอนในการฝึกทางปัญญาด้านการเขียนข้างต้นเป็นการวิเคราะห์บทบาทในการเป็นต้นแบบ การให้คำชี้แนะ และการเสริมต่อการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดความชัดเจนเกี่ยวกับบทบาทของการเป็นต้นแบบด้านการเขียน และทราบขอบเขตในการเรียนรู้จากต้นแบบของผู้เรียน ซึ่งจะต้องเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ทั้งวิธีการและแนวทางแก้ปัญหในการเขียนหรือกระบวนการคิดในแบบต่างๆ อันจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีแนวทางในการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง ซึ่งการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ผู้สอนจะต้องพิจารณาถึงความเหมาะสมและความสอดคล้องของสิ่งที่ผู้เรียนจะต้องเรียนรู้จากต้นแบบ เพื่อให้ต้นแบบสามารถแสดงบทบาทความรู้ทางปัญญาได้อย่างชัดเจน และตรงกับวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ ซึ่งจะต้องมีเกณฑ์ในการคัดเลือกต้นแบบการเขียนโดยการศึกษาลักษณะของต้นแบบ ตามที่ Bandura (1989: 131) ได้กล่าวถึงแนวทางในการเลือกตัวแบบหรือต้นแบบไว้สรุปได้ว่า ตัวแบบหรือต้นแบบควรมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับผู้สังเกต ควรเป็นบุคคลที่มีชื่อเสียงในสายตาของผู้สังเกต และมีระดับความสามารถใกล้เคียงกับผู้สังเกต รวมถึงเป็นบุคคลที่สามารถสร้างความเชื่อมั่นและสร้างความอบอุ่นเมื่ออยู่ใกล้ โดยเกณฑ์ในการเลือกต้นแบบการเขียนมีดังนี้

1. ต้นแบบต้องเป็นผู้ที่มีความสามารถในการเขียน โดยมีผลงานเขียนเป็นที่ประจักษ์ เช่น การตีพิมพ์ผลงาน หรือเป็นบุคคลที่ได้รับการยกย่อง หรือมีผู้แนะนำว่า เป็นผู้ที่มีความสามารถในการเขียน
2. ต้นแบบต้องเป็นผู้มีความรู้ความชำนาญเกี่ยวกับงานเขียนแต่ละประเภท และสามารถถ่ายทอดหลักการเขียน กลวิธีการเขียน และการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในการเขียนได้เป็นอย่างดี
3. ต้นแบบควรเป็นบุคคลที่สามารถสร้างความเป็นกันเองได้ในการดำเนินกิจกรรมการเรียนเรียนรู้ เพราะจะทำให้ผู้เรียนกล้าซักถาม และอภิปราย และสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนสามารถคิดต่างๆ ได้
4. ต้นแบบควรเป็นผู้สามารถสร้างแรงจูงใจในการเขียนได้ สามารถเป็นแรงบันดาลใจให้ผู้เรียนมีความรู้สึกที่อยากจะเขียน หรือสามารถใช้กลวิธีเพื่อสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนอยากที่จะเขียน
5. ต้นแบบควรเป็นผู้ที่สามารถให้ได้ทั้งความรู้เกี่ยวกับการเขียน และกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดไปด้วยในขณะที่กำลังเรียนรู้
6. ต้นแบบจะต้องเป็นผู้ที่เปิดใจ สามารถทำความเข้าใจวัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนการสอน เพราะอาจต้องมีการร่วมกันวางแผนกับผู้สอน และในกิจกรรมการเรียนการสอน จะต้องมีการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้อภิปราย ซักถาม หรือโต้แย้งอย่างมีเหตุผล
7. ผู้ที่เป็นต้นแบบในการเขียนนอกจากเป็นผู้เชี่ยวชาญที่มีผลงานเขียนแล้ว ผู้สอนก็สามารถเป็นต้นแบบในการเขียน ทั้งนี้เพราะเป็นผู้ที่ได้รับความไว้วางใจให้รับผิดชอบจัดการเรียนการสอนวิชาการเขียน และเป็นผู้ที่มีประสบการณ์ในการเขียน เช่น การเขียนรายงานการวิจัย การเขียนตำรา และเอกสารประกอบการสอน
8. ต้นแบบที่เป็นสัญลักษณ์ (symbolic model) จะต้องเป็นงานเขียนที่มีคุณภาพ สามารถเป็นตัวอย่างที่ดีได้ในด้านการนำเสนอเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด การใช้ภาษา และมีรูปแบบและกลไกการเขียนที่ถูกต้อง

4) เมื่อได้หลักการและวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน และขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน ผู้วิจัยเสนอแนะวิธีการจัดการเรียนการสอนในแต่ละขั้นตอน ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

**ส่วนที่ 1 การวางแผนการจัดการเรียนการสอน** การเตรียมการทั้งผู้สอนและผู้เรียน เพื่อให้มีความพร้อมและเกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยผู้สอนจะต้องเตรียมการในเรื่องของการวิเคราะห์ให้ผู้เรียน การกำหนดประเด็นการเขียน การออกแบบเนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน การจัดเตรียมสื่อการเรียนรู้ และวิธีการวัดและประเมินผล ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

**1. การเตรียมการของผู้สอน** เป็นการวางแผนการจัดการเรียนการสอนตามขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ซึ่งจะต้องมีการเตรียมการดังต่อไปนี้

1.1 การวิเคราะห์ผู้เรียน คือ การศึกษาข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน ได้แก่ 1) สาขาวิชาที่ผู้เรียนกำลังศึกษา 2) ความรู้และประสบการณ์ในการเขียนความเรียง 3) ประเภทของงานเขียน และข้อมูลสถานการณ์ปัจจุบันที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตของผู้เรียน เพื่อนำไปใช้ในการกำหนดเนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน และสื่อการเรียนรู้

1.2 การกำหนดขอบเขตในการเขียนความเรียง คือ การกำหนดขอบเขตการเขียนความเรียงในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ โดยศึกษาประเด็นที่สำคัญในปัจจุบันที่สอดคล้องกับสาขาวิชาและความสนใจของผู้เรียน และเป็นประเด็นที่ผู้เรียนสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างหลากหลาย

1.3 การกำหนดกิจกรรมการเรียนการสอน คือ การกำหนดวิธี เทคนิคการสอน และงานเขียนหรือกิจกรรมที่ผู้เรียนจะต้องปฏิบัติในแต่ละครั้ง

1.3.1 กำหนดวิธีสอน และเทคนิคการสอนที่จะใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ได้แก่

1) วิธีสอนแบบบรรยายวิธีสอนแบบอุปนัย และวิธีสอนแบบนิรนัย วิธีสอนแบบสาธิตเป็นวิธีสอนที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญใช้ในการให้ความรู้พื้นฐานต่างๆ เช่น ความหมาย ประเภทงานเขียนความเรียง หลักการและกลวิธีต่างๆ ที่ใช้ในการเขียนและแก้ปัญหาในการเขียน หลักและวิธีการตรวจงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับ

2) วิธีสอนแบบอภิปรายกลุ่มย่อย เป็นวิธีสอนที่ใช้ในการกระตุ้นให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อทำความเข้าใจและกำหนดประเด็นการเขียนความเรียง รวมทั้งใช้ในการวางแผนการคัดสรรข้อมูล การปรับประเด็นการเขียนและโครงเรื่อง การนำเสนอและอภิปรายงานเขียน และการสะท้อนคิดการเขียน เพื่อนำข้อมูลมาใช้ในการพัฒนางานเขียน

3) เทคนิคการโต้แย้ง เป็นเทคนิคที่ช่วยให้ผู้เรียนฝึกทักษะการนำเสนอความคิด หลักฐาน และเหตุผลประกอบความคิดเกี่ยวกับสถานการณ์การเขียนความเรียงที่กำหนดให้ เพื่อให้ผู้เรียนกำหนดประเด็นการเขียนงาน การนำเสนอและอภิปรายงานเขียนได้อย่างสมเหตุสมผล

4) เทคนิคการใช้ผังมโนทัศน์ เป็นเทคนิคที่ใช้ฝึกฝนให้ผู้เรียนจัดระบบข้อมูลที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบและจากการศึกษาค้นคว้าเพื่อเป็นการกำหนดแนวทาง ขอบเขต และวิธีการในการพัฒนาโครงเรื่องด้วยตนเอง

5) เทคนิคการใช้คำถามพัฒนาความคิด เป็นเทคนิคที่ใช้กระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงความรู้ และความคิดเห็นตลอดกระบวนการเขียน เกี่ยวกับสถานการณ์และประเด็นในการเขียนความเรียง การวางแผนการคัดสรรข้อมูล และการวางโครงเรื่อง การสะท้อนคิด การเขียนรวมถึงเนื้อหา ซึ่งผู้สอนควรใช้คำถามปลายเปิดที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นอย่างหลากหลาย และเกิดความเข้าใจในประเด็นและเนื้อหา นอกจากนี้ควรใช้คำถามที่ท้าทายให้ผู้เรียนคิดทบทวนในกระบวนการเขียนด้วย

6) การเป็นต้นแบบ ได้แก่ การคิดต่างๆ (think-aloud) ของผู้ที่เป็นต้นแบบ ซึ่งเป็นวิธีการที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นต้นแบบในการปฏิบัติ โดยการแสดงความคิดที่มีอยู่ให้ปรากฏออกมาชัดเจนเกี่ยวกับวิธีการเขียนและการแก้ปัญหาให้ผู้เรียนปฏิบัติตาม และการให้ผู้เรียนแสดงความคิดของตนให้ผู้อื่นรับรู้ โดยการพูดแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน เมื่อผู้สอนต้องการให้

ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ การนำเสนอและปรับประเด็นในการเขียน รวมถึง การสะท้อนคิดการเขียน ซึ่งผู้สอนควรเป็นต้นแบบในการปฏิบัติ โดยการแสดงความคิดเห็นของตนแล้วให้ผู้เรียนคิดตาม เทคนิคนี้จะส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดเห็นมากขึ้น

7) วิธีการเสริมต่อการเรียนรู้ และเทคนิคการให้คำชี้แนะ เป็นวิธีการที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญใช้กลวิธีต่างๆ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาตามศักยภาพ อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้คอยให้คำปรึกษา ช่วยเหลือ สังเกตวิธีการเรียนรู้ วิธีคิด และการแก้ไขปัญหา และติดตามความก้าวหน้าอย่างต่อเนื่อง โดยใช้คำถามให้ผู้เรียนแสวงหาแนวทาง และพัฒนางานเขียน

8) วิธีการตรวจแก้ไขงานเขียน เป็นการปรับปรุงความชัดเจนและความถูกต้องและความเหมาะสมของการเขียน ในด้านเนื้อหา และหลักการใช้ภาษา เช่น การเรียบเรียงข้อความ การใช้ถ้อยคำ รวมถึงกลไกการเขียน โดยใช้สัญลักษณ์ต่างๆ แก้ไขข้อบกพร่องที่ตรวจพบในงานเขียนนั้น

1.3.2 กำหนดใบงานหรือกิจกรรมต่างๆ ซึ่งผู้เรียนจะต้องปฏิบัติในกระบวนการเขียน ได้แก่ แบบสังเกตและการเรียนรู้จากต้นแบบ ใบงานการเขียนโครงเรื่อง แบบบันทึกกระบวนการเขียน และแบบบันทึกสำหรับฝึกการคิดไตร่ตรองในการเขียน

1.4 การเตรียมต้นแบบ ผู้สอนเตรียมต้นแบบที่ใช้การเรียนการสอนดังนี้

1.4.1 พิจารณาเนื้อหาและกิจกรรมการเรียนการสอน เพื่อวางแผนการใช้ต้นแบบให้เหมาะสมกับเนื้อหาและสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนการสอน

1.4.2 คัดเลือกต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน เป็นผู้มีประสบการณ์ในการเขียนแต่ละประเภท และสามารถเป็นต้นแบบได้ทั้งในส่วนของโครงสร้างใจ การเสนอวิธีการเขียน และให้คำแนะนำเกี่ยวกับการแก้ปัญหาในการเขียนได้เป็นอย่างดี

1.4.3 คัดเลือกต้นแบบงานเขียนความเรียง และสื่อประเภทอื่นๆ สำหรับให้ผู้เรียนศึกษาและวิเคราะห์ลักษณะโครงสร้างงานเขียน เนื้อหา และการใช้ภาษา

1.4.4 การเตรียมความพร้อมให้กับต้นแบบที่เป็นบุคคลโดยสร้างความเข้าใจว่า ต้องการให้ต้นแบบเข้ามามีบทบาทเมื่อใด อย่างไร

1.5 การเตรียมสื่อการเรียนรู้ ผู้สอนเตรียมสื่อประกอบการเรียนการสอนดังนี้

1.5.1 สถานการณ์สำหรับเขียนความเรียง คือ การกำหนดเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่ใช้ในการนำเสนอประเด็นการเขียนความเรียงในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ โดยเป็นสถานการณ์หรือเหตุการณ์ปัจจุบันที่สอดคล้องกับสาขาที่ผู้เรียนกำลังศึกษา วยและความสนใจของผู้เรียน

1.5.2 ต้นแบบงานเขียนความเรียง คือตัวอย่างความเรียงประเภทต่างๆ ที่มีคุณภาพ และเป็นผลงานที่มีเนื้อหาสอดคล้องกับสาขาวิชาของผู้เรียน

1.5.3 แหล่งข้อมูล/แหล่งการเรียนรู้ คือ อุปกรณ์ เครื่องมือ และแหล่งข้อมูล สำหรับการศึกษาค้นคว้าข้อมูลประกอบการเขียนที่มีความหลากหลาย ทั้งจากเอกสาร บุคคล สื่ออิเล็กทรอนิกส์และเทคโนโลยีต่างๆ เป็นต้น

**2. การเตรียมผู้เรียน** ผู้สอนต้องให้ความรู้พื้นฐานที่จำเป็นแก่ผู้เรียนเกี่ยวกับการเขียน ความเรียง ได้แก่ ประเภทและหลักการเขียนความเรียง วิธีการตรวจงานเขียน และการให้ข้อมูลย้อนกลับ การศึกษาค้นคว้าและรวบรวมข้อมูลโดยใช้วิธีและเทคนิคการสอนที่หลากหลาย เช่น วิธีสอนแบบ อภิปราย วิธีสอนโดยการใช้กรณีตัวอย่าง เทคนิคการโต้แย้ง เทคนิคการใช้ผังมโนทัศน์ และการใช้ เทคโนโลยีสารสนเทศในการเรียนรู้ นอกจากนี้จะต้องสร้างความเข้าใจกับผู้เรียนเกี่ยวกับหลักการและ วิธีการเรียนรู้จากต้นแบบ

**ส่วนที่ 2** การดำเนินการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการ ฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ แบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ 1) ชั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ 2) ชั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง 3) ชั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ 4) ชั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน

### 3.2.4 การกำหนดการวัดและประเมินผลการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน ในข้อ 3.2.3 มากำหนด แนวทางการวัดและประเมินผลของรูปแบบการเรียนการสอน โดยดำเนินการวัดและประเมินผลทั้งใน ระหว่างและหลังการจัดการเรียนการสอน โดยผู้สอนเป็นผู้ประเมินในแต่ละขั้นตอนการจัดกิจกรรม การเรียนรู้ ดังนี้

1) การประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงก่อน ระหว่าง และหลัง การจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการเขียน ความเรียงและการตรวจผลงานเขียนตามเกณฑ์การประเมินผลงานเขียนความเรียง ซึ่งพิจารณาตาม องค์ประกอบ 4 ด้าน คือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และ ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

2) การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองก่อน ระหว่าง และหลัง การจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยใช้แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองและ ตรวจตามเกณฑ์การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

3) การประเมินการมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ วิพากษ์ การตั้งคำถาม การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการอภิปรายแสดงความคิดเห็น โดยใช้การสังเกตและการบันทึกพฤติกรรม นอกจากนี้ยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอ่าน ให้ข้อมูลย้อนกลับ และประเมินงานเขียน ของเพื่อน และประเมินผลการเรียนรู้ของตนเองโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้หลังการฝึกเขียน ความเรียงแต่ละประเภท



#### 4. การจัดทำเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอน โดยผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

4.1 การสร้างคู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งเป็นเอกสารสำหรับให้คำแนะนำการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน วิธีปฏิบัติและการจัดเตรียมอุปกรณ์ต่างๆ เพื่อให้ผู้ที่นำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้เกิดความเข้าใจและสามารถใช้ได้ถูกต้อง

4.2 การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ซึ่งเป็นเอกสารที่จัดทำขึ้นเพื่อให้ผู้ที่นำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ทราบถึงแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบ ซึ่งผู้วิจัยกำหนดขอบเขตเนื้อหาที่ใช้ในการทดลองสอน โดยการวิเคราะห์หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิตของผู้เรียนสาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย พบว่า เนื้อหารายวิชาด้านภาษาไทยของหลักสูตรจำแนกได้เป็น 4 กลุ่ม คือ หลักการใช้ภาษาไทย ภาษากับสังคมไทย วรรณคดีและวรรณกรรม และทักษะการใช้ภาษาไทย ผู้วิจัยจึงกำหนดเนื้อหา และขอบเขตการเขียนที่ใช้ในการทดลองสอนให้สอดคล้องกับเนื้อหาวิชาตามกลุ่มดังกล่าว เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการเขียนความเรียงที่จำเป็นในการศึกษา และการศึกษาคำอธิบายรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับการเขียนความเรียง สรุปได้ว่า เนื้อหาที่เหมาะสมในการสอนเขียนความเรียง ได้แก่ การเขียนเรียงความ การเขียนรายงานการศึกษาค้นคว้า การเขียนสารคดี และการเขียนบทความ ซึ่งสามารถจัดการเรียนการสอนตามเนื้อหาดังกล่าวได้ในรายวิชาการเขียน ซึ่งระบุความเหมาะสมที่ทดลองการวิจัยในรายวิชาการเขียนได้ดังนี้

- 1) ผู้เรียนสามารถฝึกเขียนความเรียงได้หลากหลายประเภท
- 2) ผู้เรียนจะได้ฝึกเขียนงานที่สอดคล้องกับสาขาวิชาที่ศึกษา และสามารถนำไปใช้จริงทั้งในการศึกษาและการประกอบวิชาชีพ
- 3) ผู้เรียนที่เรียนวิชาการเขียนมีพื้นฐานและประสบการณ์ในการเขียน สามารถนำความรู้ทางการเขียนระดับพื้นฐานมาใช้ในการเขียน
- 4) ผู้เรียนจะได้เขียนความเรียงตามเนื้อหา และรายละเอียดที่เหมาะสมกับการศึกษาระดับอุดมศึกษา

ผู้วิจัยลำดับเนื้อหาตามลำดับความยากง่ายของการเขียนความเรียงประเภทต่างๆ โดยทำแผนการจัดการเรียนรู้เป็น 4 หน่วยการเรียนรู้ ซึ่งแต่ละหน่วยการเรียนรู้จะใช้เวลาในการจัดกิจกรรมให้เหมาะสมกับความยากง่ายของความเรียงแต่ละประเภท ดังรายละเอียดตามตารางที่ 7

ตาราง 7 เนื้อหาและเวลาในการจัดกิจกรรมของแผนการจัดการเรียนรู้การเขียนความเรียงโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

หน่วยการเรียนรู้ที่	เนื้อหา	จำนวน ชั่วโมง
1	การเขียนความเรียงแบบบรรยายหรือพรรณนา (เรียงความ)	9
2	การเขียนความเรียงแบบอธิบาย (รายงานการศึกษา ค้นคว้า)	9
3	การเขียนความเรียงแบบโน้มน้าวใจ (สารคดี)	9
4	การเขียนความเรียงแบบแสดงความคิดเห็น (บทความ)	9
รวม		36

แผนการจัดการเรียนรู้ข้างต้น เป็นหน่วยการจัดการเรียนรู้การเขียนความเรียงจำนวน 4 หน่วยการเรียนรู้ ซึ่งผู้วิจัยจัดประเภทและเนื้อหาการเขียนที่เหมาะสมกับผู้เรียนระดับอุดมศึกษา และความจำเป็นในการนำไปใช้ในการศึกษาและการประกอบวิชาชีพซึ่งพิจารณาตามองค์ประกอบของการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบคือ กลยุทธ์การเรียนรู้ (learning strategies) และการเพิ่มความซับซ้อน (increasing complexity) โดยจัดตามลำดับความยากง่าย เริ่มตั้งแต่ประเภทการเขียนระดับพื้นฐานจนถึงระดับที่ซับซ้อนมากขึ้น ได้แก่ การเขียนเรียงความ การเขียนรายงานการศึกษา ค้นคว้า การเขียนสารคดี และการเขียนบทความ ซึ่งประเมินพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงจากองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนที่กำหนดไว้ในการจัด 4 ด้าน คือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

4.3 เขียนแผนการจัดการเรียนรู้ตามขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น จำนวน 4 แผน ตามหน่วยการเรียนรู้ แต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ประกอบไปด้วยสาระสำคัญ จุดประสงค์สาระการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนรู้ และการวัดผลประเมินผล การเรียนรู้

4.4 นำแผนการจัดการเรียนรู้เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อตรวจสอบความถูกต้องด้านเนื้อหา ความเหมาะสมของกิจกรรม และการใช้ถ้อยคำ เพื่อปรับปรุงแก้ไขให้ถูกต้อง

4.5 นำแผนการจัดการเรียนรู้ที่ปรับปรุงแก้ไขเสนอผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน และด้านการสอนภาษาไทยจำนวน 3 ท่าน (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) เพื่อตรวจพิจารณาความสอดคล้องระหว่างจุดประสงค์การเรียนการสอนเขียนเนื้อหาและการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งผลการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิดังนี้

1) การเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ควรเขียนให้สอดคล้องกับการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษา เพื่อให้สะดวกต่อการนำไปใช้ และควรพิจารณาหน่วยกิตว่า เป็นวิชาที่มีสัดส่วนของการบรรยาย การปฏิบัติ และการศึกษาค้นคว้าจำนวนกี่คาบ/ สัปดาห์ เพื่อจะสามารถเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกัน

2) ควรเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ มคอ.3 ตามแนวการสอนในระดับอุดมศึกษา

3) ควรจัดลำดับเนื้อหาตามความยากง่าย ซึ่งได้มีการแก้ไขโดยจัดหน่วยการเรียนรู้เรื่องการเขียนสารคดีก่อนการเขียนบทความ

4) ควรตรวจสอบเวลาที่ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้มีความเหมาะสมกับงานเขียนแต่ละประเภท ซึ่งการเขียนบทความอาจจะต้องใช้เวลาในการเขียนนานกว่างานเขียนประเภทอื่น เพราะมีความยากและซับซ้อนมากกว่า

5) ควรปรับภาษาที่ใช้ในการเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ให้มีความกระชับ ชัดเจนมากยิ่งขึ้น

4.6 ผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิไปปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และหาข้อสรุปร่วมกันในการปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้ ซึ่งได้ปรับปรุงตามรายละเอียดดังนี้

1) การพิจารณาแผนการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ มคอ.3 ในส่วนของการบรรยาย การปฏิบัติ และการศึกษาค้นคว้า ซึ่งพิจารณาแล้วว่า กิจกรรมการเรียนการสอนมีความสอดคล้องกับ มคอ. 3

2) ปรับแผนการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ มคอ. 3 กล่าวคือ พิจารณาวัตถุประสงค์ของรายวิชา คำอธิบายรายวิชา จำนวนชั่วโมงที่ใช้ต่อภาคการศึกษา แผนการสอนและการประเมินผลที่กำหนดไว้ใน มคอ. 3 แล้วปรับแผนการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับรายละเอียดที่กำหนดไว้ใน มคอ. 3 วิชาการเขียน

3) จัดลำดับเนื้อหาที่จะใช้สอนตามความยากง่าย โดยปรับการจัดลำดับเนื้อหาจากเดิม “หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 การเขียนบทความ หน่วยการเรียนรู้ที่ 4 การเขียนสารคดี” ปรับเป็น “หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 การเขียนสารคดี หน่วยการเรียนรู้ที่ 4 การเขียนบทความ”

4) การปรับเวลาที่ใช้ในการสอนให้เหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนการสอนและเหมาะสมกับประเภทของงานเขียน โดยพิจารณากิจกรรมตามจำนวนชั่วโมง/ สัปดาห์ ซึ่งในวิชาการเขียนกำหนดไว้ คือ 3 ชั่วโมง/ สัปดาห์ ดังนั้น จึงปรับเวลาในการจัดกิจกรรมในแต่ละหน่วยการเรียนรู้จากเดิมหน่วยละ 6 ชั่วโมง ปรับเป็นหน่วยละ 9 ชั่วโมง เพื่อให้เหมาะสมกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในแต่ละขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน

5) ปรับภาษาที่ใช้ในการเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ เช่น “ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง” ปรับเป็น “จุดประสงค์การเรียนรู้” “สื่อการเรียนรู้” ปรับเป็น “สื่อ/ แหล่งการเรียนรู้” เป็นต้น

4.6 นำแผนการจัดการเรียนรู้ที่ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 1 แผน ไปทดลองใช้กับนิสิตสาขาวิชาภาษาเพื่ออาชีพ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัย

ศรินครินทร์วิโรฒ จำนวน 30 คน ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง แต่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มประชากร เพื่อดูความเหมาะสมของกิจกรรมการเรียนรู้และเวลาที่กำหนด ผลการทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้พบว่า

1) ควรมีการสนทนาเพื่อสร้างความเข้าใจกับผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนที่จะเป็นต้นแบบ ทั้งในส่วนของแนวคิดที่ใช้ในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน และบทบาทของการเป็นต้นแบบ รวมถึงบทบาทของผู้สอนในขณะที่ยึดแบบดำเนินการเป็นต้นแบบ

2) การคัดเลือกต้นแบบ ควรพิจารณาเลือกต้นแบบที่เปิดใจ สามารถเป็นแรงบันดาลใจในการเขียน และมีกลวิธีในการสอนเขียนที่สามารถดึงดูดความสนใจของผู้เรียนได้ เพราะจะทำให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดเห็น กล้าตั้งคำถามเมื่อเกิดความสงสัยรวมถึงควรมีผลงานเขียนเพื่อสร้างความน่าเชื่อถือ และทำให้ผู้เรียนเห็นตัวอย่างงานเขียนอย่างชัดเจน

3) ผู้สอนควรมีหน้าที่ในการกระตุ้นให้ผู้เรียนเรียนรู้ ตั้งคำถาม และแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เพื่อให้สามารถเรียนรู้ได้มากที่สุด

4) ควรให้ต้นแบบมีบทบาทในการวิพากษ์งานเขียน เพื่อจะได้ให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียน และเสนอมุมมองและข้อเสนอแนะในงานเขียนของผู้เรียน

5) การประเมินกระบวนการเขียนควรให้ผู้สอนเป็นผู้ประเมิน เพราะผู้สอนเป็นผู้ที่มีความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการเขียน เพื่อจะได้ให้คำแนะนำและส่งเสริมเกี่ยวกับการพัฒนาการคิดให้แก่ผู้เรียนด้วย

4.7 นำผลการทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้มาปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อขอคำแนะนำในการปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

## 5. การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนและเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

5.1 ผู้วิจัยนำเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอนและเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอนให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน และการสอนภาษาไทยจำนวน 3 ท่าน (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) พิจารณาตรวจสอบแก้ไขและให้ข้อเสนอแนะ จากนั้นนำผลการประเมินและข้อเสนอแนะมาปรับปรุงแก้ไขร่วมกับอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

5.2 ผู้วิจัยนำแผนการจัดการเรียนรู้ที่ผ่านการปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิแล้วไปทดลองใช้กับนิสิตสาขาวิชาภาษาเพื่ออาชีพคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทร์วิโรฒจำนวน 30 คน ซึ่งมีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง ในภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2558 เพื่อตรวจสอบความเป็นไปได้ในการนำไปใช้ในสภาพการเรียนการสอนจริงผู้วิจัยดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 2 ครั้ง โดยนำเสนอตามขั้นตอนการเรียนการสอน ดังนี้

5.2.1 ชั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ จากการทดลองสอนครั้งที่ 1 พบว่าต้นแบบมีความสำคัญมากในการสร้างแรงจูงใจในการเขียน และการสร้างบรรยากาศที่ดีในการเรียนการสอน รวมถึงสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนฝึกการคิดไตร่ตรองในชั้นนี้ได้ ซึ่งควรนำจุดเด่นนี้มาใช้ในการคัดเลือกต้นแบบและการกำหนดบทบาทที่สำคัญของต้นแบบ สำหรับการเรียนรู้จากต้นแบบนี้

ผู้เรียนยังไม่กล้าอภิปรายหรือถามข้อสงสัย ซึ่งผู้สอนควรมีบทบาทสำคัญในการให้คำชี้แนะและการเสริมต่อการเรียนรู้ โดยส่วนนี้ผู้วิจัยเห็นว่า ควรนำไปกำหนดเป็นบทบาทของผู้สอนให้มีความชัดเจนมากขึ้น

ผลการทดลองสอนครั้งที่ 2 พบว่า ต้นแบบสามารถสร้างแรงจูงใจและบรรยากาศในการเขียนได้ดี และมีการใช้คำถามเพื่อฝึกการคิดไตร่ตรอง จึงทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้ฝึกการคิด และเข้าใจวิธีการเขียนของต้นแบบได้เร็วขึ้น และผู้สอนมีบทบาทในการช่วยเสริมแรงโดยการตั้งคำถามนำเพื่อให้ผู้เรียนกล้าถามข้อสงสัยและแสดงความคิดเห็นมากขึ้น

5.2.2 ขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง จากการทดลองสอนครั้งที่ 1 ในการเสนอประเด็นการเขียนนั้น พบว่า ผู้เรียนนำเสนอประเด็นที่หลากหลาย ผู้สอนจะต้องใช้กลยุทธ์ในการทำให้ผู้เรียนนำเสนอประเด็นที่สนใจร่วมกัน และผู้สอนต้องใช้คำถามกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดตลอดเวลาเพื่อฝึกการคิดไตร่ตรอง ในกิจกรรมนี้สามารถวางแผนร่วมกับต้นแบบการเขียนเพื่อให้ผู้เรียนฝึกคิดไตร่ตรองตั้งแต่ขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ

ผลการทดลองสอนครั้งที่ 2 ผู้สอนกำหนดประเด็นการเขียนอย่างกว้างๆ ให้ผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเลือกประเด็นที่สนใจที่สุด ทั้งนี้การทำกิจกรรมย่อยสามารถให้ต้นแบบด้านการเขียนเป็นผู้ดำเนินการ และรวมเป็นขั้นตอนเดียวทั้งการนำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน การวิเคราะห์ประเด็นการเขียน และการประมวลและปรับประเด็นการเขียน ซึ่งสามารถทำกิจกรรมได้ต่อเนื่องกับขั้นตอนการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ รวมถึงการมอบหมายให้ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าข้อมูลล่วงหน้า

5.2.3 ขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบจากการทดลองสอนครั้งที่ 1 ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าข้อมูลมาเพียงเล็กน้อย ทำให้ต้องใช้เวลาในการหาข้อมูลเพิ่มเติมค่อนข้างมาก และส่วนใหญ่ไม่เข้าใจและไม่ใช้กลวิธีการเขียนโครงเรื่องที่ได้อ่านจากต้นแบบ

ผลการทดลองสอนครั้งที่ 2 นั้น ให้ผู้เรียนนำเสนอข้อมูลและโครงเรื่องโดยให้เพื่อนร่วมกันอภิปรายและแสดงความคิดเห็น

5.2.4 ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงานจากการทดลองสอนครั้งที่ 1 ผู้เรียนยังไม่เข้าใจเกี่ยวกับการตรวจงานเขียน และกลวิธีในการให้ข้อมูลย้อนกลับ รวมถึงผู้เรียนไม่สามารถแสดงเหตุผลประกอบในการวิพากษ์งานเขียน และเวลาในการให้คำแนะนำงานเขียนไม่เพียงพอ

ผลการทดลองสอนครั้งที่ 2 ผู้สอนเน้นให้ความรู้เกี่ยวกับกลวิธีการตรวจงานเขียน และการนำเสนอวิธีการให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียน และมีการทดลองให้เพื่อนช่วยตรวจงานเขียน ซึ่งผู้เรียนสามารถข้อมูลย้อนกลับได้ดี โดยเพิ่มบทบาทของผู้สอนในการให้คำปรึกษาและให้คำชี้แนะอย่างใกล้ชิด

5.3 เมื่อได้ผลจากการทดลองสอนครั้งที่ 2 แล้ว ผู้วิจัยได้นำมาเป็นแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขแผนการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนยิ่งขึ้น เพื่อนำไปทดลองและประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนต่อไป

## 6. การปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนและเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

ผู้วิจัยปรับปรุงแก้ไขรูปแบบการเรียนการสอน และเอกสารประกอบรูปแบบฯ โดยนำข้อมูลที่ได้จากการตรวจแก้ไขและแนะนำจากผู้ทรงคุณวุฒิและผลการทดลองสอนมาพิจารณาปรับปรุงเพื่อให้ได้รูปแบบการเรียนการสอนและเอกสารประกอบรูปแบบฯ ได้แก่ คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอน และแผนการจัดการเรียนรู้ที่มีความสมบูรณ์พร้อมที่จะนำไปใช้ทดลองเพื่อประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนต่อไป

**ระยะที่ 2 การทดลองใช้และประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ**

### 1. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

#### 1.1 การกำหนดประชากร

การศึกษาประสิทธิผลของการใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการผู้วิจัยกำหนดให้ประชากรเป็นนักศึกษาปริญญาตรี สาขาวิชาภาษาไทย

#### 1.2 การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยเลือกนักศึกษาปริญญาตรีหลักสูตรการศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เป็นตัวแทนของประชากรนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา เนื่องจากนักศึกษากลุ่มดังกล่าวเป็นตัวแทนของผู้เรียนที่ผ่านการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และเรียนวิชาภาษาไทยมาแล้วในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ดังนั้น จึงเป็นกลุ่มผู้เรียนที่เหมาะสมสำหรับการเรียนรู้ทักษะทางภาษาไทยโดยเฉพาะทักษะการเขียนในระดับที่สูงขึ้น นอกจากนี้ นักศึกษากลุ่มดังกล่าวเมื่อจบการศึกษาจะต้องประกอบวิชาชีพครูหรือเป็นบุคลากรทางการศึกษา ซึ่งมีความจำเป็นต้องได้รับการส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงเพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการเรียนรู้และการประกอบวิชาชีพในอนาคตต่อไป

ผู้วิจัยเลือกกลุ่มตัวอย่างจากแบบเจาะจงได้กลุ่มตัวอย่าง 1 กลุ่ม จากผู้เรียนระดับปริญญาตรี สาขาวิชาเอกภาษาไทย ของคณะมนุษยศาสตร์ ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาการเขียน จำนวน 29 คน เป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

ข้อจำกัดของการวิจัยที่ทำให้ผู้วิจัยไม่สามารถเลือกกลุ่มตัวอย่างอื่นๆ ได้ และไม่สามารถใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างเพื่อจัดเข้ากลุ่มได้เนื่องจากการจัดการเรียนการสอนของรายวิชาการเขียนมีผู้เรียนเพียงกลุ่มเดียวตามจำนวนผู้เรียนในหลักสูตรการศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาเอกภาษาไทย

## 2. การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการทดสอบประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ ได้แก่

แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงและเกณฑ์การประเมิน และแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ส่วนเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ได้แก่ แบบบันทึกการเรียนรู้โดยมีการดำเนินการสร้างและพัฒนาเครื่องมือดังนี้

## 2.1 เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ ได้แก่ แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงพร้อมเกณฑ์การประเมิน และแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองพร้อมแนวคำตอบและเกณฑ์การประเมิน ตามขั้นตอนต่อไปนี้

**2.1.1 แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง** ซึ่งเป็นแบบทดสอบแบบอัตนัยที่ใช้ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงพร้อมเกณฑ์การประเมินโดยมีขั้นตอนในการพัฒนาเครื่องมือดังนี้

1) ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการเขียนความเรียง

2) ศึกษาหลักสูตรการศึกษาระดับชั้น สาขาวิชาภาษาไทยของคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒในด้านจุดมุ่งหมายของรายวิชาและศึกษาข้อมูล ข่าวสาร และสถานการณ์ปัจจุบัน เพื่อนำมาใช้ในการกำหนดเนื้อหาในการสร้างแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนความเรียงจำนวน 6 ฉบับ ได้แก่ แบบทดสอบก่อนเรียน 1 ฉบับ แบบทดสอบระหว่างเรียน 4 ฉบับ ได้แก่ การเขียนความเรียงแบบบรรยายหรือพรรณนา (เรียงความ) การเขียนความเรียงแบบอธิบาย (รายงานการศึกษาค้นคว้า) การเขียนความเรียงแบบโน้มน้าวใจ (สารคดี) และการเขียนความเรียงแบบแสดงความคิดเห็น (บทความ) รวมถึงแบบทดสอบหลังเรียน 1 ฉบับ ที่มีลักษณะคู่ขนานกัน โดยทั้งหมดเป็นแบบทดสอบแบบอัตนัย (essay type) (Nitko, 2001) ที่มีลักษณะคู่ขนานกัน กล่าวคือ เป็นแบบทดสอบที่วัดเนื้อหาเดียวกัน เท่ากัน และมีค่าความยากง่ายใกล้เคียงกัน แบบทดสอบแต่ละฉบับกำหนดประเภทงานเขียนและประเด็นการเขียนซึ่งเป็นสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน โดยให้ผู้เรียนเขียนความเรียงตามประเด็นที่กำหนด จำนวนฉบับละ 1 ข้อ และให้คะแนนฉบับละ 100 คะแนน

3) นำแบบทดสอบและเกณฑ์การประเมินการเขียนความเรียงที่พัฒนาขึ้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์พิจารณาความตรงตามเนื้อหาและความถูกต้องในการใช้ภาษาแล้วปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

4) นำแบบทดสอบและเกณฑ์ประเมินการเขียนความเรียงที่ปรับปรุงแล้วไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการสอนเขียน จำนวน 3 ท่าน ประกอบด้วย ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการเขียนและด้านการสอนภาษาไทย (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) พิจารณาคุณภาพทั้งด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและการใช้ภาษา ผลการตรวจพิจารณาพบว่า ผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านมีความเห็นสอดคล้องกันว่า แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงที่สร้างขึ้น มีความชัดเจนและสอดคล้องกับจุดประสงค์ที่ต้องการวัด อย่างไรก็ตาม ผู้ทรงคุณวุฒิให้ข้อเสนอแนะดังนี้

4.1) หัวข้อที่กำหนดในแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงควรเป็นประเด็นสำหรับผู้เรียนทุกสาขาวิชา เพื่อให้สามารถนำไปใช้ทดสอบกับนิสิตสาขาวิชาอื่นๆ ได้ ไม่เน้นเฉพาะประเด็นที่เกี่ยวกับการศึกษาหรือเป็นประเด็นสำหรับนิสิตสาขาวิชาครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์เท่านั้น

4.2) ควรระบุรายละเอียดเพิ่มเติมเกี่ยวกับการใช้ข้อมูลประกอบการเขียน และควรระบุเกณฑ์การประเมินผลงานเขียนความเรียง เพื่อให้ผู้เรียนทราบเกณฑ์การประเมินและทำแบบทดสอบได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด

4.3) ตรวจสอบการสะกดคำ และภาษาที่ใช้ ซึ่งอาจยังมีความบกพร่องและการใช้ภาษายังสื่อความไม่ชัดเจน

5) ผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิไปปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และหาข้อสรุปร่วมกันเพื่อปรับปรุงแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงซึ่งได้ปรับปรุงตามรายละเอียดดังนี้

5.1) พิจารณาหัวข้อที่กำหนดให้ผู้เรียนเขียนในแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง ซึ่งจากเดิม เน้นหัวข้อเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน ซึ่งอาจมีความเฉพาะกับสาขาวิชาด้านครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ จึงปรับเป็นหัวข้อในลักษณะที่ทุกคนสามารถนำเสนอความคิดได้ และเป็นประเด็นที่สำคัญ น่าสนใจในปัจจุบัน รวมถึงเกี่ยวข้องกับผู้เรียนในทุกระดับและสาขาวิชา ได้แก่ เรื่องเกี่ยวกับการศึกษาในศตวรรษที่ 21 อิทธิพลของภาษากับการเปลี่ยนแปลงของสังคม สถานที่ท่องเที่ยว การใช้สื่อ/สารสนเทศ และการลักลอบวรรณกรรม

5.2) เพิ่มเติมข้อมูลประกอบการเขียน สำหรับให้ผู้เรียนศึกษาข้อมูลประกอบและใช้ในการอ้างอิง ซึ่งมีทั้งวิจัย บทความ และข่าว และเพิ่มเติมเกี่ยวกับเกณฑ์การประเมินไว้ในแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง

5.3) ปรับแก้คำชี้แจงให้มีรายละเอียดเพิ่มขึ้นเกี่ยวกับลักษณะของแบบทดสอบ เวลาในการทำแบบทดสอบ และการตรวจให้คะแนน รวมถึงการปรับแก้คำสั่งเกี่ยวกับการกำหนดความยาว โดย ปรับจากเดิม “ความยาวไม่น้อยกว่า 1 หน้ากระดาษ” เป็น “ความยาว 2 หน้ากระดาษ” เป็นต้น

6) ผู้วิจัยนำแบบทดสอบไปทดลองใช้กับนิสิตสาขาวิชาภาษาเพื่ออาชีพ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒจำนวน 30 คน เพื่อพิจารณา ความเหมาะสมของการใช้ภาษาและเวลาที่ใช้ในการทำแบบทดสอบ

ผลการทดลองใช้แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงพบว่า ผู้เรียนเข้าใจคำสั่งและโจทย์การเขียนที่กำหนดให้และทำแบบทดสอบได้ภายในเวลาที่กำหนดให้ ผู้วิจัยจึงนำผลงานเขียนความเรียงของผู้เรียนมาให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 2 ท่าน (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) ตรวจให้คะแนน โดยใช้เกณฑ์ที่ผู้วิจัยสร้างและตรวจสอบคุณภาพแล้ว แล้วนำแบบทดสอบไปหาคุณภาพโดยใช้สูตรคำนวณหาค่าความยากง่าย และอ่านาจจำแนกสำหรับแบบทดสอบอัตนัยของ Drake (Thorndike & Hagen, 1969: 84-87) และหาค่าความเที่ยงของ



แบบทดสอบด้วยวิธีหาค่าความสอดคล้องภายในโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา ( $\alpha$ -coefficient) ผลการวิเคราะห์แบบทดสอบพบว่า แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงทั้งหกฉบับ มีค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง .70-.75 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .30-.37 และมีค่าความเที่ยงเท่ากับ .87 ทั้งหกฉบับ ซึ่งอยู่ในเกณฑ์การคัดเลือกข้อสอบที่มีคุณภาพที่ต้องมีค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง .20-.80 ค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 และมีค่าความเที่ยงตั้งแต่ .50 ขึ้นไป

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์การตรวจให้คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงเพื่อใช้สำหรับประเมินผลงานเขียนความเรียง โดยผู้วิจัยดำเนินการสร้างเกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงซึ่งมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1) ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการสร้างเกณฑ์ประเมินผลงานเขียน และองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียงที่กำหนดไว้ในงานวิจัย

2) ศึกษาวัตถุประสงค์ของแบบวัดความสามารถในการเขียนความเรียงที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อนำมากำหนดองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียง และเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมวัตถุประสงค์ของแบบทดสอบและแผนการจัดการเรียนรู้

3) พัฒนาเกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง ซึ่งใช้เกณฑ์การประเมินแบบวิเคราะห์องค์ประกอบย่อยของงานเขียน (analytic method) ให้ครอบคลุมองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียงที่กำหนดในการวิจัยครั้งนี้ โดยศึกษาเกณฑ์และค่าน้ำหนักของคะแนนในการประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงจากเกณฑ์ของนักวิชาการของไทยและต่างประเทศ พบว่า ในการพิจารณาให้คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงแต่ละองค์ประกอบจะกำหนดสัดส่วนของการให้ค่าน้ำหนักคะแนนไม่เท่ากัน ขึ้นอยู่กับสิ่งที่ผู้ประเมินเน้นหรือให้ความสำคัญ (Organization, 2007)) ดังนั้น เพื่อให้การกำหนดน้ำหนักคะแนนในแต่ละองค์ประกอบมีความชัดเจนมากขึ้น ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดของนักวิชาการ เพื่อนำมาเป็นแนวทางในการกำหนดสัดส่วนของคะแนน ดังนี้

เปลื้อง ณ นคร (2512: 12) ได้เสนอประเด็นที่ควรพิจารณาในการตรวจงานเขียนเรียงความ และแบ่งคะแนนในการตรวจ คือ ด้านเนื้อเรื่อง 40% ด้านการใช้ภาษา 40% ด้านรูปแบบ 10% และด้านกลไกประกอบการเขียน 10% ในขณะที่ Jacobs (1981: 89-92) ได้เสนอวิธีการใช้เกณฑ์การประเมินที่เรียกว่า ESL composition profile ในการประเมินงานเขียน มีเกณฑ์การให้คะแนนตามองค์ประกอบของการเขียน ซึ่งแบ่งเป็น 5 ด้าน คือ 1 ด้านเนื้อหา 30 คะแนน ด้านการเรียบเรียงความคิด 20 คะแนน ด้านการใช้ถ้อยคำ 20 คะแนน ด้านการใช้ไวยากรณ์ 25 คะแนน และด้านกลไกการเขียน 5 คะแนน

Ike (1990: 43) ได้เสนอรูปแบบการตรวจให้คะแนนและประเมินงานเขียนไว้ว่า การให้คะแนนจะต้องมีองค์ประกอบสำคัญ 4 ด้าน ซึ่งใช้เป็นพื้นฐานในการตรวจให้คะแนนงานเขียน ได้แก่ ด้านเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้สำนวนภาษา และด้านความถูกต้องของกลไกในการเขียน โดยต้องมีการกำหนดสัดส่วนของคะแนนในแต่ละด้านให้เหมาะสมว่า ควรจะให้คะแนนเท่าไรจากคะแนนเต็ม ตัวอย่างเช่น ถ้าคะแนนเต็ม 40 คะแนน อาจจะให้

คะแนนด้านเนื้อหา 10 คะแนน ด้านการเรียบเรียงความคิด 5 คะแนน ด้านการใช้สำนวนภาษา 15 คะแนน และด้านกลไกในการเขียน 10 คะแนน

นอกจากนี้ Glencoe (2000: 8) ได้เสนอการแบ่งสัดส่วนคะแนนในการเขียน ซึ่งกำหนดน้ำหนักของการให้คะแนนแต่ละด้านแตกต่างกัน คือ ด้านการนำเสนอประเด็น ความคิดและการจัดการประเด็นต่าง ๆ ให้มีความสมเหตุสมผล คิดรวมนั้น 35 คะแนน ด้านการเขียน ประโยคขยายความรายละเอียดที่สอดคล้องกับประเด็น 35 คะแนน และด้านการจัดรูปแบบ การสะกดคำ การใช้รูปแบบอักษรและเครื่องหมายวรรคตอนต่างๆ 30 คะแนน รวมเป็น 100 คะแนน

จากการศึกษาแนวคิดในการประเมินการเขียนโดยแบ่งสัดส่วนการให้คะแนนแต่ละด้านข้างต้น ผู้วิจัยพบว่า ในการประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง มุ่งเน้นให้ความสำคัญต่อความสามารถของผู้เรียนในด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด และด้านการใช้ภาษาเป็นหลัก ในขณะที่ด้านอื่นๆ เช่น ด้านรูปแบบการเขียน และด้านกลไกการเขียน จะให้ความสำคัญรองลงมา ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้กำหนดสัดส่วนของการวัดและประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงเป็น 4 ด้าน โดยเทียบกับแนวทางของนักวิชาการที่ได้เสนอไว้ และแสดงสัดส่วนการให้คะแนน ดังนี้

1. ด้านการนำเสนอเนื้อหา	30	คะแนน
2. ด้านการเรียบเรียงความคิด	30	คะแนน
3. ด้านการใช้ภาษา	30	คะแนน
4. ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน	10	คะแนน

โดยในแต่ละด้านจะแบ่งคะแนนออกเป็น 4 ระดับ ได้แก่ ดีมาก ดี พอใช้ และ ต้องปรับปรุง พร้อมคำอธิบายความสามารถในแต่ละระดับ เพื่อให้การประเมินผลงานเขียนของผู้เขียนมีประสิทธิภาพและสามารถบ่งชี้ระดับความสามารถในการเขียนความเรียงของผู้เรียนได้อย่างถูกต้อง ซึ่งการแปลความหมายของคะแนน ดังนี้

#### การแปลความหมายของคะแนน

80-100	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการเขียนความเรียงระดับดีมาก
70-79	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการเขียนความเรียงระดับดี
60-69	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการเขียนความเรียงระดับปานกลาง
50-59	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการเขียนความเรียงผ่านเกณฑ์ขั้นต่ำที่กำหนด
0-49	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการเขียนความเรียงระดับต่ำกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำ

ในการประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงตามเกณฑ์ที่สร้างขึ้น ผู้ประเมินจะให้คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงของผู้เรียนในแต่ละด้าน โดยหักจากคะแนนเต็มที่กำหนด ตัวอย่างการให้คะแนนในด้านการนำเสนอเนื้อหา ในส่วนของตัวชี้วัดเรื่องกลวิธีการนำเสนอเนื้อหา มีรายละเอียดดังนี้

กลวิธีการนำเสนอเนื้อหา (คะแนนเต็ม 10คะแนน)	
ระดับ	คะแนนที่ได้
ดีมาก	9-10
ดี	7-8
พอใช้	4-6
ต้องปรับปรุง	0-3

4) นำเกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงเสนออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อตรวจสอบความถูกต้องด้านเนื้อหาและการใช้ภาษา เพื่อปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษา

5) นำเกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงที่ปรับแก้ไขเรียบร้อยแล้วเสนอให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการสอนทักษะการเขียนภาษาไทย จำนวน 3 ท่านตรวจพิจารณาประเมินความสอดคล้องของเกณฑ์ประเมินผลงานเขียนความเรียง ผลการตรวจคุณภาพของเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงพบว่า เกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงมีความสอดคล้องกับองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียงที่ต้องการวัด อย่างไรก็ตามผู้ทรงคุณวุฒิได้ให้ข้อเสนอแนะ ดังนี้

5.1) เกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงเกี่ยวกับการนำเสนอเนื้อหา ควรพิจารณาตัวบ่งชี้เกี่ยวกับ “ความน่าเชื่อถือของข้อมูล” ซึ่งการเขียนความเรียงส่วนใหญ่เป็นการแสดงความคิดเห็นส่วนใหญ่ ไม่นั้นเรื่องการอ้างอิงหรือนำข้อมูลมาจากแหล่งอื่นและอาจไม่จำเป็นต้องเป็นข้อมูลปัจจุบัน

5.2) ควรพิจารณาเกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงให้เหมาะสมกับการเขียนความเรียงมากกว่าการเขียนเชิงวิชาการ เพื่อจะได้นำไปใช้ประเมินให้ตรงกับประเภทของงานเขียน

5.3) ควรปรับคะแนนเต็มให้เป็น 100 คะแนน เพื่อความสะดวกในการให้คะแนนแบบวิเคราะห์องค์ประกอบย่อยของงานเขียน และให้เหมาะสมในแต่ละด้านของการประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง

5.4) ควรพิจารณาตัวบ่งชี้และองค์ประกอบย่อยในแต่ละด้านให้มีความสัมพันธ์และสอดคล้องกับองค์ประกอบหลักและมีความเหมาะสมกับงานเขียนประเภทความเรียง และหากต้องการประเมินกระบวนการเขียนก็สามารถเพิ่มเติมองค์ประกอบย่อยให้มีลักษณะของการพิจารณาผลงานที่สะท้อนให้เห็นถึงกระบวนการเขียน ได้แก่ การคัดเลือกข้อมูลในเกณฑ์ด้านการนำเสนอเนื้อหา การเชื่อมโยงความคิดในเกณฑ์ด้านการเรียบเรียงความคิด

6) ผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิไปปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และหาข้อสรุปร่วมกันเพื่อปรับปรุงเกณฑ์การประเมินผลงานเขียนความเรียงซึ่งได้ปรับปรุงตามรายละเอียดดังนี้

6.1) ปรับองค์ประกอบด้านการนำเสนอเนื้อหา ตัวบ่งชี้เกี่ยวกับ “ความน่าเชื่อถือของข้อมูล” โดยการนำไปแทรกไว้ใน ตัวบ่งชี้ “การคัดเลือกข้อมูล” เพราะคำนึงถึงการนำไปใช้ตรวจผลงานเขียนในกรณีที่เป็นงานเขียนเชิงวิชาการ ซึ่งอาจจะต้องประเมินเกี่ยวกับความน่าเชื่อถือของข้อมูลด้วย

6.2) ปรับเกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงให้มีลักษณะของการประเมินการเขียนความเรียงซึ่งมีหลากหลายประเภทมากกว่าการเขียนเชิงวิชาการ โดยการตัดตัวบ่งชี้ ออก เช่น ความน่าเชื่อถือของข้อมูล แล้วนำไปแทรกไว้ในตัวบ่งชี้ “การคัดเลือกข้อมูล” ปรับองค์ประกอบด้านการใช้ภาษา โดยการตัดถ้อยคำที่มีลักษณะของการประเมินงานเขียนทางวิชาการให้เป็นลักษณะงานเขียนทั่วไป และตัดตัวบ่งชี้เกี่ยวกับการอ้างอิงออก โดยนำไปแทรกไว้ใน การประเมินด้านกลไกการเขียน

6.3) ปรับคะแนนเต็มให้เป็น 100 คะแนน โดยการศึกษจากแนวทางการประเมินการเขียนของนักวิชาการ และการให้สัดส่วนคะแนนการเขียนในแต่ละด้าน และพิจารณาถึงการให้ความสำคัญของแต่ละองค์ประกอบในการเขียน ซึ่งจากเดิม กำหนดคะแนนในแต่ละด้านให้มีสัดส่วนเท่ากันคือ ด้านละ 20 คะแนน ปรับเป็น ให้คะแนนด้านการนำเสนอเนื้อหา 30 คะแนน ด้านการเรียบเรียงความคิด 30 คะแนน ด้านการใช้ภาษา 30 คะแนน และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน 10 คะแนน รวมเป็น 100 คะแนน

6.4) เพิ่มเติมตัวบ่งชี้เกี่ยวกับ “การเชื่อมโยงความคิด” ในเกณฑ์ด้านการเรียบเรียงความคิด และให้รายละเอียดเพิ่มเติมเกี่ยวกับ “การคัดเลือกข้อมูล” เพื่อสะท้อนให้เห็นถึงกระบวนการเขียน

เมื่อปรับปรุงเกณฑ์ประเมินผลงานเขียนความเรียงตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ ได้เกณฑ์การประเมินผลงานเขียนความเรียง ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ด้าน (16 ตัวบ่งชี้) โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1) **ด้านการนำเสนอเนื้อหา** คือ ความสามารถในการนำเสนอเนื้อหาได้อย่างสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน ใช้กลวิธีในการนำเสนอเนื้อหาที่น่าสนใจโดยเลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อเรื่องและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และเขียนได้ถูกต้องตามโครงสร้างของงานเขียน ใจความของเรื่องมีความเป็นเอกภาพและแต่ละย่อหน้าสัมพันธ์กับประเด็นการเขียน เนื้อหาที่มีความน่าเชื่อถือและเป็นปัจจุบัน เป็นเรื่องที่มีคุณค่า แสดงความคิดสร้างสรรค์ทันสมัยและน่าสนใจ โดยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านนี้มีสัดส่วนการให้คะแนน ร้อยละ 30 ประกอบด้วย 5 ตัวบ่งชี้ (10 องค์ประกอบย่อย) ดังต่อไปนี้

1.1) ความสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน (2 องค์ประกอบย่อย: 8 คะแนน) ได้แก่ ความสอดคล้องของเนื้อหากับหัวข้อและวัตถุประสงค์งานเขียน และความครบถ้วนของประเด็น มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับ	เกณฑ์
<b>ความสามารถ</b>	
ดีมาก	เนื้อหาสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน พร้อมทั้งมีประเด็นครบถ้วนทุกประเด็น
ดี	เนื้อหาสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน มีประเด็นครบถ้วน แต่มีข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องอยู่บ้าง
ปานกลาง	เนื้อหาสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน แต่ขาดประเด็นสำคัญ 1-2 ประเด็นและมีข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องอยู่มาก
ต้องปรับปรุง	เนื้อหาส่วนใหญ่ยังไม่สอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน

1.2) กลวิธีการนำเสนอเนื้อหา (2 องค์ประกอบย่อย: 7 คะแนน) ได้แก่ ความสอดคล้องแบบของภาษากับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และความถูกต้องของการเขียนตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษานั้นๆ มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับ	เกณฑ์
<b>ความสามารถ</b>	
ดีมาก	เลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และเขียนได้ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษานั้นๆ
ดี	เลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน แต่เขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษา 1-2 ตำแหน่ง
ปานกลาง	เลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน แต่เขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษา 3-4 ตำแหน่ง
ต้องปรับปรุง	เลือกแบบของภาษาไม่สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และเขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษานั้นๆ

1.3) ความมีเอกภาพของงานเขียน (2 องค์ประกอบย่อย: 7 คะแนน) ได้แก่ การนำเสนอใจความเพียงประเด็นเดียวในแต่ละย่อหน้า และความสอดคล้องของใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้ากับใจความสำคัญของการเขียน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	นำเสนอใจความสำคัญเพียงประเด็นเดียวในแต่ละย่อหน้า และใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าสัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน
ดี	นำเสนอใจความสำคัญเพียงประเด็นเดียวในแต่ละย่อหน้า แต่ใจความสำคัญของบางย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน
ปานกลาง	นำเสนอใจความสำคัญมากกว่า 1 ประเด็น ในแต่ละย่อหน้า แต่ใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน
ต้องปรับปรุง	นำเสนอใจความสำคัญมากกว่า 2 ประเด็นในแต่ละย่อหน้า และใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน

1.4) การคัดเลือกข้อมูล (2 องค์ประกอบย่อย: 4 คะแนน) ได้แก่ ความน่าเชื่อถือ และความเป็นปัจจุบันของข้อมูล มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	ข้อมูลถูกต้อง โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือและเป็นปัจจุบัน
ดี	ข้อมูลถูกต้อง โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือแต่มีข้อมูลที่ไม่เป็นปัจจุบัน 1-2 ข้อมูล
ปานกลาง	ข้อมูลถูกต้อง โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือแต่มีข้อมูลที่ไม่เป็นปัจจุบัน 3-4 ข้อมูล
ต้องปรับปรุง	ข้อมูลบางส่วนยังไม่ถูกต้องและไม่สามารถคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่เหมาะสมได้

1.5) คุณค่าของเนื้อหา (2 องค์ประกอบย่อย: 4 คะแนน) ได้แก่ ความคิดสร้างสรรค์ และความทันสมัยและความน่าสนใจของเนื้อหา มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	นำเสนอเรื่องที่แสดงความคิดสร้างสรรค์ ทันสมัยและน่าสนใจ
ดี	นำเสนอเรื่องที่น่าสนใจ แต่ไม่ปรากฏความคิดสร้างสรรค์
ปานกลาง	นำเสนอเรื่องที่ยังทันสมัยและน่าสนใจ แต่ไม่ปรากฏความคิดสร้างสรรค์
ต้องปรับปรุง	นำเสนอเรื่องที่ไม่ทันสมัยและไม่น่าสนใจ และไม่ปรากฏความคิดสร้างสรรค์

2) ด้านการเรียบเรียงความคิด คือ ความสามารถในการลำดับความคิดและเรียบเรียงเนื้อหาได้อย่างเป็นระบบและสมเหตุสมผล ปรากฏความคิดหลักและความคิดรองที่ชัดเจนและมีความสอดคล้องกัน ขยายความคิดหลักด้วยความคิดรองได้อย่างชัดเจนและเหมาะสม เชื่อมโยงความคิดทั้งในและระหว่างย่อหน้าได้อย่างต่อเนื่องสัมพันธ์กัน และสามารถถ่ายทอดเรื่องราวได้อย่างเข้าใจ โดยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านนี้มีสัดส่วนการให้คะแนน ร้อยละ 30 ประกอบด้วย 5 ตัวบ่งชี้ (10 องค์ประกอบย่อย) ดังต่อไปนี้

2.1) การลำดับความคิด (2 องค์ประกอบย่อย: 6 คะแนน) ได้แก่ ความเป็นระบบและความสมเหตุสมผลของการลำดับความคิดและการเรียบเรียงเนื้อหา มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	ลำดับความคิดและเรียบเรียงเนื้อหาได้อย่างเป็นระบบและสมเหตุสมผล
ดี	ลำดับความคิดและเรียบเรียงเนื้อหาได้อย่างเป็นระบบ แต่ไม่สมเหตุสมผล 1-2 ประเด็น
ปานกลาง	ลำดับความคิดและเรียบเรียงเนื้อหาวกวน และไม่สมเหตุสมผล 3-4 ประเด็น ทำให้เข้าใจความหมายที่ต้องการสื่อสารได้ยาก
ต้องปรับปรุง	ลำดับความคิดและเรียบเรียงเนื้อหาไม่เป็นระบบ และไม่สมเหตุสมผล

2.2) ความสอดคล้องของความคิดหลักและความคิดรอง (2 องค์ประกอบย่อย: 6 คะแนน) ได้แก่ ความชัดเจน และความสอดคล้องของความคิดหลักและความคิดรอง มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับ	เกณฑ์
ดีมาก	ปรากฏความคิดหลักและความคิดรองที่ชัดเจนและสอดคล้องกัน
ดี	ปรากฏความคิดหลักและความคิดรอง แต่ความคิดรองยังไม่ชัดเจน แต่มีความสอดคล้องกัน
ปานกลาง	ปรากฏความคิดหลักและความคิดรอง แต่ความคิดรองยังไม่ชัดเจน และยังไม่สอดคล้องกัน
ต้องปรับปรุง	ปรากฏเพียงความคิดหลักและยังไม่ชัดเจน

2.3) การขยายความคิด (2 องค์ประกอบย่อย: 6 คะแนน) ได้แก่ ความชัดเจนของการขยายความคิดหลักของเรื่อง และความสอดคล้องของเหตุผลประกอบความคิดกับประเด็นหลักและหัวข้อเรื่อง มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	ขยายความคิดหลักด้วยความคิดรองได้อย่างชัดเจน รอบด้าน และมีเหตุผลประกอบความคิดที่สอดคล้องกับประเด็นหลักและหัวข้อเรื่อง
ดี	ขยายความคิดหลักด้วยความคิดรองได้อย่างชัดเจน แต่ยังไม่รอบด้าน และขาดมีเหตุผลประกอบความคิด 1-2 ประเด็น
ปานกลาง	ขยายความคิดหลักไม่ชัดเจน ความคิดไม่รอบด้าน และขาดเหตุผลประกอบความคิด 3-4 ประเด็น
ต้องปรับปรุง	การขยายความคิดหลักไม่ชัดเจน และขาดการให้เหตุผลประกอบความคิด



2.4) การเชื่อมโยงความคิด (2 องค์ประกอบย่อย: 6 คะแนน) ได้แก่ ความถูกต้องของใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดทั้งในและระหว่างย่อหน้า และความต่อเนื่องของเรื่องราว มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดทั้งในและระหว่างย่อหน้าได้ถูกต้อง เรื่องราวมีความต่อเนื่อง
ดี	ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดระหว่างย่อหน้าได้ถูกต้อง แต่ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดในย่อหน้าไม่ถูกต้อง 1-2 คำ แต่เรื่องราวยังมี ความต่อเนื่อง
ปานกลาง	ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดระหว่างย่อหน้าได้ถูกต้อง แต่ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดทั้งในย่อหน้าไม่ถูกต้อง 3-4 คำ ทำให้เรื่องราวขาด ความต่อเนื่อง
ต้องปรับปรุง	ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดทั้งในและระหว่างย่อหน้าไม่ถูกต้อง มากกว่า 5 คำ ทำให้เรื่องราวขาดความต่อเนื่อง

2.5) การถ่ายทอดเรื่องราว (2 องค์ประกอบย่อย: 6 คะแนน) ได้แก่ ความน่าสนใจในการเลือกกลวิธีถ่ายทอดเรื่องราว และการถ่ายทอดให้เรื่องราวให้เข้าใจได้ง่าย มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	เลือกใช้กลวิธีถ่ายทอดเรื่องราวได้น่าสนใจ และสามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้ง่าย
ดี	เลือกใช้กลวิธีถ่ายทอดเรื่องราวได้น่าสนใจ แต่มี 1-2 ส่วน ที่ยังไม่สามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้
ปานกลาง	เลือกใช้กลวิธีถ่ายทอดเรื่องราวยังไม่น่าสนใจ และมี 3-4 ส่วน ที่ยังไม่สามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้
ต้องปรับปรุง	ไม่สามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้

3) **ด้านการใช้ภาษา** คือ ความสามารถในการเลือกใช้คำ สำนวนได้อย่างถูกต้องตามความหมาย และเลือกใช้ภาษาได้อย่างหลากหลาย เรียบเรียงประโยคได้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา และประโยคมีความสมบูรณ์ กระชับ สามารถสื่อความได้อย่างชัดเจน รวมถึงใช้ระดับภาษาได้เหมาะสมกับเนื้อหาและประเภทของงานเขียนโดยใช้ภาษาระดับเดียวกันตลอดงานเขียน โดยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านนี้มีสัดส่วนการให้คะแนน ร้อยละ 30 ประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ (8 องค์ประกอบย่อย) ดังต่อไปนี้

3.1) การใช้คำ (2 องค์ประกอบย่อย: 8 คะแนน) ได้แก่ ความถูกต้องของการใช้คำศัพท์ การใช้คำเพื่อเรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และขยายความ และความหลากหลายของภาษา มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อเรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และขยายความได้ถูกต้องทั้งหมด และใช้ภาษาได้อย่างหลากหลาย
ดี	ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อเรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และขยายความไม่ถูกต้อง 1-2 ตำแหน่ง และใช้ภาษาไม่หลากหลาย
ปานกลาง	ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อเรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และขยายความไม่ถูกต้อง 3-4 ตำแหน่ง และใช้ภาษาได้อย่างจำกัด
ต้องปรับปรุง	ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อเรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และขยายความไม่ถูกต้องมากกว่า 5 ตำแหน่ง และใช้ภาษาได้อย่างจำกัด

3.2) การเรียบเรียงประโยค (2 องค์ประกอบย่อย: 8 คะแนน) ความถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา และความสมบูรณ์ กระชับ และการสื่อความหมายได้ชัดเจน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	เรียบเรียงประโยคได้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา ประโยคมีใจความสมบูรณ์ กระชับ และสื่อความหมายได้ชัดเจนทั้งหมด
ดี	มีประโยคมีใจความไม่สมบูรณ์ 1-2 ประโยค แต่ไม่ส่งผลกระทบต่อสื่อความหมาย
ปานกลาง	มีประโยคมีใจความไม่สมบูรณ์ 3-4 ประโยค ทำให้เข้าใจความหมายที่ต้องการสื่อได้ยาก
ต้องปรับปรุง	มีประโยคมีใจความไม่สมบูรณ์มากกว่า 5 ประโยค ทำให้ผู้อ่านไม่เข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อ

3.3) การใช้สำนวนและโวหาร (2 องค์ประกอบย่อย: 8 คะแนน) ได้แก่ ความถูกต้องและเหมาะสมของการใช้สำนวนและโวหาร และความน่าสนใจในการใช้สำนวนและโวหาร มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียนได้ถูกต้องและเหมาะสมกับเนื้อเรื่องทั้งหมด มีความคมคายและน่าสนใจ
ดี	ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียนไม่ถูกต้องและไม่เหมาะสม 1-2 ตำแหน่ง แต่ยังมีบางส่วนที่ยังขาดความคมคายและความน่าสนใจ
ปานกลาง	ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียนไม่ถูกต้องและไม่เหมาะสม 3-4 ตำแหน่ง และขาดความคมคายและความน่าสนใจ
ต้องปรับปรุง	ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียนไม่ถูกต้องและไม่เหมาะสมมากกว่า 5 ตำแหน่ง และไม่น่าสนใจ

3.4) การใช้ระดับภาษา (2 องค์ประกอบย่อย: 8 คะแนน) ได้แก่ ความถูกต้องและความสม่ำเสมอของระดับภาษา มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	ใช้ระดับภาษาได้ถูกต้องเหมาะสมกับประเภทของงานเขียนและเนื้อหา และใช้ภาษาระดับเดียวกันตลอดงานเขียน
ดี	ใช้ระดับภาษาไม่เหมาะสมกับประเภทของงานเขียนและเนื้อหา 1-2 ตำแหน่ง แต่ไม่กระทบต่อการสื่อความหมาย
ปานกลาง	ใช้ระดับภาษาไม่เหมาะสมกับประเภทของงานเขียนและเนื้อหา 3-4 ตำแหน่ง ซึ่งทำให้ส่งผลกระทบต่อทางลบต่อการสื่อความหมาย
ต้องปรับปรุง	ใช้ระดับภาษาไม่ถูกต้องและไม่เหมาะสมกับประเภทของงานเขียนและเนื้อหา

4) ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน คือ ความสามารถในการเขียนได้อย่างถูกต้องตามรูปแบบของงานเขียน มีองค์ประกอบครบถ้วน สัดส่วนของเรื่องมีความเหมาะสมทั้งส่วนนำ เนื้อเรื่อง และสรุป เขียนสะกดคำ แบ่งวรรคตอน และใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้อย่างเหมาะสม รวมถึงอ้างอิงได้อย่างถูกต้องโดยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านนี้มีสัดส่วนการให้คะแนน ร้อยละ 10 ประกอบด้วย 2 ตัวบ่งชี้ (5 องค์ประกอบย่อย) ดังต่อไปนี้

4.1) องค์ประกอบของงานเขียน (2 องค์ประกอบย่อย: 5 คะแนน) ได้แก่ ความครบถ้วนขององค์ประกอบของงานเขียน และความถูกต้องขององค์ประกอบ มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	โครงสร้างของงานเขียนครบถ้วนตามองค์ประกอบของงานเขียนแต่ละประเภทและองค์ประกอบแต่ละส่วนของงานเขียนทำหน้าที่ได้อย่างถูกต้องทั้งหมด
ดี	โครงสร้างของงานเขียนครบถ้วนตามองค์ประกอบของงานเขียนแต่ละประเภท แต่องค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งของงานเขียนทำหน้าที่ไม่ถูกต้อง
ปานกลาง	โครงสร้างของงานเขียนครบถ้วนตามองค์ประกอบของงานเขียนแต่ละประเภท แต่มีองค์ประกอบของงานเขียน 2 องค์ประกอบทำหน้าที่ไม่ถูกต้อง
ต้องปรับปรุง	โครงสร้างของงานเขียนไม่ครบถ้วนตามองค์ประกอบของงานเขียนแต่ละประเภท และองค์ประกอบแต่ละส่วนของงานเขียนทำหน้าที่ไม่ถูกต้อง

4.2) กลไกการเขียน (3 องค์ประกอบย่อย: 5 คะแนน) ได้แก่ ความถูกต้องของการสะกดคำ การเว้นวรรคตอนและการใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการอ้างอิง มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ระดับความสามารถ	เกณฑ์
ดีมาก	เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอนและใช้เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิงได้ถูกต้องทั้งหมด
ดี	เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอนและใช้เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิงไม่ถูกต้อง 1-2 ตำแหน่ง แต่ไม่ส่งผลกระทบต่อความหมาย
ปานกลาง	เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอนและใช้เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิงไม่ถูกต้อง 3-4 ตำแหน่ง ซึ่งส่งผลให้ผู้อ่านเข้าใจความหมายที่ต้องการสื่อได้ยาก
ต้องปรับปรุง	เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอนและใช้เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิงไม่ถูกต้องมากกว่า 4 ตำแหน่ง ทำให้ผู้อ่านเข้าใจความหมายที่ต้องการจะสื่อได้ยาก

7) ผู้วิจัยนำเกณฑ์ประเมินดังกล่าวไปทดลองใช้กับนิสิตสาขาวิชาภาษาเพื่ออาชีพ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยนำผลงานเขียนความเรียงมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนด โดยผู้วิจัยและผู้ทรงคุณวุฒิด้านการสอนทักษะการเขียนภาษาไทย จำนวน 2 ท่าน (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) จากนั้น หาคุณภาพของเกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง โดยนำผลการตรวจมาหาค่าความสอดคล้องของการตรวจให้คะแนนระหว่างผู้ประเมิน โดยหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Hopkins & Stanley, 1981: 210-211) ผลการวิเคราะห์พบว่า ค่าสหสัมพันธ์เท่ากับ .80 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ผลการตรวจให้คะแนนมีความสอดคล้องกันในระดับสูง

8) ปรับปรุงแก้ไขแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง และเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง แล้วนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

### 2.1.2 แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองตามขั้นตอน ดังนี้

1) ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง เพื่อนำหลักการมาเป็นแนวทางในการสร้างแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

2) สร้างแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยการกำหนดโครงสร้างของแบบวัด ประกอบด้วยคำถามวัดความสามารถทางการคิดไตร่ตรอง 5 ด้าน ได้แก่ 1) การรับรู้และระบุสถานการณ์ 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ 3) การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางการแก้สถานการณ์ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์ ฉบับละ 2 สถานการณ์ รวมเป็นฉบับละ 10 ข้อ โครงสร้างของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง มีรายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 8

ตาราง 8 โครงสร้างของแบบวัดการคิดไตร่ตรอง

ระดับการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นที่ต้องการวัด กระบวนการคิด ไตร่ตรอง	สถานการณ์ที่		จำนวน ข้อ
		1	2	
1. การคิดไตร่ตรองเชิง บรรยาย (narrative level)	1. การรับรู้และระบุ สถานการณ์	ข้อ 1.1	ข้อ 2.1	2
2. การคิดไตร่ตรองเชิง เทคนิค (technical level)	2. การวิเคราะห์สาเหตุ ของสถานการณ์	ข้อ 1.2	ข้อ 2.2	2
	3. การเสนอแนวทางเพื่อ แก้สถานการณ์	ข้อ 1.3	ข้อ 2.3	2

ประเด็นที่ต้องการวัด		สถานการณ์ที่		จำนวน ข้อ
ระดับการคิดไตร่ตรอง	กระบวนการคิด ไตร่ตรอง	1	2	
3. การคิดไตร่ตรองเชิง วิพากษ์ (critical level)	4. การตัดสินใจเลือก แนวทางแก้สถานการณ์	ข้อ 1.4	ข้อ 2.4	2
	5. การประเมินผลการ แก้สถานการณ์	ข้อ 1.5	ข้อ 2.5	2
<b>รวม</b>				<b>10</b>

ลักษณะของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ มีลักษณะเป็นแบบวัดแบบอัตนัยที่มีการกำหนดเนื้อหาสาระที่สัมพันธ์กับบริบทในชีวิตจริงของผู้เรียน ซึ่งจะช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้ความคิด ส่งเสริมให้ใช้การตัดสินใจ และช่วยพัฒนาการคิดระดับสูงของผู้เรียน (Baker, 1996: 19; Baron, 1981: 307-308) และข้อคำถามที่ครอบคลุมกระบวนการของความสามารถในการคิดไตร่ตรองทั้ง 5 ด้าน ที่กำหนดไว้ในงานวิจัย ได้แก่ 1) การรับรู้และระบุสถานการณ์ 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ 3) การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางการแก้สถานการณ์ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์ โดยประกอบด้วยแบบวัด 3 ฉบับ คือ แบบวัดก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบวัดคู่ขนาน กล่าวคือ เป็นแบบวัดที่มีรูปแบบข้อสอบและจำนวนข้อคำถามเท่ากัน และมีค่าความยากง่ายใกล้เคียงกัน

นอกจากนี้ เนื้อหาที่ใช้ในแบบวัดทั้ง 3 ฉบับ ยังมีลักษณะคู่ขนานกัน กล่าวคือ เป็นสถานการณ์หรือข้อความที่ปรากฏสภาพการณ์ที่เป็นปัญหาที่กระตุ้นให้ผู้เรียนคิดและใช้ข้อมูลดังกล่าวในการตอบคำถาม โดยสถานการณ์หรือข้อความดังกล่าวเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน และมีความสัมพันธ์กับชีวิตจริงของผู้เรียน มีลักษณะเป็นปัญหาหรือสถานการณ์ปัจจุบัน หรือความเรียงร้อยแก้วที่คัดมาจากบทความ หนังสือพิมพ์ วารสาร นิตยสาร และสื่ออิเล็กทรอนิกส์ โดยเนื้อหาสาระที่ใช้เป็นสถานการณ์ในแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองฉบับก่อนเรียน ได้แก่ การลักลอบวางระเบิด และการโพสต์ข้อความบนโซเชียลมีเดีย เนื้อหาของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองฉบับระหว่างเรียน ได้แก่ การใช้โทรศัพท์มือถือ และวิกฤตการศึกษาของประเทศ และเนื้อหาของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองฉบับหลังเรียน ได้แก่ การปิด-เปิดเทอมตามอาเซียน และแนวทางการสอนสะกดคำ แสดงรายละเอียดดังตารางที่ 9

ตาราง 9 รายละเอียดเนื้อหาสาระของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

เนื้อหาสาระของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง		
แบบวัดการคิดไตร่ตรอง	สถานการณ์ที่ 1	สถานการณ์ที่ 2
ฉบับก่อนเรียน	การลักลอบกวดรณกรรม	การโพสต์ข้อความบนโซเชียลมีเดีย
ฉบับระหว่างเรียน	การใช้โทรศัพท์มือถือ	วิกฤตการศึกษาของประเทศ
ฉบับหลังเรียน	การเปิด-ปิด เทอม ตาม อาเซียน	แนวทางการสอนสะกดคำ

3) นำแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองที่พัฒนาขึ้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ตรวจพิจารณาความตรงเชิงเนื้อหา และความถูกต้องในการใช้ภาษา แล้วปรับปรุงแก้ไขแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองตามคำแนะนำ

4) นำแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง แนวคำตอบ และเกณฑ์การให้คะแนนของแบบวัดที่ปรับปรุงแล้วไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน ประกอบด้วย ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการคิด ด้านการคิดไตร่ตรอง และด้านการวัดและประเมินผล (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา โดยพิจารณาจากค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC (Item Objective Congruence) รวมทั้งความถูกต้องเหมาะสมของการใช้ภาษา

5) ผู้วิจัยคัดเลือกข้อสอบที่มีค่า IOC มากกว่า 0.5 ( $IOC > 0.50$ ) จึงจะถือว่าข้อคำถามนั้นสอดคล้องกับโครงสร้างและนิยามที่ต้องการวัด (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) โดยผู้วิจัยนำผลการพิจารณาแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองจากผู้ทรงคุณวุฒิมาหาค่า IOC เป็นรายข้อพบว่า ข้อคำถามของแบบวัดมีค่า IOC ตั้งแต่ 0.67-1.00 ซึ่งข้อคำถามของแบบวัดทุกข้อมีค่า  $IOC > 0.50$  ผู้วิจัยจึงเลือกข้อสอบไว้ทั้งหมด อย่างไรก็ตามผู้ทรงคุณวุฒิได้ให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงทั้งทางด้านภาษาและความเหมาะสม ดังนี้

5.1) แบบวัดจะมีคุณภาพดีขึ้น หากเน้นการใช้คำถามที่เกี่ยวกับการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ และควรถามให้ชัดเจนโดยคำนึงถึงเกณฑ์ประเมินผล เช่น สาเหตุของสถานการณ์จากการใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้เรียนรู้มาวิเคราะห์น่าจะเกิดอะไรได้บ้าง อย่างไร

5.2) สถานการณ์และภาพประกอบที่ยกมาส่วนใหญ่มีคุณภาพดีมากสามารถกระตุ้นการคิดแบบไม่เป็นด้านลบมากเกินไป แต่บางสถานการณ์และภาพประกอบที่ยกมาไม่ชัดเจนทำให้ไม่กระตุ้นการคิด ควรพิจารณาคัดเลือกเพิ่มเติม

5.3) สถานการณ์ที่มีรูปภาพ ควรมีขนาดใหญ่และชัดเจน

5.4) สถานการณ์ที่มีขนาดยาว ควรกำหนดเวลาให้เหมาะสมและเพียงพอ

กับการคิดและการเขียน

5.5) ตรวจสอบการสะกดคำ และภาษาที่ใช้ ซึ่งอาจยังมีความบกพร่องและการใช้ภาษายังสื่อความไม่ชัดเจน

6) ผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิไปปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และหาข้อสรุปร่วมกันเพื่อปรับปรุงแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ซึ่งได้ปรับปรุงตามรายละเอียดดังนี้

6.1) คัดเลือกสถานการณ์ที่ผู้ทรงคุณวุฒิให้ข้อเสนอแนะว่ามีคุณภาพดีสำหรับใช้เป็นสถานการณ์ในแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง และตัดบางสถานการณ์ที่ผู้ทรงคุณวุฒิให้ข้อเสนอแนะว่า ไม่น่าจะนำมาใช้ในการวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองออก

6.2) ปรับรูปภาพในแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองให้มีขนาดใหญ่ และมีความชัดเจนมากขึ้น ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้เตรียมรูปภาพที่มีความชัดเจนสำหรับให้ผู้เรียนดูในขณะที่ทำแบบวัด เพื่อป้องกันข้อบกพร่องที่อาจจะเกิดขึ้นจากตัวแบบวัดในกรณีสำเนาเอกสาร

6.3) ปรับเวลาที่ใช้ในการทำแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ซึ่งจากเดิมใช้เวลาในการทำแบบวัด 45 นาที ปรับเป็นใช้เวลาในการทำแบบวัด 60 นาที

6.4) ปรับภาษาที่ใช้ให้มีความถูกต้องและสม่ำเสมอ เช่น “แบบวัดการคิดไตร่ตรอง” ปรับเป็น “แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง” “กรณีศึกษา” ปรับเป็น “สถานการณ์” เป็นต้น

6.5) จัดลำดับสถานการณ์ที่ใช้ในแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง กล่าวคือ พิจารณาว่า สถานการณ์ใดที่มีความคล้ายคลึงกับหัวข้อที่ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ก็จะนำไปเป็นสถานการณ์ในแบบวัดฉบับก่อนเรียน เพื่อป้องกันไม่ให้เป็นการซ้ำกันการคิด

7) นำแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับนิสิตสาขาวิชาภาษาเพื่ออาชีพ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จำนวน 30 คน เพื่อพิจารณาความเหมาะสมของการใช้ภาษาและเวลาที่ใช้ในการทำแบบวัด

ผลการทดลองใช้แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง พบว่า ผู้เรียนมีความเข้าใจในคำสั่ง รูปแบบการตอบคำถาม และมีความเข้าใจในภาษาของสถานการณ์และข้อความคำถาม และผู้เรียนส่วนใหญ่ใช้เวลาในการทำแบบวัด 60 นาที แต่ทั้งนี้ผู้เรียนยังไม่เข้าใจเกี่ยวกับนิยามของการคิดไตร่ตรอง ทำให้ต้องมีการอธิบายเพิ่มเติม และควรเพิ่มเติมในส่วนของคำนิยามของการคิดไตร่ตรองให้ละเอียดมากขึ้น จากนั้นผู้วิจัยจึงนำแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองมาให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 2 ท่าน (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) ตรวจสอบให้คะแนน โดยใช้เกณฑ์และแนวคำตอบที่ผู้วิจัยสร้างและตรวจสอบคุณภาพแล้ว แล้วนำแบบวัดไปหาคุณภาพโดยใช้สูตรคำนวณหาค่าความยากง่าย และอำนาจจำแนกสำหรับแบบทดสอบอัตนัยของ Drake (Thorndike & Hagen, 1961) และหาค่าความเที่ยงของแบบทดสอบด้วยวิธีหาค่าความสอดคล้องภายในโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา ( $\alpha$ -coefficient) ผลการวิเคราะห์แบบทดสอบพบว่า แบบวัดการคิดไตร่ตรองทั้งสามฉบับ มีค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง .57-.68 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .25-.38 และมีค่าความเที่ยงเท่ากับ .75 .78 และ .75 ตามลำดับ ซึ่งอยู่ในเกณฑ์การคัดเลือกข้อสอบที่มีคุณภาพที่ต้องมีความยากง่ายอยู่ระหว่าง .20-.80 ค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 และมีค่าความเที่ยงตั้งแต่ .50 ขึ้นไป



นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์การตรวจให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรองและแนวคำตอบเพื่อใช้สำหรับประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยผู้วิจัยดำเนินการสร้างเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองซึ่งมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1) ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการสร้างเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง และองค์ประกอบของความสามารถในการคิดไตร่ตรองที่กำหนดไว้ในงานวิจัย

2) ศึกษาวัตถุประสงค์ของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง รวมถึงการศึกษาและกำหนดนิยามปฏิบัติการเพื่อนำมากำหนดเกณฑ์ประเมินให้ครอบคลุมวัตถุประสงค์ของแบบวัด

3) นำนิยามของความสามารถในการคิดไตร่ตรองมาพัฒนาเป็นเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองแบบแยกองค์ประกอบตามความสามารถของผู้เรียนที่ครอบคลุมกระบวนการของความสามารถในการคิดไตร่ตรองทั้ง 5 ด้าน ที่กำหนดไว้ในงานวิจัย ได้แก่ 1) การรับรู้และการระบุสถานการณ์ 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ 3) การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางการแก้สถานการณ์ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์ โดยแบ่งความสามารถในการคิดไตร่ตรองออกเป็น 4 ระดับ คือ ตั้งแต่ 0-3 คะแนน และผู้วิจัยเขียนคำอธิบายความสามารถในแต่ละระดับ เพื่อให้การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนมีประสิทธิภาพและสามารถบ่งชี้ระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนได้อย่างถูกต้อง ซึ่งการแปลความหมายของคะแนนมีดังนี้

#### การแปลความหมายของคะแนน

23-30	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการคิดไตร่ตรองระดับสูง
21-23	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการคิดไตร่ตรองระดับค่อนข้างสูง
18-22	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการคิดไตร่ตรองระดับปานกลาง
15-18	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการคิดไตร่ตรองระดับค่อนข้างต่ำ
0-15	คะแนน	แสดงว่า มีความสามารถในการคิดไตร่ตรองระดับต่ำ

4) นำเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองเสนออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อตรวจสอบความถูกต้องด้านเนื้อหาและการใช้ภาษา เพื่อปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษา

5) นำเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองที่ปรับแก้ไขเรียบร้อยแล้วเสนอให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้าน การคิด ด้านการคิดไตร่ตรอง และด้านการวัดและประเมินผล จำนวน 3 ท่าน (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา โดยพิจารณาจากค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC (Item Objective Congruence) รวมทั้งความถูกต้องเหมาะสมของการใช้ภาษา พบว่า เกณฑ์การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองมีค่า IOC ตั้งแต่ 0.67-1.00 และผู้ทรงคุณวุฒิเสนอแนะแนวทางในการปรับแก้แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนน โดยให้

ข้อเสนอแนะว่า แนวคำตอบอาจมีประเด็นอื่นๆ มากกว่าที่ผู้วิจัยคิดเอง จึงควรทดลองใช้เพื่อหาแนวคำตอบของผู้เรียน แล้วนำมาใช้เป็นแนวคำตอบของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

6) ผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิไปปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และหาข้อสรุปร่วมกันเพื่อปรับปรุงเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ซึ่งได้ปรับปรุงตามรายละเอียดคือ *ปรับปรุงแนวคำตอบของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยการนำแนวคำตอบส่วนใหญ่ของนิสิตมาใช้กำหนดเป็นแนวคำตอบในการตรวจ ตลอดจนการแก้ไขภาษาให้ถูกต้องและมีความสม่ำเสมอ*

7) ผู้วิจัยนำเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองและแนวคำตอบดังกล่าวไปทดลองใช้กับนิสิตสาขาวิชาภาษาเพื่ออาชีพ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยนำแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนด โดยผู้วิจัยและผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 2 ท่าน (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) จากนั้นหาคุณภาพของเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง และนำผลการตรวจมาหาค่าความสอดคล้องของการตรวจให้คะแนนระหว่างผู้ประเมิน โดยหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Hopkins, 1998) ผลการวิเคราะห์พบว่า ค่าสหสัมพันธ์เท่ากับ .78 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ผลการตรวจให้คะแนนมีความสอดคล้องกันในระดับสูง

8) ปรับปรุงแก้ไขแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง และเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง แล้วนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

## 2.2 เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ได้แก่ แบบบันทึกการเรียนรู้ ซึ่งดำเนินการตามขั้นตอนต่อไปนี้

1) ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเขียนและการคิดไตร่ตรอง

2) สร้างแบบบันทึกการเรียนรู้ให้ผู้เรียนบันทึกผลหลังจากการทำกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน เพื่อใช้ในการศึกษากระบวนการเขียน ความเรียง ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการเขียนของนักเรียน แบบบันทึกการเรียนรู้ครอบคลุมขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ดังนี้

2.1) ชั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ เป็นการบันทึกรายละเอียดเกี่ยวกับข้อมูลที่ได้จากการสังเกต เรียนรู้ จากต้นแบบ ซึ่งกำหนดประเด็นที่จะให้ผู้เรียนบันทึกตามขั้นตอนย่อยของรูปแบบฯ ได้แก่ สร้างแรงจูงใจในการเขียน เรียนรู้จากต้นแบบ และกระจำจางความรู้จากต้นแบบ

2.2) ชั้นกำหนดการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง เป็นการกำหนดประเด็นให้ผู้เรียนบันทึกรายละเอียดเกี่ยวกับกระบวนการในการกำหนดประเด็นการเขียน ซึ่งจะมีประเด็นตามขั้นตอนย่อยของรูปแบบฯ ได้แก่ นำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน วิเคราะห์ประเด็นการเขียน และประมวลและปรับประเด็นการเขียน

2.3) ขั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ เป็นการกำหนดประเด็นให้ผู้เรียนบันทึก รายละเอียดเกี่ยวกับกระบวนการในการเขียนงานฉบับร่าง ได้แก่ คำนคว้าและคัดสรรข้อมูล ออกแบบ และปรับโครงสร้าง และพัฒนางานเขียนฉบับร่าง

2.4) ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน เป็นการกำหนดประเด็น ให้ผู้เรียนบันทึกรายละเอียดเกี่ยวกับกระบวนการในการปรับแก้งานเขียน ได้แก่ พินิจงานเขียน ทบทวนและพัฒนางานเขียน และนำเสนอผลงานและการสะท้อนคิด

นอกจากนี้แบบบันทึกการเรียนรู้ยังประกอบด้วยแบบการบันทึกข้อมูล เกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองในการเขียน ซึ่งจะเป็นคำถามที่สอดคล้องกับกระบวนการในการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ 1) การรับรู้และระบุสถานการณ์ 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ 3) การเสนอแนวทาง เพื่อแก้สถานการณ์ 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางการแก้สถานการณ์ 5) การประเมินผลการแก้ สถานการณ์

3) นำแบบบันทึกการเรียนรู้เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อ ตรวจสอบความถูกต้องทางด้านเนื้อหาและการใช้ภาษาแล้วจึงนำแบบบันทึกการเรียนรู้ไปปรับปรุง แก้ไข

4) นำแบบบันทึกการเรียนรู้ที่ปรับปรุงแก้ไขเสนอผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน (รายนามปรากฏในภาคผนวก ก) ตรวจสอบพิจารณาความถูกต้องด้านเนื้อหาความสอดคล้องระหว่างข้อ คำถามกับขั้นตอนการเขียนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น และการคิดไตร่ตรองในการเขียน และให้ ข้อเสนอแนะผลการตรวจสอบพิจารณาแบบบันทึกการเรียนรู้พบว่า ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นสอดคล้องกับประเด็น ที่กำหนดให้ผู้เรียนบันทึก

### 3. การดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน

การทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นเป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (quasi - experimental design) แบบกลุ่มเดียววัดแบบอนุกรมเวลา (one -group time series design) ซึ่งเป็นการศึกษากลุ่มทดลองเพียงกลุ่มเดียวแต่มีการวัดซ้ำตามเวลาที่กำหนดหลายครั้ง ทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการทดลอง และมีการดำเนินการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง (one-group pretest-posttest design) (Campbell & Stanley, 2015) ดังแบบแผนการวิจัยในตารางที่ 10 ตาราง 10 แบบแผนการทดลอง

กลุ่ม		เวลา				
		1	2	3	4	
E	T <sub>1</sub>	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>	O <sub>4</sub>	T <sub>2</sub>
		X				

E	คือ	กลุ่มทดลอง
T <sub>1</sub>	คือ	ผลที่วัดได้ก่อนการทดลองด้วยแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง และแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
T <sub>2</sub>	คือ	ผลที่วัดได้หลังการทดลองด้วยแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง และแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
O <sub>1</sub>	คือ	ผลที่วัดได้ระหว่างการทดลองครั้งที่ 1 ด้วยแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงและแบบบันทึกการเรียนรู้
O <sub>2</sub>	คือ	ผลที่วัดได้ระหว่างการทดลองครั้งที่ 2 ด้วยแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง แบบบันทึกการเรียนรู้ และแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
O <sub>3</sub>	คือ	ผลที่วัดได้ระหว่างการทดลองครั้งที่ 3 ด้วยแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงและแบบบันทึกการเรียนรู้
O <sub>4</sub>	คือ	ผลที่วัดได้ระหว่างการทดลองครั้งที่ 4 ด้วยแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงและแบบบันทึกการเรียนรู้
X	คือ	การจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

การวัดผลระหว่างการทดลองตามแผนการทดลองข้างต้น ผู้วิจัยกำหนดให้ผู้เรียนฝึกเขียนงานตามประเภทของการเขียนความเรียงที่เหมาะสมกับนักศึกษาปริญญาตรี และความจำเป็นในการนำไปใช้ในการศึกษาและการประกอบวิชาชีพ โดยจัดตามลำดับความยากง่าย เริ่มตั้งแต่ประเภทการเขียนความเรียงระดับพื้นฐานจนถึงระดับที่ซับซ้อนมากขึ้น ได้แก่ การเขียนเรียงความ การเขียนรายงานการศึกษา ค้นคว้า การเขียนสารคดี และการเขียนบทความ ซึ่งประเมินพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงจากองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนที่กำหนดไว้ใน การวิจัย 4 ด้าน คือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

ขั้นตอนการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน มีดังนี้

### 3.1 การดำเนินการก่อนการทดลอง

ผู้วิจัยทำการทดสอบก่อนการทดลองโดยให้นักศึกษากลุ่มทดลองทำแบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนความเรียง และแบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น แล้วนำคะแนนที่ได้มาหาค่าเฉลี่ย ค่าความแปรปรวนและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

### 3.2 การดำเนินการทดลอง

ผู้วิจัยทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยผู้วิจัยเป็นผู้สอนกลุ่มตัวอย่าง เป็นเวลา 16 สัปดาห์ ซึ่งการดำเนินการสอนผู้วิจัยดำเนินการดังต่อไปนี้

3.2.1 ผู้วิจัยดำเนินการสอนกลุ่มตัวอย่างตามขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยแบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน ดังต่อไปนี้

1) **ชั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ** เป็นขั้นที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจในการเขียน และนำเสนอกลวิธีการเขียนหรือต้นแบบงานเขียน ให้ผู้เรียนสามารถสังเกตและเรียนรู้เกี่ยวกับหลักการเขียน การเรียบเรียงความคิด การใช้ภาษา กระบวนการเขียน และวิธีการแก้ปัญหาในการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้อย่างชัดเจนและสะท้อนความคิดโดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้ (3 ชั่วโมง)

1.1) *สร้างแรงจูงใจในการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในการผลิตงานเขียน และเสริมต่อการเรียนรู้ให้ผู้เรียนมีจุดมุ่งหมายในการเขียน เห็นความสำคัญและคุณค่าของการเขียนแต่ละประเภทที่ผู้เรียนจะต้องฝึกเขียน

1.2) *เรียนรู้จากต้นแบบ* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญให้ความรู้เกี่ยวกับหลักการเขียนความเรียง และนำเสนอกลวิธีการเขียน ตลอดจนชี้แนะเกี่ยวกับวิธีการแก้ปัญหาในการเขียนตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียนงานฉบับร่าง และการแก้ไขงานเขียน หรือการให้ผู้เรียนศึกษาจากต้นแบบงานเขียนที่เป็นความเรียงประเภทต่างๆ ที่มีคุณภาพ เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน การนำเสนอเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด และการใช้ภาษา โดยผู้เรียนบันทึกการเรียนรู้ และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปปรับใช้ในการเขียน

1.3) *กระจ่างความรู้จากต้นแบบ* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนอธิบายสิ่งที่สังเกตและเรียนรู้จากต้นแบบ ซึ่งจะต้องใช้กลยุทธ์ที่ทำให้ผู้เรียนพูดหรือเขียนสิ่งที่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับกลวิธีและการแก้ปัญหาในการเขียนของต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน พร้อมทั้งเสนอวิธีการและระบุเหตุผลที่สนับสนุนการเลือกวิธีการฝึกทางปัญญานั้น หรือการอธิบายลักษณะโครงสร้างของงานเขียน เนื้อหา และการใช้ภาษาของต้นแบบงานเขียน

2) **ชั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง** เป็นขั้นที่กระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน เพื่อนำมากำหนดสถานการณ์และประเด็นในการเขียนความเรียง วิเคราะห์ ประมวลและปรับประเด็นการเขียนให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และผู้อ่าน โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้ (1.5 ชั่วโมง)

2.1) *นำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญนำเสนอประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับสถานการณ์จริงในปัจจุบัน โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาหาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับประเด็นการเขียนและให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์วัตถุประสงค์และขอบเขตการเขียนจากสถานการณ์ที่กำหนดให้ เพื่อกำหนดประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์

2.2) *วิเคราะห์ประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์และตั้งคำถามเกี่ยวกับความสำคัญและคุณค่าของประเด็นการเขียนทบทวนความรู้ที่มีอยู่ ตลอดจนข้อมูลเบื้องต้นและแหล่งสืบค้นข้อมูล เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการปรับประเด็นการเขียนและการค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและเสริมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

2.3) *ประมวลและปรับประเด็นการเขียน* เป็นขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบในการรวบรวมข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ประเด็นการเขียน และร่วมกันอภิปรายและปรับแก้ประเด็นการเขียนอย่างสมเหตุสมผล จากนั้นร่วมกันกำหนดหัวเรื่องที่จะเขียน

3) *ขั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ* เป็นขั้นที่ผู้เรียนทบทวนและสะท้อนความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ และเลือกใช้กลวิธีในการเขียนที่เหมาะสมไปใช้ในการคัดสรรข้อมูล ออกแบบโครงเรื่อง และพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับร่าง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้ (1.5 ชั่วโมง)

3.1) *ค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล* ผู้เรียนใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการวางแผนและศึกษาค้นคว้าข้อมูลประกอบการเขียน ซึ่งจะต้องประเมินความสอดคล้องและความถูกต้องของข้อมูลกับประเด็นการเขียน และคัดสรรข้อมูลเพื่อนำไปใช้ในการวางโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และให้คำปรึกษา

3.2) *ออกแบบและปรับโครงเรื่อง* ผู้เรียนนำข้อมูลความรู้เกี่ยวกับการวางโครงเรื่องที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการจัดกลุ่มและเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูล และเขียนโครงร่างประเด็นเนื้อหาที่จะเขียน จากนั้นร่วมกันอภิปรายในกลุ่มย่อยเพื่อนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ในการปรับโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และตอบข้อสงสัยของผู้เรียน

3.3) *พัฒนางานเขียนฉบับร่าง* ผู้เรียนแต่ละบุคคลนำความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบ และข้อมูลจากการอภิปรายในขั้นออกแบบและปรับโครงเรื่องมาเรียบเรียงเป็นงานเขียนฉบับร่าง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนฉบับร่าง

4) *ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน* เป็นขั้นการพัฒนาคุณภาพงานเขียนโดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อน และนำมาทบทวนงานเขียนฉบับร่างเพื่อนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการเขียนงานฉบับสมบูรณ์ จากนั้นนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย และร่วมกันอภิปรายเพื่อประเมินผลการเขียนและสรุปผลการเรียนรู้ โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้ (3 ชั่วโมง)

4.1) *พินิจงานเขียน* ผู้เรียนนำงานเขียนฉบับร่างของแต่ละคนมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อน พร้อมทั้งให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อนเพื่อให้ผู้เรียนสามารถทราบข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ ให้คำปรึกษา ร่วมให้ข้อมูลย้อนกลับ และช่วยเหลือผู้เรียนในขณะพินิจงานเขียน

4.2) *ทบทวนและพัฒนางานเขียน* ผู้เรียนแต่ละคนรวบรวมประเด็นที่ต้องปรับแก้ในงานเขียนฉบับร่างตามข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับจากการวิพากษ์งานเขียน จากนั้นประมวลประเด็นที่ต้องปรับแก้แล้วนำไปเขียนงานฉบับสมบูรณ์ (นอกชั้นเรียน) โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญตรวจพิจารณางานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับ

4.3) *นำเสนอผลงานและการสะท้อนคิด* ผู้เรียนนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย เพื่ออภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับข้อดีและข้อบกพร่องของงานเขียน

ทั้งด้านเนื้อหาและระเบียบการเขียน โดยนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ปรับแก้งานเขียนให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น รวมทั้งสะท้อนคิดเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของตน จากนั้นให้ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญประเมินผลการเขียน

### การวัดและการประเมินผล

ผู้วิจัยวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนก่อน ระหว่าง และหลังการจัดการเรียนการสอนโดยดำเนินการดังต่อไปนี้

1. ผู้สอนประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงจากผลงานเขียนความเรียงของผู้เรียนโดยใช้เกณฑ์การประเมินการเขียนความเรียง
2. ผู้สอนประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองโดยใช้แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
3. ผู้เรียนประเมินผลการเรียนรู้ของตนเองโดยหลังการเรียนรู้เนื้อหาและฝึกการเขียนความเรียง แล้วผู้วิจัยกำหนดให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง แล้วนำมาส่งผู้วิจัยในการเรียนการสอนครั้งต่อไป เมื่อผู้วิจัยได้รับบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละบุคคลแล้ว ผู้วิจัยจะให้ข้อมูลย้อนกลับและส่งบันทึกการเรียนรู้คืนให้ผู้เรียนในการเรียนการสอนครั้งต่อไป

### 3.3 การดำเนินการหลังการทดลอง

หลังจากการจัดการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ ผู้วิจัยทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง และความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มทดลองเพื่อประเมินความสามารถของผู้เรียนที่เกิดจากรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

### 4. การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่ผู้วิจัยเก็บรวบรวมมี 2 ส่วน ได้แก่

**4.1 ข้อมูลเชิงปริมาณ** ซึ่งเป็นผลของการวัดความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนกลุ่มทดลอง แล้วนำมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ จากนั้นนำคะแนนทั้งหมดมาคำนวณโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป

**4.2 ข้อมูลเชิงคุณภาพ** ซึ่งเป็นข้อมูลที่ได้จากบันทึกหลังการจัดการเรียนการสอนการเขียนบันทึกการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่าง เพื่อนำมาใช้ในการอภิปรายผลของการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่มีต่อการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของผู้เรียน

### 5. การประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

การประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนผู้วิจัยดำเนินการโดยการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ ดังนี้

## 5.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

ข้อมูลเชิงปริมาณในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ คะแนนความสามารถในการเขียน ความเรียง และคะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง และแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ซึ่งตรวจโดยใช้เกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองที่ผู้วิจัย พัฒนาขึ้น จากนั้นดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป ดังนี้

5.1.1 การหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียง และคะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มทดลองทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการทดลอง

5.1.2 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงและความสามารถในการคิดไตร่ตรองกับเกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี

5.1.3 การเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงและความสามารถในการคิดไตร่ตรองก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง โดยใช้สถิติทดสอบที (t-test dependent) ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

5.1.4 การเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงและความสามารถในการคิดไตร่ตรองในแต่ละช่วงระยะเวลา โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว แบบวัดซ้ำ (one - way analysis of variance with repeated measures) ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

## 5.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นผลมาจากการศึกษาความสามารถในการเขียน และความสามารถในการคิดไตร่ตรองในการเขียนของผู้เรียนกลุ่มตัวอย่าง โดยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการสังเกตและการจดบันทึกผลการจัดการเรียนการสอนระหว่างดำเนินการใช้รูปแบบการเรียนการสอน และจากการบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพดังนี้

5.2.1 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนและบันทึกการจัดการเรียนการสอนมาวิเคราะห์ข้อมูล โดยการวิเคราะห์สร้างข้อสรุป บันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนและบันทึกการจัดการเรียนการสอน

5.2.2 ผู้วิจัยคัดลอกข้อความที่แสดงให้เห็นถึงกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นที่มีผลต่อความสามารถในการเขียนความเรียงและความสามารถในการคิดไตร่ตรองมาวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) และสรุปเป็นประเด็นสำคัญ

5.2.3 ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ในรูปแบบของความเรียงประกอบผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มาจากบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนและบันทึกการจัดการเรียนการสอน



นอกจากนี้ระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ผู้วิจัยได้บันทึกวีดิทัศน์ การปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนเพื่อเป็นหลักฐานยืนยันสนับสนุนหรือข้อสังเกตเพิ่มเติมใน พฤติกรรมของนักเรียนระหว่างปฏิบัติกิจกรรมที่สอดคล้องกับความสามารถในการคิดไตร่ตรอง จากนั้นผู้วิจัยนำข้อมูล และข้อสังเกตเพิ่มเติมที่พบมาวิเคราะห์และสรุปประเด็นเพื่อนำผล การวิเคราะห์มาอภิปรายผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ดังกล่าวไว้ในบทที่ 5



## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ ซึ่งนำเสนอตามองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน ดังนี้

- 1.1 หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน
- 1.2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน
- 1.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอน
- 1.4 การวัดและประเมินผลของรูปแบบการจัดการเรียนการสอน

2. ผลการประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ ซึ่งนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

- 2.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ แบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ
  - 2.1.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้านความสามารถในการเขียนความเรียง
  - 2.1.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้านความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
- 2.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ แบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ
  - 2.2.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้
  - 2.2.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากบันทึกผลการจัดการเรียนการสอน

ผลการวิจัยแต่ละส่วนมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

#### ส่วนที่ 1 ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ

ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการพบว่า รูปแบบการเรียนการสอนมีองค์ประกอบ 4 ประการ ประกอบด้วย 1) หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน 3) ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอน และ 4) การวัดและประเมินผลของรูปแบบการจัดการเรียนการสอน ซึ่งองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนมีรายละเอียด ดังนี้

## 1. หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำสาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบและแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการที่วิเคราะห์และสรุปได้มากำหนดเป็นหลักการของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งมีหลักการสำคัญ 4 ประการ ดังนี้

**1.1 การเรียนรู้จากต้นแบบ** เป็นการให้ผู้เรียนสังเกต วิเคราะห์ และเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการคิด กลวิธีการเขียนและการแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบ ตลอดจนลักษณะงานเขียนที่ดี และนำความรู้มาใช้ในการเขียนงานตามกระบวนการในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพจริง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญมีบทบาทเป็นต้นแบบ คอยชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ผู้เรียนมีบทบาทในการพูดหรือเขียนเพื่ออธิบายอย่างชัดเจน ไตร่ตรอง และสำรวจค้นหา จนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง และมีความชำนาญในการเขียน

**1.2 การเขียนตามกระบวนการ** เป็นการสร้างความตระหนักถึงความสำคัญของกระบวนการเขียน และการใช้กลวิธีกระตุ้นการคิดที่หลากหลายให้ผู้เรียนเรียนรู้และเข้าใจกลวิธี และกระบวนการเขียนของต้นแบบ เพื่อนำไปใช้พัฒนากระบวนการเขียนและผลงานเขียน

**1.3 การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม** เป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ โดยการอภิปราย วิพากษ์ และการให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อนำข้อมูลมาใช้ขยายขอบเขตความรู้ ความคิด และพัฒนาความสามารถในการเขียนให้มีคุณภาพมากขึ้น

**1.4 การทบทวนและการสะท้อนคิด** เป็นการให้ผู้เรียนทบทวน และสะท้อนความรู้ ความคิด ผลงานเขียน และกระบวนการเขียน โดยแลกเปลี่ยนอ่านงานเขียนกับผู้อื่น และนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้พัฒนาความรู้ ความคิด และความสามารถในการเขียน

## 2. วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน

วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมี 2 ประการ ดังนี้

2.1 เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี ทั้งในด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

2.2 เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี

## 3. ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำหลักการและวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนมาสังเคราะห์แนวทางในการจัดการเรียนการสอน จากนั้นพิจารณาแนวทางที่สังเคราะห์ขึ้น แล้วนำมากำหนดเป็นขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับ

แนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนหลัก 4 ขั้นตอน แต่ละขั้นตอน มีรายละเอียดดังนี้

**3.1 ขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ** เป็นขั้นที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจในการเขียน และนำเสนอกลวิธีการเขียนหรือต้นแบบงานเขียน ให้ผู้เรียนสามารถสังเกตและ

เรียนรู้เกี่ยวกับหลักการเขียน การเรียบเรียงความคิด การใช้ภาษา กระบวนการเขียน และวิธีการแก้ปัญหาในการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้อย่างชัดเจนและสะท้อนความคิด โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยชี้แนะและเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

3.1.1 *สร้างแรงจูงใจในการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในการผลิตงานเขียน และเสริมต่อการเรียนรู้ให้ผู้เรียนมีจุดมุ่งหมายในการเขียน เห็นความสำคัญและคุณค่าของการเขียนแต่ละประเภทที่ผู้เรียนจะต้องฝึกเขียน

3.1.2 *เรียนรู้จากต้นแบบ* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญให้ความรู้เกี่ยวกับหลักการเขียนความเรียง และนำเสนอกลวิธีการเขียน ตลอดจนชี้แนะเกี่ยวกับวิธีการแก้ปัญหาในการเขียน ตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียนงานฉบับร่าง และการแก้ไขงานเขียน หรือการให้ผู้เรียนศึกษาจากต้นแบบงานเขียนที่เป็นความเรียงประเภทต่างๆ ที่มีคุณภาพ เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน การนำเสนอเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด และการใช้ภาษา โดยผู้เรียนบันทึกการเรียนรู้ และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปปรับใช้ในการเขียน

3.1.3 *กระจ่างความรู้จากต้นแบบ* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนอธิบายสิ่งที่สังเกตและเรียนรู้จากต้นแบบ ซึ่งจะต้องใช้กลยุทธ์ที่ทำให้ผู้เรียนพูดหรือเขียนสิ่งที่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับกลวิธีและการแก้ปัญหาในการเขียนของต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน พร้อมทั้งเสนอวิธีการและระบุเหตุผลที่สนับสนุนการเลือกวิธีการฝึกทางปัญญานั้น หรือการอธิบายลักษณะโครงสร้างของงานเขียน เนื้อหา และการใช้ภาษาของต้นแบบงานเขียน

3.2 *ขึ้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง* เป็นขั้นที่กระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน เพื่อนำมากำหนดสถานการณ์และประเด็นในการเขียนความเรียง วิเคราะห์ ประมวลและปรับประเด็นการเขียนให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และผู้อ่าน โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

3.2.1 *นำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญนำเสนอประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับสถานการณ์จริงในปัจจุบัน โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาหาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับประเด็นการเขียนและให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์วัตถุประสงค์และขอบเขตการเขียนจากสถานการณ์ที่กำหนดให้ เพื่อกำหนดประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์

3.2.2 *วิเคราะห์ประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์และตั้งคำถามเกี่ยวกับความสำคัญและคุณค่าของประเด็นการเขียน ทบทวนความรู้ที่มีอยู่ ตลอดจนข้อมูลเบื้องต้นและแหล่งสืบค้นข้อมูล เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการปรับประเด็นการเขียนและการค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

3.2.3 *ประมวลและปรับประเด็นการเขียน* เป็นขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบในการรวบรวมข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ประเด็นการเขียน และร่วมกันอภิปรายและปรับแก้ประเด็นการเขียนอย่างสมเหตุสมผล จากนั้นร่วมกันกำหนดหัวเรื่องที่จะเขียน

**3.3 ขั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ** เป็นขั้นที่ผู้เรียนทบทวนและสะท้อนความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ และเลือกใช้กลวิธีในการเขียนที่เหมาะสมไปใช้ในการคัดสรรข้อมูล ออกแบบโครงเรื่อง และพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับร่างโดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

**3.3.1 ค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล** ผู้เรียนใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการวางแผนและศึกษาค้นคว้าข้อมูลประกอบการเขียน ซึ่งจะต้องประเมินความสอดคล้องและความถูกต้องของข้อมูลกับประเด็นการเขียน และคัดสรรข้อมูลเพื่อนำไปใช้ในการวางโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและให้คำปรึกษา

**3.3.2 ออกแบบและปรับโครงเรื่อง** ผู้เรียนนำข้อมูลความรู้เกี่ยวกับการวางโครงเรื่องที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการจัดกลุ่มและเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูล และเขียนโครงร่างประเด็นเนื้อหาที่จะเขียน จากนั้นร่วมกันอภิปรายในกลุ่มย่อยเพื่อนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ในการปรับโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและตอบข้อสงสัยของผู้เรียน

**3.3.3 พัฒนางานเขียนฉบับร่าง** ผู้เรียนแต่ละบุคคลนำความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบ และข้อมูลจากการอภิปรายในขั้นออกแบบและปรับโครงเรื่องมาเรียบเรียงเป็นงานเขียนฉบับร่าง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนฉบับร่าง

**3.4 ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน** เป็นขั้นการพัฒนาคุณภาพงานเขียนโดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อน และนำมาทบทวนงานเขียนฉบับร่างเพื่อนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการเขียนงานฉบับสมบูรณ์ จากนั้นนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย และร่วมกันอภิปรายเพื่อประเมินผลการเขียนและสรุปผลการเรียนรู้ โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

**3.4.1 พินิจงานเขียน** ผู้เรียนนำงานเขียนฉบับร่างของแต่ละคนมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อน พร้อมทั้งให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อนเพื่อให้ผู้เรียนสามารถทราบข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ ให้คำปรึกษา ร่วมให้ข้อมูลย้อนกลับ และช่วยเหลือผู้เรียนในขณะพินิจงานเขียน

**3.4.2 ทบทวนและพัฒนางานเขียน** ผู้เรียนแต่ละคนรวบรวมประเด็นที่ต้องปรับแก้ในงานเขียนฉบับร่าง ตามข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับจากการวิพากษ์งานเขียน จากนั้นประมวลประเด็นที่ต้องปรับแก้แล้วนำไปเขียนงานฉบับสมบูรณ์ (นอกชั้นเรียน) โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญตรวจพิจารณางานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับ

**3.4.3 นำเสนอผลงานและการสะท้อนคิด** ผู้เรียนนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย เพื่ออภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับข้อดีและข้อบกพร่องของงานเขียนทั้งด้านเนื้อหาและระเบียบการเขียน โดยนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ปรับแก้งานเขียนให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น รวมทั้งสะท้อนคิดเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของตน จากนั้นให้ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญประเมินผลการเขียน

#### 4. การวัดและประเมินผลการจัดการเรียนการสอน

ผู้วิจัยกำหนดแนวทางการวัดประเมินผลของรูปแบบการเรียนการสอน โดยดำเนินการวัดและประเมินผลทั้งในระหว่างและหลังการจัดการเรียนการสอน โดยผู้สอนเป็นผู้ประเมินในแต่ละขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ดังนี้

1) การประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงก่อน ระหว่าง และหลังการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงและการตรวจผลงานเขียนตามเกณฑ์การประเมินผลงานเขียนความเรียง ซึ่งพิจารณาตามองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

2) การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองก่อน ระหว่าง และหลังการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยใช้แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองและตรวจตามเกณฑ์การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

3) การประเมินการมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ วิพากษ์ การตั้งคำถาม การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการอภิปรายแสดงความคิดเห็น โดยใช้การสังเกตและการบันทึกพฤติกรรม นอกจากนี้ยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอ่าน ให้ข้อมูลย้อนกลับ และประเมินงานเขียนของเพื่อน และประเมินผลการเรียนรู้ของตนเองโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้หลังการฝึกเขียนความเรียงแต่ละประเภท

#### ส่วนที่ 2 ผลการประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนโดยบุคลากรแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

การประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ประกอบด้วยข้อมูล 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านความสามารถในการเขียนความเรียง และ 2) ด้านความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ และเชิงคุณภาพ ตามลำดับดังนี้

##### ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ แบ่งออกเป็น 2 ส่วนคือ 1) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้านความสามารถในการเขียนความเรียง และ 2) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้านความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

##### 1.1 ด้านความสามารถในการเขียนความเรียง

การนำเสนอประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนในด้านความสามารถในการเขียนความเรียง ผู้วิจัยนำเสนอเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 การนำเสนอผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง และส่วนที่ 2 การนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในระยะต่างๆ ของการทดลอง

## ส่วนที่ 1 การนำเสนอผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียน ความเรียงระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง

การนำเสนอผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียง มีลำดับการนำเสนอ คือ การนำเสนอคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวม และการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงโดยจำแนกตามองค์ประกอบของแต่ละด้าน ได้แก่ 1) ด้านการนำเสนอเนื้อหา มี 5 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย ความสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน กลวิธีการนำเสนอเนื้อหา ความมีเอกภาพของงานเขียน การคัดเลือกข้อมูล และคุณค่าของเรื่อง 2) ด้านการเรียบเรียงความคิด มี 5 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย การลำดับความคิด ความสอดคล้องของความคิดหลักและความคิดรอง การขยายความคิด การเชื่อมโยงความคิด และการถ่ายทอดเรื่องราว 3) ด้านการใช้ภาษา มี 4 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย การใช้คำ การเรียบเรียงประโยค การใช้สำนวนและโวหาร และระดับภาษา 4) ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน มี 2 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย องค์ประกอบของงานเขียน และกลไกการเขียน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 1) ความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวม

ในส่วนนี้เป็นการนำเสนอผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนกับหลังการทดลองในภาพรวม โดยมีคะแนนเต็ม 100 คะแนน ดังตารางที่ 11

ตาราง 11 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง (N=29)

ความสามารถในการเขียน ความเรียง	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		D	t	p
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.			
คะแนนเต็ม 100 คะแนน	59.28	6.77	75.21	2.16	15.93	15.322	.000*

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 11 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงก่อนการทดลองเท่ากับ 59.28 และมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงหลังการทดลองเท่ากับ 75.21 และจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยด้วยการใช้สถิติทดสอบทีพบว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

### 2) ความสามารถในการเขียนความเรียงจำแนกตามองค์ประกอบแต่ละด้าน

การนำเสนอผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนและหลังการทดลอง จำแนกตามองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียงทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน ผลปรากฏดังตารางที่ 12-15

## 2.1) ด้านการนำเสนอเนื้อหา

การเปรียบเทียบความสามารถในด้านการนำเสนอเนื้อหาที่มีคะแนนเต็ม 30 คะแนน แบ่งเป็น 5 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย ความสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน กลวิธีการนำเสนอเนื้อหา ความมีเอกภาพของงานเขียน การคัดเลือกข้อมูล และคุณค่าของเรื่อง ดังตารางที่ 12

ตาราง 12 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียง ด้านการนำเสนอเนื้อหา ของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง โดยจำแนกตามตัวบ่งชี้ (N=29)

ความสามารถ ในการเขียนความเรียง	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		t	p
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
1. ความสอดคล้องกับหัวข้อและ วัตถุประสงค์ในการเขียน	5.03	0.94	5.93	0.37	6.254	.000*
2. กลวิธีการนำเสนอเนื้อหา	4.10	0.67	5.17	0.47	8.844	.000*
3. ความมีเอกภาพของงานเขียน	4.17	0.76	5.03	0.33	6.699	.000*
4. การคัดเลือกข้อมูล	2.17	0.47	4.00	0.00	21.021	.000*
5. คุณค่าของเรื่อง	2.17	0.38	3.21	0.41	11.169	.000*
<b>การนำเสนอเนื้อหา (30 คะแนน)</b>	<b>17.66</b>	<b>2.21</b>	<b>23.34</b>	<b>0.97</b>	<b>14.912</b>	<b>.000*</b>

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 12 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหา ก่อนการทดลองเท่ากับ 17.66 และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 23.35 และจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยด้วยการใช้สถิติทดสอบที พบว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหาในภาพรวมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาตามตัวบ่งชี้ขององค์ประกอบด้านการนำเสนอเนื้อหา พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน กลวิธีการนำเสนอเนื้อหา ความมีเอกภาพของงานเขียน การคัดเลือกข้อมูล และคุณค่าของเรื่อง ก่อนการทดลองเท่ากับ 5.03, 4.10, 4.17, 2.17 และ 2.17 ตามลำดับ และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 5.93, 5.17, 5.03, 4.00 และ 3.20 ตามลำดับ และจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยด้วยการใช้สถิติทดสอบที พบว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหาในทุกตัวบ่งชี้สูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

## 2.2) ด้านการเรียบเรียงความคิด

การเปรียบเทียบความสามารถในด้านการนำเสนอเนื้อหาที่มีคะแนนเต็ม 30 คะแนน มี 5 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย การลำดับความคิด ความสอดคล้องของความคิดหลักและความคิดรอง การขยายความคิด การเชื่อมโยงความคิด และการถ่ายทอดเรื่องราว ดังตารางที่ 13



ตาราง 13 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียง ด้านการเรียบเรียงความคิด ของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนและหลังการทดลอง โดยจำแนกตามตัวบ่งชี้ (N=29)

ความสามารถ ในการเขียนความเรียง	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		t	p
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
1. การลำดับความคิด	3.62	0.73	5.00	0.00	10.207	.000*
2. ความสอดคล้องของความคิดหลัก และความคิดรอง	3.55	0.63	4.21	0.41	5.74	.000*
3. การขยายความคิด	3.41	0.63	4.07	0.26	5.747	.000*
4. การเชื่อมโยงความคิด	3.41	0.57	5.00	0.00	15.038	.000*
5. การถ่ายทอดเรื่องราว	3.52	0.69	5.00	.000	11.611	.000*
<b>การเรียบเรียงความคิด (30 คะแนน)</b>	<b>17.52</b>	<b>2.32</b>	<b>23.28</b>	<b>0.53</b>	<b>13.903</b>	<b>.000*</b>

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 13 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิดก่อนการทดลองเท่ากับ 17.52 และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 23.28 และจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยด้วยการใช้สถิติทดสอบที่ พบว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิดในภาพรวมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาตามตัวบ่งชี้ขององค์ประกอบด้านการเรียบเรียงความคิด พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยการลำดับความคิดความสอดคล้องของความคิดหลักและความคิดรอง การขยายความคิด การเชื่อมโยงความคิด และการถ่ายทอดเรื่องราว ก่อนการทดลองเท่ากับ 3.62, 3.55, 3.41, 3.41 และ 3.52 ตามลำดับ และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 5.00, 4.21, 4.07, 5.00 และ 5.00 ตามลำดับ และจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยด้วยการใช้สถิติทดสอบที่ พบว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิดในทุกตัวบ่งชี้สูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

### 2.3) ด้านการใช้ภาษา

การเปรียบเทียบความสามารถในด้านการใช้ภาษามีคะแนนเต็ม 30 คะแนน มี 4 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย การใช้คำ การเรียบเรียงประโยค การใช้สำนวนและโวหาร และระดับภาษา ดังตารางที่ 14

ตาราง 14 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียง ด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่าง ระหว่างก่อนและหลังการทดลอง โดยจำแนกตามตัวบ่งชี้ (N=29)

ความสามารถ ในการเขียนความเรียง	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		t	p
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
1. การใช้คำ	4.48	0.87	5.44	0.51	6.680	.000*
2. การเรียบเรียงประโยค	4.59	0.73	5.38	0.49	6.327	.000*
3. การใช้สำนวนและโวหาร	4.07	0.75	4.90	0.56	7.407	.000*
4. ระดับภาษา	4.03	0.82	4.96	0.42	6.277	.000*
<b>การใช้ภาษา (30 คะแนน)</b>	<b>17.17</b>	<b>2.73</b>	<b>20.69</b>	<b>1.54</b>	<b>8.683</b>	<b>.000*</b>

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 14 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษาก่อนการทดลองเท่ากับ 17.17 และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 20.69 และจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยด้วยการใช้สถิติทดสอบที พบว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษาในภาพรวมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาตามตัวบ่งชี้ขององค์ประกอบด้านการใช้ภาษา พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยการใช้คำ การเรียบเรียงประโยค การใช้สำนวนและโวหาร และระดับภาษาก่อนการทดลองเท่ากับ 4.48, 4.59, 4.07 และ 4.03 ตามลำดับ และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 5.44, 5.38, 4.90 และ 4.96 ตามลำดับ และจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยด้วยการใช้สถิติทดสอบที พบว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษาในทุกตัวบ่งชี้สูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

#### 2.4) ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

การเปรียบเทียบความสามารถในด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนมีคะแนนเต็ม 10 คะแนน มี 2 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย องค์ประกอบของงานเขียน และกลไกการเขียน ดังตารางที่ 15

ตาราง 15 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียง ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนการทดลองกับและหลังการทดลอง โดยจำแนกตามตัวบ่งชี้ (N=29)

ความสามารถ ในการเขียนความเรียง	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		t	p
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
1. องค์ประกอบของงานเขียน	3.69	0.47	4.00	0.00	3.550	.000*
2. กลไกการเขียน	3.24	0.51	3.90	0.31	6.384	.000*
<b>รูปแบบและกลไกการเขียน (10 คะแนน)</b>	<b>6.93</b>	<b>0.70</b>	<b>7.90</b>	<b>0.31</b>	<b>7.641</b>	<b>.000*</b>

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 15 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนก่อนการทดลองเท่ากับ 6.93 และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 7.90 และจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยด้วยการใช้สถิติทดสอบที พบว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนในภาพรวมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาตามตัวบ่งชี้ขององค์ประกอบด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยด้านองค์ประกอบของการเขียน และกลไกการเขียน ก่อนการทดลองเท่ากับ 3.69 และ 3.24 ตามลำดับ และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 4.00 และ 3.90 ตามลำดับ และจากการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยด้วยการใช้สถิติทดสอบที พบว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนในทุกตัวบ่งชี้สูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

## ส่วนที่ 2 การนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียง

การนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงมีลำดับการนำเสนอคือ การนำเสนอคะแนนเฉลี่ยและระดับความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างในระยะต่างๆ ของการทดลอง และการนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวม และจำแนกตามองค์ประกอบของการเขียนความเรียงทั้ง 4 ด้าน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 2.1 คะแนนเฉลี่ยและระดับความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างในระยะต่างๆ ของการทดลอง

การนำเสนอคะแนนเฉลี่ยและระดับความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งได้จากการทดลอง 4 ครั้ง ในสัปดาห์ที่ 5, 8, 11, และ 15 เป็นการวัดคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงตามประเภทงานเขียนที่กำหนดไว้ 4 ประเภท ได้แก่ เรียงความ รายงานการศึกษา ค้นคว้า สารคดี และบทความ แล้วนำคะแนนดังกล่าวไปเทียบกับเกณฑ์การประเมินความสามารถทางการเขียนของผู้เรียนระดับปริญญาตรีเพื่อประเมินระดับความสามารถในการเขียนของผู้เรียน ดังตารางที่ 16

ตาราง 16 คะแนนเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างในระยะต่างๆ ของการทดลอง (N=29)

สัปดาห์ที่	ระยะการทดลอง	$\bar{x}$	S.D.	ระดับความสามารถ
5	การทดลองครั้งที่ 1 (เรียงความ)	71.76	3.78	ดี
8	การทดลองครั้งที่ 2 (รายงานการศึกษา ค้นคว้า)	74.03	2.37	ดี
11	การทดลองครั้งที่ 3 (สารคดี)	77.93	1.58	ดี
15	การทดลองครั้งที่ 4 (บทความ)	78.00	2.49	ดี

ข้อมูลจากตารางที่ 16 แสดงให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 1-4 คิดเป็นร้อยละ 71.76, 74.03, 77.93 และ 78.00 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาตามเกณฑ์การประเมินความสามารถทางการเขียนในระดับปริญญาตรี พบว่าในการทดลองครั้งที่ 1 กลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงอยู่ในระดับดี หลังจากที่ได้เรียนรู้จากการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น ในสัปดาห์ที่ 8, 11 และ 15 ผู้เรียนมีระดับความสามารถในการเขียนความเรียงอยู่ในระดับดี เมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยพบว่า ผู้เรียนมีคะแนนเฉลี่ยสูงขึ้นตามลำดับ

## 2.2 การนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวม

การนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างในภาพรวม โดยการวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยในแต่ละช่วงเวลาการทดลองทั้ง 4 ครั้ง เพื่อยืนยันว่าคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงของผู้เรียนในแต่ละช่วงเวลามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

การดำเนินการดังกล่าวเริ่มจากการวิเคราะห์ความแปรปรวนเบื้องต้นเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 4 ครั้ง หากพบว่ามีค่าแตกต่างจึงทำการทดสอบรายคู่ (สัญลักษณ์  $O_1-O_4$  แทนช่วงเวลาการทดสอบทั้ง 4 ครั้ง) จากนั้น จึงนำค่าเฉลี่ยของการทดสอบแต่ละครั้งไปเขียนกราฟเชิงเส้นเพื่อแสดงให้เห็นภาพพัฒนาการในการเขียนความเรียงของผู้เรียนอย่างชัดเจน ผลดังตารางที่ 17-18 และแผนภาพที่ 8

ตาราง 17 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวม (N=29)

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p
ช่วงเวลาในการประเมิน	820.310	3	273.437	80.822	.000*
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกและช่วงเวลา	284.190	84	3.383		

\*p<.05

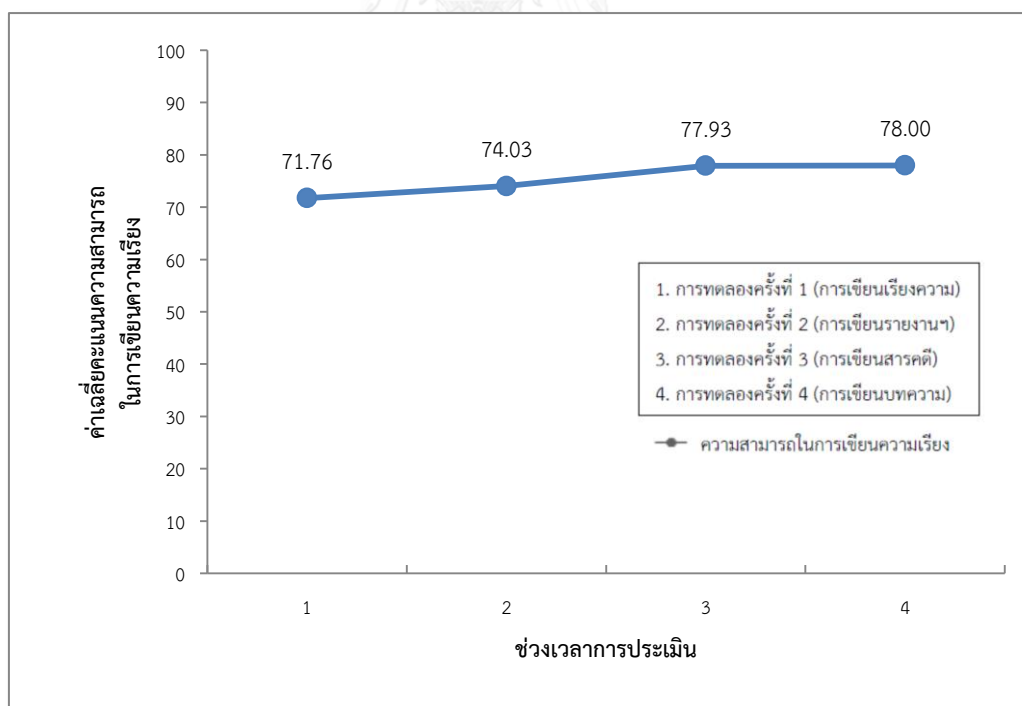
ข้อมูลจากตารางที่ 17 แสดงให้เห็นว่า ความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมของกลุ่มตัวอย่าง ในระยะต่างๆ ของการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อย่างน้อยหนึ่งครั้ง จึงต้องทำการทดสอบความแตกต่างรายคู่ต่อไป ดังตารางที่ 18

ตาราง 18 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวม จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

ช่วงเวลา	$\bar{x}$	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>	O <sub>4</sub>
O <sub>1</sub>	71.76	-	.000*	.000*	.000*
O <sub>2</sub>	74.03	-	-	.000*	.000*
O <sub>3</sub>	77.93	-	-	-	1.000
O <sub>4</sub>	78.00	-	-	-	-

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 18 แสดงให้เห็นว่า คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 1 กับการทดลองครั้งที่ 2, 3 และ 4 แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 2 กับการทดลองครั้งที่ 3 และ 4 แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 3 กับการทดลองครั้งที่ 4 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยระดับคะแนนพัฒนาการ แสดงได้ดังแผนภาพที่ 8



แผนภาพ 8 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

แผนภาพข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ระดับคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างตั้งแต่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นสูงขึ้นตามลำดับดังนี้ การทดลองครั้งที่ 1 มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 71.76 และตั้งแต่การทดลองครั้งที่ 2 ระดับคะแนนเริ่มสูงขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 74.03 และในการทดลองครั้งที่ 3 ระดับคะแนนสูงขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 77.93 และในการทดลองครั้งที่ 4 ระดับคะแนนสูงขึ้นอีกเพียงเล็กน้อย ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 78.00

### 2.3 การนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงโดยจำแนกตามองค์ประกอบ

ในส่วนนี้เป็นการนำเสนอผลการเปรียบเทียบพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงโดยจำแนกตามองค์ประกอบของการเขียนความเรียง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านหลักการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน ดังตารางที่ 19-26 และภาพที่ 9-12

#### 2.3.1 ด้านการนำเสนอเนื้อหา

การเปรียบเทียบพัฒนาการความสามารถในการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามช่วงเวลา ผลดังตารางที่ 19-20 และแผนภาพที่ 9 ตาราง 19 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่าง (N=29)

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p
ช่วงเวลาในการประเมิน	85.414	3	28.471	93.472	.000*
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกและช่วงเวลา	25.586	84	0.305		

\*p<.05

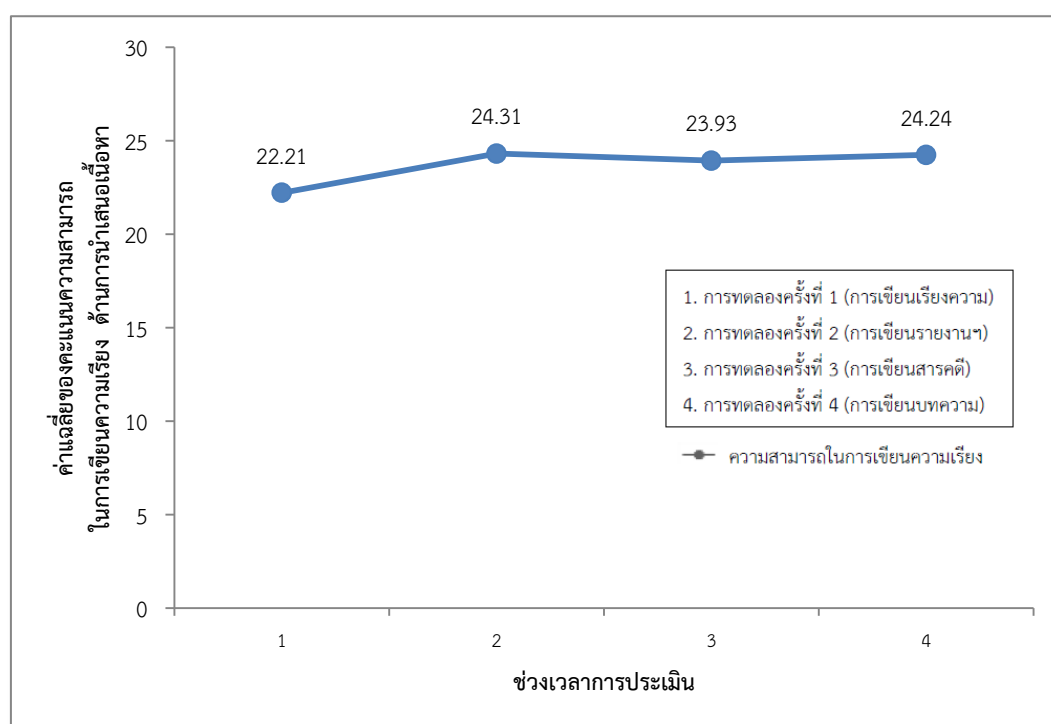
ข้อมูลจากตารางที่ 19 แสดงให้เห็นว่า ความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่าง ในระยะต่างๆ ของการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อย่างน้อยหนึ่งครั้ง จึงต้องทำการทดสอบความแตกต่างรายคู่ต่อไป ดังตารางที่ 20

ตาราง 20 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหา จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

ช่วงเวลา	$\bar{x}$	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>	O <sub>4</sub>
O <sub>1</sub>	22.21	-	.000*	.000*	.000*
O <sub>2</sub>	24.31	-	-	.232	1.000
O <sub>3</sub>	23.93	-	-	-	.219
O <sub>4</sub>	24.24	-	-	-	-

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 20 แสดงให้เห็นว่า คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 1 แตกต่างกับการทดลองครั้งที่ 2, 3 และ 4 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 2 ก็กับการทดลองครั้งที่ 3 และ 4 ไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 3 ก็กับการทดลองครั้งที่ 4 ไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยระดับคะแนนพัฒนาการแสดงได้ตั้งแผนภาพที่ 9



แผนภาพ 9 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

แผนภาพข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ระดับคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่างตั้งแต่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น มีการพัฒนาตามลำดับดังนี้ การทดลองครั้งที่ 1 มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 22.21 และในการทดลองครั้งที่ 2 ระดับคะแนนสูงขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 24.31 แต่ในการทดลองครั้งที่ 3 มีระดับคะแนนลดลง ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 23.93 และในการทดลองครั้งที่ 4 ระดับคะแนนสูงขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 24.24

### 2.3.2 ด้านการเรียบเรียงความคิด

การเปรียบเทียบพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามช่วงเวลา ผลดังตารางที่ 21-22 และแผนภาพที่ 10

ตาราง 21 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่าง (N=29)

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	Ms	F	p
ช่วงเวลาในการประเมิน	155.681	3	51.894	119.201	.000*
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกและช่วงเวลา	36.569	84	0.435		

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 21 แสดงให้เห็นว่า ความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่าง ในระยะต่างๆ ของการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อย่างน้อยหนึ่งครั้ง จึงต้องทำการทดสอบความแตกต่างรายคู่ต่อไปดังตารางที่ 22

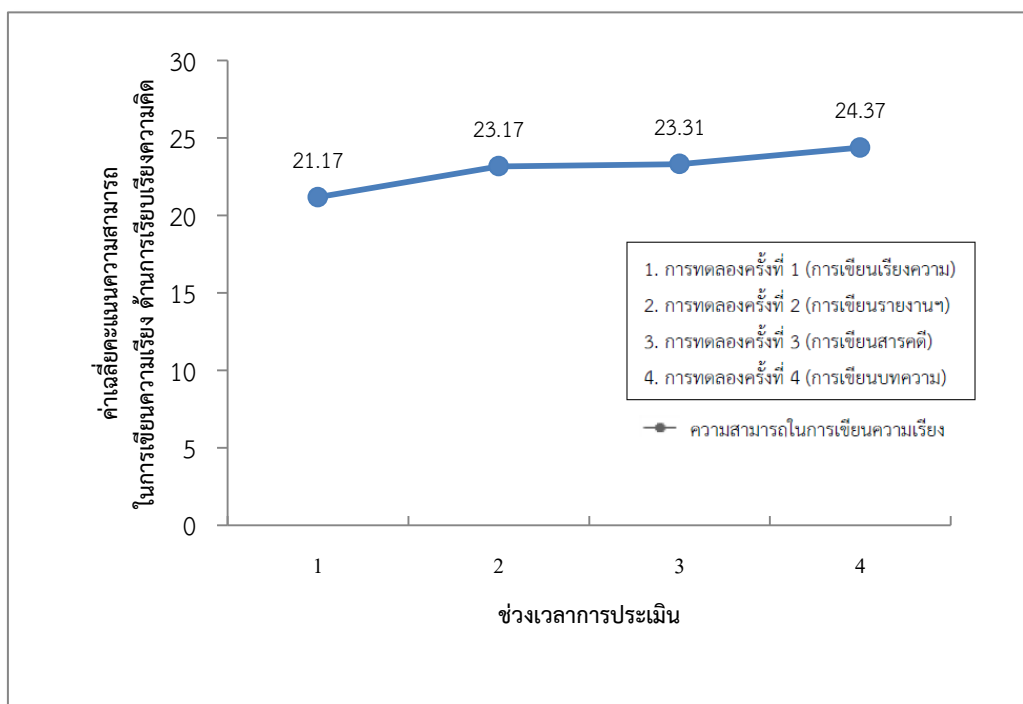
ตาราง 22 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิด จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

ช่วงเวลา	$\bar{x}$	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>	O <sub>4</sub>
O <sub>1</sub>	21.71	-	.000*	.000*	.000*
O <sub>2</sub>	23.17	-	-	.103	.000*
O <sub>3</sub>	23.31	-	-	-	.000*
O <sub>4</sub>	24.37	-	-	-	-

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 22 แสดงให้เห็นว่า คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 1 กับการทดลองครั้งที่ 2, 3 และ 4 แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 2 กับการทดลองครั้งที่ 3 ไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่กับการทดลองครั้งที่ 4 แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่างในการทดลองครั้งที่ 3 กับการทดลองครั้งที่ 4 แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยระดับคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยแสดงได้ดังแผนภาพที่ 10





แผนภาพ 10 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียง ในด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

แผนภาพข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ระดับคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิดของกลุ่มตัวอย่างตั้งแต่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น สูงขึ้นตามลำดับดังนี้ การทดลองครั้งที่ 1 มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 21.17 และในการทดลองครั้งที่ 2 ระดับคะแนนเริ่มสูงขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 23.17 และในการทดลองครั้งที่ 3 ระดับคะแนนสูงขึ้นเพียงเล็กน้อย ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 23.31 และในการทดลองครั้งที่ 4 ระดับคะแนนสูงมากขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 24.37

### 2.3.3 ด้านการใช้ภาษา

การเปรียบเทียบพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามช่วงเวลา ผลดังตารางที่ 23-24 และแผนภาพที่ 11

ตาราง 23 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่าง (N=29)

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	Ms	F	p
ช่วงเวลาในการประเมิน	153.405	3	51.135	37.565	.000*
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกและช่วงเวลา	114.345	84	1.361		

\*p<.05

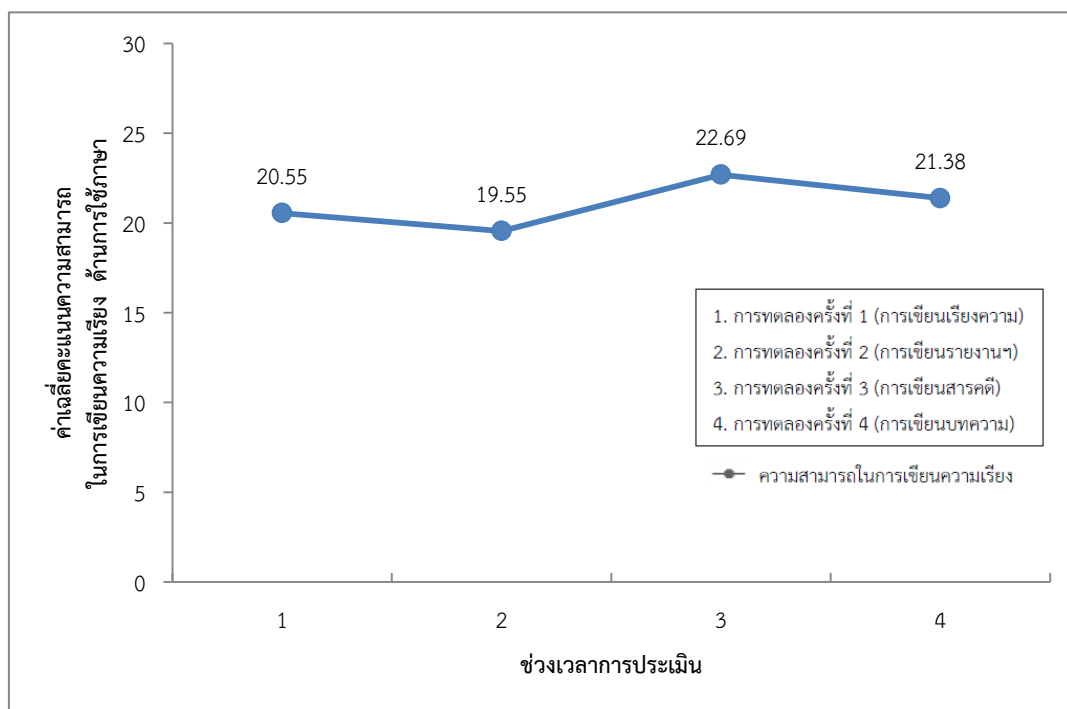
ข้อมูลจากตารางที่ 23 แสดงให้เห็นว่า ความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่าง ในระยะต่างๆ ของการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อย่างน้อยหนึ่งครั้ง จึงต้องทำการทดสอบความแตกต่างรายคู่ต่อไปดังตารางที่ 24

ตาราง 24 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้ภาษา จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

ช่วงเวลา	$\bar{x}$	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>	O <sub>4</sub>
O <sub>1</sub>	20.55	-	.000*	.000*	.232
O <sub>2</sub>	19.55	-	-	.000*	.000*
O <sub>3</sub>	22.69	-	-	-	.000*
O <sub>4</sub>	21.38	-	-	-	-

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 24 แสดงให้เห็นว่า คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้ภาษาในการทดลองครั้งที่ 1 กับการทดลองครั้งที่ 2 และ 3 แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่กับการทดลองครั้งที่ 4 ไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้ภาษาในการทดลองครั้งที่ 2 กับการทดลองครั้งที่ 3 และ 4 มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้ภาษาในการทดลองครั้งที่ 3 กับการทดลองครั้งที่ 4 แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยระดับคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยแสดงได้ดังแผนภาพที่ 11



แผนภาพ 11 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียน ความเรียง ในด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

แผนภาพข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ระดับคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่างตั้งแต่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น มีการพัฒนาตามลำดับดังนี้ การทดลองครั้งที่ 1 มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 20.55 และในการทดลองครั้งที่ 2 ระดับคะแนนลดลง ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 19.55 และในการทดลองครั้งที่ 3 ระดับคะแนนสูงขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 22.69 และในการทดลองครั้งที่ 4 ระดับคะแนนลดลง โดยมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 21.38

### 2.3.2 ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

การเปรียบเทียบพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามช่วงเวลา ผลดังตารางที่ 25-26 และแผนภาพที่ 12

ตาราง 25 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่าง (N=29)

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	Ms	F	p
ช่วงเวลาในการประเมิน	19.897	3	6.632	121.019	.000*
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกและช่วงเวลา	4.603	84	0.055		

\*p<.05

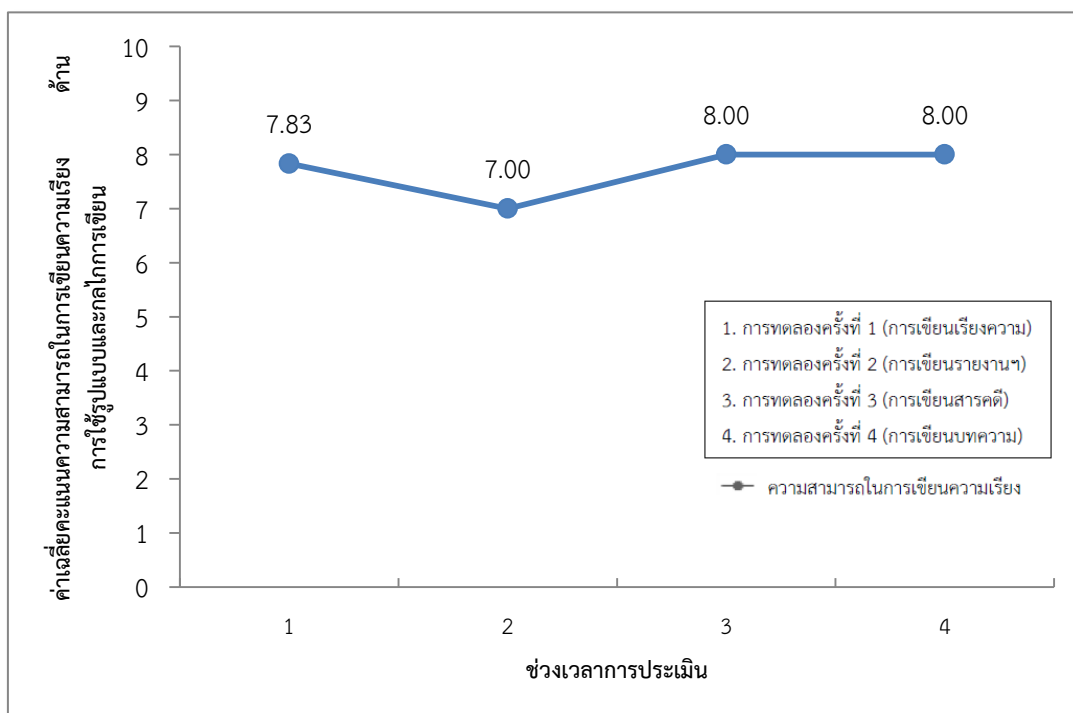
ข้อมูลจากตารางที่ 25 แสดงให้เห็นว่า ความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่าง ในระยะต่างๆ ของการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อย่างน้อยหนึ่งครั้ง จึงต้องทำการทดสอบความแตกต่างรายคู่ต่อไป ดังตารางที่ 26

ตาราง 26 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

ช่วงเวลา	$\bar{x}$	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>	O <sub>4</sub>
O <sub>1</sub>	7.83	-	.000*	.343	.343
O <sub>2</sub>	7.00	-	-	-	-
O <sub>3</sub>	8.00	-	-	-	-
O <sub>4</sub>	8.00	-	-	-	-

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 26 แสดงให้เห็นว่า คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนในการทดลองครั้งที่ 1 กับการทดลองครั้งที่ 2 แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่กับการทดลองครั้งที่ 3 และ 4 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยระดับคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยแสดงได้ดังแผนภาพที่ 12



แผนภาพ 12 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการเขียน ความเรียง ในด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

แผนภาพข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ระดับคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่างตั้งแต่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น มีการพัฒนาตามลำดับดังนี้ การทดลองครั้งที่ 1 มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.83 และในการทดลองครั้งที่ 2 ระดับคะแนนลดลง ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.00 และในการทดลองครั้งที่ 3 ระดับคะแนนสูงขึ้น โดยมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.00 และในการทดลองครั้งที่ 4 ระดับคะแนนคงที่ โดยมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.00

จากการนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงโดยจำแนกตามองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียงข้างต้น สามารถนำข้อมูลมาแสดงให้เห็นถึงคะแนนเฉลี่ยที่เพิ่มขึ้นในแต่ละองค์ประกอบดังตารางที่ 27

ตาราง 27 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่างก่อนกับหลังการทดลอง จำแนกตามองค์ประกอบ (N=29)

ความสามารถ ในการเขียนความเรียง	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		D	D ร้อยละ
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
1. การนำเสนอเนื้อหา	17.66	2.21	23.34	0.97	5.68	18.93
2. การเรียบเรียงความคิด	17.52	2.32	23.28	0.53	5.76	19.20
3. การใช้ภาษา	17.17	2.74	20.69	1.54	3.52	11.73
4. รูปแบบและกลไกการเขียน	6.93	0.70	7.90	0.31	0.97	9.70

ข้อมูลจากตารางที่ 27 แสดงให้เห็นว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเขียนความเรียงสูงขึ้นในทุกองค์ประกอบ โดยความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหามีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 23.34 ด้านการเรียบเรียงความคิดมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 23.28 ด้านการใช้ภาษามีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 20.69 และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.90 โดยกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิดเพิ่มขึ้นมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 19.20 รองลงมาคือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา คิดเป็นร้อยละ 18.93 ด้านการใช้ภาษา คิดเป็นร้อยละ 11.73 และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน คิดเป็นร้อยละ 9.70 ตามลำดับ

ผลการวิจัยข้างต้นพบว่า การจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมที่ดีขึ้นตั้งแต่การได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นตั้งแต่การทดลองครั้งที่ 2 โดยมีพัฒนาการในด้านการเรียบเรียงความคิดเพิ่มขึ้นสูงสุด รองลงมาคือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน ตามลำดับ

## 2. ด้านความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

การนำเสนอประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนในด้านความสามารถในการคิดไตร่ตรองนั้นจะนำเสนอใน 2 ส่วนหลัก คือ ส่วนที่ 1 การนำเสนอผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง และส่วนที่ 2 การนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรองในระยะต่างๆ ของการทดลอง

### ส่วนที่ 1 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ในส่วนนี้เป็นการนำเสนอผลการเปรียบเทียบความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง ดังตารางที่ 28

ตาราง 28 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อน การทดลองกับหลังการทดลอง (N=29)

ความสามารถในการคิด ไตร่ตรอง	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		D	t	p
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.			
คะแนนเต็ม 30 คะแนน	18.33	2.919	25.03	1.210	6.690	-16.334	.000*

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 28 แสดงให้เห็นว่า หลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 18.33 คิดเป็นร้อยละ 61.00 และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเพิ่มขึ้นเป็น 25.03 คิดเป็นร้อยละ 83.43

## ส่วนที่ 2 พัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

การวิจัยครั้งนี้ นอกจากการเปรียบเทียบความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลองแล้ว ยังได้เก็บข้อมูลความสามารถในการคิดไตร่ตรองในระยะเวลาต่างๆ ของการทดลองเพื่อศึกษาพัฒนาการของผู้เรียนที่ได้รับการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น

การนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรองมีลำดับการนำเสนอคือการนำเสนอคะแนนเฉลี่ยและระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างในระยะเวลาต่างๆ ของการทดลอง และนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ดังรายละเอียดดังต่อไปนี้

### 2.1 คะแนนเฉลี่ยและระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างในระยะเวลาต่างๆ ของการทดลอง

การนำเสนอคะแนนเฉลี่ยระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งได้จากการทดสอบจำนวน 3 ครั้ง ในสัปดาห์ที่ 1, 8, และ 16 เป็นการวัดคะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างก่อน ระหว่าง และหลังการทดลอง โดยจำแนกตามองค์ประกอบ 5 ด้าน มีคะแนนเต็ม 30 คะแนน ซึ่งกระบวนการของการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ 1) การรับรู้และระบุสถานการณ์ 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ 3) การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางการแก้สถานการณ์ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์ แล้วนำคะแนนดังกล่าวไปเทียบกับเกณฑ์การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี เพื่อประเมินระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองของผู้เรียน ดังตารางที่ 29

ตาราง 29 คะแนนเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างในระยะต่างๆ ของการทดลอง (N=29)

สัปดาห์ที่	ระยะการทดลอง	$\bar{x}$	S.D.	ระดับ ความสามารถ
1	การทดสอบก่อนการทดลอง	18.72	2.919	ปานกลาง
8	การทดสอบระหว่างการทดลอง	21.34	-	ค่อนข้างสูง
16	การทดสอบหลังการทดลอง	25.03	1.210	สูง

ข้อมูลจากตารางที่ 29 แสดงให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ยความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างก่อนการทดลอง ระหว่างการทดลอง และหลังการทดลอง คือ 18.72, 21.34 และ 25.03 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาตามเกณฑ์การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง พบว่า ก่อนการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองระดับปานกลาง เมื่อได้รับการจัดการเรียนการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น กลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองระดับค่อนข้างสูง และหลังการทดลองกลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองระดับสูง

## 2.2 การนำเสนอพัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ในส่วนนี้เป็นการนำเสนอผลการเปรียบเทียบคะแนนพัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่าง ระหว่างช่วงระยะเวลาการทดสอบก่อนการทดลอง (สัปดาห์ที่ 1) (สัญลักษณ์  $O_1$ ) ระหว่างการทดลอง (สัปดาห์ที่ 8) (สัญลักษณ์  $O_2$ ) และหลังการทดลอง (สัปดาห์ที่ 16) (สัญลักษณ์  $O_3$ ) โดยทำการทดสอบรายคู่เพื่อเปรียบเทียบคะแนนผล ดังตารางที่ 30-31 และแผนภาพที่ 13

ตาราง 30 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำ เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความสามารถในการคิดไตร่ตรองในภาพรวม ก่อน ระหว่าง และหลังการทดลอง (N=29)

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	Ms	F	p
ช่วงเวลาในการประเมิน	649.103	2	324.552	236.355	.000*
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกและช่วงเวลา	76.897	56	1.373		

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 30 แสดงให้เห็นว่า ความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างในระยะต่างๆ ของการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อย่างน้อยหนึ่งครั้ง จึงต้องทำการทดสอบความแตกต่างรายคู่ต่อไป ดังตารางที่ 31

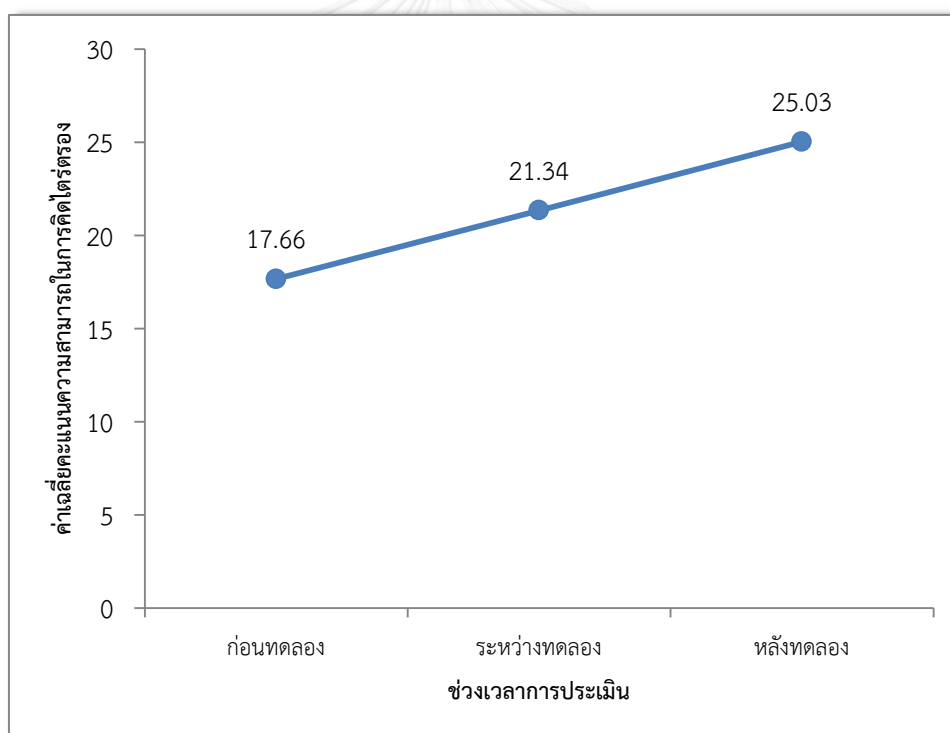


ตาราง 31 ผลการทดสอบความแตกต่างเป็นรายคู่ของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรองในภาพรวม จำแนกตามช่วงเวลา (N=29)

ระยะการทดลอง	$\bar{x}$	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>
O <sub>1</sub>	18.72	-	.000*	.000*
O <sub>2</sub>	21.34	-	-	.000*
O <sub>3</sub>	25.03	-	-	-

\*p<.05

ข้อมูลจากตารางที่ 31 พบว่า คะแนนพัฒนาการเฉลี่ยความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างในระยะก่อนการทดลอง กับระหว่างทดลอง และหลังการทดลอง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยระดับคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยแสดงได้ดังแผนภาพที่ 13



แผนภาพ 13 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนพัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรองในภาพรวมของกลุ่มตัวอย่าง ก่อน ระหว่าง และหลังการทดลอง (N=29)

แผนภาพข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ระดับคะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่างตั้งแต่ได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการสูงขึ้นตามลำดับดังนี้ ก่อนการทดลอง

มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 18.72 ระหว่างการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 21.34 และหลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 25.03

## ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อสรุปกิจกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ

นอกจากนี้ ผู้วิจัยอ่านบันทึกการจัดการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยบันทึกไว้เมื่อสิ้นสุดการสอนแต่ละครั้ง เพื่อศึกษาพฤติกรรมของผู้เรียนและบรรยากาศการเรียนการสอน รวมทั้งการบันทึกวิถีทัศน์ขณะผู้เรียนทำกิจกรรม เพื่อสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างระหว่างการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

### 2.1) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้

ผู้วิจัยได้ให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้ในระหว่าง และหลังการเรียนการสอนแต่ละครั้ง เพื่อศึกษาความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านต่างๆ และความสามารถในการคิดไตร่ตรองของผู้เรียน ข้อมูลที่ได้จากการอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน ผู้วิจัยได้นำมาวิเคราะห์เนื้อหา และจำแนกออกเป็นผลการวิเคราะห์ในด้านต่างๆ โดยนำเสนอผลการวิเคราะห์ประกอบข้อความจากบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังนี้

#### 2.1.1) พัฒนาการของความสามารถในการเขียนความเรียง

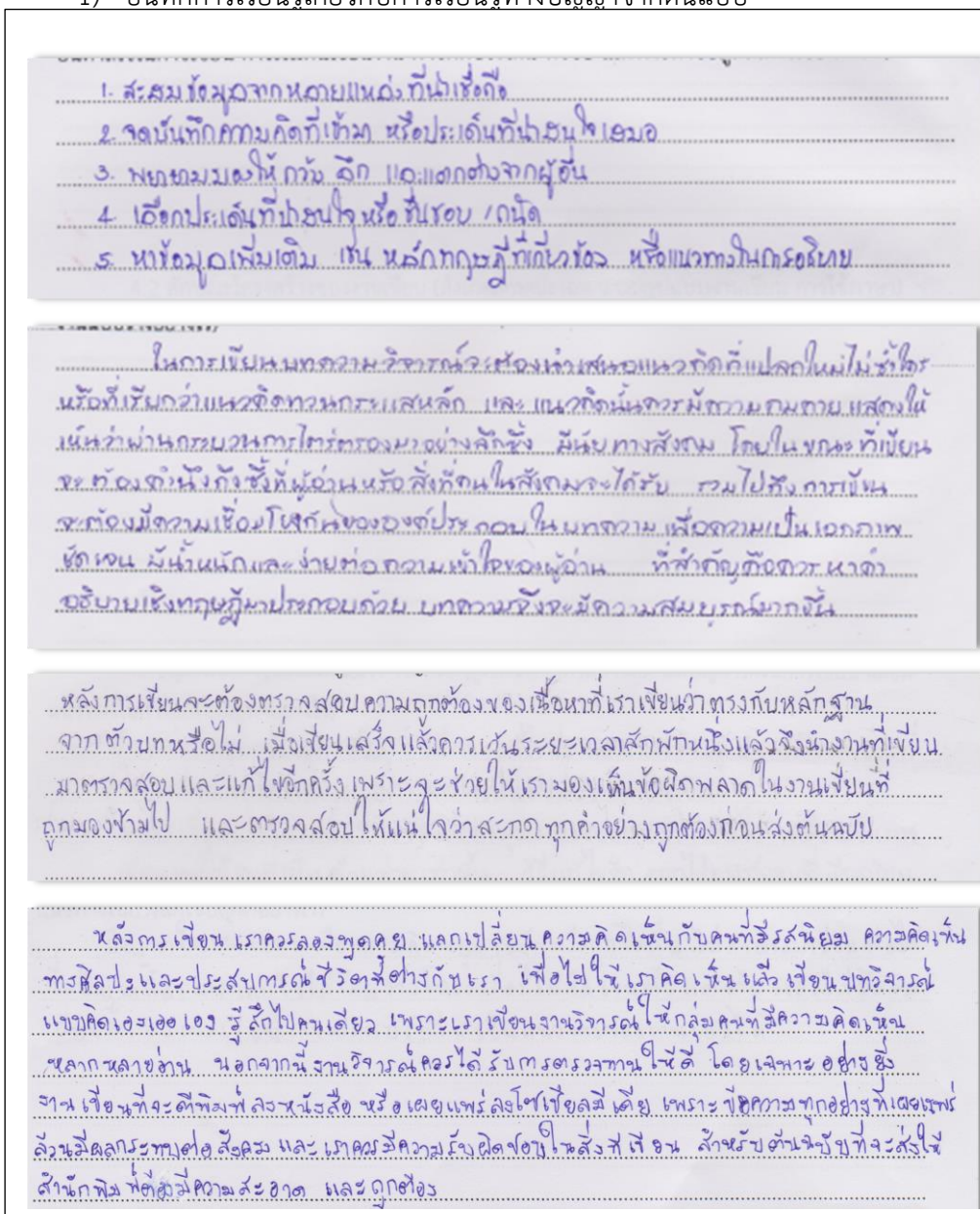
ผู้เรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น มีความสามารถในการเขียนความเรียงสูงขึ้น โดยผู้เรียนสามารถที่ดำเนินกระบวนการเขียนความเรียง ซึ่งประกอบด้วย การเรียนรู้หลักการและกลวิธีการเขียนจากต้นแบบ การคิดและปรับประเด็นการเขียน การค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล การออกแบบและปรับโครงเรื่อง การเขียนงานฉบับร่าง และการทบทวนและพัฒนางานเขียนให้ดียิ่งขึ้น แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านต่างๆ ให้ดีขึ้น โดยเมื่อพิจารณาตามองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีดังนี้

2.1.1.1) ประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหา

ผู้เรียนสามารถนำเสนอเนื้อหาได้ดีขึ้น แม้ในระยะแรกจะสังเกตพบว่า ผู้เรียนประสบปัญหาในการนำเสนอเนื้อหา คือ นำเสนอเนื้อหาไม่สอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน และการนำเสนอเนื้อหายังไม่น่าสนใจ แต่เมื่อผู้เรียนได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ส่งผลให้ความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหาดีขึ้น ซึ่งข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ พบว่า ผู้เรียนได้เรียนรู้จากต้นแบบเกี่ยวกับการคิดประเด็น

ในการเขียน และกลวิธีการนำเสนอเนื้อหาที่จะสามารถดึงดูดให้อ่านสนใจ สังเกตได้ว่า ผู้เรียนสามารถนำเสนอเนื้อหาได้สอดคล้องกับจุดประสงค์ในการเขียนมากขึ้น มีกระบวนการวิเคราะห์เนื้อหาที่ใช้ในการเขียนได้อย่างรอบด้าน และนำเสนองานเขียนในมุมมองที่ลึกซึ้ง น่าสนใจ รวมถึงการใช้กลวิธีในการนำเสนอเนื้อหาได้เหมาะสมกับโครงสร้างของงานเขียนมากขึ้น นอกจากนี้ ในแต่ละขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนกระตุ้นให้ผู้เรียนได้พัฒนาการคิด ช่วยให้ผู้เรียนมีโอกาสคัดเลือกข้อมูลโดยวิเคราะห์ประเด็นอย่างลึกซึ้งและรอบด้าน รวมถึงขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนมีกิจกรรมให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กัน โดยจัดให้มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นการเขียน การออกแบบและปรับโครงสร้างเรื่อง ตลอดจนการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียน ซึ่งทำให้ผู้เรียนได้ทบทวนและปรับเนื้อหาให้สอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน อีกทั้งการสะท้อนคิดในงานเขียนยังช่วยให้ผู้เรียนได้เห็นข้อบกพร่องเกี่ยวกับการนำเสนอเนื้อหา และสามารถนำกลับมาปรับแก้จนทำให้งานเขียนมีความถูกต้อง น่าสนใจ และมีความเอกภาพของงานเขียนมากขึ้น ซึ่งกิจกรรมการเรียนรู้ของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงด้านนำเสนอเนื้อหาของผู้เรียน โดยสะท้อนได้จากวิธีการที่ผู้เรียนได้เรียนรู้และนำไปใช้ในการเขียนดังตัวอย่างแบบบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้

1) บันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ



แผนภาพ 14 ตัวอย่างการบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหา

ข้อมูลในแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนรู้ในการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการเขียนความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหา โดยสามารถนำวิธีการของต้นแบบไปประยุกต์ใช้ในการเขียนความเรียง ได้แก่ การศึกษาค้นคว้าข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลายและมีความน่าเชื่อถือ และเลือกนำเสนอเนื้อหาที่มีความน่าสนใจหรือเป็นเรื่องที่ตนเองถนัดและชื่นชอบ รวมถึงการวิเคราะห์เนื้อหาอย่างละเอียด รอบคอบ และการศึกษาข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อ

จะได้มีข้อมูลที่เพียงพอในการเขียน รวมถึงการสร้างความตระหนักว่าในการนำเสนอเนื้อหาควรคำนึงถึงผู้อ่าน นอกจากนี้ หลังจากการเขียน อาจเว้นระยะแล้วกลับมาอ่านงานเขียนอีกครั้ง และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น เพื่อตรวจสอบความถูกต้องของประเด็นและเนื้อหา ซึ่งวิธีการที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบนี้ เป็นแนวทางให้ผู้เรียนนำไปใช้ในกระบวนการเขียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหา

## 2) บันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนความเรียง

<p>1. นิสิตมีวิธีการกำหนดประเด็นการเขียนอย่างไร จงอธิบาย</p> <p>• เลือกเรื่องที่สนใจ หรือสนใจในคนบาง นียมจากนั้น นำเรื่องหรือประเด็น ที่สนใจ ไปสอดคล้องตามความคิดเห็นว่าจรรยา เพ็ชร์ หรือคนอื่น ๆ ว่าประเด็นที่เราจะทำมีความน่าสนใจ เป็นประโยชน์ที่จะทำหรือไม่</p>
<p>5. นิสิตมีวิธีการเขียนโครงเรื่องอย่างไร จงอธิบาย</p> <p>- เขียน เรียงลำดับเหตุการณ์</p> <p>- แยกย่อ</p> <p>- เรียงลำดับหัวข้อ</p> <p>- นำเสนอแล้วให้เพื่อนแนะนำ</p>
<p>7. นิสิตมีวิธีการเขียนงานฉบับร่างอย่างไร จงอธิบาย</p> <p>• เสร็จแล้วมาเขียนเรียง นำโครงเรื่องมาปรับเปลี่ยน หากยังขาดประเด็นที่น่าสนใจ จะได้เพิ่มเติมได้</p> <p>• มีภรรยาด้วย ยกตัวอย่างให้เห็นชัด</p>

แผนภาพ 15 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่ผู้เรียนใช้เพื่อพัฒนาความสามารถเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหา

ข้อมูลในแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนใช้วิธีการที่หลากหลายในกระบวนการเขียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหา เช่น ในการกำหนดประเด็นการเขียนผู้เรียนจะเลือกประเด็นที่ตนเองถนัดและสนใจ และนำประเด็นเหล่านั้นไปแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น ในการออกแบบโครงเรื่องผู้เรียนส่วนใหญ่ออกแบบโดยใช้ผังกราฟิกชนิดต่างๆ การเขียนเรียงลำดับเหตุการณ์ หรือเรียงลำดับเป็นหัวข้อ แล้วนำไปแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น ในการเขียนงานฉบับร่างผู้เรียนนำโครงเรื่องมาเรียบเรียงขยายความ รวมทั้งเพิ่มเติมประเด็นที่ยังไม่ครบถ้วน ตลอดจนการปรับแก้งานเขียนโดยการแลกเปลี่ยนงานเขียนกับเพื่อนหรือการปรึกษาแล้วนำข้อมูลที่ได้รับมาปรับแก้งานเขียน ซึ่งวิธีการที่ผู้เรียนใช้ในกระบวนการเขียนนี้

ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการนำเสนอเนื้อหา เพราะทำให้ผู้เรียนได้สะท้อน  
คิดทบทวน ตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมในการนำเสนอเนื้อหาตลอดกระบวนการเขียน

2.1.1.2) ประสิทธิภาพผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริม  
ความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิด

ในระยะแรก ผู้เรียนยังไม่สามารถลำดับความคิดและเชื่อมโยง  
ความคิดได้อย่างเป็นระบบ จึงทำให้นำเสนอเนื้อหาสับสน วกวน เมื่อผู้เรียนได้รับการสอนโดยใช้  
รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ส่งผลให้ความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียง  
ความคิดดีขึ้น ซึ่งข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ พบว่า ผู้เรียนใช้วิธีการเรียบเรียงความคิดที่ได้เรียนรู้จาก  
ต้นแบบ ได้แก่ การใช้ผังกราฟิกต่างๆ หรือเทคนิคในการเขียนจากประสบการณ์ของต้นแบบ ทำให้  
ผู้เรียนเห็นภาพรวมของสิ่งที่ตนเองจะเขียน และเห็นสิ่งที่สอดคล้อง หรือไม่สอดคล้องกับประเด็นและ  
เนื้อหาที่จะเขียน รวมถึงในขั้นตอนการเขียนมีกิจกรรมที่ให้ผู้สอนหรือต้นแบบการเขียนให้คำชี้แนะ  
และคอยเสริมต่อการเรียนรู้ในการจัดลำดับความคิด ทำให้ผู้เรียนสามารถเรียบเรียงความคิดได้ว่า  
ควรจะนำเสนอประเด็นใดก่อนหลังจึงจะสมเหตุสมผล และควรนำเสนอประเด็นใดเป็นประเด็นหลัก  
หรือประเด็นรอง ซึ่งกิจกรรมการเรียนรู้ของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริม  
ความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิดของผู้เรียน โดยสะท้อนได้จากวิธีการที่  
ผู้เรียนได้เรียนรู้และนำไปใช้ในการเขียน ดังอย่างบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้



## 1) บันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ

การฝึก "จิตพิจารณ์" (critical mind)

1. สังเกตรายละเอียดอย่างถี่ถ้วน
- \* 2. การคิดทบทวนกระแสดั้งเดิม
3. การหาความหมายที่ซ่อนเร้นที่ซ้ำ หรือมากกว่าที่
- \* 4. การมองให้เห็นความเชื่อมโยงของส่วนต่างๆ ในข้อบทที่ศึกษา
5. การมองหาข้อแย้งที่ชัดเจน
- \* 6. การแสวงหาคำอธิบายจากผู้อื่น

สำคัญหลัก คือ ต้องตั้งคำถามและตั้งข้อสงสัยเสมอ จากที่คิดหรือจัดสรรเนื้อหาเดิมความคิดใหม่โดยนำสิ่งที่เห็นเจอมา โดยคิดวิเคราะห์ถึงสมรรถนะที่บุคคลแต่ละคนมีในขั้นนี้แล้วจึงดึงเอาเนื้อหาที่สนใจมาวิเคราะห์

ตัวอย่าง ๑. เนื้อหาบทเรียนที่ได้อ่านมาเกี่ยวกับเรื่องจิตพิจารณ์

พอใครเขียนไว้ในข้อเขียนว่าเขียนไปเริ่มต้นในใจกว้าง โดยที่เนื้อหาเชื่อมโยงกับทฤษฎีทางจิตวิทยาเพื่อเพิ่มความน่าสนใจหรือคิด เขียนไปเขียนไปเรื่อยๆ ไม่สนใจว่าสิ่งที่เขียนไปจะมีความหมายหรือไม่ หรือมีสิ่งใดที่นอกเหนือจากนั้นก็เขียนลงไปเรื่อยๆ แล้วจึงกลับมาทบทวน

[ ๒. ออกแบบโครงเรื่องให้ใหม่ ไม่ยึดติดกับโครงเรื่องเดิมที่เจอมา  
๑. เขียนทุกประเด็นที่นึกได้ไว้ในกระดาษก่อน แล้วเขียนใหม่ในภายหลัง  
๓. ใช้การเขียนด้วยบทสนทนาที่ตนเองคิดค้นขึ้นกับผู้อื่น  
แต่ก็ไม่บังคับเรื่องสภาวะอันไหนเขียนคนเดียว

แผนภาพ 16 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิด

ข้อมูลในแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการเขียนความเรียงในด้านการเรียบเรียงความคิด โดยสามารถนำวิธีการของต้นแบบไปประยุกต์ใช้ในการเขียนความเรียง ได้แก่ การฝึกจิตพิจารณ์ (critical mind) หรือการคิดทบทวนกระแส การจัดระบบความคิดโดยการนำข้อมูลที่รวบรวมมาจัดลำดับขั้นตอนและพิจารณาความเชื่อมโยง การเขียนโครงเรื่องโดยการกำหนดประเด็นหลักให้ชัดเจน จัดลำดับให้เข้าใจง่าย ไม่ซับซ้อน การจดประเด็นที่คิดออกไว้ก่อนแล้วจึงนำมาเรียบเรียงใหม่ภายหลัง รวมถึงการให้คำนี้ถึงผู้อ่านโดยตระหนักว่าจะต้องถ่ายทอดเรื่องราวให้ผู้อ่านเข้าใจได้ง่าย และเขียน

งานให้น่าสนใจน่าติดตาม ซึ่งวิธีการได้เรียนรู้จากต้นแบบนี้ เป็นแนวทางให้ผู้เรียนนำไปใช้ในกระบวนการเขียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิด

1. นิสิตมีวิธีการกำหนดประเด็นการเขียนอย่างไร จงอธิบาย  
 วิธีการกำหนดประเด็นการเขียน คือ มาค้นหาเลือกตามความสนใจของตนเอง หรือตามความนิยมมาลงพิมพ์ลงวัน รวมถึง ปรึกษาครู และเพื่อน หรือ ศึกษาจากงานเขียนของผู้อื่น

5. นิสิตมีวิธีการเขียนโครงเรื่องอย่างไร จงอธิบาย  
 ลำดับหัวข้อย่อย ตามความสำคัญ และต่อเนื่องกันอย่างมีเหตุผล

7. นิสิตมีวิธีการเขียนงานฉบับร่างอย่างไร จงอธิบาย  
 เขียนตามความคิดไปก่อน คิดอย่างไรก็เขียนอย่างไร แล้วค่อยมาจัด/แก้ตามหลักวิธี

9. นิสิตมีวิธีการตรวจสอบผลงานเขียนอย่างไร จงอธิบาย  
 อ่านด้วยตนเอง อ่านรอบๆ รอบ แล้วนำไปให้เพื่อน และอาจารย์ ช่วยตรวจสอบ แล้วนำไปแก้ไข

แผนภาพ 17 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่ผู้เรียนใช้เพื่อพัฒนาความสามารถเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิด

ข้อมูลในแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนใช้วิธีการที่หลากหลายในกระบวนการเขียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิด ได้แก่ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในการกำหนดประเด็นการเขียน การใช้ผังกราฟิกชนิดต่างๆ ในการออกแบบโครงเรื่อง การเขียนประเด็นที่คิดออกไว้ก่อนแล้วจึงจัดลำดับความคิดภายหลัง การศึกษาจากงานเขียนของผู้อื่น รวมถึงการอ่านทบทวนงานเขียนหลายๆ รอบ และการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับเพื่อนเพื่อตรวจสอบการลำดับความคิด ความสอดคล้องของความคิดหลักและความคิดรอง และการเชื่อมโยงความคิดอย่างเป็นระบบ ซึ่งวิธีการที่ผู้เรียนใช้ในกระบวนการเขียนนี้



ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการเรียบเรียงความคิด เพราะเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนฝึกทักษะการคิดในทุกขั้นตอนของกระบวนการเขียน

2.1.1.3) ประสิทธิภาพผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษา

ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการใช้ภาษาเพื่อเขียนสื่อความมากขึ้น สามารถเลือกใช้คำ สำนวนและโวหาร และระดับภาษาได้เหมาะสมกับรูปแบบของงานเขียน และทราบถึงความถูกต้องและเหมาะสมของการใช้ภาษาในการเขียนความเรียงแต่ละประเภท กล่าวคือ ในการเขียนเรียงความและสารคดี จะใช้ภาษาที่เป็นแบบแผนแต่ก็สามารถใช้คำ สำนวนและโวหาร เพื่อให้เกิดความเพลิดเพลินและน่าสนใจ การเขียนงานเชิงวิชาการ เช่น รายงานการศึกษา ค้นคว้า หรือบทความ ต้องเลือกใช้ภาษาที่เป็นแบบแผน ใช้ภาษาที่เป็นมาตรฐานมากขึ้น ทั้งนี้ เนื่องจากผู้เรียนได้เรียนรู้จากต้นแบบเกี่ยวกับหลักการและกลวิธีการเขียน ตลอดจนการได้สังเกตต้นแบบงานเขียนและวิเคราะห์ลักษณะโครงสร้างงานเขียน ซึ่งผู้เรียนได้นำวิธีการใช้ภาษาและแบบของภาษาที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการเขียน ส่งผลให้ผู้เรียนเลือกใช้คำ สำนวน และระดับภาษาได้เหมาะสมในการเขียน อีกทั้งในการเรียนรู้จากต้นแบบ มีการทบทวนความรู้และเน้นความสำคัญของการเรียบเรียงประโยคในงานเขียน ทำให้ผู้เรียนเข้าใจเรื่องหลักการเรียบเรียงประโยคให้มีความสมบูรณ์ กระชับ และสามารถสื่อความได้อย่างชัดเจน ซึ่งกิจกรรมการเรียนการสอนดังกล่าวจะช่วยให้ผู้เรียนเลือกใช้ภาษาได้อย่างรอบคอบมากยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ การแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับเพื่อน และนำข้อมูลย้อนกลับมาทบทวน และปรับแก้งานเขียน ช่วยให้ผู้เรียนเห็นข้อดี ข้อบกพร่องในการใช้ภาษา และมีโอกาสปรับปรุงงานเขียนให้มีการใช้ภาษาที่ถูกต้องและเหมาะสมอีกด้วย ซึ่งกิจกรรมการเรียนรู้ของรูปแบบ การเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษาของผู้เรียน โดยสะท้อนได้จากวิธีการที่ผู้เรียนได้เรียนรู้และนำไปใช้ในการเขียน ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้

1) บันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ

4.2 ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

งานเขียนของคู่ชู้สาว... ฉันเองก็คนที่เขาคิดจะรักฉันทั้งนี้ทั้งนั้น... สักพักก็มา...  
 ที่ว่า "งาไปเห็นนกกลางอากาศบินไปทั่ว จะบอกเล่า..." ซึ่งก็เห็นคนที่เขาบอกว่า...  
 ไปตามเขยจนไปทั่ว... หันมาเจอฉันคนที่เขาคิดจะรักฉันทั้งนี้ทั้งนั้น...

---

4.2 ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

1. คำเปิดในบทกวี สักเป็นคำถามที่สร้างอารมณ์ ประสานอารมณ์กับผู้อ่าน
2. ใช้สัญลักษณ์แทนสถานะที่นั้น ๆ เช่น เสือคือเทพที่สิงถิ่นที่เป็น การ  
 ทำหน้าที่ตามปกติ เปรียบพุ่มไม้เป็นเมือง ปารีสี เจ็ดต้น
3. การตั้งคำถามกับผู้อ่าน เช่น สักเป็นเด็กมีความฝันของคุณคืออะไร? คุณเคยอยาก  
 ไปสักถานที่ที่...ไหม? ถ้าเด็กพอแบบไม่ได้คิด นวดจะเป็นอย่างไร?
4. เนื้อ section ในงานเขียน แบ่งสั้นๆ โดยที่ไปในสั้นสั้นบทนำมาก  
 มีการลำดับเรื่อง แบบเชื่อมโยง ต่อเนื่องกันทำสำเนา
5. ขอบเขตบรรยาย โดยรวม โดยใช้ บรรณาธิการ
6. เปลี่ยนหัวข้อสั้นๆ เพื่อให้ความรู้แก่ผู้อ่าน และใช้ ความสนุก สดชื่น  
 ความรู้สั้นๆ เพื่อเพิ่มอารมณ์
7. การเขียนบรรยายที่ น่าสนใจ ไปด้วย ทำให้น่าอ่าน ผู้ดำเนินชีวิตอันอุดม ด้ลึกซึ้ง

- วิเคราะห์ข้อความจากบทกวีที่อ่านเพื่อเข้าใจ สำนวนโวหาร
- ตรวจสอบความถูกต้อง / ภาษาที่ใช้ในงานเขียน... ก่อด้วย... ตรวจสอบความถูกต้องที่อาจแตกต่างกันได้...  
 ลากข้อ / ตรวจสอบความถูกต้องที่งานเขียนให้ใช้ภาษาของตัว... เสร็จแล้ว
- ตรวจสอบความถูกต้องของงานเขียน... คำที่ซ้ำกันให้ดูให้ดี...
- วิเคราะห์งานให้ 1. วิเคราะห์ลักษณะจากคำอื่นที่อ่าน... หนังสือที่... หรือของ...
- หากเจอคำที่ดีของงานเขียน... ให้เขียน (คำที่...) ก็ที่จะได้เห็นเมื่อเจอคำ...

---

1. ตรวจสอบความเข้าใจงานของตนเอง... หากใช้คำนี้... เข้าใจใน... ใจต้อง...  
 การรับ... เพื่อ... ในการเขียน
2. ตรวจสอบความเข้าใจของผู้อื่นที่... ที่ถูก... หากอ่าน... จะทำให้...  
 ของผู้... ผิดไปด้วย... ผู้เขียนจะ... ประวัติศาสตร์... และ...
3. ตรวจสอบงานของตนเองด้วย... เพื่อ... ในงานเขียน... งาน...  
 สักเอง...

แผนภาพ 18 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษา

ข้อมูลในแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นการเรียนรู้ทาง ปัญญาจากต้นแบบ ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการเขียนความเรียงในด้านการใช้ภาษา โดยสามารถนำ กลวิธีของต้นแบบไปประยุกต์ใช้ในการเขียนความเรียง ได้แก่ การใช้ภาษาที่เป็นเอกลักษณ์ของผู้เขียน การใช้คำให้เหมาะสมกับเนื้อหา สื่อความหมายได้ดี การเลือกใช้สำนวนโวหารที่เหมาะสมกับเนื้อเรื่อง และมีความคมคาย การใช้ระดับภาษาที่เหมาะสมกับประเภทของงานเขียน ตลอดจนการให้คำนิยามถึง ผู้อ่าน ซึ่งผู้เขียนจะต้องเลือกใช้ภาษาที่เร้าความสนใจ และทำให้ผู้อ่านติดตามอ่านงานเขียน นอกจากนี้ยังต้องมีการตรวจสอบการใช้ภาษาโดยการอ่านทบทวนหลายๆ ครั้ง หรือการทิ้งระยะเวลา แล้วนำงานเขียนกลับมาอ่านอีกครั้งเพื่อจะให้เห็นข้อบกพร่องในงานเขียน ซึ่งวิธีการที่ได้เรียนรู้จาก ต้นแบบนี้ เป็นแนวทางให้ผู้เรียนนำไปใช้ในกระบวนการเขียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียน ความเรียงด้านการใช้ภาษา

## 2) บันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนความเรียง

7. นิสิตมีวิธีการเขียนงานฉบับร่างอย่างไร จงอธิบาย

เขียนตามความคิดไปก่อน คิดอะไรได้ก็เขียนลงไป แล้วค่อยมาจัดกวดาคา ฮักกรวี

9. นิสิตมีวิธีการตรวจสอบผลงานเขียนอย่างไร จงอธิบาย

- ไล่เส้นก่อน (๑๐๕) อ่านตรวจทาน อย่างน้อย ๒-๓ คน

- มาตรวจส้อมกันผิด และ ความถูกต้องของงาน

9. นิสิตมีวิธีการตรวจสอบผลงานเขียนอย่างไร จงอธิบาย

บอกเพื่อนที่เรียนด้วยกัน แล้วเขียน หรือ อาจจะเขียนคนเดียวไป

ถ้ามีใครมาถามก็ อธิบาย หรือ อาจจะถาม ครูด้วย และ สักไปไว้ก่อน

แผนภาพ 19 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่ผู้เรียนใช้เพื่อพัฒนาความสามารถ เขียนความเรียงด้านการใช้ภาษา

ข้อมูลในแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนใช้วิธีการที่หลากหลายในกระบวนการเขียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษา ได้แก่ การวางโครงเรื่องโดย กำหนดว่าในแต่ละส่วนของงานเขียนจะใช้ภาษาอย่างไร การขีดเกลากาษาเมื่อเขียนงานฉบับร่าง

เสร็จเรียบร้อยแล้ว การแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับเพื่อนหรือขอคำปรึกษาจากผู้สอนและนำข้อมูลย้อนกลับมาปรับปรุงงานเขียน วิธีการที่ผู้เรียนใช้ในกระบวนการเขียนนี้ ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษาให้ดีขึ้น เพราะเป็นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนวางแผนในการใช้ภาษา และได้ตรวจสอบความถูกต้องของการใช้ภาษาหลังจากการเขียน และการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับผู้อื่นทำให้เห็นมุมมองของการใช้ภาษาที่หลากหลาย

2.1.1.4) ประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

ผลจากการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเขียนงานได้ถูกต้องตามรูปแบบและกลไกของงานเขียน เพราะในกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ผู้เรียนจะได้เรียนรู้หลักการเขียน ลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน และการสร้างความตระหนักเกี่ยวกับกลไกการเขียน ได้แก่ การสะกดคำ การเว้นวรรคตอน และใช้เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิง ตลอดจนการได้สังเกตต้นแบบงานเขียน และวิเคราะห์ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน ซึ่งทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบของงานเขียนประเภทต่างๆ และสามารถนำความรู้ไปใช้ในการเขียน

นอกจากนี้กิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน มีกิจกรรมให้ผู้เรียนพิจารณาเขียนโดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับเพื่อน และให้ข้อมูลย้อนกลับ หากพบกลไกการเขียนที่ไม่ถูกต้อง เช่น การสะกดคำผิด การเว้นวรรคตอน และใช้เครื่องหมายวรรคตอนไม่ถูกต้อง การเขียนอ้างอิงไม่ถูกต้องหรือขาดการอ้างอิง ผู้เรียนจะต้องให้ข้อมูลย้อนกลับและส่งคืนให้เจ้าของงานเขียนนำกลับไปปรับปรุงแก้ไข ซึ่งกิจกรรมของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของผู้เรียน โดยสะท้อนได้จากวิธีการที่ผู้เรียนได้เรียนรู้และนำไปใช้ในการเขียนดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้



### 1) บันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ

1. หัวข้อเรื่อง : ข้อให้ที่กล่าวมาแล้วนี้ คือข้อที่ ๓

2. ข้อใดผิด : ข้อ ๓ นั้น ต้นแบบ คือ ต้นแบบ ที่นำมาใช้จัดทำข้อสอบหรือข้อสอบ แต่ที่กล่าวถึงข้อสอบให้ข้อที่ ๓ นี้ หัวข้อเรื่องอย่างอื่นใน ค. ข้อ ๓ นั้น เป็นข้อสอบที่ต่าง ๆ กัน บางข้อ ให้ข้อที่กล่าวมาแล้วนี้ ซึ่งใช้ในข้อสอบที่ต่าง ๆ กัน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน

3. เนื้อหา : วัตถุประสงค์ของข้อสอบที่ ๓ นี้ มี ๓ ประการ คือ ๑. เพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ๒. เพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ๓. เพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน

4. สรุป : สรุปได้ว่า ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน

1. ข้อใดผิด : ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน

2. ข้อใดผิด : ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน ข้อ ๓ นั้น ข้อสอบที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน

4.2 ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

4.2 ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน (สังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบงานเขียน การใช้ภาษา)

แผนภาพ 20 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

ข้อมูลในแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นการเรียนรู้ทางปัญญา จากต้นแบบ ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้กลวิธีการเขียนความเรียงในด้านการใช้รูปแบบและกลไก การเขียน โดยสามารถนำกลวิธีของต้นแบบไปประยุกต์ใช้ในการเขียนความเรียง ได้แก่ การอ่านงานเขียนของ ผู้อื่นหลายๆ และสังเกตลักษณะเฉพาะของรูปแบบการเขียนและวิธีการนำเสนองานเขียน การอ่าน ทบทวนงานเขียนของตนเองและการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับผู้อื่นเพื่อตรวจสอบกลไกการ เขียนแล้วนำข้อมูลย้อนกลับไปปรับปรุงงานเขียน ซึ่งวิธีการที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบนี้ เป็นแนวทางให้ ผู้เรียนนำไปใช้ในกระบวนการเขียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบ และกลไกการเขียน

## 2) บันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนความเรียง

5. นิสิตมีวิธีการเขียนโครงเรื่องอย่างไร จงอธิบาย

1. เขียนประเด็นที่สนใจก่อน

2. ศึกษารูปแบบตัวต้นแบบมา

3. จัดเป็น 3 ส่วน คือ ส่วนนำ เนื้อหา สรุป

5. นิสิตมีวิธีการเขียนโครงเรื่องอย่างไร จงอธิบาย

หาแบบเป็น ตาราง ลำดับขั้นตอน นำ เนื้อหา สรุป

โดยรวบรวมเอ็ดป็นส่วน เนื้อหา ตารางเป็น แผนผังความคิด

9. นิสิตมีวิธีการตรวจสอบผลงานเขียนอย่างไร จงอธิบาย

• ฝึกเขียนวน เวิร์กทั้งตรวจสอบผลงานเขียนของตนเองก่อน

• ใช้สัญลักษณ์ ต่างๆ ในงานเขียนเวลาที่ตรวจสอบผลงาน การเว้นวรรค

ทุกย่อหน้า

แผนภาพ 21 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนที่ผู้เรียนใช้เพื่อพัฒนาความสามารถ เขียนความเรียงด้านการใช้ภาษา

ข้อมูลในแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนใช้วิธีการที่หลากหลายในกระบวนการ เขียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน ได้แก่ การทบทวนความรู้เดิมเกี่ยวกับส่วนประกอบของงานเขียน การวิเคราะห์ลักษณะโครงสร้างของ งานเขียน การออกแบบโครงเรื่องโดยใช้ส่วนประกอบของงานเขียนแต่ละประเภทเป็นกรอบ รวมทั้ง

การแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับเพื่อนเพื่อจะได้ตรวจสอบความถูกต้องของการใช้รูปแบบการเขียน และการตรวจสอบกลไกการเขียน เช่น การสะกดคำ การเว้นวรรคและใช้เครื่องหมายวรรคตอน การจัดย่อหน้า และการอ้างอิง ซึ่งวิธีการที่ผู้เรียนใช้ในกระบวนการเขียนนี้ ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกในการเขียนให้ดีขึ้น เพราะผู้เรียนต้องคำนึงถึงรูปแบบของงานเขียนตั้งแต่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติงาน และมีการดำเนินการให้ผู้เรียนวางโครงเรื่องให้เหมาะสมกับส่วนประกอบของงานเขียนแต่ละประเภท อีกทั้งผู้เรียนจะได้ทบทวนเกี่ยวกับความเหมาะสมของส่วนประกอบของงานเขียน และความถูกต้องของกลไกการเขียน

### 2.1.2) พัฒนาการของความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ผู้เรียนที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น มีความสามารถในการคิดไตร่ตรองสูงขึ้น โดยผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดสถานการณ์ในการเขียนตามกระบวนการของการคิดไตร่ตรอง ซึ่งประกอบด้วย การรับรู้และระบุสถานการณ์ การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ การตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ และการประเมินผลการแก้สถานการณ์ได้ดียิ่งขึ้น แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ช่วยส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนให้ดีขึ้น โดยเมื่อพิจารณาตามกระบวนการของความสามารถในการคิดไตร่ตรอง การวิเคราะห์ข้อมูลมีดังนี้

2.1.2.1) ประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองในกระบวนการของการรับรู้และระบุสถานการณ์

ในระยะแรก ผู้เรียนยังสะท้อนคิดเกี่ยวกับการรับรู้และระบุสถานการณ์ในการเขียนยังไม่ละเอียดครบถ้วนทั้งการบรรยายสถานการณ์ การตีความสถานการณ์ และการระบุถึงเหตุการณ์ไม่ปกติที่เกิดขึ้น ซึ่งผู้เรียนส่วนใหญ่เขียนสะท้อนคิดได้ 2 ใน 3 ส่วน ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้

<p>1. นิสิตคิดว่าปัญหาในการเขียนของนิสิตคืออะไร</p> <p>- ไม่สนใจในภาพรวมของตนเอง</p> <p>- เขียนให้ตัวเองพอใจ</p> <p>- ไม่ตรวจสอบว่าถูกต้องหรือไม่</p>
<p>1. นิสิตคิดว่าปัญหาในการเขียนของนิสิตคืออะไร</p> <p>- ไม่สนใจในภาพรวมของตนเอง</p> <p>- ไม่สนใจในภาพรวมของตนเอง</p> <p>- ไม่สนใจในภาพรวมของตนเอง</p>

แผนภาพ 22 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการรับรู้และระบุสถานการณ์ในระยะแรก



เมื่อได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ตั้งแต่การทดลองครั้งที่ 2 ผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดเกี่ยวกับการรับรู้และระบุสถานการณ์ในการเขียนได้ละเอียด และครบถ้วนทั้งการบรรยายสถานการณ์ การตีความสถานการณ์ และการระบุถึงเหตุการณ์ที่ผิดไปจากปกติ โดยผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดเกี่ยวกับการรับรู้และระบุสถานการณ์ในการเขียนได้มากขึ้น ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้

<p>1. นิสิตคิดว่าปัญหาในการเขียนของนิสิตคืออะไร</p> <p>ปัญหาในการเขียน คือ ไม่สามารถเขียนเรียงเนื้อหาให้มีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน และมีความคาดหวังว่าจะต้องได้งานที่ออกมาดีทำให้ไม่กล้าที่จะเขียน</p>
<p>1. นิสิตคิดว่าปัญหาในการเขียนของนิสิตคืออะไร</p> <p>ปัญหาในการเขียนคือ การหาข้อมูล ซึ่งบางครั้งอาจขัดข้องมากในการเขียน ทำให้ไม่กล้าเขียนเพราะกลัวผิด</p>

แผนภาพ 23 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการรับรู้และระบุสถานการณ์เมื่อได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

2.1.2.2) ประสิทธิภาพรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองในกระบวนการของการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์

ในระยะแรก ผู้เรียนส่วนใหญ่สะท้อนคิดเกี่ยวกับการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ได้ แต่ไม่มีการขยายความโดยการใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์มาใช้ในการสนับสนุนข้อมูล หรือในบางกรณีผู้เรียนสามารถวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ได้ตั้งแต่ 2 ประเด็นขึ้นไป แต่ไม่มีการขยายความ ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้

<p>2. ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 1 น่าจะมีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง</p> <p>จากเนื้อหาข้างต้น น่าจะมีสาเหตุมาจาก การอ่านเนื้อหาทางของเพื่อนมากเกินไป ถ้าความคาดหวังของตนข้างานของศกมากเกินไป</p>
<p>2. ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 1 น่าจะมีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- การอ่านหนังสือที่น้อยเกินไป</li> <li>- การอ่านหนังสือไม่หลากหลายประเภท</li> </ul> <p>ยังไม่กล้าเขียน</p>

แผนภาพ 24 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ในระยะแรก



เมื่อได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ตั้งแต่การทดลองครั้งที่ 2 ผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดเกี่ยวกับการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ได้ 2 ประเด็น ขึ้นไป พร้อมทั้งขยายความโดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์มาใช้ในการสนับสนุนข้อมูล โดยผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดเกี่ยวกับการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ได้มากขึ้น ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนต่อไปนี้

2. ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 1 น่าจะมีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง

- การอ่านหนังสือ ที่น้อย จึงไม่ค่อยมีคลังคำศัพท์ หรือ ไม่ค่อยรู้ภาษา  
ที่ใช้อ่าน หนังสือเล่มในตำราเรียน

- การที่ไม่ได้ฝึกคิดสังเคราะห์ มาจาก การศึกษาที่หนัก มีเพียงท่องจำเท่านั้น  
ไม่ได้ฝึกความรู้ในหลายๆด้าน

2. ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 1 น่าจะมีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง

• ขาดการศึกษาดูอย่าง วิเคราะห์เล่าเรื่องของบุคคล ผู้เขียนคนอื่น ๆ

• ไม่เคยอ่าน งานเขียนในประเภทนั้นๆ หรืออ่านก็เพียงห้อยใจ จึงไม่ค่อยค้นคว้า  
ฝึกภาษาที่ใช้ในงานประเภทนั้นๆ ไม่ออก

แผนภาพ 25 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์เมื่อได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

2.1.2.3) ประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองในกระบวนการของการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์

ในระยะแรก ผู้เรียนส่วนใหญ่สะท้อนคิดเกี่ยวกับการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ ได้ 1 แนวทาง พร้อมทั้งมีการขยายความ หรือนำเสนอแนวทางแก้สถานการณ์ 2 แนวทางขึ้นไป แต่ไม่มีการขยายความ ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้

3. จากปัญหาและสาเหตุที่ระบุไว้ข้างต้น นิสิตคิดว่าแนวทางในการแก้ปัญหาที่มีแนวทาง อะไรบ้าง เพราะเหตุใด

สวัสดีค่ะ 2 แนวทาง

1. ฝึกทำแนวทางการเขียนของตนเอง ให้เห็นเอกลักษณ์

2. ฝึกฝนเขียนงานน้อยๆ ฝึกเรียงความ สั้นๆ โดยมีการตรวจสอบจากเพื่อน และ อาจารย์

3. จากปัญหาและสาเหตุที่ระบุไว้ข้างต้น นิสิตคิดว่าแนวทางในการแก้ปัญหาที่มีแนวทาง อะไรบ้าง เพราะเหตุใด

ควรอ่านให้ละเอียด เพราะเชื่อว่า การอ่านหนังสือนั้น  
ของครูเขียน และ ดูว่าให้รางวัลสิ่งดีสิ่งไหน มากขึ้น และ  
บ้างส่วนให้ผล รอดตัว ผู้ที่ทำนั้น ความคล่องมือ

แผนภาพ 26 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ในระยะแรก

เมื่อได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียน การสอนที่พัฒนาขึ้น ตั้งแต่การทดลองครั้งที่ 2 ผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดเกี่ยวกับการเสนอแนวทาง เพื่อแก้สถานการณ์ได้ 2 แนวทางขึ้นไป พร้อมทั้งมีการขยายความ โดยผู้เรียนสามารถสะท้อนคิด เกี่ยวกับการวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ได้มากขึ้น ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนต่อไปนี้

<p>3. จากปัญหาและสาเหตุที่ระบุไว้ข้างต้น นิสิตคิดว่าแนวทางในการแก้ปัญหาที่มีแนวทาง อะไรบ้าง เพราะเหตุใด</p> <p>- อ่านหนังสือให้มากขึ้น และ หลากหลายประเภท - จะได้สะสมคลังคำศัพท์ มีการสะสมคำให้มากขึ้น หลากหลาย มีการรู้สำนวนที่น่าสนใจให้มากขึ้น</p> <p>- ปรับทัศนคติของตนเอง ให้ไม่อคติ / ชอบในการเขียน</p>
<p>3. จากปัญหาและสาเหตุที่ระบุไว้ข้างต้น นิสิตคิดว่าแนวทางในการแก้ปัญหาที่มีแนวทาง อะไรบ้าง เพราะเหตุใด</p> <p>เหตุผลที่เลือกแนวทางนี้เพราะเหตุใด 3. เหตุผลที่</p> <p>1. ทักษะที่สร้างและสอดคล้องกับชีวิตจริง 2. ได้ใช้ภาษาที่จริง</p> <p>2. ดีกว่าวิธีอื่นๆ ที่เคยเจอ และวิธีที่ถูกต้องที่สุด เพื่อจะได้มีผลสัมฤทธิ์สูง</p> <p>3. อาจมีผลดีในระยะยาว เพื่อเป็นการพัฒนาทักษะการเขียน และมีการฝึกฝน</p>

แผนภาพ 27 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์เมื่อได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

2.1.2.4) ประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองในกระบวนการของการตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์

ในระยะแรก ผู้เรียนส่วนใหญ่สะท้อนคิดเกี่ยวกับการตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ แต่ไม่มีการอธิบายเหตุผล หรืออธิบายเหตุผลไม่สอดคล้องกับแนวทางการแก้สถานการณ์ ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้

<p>4. จงเลือกแนวทางแก้ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 3 เพียง 1 แนวทาง พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว</p> <p>คนที่ให้กำลังใจและช่วยเหลือให้ใจดีต่อตนเอง และคนที่ส่งเสริมให้คนที่ให้กำลังใจ</p> <p>และคนที่ให้กำลังใจ หลังจากนั้นก็ให้กำลังใจ</p>
<p>4. จงเลือกแนวทางแก้ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 3 เพียง 1 แนวทาง พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว</p> <p>อ่านหนังสือไว้มาก เพราะจะทำให้การเขียนสั้นลงมาก และทำให้</p> <p>หน้าข้อมูลเพิ่มได้ง่ายขึ้น</p>

แผนภาพ 28 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ในระยะแรก

เมื่อได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียน การสอนที่พัฒนาขึ้น ตั้งแต่การทดลองครั้งที่ 2 ผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดเกี่ยวกับการเสนอแนวทาง เพื่อแก้สถานการณ์ พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว โดยพิจารณาจาก ความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์ แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดเกี่ยวกับ การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ได้มากขึ้น ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนต่อไปนี้

<p>4. จงเลือกแนวทางแก้ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 3 เพียง 1 แนวทาง พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว</p> <p>ปรับทัศนคติใน มีความสุขกับการเขียน เมื่อเริ่มมีความสุขก็จะเขียน ได้อีจั้น จ. ทำให้เราสนใจอ่านหนังสือใหม่ทุกๆ ผลากผลาย และทำให้มีแรง จงใจในกรเขียนมากขึ้น</p>
<p>4. จงเลือกแนวทางแก้ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 3 เพียง 1 แนวทาง พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว</p> <p>ฝึกอ่านงานเขียนในทุก ๆ รูปแนว ทุก ๆ ประเภท เพื่อให้เราข้อความสั้นเคย กับภาษาในหลาย ๆ ประเภท สามารถนำมาใช้ได้กับงานเขียนของเราให้มีความน่าสนใจ และสร้างค่านิยมได้เด่นให้กับตนเอง</p>

แผนภาพ 29 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์เมื่อได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

2.1.2.5) ประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองในกระบวนการของการประเมินผลการแก้สถานการณ์

ในระยะแรก ผู้เรียนส่วนใหญ่สะท้อนคิดเกี่ยวกับการประเมินผลการแก้สถานการณ์ โดยระบุตัวชี้วัดความสำเร็จได้ 1 ข้อ โดยพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์หรือผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้น ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ต่อไปนี้

<p>5 ความสำเร็จในการแก้ปัญหาตามแนวทางที่เลือกไว้ในข้อ 4 สังเกตได้จากอะไรบ้าง จงระบุตัวชี้วัดความสำเร็จ</p> <p>มีความสุขกับการเขียน ขณะเขียน ไม่เครียดไม่กดดัน การเขียนมี กระทบ</p>
<p>5 ความสำเร็จในการแก้ปัญหาตามแนวทางที่เลือกไว้ในข้อ 4 สังเกตได้จากอะไรบ้าง จงระบุตัวชี้วัดความสำเร็จ</p> <p>สามารถแก้พหุนามและหาจุดมุมเพิ่มเติมได้โดยไม่รู้สึกลัวทศกัณฐ...</p>

แผนภาพ 30 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการประเมินผลการแก้สถานการณ์ในระยะแรก

เมื่อได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียน การสอนที่พัฒนาขึ้น ตั้งแต่การทดลองครั้งที่ 2 ผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดเกี่ยวกับการประเมินผล การแก้สถานการณ์ได้มากขึ้น โดยระบุตัวชี้วัดความสำเร็จได้ 2 ข้อ ซึ่งพิจารณาจากความเหมาะสมกับ บริบทของสถานการณ์หรือผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้น ดังตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนต่อไปนี้

<p>5 ความสำเร็จในการแก้ปัญหาตามแนวทางที่เลือกไว้ในข้อ 4 สังเกตได้จากอะไรบ้าง จงระบุตัวชี้วัด ความสำเร็จ</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>5 ความสำเร็จในการแก้ปัญหาตามแนวทางที่เลือกไว้ในข้อ 4 สังเกตได้จากอะไรบ้าง จงระบุตัวชี้วัด ความสำเร็จ</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

แผนภาพ 31 ตัวอย่างบันทึกการเรียนรู้เกี่ยวกับการประเมินผลการแก้สถานการณ์เมื่อได้รับการสอน โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

## 2.2) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากบันทึกผลการจัดการเรียนการสอน

ผู้วิจัยอ่านบันทึกผลการจัดการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยบันทึกไว้เมื่อสิ้นสุดการสอน ในแต่ละครั้ง เพื่อศึกษาพฤติกรรมของผู้เรียน และบรรยากาศการเรียนการสอนโดยใช้รูปแบบ การเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

2.2.1) พฤติกรรม การเขียนของผู้เรียนระหว่างขั้นตอนต่างๆ ของรูปแบบ การเรียนการสอน

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้เรียนระหว่างที่จัด การเรียนการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยเฉพาะพฤติกรรมของผู้เรียน ระหว่างขั้นตอนต่าง ๆ ของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

### 2.2.1.1) ชั้นการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ

*การสร้างแรงจูงใจในการเขียน* ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเขียน เพิ่มขึ้น ในระยะแรก ผู้สอนสังเกตจากการตอบคำถามและแสดงความคิดเห็นของผู้เรียนในระหว่าง การสนทนากับต้นแบบด้านการเขียนเกี่ยวกับประสบการณ์ในการเขียน สะท้อนให้เห็นว่า ผู้เรียนรู้สึก ไม่ชอบการเขียน และมีความวิตกกังวลที่จะเขียนงาน จึงทำให้ไม่อยากที่จะเขียน แต่เมื่อได้รับการจัด



การเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยมีกิจกรรมที่ให้ต้นแบบหรือผู้สอนสร้างแรงจูงใจในการเขียน ซึ่งต้นแบบสามารถสร้างแรงจูงใจในการเขียนได้เป็นอย่างดี ใช้วิธีการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความสนใจที่อยากจะเขียน โดยการจูงใจให้ผู้เรียนเห็นว่าการเขียนไม่ใช่เรื่องยากไม่เกินความสามารถของผู้เรียน การเล่าพฤติกรรมและประสบการณ์ในการเขียนของตนเอง และการชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ของการเขียน หลังจากการที่ได้รับการเสริมแรง และการสร้างแรงจูงใจในการเขียนจากต้นแบบ ทำให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของการเขียนเพิ่มมากขึ้น ซึ่งจากการที่ผู้สอนสัมภาษณ์ผู้เรียนอย่างไม่เป็นทางการ พบว่า ผู้เรียนมีความชื่นชอบในการเรียนรู้จากต้นแบบ และมีแรงบันดาลใจในการเขียน รู้สึกไม่กังวลกับการเขียน มีความกล้าในการเขียนมากขึ้น และต้องการพัฒนาความสามารถในการเขียนของตนให้มีคุณภาพ

*การเรียนรู้จากต้นแบบ* ในระยะแรกผู้เรียนยังมีความกังวลในการเรียนรู้จากต้นแบบ และยังไม่กล้าซักถามข้อสงสัย รวมถึงยังไม่กล้าอภิปรายแสดงความคิดเห็น ต้นแบบให้ความเป็นกันเอง และสร้างความคุ้นเคยให้กับผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนกล้าอภิปรายแสดงความคิดเห็นมากขึ้น และกล้าตั้งคำถามอื่นๆ ที่นอกเหนือจากกลวิธีการเขียน เช่น เทคนิคการถ่ายภาพ ประสบการณ์ในการเขียน หรือวิธีการรับนักศึกษาฝึกงานในสำนักพิมพ์ และการเขียนที่ไม่ต้องยึดรูปแบบหรือหลักการที่ได้เคยเรียนมา เมื่อผู้เรียนคุ้นเคยกับการเรียนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนนี้แล้ว ผู้เรียนก็สามารถปรับตัวในการเรียนรู้ ซึ่งทำให้กิจกรรมการเรียนรู้จากต้นแบบดำเนินไปอย่างราบรื่น และประสบผลตามวัตถุประสงค์คือ การให้ผู้เรียนเรียนรู้จากต้นแบบ โดยการสังเกตร่วมอภิปราย และซักถามให้ต้นแบบนำเสนอความรู้ได้อย่างชัดเจน ผู้วิจัยสังเกตได้ว่า ผู้เรียนมีการเตรียมตัวในการเรียนรู้ โดยเตรียมคำถามล่วงหน้าสำหรับถามต้นแบบในประเด็นที่สงสัย และการสืบค้นประวัติและประสบการณ์ของต้นแบบเพื่อศึกษาประสบการณ์การทำงานและผลงาน และสิ่งที่น่าสนใจถึงความสำเร็จในการจัดให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากต้นแบบคือ หลังจากจัดกิจกรรมการเรียนการสอนผู้เรียนแสดงความคิดเห็นว่า พึงพอใจกับการเรียนรู้จากต้นแบบ ชื่นชอบบุคลิกและลีลาในการถ่ายทอดและงานเขียนของต้นแบบ และจากการสัมภาษณ์ผู้เรียนอย่างไม่เป็นทางการ ได้ข้อมูลว่า ผู้เรียนมีความชื่นชอบในการเรียนรู้จากต้นแบบ และมีความเชื่อมั่นในหลักการและวิธีการเขียนงานประเภทนั้นๆ เพราะเป็นการที่ได้เรียนรู้จากผู้ที่มีประสบการณ์ตรง

*การกระจำความรู้จากต้นแบบ* กิจกรรมในขั้นนี้ ผู้เรียนจะต้องแสดงความคิดเห็นอย่างชัดเจนโดยการคิดตั้งๆ ซึ่งสามารถกระทำได้โดยการพูดหรือการเขียนสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ ในระยะแรก ผู้เรียนเน้นไปที่การจดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ แต่ยังไม่กล้าตั้งคำถามหรือแสดงความคิดเห็น ทำให้ไม่ได้คำตอบที่ชัดเจนในประเด็นที่สงสัยหรือประเด็นที่ต้องการเรียนรู้ ผู้สอนจึงมีบทบาทสำคัญในการกระตุ้นให้ผู้เรียนถาม และอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ในระยะต่อมา เมื่อผู้เรียนจะต้องเรียนรู้จากต้นแบบ ก็จะมีการเตรียมความพร้อมโดยการอ่านงานเขียนของต้นแบบล่วงหน้าเพื่อคิดประเด็นคำถามที่สงสัย ซึ่งทำให้เกิดการซักถาม และอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้มากขึ้น รวมถึงผู้เรียนกล้าที่จะเปิดประเด็นและโต้แย้งอย่างมีเหตุผลเกี่ยวกับกลวิธีการเขียนมากขึ้น ดังตัวอย่างสถานการณ์ในการเรียนรู้เกี่ยวกับการเขียนรายงานการศึกษาค้นคว้า ผู้เรียนคนหนึ่งเปิดประเด็นว่า ในการเขียนทุกครั้งจำเป็นหรือไม่ต้องมีการอ้างอิง เพราะตนเองคิดว่า

การที่ต้องอ้างอิงทุกครั้งเป็นการกำหนดกรอบด้านความคิด และจะทราบได้อย่างไรว่างานเขียนของเราซ้ำกับผู้อื่นหรือเกิดการลักลอกวรรณกรรม ซึ่งต้นแบบก็ให้คำตอบที่ทำให้ผู้เรียนพอใจ ซึ่งการโต้แย้งอย่างมีเหตุผลทางความคิดเหล่านี้ ทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจและเรียนรู้วิธีการเขียนมากขึ้น และช่วยให้ผู้อื่นได้เรียนรู้ไปด้วย นอกจากการคิดดังๆ แล้ว การบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบช่วยในการเก็บจำความรู้ และเป็นการฝึกทักษะในการเขียนสรุปความ ซึ่งจากการอ่านบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน พบว่า ผู้เรียนบันทึกในหลายลักษณะ เช่น ความเรียง การเขียนแบบเรียงลำดับข้อ และการเขียนโดยใช้ผังกราฟิก และที่สำคัญการเขียนบันทึกการเรียนรู้เป็นการฝึกให้ผู้เรียนเกิดการคิดไตร่ตรอง โดยพบว่า ผู้เรียนบันทึกถึงประเด็นในการนำกลวิธีที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบไปใช้ในการแก้ปัญหาการเขียนของตนเองด้วย

#### 2.2.1.2) ขั้นตอนกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง

*การนำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน* กิจกรรมในขั้นตอนนี้

ผู้สอนต้องเตรียมสถานการณ์ในปัจจุบันให้ผู้เรียนอภิปรายเพื่อใช้ในการฝึกให้ผู้เรียนเกิดการคิดไตร่ตรอง โดยสถานการณ์จะต้องสามารถเชื่อมโยงสู่ประเด็นในการเขียนได้ ในระยะแรก ผู้เรียนยังไม่กล้าแสดงความคิดเห็นจึงยังไม่บรรลุวัตถุประสงค์ในการเชื่อมโยงสู่การกำหนดประเด็นที่จะเขียน ผู้สอนจึงปรับกิจกรรมให้ผู้เรียนจับกลุ่มแล้วอภิปรายในกลุ่มย่อย จากการสังเกตการทำกิจกรรมผู้เรียนกล้าที่จะอภิปรายมากขึ้น ผู้เรียนทุกคนมีส่วนร่วมในการอภิปราย และได้ประเด็นสรุปที่น่าสนใจ เมื่อผู้เรียนคุ้นเคยกับการทำกิจกรรมนี้แล้ว ในการทำกิจกรรมครั้งต่อไปผู้เรียนจึงมีความกล้าที่จะแสดงความคิดเห็นต่อกลุ่มใหญ่ สังเกตได้จาก ความกระตือรือร้นในการแสดงความคิดเห็นและการแสดงความคิดเห็นอย่างหลากหลาย หากเป็นประเด็นที่ผู้เรียนสนใจหรือถนัด ก็จะแสดงความคิดเห็นบ่อยครั้ง และมีประเด็นในการอภิปรายที่หลากหลาย ส่วนสิ่งที่สะท้อนให้เห็นว่า ผู้เรียนสามารถที่จะเชื่อมโยงสถานการณ์ที่นำเสนอสู่ประเด็นการเขียนได้คือ ผู้เรียนบอกได้ว่าตนเองจะเขียนเกี่ยวข้องกับประเด็นใดได้อย่างรวดเร็ว และการกำหนดประเด็นที่จะเขียนเป็นไปในทางเดียวกับสิ่งที่ผู้สอนได้เตรียมไว้หรือสอดคล้องกับความคิดเห็นของเพื่อน ถ้าสมาชิกไม่คัดค้านก็สามารถนำประเด็นนั้นไปวิเคราะห์ประเด็นการเขียนในขั้นต่อไป หากมีผู้คัดค้านจำนวนมากก็ถือว่าประเด็นนั้นไม่น่าสนใจ ควรเปลี่ยนประเด็นในการเขียน ซึ่งในกระบวนการนี้ผู้เรียนค่อนข้างมีความคิดที่หลากหลาย ดังนั้นผู้สอนมีบทบาทสำคัญในการให้คำชี้แนะในการกำหนดประเด็นการเขียน

*การวิเคราะห์ประเด็นการเขียน* กิจกรรมนี้เป็นการนำประเด็น

การเขียนมาวิเคราะห์ว่า ควรจะเขียนไปในทิศทางใดจึงจะมีความน่าสนใจ และการพิจารณาว่าประเด็นที่จะเขียนมีความยากง่ายในการศึกษาค้นคว้าข้อมูลหรือไม่ หรือประเด็นที่จะเขียนส่งผลกระทบอย่างไรต่อผู้เขียนและสังคมบ้าง โดยผู้สอนให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์ประเด็นเป็นกลุ่มย่อยและเขียนระบุประเด็นการเขียนของตนที่คิดว่าสมควรจะมีในงานเขียน สังเกตได้ว่า ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการอภิปราย แสดงความคิดเห็นในประเด็นของเพื่อน และพยายามแสดงเหตุผลในประเด็นของตนเอง ซึ่งผู้เรียนส่วนใหญ่ระบุประเด็นในการเขียนของตนเองได้ รวมถึงมีการเพิ่มเติมประเด็นที่น่าสนใจและเกี่ยวข้อง และตัดประเด็นที่ไม่เกี่ยวข้องออกไป ในการวิเคราะห์ประเด็นนี้มีความสำคัญซึ่งจะส่งผลต่อความน่าสนใจของงานเขียน ดังนั้น จะพบว่า ผู้เรียนจะนำประเด็นใน

การเขียนมาปรึกษาผู้สอนทั้งในเวลาเรียนและนอกเวลาเรียน เพื่อเป็นการยืนยันและตรวจสอบว่า ประเด็นที่จะเขียนมีความน่าสนใจ และมีความเป็นไปได้ที่จะพัฒนาเป็นงานเขียน

*การประมวลและปรับประเด็นการเขียน* เมื่อผู้เรียนวิเคราะห์ประเด็นในการเขียนแล้วก็จะนำมาทบทวน และปรับประเด็นการเขียนให้มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ในการเขียนและหัวข้อ ซึ่งผู้เรียนส่วนใหญ่ยอมรับความคิดเห็นของผู้สอนและเพื่อน โดยมีการเพิ่มและตัดประเด็นในการเขียนตามข้อเสนอแนะ แต่ักพบในกรณีที่ผู้เรียนยืนยันที่จะไม่เปลี่ยนแปลงประเด็นในการเขียน ยังคงยึดติดกับประเด็นที่ตนเองสนใจเป็นพิเศษ ตัวอย่างเช่น การเขียนเรียงความในประเด็นเกี่ยวกับอิทธิพลของภาษากับการเปลี่ยนแปลงของสังคม ผู้เรียนคนหนึ่งสนใจที่จะเขียนเกี่ยวกับเนื้อหาในบทเพลงลูกทุ่งของนักร้องที่ตนเองชื่นชอบ จึงนำเสนอว่าจะเขียนในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ของเนื้อเพลงกับประวัติในการต่อสู้ชีวิตของนักร้อง ผู้เรียนจึงนำประเด็นที่สนใจมาปรึกษาผู้สอน เมื่อได้รับคำแนะนำว่า ควรมุ่งเขียนเกี่ยวกับอิทธิพลของภาษาในบทเพลงที่สะท้อนชีวิตและสังคม เพราะมีความสอดคล้องกับประเด็นและหัวข้อที่จะเขียนมากกว่า แต่ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นว่า เรื่องที่ผู้สอนแนะนำเป็นเรื่องยาก อาจจะไม่สามารถเขียนตามประเด็นที่ผู้สอนแนะนำได้ เมื่อได้ข้อสรุปว่าผู้เรียนจะเขียนในประเด็นที่ตนเองสนใจ ผู้สอนจึงให้กำลังใจและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเขียนในประเด็นที่สนใจ โดยการทดลองให้ผู้เรียนเรียบเรียงและพิจารณาความเชื่อมโยงของประเด็นที่จะเขียน และลองค้นคว้าข้อมูลที่จะใช้ประกอบในการเขียน ปรากฏว่า การเขียนในประเด็นที่ผู้เรียนสนใจมีความลำบากในการค้นคว้าข้อมูล และยากต่อเชื่อมโยงความคิด ผู้เรียนจึงปรับประเด็นที่จะเขียนตามคำแนะนำของผู้สอน ซึ่งในกรณีนี้สะท้อนให้เห็นว่า ผู้สอนมีบทบาทสำคัญในการเป็นผู้ชี้แนะ และจะต้องคอยเสริมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอ

### 2.2.1.3) ชั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ

*การค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล* ผู้เรียนศึกษาข้อมูลทั้งในเวลาเรียนวิชาการเขียนและนอกเวลาเรียน ซึ่งการทำกิจกรรมในห้องเรียน ผู้เรียนมีการเตรียมศึกษาประเด็นที่จะเขียนมาล่วงหน้า สังเกตได้จากการที่ผู้เรียนพิมพ์ข้อมูลที่ศึกษาจากอินเทอร์เน็ตเพื่อนำมาใช้ประกอบการเขียน การยืมหนังสือจากห้องสมุดมาอ่านเพื่อศึกษาค้นคว้าประเด็นที่สนใจ และการสืบค้นจากสื่ออิเล็กทรอนิกส์ต่างๆ นอกจากนี้ยังพบว่า ผู้เรียนได้มีการค้นคว้าจากแหล่งข้อมูลจริง โดยลงพื้นที่เพื่อศึกษาข้อมูล และการถ่ายภาพสำหรับใช้ประกอบงานเขียนสารคดี แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ตั้งใจศึกษาค้นคว้าข้อมูลมาประกอบการเขียนของตนเอง และผู้วิจัยสังเกตพบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบในการคัดสรรข้อมูลที่สืบค้นมาในหลายลักษณะ ได้แก่ การเขียนบันทึก การเขียนเป็นผังกราฟิก การขีดเส้นใต้และทำสัญลักษณ์หัวข้อหรือข้อความสำคัญในข้อมูลที่ได้อ่านมา และการจัดเรียงเอกสารที่สืบค้นอย่างเป็นหมวดหมู่ เพื่อทำความเข้าใจข้อมูลที่ได้อ่านมา

*การออกแบบและปรับโครงเรื่อง* ผู้วิจัยสังเกตว่า เมื่อผู้เรียนนำข้อมูลมาอ่านและทำความเข้าใจนั้น ผู้เรียนได้ปฏิบัติตามวิธีการที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ โดยผู้เรียนบางส่วนเขียนสาระสำคัญของข้อมูลออกมาในลักษณะเรียงลำดับเป็นข้อๆ หรือการทำสัญลักษณ์ให้

เห็นการดำเนินเรื่องตามลำดับก่อนหลัง ในระยะแรกสังเกตได้ว่า ผู้เรียนส่วนใหญ่ออกแบบโครงเรื่องที่มีความคล้ายคลึงกับข้อมูลที่ได้สืบค้นมา ผู้สอนจึงต้องชี้แนะให้ทบทวนวิธีการที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบในการเขียนงาน เช่น การใช้ “จิตพิจารณา” ซึ่งจะต้องคิดทวนกระแส หากเขียนในลักษณะเดียวกับข้อมูลที่ได้สืบค้นมาก็จะทำให้งานเขียนไม่น่าสนใจ และก็จะซ้ำซ้อนกับงานเขียนของผู้อื่น ซึ่งผู้เรียนได้ทบทวนการออกแบบโครงเรื่องใหม่ เมื่อผู้เรียนออกแบบโครงเรื่องเรียบร้อยแล้ว ในขั้นตอนนี้มีกิจกรรมการปรับโครงเรื่อง โดยการให้ผู้เรียนช่วยกันพิจารณาโครงเรื่องของเพื่อนและให้ข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งการให้ข้อมูลย้อนกลับนี้ผู้เรียนอาจนำวิธีการที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ เช่น ในการนำเสนอรูปแบบการเขียนที่มีลักษณะเฉพาะตัว กลวิธีในการเปิดเรื่อง ดำเนินเรื่อง และปิดเรื่อง มาใช้ในการแนะนำแนวทางปรับโครงเรื่องให้แก่เพื่อน จากการสังเกตการให้ข้อมูลย้อนกลับ พบว่า ผู้เรียนมีการทำสัญลักษณ์ให้เห็นถึงการจัดลำดับเนื้อหาใหม่ และเพิ่มหรือตัดประเด็น นอกจากนี้ยังมีการเขียนแนะนำกลวิธีในการเปิดเรื่อง ดำเนินเรื่อง หรือการปิดเรื่อง เมื่อผู้เรียนได้รับงานเขียนกลับคืนก็นำข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับไปดำเนินการปรับโครงเรื่องให้มีประเด็นที่น่าสนใจ จากการสังเกตพบว่า ผู้เรียนแต่ละคนมีประเด็นที่ต้องปรับไม่เหมือนกัน ซึ่งพบทั้งการเพิ่มประเด็นโดยการต้องศึกษาข้อมูลเพิ่มเติม และตัดลดประเด็นในส่วนที่ไม่เกี่ยวข้อง หรือการตัดประเด็นสำคัญออกเหลือเพียงประเด็นรอง เพราะประเด็นสำคัญมีผู้ที่เคยนำเสนอไว้แล้ว หากเปลี่ยนมานำเสนอในประเด็นรองที่ยังไม่เคยมีผู้ใดนำเสนอก็อาจเป็นประเด็นที่น่าสนใจมากกว่า

*การพัฒนางานเขียนฉบับร่าง* กิจกรรมในขั้นตอนนี้ ผู้เรียนจะต้องนำโครงเรื่องมาขยายความคิดโดยเรียบเรียงให้เป็นประโยคและย่อหน้าที่มีขนาดยาวมากขึ้น โดยผู้สอนคอยให้คำชี้แนะ และกระตุ้นให้ผู้เรียนนำวิธีการที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการพัฒนางานเขียนฉบับร่าง ได้แก่ การขยายความจากโครงเรื่อง ซึ่งอาจจะใช้การนิยาม การบรรยาย การยกตัวอย่าง การกล่าวถึงสาเหตุและผลลัพธ์ รวมถึงการเปรียบเทียบ โดยในระยะแรกหากมองภาพรวมของงานเขียนพบว่า ผู้เรียนสามารถเขียนได้ถูกต้องตามรูปแบบของงานเขียน และขยายความ เป็นประโยคและย่อหน้าได้ แต่เมื่อพิจารณารายละเอียดในงานเขียน โดยการสังเกตในขณะให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนฉบับร่างครั้งที่ 1 พบว่า งานเขียนยังมีความบกพร่องอยู่มาก ได้แก่ ขาดความเชื่อมโยงระหว่างย่อหน้า การลำดับความคิดยังมีส่วนที่สับสนจึงทำให้มีเนื้อเรื่องบางส่วนที่วกวน และซ้ำซ้อนกันอยู่ ใช้ภาษาไม่ถูกต้องจำนวนมาก โดยเฉพาะเรื่องของการใช้ระดับภาษา ซึ่งพบว่าใช้ภาษาพูดปนภาษาเขียนอยู่บ่อยครั้ง และในประเด็นที่ผู้เรียนสะท้อนหรือให้ข้อมูลย้อนกลับมากที่สุดคือ กลไกการเขียน ได้แก่ การสะกดคำผิด การเว้นวรรคตอนไม่ถูกต้อง ซึ่งส่วนมากมาจากความผิดพลาดในการพิมพ์ แต่ผู้เรียนบางคนก็มีส่วนที่บกพร่องจำนวนน้อย ซึ่งผู้สอนได้มอบหมายให้ผู้เขียนงานได้ดีช่วยให้คำแนะนำเพื่อนที่ยังเขียนได้ไม่ดี หลังจากการตรวจและให้ข้อมูลย้อนกลับเมื่อเห็นประเด็นที่ต้องแก้ไขจำนวนมาก ผู้เรียนแสดงความรู้สึกท้อในการพัฒนางานเขียน ผู้สอนจึงเน้นย้ำให้ผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับเขียนเสนอแนวทางแก้ไขให้เจ้าของผลงานทราบรายละเอียดและแนวทางแก้ไขอย่างชัดเจน ซึ่งการตรวจงานเขียนในครั้งต่อมาผู้เรียนทราบวิธีการให้ข้อมูลย้อนกลับอีกทั้งช่วยให้ผู้เรียนมีความระมัดระวังในการเขียนงานฉบับร่างเพิ่มมากขึ้น



#### 2.2.1.4 ชั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและการพัฒนาผลงาน

*การพินิจงานเขียน* กิจกรรมในขั้นตอนนี้คือการให้ผู้เรียน แลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนฉบับร่างที่ได้รับการปรับแก้แล้ว นับว่าเป็นการได้ตรวจทานงานเขียนเป็นครั้งที่ 2 โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญจะคัดเลือกผลงานเขียนที่เห็นว่าอยู่ในระดับดีหรือพอใช้มานำเสนอให้ผู้เรียนร่วมกันพิจารณา และร่วมกันวิพากษ์งานเขียน โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญให้ข้อสังเกตและข้อเสนอแนะแก่ผู้เรียนในประเด็นที่สำคัญ ซึ่งในระยะแรกผู้เรียนยังวิพากษ์งานเขียนเพียงประเด็นการใช้ภาษา และกลไกในการเขียน เช่น การใช้คำศัพท์ การเรียบเรียงประโยค และการสะกดคำผิด แต่เมื่อได้เห็นแนวทางการวิพากษ์งานเขียนของต้นแบบแล้ว ในระยะต่อมา ผู้เรียนสามารถวิพากษ์งานเขียนได้อย่างรอบด้านมากขึ้น ทั้งด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านรูปแบบและกลไกการเขียน

นอกจากนี้กิจกรรมในขั้นตอนนี้ผู้เรียนจะต้องแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนฉบับร่างและให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อน สังเกตได้ว่า ส่วนใหญ่ผู้เรียนแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับเพื่อนคนเดิม ผู้สอนจึงให้ข้อเสนอแนะว่า หากต้องการมุมมองที่หลากหลายอาจต้องเปลี่ยนผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งก็มีทั้งการเปลี่ยนและให้เพื่อนคนเดิมเป็นผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียน และสังเกตได้อีกว่า ผู้เรียนบางคนนำงานเขียนมาให้ผู้สอนตรวจทานเพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับเพราะมีความเชื่อมั่นมากกว่าการให้เพื่อนตรวจ ส่วนการให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนสังเกตได้ว่า ผู้เรียนมีความชำนาญในการสะท้อนคิดในงานเขียนมากขึ้น สามารถให้ข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ในการพัฒนางานเขียนให้มีคุณภาพมากขึ้น ซึ่งในการตรวจทานครั้งนี้ผู้เรียนมีข้อบกพร่องในงานเขียนน้อยลง ส่วนใหญ่เป็นข้อบกพร่องด้านการใช้ภาษาในเรื่องของการเรียบเรียงประโยคและระดับภาษา และด้านรูปแบบและกลไกการเขียน ซึ่งจะพบข้อบกพร่องในการสะกดคำและการเว้นวรรคตอน ส่วนด้านการนำเสนอเนื้อหาและด้านการเรียบเรียงความคิดพบข้อบกพร่องน้อยลง เพราะมีการตรวจทานในขั้นการออกแบบและปรับโครงสร้าง และขั้นการพัฒนางานเขียนฉบับร่างมาแล้ว

*การทบทวนและพัฒนางานเขียน* ในระยะแรก เมื่อผู้เรียนได้รับงานเขียนกลับคืน ผู้เรียนส่วนใหญ่แสดงท่าทางและสีหน้าหมดกำลังใจการเขียน เนื่องจากยังพบข้อบกพร่องในงานเขียนของตนเอง ซึ่งผู้สอนต้องคอยเสริมแรงให้ผู้เรียนมีกำลังใจในการเขียนงานให้สำเร็จ และชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ของการตรวจทานและปรับแก้งานเขียน เพราะจะทำให้งานเขียนมีคุณภาพมากขึ้น และในการปรับแก้งานเขียน ในระยะแรกเมื่อผู้เรียนได้รับงานเขียนกลับคืนมาเพื่อนำไปปรับปรุงแก้ไข ผู้เรียนนำงานเขียนมาทบทวนประเด็นที่ต้องแก้ไขกับเพื่อนที่เป็นผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับ และปรับแก้ทันทีโดยไม่มีครัดแย้งหรือการขอเหตุผลเกี่ยวกับประเด็นที่ต้องแก้ไข แต่ในระยะต่อมาสังเกตได้ว่า เมื่อผู้เรียนได้รับงานเขียนกลับคืนมา นอกจากจะนำมาทบทวนประเด็นที่ต้องปรับปรุงแก้ไขกับเพื่อนที่เป็นผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับแล้ว ผู้เรียนจะขอเหตุผลที่จะต้องแก้ไขในประเด็นต่างๆ เมื่อเหตุผลมีน้ำหนักพอและยอมรับได้ก็จะนำข้อมูลที่ได้รับไปพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับสมบูรณ์ ซึ่งการมีปฏิสัมพันธ์ในการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนนี้ ทำให้ผู้เรียนได้มีมุมมองในการใช้ภาษามากขึ้น และเป็นกระบวนการในการพัฒนางานเขียนให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น

การนำเสนอผลงานและการสะท้อนคิด ในระยะแรกผู้เรียนยังไม่กล้านำเสนอผลงานเขียนของตนเอง แต่เมื่อได้เห็นว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับทำให้ผลงานของตัวเองมีคุณภาพดีขึ้น ทำให้ผู้เรียนต้องการที่จะนำงานเขียนของตนเองมาเป็นตัวช่วยในการวิพากษ์งานเขียน เพื่อจะได้ทราบข้อดีและข้อบกพร่อง และนำกลับไปปรับปรุงให้ดียิ่งขึ้น เมื่อผู้เรียนได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นแล้ว ผู้เรียนสามารถสะท้อนความคิดของตนเองต่อผลงานเขียนและกระบวนการเขียนได้ว่า สิ่งที่ควรปรับปรุงและพัฒนาอยู่ที่ใด สามารถสะท้อนแนวทางปรับปรุงแก้ไขการเขียน รวมถึงบอกถึงกลวิธีที่ได้รับการเรียนรู้จากต้นแบบที่จะสามารถนำมาใช้ในการเขียน และแนวทางการแก้ไขปัญหาต่างๆ ที่อาจจะเกิดขึ้นในการเขียนความเรียงครั้งต่อไป

## 2.2.2) บรรยายการเรียนการสอนในภาพรวม

การจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ผู้วิจัยได้บันทึกข้อมูลเกี่ยวกับบรรยายการเรียนการสอนในระหว่างการเรียนการสอน แล้วนำข้อมูลมาวิเคราะห์พบประเด็นที่น่าสนใจดังนี้

### 2.2.2.1) การเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ

จากการสังเกตการทำกิจกรรมของผู้เรียนในชั้นตอนต่าง ๆ ซึ่งผู้เรียนจะต้องกำหนดประเด็นการเขียน ค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล ออกแบบและปรับโครงสร้างเขียนงานฉบับร่าง ตลอดจนการปรับปรุงแก้ไขงานเขียน ทุกขั้นตอนในการเขียนผู้เรียนจะต้องมีการจัดการข้อมูลซึ่งจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น มีกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ซึ่งการเรียนรู้จากต้นแบบช่วยสร้างบรรยากาศที่ดีในการเรียนรู้ เพราะผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียนมากขึ้น ไม่รู้สึกเบื่อในการเรียน ได้รับแรงจูงใจในการเขียนมากขึ้น ได้เรียนรู้วิธีการเขียนที่เกิดจากการปฏิบัติจริง ซึ่งอาจจะไม่ได้เป็นไปตามแนวทางการเขียนจากตำรา สิ่งสำคัญคือการได้สังเกตและเรียนรู้เกี่ยวกับวิธีการเขียนและแนวทางแก้ปัญหาในการเขียนของต้นแบบ ทำให้ผู้เรียนมีวิธีในการนำข้อมูลมาใช้ในการเขียนและการแก้ปัญหาในระหว่างการเขียนมากขึ้น ทั้งวิธีการที่ใช้ในการเลือกประเด็นการเขียน วิธีการในการจัดกระทำข้อมูล วิธีการวางโครงสร้าง วิธีการที่ใช้ในการปรับปรุงงานเขียน ตลอดจนวิธีในการเรียนรู้และวิธีการคิดในลักษณะต่างๆ สังเกตได้ว่า ผู้เรียนนำวิธีการต่างๆ ที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาประยุกต์ใช้ในทุกขั้นตอนของการเขียน โดยนำวิธีการที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ร่วมกับวิธีการของผู้เรียนเอง นอกเหนือจากกลวิธีในการเขียนแล้ว การเรียนรู้ทางปัญญาในเรื่องอื่นๆ ที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบก็มีความสำคัญ

### 2.2.2.2) การเรียนรู้อย่างเป็นกระบวนการ

ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น มีขั้นตอนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และการเขียนงานตามกระบวนการ โดยการจัดการเรียนการสอนนำแนวการสอนทักษะการเขียนมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน คือ การให้ผู้เรียนเรียนรู้หลักการและ

วิธีการเขียนจากต้นแบบก่อนแล้วจึงลงมือฝึกการเขียน และในการพัฒนาความสามารถในการเขียน ความเรียง ผู้เรียนก็จะได้เรียนรู้ตามขั้นตอนของรูปแบบกาเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ซึ่งมีพื้นฐานมาจากขั้นตอนของกระบวนการเขียน ได้แก่ ขั้นตอนการเขียน ขั้นการเขียน และขั้นหลังการเขียน กล่าวคือ ขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง และขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ สอดคล้องกับขั้นก่อนเขียนและขั้นการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องกำหนดประเด็นการเขียน การค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล ออกแบบและปรับโครงสร้าง และพัฒนางานเขียนฉบับร่าง ส่วนขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน สอดคล้องกับขั้นหลังการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนและนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ในการปรับปรุงงานเขียน สังเกตได้ว่า การจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีกิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างเป็นกระบวนการ ทั้งแนวทางการสอนทักษะการเขียน และการปฏิบัติการเขียน

#### 2.2.2.3) การเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์

กิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ให้ความสำคัญกับการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เพราะมีกิจกรรมที่ทำให้ต้นแบบ ผู้สอน และผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารสองทาง กล่าวคือ ในขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนหรือผู้สอนจะต้องมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้เรียน เพราะจะทำให้ผู้เรียนรับฟังและยอมรับความคิดของผู้สอน และสนใจที่จะแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติม และผู้เรียนก็จะสามารถเรียนรู้วิธีการเขียนจากต้นแบบได้อย่างละเอียด ในขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง ขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ และขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน ผู้เรียนจะต้องมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้สอนและระหว่างผู้เรียนด้วยกัน เพราะจะต้องมีการอภิปราย แสดงความคิดเห็น และการให้ข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งผู้เรียนจะต้องรับฟังความคิดเห็นของกันและกันด้วยความชื่นชม

#### 2.2.2.4) การเรียนรู้ควบคู่กับการคิด

บรรยากาศในการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิดในทุกขั้นตอนของการรูปแบบการเรียนการสอน ตั้งแต่ขั้นการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ผู้เรียนจะต้องคิดเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบสู่การนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ในการเขียน ฝึกการคิดวิเคราะห์และการสะท้อนคิดเมื่อสังเกตต้นแบบหรืองานเขียน ขั้นของการเขียน ซึ่งเริ่มต้นตั้งแต่ขั้นการกำหนดประเด็นโดยอิงจากสถานการณ์จริง ซึ่งกิจกรรมการเรียนการสอนเน้นที่การกระตุ้นให้ผู้เรียนฝึกการคิดประเด็นหรือสถานการณ์ปัจจุบันที่น่าสนใจ และเชื่อมโยงสู่ประเด็นในการเขียน ขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ เน้นกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนฝึกการคิดในระหว่างการเขียน ได้แก่ การค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล ซึ่งผู้เรียนจะต้องใช้กระบวนการคิดในการจัดกระทำข้อมูลเพื่อนำมาใช้ในการเขียน การออกแบบและปรับโครงสร้าง ผู้เรียนจะต้องลำดับความคิดเป็นโครงเรื่อง และวิเคราะห์ข้อมูลในโครงเรื่องว่าประเด็นใดเกี่ยวข้องหรือไม่เกี่ยวข้อง การพัฒนางานเขียนฉบับร่าง ผู้เรียนจะต้องขยายความคิด เชื่อมโยงและถ่ายทอดความคิดเป็นเรื่องราว ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน ผู้เรียนจะต้องสะท้อนคิดผลงานเขียนและกระบวนการเขียน นอกจากนี้ ผู้เรียนจะต้องบันทึกการเรียนรู้ทุกครั้งหลังสิ้นสุดกิจกรรมการเรียนการสอน ซึ่งเป็นการฝึกให้ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดไตร่ตรอง จะเห็นได้ว่า

บรรยากาศในการเรียนการสอนจะมีการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการคิดตลอดเวลา โดยผู้สอนจะต้องเตรียมการวางแผนและมีบทบาทสำคัญในการกระตุ้นความคิดของผู้เรียน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่กล่าวมาทั้งหมดซึ่งได้จากการแบบบันทึกการเรียนรู้ บันทึกผลการจัดการเรียนการสอน และการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนในการทำกิจกรรม แสดงให้เห็นว่า รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและความสามารถในการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนให้ดีขึ้น



## บทที่ 5

### สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี มีวัตถุประสงค์ในการวิจัย ดังนี้

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี

2. เพื่อศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดย

2.1 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรีระหว่างก่อนการทดลองกับหลังการทดลอง

2.2 ศึกษาพัฒนาการของความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี

การดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอน คือ การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนที่ได้จากการศึกษาปัญหาการเขียนของผู้เรียนระดับปริญญาตรีทั้งในด้านกระบวนการคิด และระเบียบการเขียน และการศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่สามารถนำมาใช้ในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น ซึ่งประกอบด้วยแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ และแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ จากนั้นจึงบูรณาการแนวคิดดังกล่าวมาใช้ในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน โดยกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนแล้วนำไปตรวจสอบคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิ เมื่อปรับปรุงคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนแล้ว จึงดำเนินการประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอน โดยนำไปทดลองใช้กับนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา และนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนมาวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติทดสอบค่าที (t-test dependent) และวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำ (One-way analysis of variance with repeated measures)

#### สรุปผลการวิจัย

การวิจัยนี้สามารถสรุปผลของการวิจัยได้ 2 ประเด็น ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ได้แก่ ผลของการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน และผลของการประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งสรุปได้ดังนี้

##### 1. ผลของการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ ผลการดำเนินการ ได้รูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่มีองค์ประกอบสำคัญ 4 ประการ ประกอบด้วย หลักการของรูปแบบ

การเรียนการสอน วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน ขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน และการวัดและประเมินผลการเรียนการสอน ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

### 1.1 หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำสาระสำคัญของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบและแนวคิด การเขียนแบบเน้นกระบวนการที่วิเคราะห์และสรุปได้มากำหนดเป็นหลักการของรูปแบบการเรียน การสอน ซึ่งมีหลักการสำคัญ 4 ประการ ดังนี้

1) **การเรียนรู้จากต้นแบบ** เป็นการให้ผู้เรียนสังเกต วิเคราะห์ และเรียนรู้ เกี่ยวกับกระบวนการคิด กลวิธีการเขียนและการแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบ ตลอดจนลักษณะ งานเขียนที่ดี และนำความรู้มาใช้ในการเขียนงานตามกระบวนการในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพ จริง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญมีบทบาทเป็นต้นแบบ คอยชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ผู้เรียนมี บทบาทในการพูดหรือเขียนเพื่ออธิบายอย่างชัดเจน ไตร่ตรอง และสำรวจค้นหา จนสามารถเรียนรู้ได้ ด้วยตนเองและมีความชำนาญในการเขียน

2) **การเขียนตามกระบวนการ** เป็นการสร้างความตระหนักถึงความสำคัญของ กระบวนการเขียน และการใช้กลวิธีกระตุ้นการคิดที่หลากหลายให้ผู้เรียนเรียนรู้และเข้าใจกลวิธี และกระบวนการเขียนของต้นแบบ เพื่อนำไปใช้พัฒนากระบวนการเขียนและผลงานเขียน

3) **การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม** เป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ โดยการอภิปราย วิพากษ์ และการให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อนำข้อมูลมาใช้ขยายขอบเขตความรู้ ความคิด และพัฒนาความสามารถในการเขียนให้มีคุณภาพมากขึ้น

4) **การทบทวนและการสะท้อนคิด** เป็นการให้ผู้เรียน ทบทวน และสะท้อน ความรู้ ความคิด ผลงานเขียน และกระบวนการเขียน โดยแลกเปลี่ยนอ่านงานเขียนกับผู้อื่น และนำ ข้อมูลย้อนกลับมาใช้พัฒนาความรู้ ความคิด และความสามารถในการเขียน

### 1.2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน

วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมี 2 ประการ ดังนี้

1) เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี ทั้งในด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบ และกลไกการเขียน

2) เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี

### 1.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอน

ผู้วิจัยนำหลักการและวัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอนมาวิเคราะห์เพื่อ แนวทางในการจัดการเรียนการสอนแล้ว จึงสรุปเป็นขั้นตอนหลักและขั้นตอนย่อยในการจัดการเรียน การสอน พร้อมทั้งเสนอแนะวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในแต่ละขั้นตอน ดังนี้

1) **ขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ** เป็นขั้นที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจในการเขียน และนำเสนอกลวิธีการเขียนหรือต้นแบบงานเขียน ให้ผู้เรียนสามารถสังเกตและเรียนรู้เกี่ยวกับหลักการเขียน การเรียบเรียงความคิด การใช้ภาษา กระบวนการเขียน และวิธีการแก้ปัญหาในการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้อย่างชัดเจนและสะท้อนความคิด โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยชี้แนะและเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

1.1) *สร้างแรงจูงใจในการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในการผลิตงานเขียน และเสริมต่อการเรียนรู้ให้ผู้เรียนมีจุดมุ่งหมายในการเขียน เห็นความสำคัญและคุณค่าของการเขียนแต่ละประเภทที่ผู้เรียนจะต้องฝึกเขียน

1.2) *เรียนรู้จากต้นแบบ* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญให้ความรู้เกี่ยวกับหลักการเขียนความเรียง และนำเสนอกลวิธีการเขียน ตลอดจนชี้แนะเกี่ยวกับวิธีการแก้ปัญหาในการเขียน ตั้งแต่การวางแผนการเขียน การเขียนงานฉบับร่าง และการแก้ไขงานเขียน หรือการให้ผู้เรียนศึกษาจากต้นแบบงานเขียนที่เป็นความเรียงประเภทต่างๆ ที่มีคุณภาพ เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน การนำเสนอเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด และการใช้ภาษา โดยผู้เรียนบันทึกการเรียนรู้ และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปปรับใช้ในการเขียน

1.3) *กระจำความรู้จากต้นแบบ* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนอธิบายสิ่งที่สังเกตและเรียนรู้จากต้นแบบ ซึ่งจะต้องใช้กลยุทธ์ที่ทำให้ผู้เรียนพูดหรือเขียนสิ่งที่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับกลวิธีและการแก้ปัญหาในการเขียนของต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน พร้อมทั้งเสนอวิธีการและระบุเหตุผลที่สนับสนุนการเลือกวิธีการฝึกทางปัญญานั้น หรือการอธิบายลักษณะโครงสร้างของงานเขียน เนื้อหา และการใช้ภาษาของต้นแบบงานเขียน

2) **ขั้นกำหนดการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง** เป็นขั้นที่กระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน เพื่อนำมากำหนดสถานการณ์และประเด็นในการเขียนความเรียง วิเคราะห์ ประมวลผลและปรับประเด็นการเขียนให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และผู้อ่าน โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

2.1) *นำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญนำเสนอประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับสถานการณ์จริงในปัจจุบัน โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาหาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับประเด็นการเขียนและให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์วัตถุประสงค์และขอบเขตการเขียนจากสถานการณ์ที่กำหนดให้ เพื่อกำหนดประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์

2.2) *วิเคราะห์ประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์และตั้งคำถามเกี่ยวกับความสำคัญและคุณค่าของประเด็นการเขียน ทบทวนความรู้ที่มีอยู่ ตลอดจนข้อมูลเบื้องต้นและแหล่งสืบค้นข้อมูล เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการปรับประเด็นการเขียนและการค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

2.3) *ประมวลและปรับประเด็นการเขียน* เป็นขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบในการรวบรวมข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ประเด็นการเขียน และร่วมกันอภิปรายและปรับแก้ประเด็นการเขียนอย่างสมเหตุสมผล จากนั้นร่วมกันกำหนดหัวเรื่องที่จะเขียน

3) *ขั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ* เป็นขั้นที่ผู้เรียนทบทวนและสะท้อนความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ และเลือกใช้กลวิธีในการเขียนที่เหมาะสมไปใช้ในการคัดสรรข้อมูล ออกแบบโครงเรื่อง และพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับร่างโดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

3.1) *ค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล* ผู้เรียนใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการวางแผนและศึกษาค้นคว้าข้อมูลประกอบการเขียน ซึ่งจะต้องประเมินความสอดคล้องและความถูกต้องของข้อมูลกับประเด็นการเขียน และคัดสรรข้อมูลเพื่อนำไปใช้ในการวางโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและให้คำปรึกษา

3.2) *ออกแบบและปรับโครงเรื่อง* ผู้เรียนนำข้อมูลความรู้เกี่ยวกับการวางโครงเรื่องที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการจัดกลุ่มและเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูล และเขียนโครงร่างประเด็นเนื้อหาที่จะเขียน จากนั้นร่วมกันอภิปรายในกลุ่มย่อยเพื่อนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ในการปรับโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและตอบข้อสงสัยของผู้เรียน

3.3) *พัฒนางานเขียนฉบับร่าง* ผู้เรียนแต่ละบุคคลนำความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบ และข้อมูลจากการอภิปรายในขั้นออกแบบและปรับโครงเรื่องมาเรียบเรียงเป็นงานเขียนฉบับร่าง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนฉบับร่าง

4) *ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน* เป็นขั้นการพัฒนาคุณภาพงานเขียนโดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อน และนำมาทบทวนงานเขียนฉบับร่างเพื่อนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการเขียนงานฉบับสมบูรณ์ จากนั้นนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย และร่วมกันอภิปรายเพื่อประเมินผลการเขียนและสรุปผลการเรียนรู้ โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

4.1) *พินิจงานเขียน* ผู้เรียนนำงานเขียนฉบับร่างของแต่ละคนมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อน พร้อมทั้งให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อนเพื่อให้ผู้เรียนสามารถทราบข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ ให้คำปรึกษา ร่วมให้ข้อมูลย้อนกลับ และช่วยเหลือผู้เรียนในขณะพินิจงานเขียน

4.2) *ทบทวนและพัฒนางานเขียน* ผู้เรียนแต่ละคนรวบรวมประเด็นที่ต้องปรับแก้ในงานเขียนฉบับร่าง ตามข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับจากการวิพากษ์งานเขียน จากนั้นประมวลประเด็นที่ต้องปรับแก้แล้วนำไปเขียนงานฉบับสมบูรณ์ (นอกชั้นเรียน) โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญตรวจพิจารณางานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับ

4.3) *นำเสนอผลงานและการสะท้อนคิด* ผู้เรียนนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย เพื่ออภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับข้อดีและข้อบกพร่องของงานเขียน ทั้งด้าน



เนื้อหาและระเบียบการเขียน โดยนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ปรับแก้งานเขียนให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น รวมทั้งสะท้อนคิดเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของตน จากนั้นให้ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญประเมินผลการเขียน

#### 1.4 การวัดและประเมินผลการเรียนการสอน

ผู้วิจัยกำหนดแนวทางการวัดประเมินผลของรูปแบบการเรียนการสอน โดยดำเนินการวัดและประเมินผลทั้งในระหว่างและหลังการจัดการเรียนการสอน โดยผู้สอนเป็นผู้ประเมินในแต่ละขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ดังนี้

1) การประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงก่อน ระหว่าง และหลังการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงและการตรวจผลงานเขียนตามเกณฑ์การประเมินผลงานเขียนความเรียง ซึ่งพิจารณาตามองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

2) การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองก่อน ระหว่าง และหลังการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยใช้แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองและตรวจตามเกณฑ์การประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

3) การประเมินการมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ วิพากษ์ การตั้งคำถาม การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการอภิปรายแสดงความคิดเห็น โดยใช้การสังเกตและการบันทึกพฤติกรรม นอกจากนี้ ยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอ่าน ให้ข้อมูลย้อนกลับ และประเมินงานเขียนของเพื่อนและประเมินผลการเรียนรู้ของตนเองโดยการเขียนบันทึกการเรียนรู้หลังการฝึกเขียนความเรียงแต่ละประเภท

## 2. ผลของการประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอน

การประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น นำเสนอเป็นผลการทดลองเพื่อประเมินประสิทธิภาพรูปแบบการเรียนการสอนเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ได้ผลการทดลองดังรายละเอียดต่อไปนี้

### 2.1 ผลการทดลองเพื่อประเมินประสิทธิผลรูปแบบการเรียนการสอนเชิงปริมาณ

#### 1) ด้านความสามารถในการเขียนความเรียง

กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมและจำแนกตามองค์ประกอบสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณาโดยจำแนกตามตัวบ่งชี้ตามองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียง พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยในทุกด้านสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีในพัฒนาการความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมสูงขึ้นตามลำดับ โดยมี

พัฒนาการในด้านการเรียบเรียงความคิดเพิ่มขึ้นสูงสุด รองลงมาคือ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน ตามลำดับ

## 2) ด้านความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีพัฒนาการความสามารถในการคิดไตร่ตรองสูงขึ้นตั้งแต่ได้รับการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นในระยะเวลาการทดลองที่ 2 และดีขึ้นตามลำดับ

## 2.2 ผลการทดลองเพื่อประเมินประสิทธิผลรูปแบบการเรียนการสอนเชิงคุณภาพ

### 1) ด้านความสามารถในการเขียนความเรียง

ผลจากการวิเคราะห์เนื้อหาของข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้จากบันทึกการเรียนรู้ และบันทึกผลการจัดการเรียนการสอนพบว่า ผู้เรียนแสดงให้เห็นถึงวิธีการที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบและการนำไปใช้ในกระบวนการเขียน ซึ่งช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงที่ดีขึ้นตามลำดับ โดยผู้เรียนสามารถนำเสนอเนื้อหาได้อย่างสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน สามารถเรียงลำดับประเด็นความคิดให้มีความเชื่อมโยงกันได้ดี มีความเป็นเหตุเป็นผลในการถ่ายทอดเรื่องราว สามารถใช้คำ ประโยค สำนวนโวหาร และระดับภาษาได้เหมาะสมกับประเภทของงานเขียน ตลอดจนสามารถเขียนงานได้ถูกต้องตามรูปแบบและกลไกการเขียนแสดงให้เห็นว่า รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรีได้

### 2) ด้านความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ผลจากการวิเคราะห์เนื้อหาของข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้จากบันทึกการเรียนรู้ และบันทึกผลการจัดการเรียนการสอน พบว่า ผู้เรียนแสดงให้เห็นถึงความสามารถในการคิดไตร่ตรองที่สูงขึ้น โดยผู้เรียนสามารถสะท้อนคิดสถานการณ์ในการเขียนตามกระบวนการของการคิดไตร่ตรอง ซึ่งประกอบด้วย การรับรู้และระบุสถานการณ์ การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ การตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ และการประเมินผลการแก้สถานการณ์ ได้ดีขึ้น แสดงให้เห็นว่า รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรีได้

## อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ มีประเด็นการอภิปราย 2 ประเด็น ได้แก่

1) ประสิทธิภาพรูปแบบการเรียนการสอน และ 2) การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน โดยนำเสนอตามลำดับดังต่อไปนี้

### 1. อภิปรายผลการทดลองเพื่อประเมินประสิทธิภาพรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

การอภิปรายผลการทดลองเพื่อประเมินประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นแบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านความสามารถในการเขียนความเรียง และ 2) ด้านความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยนำเสนอประเด็นการอภิปรายตามลำดับต่อไปนี้

#### 1.1 ด้านความสามารถในการเขียนความเรียง

ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีความสามารถในการเขียนความเรียงในภาพรวมและจำแนกตามองค์ประกอบสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Widodo (2008) ที่พบว่า แนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการส่งเสริมให้ผู้เรียนนำเสนอแนวคิดในงานเขียนได้ตรงประเด็น และมีความชัดเจน รวมถึงตระหนักและรับผิดชอบในการเขียนงานของตนเอง สามารถประเมินงานเขียนและให้ข้อมูลสะท้อนกลับงานเขียนของผู้อื่น และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ศุภวรรณ สัจจพิบูล (2553: 198-200) ที่พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ เนื้อหา และประเภทของงานเขียน พบว่า ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการสูงกว่าก่อนการทดลอง และมีความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 อีกทั้งรูปแบบการเรียนการสอนมีจุดเด่นคือ สนองปัญหาที่เกิดขึ้นจริง ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการทั้งในด้านกระบวนการคิด การคัดสรรเนื้อหา และความรู้เกี่ยวกับรูปแบบงานเขียน ตลอดจนเป็นการบูรณาการการสอนความรู้ และทักษะกระบวนการเขียน

การพัฒนาความสามารถดังกล่าวของผู้เรียน เนื่องมาจากการบูรณาการแนวคิด 2 แนวคิด ที่ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงให้แก่ผู้เรียน ทั้งในด้านหลักการเขียนกระบวนการคิดในการเรียบเรียงเนื้อหา และการเขียนงานได้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเขียนความเรียงที่มีคุณภาพ โดยแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการจะช่วยพัฒนากลวิธีและกระบวนการคิดของผู้เรียนในแต่ละขั้นตอนของการเขียนความเรียง ทำให้ผู้เรียนนำเสนอเนื้อหาได้อย่างถูกต้องและเป็นระบบ (Wallace, 1996) ประกอบกับแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนได้เรียนรู้วิธีการ และการแก้ปัญหาในการเขียนของต้นแบบ โดยมีพื้นฐานมาจากแนวคิดการสร้างความรู้ทางสังคมของ Vygotsky (1981) ซึ่งให้ความสำคัญกับปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ภาษา และวัฒนธรรมที่มีผลต่อการเรียนรู้

นอกจากนี้ แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคมของ Bandura (1986) ซึ่งเชื่อว่าพฤติกรรมส่วนใหญ่ของบุคคลเกิดจากการเรียนรู้ส่วนหนึ่งของบุคคลเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง และอีกส่วนหนึ่งเกิดจากการสังเกตพฤติกรรมของผู้อื่น ซึ่งเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเรียนรู้จากตัวแบบ (observational learning or modeling) โดยกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น มีขั้นตอนสำคัญคือการเรียนรู้จาก

ต้นแบบ โดยผู้เรียนจะได้เรียนรู้วิธีการเขียนและวิธีการแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนหรือผู้สอน ซึ่งแนวทางนี้จะสามารถช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียน ความเรียงของผู้เรียนได้อย่างถูกต้องตามแนวทางในการสอนเขียน สอดคล้องกับการศึกษาของ Olivares-Cuhat (2002) ที่พบว่า ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนของผู้เรียน ผู้สอนมีบทบาทอย่างยิ่งในการอธิบายและแสดงตัวอย่างวิธีการต่าง ๆ ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนดำเนินการจัดการกับข้อมูล และฝึกหัดให้ปฏิบัติในการอ่านและเขียน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจการจัดการข้อมูลได้อย่างรวดเร็ว และจากการแนะนำของผู้สอนสามารถช่วยพัฒนากระบวนการคิดที่เกิดขึ้นระหว่างการอ่าน และการเขียนของผู้เรียนด้วย

นอกจากการได้เรียนรู้วิธีการเขียน และแนวทางการแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบ (modeling) แล้วในการเรียนรู้ยังใช้กลวิธีการผู้ชี้แนะและการเสริมต่อการเรียนรู้ (coaching & scaffolding) ซึ่งผู้สอนสามารถตั้งศักยภาพของผู้เรียน และเสริมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนเพื่อนำไปใช้ในการปฏิบัติงาน โดยผู้เรียนได้ฝึกเขียนหรือนำเสนอเกี่ยวกับวิธีในการแก้ปัญหาอย่างชัดเจน (articulation) ขณะเดียวกันผู้เรียนจะได้ฝึกการสะท้อนคิด (reflection) โดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนทั้งกับผู้สอนและเพื่อน ซึ่งทำให้เกิดการเรียนรู้ที่จะพัฒนาผลงานเขียน ดังที่ Davidson & Dunham (1996) กล่าวว่า ผู้เรียนที่สามารถถ่ายทอดสิ่งที่เรียนรู้ให้แก่ผู้อื่นโดยใช้ภาษาของตนเอง จะทำให้สามารถเรียนรู้ได้อย่างชัดเจน เพราะต้องจัดระบบความคิดออกมาเป็นภาษาที่สื่อสารกันได้ดี นอกจากนี้ การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบยังมีการให้ผู้เรียนสำรวจค้นหา (exploration) ซึ่งเป็นการให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนการแก้ปัญหาจนพบวิธีการของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับวิจัยของ Cash et al. (1997) ที่พบว่า การสอนด้วยการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบเพิ่มประสิทธิผลเกี่ยวกับการรู้สารสนเทศ มีความรู้เกี่ยวกับการจัดการกับปัญหาและทักษะการวินิจฉัยมากขึ้น

เมื่อพิจารณาจำแนกตามองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนความเรียง พบว่า ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในด้านการเรียบเรียงความคิดมากที่สุด รองลงมาคือด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน จึงนำเสนอผลการอภิปรายตามลำดับดังนี้

### 1) ด้านการเรียบเรียงความคิด

ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนมีคะแนนความสามารถในการเรียบเรียงความคิดก่อนการทดลองคิดเป็นร้อยละ 58.40 และมีคะแนนหลังการทดลองเพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 77.60 ซึ่งสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยผู้เรียนสามารถเรียบเรียงความคิดได้อย่างเป็นระบบ และเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูล และสามารถถ่ายทอดเรื่องราวได้ดีขึ้น จากผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่ากิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริมความสามารถในการเรียบเรียงความคิดให้แก่ผู้เรียน เนื่องมาจากเหตุผล 2 ประการ ดังนี้

1.1) การใช้กลวิธีที่หลากหลายในการกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้ความคิด ซึ่งผู้เรียนได้ฝึกการใช้ความคิดตั้งแต่ขั้นการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ โดยการสังเกตและเรียนรู้วิธีการเขียน และการแก้ปัญหาจากผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนหรือผู้สอน ซึ่งในกิจกรรมการเรียนการสอนจะใช้คำถามเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการคิด และผู้เรียนก็จะต้องคิดต่างๆ ถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ และมีการฝึก

เรียบเรียงความคิดอย่างเป็นระบบตั้งแต่ขั้นการกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง โดยการใช้คำถามกระตุ้นให้คิดวิเคราะห์เกี่ยวกับประเด็นการเขียน อีกทั้งยังมีการส่งเสริมให้ผู้เรียน เรียนรู้แบบร่วมมือ ช่วยกันอภิปรายและแสดงความคิดเห็นในประเด็นการเขียน ในขั้นการฝึกทาง ปัญญาจากต้นแบบ มีกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนค้นคว้าและประมวลข้อมูล เชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูล เพื่อที่จะถ่ายทอดเรื่องราวเป็นงานเขียนฉบับร่าง ตลอดจนมีการสะท้อนคิดเกี่ยวกับงานเขียนของตนเองและของเพื่อน ซึ่งกลวิธีที่ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนี้เป็นวิธีการเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) ให้แก่ผู้เรียน เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ความคิด ดังที่ Kauchak & Eggen (1999: 57) ได้กล่าวถึงวิธีการเสริมการเรียนรู้ว่าสามารถใช้ การเป็นตัวแบบ การคิดแล้วเปล่งเสียงดังๆ และการใช้ คำถาม ซึ่งวิธีการที่หลากหลายนี้ช่วยให้ผู้เรียนฝึกความสามารถในการเรียบเรียงความคิดได้เป็นอย่างดี

1.2) การกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้ความคิดในทุกขั้นตอนของการเขียน เริ่มตั้งแต่ ขั้นการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ มีกระบวนการที่เน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกการคิดอย่างเป็นระบบ โดยการสังเกตวิธีการคิดในการเขียนงานของต้นแบบ และในระหว่างการเรียนรู้ ผู้เรียนจะได้มีการ แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับต้นแบบ โดยการซักถามและสนทนาเกี่ยวกับมูลที่ได้เรียนรู้ เมื่อเรียนรู้แล้ว ผู้เรียนจะต้องคิดเชื่อมโยงนำความรู้ไปใช้ในการเขียน ซึ่งสอดคล้องกับที่ Bandura (1986) ได้กล่าวถึง ขั้นของการเรียนรู้จากต้นแบบว่า ผู้สังเกตจะแสดงพฤติกรรมตามที่ได้รับจากต้นแบบ แล้วจึงใช้ กระบวนการทางปัญญาพัฒนาพฤติกรรมให้เป็นแนวทางของตน อีกทั้งในขั้นกำหนดประเด็นการเขียน โดยอิงจากสถานการณ์จริง ผู้เรียนจะได้ใช้ความคิดอย่างมาก เพราะนอกจากจะต้องคิดประเด็น การเขียนแล้ว ผู้เรียนจะต้องวิเคราะห์ ทบทวน เพื่อกำหนดประเด็นการเขียนและปรับประเด็นให้มีความเหมาะสม ในขั้นตอนของการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ผู้เรียนจะต้องใช้ความคิดที่หลากหลาย ในการจำแนก จัดกลุ่มข้อมูล และเขียนโครงเรื่อง โดยการใช้กลวิธีที่หลากหลาย มีการวิเคราะห์และ ปรับโครงเรื่อง ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเนื้อหาที่เขียนมากขึ้น จนกระทั่งถึงขั้นการสะท้อนคิด ทางปัญญาและพัฒนาผลงาน ผู้เรียนจะต้องแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียน ให้ข้อมูลย้อนกลับ และนำมาปรับแก้ ซึ่งผู้เรียนเกิดกระบวนการคิดตลอดการเขียน และใช้ความคิดอย่างต่อเนื่อง กิจกรรมดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการที่เชื่อว่า การเขียนเป็นทั้งวิธีการ สื่อสารและกระบวนการทางความคิดในการแสวงหาข้อมูลและการวิเคราะห์จัดรูปแบบ การนำเสนอข้อมูลเหล่านั้น กิจกรรมการเรียนการสอนจึงควรเน้นให้ผู้เรียนฝึกใช้กลวิธีที่หลากหลาย ในการรวบรวมและเรียบเรียงข้อมูลเพื่อพัฒนางานเขียนที่สื่อความได้ตรงตามวัตถุประสงค์ (Wallance, 1996)

## 2) ด้านการนำเสนอเนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนมีคะแนนความสามารถในการนำเสนอเนื้อหา ก่อน การทดลองคิดเป็นร้อยละ 58.87 และมีคะแนนหลังการทดลองเพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 77.80 ซึ่งสูงกว่า ก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยผู้เรียนสามารถ นำเสนอเนื้อหาได้อย่าง

สอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน ใช้กลวิธีในการนำเสนอเนื้อหาได้น่าสนใจ ตลอดจนมีการคัดเลือกข้อมูลและพิจารณาคุณค่าของเนื้อหา จากผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่ากิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริมความสามารถในการนำเสนอเนื้อหาให้แก่ผู้เรียน เนื่องมาจากเหตุผล 3 ประการ ดังนี้

2.1) การนำเสนอขอบเขตการเขียนความเรียงผ่านสถานการณ์ที่สอดคล้องกับความรู้ ประสบการณ์และความสนใจของผู้เรียน และการส่งเสริมให้ผู้เรียนนำความรู้และประสบการณ์เดิมมาใช้เป็นฐานในการศึกษาหาความรู้ใหม่ทั้งด้านเนื้อหาและรูปแบบการเขียนในขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง ช่วยให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการเขียนและมีข้อมูลพื้นฐานในการทำความเข้าใจประเด็นการเขียนซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนสามารถนำเสนอเนื้อหาได้อย่างถูกต้อง ครบถ้วน ตรงตามวัตถุประสงค์และรูปแบบงานเขียน ซึ่งกิจกรรมการเรียนรู้ในขั้นตอนนี้สอดคล้องกับทฤษฎีสถานการณ์เชิงปัญญา (situation cognition theory) โดยให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติทักษะในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสภาพจริง ซึ่งเป็นทฤษฎีพื้นฐานของแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ (Collins et al., 1991) โดยผู้สอนจะต้องเตรียมประเด็นที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน เช่น การใช้ภาษาไทย การจัดการเรียนการสอนภาษาไทย การถกถอวรรณกรรม หรือประเด็นที่อยู่ในความสนใจของผู้เรียน เช่น การใช้โซเชียลมีเดีย หรือประเด็นที่เป็นปัญหาในสังคมทั้งที่เกี่ยวกับเรื่องคุณธรรม จริยธรรม เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเกิดความสนใจในการแสดงความคิด อภิปราย และเกิดแรงจูงใจในการเขียนเพื่อนำเสนอเนื้อหาตามประเภทของการเขียนความเรียง ดังที่ Byrnes (2005: 9) กล่าวไว้ว่า การนำเสนอข้อมูลที่มีความหมายและความสัมพันธ์กับผู้เรียนจะนำไปสู่กระบวนการเรียนรู้ที่ดีและลึกซึ้งยิ่งขึ้น ดังนั้นในการสอนทักษะการเขียนจึงควรกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้ความรู้และประสบการณ์เดิมของตนเองในการเรียนรู้เนื้อหาและพัฒนาทักษะภาษาให้ดียิ่งขึ้น

2.2) การวิพากษ์และอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนและผู้สอนในแต่ละขั้นตอนของการเขียน เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนนำความรู้ ความคิด ที่ได้รับจากผู้อื่นมาใช้ในการทบทวน ตรวจสอบความคิดของตนก่อนที่จะเลือกเนื้อหาและกลวิธีที่เหมาะสมในการนำเสนอเนื้อหา ทำให้ผู้เรียนนำเสนอเนื้อหาในงานเขียนได้อย่างถูกต้องและสอดคล้องกับรูปแบบงานเขียน ซึ่งขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนและผู้สอน กล่าวคือ ในขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง ผู้เรียนจะได้อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในประเด็นการเขียนที่กำหนดให้หรือประเด็นเกี่ยวข้องที่น่าสนใจและในขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ หลังจากที่คุณเรียนศึกษาค้นคว้าข้อมูลแล้วจะมีกิจกรรมให้ผู้เรียนคัดสรรข้อมูล ประมวลผลข้อมูลแล้วทำเป็นโครงเรื่อง หลังจากนั้นนำไปปรับแก้โครงเรื่องเพื่อนำไปเขียนเป็นงานเขียนฉบับร่าง ซึ่งในกิจกรรมนี้ผู้เรียนจะได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น วิพากษ์และให้คำแนะนำ โครงเรื่องและเนื้อหาของเพื่อน ซึ่งกระบวนการนี้จะทำให้ผู้เรียนสามารถนำเสนอเนื้อหาได้อย่างสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน ใช้กลวิธีในการนำเสนอเนื้อหาได้น่าสนใจ ตลอดจนมีการคัดเลือกข้อมูลและพิจารณาคุณค่าของเนื้อหา โดยกิจกรรมดังกล่าวสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้แนวพุทธิปัญญาของ Piaget, Vygotsky และ Bruner (cited in Flower & Hayes, 1981) ที่เชื่อว่า กระบวนการเขียนเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน ผู้เรียนแต่ละบุคคลมีความสามารถในการรับรู้

หรือการคิดไม่เท่ากัน การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นจึงช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้ดีขึ้น เนื่องจากได้เห็นตัวอย่าง การคิดที่มีประสิทธิภาพของผู้อื่นและได้แลกเปลี่ยนกันให้คำแนะนำในเชิงสร้างสรรค์ และสอดคล้อง กับผลการวิจัยของ Mullen (2006) และ Widodo (2008) ที่พบว่าการสร้างสภาพแวดล้อม การเรียนรู้แบบมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันในการสอนการเขียนช่วยให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ ประสบการณ์และให้ความสนใจต่อกิจกรรมการคิดและกลไกการใช้ภาษาในระหว่างการเขียนมากขึ้น ทำให้นำเสนอเนื้อหาในงานเขียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.3) การส่งเสริมให้ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าข้อมูลจากแหล่งที่น่าเชื่อถือและ หลากหลาย โดยขั้นตอนการเขียนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น มีกระบวนการให้ผู้เรียนได้มีโอกาสใน การนำเสนอประเด็นการเขียนและโครงเรื่อง และอภิปรายร่วมกับเพื่อนและผู้สอนเกี่ยวกับประเด็น และเนื้อหาที่จะเขียน เพื่อปรับปรุงให้มีเนื้อหาที่ตรงประเด็นและน่าสนใจ ตลอดจนการสนับสนุนให้ ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าจากแหล่งข้อมูลต่างๆ และนำข้อมูลมาประมวล วิเคราะห์ และปรับแก้ไขก่อนจะ นำไปเขียน หากมีประเด็นใดที่ยังไม่ครบถ้วนก็สามารถศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติม หรือการขอคำปรึกษา จากผู้เชี่ยวชาญหรือผู้สอน ซึ่งจะคอยเป็นผู้ชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ สอดคล้องกับแนวคิดของ Shih (1986) ที่เชื่อว่า การจัดการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนากระบวนการคิดผ่านการกระตุ้นให้ ผู้เรียนเขียนงานจากแหล่งข้อมูลที่ครอบคลุมและหลากหลาย จะช่วยพัฒนาทักษะการสืบค้น การประเมิน และการสังเคราะห์ข้อมูล

อย่างไรก็ตาม จากผลการวิจัยพบว่า ระดับคะแนนความสามารถในการเขียน ความเรียงในด้านการนำเสนอเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่าง ในการทดลองครั้งที่ 1 และ 2 ซึ่งมีคะแนน เฉลี่ยเท่ากับ 22.21 และ 24.31 ตามลำดับ แต่ในการทดลองครั้งที่ 3 ระดับคะแนนลดลง ซึ่งมีคะแนน เฉลี่ยเท่ากับ 23.93 และในการทดลองครั้งที่ 4 ระดับคะแนนสูงขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 24.24

เมื่อพิจารณาจากการมอบหมายงานให้ผู้เรียนปฏิบัติการเขียน โดยการทดลอง ครั้งที่ 1 เป็นการเขียนเรียงความ การทดลองครั้งที่ 2 เป็นการเขียนรายงานการศึกษาค้นคว้า การทดลองครั้งที่ 3 เป็นการเขียนสารคดี และการทดลองครั้งที่ 4 เป็นการเขียนบทความ จะเห็นได้ว่า ผู้วิจัยจัดประเภทและเนื้อหาการเขียนโดยคำนึงถึงความเหมาะสมกับผู้เรียนระดับอุดมศึกษา และ ความจำเป็นในการนำไปใช้ในการศึกษาและการประกอบวิชาชีพ ซึ่งพิจารณาตามองค์ประกอบของ การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบคือ กลยุทธ์การเรียนรู้ และการเพิ่มความซับซ้อน โดยจัดตามลำดับ ความยากง่าย เริ่มตั้งแต่ประเภทการเขียนระดับพื้นฐานจนถึงระดับที่ซับซ้อนมากขึ้น ซึ่งอาจเป็น สาเหตุที่ทำให้คะแนนเฉลี่ยในการทดลองครั้งที่ 3 ลดลง แม้ผู้เรียนจะได้ฝึกการเขียนมาเป็นเวลา พอสมควรแล้ว แต่การเขียนสารคดี และบทความเป็นงานเขียนเชิงวิชาการที่มุ่งนำเสนอเนื้อหาที่เป็น ข้อเท็จจริง ต้องมีการศึกษาค้นคว้าข้อมูลอย่างละเอียด รอบคอบ และเป็นข้อมูลที่เชื่อถือได้ จึงทำให้ ยากต่อการนำเสนอข้อมูล ดังที่ Gocsik (2005: 1) กล่าวไว้ว่า การเขียนเชิงวิชาการเป็นการค้นคว้าหา ความรู้อย่างเป็นระบบแล้วนำเสนอในรูปแบบของงานเขียน โดยการแสดงความคิดเกี่ยวกับหัวข้อหรือ ประเด็นคำถามที่มีความน่าสนใจและเป็นประโยชน์ในชุมชนทางวิชาการ และแสดงผลสนับสนุนที่ ได้จากการศึกษาค้นคว้าแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือและเป็นที่ยอมรับในงานเขียนนั้นๆ ให้แก่ผู้อ่าน

### 3) ด้านการใช้ภาษา

ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนมีคะแนนความสามารถในการใช้ภาษาก่อนการทดลอง คิดเป็นร้อยละ 57.23 และมีคะแนนหลังการทดลองเพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 68.96 ซึ่งสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยผู้เรียนสามารถเลือกใช้คำศัพท์ สำนวน ระดับภาษา และการเรียบเรียงประโยคได้อย่างถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา และจากผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริมความสามารถในด้านการใช้ภาษาให้แก่ผู้เรียน เนื่องมาจากเหตุผล 2 ประการ ดังนี้

3.1) การเรียนรู้วิธีการใช้ภาษาในการเขียนจากต้นแบบ และการสังเกตลักษณะโครงสร้างงานเขียน ช่วยให้ผู้เรียนสามารถจดจำแบบอย่างในการใช้ภาษาที่ถูกต้อง และเรียนรู้วิธีการที่จะนำหลักการเขียนไปประยุกต์ใช้ในการงานเขียนของตนเองได้อย่างสอดคล้องกับประเภทของความเรียง โดยในขั้นการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ จะมีกิจกรรมการเรียนรู้จากต้นแบบ ซึ่งผู้เรียนจะต้องสังเกตลักษณะโครงสร้างของงานเขียนที่เป็นผลงานเขียนของต้นแบบ การสังเกตและเรียนรู้เกี่ยวกับวิธีการใช้ภาษาในการเขียนของต้นแบบ ในกิจกรรมกระจายความรู้จากต้นแบบ ผู้เรียนจะต้องอธิบายและสรุปกลวิธีในการใช้ภาษาที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ เพื่อเป็นการตรวจสอบว่า ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างเข้าใจ ซึ่งสอดคล้องกับ Bandura (1977) ที่กล่าวว่า การให้ผู้สังเกตสรุปถึงลักษณะของต้นแบบ ทำให้สามารถเรียนรู้และเก็บจำลักษณะของต้นแบบได้ดีขึ้น และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Lin (2006) ที่พบว่า การเรียนรู้จากต้นแบบงานเขียนช่วยให้ผู้เรียนสามารถถ่ายโยงคุณลักษณะโครงสร้างภาษาและความรู้ทางไวยากรณ์จากงานเขียนที่เป็นต้นแบบมาใช้ในการเขียนงานของตน ซึ่งส่งผลให้คุณภาพงานเขียนดีขึ้น และการสังเกตและเรียนรู้วิธีการใช้ภาษาในการเขียนจากต้นแบบ เป็นกิจกรรมที่สอดคล้องกับแนวคิดของ Halliday & Hasan (1985) ที่เชื่อว่า การเขียนเป็นกระบวนการทางสังคม ผู้เขียนต้องเรียนรู้รูปแบบภาษาที่กำหนดขึ้นโดยกลุ่มคนในสังคมนั้น เพื่อให้สามารถเขียนงานได้อย่างถูกต้องตามโครงสร้างและลักษณะของภาษาซึ่งเป็นที่ยอมรับของชุมชน

3.2) การแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับ ทำให้ผู้เรียนได้เห็นข้อดีและข้อบกพร่องในการใช้ภาษา ซึ่งกิจกรรมการพัฒนางานเขียนฉบับร่างและการพินิจงานเขียน ผู้เรียนจะได้แลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับเพื่อน และมีการให้ข้อมูลย้อนกลับในการเขียนเพื่อนำไปปรับปรุงแก้ไขการใช้ภาษาให้ดียิ่งขึ้น โดยกิจกรรมนี้เป็นกระบวนการเรียนรู้ภาษาโดยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งสัมพันธ์กับทฤษฎีการเรียนรู้แบบพฤติกรรมนิยมที่เน้นการเสริมแรงในกระบวนการ (in-process reinforcement) เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้ข้อบกพร่องและวิธีแก้ไขงานได้อย่างทันท่วงที (Bloom & Bloom, 1967) ช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสำคัญของผู้อ่านและสามารถทบทวนตรวจสอบงานเขียนของตนเองอย่างละเอียดรอบคอบก่อนที่จะส่งงานให้เพื่อนและผู้สอน ทำให้ลดข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาได้มาก ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Lewis (2002) ที่พบว่า ข้อมูลย้อนกลับทำให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการทบทวนตรวจทานงานของตนเองมากขึ้น อีกทั้งยังช่วยให้เห็นข้อดี ข้อบกพร่อง และแนวทางการแก้ไขจากผู้สอน ทำให้สามารถพัฒนาตนเองไปในทิศทางที่ถูกต้อง และสอดคล้องกับการศึกษาของวิภาวรรณ วงษ์สุวรรณ คงเฝ้า (2555) ที่พบว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับมีประโยชน์ต่อการพัฒนางานเขียนของตนเอง โดยนำข้อมูลเกี่ยวกับข้อบกพร่องของตนเอง



รวมทั้งนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และได้เห็นจากตัวอย่างงานเขียนของเพื่อนไปใช้ปรับปรุงงานเขียนของตนเองต่อไป

นอกจากนี้ การให้เห็นตัวอย่างการใช้ภาษาที่ดีในงานเขียนของเพื่อน และการได้รับคำแนะนำในการใช้ภาษาจากเพื่อนและผู้สอน ยังทำให้ความสามารถในการใช้ภาษาของผู้เรียนดีขึ้นตามลำดับ ดังแนวความคิดการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ของ Vygotsky (1978) ซึ่งเป็นฐานของแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ที่เชื่อว่า ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาที่ยากเกินกว่าระดับพัฒนาการที่แท้จริงของตนเองได้ หากได้รับการช่วยเหลือหรือความร่วมมือจากผู้ที่มีความสามารถมากกว่า

อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยพบว่า ระดับคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่าง ในการทดลองครั้งที่ 1 มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 20.55 แต่ในการทดลองครั้งที่ 2 ระดับคะแนนลดลง ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 19.55 และในการทดลองครั้งที่ 3 ระดับคะแนนสูงขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 23.31 และในการทดลองครั้งที่ 4 ระดับคะแนนลดลง ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 21.38

เมื่อพิจารณาจากผลการวิจัย ประเด็นเกี่ยวกับประเภทงานเขียนมีส่วนที่ทำให้คะแนนความสามารถในด้านการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่างลดลง กล่าวคือ การทดลองครั้งที่ 2 การเขียนรายงานการศึกษาค้นคว้า และการทดลองครั้งที่ 4 การเขียนบทความ เป็นงานเขียนที่ต้องใช้ภาษาเขียนเชิงวิชาการ ซึ่งจะเป็นการใช้ภาษาที่มีลักษณะเฉพาะและมีความซับซ้อนมากขึ้น ตามที่ Scarcella (2003: 9) ได้กล่าวว่า การเขียนเชิงวิชาการเป็นกลุ่มหรือชุดของการใช้ภาษาที่มีลักษณะเฉพาะ มีความเป็นพลวัตรและมีวิวัฒนาการไปตามการเปลี่ยนแปลงของบริบททางวิชาการ ซึ่งจากการพิจารณางานเขียนพบว่า ผู้เรียนส่วนใหญ่ใช้ภาษาพูด ภาษาฟุ่มเฟือย และขาดความระมัดระวังในการการใช้กลไกทางภาษา เช่น การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการสะกดคำที่ไม่ถูกต้อง รวมถึงขาดการอ้างอิงที่ถูกต้อง จึงเป็นผลให้ผู้เรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาได้ไม่ดีเท่าที่ควร ซึ่งผู้เรียนจะต้องระมัดระวังการใช้ภาษาและเพิ่มการฝึกฝนการใช้ภาษาในการเขียนในลักษณะของการเขียนวิชาการ ดังที่ Cummins (2009) ได้กล่าวถึงการพัฒนาการใช้ภาษาเชิงวิชาการไว้สรุปได้ว่า การสอนทักษะการใช้ภาษาทางวิชาการควรเน้นการพัฒนากระบวนการคิดผ่านเนื้อหาที่ครอบคลุมและหลากหลาย ซึ่งต้องใช้ระยะเวลายาวนานในการฝึกฝน ด้วยเหตุนี้จึงส่งผลให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาเขียนเชิงวิชาการได้เพียงเล็กน้อย

#### 4) ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนมีคะแนนความสามารถในด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนก่อนการทดลองคิดเป็นร้อยละ 69.30 และมีคะแนนหลังการทดลองเพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 79.00 ซึ่งสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยผู้เรียนสามารถเขียนงานได้

ถูกต้องตามองค์ประกอบของงานเขียน และเขียนได้ถูกต้องตามกลไกการเขียน จากผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริมความสามารถในด้านรูปแบบและกลไกการเขียนให้แก่ผู้เรียน เนื่องมาจากเหตุผล 2 ประการ ดังนี้

4.1) การให้ผู้เรียนได้เรียนรู้หลักการและวิธีการเขียนความเรียงประเภทต่างๆ จากต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน และการให้ผู้เรียนวิเคราะห์ลักษณะโครงสร้างและการใช้ภาษาจากต้นแบบงานเขียนความเรียงในขั้นการเรียนรู้จากต้นแบบ ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบและองค์ประกอบของงานเขียน การใช้ภาษา ตลอดจนกลไกในการเขียนงานประเภทต่างๆ ซึ่งผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการเขียนได้เป็นอย่างดี สอดคล้องกับที่ Bandura (1977) กล่าวถึงอิทธิพลของต้นแบบที่มีต่อผู้สังเกตว่า เมื่อผู้สังเกตเห็นต้นแบบในลักษณะต่างๆ ก็จะทดลองกระทำตาม หากผลไปในทางบวกก็จะรวมรูปแบบในลักษณะต่างๆ นั้น แล้วนำมาสร้างกฎเกณฑ์หรือหลักการใหม่ และสอดคล้องกับทฤษฎีของ McCutchen (2000) ที่เสนอไว้สรุปได้ว่า ผู้เขียนควรมีความรู้เกี่ยวกับรูปแบบหรือประเภทของงานเขียน (genre knowledge) ที่ตนเองจะต้องเขียน เพราะความรู้ดังกล่าวจะส่งผลกระทบต่อกระบวนการทางปัญญาในการเขียน ไม่ว่าจะเป็นการเลือกถ้อยคำ การสร้างประโยค และการใช้ระดับภาษาที่จะต้องใช้ให้ เหมาะสม และสอดคล้องกับรูปแบบของงานเขียน และสอดคล้องกับที่ Kay (1998) กล่าวไว้สรุปได้ว่า การสอนแบบเน้นประเภทงานเขียนเป็นแนวการสอนที่ให้ความสำคัญกับการเขียนเพื่อการสื่อความหมายได้ตรงตามวัตถุประสงค์ และบริบทภาษาในสถานการณ์และวัฒนธรรมที่แตกต่างกันออกไป โดยมีเป้าหมายสำคัญเพื่อให้ผู้เรียนตระหนักในความสำคัญของโครงสร้างงานเขียน และลักษณะเฉพาะของการใช้ภาษา (Genre) ที่มีความแตกต่างกัน และเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนนำแบบของภาษามาใช้ในการเขียนงานได้ตรงตามวัตถุประสงค์

4.2) กระบวนการในการทบทวนและปรับแก้งานเขียน มีส่วนทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน ขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้ทบทวนการเขียนของตนเองเป็นระยะ กล่าวคือ ในขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ในส่วนที่ให้ผู้เรียนออกแบบและปรับโครงสร้าง ผู้เรียนจะทราบว่าต้องเขียนงานประเภทใด และงานประเภทนั้นๆ มีองค์ประกอบงานเขียนอย่างไรบ้าง โดยกิจกรรมการออกแบบและปรับโครงสร้างเป็นการให้ผู้เรียนได้เสนอรูปแบบและกลไกในการนำเสนอซึ่งผู้เรียนจะต้องคำนึงลักษณะโครงสร้างของงานเขียน และการพัฒนางานเขียนฉบับร่างนั้น ผู้เรียนจะได้เขียนงานตามโครงเรื่องที่วางไว้ นับว่าเป็นการทบทวนเกี่ยวกับรูปแบบงานเขียน สำหรับในขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน ผู้เรียนจะได้แลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับเพื่อนหรือผู้สอน และให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกัน โดยในขั้นตอนนี้จะเน้นการตรวจแก้ไขในเรื่องการใช้คำ ประโยค ระดับภาษา และกลไกการเขียน ซึ่งกิจกรรมดังกล่าวข้างต้นทำให้ผู้เรียนได้ทบทวนทั้งด้านการใช้รูปแบบการเขียนและกลไกในการเขียนสอดคล้องกับที่ Bloom & Bloom (1967) กล่าวไว้ว่า การแลกเปลี่ยนกันให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนระหว่างเพื่อนและผู้สอน ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ข้อบกพร่องและวิธีการแก้ไขงานได้อย่างทันท่วงที และสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Lewis (2002) ที่พบว่า ข้อมูลย้อนกลับทำให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการทบทวนตรวจทานงานของตนมากขึ้น อีกทั้งช่วยให้พบข้อดี ข้อบกพร่อง และแนวทางการแก้ไขจากผู้สอนทำให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองไปในทางที่ถูกต้อง

อย่างไรก็ตาม ผลวิจัยพบว่า ระดับคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียง ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนของกลุ่มตัวอย่าง ในการทดลองครั้งที่ 1 มีคะแนนเท่ากับ 7.83 แต่ในการทดลองครั้งที่ 2 ระดับคะแนนลดลง ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.00 และในการทดลองครั้งที่ 3 ระดับคะแนนสูงขึ้น ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.00 และในการทดลองครั้งที่ 4 ระดับคะแนนคงที่ ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.00

เมื่อพิจารณาจากผลการวิจัย อธิบายได้ว่า การที่กลุ่มตัวอย่างมีระดับคะแนนในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนต่ำลงในการทดลองครั้งที่ 2 ซึ่งเป็นการเขียนรายการศึกษาค้นคว้า อาจเป็นเพราะอยู่ในช่วงเริ่มต้นของการฝึกการเขียน และมีการเริ่มฝึกเขียนในลักษณะที่เป็นงานเขียนเชิงวิชาการ ซึ่งการเขียนรายงานการศึกษาค้นคว้าเป็นงานเขียนที่เป็นระเบียบแบบแผนและนำเสนอข้อมูลพร้อมทั้งอ้างอิงเหตุผลสนับสนุน จากการพิจารณาผลงานของผู้เรียนพบว่า ผู้เรียนส่วนใหญ่เขียนงานได้ถูกต้องตามองค์ประกอบของงานเขียน แต่ยังไม่ถูกต้องตามกลไกการเขียน โดยเฉพาะเรื่องการสะกดคำ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการอ้างอิงที่ยังไม่ถูกต้องตามหลักวิชาการ ทั้งนี้เพราะงานเขียนเชิงวิชาการมีลักษณะที่มีการใช้กลไกที่มีความซับซ้อนดังที่ Jordan (2003: 7-13) กล่าวว่า การเขียนเชิงวิชาการเป็นการถ่ายทอดข้อมูลความคิดอย่างเป็นระบบ มีความสัมพันธ์ตามหลักเหตุผล น่าเชื่อถือและถูกต้องตามระเบียบแบบแผนของลักษณะงานเขียนแต่ละประเภท รวมทั้งสามารถอ้างอิงแหล่งที่มาของข้อมูลได้อย่างถูกต้อง ด้วยเหตุผลนี้จึงทำให้กลุ่มตัวอย่างมีระดับคะแนนในการเขียนความเรียงด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียนลดลง

## 1.2 ด้านความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการคิดไตร่ตรองก่อนการทดลองคิดเป็นร้อยละ 61.10 และมีคะแนนหลังการทดลองเพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 83.43 ซึ่งสูงกว่าการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองให้แก่ผู้เรียนได้ เนื่องจากสาเหตุผล 4 ประการ ดังต่อไปนี้

- 1) การส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกฝนทักษะการคิดไตร่ตรองในทุกขั้นตอนของการเขียนอย่างต่อเนื่อง ตั้งแต่การส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้กระบวนการคิดในชั้นการเรียนรู้จากต้นแบบ โดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนแสวงหาวิธีการเขียน และการแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบ ความรู้ หรือปัญหาที่ต้องการแก้ไขเมื่อเขียนไม่ได้ หรือจากการสังเกตและวิเคราะห์ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน ในขั้นนี้มีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ให้ผู้เรียนสามารถแสดงความคิดเห็น สะท้อนคิด และได้แย้งกับต้นแบบการเขียน ซึ่งเป็นการพัฒนาการคิดของผู้เรียน สอดคล้องกับ Bandura (1977) ที่กล่าวถึงอิทธิพลของต้นแบบที่ช่วยสนับสนุนการพัฒนาความคิด โดยเมื่อมีการเห็นต้นแบบกระทำพฤติกรรมใด พฤติกรรมหนึ่ง ก็จะใช้ประสบการณ์ต่างๆ ที่มีอยู่ประกอบกับการกระทำของต้นแบบมาพัฒนาเป็นความคิดใหม่ขึ้นมา อีกทั้งในชั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง มีกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้ฝึกคิดไตร่ตรองโดยการเลือกประเด็นหรือสถานการณ์ปัจจุบันที่น่าสนใจมาให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์ ชั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ และชั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน มีการกระตุ้นให้ผู้เรียนวิเคราะห์ผลงาน โดยการวิเคราะห์ข้อดี ข้อบกพร่องในงานเขียนของตนเอง

และนำข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับจากผู้อื่นมาใช้ในการตัดสินใจ ปรับปรุงและพัฒนาคุณภาพงานเขียน ตลอดจนการให้ผู้เรียนเขียนบันทึกการเรียนรู้ จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาการคิดไตร่ตรองด้วย เมื่อพิจารณาแล้วทุกขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ต้นแบบที่เป็นผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนมีบทบาทสำคัญในการช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการคิดไตร่ตรอง โดยใช้กลวิธีการชี้แนะ (coaching) และการเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) ซึ่งเป็นบทบาทสำคัญของต้นแบบหรือผู้สอนตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ สอดคล้องกับที่นันทกาญจน์ ชินประพัทธ์ (2553) ใช้กิจกรรมการสนทนา ให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคลในการช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการคิดไตร่ตรองหลังจากหลังจากการปฏิบัติจนแล้ว และสอดคล้องกับที่ Rosenshine & Meister (1992) กล่าวว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ สามารถนำมาใช้ในการพัฒนาทักษะต่างๆไป และใช้ในการพัฒนากลยุทธ์ทางปัญญาระดับสูง

2) กระบวนการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีวิธีการหลากหลายในการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Lee (2005) และ ภาจิต ประมวลศิลป์ชัย (2548) ที่พบว่า การพัฒนาการคิดไตร่ตรองควรใช้กิจกรรมหลากหลายเพื่อช่วยในการคิดไตร่ตรอง โดยการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีวิธีการส่งเสริมการคิดไตร่ตรองตั้งแต่กระบวนการให้ผู้เรียนเรียนรู้จากต้นแบบ และกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดตั้งๆ ถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ และนำมาประยุกต์ใช้ในการเขียน ตลอดจนมีการให้คำชี้แนะ และการเสริมต่อการเรียนรู้ และส่งเสริมให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันโดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวิพากษ์งานเขียนของเพื่อนและของตนเอง อภิปรายโดยใช้การโต้แย้งอย่างมีเหตุผล ตลอดจนกระบวนการเขียนและทำอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งสอดคล้องกับการวิจัยของ Lee (2005) ที่พบว่า ปัจจัยด้านวิธีการสื่อสาร (mode of communication) มีผลต่อการคิดไตร่ตรอง

นอกจากนี้ กิจกรรมการเรียนการสอนยังมีการให้ผู้เรียนเขียนบันทึก โดยการบันทึกการเขียนของตนเองตลอดกระบวนการเขียน ซึ่งเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ใช้การคิดไตร่ตรองในระหว่างการเขียน ตามที่ Hoover (1994) พบว่า การเขียนบันทึกเชิงวิเคราะห์ทำให้ผู้เขียนมีศักยภาพในการคิดไตร่ตรองสูงขึ้นและเกิดกระบวนการรับรู้ที่ชัดเจน ซึ่งสอดคล้องกับที่ Black et al. (2000) กล่าวถึงการเขียนบันทึกว่า มีส่วนช่วยในการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง เพราะเป็นการฝึกคิดเกี่ยวกับเรื่องราวที่เกิดขึ้น และการเรียบเรียงโดยการเขียนส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถด้านการคิดไตร่ตรอง ซึ่งเป็นการสะท้อนความคิดและวิพากษ์ตนเองในสิ่งที่ได้กระทำ เช่นเดียวกับที่ Baker (1996) ได้ศึกษาผลการใช้กิจกรรมในการส่งเสริมการคิดไตร่ตรองพบว่า การเขียนบันทึกที่ได้จากการพิจารณาไตร่ตรองเกี่ยวกับเหตุการณ์จะช่วยให้บุคคลเกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในสิ่งนั้น โดยมีการทบทวนการจัดลำดับการคิด และสรุปความคิดเห็นโดยใช้หลักฐานและข้อเท็จจริง

3) ปัจจัยด้านเวลา มีส่วนในการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรอง (Chen, 1993) นั่นคือ ผู้เรียนจะต้องมีช่วงเวลาที่มากพอที่จะได้คิดทบทวนอย่างรอบคอบ ซึ่งการสอนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ได้มีการให้เวลาผู้เรียนในการคิดไตร่ตรองประเด็นและเนื้อหาในการเขียน นั่นคือในช่วงขั้นตอนต่อจากการคิดประเด็นการเขียน และเขียนโครงเรื่อง มีช่วงเวลาที่ให้ผู้เรียนได้มีโอกาสคิด

ไตร่ตรองเนื้อหา คัดเลือกข้อมูล และทบทวนประเด็นการเขียน และทบทวนโครงเรื่อง ทำให้ผู้เรียนมีเวลาในการทบทวน เชื่อมโยงความรู้ และประสบการณ์เรียนรู้เดิม ก่อนที่จะพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับร่าง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Griffiths & Tann (1992) ที่ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของระยะเวลาในการฝึกคิด กับความสามารถในการคิด ซึ่งพบว่า การทิ้งช่วงเวลาให้ผู้เรียนได้ทบทวนอย่างรอบคอบ จะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความสามารถในการคิดขั้นสูง (Higher order thinking) มีระดับการพัฒนาที่สูงขึ้น และงานวิจัยของ Sparks-Langer & Colton (1999) ที่ศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยในการคิด พบว่า การพัฒนาผู้เรียนให้สามารถคิดขั้นสูงนั้นมีปัจจัยสำคัญคือ ระยะเวลาในการคิด จำนวนของคำถาม และการมีความรู้เกี่ยวกับประเด็นนั้นๆ

4) การเลือกเนื้อหาที่เหมาะสมสำหรับการนำมาให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการคิดไตร่ตรอง โดยกิจกรรมที่เน้นให้ผู้เรียนพัฒนาการคิดไตร่ตรอง ในขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง ผู้สอนจะต้องเลือกประเด็นที่น่าสนใจ มีความเหมาะสมและสามารถเชื่อมโยงกับประเด็นในการเขียน เพื่อเป็นการฝึกการคิดไตร่ตรองผู้เรียนโดยในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ได้เลือกประเด็นที่เหมาะสมสำหรับการฝึกการคิดไตร่ตรองให้แก่ผู้เรียน เช่น แนวการสอนภาษาไทย การใช้โซเชียลมีเดีย ประเด็นขัดแย้งในสังคม เป็นต้น ซึ่งเนื้อหาส่วนใหญ่เป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน และเป็นเนื้อหาที่ไม่มีถกเถียง เป็นประเด็นที่ต้องการหาแนวทางแก้ปัญหา เหมาะสมแก่การนำมาใช้ในการพัฒนาทักษะการคิด ดังที่ Cam (1995) ศึกษาและพบว่า เนื้อหาที่จะนำมาใช้ในการสอนเพื่อพัฒนาการคิดระดับสูงควรเลือกเรื่องที่มีลักษณะใกล้ตัวผู้เรียน ความเป็นนามธรรมสูง โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดในประเด็นปัญหา สถานการณ์ อย่างละเอียดรอบคอบ และต้องเป็นเรื่องที่ต้องคิด ทบทวนค้นหาทางเลือก ตัดสินใจ ประเมินค่า

การส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกฝนทักษะการคิดไตร่ตรองในทุกขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น เป็นกิจกรรมการเรียนการสอนที่ให้ผู้เรียนได้คิด พิจารณาจากสิ่งที่เขียน ได้แก่ ประเด็นและเนื้อหาที่ใช้ในการเขียน รวมถึงการพิจารณากระบวนการและผลงานเขียนของตนเอง ซึ่งการฝึกให้ผู้เรียนได้มีโอกาสคิดไตร่ตรองอย่างต่อเนื่องจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดทักษะในการคิดไตร่ตรองและสามารถนำไปปรับใช้กับการคิดไตร่ตรองในเรื่องอื่นๆ ได้

## 2. อภิปรายผลการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

การอภิปรายผลการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น พิจารณาจากผลของการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งมีประเด็นสำคัญ 3 ประเด็น ได้แก่ จุดเด่น ข้อจำกัด และโอกาสในการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

### 2.1 จุดเด่นของรูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีจุดเด่น 5 ประการ ดังนี้

1) รูปแบบการเรียนการสอนได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบ

รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาพร้อมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี เป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่ได้รับการพัฒนาขึ้นอย่างเป็นระบบ มีการพัฒนาตามขั้นตอน ซึ่งแต่ละขั้นตอนในการพัฒนามีความสัมพันธ์กัน โดยเริ่มจากการพัฒนาหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนซึ่งจะต้องมีการศึกษา วิเคราะห์และสังเคราะห์สาระสำคัญของแนวคิดที่นำมาใช้เป็นพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนนั้นก็คือ แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบและแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ เชื่อมโยงไปสู่การสังเคราะห์วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน ขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน และการวัดและประเมินผลของรูปแบบการเรียนการสอน จากนั้นผู้วิจัยนำรายละเอียดต่างๆ มาจัดเป็นรูปแบบการเรียนการสอนฉบับร่าง โดยมีกระบวนการให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบรูปแบบการเรียนการสอน และเอกสารประกอบรูปแบบการเรียนการสอนและนำมาปรับปรุงแก้ไข จากนั้นนำรูปแบบการเรียนการสอนไปทดลองสอนจำนวน 2 ครั้ง ก่อนนำไปใช้สอนจริง

จะเห็นได้ว่า การดำเนินการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนดังกล่าว มีการดำเนินการอย่างเป็นระบบ โดยมีแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน นอกจากนี้รูปแบบการเรียนการสอนยังได้รับการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิทางด้านหลักสูตรและการสอนการสอนภาษาไทย ทำให้รูปแบบการเรียนการสอนได้รับยอมรับว่ามีประสิทธิภาพ สามารถใช้เป็นแบบแผนในการจัดการเรียนการสอนให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี ซึ่งการดำเนินการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ จันท์เพ็ญ เชื้อพานิช (2549: 24) และทีศนา แคมมณี (2554: 201-203) ที่สรุปขั้นตอนสำคัญในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนไว้อย่างสอดคล้องกันว่า จะต้องมีการศึกษาหลักการ แนวคิดทฤษฎี กำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนให้มีความสัมพันธ์และสอดคล้องกัน กำหนดแนวทางในการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ มีการตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอน การประเมินความเป็นไปได้เชิงปฏิบัติการโดยการนำรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นไปทดลองหรือใช้ในสถานการณ์จริง ตลอดจนการปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอน

## 2) รูปแบบการเรียนการสอนที่ตอบสนองปัญหาที่เกิดขึ้นในสภาพจริง

รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาพร้อมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการนี้ ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยเริ่มจากการศึกษาปัญหาการเขียนที่เกิดขึ้นจริงในปัจจุบันของผู้เรียนระดับปริญญาตรี ซึ่งผู้วิจัยได้ปฏิบัติการสอนจริงและวิเคราะห์จากผลงานเขียน การสำรวจความคิดเห็นและการสัมภาษณ์นักวิชาการและอาจารย์ผู้สอนรายวิชาการเขียน และการศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อนำผลที่ได้มาสรุปเป็นปัญหาการเขียนความเรียง และใช้ข้อมูลในการศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่สามารถช่วยแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียนได้อย่างสอดคล้องกับความต้องการในบริบทจริง ซึ่งจะเน้นพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านกระบวนการคิด

ด้านการนำเสนอเนื้อหา และด้านระเบียบการเขียน โดยการเสริมสร้างความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับ ลักษณะโครงสร้างของงานเขียนและการใช้ภาษาของงานเขียนความเรียงแต่ละประเภท โดยผู้เรียน จะได้เรียนรู้จากต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนและศึกษาจากต้นแบบงานเขียนที่มีคุณภาพ

นอกจากนี้ ผู้เรียนยังได้รับคำชี้แนะ และการเสริมต่อการเรียนรู้ในระหว่างที่ ปฏิบัติการเขียน ตลอดจนการได้รับข้อมูลย้อนกลับในงานเขียน ผลการวิจัยครั้งนี้สะท้อนให้เห็นอย่าง ชัดเจนว่า รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยแก้ปัญหาและพัฒนาความสามารถในการเขียน ความเรียงและการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งความสามารถในการเขียนด้าน การนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด และด้านการใช้ภาษา ซึ่งเป็นปัญหาหลักในการเขียน ของผู้เรียนระดับปริญญาตรี ดังที่ ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว วรรณสุด (2548: 1) กล่าวถึงปัญหาในการเขียนไว้ว่า ผู้เรียนไม่สามารถคิดประเด็นและหัวข้อเพื่อนำมาเขียนหรือเรียบเรียง ข้อมูลด้วยตนเอง และมีข้อผิดพลาดทางภาษาบางประเด็นที่แก้ไม่ได้ และสอดคล้องกับปัญหาใน การเขียนตามที่ สุภาณี ชินวงศ์ (2543: 14) กล่าวไว้ว่า ผู้เรียนไม่ตระหนักถึงเป้าหมายของการเขียน หรือผู้ที่อ่านงานเขียน และไม่เห็นความสำคัญของการทบทวนและการปรับแก้งานเขียน นอกจากนี้ รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นเน้นให้มีการจัดกิจกรรมที่ช่วยสร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองใน การเขียนโดยการให้ผู้เรียนมีโอกาสสนทนา แลกเปลี่ยนความคิด และการให้ข้อมูลย้อนกลับจาก ผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน ผู้สอน หรือแม้แต่เพื่อนร่วมชั้นเรียน ซึ่งทำให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิด และ กล้าผลิตงานเขียนมากขึ้น ซึ่งกิจกรรมดังกล่าวสามารถช่วยแก้ปัญหาเกี่ยวกับการที่ผู้เรียนขาด แรงจูงใจในการเขียน ดังที่ สุภาณี ชินวงศ์ (2543: 14) และ Scarcella (2003: 6) กล่าวถึงปัญหาใน การเขียนไว้ว่า ผู้เรียนเกิดทัศนคติที่ไม่ดีต่อการเขียน เนื่องจากเห็นว่า การเขียนเป็นทักษะที่ยากเกิน ความสามารถของตนทำให้ขาดแรงจูงใจในการฝึกทักษะการเขียน

### จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### 3) รูปแบบการเรียนการสอนที่บูรณาการการสอนความรู้และกระบวนการเขียน

การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดของรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีกิจกรรมที่ส่งเสริม ให้ผู้เรียนมีความรู้เรื่องหลักการเขียนควบคู่กับการฝึกปฏิบัติทักษะการเขียน โดยกระบวนการจัด กิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนเรียนรู้เกี่ยวกับ วิธีการเขียน และแนวทางการแก้ปัญหาในการเขียนจากผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนหรือผู้สอน และนำ หลักการที่ได้เรียนรู้ไปปรับไปใช้ในการเขียน ซึ่งผู้เรียนสามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ในการกำหนด ประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง และขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ซึ่งจะต้องนำ กลวิธีการคิดประเด็นการเขียน การรวบรวมและคัดเลือกข้อมูล การจัดระบบข้อมูลและการเขียน โครงเรื่อง ตลอดจนการทบทวนและการปรับแก้งานเขียน เพื่อพัฒนาเป็นงานเขียนงานฉบับสมบูรณ์ จะเห็นได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นเน้นให้ผู้เรียนเกิดความสามารถทางด้านพุทธิพิสัย นั่นก็คือ ความรู้เกี่ยวกับหลักการและวิธีการเขียน และด้านทักษะพิสัยคือ การฝึกปฏิบัติการเขียน ตามกระบวนการจนผู้เรียนสามารถเขียนงานได้อย่างมีคุณภาพ ซึ่งสอดคล้องกับที่ Johnston (2003: 2) และ Scarcella (2003: 8) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนไว้สรุปได้ว่า การสอนเขียนควรให้ผู้เรียนได้รับความรู้และฝึกกระบวนการเขียนควบคู่กันไป เพราะการสอนเขียนโดยการสอนหลักการเขียนที่แยก

นอกจากการให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติการเขียนจริง จะทำให้ผู้เรียนไม่สามารถนำความรู้มาใช้ในการเขียนได้ทั้งยังสอดคล้องกับที่ Kaplan (1982: 147) กล่าวไว้ว่า การสอนเขียนควรมีการสอนกระบวนการด้วย ไม่ควรเน้นที่ผลงานเพียงอย่างเดียว

#### 4) รูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง

รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นผสมผสานแนวคิดที่มีความสัมพันธ์กันและเป็นแนวคิดที่ช่วยส่งเสริมผู้เรียนให้เกิดทั้งความสามารถในการเขียนและการคิด ได้แก่ แนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบที่ช่วยกระตุ้นพัฒนาการทางสติปัญญา และเพิ่มพูนความรู้และความสามารถของผู้เรียน (Fosnot, 2005: 18) และแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาความคิดในการแสวงหาและการวิเคราะห์จัดรูปแบบการนำเสนอข้อมูล เพื่อให้ผู้เรียนสื่อความในการเขียนได้ตามวัตถุประสงค์ (Wallace, 1996) จากผลการวิจัยจะเห็นได้ว่า ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง ซึ่งการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทุกขั้นตอนของการเขียนช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการคิดไตร่ตรองไปพร้อมกันด้วย เช่น ขั้นการเรียนรู้จากต้นแบบ นอกจากผู้เรียนจะได้เรียนรู้หลักการเขียนและกลวิธีการเขียนและการแก้ปัญหาในการเขียนแล้ว ผู้เรียนจะต้องวิเคราะห์ว่าจะเลือกกลวิธีใดไปปรับใช้ในการเขียนซึ่งในส่วนนี้จะเป็นการฝึกการไตร่ตรองเกี่ยวกับความรู้ในการเขียนเพื่อเชื่อมโยงสู่การปฏิบัติ และในขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง ผู้เรียนจะได้รับการกระตุ้นให้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับที่น่าสนใจในปัจจุบัน ตลอดจนร่วมกันวิเคราะห์ประเด็นที่น่าสนใจเพื่อกำหนดประเด็นในการเขียน สำหรับในขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ เมื่อผู้เรียนเขียนโครงเรื่องแล้วจะต้องมีการไตร่ตรองโครงเรื่องเพื่อการนำเสนอเนื้อหา ส่วนในขั้นขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน ผู้เรียนจะได้ฝึกคิดไตร่ตรองโดยการให้ข้อมูลสะท้อนกลับในงานเขียนของเพื่อน และวิเคราะห์กระบวนการเขียนของตนเอง หลังจากการเขียนงานทุกครั้งเพื่อให้ได้งานเขียนที่มีคุณภาพมากที่สุด จากกิจกรรมในระหว่าง การเขียนนี้ แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนได้ฝึกการใช้ความคิดอย่างสม่ำเสมอ ดังที่ สุภาณี ชินวงศ์ (2543: 10) กล่าวไว้ว่า ในระหว่างการเขียนผู้เขียนจะต้องแก้ไขปัญหและในการแก้ปัญหานั้นผู้เขียนจะเกิดความคิดใหม่ๆ ตลอดเวลา ซึ่งเมื่อพิจารณาแล้ว กระบวนการคิดในการเขียนดังกล่าวมีลักษณะสอดคล้องกับการคิดไตร่ตรอง ตามที่ M. L Bigge & Shermis (2004: 249) กล่าวไว้สรุปได้ว่า กระบวนการของการคิดไตร่ตรองนั้นจะมีการทดลองและการตรวจสอบความคิด โดยมีทางเลือกหลายแนวทาง แล้วเลือกแนวทางที่ดีที่สุดไว้

#### 5) รูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ทั้งกับผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน ผู้สอน และเพื่อนร่วมชั้นเรียน เห็นได้จากกิจกรรมในขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ซึ่งมีการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนซักถาม สนทนาเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการเขียนและแนวทางแก้ปัญหในการเขียน ซึ่งในกิจกรรมนี้จะทำให้ผู้เชี่ยวชาญด้าน



การเขียนเปิดเผยกลวิธีการเขียนได้มากขึ้นและตรงตามที่คุณเรียนต้องการเรียนรู้ รวมถึงการที่คุณเรียนจะ ได้ซักถามในประเด็นที่นอกเหนือจากการที่คุณเชี่ยวชาญได้นำเสนอ ซึ่งบางครั้งเป็นข้อมูลที่เป็น ประโยชน์และสามารถนำไปปรับใช้ในการเขียนได้เป็นอย่างดี รวมถึงอาจได้แนวทางในการคิดประเด็น การเขียนด้วย สำหรับในขั้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง ผู้เรียนจะได้ แลกเปลี่ยนความคิดกับผู้สอนและเพื่อน ซึ่งเป็นบรรยากาศที่ทำให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้กระบวนการกลุ่มใน การคิด ซึ่งสนับสนุนให้ผู้เรียนมีความกล้าแสดงออกในการวิเคราะห์ประเด็นต่างๆ เพื่อนำมาปรับ ประเด็นการเขียน ส่วนในขั้นการฝึกทำปัญหาจากต้นแบบ และขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนา ผลงาน ผู้เรียนมีโอกาสในการเรียนรู้ร่วมกันกับเพื่อน มีการร่วมกันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับ โครงเรื่อง และการตรวจแก้ไขงานเขียนให้มีคุณภาพ โดยการจัดการเรียนการสอนเน้นให้มีการระดม สมอง และการให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อนำไปใช้ในการพัฒนางานเขียนให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น ซึ่งสอดคล้อง กับแนวคิดของ Vygotsky (1978) ที่ว่า กระบวนการพัฒนาทางปัญญาของผู้เรียนจะเกิดขึ้นเมื่อได้ ปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในสิ่งแวดล้อมของตนและการได้ร่วมงานกับเพื่อน และการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มี ปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นจะช่วยให้ผู้เรียนได้คิดและสื่อสารสิ่งที่คิดออกไป และสอดคล้องกับวิจัยของ Ge & Land (2003: 21-38) ที่พบว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในกลุ่มจะสนับสนุนการพัฒนาทักษะการคิด โดยเฉพาะอย่างยิ่งการมีปฏิสัมพันธ์ในลักษณะของการให้คำชี้แนะจะทำให้เกิดผลทางบวกมากขึ้น

## 2.2 ข้อจำกัดของรูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีเป้าหมายในการแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียน ทั้งในด้านความสามารถในการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องเรียนรู้หลักการเขียน และฝึกปฏิบัติการเขียน รวมถึงการส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนากระบวนการคิดในระหว่างการเขียน ซึ่งผู้ที่มีบทบาทสำคัญใน กิจกรรมการเรียนการสอนก็คือ ผู้ที่เป็นต้นแบบด้านการเขียน เพราะนอกจากจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับ กลวิธีการเขียนที่ดีเพื่อให้คำแนะนำแก่ผู้เรียนได้ทั้งเนื้อหาและพัฒนาความสามารถในการเขียนแล้ว ควรเป็นผู้มีทักษะในการสอนและถ่ายทอดความคิด ใช้วิธีการหรือเทคนิคต่างๆ เพื่อสร้างความเป็น กันเองให้กับผู้เรียน และสามารถจูงใจในการเรียนรู้ ดังที่ Bandura (1989: 131) ได้กล่าวถึงแนวทาง ในการเลือกตัวแบบหรือต้นแบบไว้สรุปได้ว่า ตัวแบบหรือต้นแบบควรมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับ ผู้สังเกต ควรเป็นบุคคลที่มีชื่อเสียงในสายตาของผู้สังเกต และมีระดับความสามารถใกล้เคียงกับผู้ สังเกต รวมถึงเป็นบุคคลที่สามารถสร้างความเป็นกันเองและสร้างความอบอุ่นเมื่ออยู่ใกล้

แม้ว่ารูปแบบการเรียนการสอนจะมีข้อจำกัดในการคัดเลือกต้นแบบด้านการเขียน ซึ่งจะต้องมีความเชี่ยวชาญทั้งด้านการเขียน การคิด และการถ่ายทอดความรู้ และการสร้างแรงจูงใจ ในการเขียน แต่หากผู้สอนมีการวางแผนการจัดการเรียนรู้และคัดเลือกต้นแบบที่มีความเหมาะสมใน การเป็นต้นแบบในการเขียนงานแต่ละประเภท จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการเขียนได้ เป็นอย่างดี เช่น การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในหน่วยการเขียนสารคดี และการเขียนบทความ ผู้สอนคัดเลือกผู้ที่มีผลงานเขียน และสามารถถ่ายทอดกลวิธีการเขียนได้เป็นอย่างดี จากการสังเกต พฤติกรรมของผู้เรียน ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ สนใจในการสนทนา ซักถามเกี่ยวกับ กลวิธีการเขียน และประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเขียน เช่น การถ่ายภาพประกอบ การตั้งชื่อเรื่อง

ให้น่าสนใจ หรือการกำหนดแนวคิดของเรื่อง ซึ่งผู้ที่เป็นต้นแบบการเขียนสามารถถ่ายทอดความรู้ได้อย่างละเอียด และเป็นการถ่ายทอดจากประสบการณ์จริง เมื่อสิ้นการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ผู้เรียนให้ข้อมูลย้อนกลับว่า ต้นแบบการเขียนสามารถนำเสนอกลวิธีได้ดี น่าสนใจ ไม่น่าเบื่อ และสามารถนำหลักการเขียนจากต้นแบบไปใช้ในการเขียนให้ถูกใจผู้อ่าน ถือเป็นสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนรู้สึกอยากที่จะเขียนงาน และมีความสนใจในการเขียน

### 2.3 โอกาสในการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้

การเขียนเป็นทักษะทางภาษาที่มีความสำคัญต่อผู้เรียนทุกคน เพราะเป็นเครื่องมือในการถ่ายทอดความรู้ ความคิด และประสบการณ์ให้ผู้อื่นทราบ และช่วยสร้างสรรค์ผลงานต่างๆ ที่เป็นประโยชน์เพื่อพัฒนาตัวผู้เขียนและสังคม (Duncan ,1985: 272; Nunan ,1991: 37; Lavelle & Guarino, 2003: 1-2) โดยเฉพาะการเขียนความเรียงเป็นทักษะจำเป็นที่ผู้เรียนทุกสาขาวิชาต้องพัฒนา เพื่อที่จะสามารถนำไปใช้ในการศึกษาและการประกอบวิชาชีพ ดังที่ ไพฑูรย์ สีนลารัตน์ (2549: 49) กล่าวไว้ว่า การสร้างผลงานที่จะสะท้อนการตกผลึกทางปัญญาได้ดีที่สุดคือการเขียน เพราะการเขียนเป็นเครื่องมือในการสื่อความคิด สื่อประสบการณ์ และอารมณ์ความรู้สึกของผู้เรียนได้อย่างดี ด้วยเหตุนี้ รูปแบบการเรียนการสอนจึงมีความเป็นไปได้ที่จะได้รับการนำไปใช้พัฒนาผู้เรียนในทุกระดับการศึกษา ตลอดจนบุคลากรในสถาบันการศึกษา เพราะการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทั้งด้านหลักการเขียน การพัฒนากระบวนการคิด และเป็นการฝึกให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะการเขียนโดยเน้นการมีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้ ซึ่งผลที่เกิดกับผู้เรียนนี้สอดคล้องกับทักษะกระบวนการ ซึ่งเป็นทักษะที่นักการศึกษาให้ความสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนในปัจจุบัน ดังที่ทีศนา แคมมณี (2557: 10-11) ได้กล่าวถึงการอภิวัดผลการเรียนรู้ ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ไว้ว่า ทักษะสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 คือ ทักษะกระบวนการ ได้แก่ ทักษะกระบวนการ 3 ประเภท คือ ทักษะการปฏิบัติ (performance skills) คือความสามารถในการกระทำหรือการปฏิบัติงานใดๆ อย่างเป็นลำดับขั้นตอน เพื่อให้งานสำเร็จตามวัตถุประสงค์ ทักษะกระบวนการทางปัญญา (cognitive skills) คือ ความสามารถในการใช้สมองดำเนินการคิดให้บรรลุวัตถุประสงค์ และทักษะกระบวนการทางสังคม (social skills) คือ ความสามารถในการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น สามารถอยู่ร่วมและทำงานกับผู้อื่นได้

ผลการอภิปรายข้างต้น แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมในแต่ละขั้นตอนของการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงให้กับนักศึกษาปริญญาตรีได้ ทั้งในด้านหลักการและระเบียบในการเขียน และกระบวนการคิด ซึ่งเป็นทักษะสำคัญที่ผู้เรียนควรได้รับการส่งเสริม นอกจากนี้ ยังช่วยพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ซึ่งเป็นทักษะที่ช่วยเสริมให้ผู้เรียนสามารถเขียนงานได้อย่างมีคุณภาพ

**ข้อเสนอแนะ**

จากผลการวิจัยที่พบว่า รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนได้นั้น ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ในการปฏิบัติการสอน และการทำวิจัยครั้งต่อไป ดังนี้

### 1. ข้อเสนอแนะในการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้

จากผลการวิจัยที่พบว่า รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรีได้นั้น ผู้สอนหรือบุคลากรในหน่วยงานต่างๆ ที่สนใจจะนำรูปแบบการเรียนการสอนนี้ไปใช้ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังนี้

1.1 รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ได้ทดลองใช้กับผู้เรียนสาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ซึ่งมีพื้นฐานทางด้านการเขียนความเรียงมาพอสมควร และมีความพร้อมในการเรียนรู้ ดังนั้น ผู้สอนในสาขาหรือสถานศึกษาแห่งอื่น ๆ ควรปรับรูปแบบการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียน บริบทของสาขา หรือสถานศึกษา โดยอาจจะต้องปรับเปลี่ยนกิจกรรมบางส่วน เช่น จากเดิมในกิจกรรมกระจายความรู้จากต้นแบบ ผู้เรียนมีบทบาทในการอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบจากสิ่งที่ตนเองสังเกตได้ เมื่อนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ ผู้สอนอาจจะกำหนดประเด็นที่ต้องการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากต้นแบบ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถจดบันทึก หรือซักถามได้ตรงประเด็น หรือจากเดิมในกิจกรรมค้นคว้าและคิดสรรข้อมูลการออกแบบและปรับโครงเรื่อง และพินิจงานเขียน ผู้เรียนแต่ละคนจะต้องแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับ เมื่อนำไปใช้ผู้สอนอาจจะต้องให้คำชี้แนะอย่างใกล้ชิด หรือปรับให้ดำเนินกิจกรรมเป็นกลุ่ม ซึ่งหากมีการปรับกิจกรรมก็น่าจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบได้อย่างประสบความสำเร็จไม่ต่างจากผู้เรียนที่เป็นกลุ่มทดลอง

1.2 ผู้สอนควรสร้างแรงจูงใจในการเขียนให้แก่ผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ถึงแม้รูปแบบการเรียนการสอนมีกิจกรรมของการสร้างแรงจูงใจในการเขียนซึ่งเป็นกิจกรรมแรกในขั้นตอนการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ แต่ผู้สอนควรกระตุ้นผู้เรียนโดยการชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการเขียน และเสริมสร้างกำลังใจให้ผู้เรียนเห็นความสำเร็จของการเขียนเขียนงานเป็นระยะๆ ทั้งระยะกำหนดประเด็นการเขียน การศึกษาค้นคว้าข้อมูล การออกแบบโครงเรื่อง จนถึงการพัฒนางานเขียนฉบับสมบูรณ์ เพราะจะทำให้ผู้เรียนเกิดความมุ่งมั่นที่จะพัฒนางานเขียน และไม่ย่อท้อต่ออุปสรรคที่เกิดขึ้นในระหว่างการเขียน และมีแรงผลักดันที่จะเขียนงานให้ประสบความสำเร็จ

1.3 ขั้นตอนที่มีความสำคัญคือ ขั้นตอนการเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ซึ่งผู้เรียนจะต้องเรียนรู้ สังเกต และเก็บจำกลวิธีในการเขียน และการแก้ปัญหาในการเขียนของต้นแบบ หรือการสังเกตลักษณะโครงสร้างของงานเขียน ซึ่งผู้สอนจะต้องมีการวางแผนว่า จะใช้วิธีการใดกระตุ้นให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และสามารถอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้ได้อย่างชัดเจน เพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากต้นแบบอย่างแท้จริง ดังนั้น ผู้สอนจะต้องคอยสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนในขณะที่เรียนรู้จากต้นแบบ หากพบว่าผู้เรียนยังไม่สามารถเรียนรู้ได้ ผู้สอนจะต้องช่วยอธิบายให้คำแนะนำ ตลอดจนสนใจเพิ่มเติม ทั้งนี้ผู้สอนควรศึกษาแนวทางการใช้รูปแบบการเรียนการสอน

จากคู่มือการใช้ หรือศึกษากลวิธีที่ชี้แนะ และการเสริมต่อการเรียนรู้เพิ่มเติม เพื่อจะสามารถเลือกใช้วิธีการในการกระตุ้นให้ผู้เรียนสะท้อนคิดออกมาได้อย่างชัดเจน

1.4 การสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น บทบาทสำคัญอยู่ที่ต้นแบบ ซึ่งผู้สอนอาจจะต้องมีบทบาทในการเป็นต้นแบบ โดยจะต้องแสดงความคิดของตนเองอย่างชัดเจน และสามารถถ่ายทอดให้ผู้เรียนได้เข้าใจ ดังนั้น การนำรูปแบบการเรียนการสอนนี้ไปใช้ ผู้สอนจะต้องเตรียมความพร้อมในการนำเสนอวิธีการและการแก้ปัญหาในการเขียน โดยจะต้องวางแผนและลำดับกลวิธีที่จะใช้ เพื่อไม่ให้เกิดความสับสน และผู้เรียนสามารถสังเกตเห็นและเรียนรู้ได้ง่าย อีกทั้งผู้สอนยังต้องมีทักษะการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนว่า ผู้เรียนสามารถที่ปฏิบัติงานได้ถูกต้องหรือไม่ มีความสามารถในระดับใด เพราะในกระบวนการเรียนการสอนผู้สอนจะต้องให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียน เพื่อชี้ให้ผู้เรียนทราบถึงข้อดี และข้อบกพร่องที่ต้องพัฒนา เพื่อนำไปปรับเปลี่ยนการปฏิบัติงานให้ถูกต้องมากยิ่งขึ้น

1.5 การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีความสำคัญสำหรับการพัฒนาความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองผู้เรียน เพราะทำให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นและเนื้อหาในการเขียน รวมถึงเกิดมุมมองใหม่ๆ ในการพิจารณาปัญหาและแนวทางแก้ปัญหาในการเขียน ดังนั้น เพื่อให้รูปแบบการเรียนการสอนมีประสิทธิภาพมากขึ้น ผู้สอนควรจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนมีการสนทนาหรืออภิปรายกลุ่มในประเด็นการเขียนที่ผู้เรียนสนใจร่วมกัน หรือจัดกลุ่มละความสามารถในการเขียน เพื่อให้ผู้ที่มีความสามารถในการเขียนมากกว่าคอยช่วยเหลือและให้คำแนะนำผู้ที่ยังต้องการพัฒนาความสามารถในการเขียน การนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ ในแต่ละกิจกรรมผู้สอนจึงควรจัดให้ผู้เรียนทำกิจกรรมเป็นกลุ่ม เช่น ในขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ ในการทำกิจกรรมกระจ่างความรู้จากต้นแบบ ขั้นกำหนดการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง ในการทำกิจกรรมวิเคราะห์ประเด็นการเขียน ขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ ในการทำกิจกรรมประมวลและปรับประเด็นการเขียน การค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล การออกแบบและปรับโครงเรื่อง และในขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน ในการทำกิจกรรมพินิจงานเขียน ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสเรียนรู้ พัฒนาการเขียนและการคิดร่วมกับผู้อื่น ตลอดจนการให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกัน

1.6 การบันทึกการเรียนรู้เป็นกิจกรรมที่สำคัญในการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง และช่วยในการสะท้อนข้อดี ข้อบกพร่องในผลงานเขียน และกระบวนการเขียนของผู้เรียน ดังนั้น ผู้สอนจะต้องให้ความสำคัญในการให้ผู้เรียนบันทึกการเรียนรู้ และจะต้องมีการอ่านและให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างต่อเนื่อง เพื่อจะได้ศึกษาพัฒนาการด้านการคิดไตร่ตรองของผู้เรียน รวมถึงการได้ศึกษากระบวนการเขียน ทำให้ทราบปัญหาและสาเหตุของปัญหาในการเขียน ซึ่งจะเป็นข้อมูลที่ดีสำหรับนำมาวางแผนในการใช้กลวิธีต่างๆ ที่เหมาะสมในการส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ การออกแบบหัวข้อหรือประเด็นที่ให้ผู้เรียนบันทึกการเรียนรู้มีความสำคัญในการกระตุ้นการคิด ซึ่งผู้สอนอาจจะต้องปรับประเด็นหรือคำถามที่จะให้ผู้เรียนบันทึกให้สอดคล้องกับสิ่งที่ผู้สอนต้องการศึกษา

1.7 ขั้นตอนที่สามารถกระตุ้นการคิดไตร่ตรองได้ดีคือ ขั้นตอนกำหนดประเด็นการเขียน โดยอิงจากสถานการณ์จริง ซึ่งมีกิจกรรมนำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน และวิเคราะห์ประเด็นการเขียน ซึ่งผู้สอนสามารถที่จะเลือกประเด็นที่น่าสนใจและเหมาะสมสำหรับการนำมาใช้เป็นสถานการณ์ในการกระตุ้นให้เกิดการคิดไตร่ตรอง ผู้สอนจึงควรมีการเตรียม คัดสรรประเด็นที่เป็นสถานการณ์ในปัจจุบันที่จะสามารถเชื่อมโยงสู่ประเด็นที่ใช้ในการเขียน และในขั้นตอนนี้ผู้สอนจะต้องใช้วิธีการกระตุ้นให้ผู้เรียนฝึกการคิดไตร่ตรอง ดังนั้น จึงควรศึกษาและเตรียมวิธีการที่จะใช้ในการกระตุ้นการคิดไตร่ตรอง เช่น เทคนิคการใช้คำถาม การชี้แนะ การใช้ผังกราฟิก การยกตัวอย่างสถานการณ์ หรือการผสมผสานวิธีการเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการคิดมากที่สุด นอกจากนี้ผู้สอนสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการคิดไตร่ตรองในทุกขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน และสามารถให้ฝึกการคิดไตร่ตรองทั้งด้านเนื้อหา และกระบวนการเขียน

1.8 ต้นแบบมีความสำคัญมากในการจัดการเรียนการสอน ดังนั้น ผู้สอนจะต้องพิจารณาคัดเลือกต้นแบบที่เหมาะสม และควรนำโครงสร้างรายวิชามาร่วมพิจารณาในการวางแผนการจัดกิจกรรมทางปัญญาจากต้นแบบ โดยพิจารณาว่า จะใช้ต้นแบบเมื่อใด ใช้ต้นแบบลักษณะใด จะเลือกใครเป็นต้นแบบ และจะให้มันเป็นต้นแบบในด้านการเขียนหรือด้านการคิด หรือการเป็นต้นแบบทางปัญญาในลักษณะอื่นๆ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้มุ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง จึงคัดเลือกต้นแบบที่มีความสามารถในการเขียน และเป็นผู้มีลักษณะของการคิดไตร่ตรอง อีกทั้งจะต้องเป็นผู้ที่สามารถในการถ่ายทอดหรือนำเสนอความรู้ให้แก่ผู้เรียนได้อย่างชัดเจน หรือต้นแบบที่เป็นสัญลักษณ์ เช่น ตัวอย่างผลงานเขียน ซึ่งควรจะเป็นผลงานเขียนของต้นแบบที่เป็นบุคคล ดังนั้น ผู้สอนจะต้องมีเกณฑ์ในการพิจารณาคัดเลือกต้นแบบ โดยสามารถกำหนดเกณฑ์ที่เหมาะสมของตนเอง หรือศึกษาลักษณะของต้นแบบที่ดีเพื่อนำมาใช้ประกอบในการพิจารณาคัดเลือกต้นแบบ

## 2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

จากการวิจัยเรื่องการพัฒนาแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป ดังนี้

2.1 ตัวแปรที่ผู้วิจัยมุ่งส่งเสริมได้แก่ ความสามารถในการเขียนความเรียง ซึ่งเป็นงานเขียนหลากหลายลักษณะ ทั้งการเขียนแสดงความคิดเห็นและการเขียนเชิงวิชาการ อย่างไรก็ตาม น่าจะมีการศึกษาผลของการนำรูปแบบการเรียนการสอนนี้ไปใช้เพื่อพัฒนาหรือส่งเสริมความสามารถในการเขียนที่มีลักษณะเฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่ง เพื่อศึกษาว่ารูปแบบการเรียนการสอนนี้จะช่วยส่งเสริมให้นักเรียนสามารถพัฒนางานเขียนรูปแบบอื่นๆ ได้มากขึ้นด้วยหรือไม่ นอกจากนี้อีกตัวแปรหนึ่งที่ผู้วิจัยมุ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนคือ ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ซึ่งน่าจะมีการศึกษาผลของการนำรูปแบบการเรียนการสอนนี้ไปใช้เพื่อพัฒนาหรือส่งเสริมความสามารถในการคิดในลักษณะอื่นๆ เช่น การคิดวิเคราะห์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การคิดแก้ปัญหา ทั้งนี้เพื่อที่จะนำข้อมูลมาปรับปรุงและพัฒนาแบบการเรียนการสอนให้มีความเฉพาะในการพัฒนาตัวแปรตามมากยิ่งขึ้น

2.2 การวิจัยนี้ กำหนดกิจกรรมให้ผู้เรียนฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ โดยผู้เรียนจะต้องเรียนรู้วิธีการเขียน และแนวทางแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบ และนำความรู้ที่ได้ไปใช้ในการเขียน ในการวิจัยครั้งต่อไปจึงน่าจะมีการศึกษาเกี่ยวกับการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบในทักษะภาษาไทยอื่นๆ เพราะในระหว่างการศึกษาแนวคิดเพื่อนำมาพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน และจากการนำไปทดลองใช้ ผู้วิจัยสังเกตได้ว่า น่าจะสามารถนำไปใช้ในการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบในการพูด หรือการอ่านทำนองเสนาะได้ เพราะเป็นทักษะที่ต้นแบบสามารถแสดงให้ผู้เรียนสังเกตได้อย่างชัดเจน และผู้เรียนสามารถเรียนรู้และปฏิบัติตามได้ นอกจากนี้จะใช้ในการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบในศาสตร์อื่นๆ ได้ เช่น นาฏศิลป์ และศิลปะ และที่น่าสนใจคือ การฝึกทางปัญญาจากต้นแบบในลักษณะที่เป็นนามธรรม คุณลักษณะ หรือทักษะการคิดในลักษณะต่างๆ

2.3 การวิจัยนี้ พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ซึ่งเป็นการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการเขียน และการแก้ปัญหาในการเขียนจากต้นแบบ และฝึกการเขียนโดยเน้นที่กระบวนการเขียน และผู้เขียนเป็นหลัก ในการวิจัยครั้งต่อไป จึงน่าจะมีการนำแนวการสอนเขียนอื่นๆ มาใช้บูรณาการในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน เช่น แนวการสอนเขียนแบบเน้นเนื้อหา และแนวการสอนเขียนแบบเน้นประเภทงานเขียน เพื่อศึกษาว่าจะมีผลต่อความสามารถในการเขียนหรือการคิดหรือไม่ นอกจากนี้ จากการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน สังเกตได้ว่า ผู้เรียนมักจะทำกิจกรรมได้ดีหากปฏิบัติงานเป็นกลุ่ม จึงน่าจะมีการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดหรือทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เป็นกลุ่มเข้ามาร่วมด้วย เช่น Professional Learning Community, Collaborative Learning ซึ่งอาจจะสามารถนำหลักการของแนวคิดมากำหนดขั้นตอนที่มีลักษณะเฉพาะของรูปแบบการเรียนการสอน

2.4 การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน มีกระบวนการที่ให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียน หรือมีการขอคำแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญและผู้สอน และการให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียน ซึ่งบางครั้งอาจจะไม่สะดวกในการอ่านงานเขียนและส่งคืนได้อย่างรวดเร็ว จึงต้องใช้เทคโนโลยี หรือโซเชี่ยลมีเดียต่างๆ เข้ามาช่วยอำนวยความสะดวกในการสื่อสาร ซึ่งผู้วิจัยเห็นว่า มีประโยชน์ในการให้คำปรึกษา และการให้ข้อมูลย้อนกลับได้อย่างรวดเร็ว จึงน่าจะนำวิธีการติดต่อสื่อสารด้วยสื่อเทคโนโลยีสมัยใหม่มาบูรณาการกับรูปแบบการเรียนการสอนนี้ เช่น กระดานสนทนา บล็อก หรือสื่อในรูปแบบอื่นๆ เพื่อศึกษาว่าจะช่วยส่งเสริมความสามารถในการเขียนและการคิดไตร่ตรองให้มีประสิทธิผลมากขึ้นหรือไม่

2.5 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ เป็นเครื่องมือที่วัดและ ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน อย่างไรก็ตาม ควรที่จะมีการศึกษากรอบความหมายของความสามารถในการเขียนความเรียงในด้านอื่นๆ เพิ่มเติม รวมทั้งศึกษาและพัฒนาเครื่องมือในลักษณะอื่นๆ เช่น แบบประเมินตนเองหรือแบบบันทึกการเรียนรู้ในลักษณะต่างๆ ซึ่งจะช่วยให้เกิดการรวบรวมข้อมูลด้านการคิดที่เกิดระหว่างกระบวนการเขียน และในการวิจัยครั้งนี้ ยังมีเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง มีลักษณะเป็นข้อสอบอัตนัย ซึ่งจะวัดในมิติของการคิดไตร่ตรองแบบทั่วไป และแบบบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งจะวัดในมิติการคิดไตร่ตรองในการเขียน ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการพัฒนาเครื่องมือวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองในลักษณะอื่นๆ เช่น แบบประเมินตนเอง แบบสอบถาม อีกทั้งควรวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองในมิติอื่นๆ เช่น ความสามารถในการแก้ปัญหา หรือระยะเวลาที่ทำให้เกิดการคิดไตร่ตรอง



## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- กมล โปธิเย็น. (2547). *รูปแบบการพัฒนาความคิดอย่างเป็นระบบเพื่อสร้างเสริมความสามารถด้านทักษะการเขียนภาษาไทยของนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยใช้แนวคิดทฤษฎีไตรอาร์ชิกและวิธีการแบบสแกฟโฟลด์*. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุณศึกษบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กาญจนา นาคสกุล. (2556). *ระบบเสียงภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: โครงการตำราคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กานดา จรดล. (2542). *ผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคมของเบนคูรา ที่มีต่อการเสริมสร้างสมรรถภาพการสอนสำหรับครูประถมศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุณศึกษบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กุสุมา รักขมณี. (2536). *ทักษะการสื่อสาร*. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.
- จันทร์เกษม, มหาวิทยาลัยราชภัฏ. *หลักสูตรมหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม*. [ออนไลน์]. 2556. แหล่งที่มา <http://acad.chandra.ac.th/OURRICULUM49/B.ED.RAR> [13 มีนาคม 2559]
- จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช. (2544). การส่งเสริมให้คนไทยคิด: จากอดีตสู่ปัจจุบันและอนาคต. ใน *แนวคิดและแนวปฏิบัติ สำหรับครูมัธยมเพื่อการปฏิรูปการศึกษา*. หน้า 15-34. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช. (2549). นวัตกรรมการศึกษาไทย: รูปแบบการเรียนการสอน. ใน *นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้ตามแนวปฏิรูปการศึกษา*, หน้า 19-42. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จุไรรัตน์ ลักษณะศิริ และบาศรินทร์ อิมสารานู, บรรณาธิการ. (2550). *ภาษากับการสื่อสาร*. นครปฐม: โครงการตำราและหนังสือ คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2544). *รัฐศาสตร์เชิงวิพากษ์*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ดวงใจ ไทยอุบุญ. (2553). *ทักษะการเขียนภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และกรองแก้ว วรรณสุต. (2548). *ความคิดเห็นของอาจารย์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยต่อแนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ*. รายงานวิจัยสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ฐะปะนีย์ นาครทรรพ. (2540). *การเขียน 2*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.



- ทิตนา แคมมณี. (2554). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ*. พิมพ์ครั้งที่ 14. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิตนา แคมมณี และคณะ. (2540). *การคิดและการสอนเพื่อพัฒนากระบวนการคิด*. เอกสารประกอบการนำเสนอแนวคิดและแนวทางโครงการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน กลุ่ม “การเรียนรู้เพื่อพัฒนากระบวนการคิด” สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- ทิตนา แคมมณี. (2557). *อภิวินัยการเรียนรู้ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21. ใน *ปลูกโลกการสอนให้มีชีวิตคู่ห้องเรียนแห่งศตวรรษใหม่*. กรุงเทพฯ: สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน (สสค.)*
- ธนบุรี, มหาวิทยาลัยราชภัฏ. (2556). *หลักสูตรหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ. 2556*. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี.
- นันทกาญจน์ ชินประสิทธิ์. (2553). *การพัฒนาโปรแกรมการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อส่งเสริมการคิดไตร่ตรองของนิสิตครูระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ: การทดลองแบบพหุกรณีศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประเวศ วะสี. (2542). *ความสำคัญของการเขียน. ใน *เขียนชีวิต: เทคนิคการเขียนให้ประสบผลสำเร็จ*. หน้า 9-17. กรุงเทพฯ: มูลนิธิศูนย์สื่อเพื่อการพัฒนา*.
- ประเสริฐ ลีอำนันต์กุล. (2553). *การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรผู้ประกอบการธุรกิจรุ่นเยาว์ตามแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อเสริมสร้างสมรรถนะทางธุรกิจของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย*. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปรีชา ช่างขวัญยืน. (2525). *ชุดพื้นฐานของการใช้ภาษา เล่ม 2: ศิลปะการเขียน*. กรุงเทพฯ: วิชาการ.
- เปลื้อง ณ นคร. (2512). *ตำราเรียงความชั้นสูง*. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- เปลื้อง ณ นคร. (2540). *ภาษาวรรณนา: วิวัฒนาการและวิบัติของภาษาไทย*. กรุงเทพฯ : ข้าวฟ่าง.
- ผอบ โปษกฤษณะ. (2536). *ภาษาไทยของเรามีเอกลักษณ์ และการใช้ภาษาไทยมาตรฐาน*. กรุงเทพฯ: โครงการตำราและเอกสารทางวิชาการ มหาวิทยาลัยสยาม.
- พรทิพย์ ศิริสมบุรณ์เวช. (2547). *การพัฒนาแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีการอ่านเพื่อความเข้าใจและการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต*. วิทยานิพนธ์ปริญญา ดุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยี การศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พระนคร, มหาวิทยาลัยราชภัฏ. *หลักสูตรครุศาสตร์และแผนการเรียน*. [ออนไลน์]. 2556. <http://www.pnru.ac.th/fac/edu/newmenu.php?bid=17> [13 มีนาคม 2559]
- พลรพี ทุมมาพันธ์. (2545). *ผลของการทำวิจัยปฏิบัติการที่มีต่อความสามารถด้านการคิดสะท้อนของ*

- ครูระดับประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต, ภาควิชาวิจัยการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พิมพ์นัฐ เวสสะโกศล. (2532). การพัฒนารูปแบบการสอนเขียนภาษาอังกฤษแบบเน้นกระบวนการสำหรับนักศึกษาไทยระดับอุดมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เพ็ญภาภรณ์ ทองบุญตา. (2540). การเปรียบเทียบผลของการให้ตัวแบบควบคู่กับการชี้แนะและการให้ตัวแบบควบคู่กับการให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีต่อการอภิปรายกลุ่มของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านโคกกระเทียม จังหวัดลพบุรี. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต, สาขาจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2543). การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ในระดับบัณฑิตศึกษา : รายงานการวิจัยเอกสาร. กรุงเทพฯ: ทบวงมหาวิทยาลัย.
- ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2549). การศึกษาเชิงสร้างสรรค์และผลิตภาพ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ภาชิต ประมวลศิลป์ชัย. (2548). การศึกษากระบวนการและผลของการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของครูประจำการโดยใช้วิธีการสะท้อนความคิดแบบผสมผสาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต, สาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ภริณี ฤทธิเดช. (2553). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ด้วยวิธีการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบเพื่อเสริมสร้างผลการเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์และความสามารถในการกำกับตนเองของนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต สายสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต, สาขาวิชาอุดมศึกษา ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เยาวนารถ โพธิ์มี. (2553). ผลของโปรแกรมส่งเสริมทักษะการคิด โดยใช้ข่าวและเหตุการณ์สำคัญในชีวิตประจำวันในกลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคม ศาสนา และวัฒนธรรมที่มีต่อความสามารถในการคิดสะท้อน ของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต, สาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รังสรรค์ จันดี. (2541). เอกสารประกอบการสอนวิชา คท. ภาษาไทย. เชียงใหม่: ภาควิชาการศึกษาทั่วไป คณะธุรกิจการเกษตร มหาวิทยาลัยแม่โจ้.
- รัตนา บรรณาธรรม. (2546). ผลการสร้างผังความคิดและการเปิดเผยตัวในกระดานสนทนาที่มีต่อการวิเคราะห์และสังเคราะห์ในการเรียนบนเว็บของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต, ภาควิชาโสตทัศนศึกษา สาขาวิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2553). พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์. กรุงเทพฯ: โอเดียนสแควร์.

- ราชบัณฑิตยสถาน. (2555). *พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ (ฉบับราชบัณฑิตยสถาน)*. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- รามคำแหง, มหาวิทยาลัย. *หลักสูตรปริญญาตรี คณะศึกษาศาสตร์*. [ออนไลน์]. 2556  
[http://www.edu.ru.ac.th/uploads/file/pdf/education\\_56.pdf](http://www.edu.ru.ac.th/uploads/file/pdf/education_56.pdf) [13 มีนาคม 2559]
- วัฒน์ บุญจับ. (2541). *ศาสตร์แห่งการใช้ภาษา*. กรุงเทพฯ: กองวรรณกรรมและประวัติศาสตร์ กรมศิลปากร.
- วัฒนา บั๊นงา. (2540). ผลของการใช้กลวิธีการเรียนแบบไตรตรงที่มีความสามารถในการเขียน ความเรียงของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการสอนภาษาไทย ภาควิชามัธยมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัลภา เทพหัสติน ณ ออยุธยา. (2528). *การเขียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายตามทัศนะของ อาจารย์และนักเรียน*. โครงการวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการวิจัยแห่งชาติ.
- วาริรัตน์ แก้วอุไร. (2541). *การพัฒนารูปแบบการสอนสำหรับวิชาวิธีสอนทั่วไปแบบเน้นกรณีตัวอย่าง เพื่อส่งเสริมความสามารถของนักศึกษาครูด้านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในศาสตร์ทางการสอน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิภาวรรณ วงษ์สุวรรณ คงเฝ้า. (2555). *รายงานการวิจัยเรื่อง การพัฒนาแนวทางการตรวจงาน การให้ข้อมูลย้อนกลับ และผลของการให้ข้อมูลย้อนกลับงานเขียนของนิสิตระดับปริญญา บัณฑิตชั้นปีที่ 1*. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิรัช วงศ์ภินันท์วัฒนา. (2550). การสื่อสารภาษาในงานเขียนทางวิชาการ: Language communication in academic writing. *วารสารมนุษยศาสตร์สังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น*. 24 (พ.ค.-ส.ค.): 34-52
- วิยะดา รัตนสุวรรณ. (2547). *การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิด ไตรตรงของอาจารย์พยาบาล*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์, สาขาวิชาการบริหาร การศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วิชญ์ ทรัพย์สมบัติ. (2549). *การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู: การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์, สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและ จิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศรีนครินทรวิโรฒ, มหาวิทยาลัย. *แผนการศึกษาหลักสูตรการศึกษาบัณฑิตสาขาวิชาภาษาไทย*. [ออนไลน์]. 2556. <http://academic.swu.ac.th/Default.aspx?tabid=9320#> [13 มีนาคม 2559]
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2548). *ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- ศิลปากร, มหาวิทยาลัย. *การจัดการศึกษา*. [ออนไลน์]. 2556. <http://www.educ.su.ac.th/> [13 มีนาคม 2559]

- ศึกษาธิการ, กระทรวง. (2541). *การศึกษาลงความคาดหวัง สภาพปัจจุบันและปัญหาของกระบวนการจัดการเรียนการสอน ระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษาในวิชาภาษาไทย ภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี : รายงานการวิจัย*. กรุงเทพฯ : กองวิจัยทางการศึกษา กรมวิชาการ.
- ศึกษาธิการ, กระทรวง. (2542). *ศักยภาพของเด็กไทย*. กองวิจัยทางการศึกษา กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- ศึกษาธิการ, กระทรวง. (2544). *ศัพท์บัญญัติทางการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ศูนย์พัฒนาหนังสือกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- ศึกษาธิการ, กระทรวง. (2547). *ข้อเสนอยุทธศาสตร์การปฏิรูปการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- ศึกษาธิการ, กระทรวง. (2548). *การประเมินการอ่านคิดวิเคราะห์และเขียนตามหลักสูตร การศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2544*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- ศึกษาธิการ, กระทรวง. (2551). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- ศุจิภา ศรีนนท์กุล. (2551). *ผลของการเรียนแบบสืบสอบเชิงปรัชญาบนเว็บสื่อที่มีต่อการคิดไตร่ตรองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์, สาขาวิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศุภวรรณ สัจพิบูล. (2553). *การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ เนื้อหาและประเภทงานเขียน เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการและการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี, มหาวิทยาลัย. *หลักสูตรปริญญาตรี*. [ออนไลน์]. 2556 [http://eduit.pn.psu.ac.th/cur\\_bach.php](http://eduit.pn.psu.ac.th/cur_bach.php) [13 มีนาคม 2559]
- สมใจ พรหมสารี. (2553). *การศึกษาผลการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของครูผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษโดยใช้การอบรมการเขียนบันทึกไตร่ตรองหลังการสอน*. สารนิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศบัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
- สมโภชน์ เอี่ยมสุภชาติ. (2556). *ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สวนิต ยมาภัย. (2526). *การสื่อสารของมนุษย์*. กรุงเทพฯ : ภาควิชาวาทยาศาสตร์และสื่อสารการแสดง

- คณะนิเทศศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สายทิพย์ นุกุลกิจ. (2539). ปัญหาและข้อบกพร่องในการเขียนยุคโลกาภิวัตน์. ใน *สารสถาบันภาษาไทย*, 2 (กรกฎาคม-กันยายน). 128-132.
- สาโรช บัวศรี. (2531). การคิด. *สารานุกรมศึกษาศาสตร์*, 8 (มกราคม-ธันวาคม). 9-11.
- สิทธา พินิจภูวดล และคณะ. (2535). *การเขียน*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- สิริพันธ์ สุวรรณมรรคา. (2550). *กระบวนการชี้แนะ คู่มือการปฏิบัติงาน*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุจริต เพียรชอบ. (2540). *หนังสือชุดความรู้ภาษาไทย อันดับที่ 10 สอนให้สนุกเป็นสุขกับการเรียน*. กรุงเทพฯ: สถาบันภาษาไทย กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- สุจริต เพียรชอบ และสายใจ อินทร์พรชัย. (2538). *วิธีสอนภาษาไทยระดับมัธยมศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุธิวศ์ พงศ์ไพบูลย์. (2522). *การเขียน*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สุภัทรา อักษรานุเคราะห์. (2532). *การสอนทักษะทางภาษาและวัฒนธรรม*. กรุงเทพฯ: ภาควิชามัธยมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุภาณี ชินวงศ์. (2543). *การศึกษาศามารถในการเขียนของนิสิตวิชาภาษาอังกฤษ สำหรับสาขาวิชาวิทยาศาสตร์*. กรุงเทพฯ: สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำลี ทองธิว. (2538). การวิเคราะห์แบบตอบโต้ (Reflective Thinking) และ สรุปสาระจากการใช้กรณีศึกษาในการสร้างกระบวนการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้. ใน *เทคนิคและวิธีสอนในระดับประถมศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อดิศรา กาศีป. (2544). ทักษะการเขียนแบบเน้นกระบวนการ. *วารสารจุฬารวิจัย*, 20, 3 (พฤษภาคม-มิถุนายน): 18-22.
- อภิภา ปรัชญาพฤทธิ์. (2547). การพัฒนาคณาจารย์โดยการส่งเสริมการคิดไตร่ตรองเชิงวิพากษ์มุมมองของนักทฤษฎีเชิงวิพากษ์และยุคหลังสมัยใหม่. *วารสารครุศาสตร์*. 32 (มี.ค.-มิ.ย.). 49-67.
- อภิรักษ์ อนุฆมาน. (2546). *การบูรณาการการสอนเขียนแบบอรรถฐานในรายวิชาการระดับอุดมศึกษา: รูปแบบการเรียนการสอน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุชฎบัณฑิต, สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชามัธยมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัครา บุญทิพย์. (2535). *การเขียน*. กรุงเทพฯ: ศูนย์เอกสารและตำรามหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ บางเขน.
- อัจฉิมา เกิดผล, ม.ล. (2540). *ภาษาไทย 1*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัจฉรา ชิวพันธ์. (2550). *กิจกรรมการเขียนสร้างสรรค์ชั้นประถมศึกษา*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- อัจฉรา วงศ์โสธร. (2538). *แนวทางการสร้างข้อสอบภาษา*. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์

แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ. (2536). *การวิจัยเพื่อหาวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยที่เหมาะสมที่สุด : รายงานการวิจัย*. กรุงเทพฯ: สถาบันภาษาจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อิงอร อมาตยกุล. (2535). *การศึกษาความสามารถในการเขียนเรียงความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรมสามัญศึกษาเขตการศึกษา 1*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

อุ้นตา นพคุณ. (2528). *คิดเป็น*. กรุงเทพฯ: กรุงเทพมหานครการพิมพ์.

อุ้นตา นพคุณ, จันทรเพ็ญ เชื้อพานิช, และ ปทีป เมธาคณวุฒิ. (2526). *คุณลักษณะของประชากรในกรุงเทพมหานครตามเป้าหมายทางการศึกษา: สภาพปัจจุบันและแนวโน้ม*. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

### ภาษาอังกฤษ

Allen, E .D., & Valette, R.M. (1972). *Language classroom technique* . New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Anderson, T. P. (1997). Using models of instruction. In C. R. Drill and A. J. Romiszowsky (Ed.). *Instructional Development Paradigms*. 521-536. New Jersey: Educational Publications.

Arapoff, N. (1972). "Writing: A thinking process" In *Teaching English as a second language*, pp. 199-219. Edited by Harold B. A. & Russell N. C. 2<sup>nd</sup> ed. New York: McGraw-Hill.

Arends, R. I. (1997). *Classroom instructional and management*. New York: The McGrawHill companies.

Arndt, V. (1987). *Writing in first and second language: contrasts and comparisons*. Kowloon : City Polytechnic of Hong Kong.

Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1): 51-73.

Baird, J. R., Fensham, P. J., Gunstone, R. F., & White, R. T. (1991). The importance of reflection in improving science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(2): 163-182.

Baker, C. R. (1996). Reflective learning: A teaching strategy for critical thinking. *The Journal of Nursing Education*, 35(1), 19-22.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175.
- Baron, J. (1981). Reflective thinking as a goal of education. *Intelligence*, 5 (4), 291-309.
- Beaufort, A. (2000). Learning the Trade A Social Apprenticeship Model for Gaining Writing Expertise. *Written Communication*, 17(2), 185-223.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Bigge, M. L. (1982). *Learning theories for teacher*. 4<sup>th</sup> ed. New York: Harper & Row.
- Bigge, M.L., & Hunt, M.P. (1980). *Psychological foundations of education: An introduction to human motivation, development, and learning*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Harper and Row.
- Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (2004). *Learning theories for teacher*. 6<sup>th</sup> ed. New York: Pearson Education.
- Black, R. S. et al. (2000). Learning Journals, self-reflection, and the university students' changing Perceptions. *Action in Teacher Education*. 21:71-89.
- Blanchard, P. N., & Thacker, J. W. (2004). *Effective training: System, strategies and practices*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Bloom, L. Z., & Bloom, M. (1967). The teaching and learning of argumentative writing. *College English*, 29(2), 128-135.
- Bouta, H., & Paraskeva, F. (2012). The cognitive apprenticeship theory for the teaching of mathematics in an online 3D virtual environment. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(2): 159-178.
- Bridges, C. W. (1986). *Training the new teacher of college composition*. Urban III: The
- Brill, J., Kim, B., & Galloway, C. (2005). Cognitive Apprenticeship as an Instructional model. In *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Available from: <http://www.coe.uge.edu/epltt>. [2015, Dec 1]
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, G. T., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, 9(2): 105-121.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.

- Brown, S. C., & Gillis, M. A. (1999). Using reflective thinking to develop personal professional philosophies. *The Journal of Nursing Education*, 38(4): 171-175.
- Bryne, D. (1987). *Techniques for classroom interaction*. London: Longman.
- Byrnes, H. (2005). Content-based foreign language instruction. In C. Sanz (Ed.) *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Burke, D. (1990). Students from non-English speaking backgrounds and writer across the curriculum In *Workshop 6 in ESL in the Mainstream Teacher Development Course*, 42-57. Adelaide: Newton Curriculum Centre.
- Calderonello, A., Nelson-Beene, D., & Simmons, S. C. (1997). *Perspectives on academic writing*. Ally & Bacon.
- Cam, P. (1995). *Thinking together: Philosophical inquiry for the classroom*. Primary English Teaching Association and Hale & Iremonger.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs research*. Ravenio Books.
- Cash, J. R., Behrmann, M. B., Stadt, R. W., & Daniels, H. M. (1997). Effectiveness of cognitive apprenticeship instructional methods in college automotive technology classrooms. *Journal of Industrial Teacher Education*. 34(2): 29-49.
- Caudrey, T. (1996). Process writing. In G. Fulcher (Ed.). *Review of English Language Teaching*, 6(2): 3-23.
- Chan, P., Miller, R., & Monroe, E. (2009). Cognitive apprenticeship as an instructional strategy for solving corporate training challenges. *TechTrends*, 53 (6): 35-41.
- Chen, A. Y. (1993). Experienced and student teachers' reflection on classroom practice. *Educational Research and Perspectives*, 20(1), 46-71.
- Coe, R. M., & Gutierrez, K. (1981). Using problem-solving procedures and process analysis to help students with writing problems. *College Composition and Communication*, 32(3): 262-271.
- Cohen-Sayag, E., & Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers' Teaching: What does it Promote?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10): 20-36.
- Cole, P. G., & Chan, L. K. S. (1994). *Teaching principles and practice*. New York: Prentice Hall.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching*



- the craft of reading, writing, and mathematics*. Technical report No. 403. Cambridge, Mass, Illinois, Urbana: Center for the Study of Reading.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 6(11): 38-46.
- Cummins, J. (2006). *Interpersonal Communicative Skills and Cognitive Academic Language Proficiency*. Available from : <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html> [Oct 15, 2016].
- Connor, U., & Johns, A. M. (1990). *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).
- Cooley, T. (1993). *Writing: A concise rhetoric*. London: Scott foresman and company.
- Cooper, C. R., & Odell, L. (1977). Evaluating writing: Describing. *Measuring, Judging*.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). Getting into the Habit of Reflection. *Educational Leadership*, 57(7): 60-62.
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90(2): 1-22.
- Cummins, J. (2009). *Basic interpersonal communicative skills and cognitive academic language proficiency*. [Online]. Available from: [www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html](http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html). [2015, Dec 1]
- D'Angelo, F. J. (1994). *Process and thought in composition: with handbook*. HarperCollins Custom Books.
- Darabi, A. A. (2005). Application of cognitive apprenticeship model to a graduate course in performance systems analysis: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 53(1): 49-61.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1): 1-44.
- Darling-Hammond, L. et. al. (n.d.). *Watch it, do it, know it: Cognitive apprenticeship*. [Online]. Available from [http://www.learner.org/courses/learningclassroom/support/08\\_cog\\_app.pdf](http://www.learner.org/courses/learningclassroom/support/08_cog_app.pdf). [2015, Dec 1]
- Davidson, B. W., & Dunham, R. L. (1996). Assessing EFL Student Progress in Critical Thinking with the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. *JALT Journal*, 19(1), 43-57.

- Dennis, M., & Velentina, M. (2002). *Education psychology: Constructing learning*. 3<sup>rd</sup> ed. China: Prentice Hall.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1997). *Psychology and pedagogy of thinking*. Moscow: Publishing House of Perfection.
- Dixon, C., & Nessel, D. (1983). *Language Experience Approach to Reading (and Writing). Language-Experience Reading for Second Language Learners*. The Alemany Press, 2501 Industrial Parkway West, Hayward, CA 94545.
- Donne, B. (1988). *Teaching writing skill*. N.p: Longman.
- Duncan, J. L. (1985). *Writing from start to finish: A rhetoric with reading*. New York: HarcourtBranche Jovanovich, Publishers.
- East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14(2): 88-115.
- Edmondson, R. S. (2005). *Evaluating the effectiveness of a telepresence-enabled cognitive apprenticeship model of teacher professional development* (Doctoral dissertation, UTAH STATE UNIVERSITY).
- Elashri, E. A. E., & Ibrahim, I. (2013). *The Effect of the Genre-Based Approach to Teaching Writing on the EFL Al-Azhr Secondary Students' Writing Skills and Their Attitudes towards Writing*. [Online]. Available from: <http://eric.ed.gov/?id=ED540769> [2013, October 1]
- El-Dib, M. A. B. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and teacher education*, 23(1), 24-35.
- Everett, R., & Everett, L. (2005). The community-apprentice-process (CAP) approach to teaching writing. In *Innovative Approaches to Reading & Writing Instruction*. pp 173-182. Singapore: SEAMEO Regional language center.
- Fletcher, F., & Mcquire, T. G. (1982). *Design 3: Rhetoric and anthropology for college English*. 3<sup>rd</sup> ed. California: Wadsworth publishing.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4): 365-387.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1989). A cognitive theory of writing. *College Composition and Communication*, 31: 284-285.
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism. Theory, perspectives, and practice*. Columbia:

Teachers College Press.

- Ganobcsik-Williams, L. (2004). *A report on the teaching of academic writing in UK Higher Education*. London: Royal Literary Fund.
- Ge, X., & Land, S. M. (2003). Scaffolding students' problem-solving processes in an ill-structured task using question prompts and peer interactions. *Educational Technology Research and Development*, 51(1), 21-38.
- Glencoe. (2000). *Writer's choice: Grammar and composition writing assessment and evaluation Rubrics grade 9*. New York: McGraw-Hill.
- Gocsik, K. (2005). *What is an Academic Paper?*. Dartmouth College. [Online]. Available from: [http://www.dartmouth.edu/~writing/materials/student/ac\\_paper/what.shtml](http://www.dartmouth.edu/~writing/materials/student/ac_paper/what.shtml). [2014, Dec 1]
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classroom*. 8<sup>th</sup> ed. New York: Longman.
- Grabe, W., & Kaplan, R.B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistics perspective*. London: Longman.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2): 207-220.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69-84.
- Gunning, T. G. (2002). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Allyn and Bacon.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of Language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Hairston, M. (1982). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. *College composition and communication*, 33(1), 76-88.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1): 33-49.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English language test*. London: Longman Group Limited.
- Hearing, D. L. (1985). The revision strategies of skilled and unskilled ESL writers: Five case studies. *Annual research review: University of Hawaii at Manoa*. 32: 1-85.
- Hemilton, H., & Ghatala, E. (1994). *Learning and instruction*. New York: McGRAW-Hill.
- Hmelo, C. E., & Ferrari, M. (1997). The problem-based learning tutorial: Cultivating higher order thinking skills. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(4),

401-22.

- Hinkel, E. (2013). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge.
- Hogue, A. (1996). *First step in academic writing*. New York: Addison-Wesley Longman.
- Hoover, L. A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 83-93.
- Hopkins, K. D. & Stanley, J. C. (1981). *Educational and psychological measurement and evaluation*. 6<sup>th</sup> ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hughey, J. B., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Jacob, H. L. (1983). *Teaching ESL composition: Principles and techniques*. Massachusetts: Newberry House Publishers.
- Hullfish, H. G., & Smith, P. G. (1961). *Reflective thinking: The method of education*. New York: Dodd, Mead & Company.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Ike, N. J. (1990). From brainstorming to creative essay: teaching composition writing to large classes. In *English Teaching Forum*. 28 (2): 41-43.
- Jacobs, H. L. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Joyce, B., & Weil, M. (2000). *Models of teaching*. 6<sup>th</sup> ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2011). *Models of teaching*. 8<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson Education.
- Johnston, S. D., & Fischbach, R. M. (1992). *Teaching Problem Solving and Technical Mathematics Through Cognitive Apprenticeship at the Community College Level*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). *Meaningful assessment: A manageable and cooperative process*. Pearson College Division.
- Johnson, B. (2003). Teaching and researching critical academic writing: Scrutiny of an action research process. *Educational Action Research*, 11(3): 365-388.
- Jordan, R. (2003). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. B. (1982). An introduction to the study of written texts: The "discourse compact". *Annual Review of Applied Linguistics*, 3, 137-151.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (1999). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Prentice Hall.
- Kay, H., & Dudley-Evans, T. (1998). Genre: What teachers think. *ELT journal*, 52(4),

308-314.

- Kember, D. et al. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1):18-30.
- Kember, D. et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4): 381-395.
- King, T. (2002). *Development of student skills in reflective writing*. [Online]. Available from: [http://www.csd.uwa.edu.au/iced2002/publication/Terry\\_King.pdf](http://www.csd.uwa.edu.au/iced2002/publication/Terry_King.pdf). [2014, Dec 1]
- King, T. (2002). Development of student skills in reflective writing. In *Proceedings of the 4<sup>th</sup> world conference of the international consortium for educational development in higher education* (pp. 3-6).
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series and Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, Theory and application*. Oxford: Pergamon.
- Kroll, B. M. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. In Kroll, B. M. and Vann, R. J. (Ed). *Exploring Speaking-Writing Relationships*. 32-54. Urbana, 111: NCTE.
- Laboskey, V. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. New York: Teacher college press.
- Lado, R. (1961). *Linguistics and foreign language teaching*. Language Learning 2.
- Langer, J. & Albany, S. (1988). Research on written composition: a response to Hillock's report. *Research in the Teaching of English*, 22: 189-99.
- Lapp, R. E. (1985). *The process approach to writing: To wards a curriculum for international students*. Honolulu: Department of english as a second language university of Hawaii at Monoa.
- Lavelle, E. (2003). The quality of university writing: A preliminary analysis of undergraduate portfolios. *Quality in Higher Education*, 9(1): 87-93.
- Lavelle, E., & Guarino, A. J. (2003). A multidimensional approach to understanding

- college writing processes. *Educational Psychology* 23: 295-305.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6): 699-715.
- Lenhardt, V. (2004). *Coaching for meaning: The culture and practice of coaching and team building*. Insep Editions.
- Lerch, C., Bilics, A., & Colley, B. (2006). Using reflection to develop higher order processes. In *Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco, CA, April 2006*.
- Levy, F. (2010). *How technology changes demands for human skills* (No. 45). OECD Publishing.
- Lewis, M. (2002). Giving feedback in language classes. The university of Auckland. *RELC portfolio series 1*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Lin, B. (2006). Genre-based teaching and Vygotskian principles in EFL: The case of a university writing course. *Asian EFL Journal*, 8(3).226-248.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. New York: Oxford University Press.
- MaKay, S. (1984). *Composing in a second language*. Cambridge: Newbury House.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13-23.
- McMahan, E., & Day, S. (1988). *The writer's rhetoric handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Mink, O. G., Owen, K. Q., & Mink, B. P. (1993). *Developing high-performance people: The art of coaching*. U.S.A.: Addison-Wesley.
- Misser, E. (2006). *Academic writing: What is it?*. A Writing Centre Handout. Wilfrid Laurier University. [Online]. Available from : <http://www.wlu.ca/writing/Misser.pdf> [2016, October 19]
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Routledge.
- Msanjila, Y. P. (2005). Problems in writing in Kiswahili: A case study of Kigurunyembe and Morogoro secondary schools in Tanzania. *Nordic Journal of African Studies*, 14(1): 15-25.
- Mullen, C. A. (2001). The need for a curricular writing model for graduate students.

- Journal of Further and Higher Education*, 25(1): 117-126.
- Mullen, C. A. (2006). Best writing practices for graduate students: Reducing the discomfort of the blank screen. *Kappa Delta Pi Record*, 43(1), 30-35.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students*. Prentice-Hall.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teacher*. London: International Book Distributors.
- Olivares-Cuhat, G. (2002). Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Foreign Language Annals*, 35(5), 561-570.
- Olson, M. H. (2015). *An introduction to theories of learning*. Psychology Press.
- Organization., I. B. (2007). *Diploma programme extended essay guide*. Cardiff, Wales: International Baccalaureate Organization.
- Ornstein A. C., & Lasley T. J. (2000). *Strategies for effective teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. Boston: McGraw-Hill.
- Palmer, A. S., & Kimball, M. C. (1981). A criterion-based composition grading system. In *guidelines for writing activities*, pp 68-87. Edited by Rosemry K. Singapore: SEAMEO regional language centre.
- Paulston, C. B. & Mary B. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Massachusetts: WintropPublishshers.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. Hong Kong: Macmillan Press.
- Pinker, S. (2010). *The language instinct: How the mind creates language*. Harper Collins.
- Prater, D., & Padia, W. (1983). Effects of modes of discourse on writing performance in grades four and six. *Research in the Teaching of English*, 127-134.
- Proett, J., & Gill, K. (1986). *The Writing Process in Action: A Handbook for Teachers*. National Council of Teachers of English, 1111 Kenyon Rd., Urbana, IL 61801.
- Raimes, A. (1983). *Technique in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Rimm, D. C., & Masters, J. C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Academic Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. 5<sup>th</sup> ed. Chicago : the University of Chicago Press.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *The Teachers College Record*, 104(4): 842-866.
- Roehhler, L. R. & Cantlon, D. J. (1997). *Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms*. Available from: <http://ed.web3.edu.msu.edu/literacy/papers/paperlr2.html>.. [2014, Dec 1]

- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The Use of Scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies. *Educational Leadership*, 49(7): 26-33.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning : For better teaching and learning*. 4<sup>th</sup> ed. New York : Sanders International.
- Scarcella, R. (2003). Academic English: A Conceptual Framework. Technical Report 2003-1. *University of California Linguistic Minority Research Institute*.
- Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (Eds.). (2005). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. Routledge.
- Schoen, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Bpooks.
- Schoen, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schweiker-Marra, K., Holmes, J. H., & Pula, J. J. (2003). Training Promotes Reflective Thinking in Pre-Service Teachers. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1): 55-61.
- Scribner, S., & Cole, M. (1978). Literacy without schooling: Testing for intellectual effects. *Harvard Educational Review*, 48(4), 448-461.
- Silcox, H.C. (1995). *A How to Guide to Reflection: Adding Cognitive Learning to Community Service Programs*. Holland, PA: Brighton Press.
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *Tesol Quarterly*, 617-648.
- Shulman, M. (2005). *In focus: Strategies for academic writers*. The university of Michigan Press.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it?. *Journal of teacher education*, 41(5): 23-32.
- Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- Stefanova, E., Sendova, E., & Stefanov, K. (2009). Teaching for lifelong learning, and lifelong learning for teaching. *In Teacher Education – Innovation of Studies in Mathematics and IT*, pp.123-136, ISBN 978-86-87137-33-2.
- Suid, M., & Lincoln, W. (1989). *Recipes for Writing: Motivation skills and activities*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing.
- Sun, C., & Feng, G. (2009). Process approach to teaching writing applied in different teaching models. *English Language Teaching*, 2(1):150-155.
- Surbeck, E., Han, E., & Moyer, J. (1991). Assessing Reflective Responses in Journals.



- Educational Leadership*, 48(6): 25-27.
- Taggart, G., & Wilson, A. P. (1999). *Promoting reflective thinking in teachers*. California: Corwin Press.
- Tharp, R. (1993). Institutional and social context of educational practice and reform. *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*, 269-282.
- Thomas, K., Crowl, S., Kaminsky, D., & Podell, M. (1996). Educational psychology: Windows on teaching. *Madison, WI: Brown and Benchmark*.
- Thorndike, R. L., & Hagen, E. P. (1961). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: John Wiley & Sons.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39(2): 181-200.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3): 205-228.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, 135-143.
- Walker, D. P. (2004). *Enhancing Problem Solving Disposition, Motivation and Skills through Cognitive Apprenticeship*. Dissertation of Degree of Doctor of Education. Graduate Faculty. North Carolina State University.
- Wallace, D. (1996). Reconsidering behaviorist composition pedagogies: Positivism, empiricism, and the paradox of postmodernism. *JAC*, 16(1): 103-117.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, R. V. (1983). *Teaching written English*. London: George Allen&Unwin.
- White, R. V., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. UK: Longman.
- Whitman, A., & Demarest, K. K. (1999). *Communication Works!*. Prentice Hall.
- Widodo, H. P. (2008). Process-based academic essay writing instruction in an EFL. *BAHASA DAN SENI*, 36(1): 101-111.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2): 89-100.
- Woolfolk, A. (2007). *Education psychology*. 3<sup>rd</sup> ed. Boston: Person Education.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1): 23-49.

)





ภาคผนวก ก  
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

### รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจพิจารณารูปแบบการเรียนการสอนและแผนการจัดการเรียนรู้

1. ศาสตราจารย์ ดร. สุจิต เพียรชอบ  
ข้าราชการบำนาญ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. รองศาสตราจารย์ ดร. พิมพันธ์ เดชะคุปต์  
ข้าราชการบำนาญ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อภิรักษ์ อนุมาน  
อาจารย์ประจำสาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

### รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจพิจารณาเครื่องมือในการวิจัย

(แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงและเกณฑ์การประเมินการเขียนความเรียง)

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สมชาย สำเนียงงาม  
คณบดี และผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำภาควิชาภาษาไทย คณะอักษรศาสตร์  
มหาวิทยาลัยศิลปากร
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ธเนศ เวศร์ภาดา  
คณบดี และผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาไทยเพื่อการสื่อสาร  
ภาควิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย
3. อาจารย์ ดร. ศุภวรรณ สัจจพิบูล  
ผู้ช่วยคณบดีฝ่ายวิชาการ และอาจารย์ประจำสาขาวิชาการมัธยมศึกษา (ภาษาไทย)  
ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

### รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจพิจารณาเครื่องมือในการวิจัย (แบบวัดการคิดไตร่ตรอง)

1. รองศาสตราจารย์ ดร. พิมพันธ์ เดชะคุปต์  
ข้าราชการบำนาญ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. รองศาสตราจารย์ ดร. โชติกา ภาชีผล  
รองศาสตราจารย์ประจำสาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและ  
จิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. รองศาสตราจารย์ ดร. วาริรัตน์ แก้วอุไร  
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

### รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจพิจารณาความเที่ยงระหว่างผู้ประเมิน (Inter-rater reliability) ของแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง

1. อาจารย์ประภาพร ลีมีจิตสมบูรณ์  
รองคณบดี และอาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาไทย ภาควิชาภาษาไทยและภาษา  
ตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. รสริน ดิษฐบรรจง  
อาจารย์พิเศษสาขาวิชาภาษาไทย ภาควิชาภาษาไทยและภาษาตะวันออก  
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และประธานหลักสูตร  
ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทยสำหรับชาวต่างประเทศ  
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี

**รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจพิจารณาความเที่ยงระหว่างผู้ประเมิน (Inter-rater reliability) ของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง**

1. รองศาสตราจารย์ ดร. สุนีย์ เหมะประสิทธิ์  
รองศาสตราจารย์ประจำสาขาวิชาการมัธยมศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน  
คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พาสนา จุลรัตน์  
หัวหน้าภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์  
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

**รายนามผู้เชี่ยวชาญในการทดลองใช้เครื่องมือในการวิจัย**

1. อาจารย์ประภาพร ลี้มจิตสมบูรณ์  
รองคณบดี และอาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาไทย ภาควิชาภาษาไทยและภาษา  
ตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. รสริน ดิษฐบรรจง  
อาจารย์พิเศษสาขาวิชาภาษาไทย ภาควิชาภาษาไทยและภาษาตะวันออก  
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และประธานหลักสูตร  
ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทยสำหรับชาวต่างประเทศ  
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี

**รายนามผู้ให้คำปรึกษาด้านเนื้อหาในการเก็บข้อมูลวิจัย**

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์สมเกียรติ คู่ทวีกุล  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาไทย ภาควิชาภาษาไทยและภาษาตะวันออก  
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. อาจารย์ประภาพร ลี้มจิตสมบูรณ์  
รองคณบดี และอาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาไทย ภาควิชาภาษาไทยและภาษา  
ตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ



ภาคผนวก ข  
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

- 1) ตัวอย่างแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง
- 2) ตัวอย่างแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
- 3) ตัวอย่างแบบบันทึกการเรียนรู้

## ตัวอย่างแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง

### คำชี้แจง

#### 1. วัตถุประสงค์ของแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง

แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงฉบับนี้ เป็นเครื่องมือสำหรับวัดความสามารถในการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี

#### 2. ลักษณะของแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง

แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงฉบับนี้มีลักษณะเป็นข้อสอบแบบอัตนัยจำนวน 1 ข้อ วัดความสามารถในการเขียนความเรียงใน 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านหลักการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

#### 3. เวลาในการทำแบบทดสอบ และการตรวจให้คะแนน

แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงฉบับนี้ ใช้เวลาในการทำทั้งหมด 90 นาที ตรวจให้คะแนนโดยใช้เกณฑ์การประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงแบบวิเคราะห์องค์ประกอบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น คะแนนรวมคิดเป็น 100 คะแนน

**คำสั่ง** ให้นิสิตอ่านข้อความต่อไปนี้แล้วเขียนความเรียงตามหัวข้อและรูปแบบงานเขียนที่กำหนด

“ปัจจุบันมีปัญหาเกี่ยวกับการลอกเลียนทางวรรณกรรม ทำให้นิสิตจะต้องให้ความสำคัญกับประเด็นดังกล่าวมากขึ้น เนื่องจากนิสิตมีความเกี่ยวข้องกับการเขียนงานทางวิชาการ ทั้งในด้านการศึกษาและการเป็นนักวิชาการในอนาคต โดยจะต้องมีความรู้ และรู้เท่าทันเกี่ยวกับการลอกเลียนวรรณกรรม”

จากประเด็นข้างต้น ให้นักศึกษาเขียน “เรียงความ” เพื่อแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับ “การลอกเลียนวรรณกรรม” พร้อมทั้งตั้งชื่อเรื่อง (ความยาว 2 หน้ากระดาษ)



### การให้คะแนนการเขียนความเรียง

การให้คะแนนพิจารณาจากความสามารถในการเขียนความเรียง 4 ด้าน ดังนี้

1) **ด้านการนำเสนอเนื้อหา** (30 คะแนน) คือ ความสามารถในการนำเสนอเนื้อหาได้อย่างสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน ใช้กลวิธีในการนำเสนอเนื้อหาที่น่าสนใจโดยเลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อเรื่องและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และเขียนได้ถูกต้องตามโครงสร้างของงานเขียน ใจความของเรื่องมีความเป็นเอกภาพและแต่ละย่อหน้าสัมพันธ์กับประเด็นการเขียน เนื้อหาที่น่าเชื่อถือและเป็นปัจจุบัน เป็นเรื่องที่มีคุณค่า แสดงความคิดสร้างสรรค์ ทันสมัย และน่าสนใจ

2) **ด้านการเรียบเรียงความคิด** (30 คะแนน) คือ ความสามารถในการลำดับความคิดและเรียบเรียงเนื้อหาได้อย่างเป็นระบบและสมเหตุสมผล ปรากฏความคิดหลักและความคิดรองที่ชัดเจน และมีความสอดคล้องกัน ขยายความคิดหลักด้วยความคิดรองได้อย่างชัดเจนและเหมาะสม เชื่อมโยงความคิดทั้งในและระหว่างย่อหน้าได้อย่างต่อเนื่องสัมพันธ์กัน และสามารถถ่ายทอดเรื่องราวได้อย่างเข้าใจ

3) **ด้านการใช้ภาษา** (30 คะแนน) คือ ความสามารถในการเลือกใช้คำ สำนวนได้อย่างถูกต้องตามความหมาย และเลือกใช้ภาษาได้อย่างหลากหลาย เรียบเรียงประโยคได้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา และประโยคมีความสมบูรณ์ กระชับ สามารถสื่อความได้อย่างชัดเจน รวมถึงใช้ระดับภาษาได้เหมาะสมกับเนื้อหาและประเภทของงานเขียนโดยใช้ภาษาระดับเดียวกันตลอดงานเขียน

4) **ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน** (10 คะแนน) คือ ความสามารถในการเขียนได้อย่างถูกต้องตามรูปแบบของงานเขียน มีองค์ประกอบครบถ้วน สัดส่วนของเรื่องมีความเหมาะสมทั้งส่วนนำ เนื้อเรื่อง และสรุป เขียนสะกดคำ แบ่งวรรคตอน และใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้อย่างเหมาะสม รวมถึงอ้างอิงได้อย่างถูกต้อง





## ข้อมูลประกอบการเขียนเรียงความ

1

### การลอกเลียนงานวิชาการและวรรณกรรมโดยมิชอบ

การนำความรู้ และข้อมูลผู้อื่นมาใช้และอ้างอิงแหล่งที่มา ถือว่าเป็นการให้เกียรติแก่ผู้สร้างองค์ความรู้ การมีแหล่งอ้างอิงยิ่งมากยิ่งดี เพราะได้ทราบว่าผู้เขียนมีการศึกษามาอย่างละเอียด ลึกซึ้ง และยังเป็น การป้องกันว่าบทความ หรือผลงานที่เขียนนั้นไม่ถูกต้องตามหลักมาตรฐานสากล บทความนี้จึงมี วัตถุประสงค์เพื่อนำรูปแบบ และวิธีการหลีกเลี่ยงการลอกเลียนผลงานโดยมิชอบโดยการอ้างอิงคำพูด (Quoting) และการถอดความ (Paraphrasing)

#### รูปแบบของการลอกเลียนงานวิชาการ

การลอกเลียนงานวิชาการมีหลากหลายรูปแบบ เช่น การคัดลอก-แปะ (Copy-Paste) การเปลี่ยนคำ บางคำ (Word Switch) การลอกเลียนสำนวน (Style) การคัดลอกความคิด (Idea) ตลอดจนจนถึง การกระทำอื่นๆ เช่น การส่งผลงานชิ้นเดียวกันไปยังแหล่งพิมพ์หลายแห่ง (Multiple Submission) การส่งงานเขียนร่วมไปตีพิมพ์โดยมิได้รับอนุญาตจากผู้เขียนร่วม การนำสถิติ รูปภาพ มาใช้โดยไม่อ้างอิง เป็นต้น

#### วิธีการหลีกเลี่ยงการลอกเลียนผลงานโดยมิชอบ

สิ่งที่นักวิชาการควรกระทำเพื่อหลีกเลี่ยงการลอกเลียนผลงานวิชาการมีหลายวิธีดังนี้

1. เมื่อศึกษาค้นคว้างานของบุคคลอื่นควรอ้างอิง โดยการอ้างคำพูด (การยกคำพูดมาเหมือน ต้นฉบับ) และใส่เครื่องหมายคำพูดกำกับไว้ (Quoting) หรือการถอดความ ซึ่งเป็นการปรับประโยค แต่ยังคงไว้ซึ่งแนวคิดเดิม (Paraphrasing) หรือการสรุปความเฉพาะประเด็นสำคัญ โดยใช้คำพูดของ ตนเอง (Summarizing) เป็นต้น
2. การแปลผลงานจากภาษาต่างประเทศ ผู้เขียนไม่ควรแปลประโยคต่อประโยค หากมิได้ขอ อนุญาตจากเจ้าของบทความก่อน เพราะมีกฎหมายลิขสิทธิ์คุ้มครองผู้เขียนดั้งเดิมไว้ ในกรณีที่ต้องการนำ ความรู้มาใช้ต้องเรียบเรียงองค์ความรู้ที่ใหม่ด้วยสำนวน สიტา และโวหารของผู้เขียนเอง รวมทั้งอ้างอิง แหล่งที่มาขององค์ความรู้กันอย่างเคร่งครัด
3. การนำรูปภาพ แผนภูมิ ตาราง สุนทรพจน์ โคลง กลอน หรือสำนวนมาใช้ ต้องอ้างอิงแหล่งที่มา ทุกครั้ง ควรงดเว้นการทำผลงานชื่อเรื่องและเนื้อหาเดียวกัน แต่เปลี่ยนตัวเลขในกลุ่มตัวอย่าง หรือผลงานเนื้อหาไม่เหมือนกัน แต่รูปภาพ ตารางเหมือนกัน ถือว่าลอกเลียน ถึงแม้จะมีผลงานของ ตนเองก็ตาม

### สารสนเทศเพื่อการวิจัยในยุค Open Access

การโจรกรรมทางวิชาการ (Plagiarism) นิยาม คือการคัดลอกผลงานหรือขโมยความคิดของคนอื่น โดยไม่อ้างอิงให้ถูกต้องการกระทำที่เข้าข่าย Plagiarism ศึกษาได้จากเว็บไซต์ plagiarism.org เช่นการคัดลอกข้อความ หรือ ความคิดของผู้อื่นโดยไม่อ้างอิง หรือให้ข้อมูลที่ไม่ถูกต้องในแหล่งที่มาของข้อความที่นำไปใช้ ไม่ใช่เครื่องหมาย " " เพื่อแสดงว่าคัดลอกมา ฯลฯ

สาเหตุหลักที่ทำให้เกิดเหตุการณ์เช่นนี้คือ ระบบอินเทอร์เน็ตที่ทำให้เข้าถึงข้อมูลได้อย่างสะดวกรวดเร็ว และง่าย อีกทั้งความก้าวหน้าของเทคโนโลยีสารสนเทศทำให้สำเนาข้อมูล (copy and paste) ได้ง่าย

เครื่องมือตรวจสอบ

- มีโปรแกรมจำนวนมากพัฒนาขึ้นมาเพื่อตรวจหา
- ทำงานเปรียบเทียบข้อความกับแหล่งข้อมูลที่มีเดิม
- มีการแสดงแถบสีในส่วนที่พบซ้ำกัน

โปรแกรมในยุคแรก คือ eTBLAST 3.0 / Deja vu เปิดให้บริการฟรี วิธีการคือวางข้อมูลที่จะทดสอบลงในกล่องข้อความ เลือกฐานข้อมูลที่จะตรวจสอบ (สามารถทำได้ทีละฐาน) มหาวิทยาลัยในประเทศไทย เริ่มมีการใช้โปรแกรม plagiarism เมื่อปี 2554 เพื่อทำการตรวจสอบเนื้อหาของวิทยานิพนธ์ของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาห้องสมุดทำหน้าที่ดูแล Trunitin ช่วยเหลืออาจารย์ นักศึกษา มีการจัดฝึกอบรมเรื่อยมาในปีการศึกษา 2556 เริ่มบังคับให้นักศึกษาต้องทำการตรวจสอบทุกคนผลการตรวจสอบสุดท้ายอยู่ที่ความเห็นของอาจารย์ที่ปรึกษาเป็นหลัก ความสามารถการตรวจสอบของโปรแกรม Trunitin มีมากขึ้น (ภาษาไทย) ในช่วงระยะเวลา 2 ปีนี้ มหาวิทยาลัยในต่างประเทศ UK มีการจัด e-Learning สอนนักศึกษาเรื่องการเขียนวิทยานิพนธ์ให้ถูกต้องหลีกเลี่ยงการคัดลอกและการทำซ้ำ

ที่มา ชื่อผู้แต่ง: สรวง อุดมสรภินท์

ชื่อเรื่อง: สารสนเทศเพื่อการวิจัยในยุค Open Access

สืบค้นได้จาก: <http://www.nstda.or.th/nstda-knowledge/12814-plagiarism>

วันที่เข้าถึงข้อมูล: 27 มิถุนายน 2557

## การวิเคราะห์ระดับและการพัฒนาความรู้ความเข้าใจ เรื่องการลอกเลียนวรรณกรรมของนิสิตนักศึกษาระดับอุดมศึกษา

### บทคัดย่อ

การวิจัยเรื่อง การวิเคราะห์ระดับและการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเรื่องการลอกเลียนวรรณกรรมของนิสิตนักศึกษาระดับอุดมศึกษา มีวัตถุประสงค์ 3 ประการคือ 1) เพื่อวิเคราะห์ระดับความรู้ความเข้าใจเรื่องการลอกเลียนวรรณกรรมของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยที่มีภูมิหลังต่างกันจำแนกตามประเภทของการลอกเลียนวรรณกรรม 2) เพื่อพัฒนาโปรแกรมเพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจเรื่องการลอกเลียนวรรณกรรมของนักศึกษามหาวิทยาลัย และ 3) เพื่อตรวจสอบผลการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเรื่องการลอกเลียนวรรณกรรมจากโปรแกรมที่ได้พัฒนาขึ้น การวิจัยแบ่งเป็น 3 ระยะ และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติภาคบรรยาย การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสามทาง (three-way ANOVA) การวิเคราะห์ค่าที (t-test) การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANOVA) ด้วยโปรแกรม SPSS for Windows ผลการวิจัยสรุปได้ว่า มีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างประเภทมหาวิทยาลัย ระดับการศึกษา และสาขาวิชาที่มีผลต่อความรู้ความเข้าใจเรื่องการลอกเลียนวรรณกรรมโดยรวม ด้านการลอกเลียนวรรณกรรมบางส่วน และด้านการลอกเลียนวรรณกรรมทางด้านความคิด นอกจากนี้พบเพียงอิทธิพลของปฏิสัมพันธ์ระหว่าง 2 ตัวแปร ส่วนการวิเคราะห์วิทยานิพนธ์พบว่า มีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างระดับการศึกษา ปีที่สำเร็จการศึกษา และภาควิชาที่มีผลต่อลักษณะการลอกเลียนวรรณกรรมโดยรวม ส่วนลักษณะการลอกเลียนวรรณกรรมรายด้าน พบว่า มีเพียงด้านลักษณะการเขียนเท่านั้นที่ได้รับอิทธิพลหลักจากภาควิชาที่แตกต่างกัน รวมทั้งนักศึกษากลุ่มที่ได้รับการสอนด้วยโปรแกรมมีคะแนนความรู้ความเข้าใจเรื่องการลอกเลียนวรรณกรรมโดยรวม และรายด้านสูงกว่านักศึกษากลุ่มที่ได้รับการสอนปกติ แต่มีอัตราการลอกเลียนวรรณกรรมต่ำกว่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ที่มา ชื่อผู้แต่ง: วิไลวรรณ ศรีสงคราม และคณะ

ชื่อเรื่อง: การวิเคราะห์ระดับและการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเรื่องการลอกเลียนวรรณกรรมของนิสิตนักศึกษาระดับอุดมศึกษา

ชื่อวารสาร: วารสารครุศาสตร์ ปีที่ 40 ฉบับที่ 1 ม.ค.-มี.ค. 2556 หน้า 108-127

### จุฬาฯจับมือ 17 สถาบันชู'อักษรวิสุทธิ์' เดินหน้าตรวจ'ลอกเลียนวรรณกรรม

ศ.นพ.ภิรมย์ กล่าวว่า จุฬาฯ มีการกำหนดนโยบาย และมาตรการเกี่ยวกับการลอกผลงานทางวิชาการและวรรณกรรม โดยได้พัฒนาโปรแกรมอักษรวิสุทธิ์ เพื่อช่วยตรวจสอบการลอกเลียนงานวรรณกรรมของผู้อื่นขึ้นเป็นผลสำเร็จเมื่อปี 2556 และได้เปิดตัวโปรแกรมอักษรวิสุทธิ์ไปแล้ว เมื่อเดือนสิงหาคม 2556 พร้อมทั้งเริ่มใช้จริงกับวิทยานิพนธ์ของนิสิตจุฬาฯ ที่จะสำเร็จการศึกษาในปีการศึกษา 2556 ทั้งนี้ ตลอดหนึ่งปีที่ผ่านมาวิทยานิพนธ์ของนิสิตจุฬาฯ มากกว่า 1,000 เล่ม ผ่านการตรวจสอบการลอกเลียนวรรณกรรม ทั้งจากโปรแกรมอักษรวิสุทธิ์ และโปรแกรม turnitin ซึ่งมีใช้อยู่ก่อนแล้ว ดังนั้น เพื่อขยายขอบข่ายการตรวจจับการลอกเลียนงานวรรณกรรมให้กว้างขวางขึ้น จุฬาฯ จึงได้มีนโยบายอนุญาตให้มหาวิทยาลัยอื่นๆ ที่สนใจ ได้ร่วมใช้โปรแกรมอักษรวิสุทธิ์นี้ด้วย โดยไม่คิดค่าใช้จ่ายใดๆ ทั้งสิ้น

ด้าน รศ.ดร.อมร เพชรสม คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กล่าวว่า การลงนามความร่วมมือทางวิชาการในครั้งนี้ นับเป็นก้าวแรกในการสร้างเครือข่ายระหว่างสถาบันอุดมศึกษาต่างๆ ในการตรวจสอบ และป้องกันการลอกเลียนงานวรรณกรรม และเป็นการป้องปรามมิให้นิสิตนักศึกษากระทำผิดในการลอกเลียนงานวรรณกรรมของผู้อื่น โดยมีสถาบันอุดมศึกษา 17 แห่ง ที่มาร่วมกันสร้างเครือข่ายในการตรวจสอบและป้องกันการลอกเลียนงานวิชาการและวรรณกรรม ประกอบด้วย มหาวิทยาลัยรัฐ 6 แห่ง มหาวิทยาลัยเอกชน 2 แห่ง และมหาวิทยาลัยราชภัฏกลุ่มภาคตะวันออกเฉียงเหนืออีก 9 แห่ง

ทั้งนี้ ขอบเขตความร่วมมือดังกล่าว จุฬาฯ จะอนุญาตให้มหาวิทยาลัยที่ลงนามบันทึกข้อตกลงมีสิทธิใช้และเข้าถึงฐานข้อมูลต่างๆ เช่น วิทยานิพนธ์ สารนิพนธ์ รายงานวิจัย วารสาร และเอกสารอิเล็กทรอนิกส์อื่นๆ ที่จุฬาฯ เป็นเจ้าของ โดยไม่คิดค่าใช้จ่ายจนถึงวันที่ 26 มี.ค.60 สำหรับมหาวิทยาลัยคู่ความร่วมมือ สามารถเลือกรูปแบบในการให้ใช้หรือเข้าถึงฐานข้อมูลของตนเองได้ ทางเว็บไซต์ <http://plag.grad.chula.ac.th>

ที่มา ชื่อผู้แต่ง: ไทยรัฐออนไลน์

ชื่อเรื่อง: จุฬาฯจับมือ 17 สถาบันชู'อักษรวิสุทธิ์' เดินหน้าตรวจ'ลอกเลียนวรรณกรรม

สืบค้นได้จาก: <http://www.thairath.co.th/content/432074>

วันที่เข้าถึงข้อมูล: 26 มิถุนายน 2557

## Plagiarism โจรกรรมทางวรรณกรรม

**คำว่า Plagiarism (เพลัด-เจอ-ริ-ซึ่ม)** มีรากศัพท์มาจากคำละติน Plagiarius มีความหมายว่า “ผู้ลักพาตัว” ราชบัณฑิตยสถานบัญญัติคำว่า Plagiarism ไว้ 2 คำคือ “โจรกรรมทางวรรณกรรม” (สาขาวรรณกรรม) กับ “การลอกเลียนวรรณกรรม” (สาขานิติศาสตร์) หมายถึงการกระทำที่เป็นการแอบอ้างงานเขียนหรืองานสร้างสรรค์ดั้งเดิมของผู้อื่นทั้งหมดหรือนำมาบางส่วนมาใช้หรือมาใช้ในการงานของตนเองโดยไม่มีการอ้างอิงแหล่งที่ได้ข้อมูลมา

Plagiarism เป็นรูปแบบหนึ่งของความไม่สุจริตทางวิชาการ (academic dishonesty) ในยุโรปสมัยโบราณนักวิชาการ (Scholar) มีความรอบรู้อย่างยิ่งเยี่ยมถ่ายทอดความคิดเป็นหนังสือโดยการเขียนต้นฉบับด้วยลายมือของตนเองรวมทั้งวิเคราะห์วิจารณ์งานเขียนของนักวิชาการอื่นๆ ได้อย่างอิสระในสมัยนั้นยังไม่มีกรพิมพ์ไม่มีการจัดหน้าหนังสืออย่างเป็นระบบจึงไม่มีระบบมาตรฐานของการอ้างอิง (citation)

ความไม่สุจริตทางวิชาการเกิดขึ้นมานานแล้วนับย้อนหลังไปในประเทศจีนเมื่อหลายพันปีมาแล้วในการสอบบรรจุข้าราชการมีการทุจริตการสอบต่างๆ ที่มีโทษถึงตายทั้งผู้เข้าสอบและผู้คุมสอบในสหรัฐอเมริกาในทศวรรษ 1800-1900 นักศึกษากระทำการทุจริตกันมากมายเมื่อเข้าสู่ศตวรรษที่ 20 องค์กรนักศึกษา (fraternity) กระทำการที่เรียกว่า “โรงงานผลิตบทความ” (essay mill) โดยการเก็บบทความ (essay) ของนักศึกษาไว้จำนวนมากและให้นักศึกษาคนอื่นๆ นำไปใช้ส่งอาจารย์หมุนเวียนต่อไปเรื่อยๆ เพียงเปลี่ยนชื่อนักศึกษาในบทความส่วนเนื้อหาเหมือนเดิมหรือแก้ไขเล็กน้อย

### รูปแบบของความไม่สุจริตทางวิชาการ (academic dishonesty)

#### 1. Plagiarism (โจรกรรมทางวรรณกรรม)

Plagiarism คือ การขโมยความคิดหรือคำพูดหรือข้อความของบุคคลอื่นมาใช้โดยไม่อ้างอิงแหล่งที่มา (citation) หรือประกาศเกียรติคุณ (acknowledgment) เช่นการนำเอาต้นฉบับของผู้อื่นมาเขียนใหม่และใส่ชื่อตนเองการลอก-แปะ (copy & paste) จากเว็บไซต์และจากโรงงานผลิตบทความ (paper mill)

#### 2. Fabrication (การปลอมแปลง)

Fabrication เป็นการปลอมแปลงข้อมูลหรือการอ้างอิงที่ไม่จริง (make up) ในบทความวิชาการ fabrication มักพบในงานวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ (natural science) ซึ่งนักศึกษำันแต่งตัวเลขของการทดลองเพื่อให้ดูว่าการทดลองประสบผลสำเร็จในงานวิจัยมีการทำข้อมูลปลอมโดยการเลือกผลการทดลองที่ดีมาใช้และตัดทิ้งผลการทดลองที่ไม่ดีออกไปการกระทำอีก



อย่างหนึ่งเรียกว่าการทำแล็บแห้ง (dry labbing) เช่นการทดลองทางเคมีเพื่อพิสูจน์กฎหรือทฤษฎี นักศึกษาจะเริ่มต้นด้วยสรุปผลการทดลองและทำย้อนหลังลองคำนวณดูว่าควรได้ผลการทดลองอย่างไรจึงสรุปผลได้ตามทฤษฎีบางทีก็เขียนรายงานปฏิบัติการเสร็จก่อนที่จะทำการทดลองเสร็จ หรือบางทีก็ไม่ได้ทำการทดลองเลยแต่มีรายงานส่งให้อาจารย์

### 3. Deception (การหลอกลวง)

Deception เป็นการกล่าวเท็จกับอาจารย์เช่นการแก้ตัวในการส่งการบ้านช้าหรือโกหกว่าส่งการบ้านแล้วการพูดแบบนี้บ่งบอกว่าเบากว่าการทุจริต (cheating)

### 4. Cheating (ทุจริต)

Cheating ทุจริตการสอบมีการกระทำหลายรูปแบบเช่นการนำโน้ตย่อเข้าห้องสอบด้วยวิธีการต่างๆการแอบดูคำตอบของเพื่อนการส่งสัญญาณในการสอบการเก็บข้อมูลไว้ในเครื่องคิดเลข โทรศัพท์มือถือและอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์ต่างๆ

### 5. Sabotage (การแกล้งทำลาย)

Sabotage คือการที่นักศึกษาถ่มแกล้งผู้อื่นไม่ให้งานสำเร็จเช่นการฉีกหน้าหนังสือออกไปจากห้องสมุดการก่อกวนการทดลองของผู้อื่นให้เสียหาย Sabotageเกิดขึ้นในหมู่นักศึกษาที่เรียนดี มีการแข่งขันสูงและในภาวะคับขัน

ที่มา ชื่อผู้แต่ง: บุชบา มาตระกูล

ชื่อเรื่อง: Plagiarism โจรกรรมทางวรรณกรรม

สืบค้นได้จาก: <http://www.google.co.th/url?url=http://>

[sci.bsru.ac.th/dept/mt/menuhead/picnew/b1.doc&rct=](http://sci.bsru.ac.th/dept/mt/menuhead/picnew/b1.doc&rct=)

[j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=QWWSU7rflsrFkQWmgoGABA&ved=](http://sci.bsru.ac.th/dept/mt/menuhead/picnew/b1.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=QWWSU7rflsrFkQWmgoGABA&ved=)

[0CCkQFjAD&usg=AFQjCNEuLQTML9l5SMq-M-bilGArTe0EQg](http://sci.bsru.ac.th/dept/mt/menuhead/picnew/b1.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=QWWSU7rflsrFkQWmgoGABA&ved=0CCkQFjAD&usg=AFQjCNEuLQTML9l5SMq-M-bilGArTe0EQg)

วันที่เข้าถึงข้อมูล: 26 มิถุนายน 2557

### เกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง

#### 1. ด้านการนำเสนอเนื้อหา (30 คะแนน)

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
ความสอดคล้อง กับหัวข้อและ วัตถุประสงค์ใน การเขียน (8 คะแนน)	7-8 คะแนน	5-6 คะแนน	3-4 คะแนน	0-2 คะแนน
	เนื้อหาสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน พร้อมทั้งมีประเด็นครบถ้วนทุกประเด็น	เนื้อหาสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน มีประเด็นครบถ้วน แต่มีข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องอยู่บ้าง	เนื้อหาสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน แต่ขาดประเด็นสำคัญ 1-2 ประเด็นและมีข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องอยู่มาก	เนื้อหาส่วนใหญ่ยังไม่สอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน
	8=เนื้อหาสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียนมากที่สุด พร้อมทั้งมีประเด็นครบถ้วนทุกประเด็น	6=เนื้อหาสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน มีประเด็นครบถ้วน แต่มีข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้อง 1 ประเด็น	4=เนื้อหาสอดคล้องกับหัวข้อและวัตถุประสงค์ในการเขียน แต่ขาดประเด็นสำคัญ 1 ประเด็นและมีข้อมูลที่ ไม่เกี่ยวข้องอยู่มาก	2=เนื้อหาส่วนใหญ่ไม่สอดคล้องกับหัวข้อและจุดประสงค์ 1=เนื้อหาไม่สอดคล้องกับหัวข้อและจุดประสงค์เลย 0=ไม่ปรากฏรายละเอียดการนำเสนอเนื้อหา
กลวิธีการ นำเสนอเนื้อหา (7 คะแนน)	7 คะแนน	5-6 คะแนน	3-4 คะแนน	0-2 คะแนน
	เลือกแบบของภาษาได้ สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และ	เลือกแบบของภาษาได้ สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน แต่	เลือกแบบของภาษาได้ สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน แต่	เลือกแบบของภาษาไม่ สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และ

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
	เขียนได้ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษานั้นๆ	เขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษา 1-2 ตำแหน่ง	เขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษา 3-4 ตำแหน่ง	เขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษานั้นๆ
	7=เลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และเขียนได้ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษานั้นๆ	6=เลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน แต่เขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษา 1 ตำแหน่ง 5=เลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน แต่เขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษา 2 ตำแหน่ง	4=เลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน แต่เขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษา 3 ตำแหน่ง 3=เลือกแบบของภาษาได้สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน แต่เขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษา 4 ตำแหน่ง	2=เลือกแบบของภาษาไม่สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และเขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษานั้นๆ เกิน 4 ตำแหน่ง 1=เลือกแบบของภาษาไม่สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของงานเขียน และเขียนไม่ถูกต้องตามโครงสร้างงานเขียนของแบบภาษานั้นๆ เลย 0=ไม่ปรากฏกลวิธีในการนำเสนอเนื้อหา
ความมีเอกภาพของงานเขียน (7 คะแนน)	7 คะแนน	5-6 คะแนน	3-4 คะแนน	0-2 คะแนน
	นำเสนอใจความสำคัญเพียงประเด็นเดียวในแต่ละย่อหน้า และใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าสัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน	นำเสนอใจความสำคัญเพียงประเด็นเดียวในแต่ละย่อหน้า แต่ใจความสำคัญของบางย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน	นำเสนอใจความสำคัญมากกว่า 1 ประเด็นในแต่ละย่อหน้า และใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน	นำเสนอใจความสำคัญมากกว่า 2 ประเด็นในแต่ละย่อหน้า และใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน
	7=นำเสนอใจความสำคัญเพียงประเด็นเดียวในแต่ละย่อหน้า และใจความสำคัญของ	6=นำเสนอใจความสำคัญเพียงประเด็นเดียวในแต่ละย่อหน้า แต่ใจความสำคัญของ	4=นำเสนอใจความสำคัญมากกว่า 1 ประเด็น ในแต่ละย่อหน้า และใจความ	2=นำเสนอใจความสำคัญมากกว่า 2 ประเด็น ในแต่ละย่อหน้า และใจความ

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
	แต่ละย่อหน้าสัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน	บางย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน 5=นำเสนอใจความสำคัญเพียงประเด็นเดียวในแต่ละย่อหน้า แต่ใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน	สำคัญของแต่ละย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน 3=นำเสนอใจความสำคัญมากกว่า 1 ประเด็น ในแต่ละย่อหน้า และใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียนจำนวนมาก	สำคัญของแต่ละย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน 1=นำเสนอใจความสำคัญมากกว่า 3 ประเด็น ในแต่ละย่อหน้า และใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าไม่สัมพันธ์กับใจความสำคัญของงานเขียน 0=ไม่พบความมีเอกภาพของงานเขียน
การคัดเลือก	4 คะแนน	3 คะแนน	2 คะแนน	0-1 คะแนน
ข้อมูล (4 คะแนน)	ข้อมูลถูกต้อง โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือ และเป็นปัจจุบัน	ข้อมูลถูกต้อง โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือ แต่มีข้อมูลที่ไม่เป็นปัจจุบัน 1-2 ข้อมูล	ข้อมูลถูกต้อง โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือ แต่มีข้อมูลที่ไม่เป็นปัจจุบัน 3-4 ข้อมูล	ข้อมูลบางส่วนยังไม่ถูกต้อง และไม่สามารถคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่เหมาะสมได้
	4=ข้อมูลถูกต้อง โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือและเป็นปัจจุบัน	3=ข้อมูลถูกต้อง โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือแต่มีข้อมูลที่ไม่เป็นปัจจุบัน 1-2 ข้อมูล	2=ข้อมูลถูกต้อง โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือแต่มีข้อมูลที่ไม่เป็นปัจจุบัน 3-4 ข้อมูล	1=ข้อมูลบางส่วนยังไม่ถูกต้อง และไม่สามารถคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่เหมาะสมได้ 0=ไม่พบว่ามี การคัดสรรข้อมูล
คุณค่าของเนื้อหา (4 คะแนน)	4 คะแนน	3 คะแนน	2 คะแนน	0-1 คะแนน
	นำเสนอเรื่องที่แสดงความคิดสร้างสรรค์ ทันสมัย และน่าสนใจ	นำเสนอเรื่องที่ทันสมัยและน่าสนใจ แต่ไม่ปรากฏความคิดสร้างสรรค์	นำเสนอเรื่องที่ค่อนข้างทันสมัยและน่าสนใจแต่ไม่ปรากฏความคิดสร้างสรรค์	นำเสนอเรื่องที่ไม่ทันสมัยและไม่น่าสนใจ และไม่ปรากฏความคิดสร้างสรรค์

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
	4=นำเสนอเรื่องที่ แสดงความคิด สร้างสรรค์ทันสมัย และน่าสนใจ	3=นำเสนอเรื่องที่ ทันสมัยและ น่าสนใจ แต่ไม่ปรากฏ ความคิดสร้างสรรค์	2=นำเสนอเรื่องที่ ค่อนข้างทันสมัย และ น่าสนใจแต่ไม่ปรากฏ ความคิดสร้างสรรค์	1=นำเสนอเรื่องที่ ไม่ทันสมัยและไม่ น่าสนใจ และไม่ ปรากฏความคิด สร้างสรรค์ 0=ไม่มีการนำเสนอ ข้อมูลให้เห็นว่า ข้อมูลมีความ ทันสมัยหรือน่าสนใจ



## 2. ด้านการเรียบเรียงความคิด (30 คะแนน)

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
การลำดับ ความคิด (6 คะแนน)	6 คะแนน ลำดับความคิด และเรียบเรียง เนื้อหาได้อย่าง เป็นระบบและ สมเหตุสมผล	4-5 คะแนน ลำดับความคิด และเรียบเรียง เนื้อหาได้อย่าง เป็นระบบ แต่ ไม่สมเหตุสมผล 1-2 ประเด็น	2-3 คะแนน ลำดับความคิด และเรียบเรียง เนื้อหาหวกวน และไม่ สมเหตุสมผล 3-4 ประเด็น ทำให้เข้าใจ ความหมายที่ ต้องการสื่อสาร ได้ยาก	0-1 คะแนน ลำดับความคิด และเรียบเรียง เนื้อหาไม่เป็น ระบบและไม่ สมเหตุสมผล
	6=ลำดับความคิดและ เรียบเรียงเนื้อหาได้ อย่างเป็นระบบและ สมเหตุสมผล	5=ลำดับความคิดและ เรียบเรียงเนื้อหาได้ อย่างเป็นระบบ แต่ไม่สมเหตุสมผล 1 ประเด็น 4=ลำดับความคิดและ เรียบเรียงเนื้อหาได้ อย่างเป็นระบบ แต่ไม่สมเหตุสมผล 2 ประเด็น	3=ลำดับความคิดและ เรียบเรียงเนื้อหาหวกวน และไม่สมเหตุสมผล 3 ประเด็น ทำให้เข้าใจ ความหมายที่ต้องการ สื่อสารได้ยาก 2=ลำดับความคิดและ เรียบเรียงเนื้อหาหวกวน และไม่สมเหตุสมผล 4 ประเด็นทำให้เข้าใจ ความหมายที่ต้องการ สื่อสารได้ยาก	1=ลำดับความคิดและ เรียบเรียงเนื้อหาไม่เป็น ระบบและไม่ สมเหตุสมผล 0=ไม่ปรากฏการลำดับ ความคิดและเรียบเรียง เนื้อหาให้เห็น
ความสอดคล้อง ของความคิด หลักและ ความคิดรอง (6 คะแนน)	6 คะแนน ปรากฏความคิด หลักและความคิด รองที่ชัดเจนและ สอดคล้องกัน	4-5 คะแนน ปรากฏ ความคิดหลัก และความคิดรอง แต่ความคิดรอง ยังไม่ชัดเจน แต่มีความ สอดคล้องกัน	2-3 คะแนน ปรากฏ ความคิดหลักและ ความคิดรอง แต่ ความคิดรอง ยังไม่ชัดเจน และยัง ไม่สอดคล้องกัน	0-1 คะแนน ปรากฏเพียง ความคิดหลัก และยังไม่ชัดเจน

ระดับคะแนน เกณฑ์	ระดับคะแนน			
	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
	6=ปรากฏความคิดหลัก และความคิดรอง ที่ชัดเจนและมีความ สอดคล้องกัน	5=ปรากฏความคิดหลัก และความคิดรอง แต่ ความคิดรองยังไม่ ชัดเจน แต่มีความ สอดคล้องกัน 4=ปรากฏความคิดหลัก และความคิดรอง แต่ ความคิดรองยังไม่ ชัดเจน แต่ยังมี สอดคล้องกันอยู่บ้าง	3=ปรากฏ ความคิดหลักและ ความคิดรอง แต่ ความคิดรองยังไม่ ชัดเจน และยังไม่ สอดคล้องกัน 2=ปรากฏ ความคิดหลักและ ความคิดรอง แต่ยังไม่ ชัดเจน และยังไม่ สอดคล้องกัน	1=ปรากฏเพียง ความคิดหลักและยัง ไม่ชัดเจน 0=ไม่ปรากฏความคิด หลักและความคิดรอง
การขยาย ความคิด (6 คะแนน)	6 คะแนน	4-5 คะแนน	2-3 คะแนน	0-1 คะแนน
	ขยายความคิด หลักด้วยความคิด รองได้อย่าง ชัดเจน รอบด้าน และมีเหตุผล ประกอบความคิด ที่สอดคล้องกับ ประเด็นหลักและ หัวข้อเรื่อง	ขยายความคิด หลักด้วยความคิด รองได้อย่าง ชัดเจน แต่ยังไม่ รอบด้าน และ ขาดมีเหตุผล ประกอบความคิด 1-2 ประเด็น	ขยายความคิด หลักไม่ชัดเจน ความคิด ไม่รอบด้าน และ ขาดเหตุผล ประกอบความคิด 3-4 ประเด็น	การขยาย ความคิดหลัก ไม่ชัดเจน และ ขาดการให้เหตุผล ประกอบความคิด
	6=ขยายความคิดหลัก ด้วยความคิดรองได้ อย่างชัดเจน รอบด้าน และมีเหตุผลประกอบ ความคิดที่สอดคล้องกับ ประเด็นหลักและ หัวข้อเรื่อง	5=ขยายความคิดหลัก ด้วยความคิดรองได้ อย่างชัดเจน แต่ยังไม่ รอบด้าน และขาดมี เหตุผลประกอบ ความคิดไป 1 ประเด็น 4=ขยายความคิดหลัก ด้วยความคิดรองได้ อย่างชัดเจน แต่ยังไม่ รอบด้าน และขาดมี เหตุผลประกอบ ความคิดไป 1 ประเด็น	3=ขยายความคิดหลัก ไม่ชัดเจน ความคิด ไม่รอบด้าน และขาด เหตุผลประกอบ ความคิด 1 ประเด็น 2=ขยายความคิดหลัก ไม่ชัดเจน ความคิด ไม่รอบด้าน และขาด เหตุผลประกอบ ความคิด 2 ประเด็น	1=การขยาย ความคิดหลัก ไม่ชัดเจน และขาดการให้เหตุผล ประกอบความคิด 0=ไม่ปรากฏการขยาย ความคิด
การเชื่อมโยง ความคิด (6 คะแนน)	6 คะแนน	4-5 คะแนน	2-3 คะแนน	0-1 คะแนน
	ใช้คำเพื่อเชื่อมโยง ความคิดทั้งใน	ใช้คำเพื่อเชื่อมโยง ความคิดระหว่าง	ใช้คำเพื่อเชื่อมโยง ความคิดระหว่าง	ใช้คำเพื่อเชื่อมโยง ความคิดทั้งใน

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
	และระหว่างย่อหน้าได้ถูกต้อง เรื่องราวมีความต่อเนื่อง	ย่อหน้าได้ถูกต้อง แต่ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดในย่อหน้าไม่ถูกต้อง 1-2 คำ แต่เรื่องราวยังมีความต่อเนื่อง	ย่อหน้าได้ถูกต้อง แต่ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดทั้งในย่อหน้า ไม่ถูกต้อง 3-4 คำ ทำให้เรื่องราวขาดความต่อเนื่อง	และระหว่างย่อหน้าไม่ถูกต้อง มากกว่า 5 คำ ทำให้เรื่องราวขาดความต่อเนื่อง
	6=ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดทั้งในและระหว่างย่อหน้าได้ถูกต้อง เรื่องราวมีความต่อเนื่อง	5=ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดระหว่างย่อหน้าได้ถูกต้อง แต่ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดในย่อหน้าไม่ถูกต้อง 1 คำ แต่เรื่องราวยังมีความต่อเนื่อง 4=5=ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดระหว่างย่อหน้าได้ถูกต้อง แต่ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดในย่อหน้าไม่ถูกต้อง 2 คำ แต่เรื่องราวยังมีความต่อเนื่อง	3=ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดระหว่างย่อหน้าได้ถูกต้อง แต่ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดทั้งในย่อหน้า ไม่ถูกต้อง 3-4 คำ ทำให้เรื่องราวขาดความต่อเนื่อง 2=ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดระหว่างย่อหน้าได้ถูกต้อง แต่ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดทั้งในย่อหน้า ไม่ถูกต้อง 4 คำ ทำให้เรื่องราวขาดความต่อเนื่อง	1=ใช้คำเพื่อเชื่อมโยงความคิดทั้งในและระหว่างย่อหน้า ไม่ถูกต้องมากกว่า 5 คำ ทำให้เรื่องราวขาดความต่อเนื่อง 0=ไม่ปรากฏ ความเชื่อมโยงความคิด
การถ่ายทอด เรื่องราว (6 คะแนน)	6 คะแนน	4-5 คะแนน	2-3 คะแนน	0-1 คะแนน
	เลือกใช้กลวิธีถ่ายทอดเรื่องราวได้น่าสนใจ และสามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้ง่าย	เลือกใช้กลวิธีถ่ายทอดเรื่องราวได้น่าสนใจ แต่มี 1-2 ส่วน ที่ยังไม่สามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้	เลือกใช้กลวิธีถ่ายทอดเรื่องราวยังไม่ น่าสนใจ และมี 3-4 ส่วน ที่ยังไม่สามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้	ไม่สามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้
	6=เลือกใช้กลวิธีถ่ายทอดเรื่องราวได้น่าสนใจ และสามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้ง่าย	5=เลือกใช้กลวิธีถ่ายทอดเรื่องราวได้น่าสนใจ แต่มี 1 ส่วน ที่ยังไม่สามารถถ่ายทอด	3=เลือกใช้กลวิธีถ่ายทอดเรื่องราวยังไม่ น่าสนใจ และมี 3 ส่วน ที่ยังไม่สามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้	1=ไม่สามารถถ่ายทอดเรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้ 0=ไม่ปรากฏ การถ่ายทอดเรื่องราว



ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
		<p>เรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้ 4=เลือกใช้กลวิธี ถ่ายทอดเรื่องราวได้ น่าสนใจ และมี 2 ส่วน ที่ยังไม่ สามารถถ่ายทอด เรื่องราวให้เข้าใจเรื่องได้</p>	<p>เข้าใจเรื่องได้ 2=เลือกใช้กลวิธี ถ่ายทอดเรื่องราวยังไม่ น่าสนใจ และมี 4 ส่วน ที่ยังไม่สามารถ ถ่ายทอดเรื่องราวให้ เข้าใจเรื่องได้</p>	



## 3. ด้านการใช้ภาษา (30 คะแนน)

ระดับคะแนน เกณฑ์	ระดับคะแนน			
	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
การใช้คำ (8 คะแนน)	7-8 คะแนน	5-6 คะแนน	3-4 คะแนน	0-2 คะแนน
	ใช้คำศัพท์ ใช้คำ เพื่อเรียบเรียง เรื่องราว เชื่อม ประโยค และ ขยายความได้ ถูกต้องทั้งหมด และใช้ภาษาได้ อย่างหลากหลาย	ใช้คำศัพท์ ใช้คำ เพื่อเรียบเรียง เรื่องราว เชื่อม ประโยค และ ขยายความไม่ ถูกต้อง 1-2 ตำแหน่ง และใช้ภาษาไม่ หลากหลาย	ใช้คำศัพท์ ใช้คำ เพื่อเรียบเรียง เรื่องราว เชื่อม ประโยค และ ขยายความไม่ ถูกต้อง 3-4 ตำแหน่ง และใช้ ภาษาได้อย่าง จำกัด	ใช้คำศัพท์ ใช้คำ เพื่อเรียบเรียง เรื่องราว เชื่อม ประโยค และ ขยายความไม่ ถูกต้องมากกว่า 5 ตำแหน่ง และ ใช้ภาษาได้อย่าง จำกัด
	8=ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อ เรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และ ขยายความได้ถูกต้อง ทั้งหมด และใช้ภาษา ได้อย่างหลากหลาย	6=ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อ เรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และ ขยายความไม่ถูกต้อง 1 ตำแหน่ง และใช้ ภาษาไม่หลากหลาย	4=ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อ เรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และ ขยายความไม่ถูกต้อง 3 ตำแหน่ง และใช้ ภาษาได้อย่างจำกัด	2=ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อ เรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และ ขยายความไม่ถูกต้อง มากกว่า 5 ตำแหน่ง และใช้ภาษาได้อย่าง จำกัด
7=ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อ เรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และ ขยายความได้ถูกต้อง เกือบทั้งหมด และใช้ ภาษาได้อย่าง หลากหลาย	5=ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อ เรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และ ขยายความไม่ถูกต้อง 2 ตำแหน่ง และใช้ ภาษาไม่หลากหลาย	3=ใช้คำศัพท์ ใช้คำเพื่อ เรียบเรียงเรื่องราว เชื่อมประโยค และ ขยายความไม่ถูกต้อง 4 ตำแหน่ง และใช้ ภาษาได้อย่างจำกัด	0=ไม่ปรากฏการใช้คำ	
การเรียบเรียง ประโยค (8 คะแนน)	7-8 คะแนน	5-6 คะแนน	3-4 คะแนน	0-2 คะแนน
	เรียบเรียงประโยค ได้ถูกต้องตาม หลักการใช้ภาษา ประโยคมีใจความ สมบูรณ์ กระชับ และสื่อ ความหมายได้	มีประโยคมี ใจความไม่ สมบูรณ์ 1-2 ประโยค แต่ ไม่ส่งผลกระทบต่อ การสื่อ ความหมาย	มีประโยคมี ใจความไม่ สมบูรณ์ 3-4 ประโยค ทำให้ เข้าใจความหมาย ที่ต้องการสื่อ ได้ยาก	มีประโยคมี ใจความ ไม่สมบูรณ์ มากกว่า 5 ประโยค ทำให้ผู้อ่าน ไม่เข้าใจสิ่งที่

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
	ชัดเจนทั้งหมด			ผู้เขียนต้องการสื่อ
	8=เรียบเรียงประโยคได้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา ประโยคมีใจความสมบูรณ์ กระชับ และสื่อความหมายได้ชัดเจนทั้งหมด 8=เรียบเรียงประโยคได้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษา ประโยคมีใจความสมบูรณ์ กระชับ และสื่อความหมายได้ชัดเจนเกือบทั้งหมด	6=มีประโยคมีใจความไม่สมบูรณ์ 1 ประโยค แต่ไม่ส่งผลกระทบต่อ การสื่อความหมาย 5=มีประโยคมีใจความไม่สมบูรณ์ 2 ประโยค แต่ไม่ส่งผลกระทบต่อ การสื่อความหมาย	4=มีประโยคมีใจความไม่สมบูรณ์ 3 ประโยค ทำให้เข้าใจความหมายที่ต้องการสื่อได้ยาก 3=มีประโยคมีใจความไม่สมบูรณ์ 3 ประโยค ทำให้เข้าใจความหมายที่ต้องการสื่อได้ยาก	2=มีประโยคมีใจความไม่สมบูรณ์มากกว่า 5 ประโยค ทำให้ผู้อ่านไม่เข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อ 1=เรียบเรียงประโยคไม่สมบูรณ์ ทำให้ผู้อ่านไม่เข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อ 0=ไม่ปรากฏ การเรียบเรียงประโยค
การใช้สำนวน และโวหาร (7 คะแนน)	7 คะแนน	5-6 คะแนน	3-4 คะแนน	0-2 คะแนน
	ใช้สำนวนภาษา และโวหารในการเขียนได้ ถูกต้องและเหมาะสมกับ เนื้อเรื่องทั้งหมด มีความคมคาย และน่าสนใจ	ใช้สำนวนภาษา และโวหารในการเขียน ไม่ถูกต้อง และ ไม่เหมาะสม 1-2 ตำแหน่ง และมีบางส่วน ที่ยังมีขาด ความคมคายและ ความน่าสนใจ	ใช้สำนวนภาษา และโวหารในการเขียน ไม่ถูกต้อง และ ไม่เหมาะสม 3-4 ตำแหน่ง และขาด ความคมคายและ ความน่าสนใจ	ใช้สำนวนภาษา และโวหารในการเขียน ไม่ถูกต้อง และ ไม่เหมาะสม มากกว่า 5 ตำแหน่ง และไม่น่าสนใจ
	8=ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียนได้ ถูกต้องและเหมาะสมกับเนื้อเรื่องทั้งหมด มีความคมคายและ น่าสนใจ 7=ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียนได้ ถูกต้องและเหมาะสมกับเนื้อเรื่องทั้งหมด	6=ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียน ไม่ถูกต้อง และ ไม่เหมาะสม 1 ตำแหน่ง และมี บางส่วนที่ขาด ความคมคาย และความน่าสนใจ 5=ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียน	4=ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียน ไม่ถูกต้อง และ ไม่เหมาะสม 3 ตำแหน่ง และขาดความคมคาย และความน่าสนใจ 4=ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียน ไม่ถูกต้อง และ	2=ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียน ไม่ถูกต้อง และ ไม่เหมาะสม มากกว่า 5 ตำแหน่ง และไม่น่าสนใจ 1=ใช้สำนวนภาษาและโวหารในการเขียน ไม่ถูกต้อง และ ไม่เหมาะสม

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
	แต่มีบางส่วนที่ยังขาด ความคมคายและความ น่าสนใจ	ไม่ถูกต้อง และ ไม่เหมาะสม 2 ตำแหน่ง และมี บางส่วน ที่ขาด ความคมคาย และน่าสนใจ	ไม่เหมาะสม 4 ตำแหน่ง และขาดความคมคาย และน่าสนใจ	0= ไม่ปรากฏการใช้ สำนวนและโวหาร
ระดับภาษา (7 คะแนน)	7 คะแนน	5-6 คะแนน	3-4 คะแนน	0-2 คะแนน
	ใช้ระดับภาษาได้ ถูกต้องเหมาะสม กับประเภทของ งานเขียนและ เนื้อหา และใช้ ภาษาระดับ เดียวกันตลอด งานเขียน	ใช้ระดับภาษาไม่ เหมาะสมกับ ประเภทของงาน เขียนและเนื้อหา 1-2 ตำแหน่ง แต่ ไม่กระทบต่อการ สื่อความหมาย	ใช้ระดับภาษาไม่ เหมาะสมกับ ประเภทของงาน เขียนและเนื้อหา 3-4 ตำแหน่ง ซึ่งทำให้ส่งผล กระทบทางลบ ต่อการสื่อ ความหมาย	ใช้ระดับภาษาไม่ ถูกต้องและไม่ เหมาะสมกับ ประเภทของงาน เขียนและเนื้อหา
	8=ใช้ระดับภาษาได้ ถูกต้องเหมาะสมกับ ประเภทของงานเขียน และเนื้อหา และใช้ ภาษาระดับเดียวกัน ตลอดงานเขียน 7=ใช้ระดับภาษาได้ ถูกต้องเหมาะสมกับ ประเภทของงานเขียน และเนื้อหา แต่มี ข้อบกพร่องเล็กน้อย เกี่ยวกับความสม่ำเสมอ ของระดับภาษา	6=ใช้ระดับภาษา ไม่เหมาะสมกับ ประเภทของงานเขียน และเนื้อหา 1 ตำแหน่ง แต่ไม่กระทบต่อการสื่อ ความหมาย 5=ใช้ระดับภาษา ไม่เหมาะสมกับ ประเภทของงานเขียน และเนื้อหา 2 ตำแหน่ง แต่ไม่กระทบต่อการสื่อ ความหมาย	4=ใช้ระดับภาษา ไม่เหมาะสมกับประเภท ของงานเขียนและ เนื้อหา 3 ตำแหน่ง ซึ่งทำให้ส่งผลกระทบ ทางลบต่อการสื่อ ความหมาย 3=ใช้ระดับภาษา ไม่เหมาะสมกับประเภท ของงานเขียนและ เนื้อหา 4 ตำแหน่ง ซึ่งทำให้ส่งผลกระทบ ทางลบต่อการสื่อ ความหมาย	2=ใช้ระดับภาษา ไม่ถูกต้องและ ไม่เหมาะสมกับประเภท ของงานเขียนและ เนื้อหา 1=ใช้ระดับภาษา ไม่ถูกต้องจำนวนมาก 0=ไม่ปรากฏการใช้ ระดับภาษา

## 4. ด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน (10 คะแนน)

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
องค์ประกอบของ งานเขียน (5 คะแนน)	5 คะแนน โครงสร้างของ งานเขียน ครบถ้วนตาม องค์ประกอบของ งานเขียนแต่ละ ประเภทและ องค์ประกอบ แต่ละส่วนของ งานเขียนทำ หน้าที่ได้อย่าง ถูกต้องทั้งหมด	4 คะแนน โครงสร้างของ งานเขียน ครบถ้วนตาม องค์ประกอบของ งานเขียนแต่ละ ประเภท แต่ องค์ประกอบใด องค์ประกอบหนึ่ง ของงานเขียนทำ หน้าที่ไม่ถูกต้อง	3 คะแนน โครงสร้างของ งานเขียน ครบถ้วนตาม องค์ประกอบของ งานเขียนแต่ละ ประเภท แต่มี องค์ประกอบ ของงานเขียน 2 องค์ประกอบ ทำหน้าที่ ไม่ถูกต้อง	0-2 คะแนน โครงสร้างของ งานเขียน ไม่ครบถ้วนตาม องค์ประกอบของ งานเขียนแต่ละ ประเภท และ องค์ประกอบ แต่ละส่วนของ งานเขียนทำ หน้าที่ไม่ถูกต้อง
กลไกการเขียน (5 คะแนน)	5 คะแนน เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอน และใช้	4 คะแนน เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอน และใช้	3 คะแนน เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอน และใช้	0-2 คะแนน เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอน และใช้

ระดับคะแนน เกณฑ์	ดีมาก	ดี	ปานกลาง	ต้องปรับปรุง
	เครื่องหมาย วรรคตอน รวมถึง การอ้างอิงได้ ถูกต้องทั้งหมด	เครื่องหมาย วรรคตอน รวมถึง การอ้างอิง ไม่ถูกต้อง 1-2 ตำแหน่ง แต่ไม่ ส่งผลกระทบต่อ การสื่อ ความหมาย	เครื่องหมาย วรรคตอน รวมถึง การอ้างอิง ไม่ถูกต้อง 3-4 ตำแหน่ง ซึ่งส่งผลให้ผู้อ่าน เข้าใจความหมาย ที่ต้องการสื่อ ได้ยาก	เครื่องหมาย วรรคตอน รวมถึง การอ้างอิง ไม่ถูกต้อง มากกว่า 4 ตำแหน่ง ซึ่งส่งผลให้ผู้อ่าน เข้าใจความหมาย ที่ต้องการสื่อ ได้ยาก
	5=เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอน และใช้ เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิงได้ ถูกต้องทั้งหมด	4=เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอน และใช้ เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิง ไม่ถูกต้อง 1-2 ตำแหน่ง แต่ ไม่ส่งผลกระทบต่อ ในการสื่อความหมาย	3=เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอน และใช้ เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิง ไม่ถูกต้อง 3-4 ตำแหน่ง ซึ่งส่งผล ให้ผู้อ่านเข้าใจ ความหมาย ที่ต้องการสื่อได้ยาก	2=เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอน และใช้ เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิง ไม่ถูกต้องมากกว่า 4 ตำแหน่ง ทำให้ผู้อ่าน เข้าใจความหมาย ที่ต้องการจะสื่อได้ยาก 1=เขียนสะกดคำ เว้นวรรคตอน และใช้ เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิง ไม่ถูกต้องมากกว่า 4 ตำแหน่ง ทำให้ผู้อ่าน ไม่เข้าใจความหมาย ที่จะสื่อ 0=ไม่เขียนงานหรือ เขียนสะกดคำ เว้นวรรค ตอน และใช้ เครื่องหมายวรรคตอน รวมถึงการอ้างอิง ไม่ถูกต้อง

หมายเหตุ: เกณฑ์การประเมินงานเขียนความเรียงที่สร้างขึ้นปรับจากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของ  
ความสามารถในการเขียน และเกณฑ์การประเมินการเขียนของ Brown, Glasswell, & Harland (2004) Gocsik  
(2005) East (2009) อภิรักษ์ อนุษะมาน (2546) และศุภวรรณ สัจจิตบูล (2553)

## ตัวอย่างแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ชื่อ-นามสกุล..... รหัส.....  
สาขาวิชา.....

### คำชี้แจง

#### 1. วัตถุประสงค์ของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

1.1 เพื่อใช้เป็นเครื่องมือสำหรับผู้สอนตรวจสอบความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี

1.2 เพื่อเป็นเครื่องมือในการตรวจสอบความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรีที่ได้รับการสอนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวทางการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวทางการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

#### 2. ลักษณะของแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง

แบบวัดฉบับนี้มีจำนวนทั้งหมด 10 หน้า ประกอบด้วยกรณีศึกษา 2 กรณีศึกษา ซึ่งแต่ละกรณีศึกษาประกอบด้วยข้อคำถามย่อย 5 ประเด็นคำถาม มีลักษณะเป็นแบบวัดแบบอัตนัยที่เป็นสถานการณ์หรือข้อความที่ปรากฏสภาพการณ์ที่เป็นปัญหาที่กระตุ้นให้ผู้เรียนคิดและใช้ข้อมูลในการตอบคำถาม โดยสถานการณ์หรือข้อความที่เป็นปัญหาที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน และมีความสัมพันธ์กับชีวิตจริงของผู้เรียน มีลักษณะเป็นปัญหาหรือสถานการณ์ปัจจุบันซึ่งจะช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้ความคิด ส่งเสริมให้ใช้การตัดสินใจ และช่วยพัฒนาการคิดระดับสูงของผู้เรียน (Baker, 1996: 19; Baron, 1981: 307-308) และเป็นคำถามที่ครอบคลุมองค์ประกอบของความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

#### 3. แนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง (Reflective Thinking)

การคิดไตร่ตรอง (Reflective Thinking) เป็นการคิดลักษณะหนึ่งที่มีความสำคัญสำหรับใช้พิจารณาแนวทางในการแก้ปัญหาต่างๆ โดยการคิดไตร่ตรองมีจุดเริ่มต้นจากการพัฒนาของ Dewey (1910) ที่ได้เสนอแนวคิดไว้ในหนังสือชื่อ “How we think” ซึ่งพัฒนามาจากแนวคิดของนักการศึกษาหลายท่าน เช่น Plato, Aristotle, Confucius, Lao Tzu, Solomon, และ Buddha เป็นต้น (Houston, 1988 cited in Hatton & Smith, 1995: 33)

ต่อมา Schon (1983, 1987) ได้พัฒนามโนทัศน์เกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติงาน โดยใช้แนวคิดของ Dewey เป็นพื้นฐานโดยอธิบายกระบวนการไตร่ตรองความคิดเพื่อพัฒนาความรู้ และการปฏิบัติงานอย่างมีอาชีพ โดยใช้กรอบแนวคิดที่มีพื้นฐานจากความรู้ ค่านิยม หรือความเชื่อในการอธิบายและตีความสถานการณ์หรือปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อใช้พัฒนาตนเองในการปฏิบัติงาน

การริเริ่มแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองของ Dewey ส่งผลให้นักการศึกษาสนใจและพัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองเพื่อประยุกต์ใช้ในด้านการศึกษาโดยตลอด เช่น Moon (1999) สนใจศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง โดยเสนอแนวคิดไว้ในหนังสือ “Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice” ซึ่งกล่าวถึงการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (experiential learning) ในการปฏิบัติวิชาชีพ และได้พยายามวิเคราะห์และนำเสนอเป็นกระบวนการของการคิดไตร่ตรอง นอกจากนี้ Rodgers (2002) เป็นผู้หนึ่งที่สนใจและศึกษาเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองจากงานเขียนของ Dewey โดยวิเคราะห์และสรุปเป็นมโนทัศน์รวมถึงเป้าหมายที่สำคัญของการคิดไตร่ตรอง

จากการศึกษาและสังเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการและระดับการคิดไตร่ตรองของ Spaekers-Langer & Colton, 1991; Mezirow, 1991; Van Manen, 1977; Zeichner & Liston, 1987; Kember et al., 2000; Taaggart & Wilson, 2005; วิยะดา รัตนสุวรรณ, 2547 และ นันทกาญจน์ ชินประพัทธ์, 2553 สรุปได้ว่า กระบวนการของการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ 1) การรับรู้สถานการณ์ที่เกิดขึ้น 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ 3) การเสนอแนวทางในการแก้ไข เป็นการเสนอแนวทางที่หลากหลายที่คาดว่าจะสามารถใช้ในการแก้ไขสถานการณ์ 4) การเลือกวิธีการที่เหมาะสมในการแก้ไขสถานการณ์เพื่อสรุปแนวทางการแก้ปัญหา และ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์ ซึ่งมีระดับของการคิดไตร่ตรอง โดยมีระดับของการคิดไตร่ตรองดังนี้ 1) การไตร่ตรองเชิงบรรยาย (narrative level) หมายถึงความสามารถในการบรรยาย และตีความเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งสามารถระบุปัญหาที่เกิดขึ้นได้ 2) การไตร่ตรองเชิงเทคนิค (technical level) หมายถึง ความสามารถในการอธิบายโดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิม และ 3) การไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ (critical level) หมายถึง ความสามารถในการอธิบายเหตุผล โดยพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์ และพิจารณาผลลัพธ์หรือผลกระทบที่เกิดขึ้น

จากการสังเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการและระดับการคิดไตร่ตรองจากแนวคิดของนักวิชาการ สรุปได้ว่า ความสามารถในการคิดไตร่ตรองประกอบด้วย 1) การรับรู้และระบุสถานการณ์ 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ 3) การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์

#### 4. นิยามเชิงปฏิบัติการ

**ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง** หมายถึง ความสามารถในการสะท้อนคิดแง่มุมต่างๆ ของสถานการณ์ โดยเชื่อมโยงสถานการณ์นั้นกับมโนทัศน์และความรู้ที่ได้เรียนมาในการวิเคราะห์รายละเอียด ข้อดี ข้อด้อย และใช้ความรู้นั้นในการตัดสินใจในการแก้สถานการณ์ต่างๆ โดยเสนอแนวทางที่ตนเองคิดว่าเป็นแนวทางที่เหมาะสมที่สุดแล้วกับบริบทต่างๆ โดยกระบวนการของการคิดไตร่ตรองประกอบด้วย 1) การรับรู้และระบุสถานการณ์ 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ 3) การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้



ความสามารถ ในการคิดไตร่ตรอง	รายละเอียด
1. การรับรู้และระบุสถานการณ์	ความสามารถในการบรรยาย และตีความเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งสามารถระบุสถานการณ์ผิดปกติที่เกิดขึ้นได้
2. การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์	ความสามารถในการอธิบายสาเหตุของสถานการณ์โดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้ศึกษามา
3. การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์	ความสามารถในการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ได้หลากหลายวิธี โดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้ศึกษามา
4. การตัดสินใจเลือกแนวทางการสถานการณ์	ความสามารถในการตัดสินใจเลือกวิธีการแก้สถานการณ์ที่เหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์
5. การประเมินผลการแก้สถานการณ์	ความสามารถในการวิเคราะห์ผลลัพธ์ที่เกิดจากการแก้สถานการณ์ โดยพิจารณาความเหมาะสมของวิธีการที่เลือกใช้ และพิจารณาผลลัพธ์หรือผลกระทบที่เกิดขึ้น

### 5. เวลาในการทำแบบวัด และการตรวจให้คะแนน

แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองฉบับนี้ ใช้เวลาในการทำทั้งหมด 60 นาที ตรวจให้คะแนนโดยใช้แนวคำตอบและเกณฑ์ประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรองที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น คะแนนรวมคิดเป็น 30 คะแนน

คำสั่ง จงพิจารณาและวิเคราะห์สถานการณ์ตามประเด็นที่กำหนดให้ จากนั้นเขียนคำตอบในช่องว่าง

### สถานการณ์ที่ 1

สมเกียรติกำลังศึกษาในระดับปริญญาบัณฑิต อยู่ในระหว่างทำวิจัย/สารนิพนธ์ ซึ่งจะต้องศึกษาค้นคว้าข้อมูลประกอบการเขียนทั้งในส่วนของปัญหาและความเป็นมาของปัญหา เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และวิธีดำเนินการวิจัย ซึ่งในการเขียนวิจัย/สารนิพนธ์นี้ สมเกียรติยังคลุมเครือและเข้าใจไม่ชัดเจนเกี่ยวกับการลอกเลียนวรรณกรรม ขาดความระมัดระวังเรื่องการอ้างอิง โดยบางส่วนคัดลอกข้อความมาทั้งหมดโดยไม่ได้รับขออนุญาตผู้เขียน และมีการคัดลอกงานของรุ่นพี่ ทั้งนี้อาจารย์กำหนดว่า นิสิตจะต้องตรวจสอบการคัดลอกผลงาน แต่ก็ไม่ได้มีระเบียบข้อบังคับที่ชัดเจนในการลงทะเบียนการลอกเลียนวรรณกรรม เมื่อสมเกียรตินำงานเขียนของตนเองไปตรวจสอบการลักลอกวรรณกรรมจากโปรแกรมสำเร็จรูปของมหาวิทยาลัย ปรากฏว่า งานวิจัยของสมเกียรติมีจำนวนร้อยละของการคัดลอกผลงานเกินกว่าที่กำหนดมาก จึงต้องทบทวนงานเขียนของของตนเองใหม่ ต้องค้นหาหลักฐานอ้างอิงอีกครั้ง และปรับการเขียนเป็นการสรุปความ

1.1

1.2 สถานการณ์ตามที่ระบุไว้ในข้อ 1.1 น่าจะมีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.3 สมเกียรติแก้สถานการณ์อย่างไรบ้าง และนิสิตคิดว่ายังมีแนวทางแก้สถานการณ์อีกกี่แนวทาง  
อะไรบ้าง เพราะเหตุใด

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.4 ให้นิสิตเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ที่ระบุไว้ในข้อ 1.3 ที่คิดว่ามีความเหมาะสมที่สุด และอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางนี้

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



1.5 ความสำเร็จในการแก้สถานการณ์ตามแนวทางที่เลือกไว้ในข้อ 1.4 สืบเนื่องมาจากอะไรบ้าง จงระบุตัวชี้วัดความสำเร็จ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

## สถานการณ์ที่ 2

ในยุคสังคมออนไลน์ ผู้คนสนทนาผ่าน social media และนิยมการโพสต์ข้อความแสดงความคิดเห็นบนเครือข่ายอินเทอร์เน็ต ซึ่งเกิดประเด็นถกเถียงกันมาก โดยเฉพาะการโพสต์ข้อความเชิงดูถูก อดอ้าง และนำความลับมาเปิดเผย ทำให้ผู้อื่นเสียชื่อเสียง ซึ่งการกระทำดังกล่าวอาจส่งผลเสียทั้งแก่ตนเองและเกิดผลกระทบต่อสังคม

ตัวอย่างเช่น นาย ก โพสต์ข้อความแสดงความคิดเห็นว่า ไม่เคารพหัวโขน โดยใช้ถ้อยคำลบหลู่ หลังจากนั้น นาย ก ถูกผู้ใช้อินเทอร์เน็ตโต้ตอบกลับ



ในที่สุด นาย ก ต้องโพสต์ข้อความขอโทษที่กระทำพฤติกรรมเช่นนั้น โดยให้เหตุผลว่า รู้เท่าไม่ถึงการณ์ และไม่ไตร่ตรองให้รอบคอบเสียก่อน



ที่มา: <http://hilight.kapook.com/view/121559>

2.1 จงพิจารณาสถานการณ์ข้างต้น แล้วบรรยายสภาพและปัญหาที่เกิดขึ้น

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2 สถานการณ์ตามที่ระบุไว้ในข้อที่ 2.1 น่าจะมีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

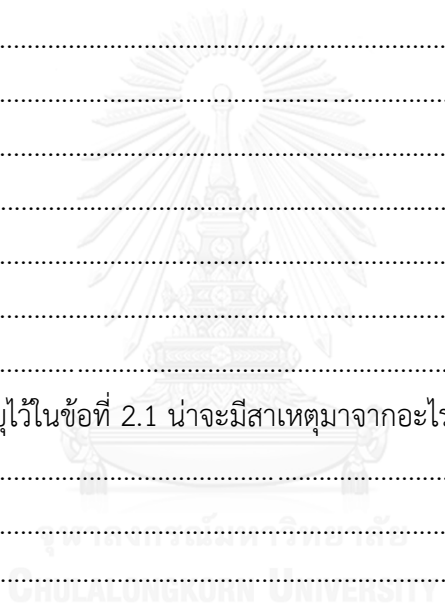
.....

.....

.....

.....

.....



2.3 จากสาเหตุของสถานการณ์ที่ระบุไว้ข้างต้น นิสิตคิดว่ามีแนวทางในการแก้สถานการณ์ที่แนวทาง  
อะไรบ้าง เพราะเหตุใด

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.4 จงเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ตามที่ระบุไว้ในข้อ 2.3 ที่คิดว่าจะมีความเหมาะสมที่สุด พร้อมทั้ง  
อธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

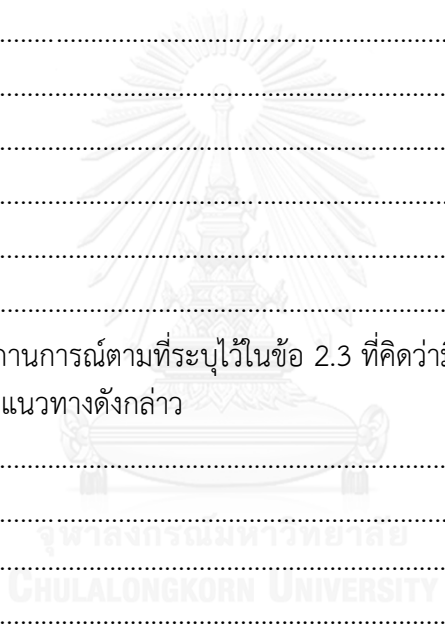
.....

.....

.....

.....

.....



2.5 ความสำเร็จในการแก้สถานการณ์ตามแนวทางที่เลือกไว้ในข้อ 2.4 สืบไปได้จากอะไรบ้าง จงระบุ  
ตัวชี้วัดความสำเร็จ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY



### แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง (ฉบับก่อนเรียน)

#### สถานการณ์ที่ 1

สมเกียรติกำลังศึกษาในระดับปริญญาบัณฑิต อยู่ระหว่างทำวิจัย/สารนิพนธ์ ซึ่งจะต้องศึกษาค้นคว้าข้อมูลประกอบการเขียนทั้งในส่วนของปัญหาและความเป็นมาของปัญหา เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และวิธีดำเนินการวิจัย ซึ่งในกรณีนี้สมเกียรติยังคงคลุมเครือและเข้าใจไม่ชัดเจนเกี่ยวกับการสูญเสียวรรณกรรม ขาดความระมัดระวังเรื่องการอ้างอิง โดยบางส่วนคัดลอกข้อความมาทั้งหมดโดยไม่ได้รับอนุญาต และมีพฤติกรรมการลอกเลียนของรุ่นพี่ ทั้งนี้จากคำหาหนดว่า นิสิตจะต้องตรวจสอบการคัดลอกผลงาน แต่ก็ไม่ได้มีระเบียบข้อบังคับที่ชัดเจนในการลงทะเบียนการลอกเลียนวรรณกรรม เมื่อสมเกียรติทำงานเขียนของตนเองไปตรวจสอบการคัดลอกวรรณกรรมจากโปรแกรมสำเร็จรูปของมหาวิทยาลัย ปรากฏว่า งานวิจัยของสมเกียรติมีจำนวนร้อยละของการคัดลอกผลงานเกินกว่าที่กำหนดมาก จึงต้องทบทวนงานเขียนของตนเองใหม่ ต้องค้นหาหลักฐานอ้างอิงอีกครั้ง และปรับการเขียนเป็นการสรุปความ

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและการให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง								
<p>1. การรับรู้และระบุสถานการณ์ หมายถึง ความสามารถในการบรรยาย และตีความเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งสามารถระบุสถานการณ์ผิดปกติที่เกิดขึ้นได้</p>	<p>ข้อ 1.1 จากสถานการณ์ข้างต้น นิสิตคิดว่าสภาพและปัญหาคืออะไร</p>	<p style="text-align: center;"><b>แนวคำตอบ</b></p> <p><b>1) การบรรยาย:</b> สมเกียรติเป็นนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต กำลังอยู่ในช่วงทำสารนิพนธ์ โดยงานเขียนของสมเกียรติยังมีการลอกเลียนวรรณกรรม เมื่อตรวจสอบด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปของมหาวิทยาลัยแล้วพบว่า มีจำนวนร้อยละเกินกว่าที่กำหนด สมเกียรติจำเป็นต้องปรับปรุงงานเขียนใหม่</p> <p><b>2) การตีความ:</b> สมเกียรติขาดความระมัดระวังและไม่เข้าใจเกี่ยวกับการลอกเลียนวรรณกรรม/ การตรวจงานเขียนด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปสะท้อนให้เห็นว่าสมเกียรติมีการลอกวรรณกรรม</p> <p><b>3) การระบุปัญหา:</b> สมเกียรติยังคงคลุมเครือและไม่ชัดเจนเกี่ยวกับการลอกเลียนวรรณกรรม ขาดความระมัดระวังเรื่องอ้างอิงผลงานของผู้อื่นทำให้งานเขียนมีลักษณะของการลักลอกวรรณกรรมจำนวนมาก ซึ่งต้องเสียเวลาปรับแก้</p> <table border="1" data-bbox="954 374 1308 1395"> <thead> <tr> <th data-bbox="954 1131 1002 1395">3 คะแนน</th> <th data-bbox="954 871 1002 1131">2 คะแนน</th> <th data-bbox="954 613 1002 871">1 คะแนน</th> <th data-bbox="954 374 1002 613">0 คะแนน</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1002 1131 1161 1395">ตอบคำถามครบ ทั้ง 3 ส่วน ประกอบด้วย 1) บรรยาย สถานการณ์</td> <td data-bbox="1002 871 1161 1131">ตอบคำถามโดย ประกอบด้วย 2 ใน 3 ส่วน</td> <td data-bbox="1002 613 1161 871">ตอบคำถามเพียง 1 ใน 3 ส่วน</td> <td data-bbox="1002 374 1161 613">ไม่สามารถบรรยาย ด้ความภาพ และระบุ ปัญหาที่เกิดขึ้น</td> </tr> </tbody> </table>	3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน	ตอบคำถามครบ ทั้ง 3 ส่วน ประกอบด้วย 1) บรรยาย สถานการณ์	ตอบคำถามโดย ประกอบด้วย 2 ใน 3 ส่วน	ตอบคำถามเพียง 1 ใน 3 ส่วน	ไม่สามารถบรรยาย ด้ความภาพ และระบุ ปัญหาที่เกิดขึ้น
3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน							
ตอบคำถามครบ ทั้ง 3 ส่วน ประกอบด้วย 1) บรรยาย สถานการณ์	ตอบคำถามโดย ประกอบด้วย 2 ใน 3 ส่วน	ตอบคำถามเพียง 1 ใน 3 ส่วน	ไม่สามารถบรรยาย ด้ความภาพ และระบุ ปัญหาที่เกิดขึ้น							

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง								
		3) ระบุปัญหาที่เกิดขึ้น								
<p><b>2. การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์</b> หมายถึง ความสามารถในการอธิบายสาเหตุของสถานการณ์ โดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้ศึกษามา</p>	<p>ข้อ 1.2 สถานการณ์ตามข้อ 1.1 น่าจะมีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง</p>	<p style="text-align: center;"><b>แนวคำตอบ</b></p> <p><b>สมเกียรติ:</b> ไม่ศึกษาลักษณะของการล่อการฉ้อโกงและระเบียบการตรวจสอบการลักลอบการฉ้อโกงของมหาวิทยาลัย การขาดความระมัดระวังในการอ้างอิง และลอกงานของรุ่นพี่ จนทำให้มีจำนวนการเข้าชื้องานเขียนของผู้อื่นจำนวนมาก</p> <p><b>การเรียนรู้การสอน:</b> ในการเรียนรู้การสอนอาจไม่มีการเน้นย้ำเกี่ยวกับการลอกเลียนวรรณกรรมขาดการสอนให้ตระหนักถึงการให้เกียรติผู้เขียน และไม่ชี้ให้เห็นถึงลักษณะของการลักลอบการฉ้อโกงที่สามารถปรากฏในงานเขียนของผู้เรียน</p> <p><b>มหาวิทยาลัย:</b> มหาวิทยาลัยอาจมีระเบียบที่ยังไม่ชัดเจนเกี่ยวกับหลักการอ้างอิง และลักษณะของการลักลอบการฉ้อโกงการฉ้อโกง รวมทั้งขาดการชี้แจงและให้ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการในการตรวจสอบความเข้าชื้องานเขียน</p> <p><b>โปรแกรมตรวจการลักลอบการฉ้อโกง:</b> ในปัจจุบันโปรแกรมตรวจการลอกเลียนวรรณกรรมยังมีความละเอียดและสมบูรณ์มากพอ หรือระบบการตรวจกลับกัน ไม่รัดกุม ทำให้งานเขียนเกิดความเข้าชื้อจำนวนมาก</p>								
		<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1177 1151 1225 1420">3 คะแนน</th> <th data-bbox="1177 860 1225 1151">2 คะแนน</th> <th data-bbox="1177 591 1225 860">1 คะแนน</th> <th data-bbox="1177 367 1225 591">0 คะแนน</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1225 1151 1321 1420">วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 2 ประเด็นขึ้นไป</td> <td data-bbox="1225 860 1321 1151">วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 1 ประเด็น</td> <td data-bbox="1225 591 1321 860">วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 1 ประเด็น แต่วิเคราะห์สาเหตุ</td> <td data-bbox="1225 367 1321 591">ไม่สามารถวิเคราะห์สาเหตุ</td> </tr> </tbody> </table>	3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน	วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 2 ประเด็นขึ้นไป	วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 1 ประเด็น	วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 1 ประเด็น แต่วิเคราะห์สาเหตุ	ไม่สามารถวิเคราะห์สาเหตุ
3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน							
วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 2 ประเด็นขึ้นไป	วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 1 ประเด็น	วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 1 ประเด็น แต่วิเคราะห์สาเหตุ	ไม่สามารถวิเคราะห์สาเหตุ							

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง		
		พร้อมทั้งขยายความโดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์มาใช้ในการสนับสนุนข้อมูล	พร้อมทั้งขยายความโดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์มาใช้ในการสนับสนุนข้อมูล หรือ วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา 2 ประเด็นขึ้นไป แต่ไม่มี การขยายความ	ไม่มีการขยายความโดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์มาใช้ในการสนับสนุนข้อมูล หรือ วิเคราะห์สาเหตุที่ ไม่สอดคล้องกับ ปัญหาที่เกิดขึ้น
<p><b>3. การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์หมายถึง</b>          ความสามารถในการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ ได้หลากหลายวิธี โดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือ ประสบการณ์เดิมที่ได้ศึกษามา</p>	<p>ข้อ 1.3 สมเกียรติแก้สถานการณ์อย่างไรบ้าง และนิติคิดที่ว่ายังมีแนวทางแก้สถานการณ์อีกกี่แนวทาง อะไรบ้าง เพราะเหตุใด</p>	<p style="text-align: center;"><b>แนวคำตอบ</b></p> <p>สมเกียรติแก้สถานการณ์โดยทบทวนงานเขียนของตนเองของตอนใหม่ ต้องค้นหาหลักฐานอ้างอิงอีกครั้ง และปรับการเขียนเป็นการสรุปความสำหรับแนวทางการแก้ปัญหา มีดังนี้</p> <p><b>การเรียนรู้การสอนที่ต่อเนื่องการแก้สถานการณ์กรม:</b> ในการเรียนรู้การสอนทุกรายวิชา ผู้สอนจะต้องเน้นย้ำเกี่ยวกับกรณีศึกษาและเมตาดิซิติลธิททางปัญญา และต้องชี้ให้ผู้เรียนตระหนักถึงผลเสียของการแก้สถานการณ์กรม</p> <p><b>การใช้ความรู้เกี่ยวกับดิซิติลธิททางปัญญา:</b> การปลูกฝังผู้เรียนเกี่ยวกับการละเมตาดิซิติลธิททางปัญญา และชี้ให้เห็นถึงโทษของการละเมตาดิซิติลธิททางปัญญา รวมถึงการให้เกียรติเจ้าของผลงาน โดย การอ้างอิงทุกครั้งเมื่อคัดลอกผลงานของผู้อื่น</p>		

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง								
		<p><b>การฝึกเขียนงานเพื่อเสียการสังเกตการณ์:</b> ในการเรียนการสอนจะต้องให้ผู้เรียนฝึกเขียนโดยมีอ้างอิงอย่างถูกต้อง ให้ความรู้และแนะนำเกี่ยวกับการเรียงลักษณะของการสังเกตการณ์ โดยผู้สอนจะต้องฝึกให้ผู้เรียนเขียนตามหลักการอ้างอิงที่ถูกต้อง คอยเน้นย้ำและช่วยแก้ไขเมื่อผู้เรียนมีการสังเกตการณ์ รวมถึงการชี้แจงและให้คำแนะนำเพื่อปรับแก้และพัฒนางานเขียน</p>								
		<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="632 1155 687 1431">3 คะแนน</th> <th data-bbox="632 869 687 1155">2 คะแนน</th> <th data-bbox="632 595 687 869">1 คะแนน</th> <th data-bbox="632 371 687 595">0 คะแนน</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="687 1155 823 1431">นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 2 แนวทางขึ้นไป พร้อมทั้งมีการขยายความ</td> <td data-bbox="687 869 823 1155">นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 1 แนวทาง พร้อมทั้งมีการขยายความ หรือ นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 2 แนวทางขึ้นไป แต่ไม่มี การขยายความ</td> <td data-bbox="687 595 823 869">นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 1 แนวทาง แต่ไม่มี การขยายความ</td> <td data-bbox="687 371 823 595">ไม่สามารถแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ได้ หรือมีแนวทาง การแก้ปัญหาไม่สอดคล้องกับปัญหา</td> </tr> </tbody> </table>	3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน	นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 2 แนวทางขึ้นไป พร้อมทั้งมีการขยายความ	นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 1 แนวทาง พร้อมทั้งมีการขยายความ หรือ นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 2 แนวทางขึ้นไป แต่ไม่มี การขยายความ	นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 1 แนวทาง แต่ไม่มี การขยายความ	ไม่สามารถแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ได้ หรือมีแนวทาง การแก้ปัญหาไม่สอดคล้องกับปัญหา
3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน							
นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 2 แนวทางขึ้นไป พร้อมทั้งมีการขยายความ	นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 1 แนวทาง พร้อมทั้งมีการขยายความ หรือ นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 2 แนวทางขึ้นไป แต่ไม่มี การขยายความ	นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 1 แนวทาง แต่ไม่มี การขยายความ	ไม่สามารถแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ได้ หรือมีแนวทาง การแก้ปัญหาไม่สอดคล้องกับปัญหา							
<p><b>4. การตัดสินใจเลือกแนวทางการแก้ปัญหา</b> หมายถึง ความสามารถในการตัดสินใจเลือกวิธีการแก้</p>	<p>ข้อ 1.4 ให้ตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ที่ระบุไว้ในข้อ 1.3 ที่คิดว่ามีความเหมาะสมที่สุด และ</p>	<p><b>แนวคำตอบ</b></p> <p>แนวทางที่แก้ปัญหาได้ตรงตามบริบทมากที่สุดคือการฝึกเขียนงานเพื่อเสียการสังเกตการณ์ เนื่องจากปัญหาที่เกิดขึ้นตามสถานการณ์ เป็นการเขียนงานที่เข้าช่วยการสังเกตการณ์เป็นจำนวนมาก ทั้งนี้ผู้สอนหรืออาจารย์ที่ปรึกษาจะต้องชี้ให้เห็นว่าสมมติฐานเขียนงานผิดในประเด็นใด</p>								

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง			
สถานการณ์ที่เหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์	อธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางนี้	และมีแนวทางในการแก้ไขอย่างไร พร้อมทั้งให้คำแนะนำ ปรับแก้ และพัฒนางานเขียนจนมีจำนวนร้อยละของการเข้าชื่อน้อยลง			
		3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน
		เลือกแนวทางในการแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว โดยพิจารณาจากผลสัมฤทธิ์ที่เกิดขึ้น	เลือกแนวทางในการแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว โดยพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์	เลือกแนวทางในการแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ แต่ไม่มีการอธิบายเหตุผลหรืออธิบายเหตุผลไม่สอดคล้องกับแนวทางการแก้ปัญหาที่เลือก	ไม่สามารถเลือกแนวทางในการแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ได้ หรือเลือกแนวทางที่ไม่เหมาะสม
5. การประเมินผลการแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ หมายถึง ความสามารถในการวิเคราะห์ผลลัพธ์ที่เกิดจากการแก้สถานการณ์	ข้อ 1.5 ความสำเร็จในการแก้สถานการณ์ตามแนวทางที่เลือกไว้ในข้อ 1.4 สังเกตได้จากอะไรบ้าง จงระบุตัวชี้วัดความสำเร็จ	<b>แนวคำตอบ</b>			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- งานเขียนมีการอ้างอิงอย่างถูกต้อง ตามระเบียบและหลักการของการอ้างอิง</li> <li>- ความเข้าชื่อนของงานเขียนมีจำนวนน้อยลง</li> <li>- ผลงานได้รับความคิดเห็นขอจากอาจารย์ที่ปรึกษา</li> </ul>			
		3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง			
<p>โดยพิจารณาความเหมาะสมของวิธีการที่เลือกใช้ และพิจารณาผลลัพธ์หรือผลกระทบที่เกิดขึ้น</p>		<p>ระบุตัวชี้วัดความสำเร็จ 2 ข้อขึ้นไป โดยมีอย่างน้อย 1 ข้อ ที่พิจารณาจากผลลัพธ์หรือผลกระทบที่จะเกิดขึ้น</p>	<p>ระบุตัวชี้วัดความสำเร็จ 2 ข้อขึ้นไป โดยทุกข้อพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์</p>	<p>ระบุตัวชี้วัดความสำเร็จ 1 ข้อ โดยพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์ หรือผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้น</p>	<p>ไม่สามารถระบุตัวชี้วัดความสำเร็จได้ หรือระบุตัวชี้วัดที่ไม่สอดคล้องกับปัญหาที่เกิดขึ้น</p>





## สถานการณ์ที่ 2

ในยุคสังคมออนไลน์ ผู้คนสนทนากันผ่าน Social Media และนิยมการโพสต์ข้อความแสดงความคิดเห็นหรือข่าวอินเทอร์เน็ท ซึ่งเกิดประเด็นถกเถียงกันมาก โดยเฉพาะการโพสต์ข้อความเชิงดูถูก อวดอ้าง และนำความเสียหายมาเปิดเผย ทำให้ผู้อื่นเสียชื่อเสียง ซึ่งการกระทำดังกล่าวอาจส่งผลเสียทั้งแก่ตนเองและเกิดผลกระทบต่อสังคม

ตัวอย่างเช่น นายโกโพสต์ข้อความแสดงความเห็นที่ไม่เคารพหัวใจน โดยใช้ถ้อยคำลบหลู่ หลังจากนั้น นายกถูกผู้ใช้อินเทอร์เน็ทโต้ตอบกลับในที่สุด นายกต้องโพสต์ข้อความขอโทษที่กระทำผิดกรรมเช่นนั้น โดยให้เหตุผลว่า รู้เท่าไม่ถึงการณ์ และไม่ไตร่ตรองให้รอบคอบเสียก่อน





ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและการให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง								
<p>1. การรับรู้และระบุสถานการณ์ในการบรรยาย และตีความเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น พร้อมทั้งสามารถระบุสถานการณ์ผิดปกติที่เกิดขึ้นได้</p>	<p>ข้อ 2.1 จงพิจารณาสถานการณ์ข้างต้น แล้วบรรยายสภาพและปัญหาที่เกิดขึ้น</p>	<p style="text-align: center;"><b>แนวคำตอบ</b></p> <p><b>1) การบรรยาย:</b> คนในยุคปัจจุบันนิยมแสดงความคิดเห็นบน Soacial Media เห็นได้จากการมีตัวตนของนาย ก ที่โพสต์ข้อความลบหลู่หัวโขน ซึ่งสร้างความไม่พอใจแก่ผู้ศรัทธาและคนในสังคม จึงโดนตอบโต้กลับอย่างรุนแรง จนนาย ก ต้องโพสต์ข้อความเพื่อขอโทษ และขอโอกาสในการปรับปรุงตัว</p> <p><b>2) การตีความ:</b> การโพสต์ข้อความเพื่อแสดงความคิดเห็นบน Social Media จำเป็นจะต้องระมัดระวัง และต้องไตร่ตรองก่อนทุกครั้ง เพราะอาจทำให้เกิดผลเสียแก่ตนเองและสังคม</p> <p><b>3) การระบุปัญหา:</b> ปัญหาที่เกิดขึ้นคือ นาย ก โพสต์ข้อความด้วยความศึกคะนองขาดการไตร่ตรอง โพสต์ข้อความที่แสดงถึงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ทำลายความเชื่อและความศรัทธาของคนในสังคมที่มีต่อหัวโขน จนทำให้ตนเองเกิดความขัดแย้งกับคนในสังคมออนไลน์ และเกิดความกังวลใจ จึงต้องโพสต์ข้อความเพื่อสำนึกผิดในสิ่งที่กระทำ</p>								
		<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1074 1059 1121 1312">3 คะแนน</th> <th data-bbox="1074 824 1121 1059">2 คะแนน</th> <th data-bbox="1074 589 1121 824">1 คะแนน</th> <th data-bbox="1074 362 1121 589">0 คะแนน</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1121 1059 1225 1312">ตอบคำถามครบ ทั้ง 3 ส่วน ประกอบด้วย 1) การบรรยายสถานการณ์</td> <td data-bbox="1121 824 1225 1059">ตอบคำถามโดยประกอบด้วย 2 ใน 3 ส่วน</td> <td data-bbox="1121 589 1225 824">ตอบคำถามเพียง 1 ใน 3 ส่วน</td> <td data-bbox="1121 362 1225 589">ไม่สามารถบรรยายตีความภาพ และระบุปัญหาที่เกิดขึ้น</td> </tr> </tbody> </table>	3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน	ตอบคำถามครบ ทั้ง 3 ส่วน ประกอบด้วย 1) การบรรยายสถานการณ์	ตอบคำถามโดยประกอบด้วย 2 ใน 3 ส่วน	ตอบคำถามเพียง 1 ใน 3 ส่วน	ไม่สามารถบรรยายตีความภาพ และระบุปัญหาที่เกิดขึ้น
3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน							
ตอบคำถามครบ ทั้ง 3 ส่วน ประกอบด้วย 1) การบรรยายสถานการณ์	ตอบคำถามโดยประกอบด้วย 2 ใน 3 ส่วน	ตอบคำถามเพียง 1 ใน 3 ส่วน	ไม่สามารถบรรยายตีความภาพ และระบุปัญหาที่เกิดขึ้น							

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	
		2) การตีความเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น	
2. การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์ หมายถึง ความสามารถในการอธิบายสาเหตุของสถานการณ์ โดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้ศึกษามา	ข้อ 2.2 สถานการณ์ตามที่ระบุไว้ในข้อที่ 2.1 น่าจะมีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง	3) การระบุปัญหาที่เกิดขึ้น	<p><b>แนวคำตอบ</b></p> <p><b>ความคิดคะเนของวัยรุ่น:</b> นาย ก อยู่ในช่วงวัยรุ่น ซึ่งวัยนี้เป็นวัยที่มีความคิดคะเนเองต้องการแสดงความคิดของตนเองให้ผู้อื่นทราบอย่างชัดเจน เป็นที่ยอมรับของสังคม ด้วยความคิดคะเนจริงโพสต์ข้อความเพื่อแสดงให้ผู้อื่นเห็นว่า ตนเองมีความกล้าคิดกล้าแสดงออก แม้ว่าจะขัดต่อความเชื่อและความศรัทธาของคนในสังคมก็ตาม</p> <p><b>ขาดการไตร่ตรอง:</b> นาย ก อยู่ในช่วงวัยรุ่น อาจจะขาดความรอบคอบในการแสดงพฤติกรรม คิดและแสดงออกตามความรู้สึกของตนเองโดยทันที ไม่มีการครุ่นคิด หรือไตร่ตรองก่อนจะกระทำสิ่งที่ไม่ควร</p> <p><b>สื่อออนไลน์เผยแพร่อย่างรวดเร็ว:</b> สื่อออนไลน์เป็นสื่อที่เผยแพร่ได้อย่างรวดเร็ว ควบคุมได้ยาก เมื่อนาย ก โพสต์ข้อความที่ไม่เหมาะสมบนเครือข่ายอินเทอร์เน็ต ข้อความก็ถูกส่งต่ออย่างรวดเร็ว ทำให้เกิดการวิพากษ์วิจารณ์อย่างกว้างขวาง จนทำให้เกิดประเด็นขัดแย้งและโต้ตอบกัน</p>

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง			
		3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน
		วิเคราะห์สาเหตุของปัญหาได้ 2 ประเด็นขึ้นไป พร้อมทั้งขยายความโดยใช่หลักการ ทฤษฎี หรือประสบการณ์ มาใช้ในการสนับสนุนข้อมูล	วิเคราะห์สาเหตุของปัญหาได้ 1 ประเด็น พร้อมทั้งขยายความโดยใช้หลักการ ทฤษฎี หรือ ประสบการณ์มาใช้ในการสนับสนุนข้อมูล หรือ วิเคราะห์สาเหตุของปัญหาได้ 2 ประเด็นขึ้นไป แต่ไม่มีการขยายความ	วิเคราะห์สาเหตุของปัญหาได้ 1 ประเด็น แต่ไม่มีการขยายความ โดยไม่ใช่หลักการ ทฤษฎี หรือ ประสบการณ์มาใช้	ไม่สามารถวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาได้ หรือ วิเคราะห์สาเหตุที่ไม่สอดคล้องกับปัญหาที่เกิดขึ้น
3. การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ หมายถึง ความสามารถในการเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์ได้ หลากหลายวิธี โดยใช้หลักการ	ข้อ 2.3 จากสาเหตุของสถานการณ์ที่ระบุไว้ข้างต้น นิสิตคิดว่ามีแนวทางในการแก้สถานการณ์ที่แนวทาง อะไรบ้าง เพราะเหตุใด	<b>แนวคำตอบ</b>			
		<p><b>การคิดก่อนทำ:</b> หากนาย กคิดก่อนทำ ทำสิ่งใดด้วยสติและมีความรอบคอบ โดยคิดถึงผลที่จะตามมาหลังโพสต์ข้อความ ก็จะทำให้ทราบปัญหา สามารถรู้จักยับยั้งชั่งใจ และจะไม่โพสต์ข้อความที่ก่อให้เกิดผลเสีย</p> <p><b>การยอมรับผิดและขอโทษ:</b> นาย ก ต้องยอมรับผลที่ตนเองได้กระทำ เพราะเหตุการณ์ที่</p>			

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง			
ทฤษฎี หรือประสบการณ์เดิมที่ได้ศึกษามา		<p>เกิดขึ้นมีหลักฐานชัดเจนว่าได้กระทำสิ่งที่ผิด และต้องกล่าวขอโทษเพื่อแสดงให้คนในสังคมเห็นว่า ตนเองมีความละอาย รู้สึกผิด และขอโอกาสจากสังคม</p> <p><b>การสอนให้รู้เท่าทันการใช้สื่ออิเล็กทรอนิกส์: แนวทางที่เหมาะสมในการแก้ปัญหาคือ</b></p> <p>การสอนให้เด็กรู้เท่าทันการใช้สื่ออิเล็กทรอนิกส์ มารยาทในการใช้ ประโยชน์และผลเสียที่เกิดขึ้นจากการใช้สื่ออิเล็กทรอนิกส์</p>			
		<b>3 คะแนน</b>	<b>2 คะแนน</b>	<b>1 คะแนน</b>	<b>0 คะแนน</b>
		นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 2 แนวทางขึ้นไปพร้อมทั้งมีการขยายความ	นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 1 แนวทาง พร้อมทั้งมีการขยายความ <b>หรือ</b> นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 2 แนวทางขึ้นไป แต่ไม่มีการขยายความ	นำเสนอแนวทางแก้ปัญหา 1 แนวทาง แต่ไม่มีการขยายความ	ไม่สามารถแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ได้ หรือมีแนวทางการแก้ปัญหา สอดคล้องกับปัญหา
<b>4. การตัดสินใจเลือกแนวทางการแก้สถานการณ์</b>	ข้อ 2.4 จงเลือกแนวทางแก้สถานการณ์ที่ระบุไว้ในข้อ	<b>แนวคำตอบ</b>			
		แม้ว่าแนวทางการสอนให้คิดก่อนทำหรือการให้รู้เท่าทันการใช้สื่ออิเล็กทรอนิกส์จะมี			

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง			
<p>หมายถึง ความสามารถในการตัดสินใจเลือกวิธีการแก่สถานการณ์ที่เหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์</p>	<p>2.3 ที่คิดว่ามีความเหมาะสมที่สุดพร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว</p>	<p>ประโยชน์และยั่งยืนกว่า แต่แนวทางที่แก้ปัญหาได้ตรงตามบริบทของสถานการณ์มากที่สุดคือ การยอมรับผิดและขอโทษ ซึ่งนาย ก.สมควรที่ต้องยอมรับผิดในสิ่งที่ตนเองได้กระทำ โดยจะต้องใช้ข้อความเพื่อลดความขัดแย้ง และขอโทษที่แสดงพฤติกรรมและแสดงความเห็นที่ไม่เหมาะสม</p>			
		3 คะแนน	2 คะแนน	1 คะแนน	0 คะแนน
		<p>เลือกแนวทางในการแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว โดยพิจารณาจากผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น</p>	<p>เลือกแนวทางในการแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว โดยพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์</p>	<p>เลือกแนวทางในการแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ แต่ไม่มีการอธิบายเหตุผลหรืออธิบายเหตุผล</p>	<p>ไม่สามารถเลือกแนวทางในการแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ได้หรือเลือกแนวทางที่ไม่เหมาะสม</p>
		แนวคำตอบ			
		<p>- นาย ก. แสดงความรู้สึกผิด และกล่าวคำขอโทษ พร้อมชี้แจงเหตุผลประกอบ</p> <p>- ผู้ที่ไม่เห็นด้วยแสดงความคิดเห็นในลักษณะที่ให้ร้ายแก่นาย ก.</p>			
<p>5. การประเมินผล การแก้ปัญหาหรือสถานการณ์ หมายถึง ความสามารถในการ</p>	<p>ข้อ 2.5 ความสำเร็จในการแก้สถานการณ์ตามแนวทางที่เลือกไว้ในข้อ 2.4 สังเกตได้จาก</p>				

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง	ประเด็นคำถาม	แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง			
การวิเคราะห์ผลลัพธ์ที่เกิดจากการแก้สถานการณ์ โดยพิจารณาความเหมาะสมของวิธีการที่เลือกใช้ และพิจารณาผลลัพธ์หรือผลกระทบที่เกิดขึ้น	อะไรบ้าง ระบุตัวชี้วัดความสำเร็จ	3 คะแนน ระบุตัวชี้วัด ความสำเร็จ 2 ข้อขึ้นไป โดยมีอย่างน้อย 1 ข้อ ที่พิจารณาจากผลลัพธ์หรือผลกระทบที่เกิดขึ้น	2 คะแนน ระบุตัวชี้วัด ความสำเร็จ 2 ข้อขึ้นไป โดยทุกข้อพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์	1 คะแนน ระบุตัวชี้วัด ความสำเร็จ 1 ข้อ โดยพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์ หรือผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้น	0 คะแนน ไม่สามารถระบุ ตัวชี้วัดความสำเร็จ ได้ หรือระบุตัวชี้วัด ที่ไม่สอดคล้องกับ ปัญหาที่เกิดขึ้น
		3 คะแนน ระบุตัวชี้วัด ความสำเร็จ 2 ข้อขึ้นไป โดยมีอย่างน้อย 1 ข้อ ที่พิจารณาจากผลลัพธ์หรือผลกระทบที่เกิดขึ้น	2 คะแนน ระบุตัวชี้วัด ความสำเร็จ 2 ข้อขึ้นไป โดยทุกข้อพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์	1 คะแนน ระบุตัวชี้วัด ความสำเร็จ 1 ข้อ โดยพิจารณาจากความเหมาะสมกับบริบทของสถานการณ์ หรือผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้น	0 คะแนน ไม่สามารถระบุ ตัวชี้วัดความสำเร็จ ได้ หรือระบุตัวชี้วัด ที่ไม่สอดคล้องกับ ปัญหาที่เกิดขึ้น



**ขั้นการกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง**

2. คุณมีวิธีการกำหนดประเด็นการเขียนอย่างไร จงอธิบาย

.....

.....

.....

3. ในขณะที่กำหนดประเด็นการเขียน นิสิตพบปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง พร้อมระบุแนวทางแก้ปัญหา

ปัญหา	วิธีการแก้ปัญหา
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

**ขั้นการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ**

4. คุณมีวิธีการศึกษาหาข้อมูลในการเขียนอย่างไร จงอธิบาย

.....

.....

.....

5. ในขณะที่ศึกษาหาข้อมูลในการเขียน นิสิตพบปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง พร้อมระบุแนวทางแก้ปัญหา

ปัญหา	วิธีการแก้ปัญหา
.....	.....
.....	.....
.....	.....

6. คุณมีวิธีการเขียนโครงเรื่องอย่างไร จงอธิบาย

.....

.....

.....



7. ในขณะที่เขียนโครงเรื่อง คุณพบปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง พร้อมระบุแนวทางแก้ปัญหา

ปัญหา	วิธีการแก้ปัญหา
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

8. คุณมีวิธีการเขียนงานฉบับร่างอย่างไร จงอธิบาย

.....

.....

.....

9. ในขณะที่เขียนงานฉบับร่าง คุณพบปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง พร้อมระบุแนวทางแก้ปัญหา

ปัญหา	วิธีการแก้ปัญหา
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

ขั้นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน

10. คุณมีวิธีการตรวจสอบผลงานเขียนอย่างไร จงอธิบาย

.....

.....

.....

11. ในการตรวจสอบผลงานเขียน คุณพบปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง พร้อมระบุแนวทางแก้ปัญหา

ปัญหา	วิธีการแก้ปัญหา
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

ตอนที่ 2 แบบบันทึกเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

1. ปัญหาในการเขียนของคุณคืออะไร

.....

.....

.....

2. ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 1 น่าจะมีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง

.....

.....

.....

3. จากปัญหาและสาเหตุที่ระบุไว้ข้างต้น คุณคิดว่าแนวทางในการแก้ปัญหาที่มีแนวทาง อะไรบ้าง เพราะเหตุใด

.....

.....

.....

4. จงเลือกแนวทางแก้ปัญหาตามที่ระบุไว้ในข้อ 3 เพียง 1 แนวทาง พร้อมทั้งอธิบายเหตุผลในการเลือกแนวทางดังกล่าว

.....

.....

.....

5. ความสำเร็จในการแก้ปัญหาตามแนวทางที่เลือกไว้ในข้อ 4 สังเกตได้จากอะไรบ้าง จงระบุตัวชี้วัดความสำเร็จ

.....

.....

.....

ภาคผนวก ค  
คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอน



**คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดฝึกทางปัญญา  
จากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริม  
ความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี**

คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรีเป็นเอกสารสำหรับอธิบายรายละเอียดของรูปแบบการเรียนการสอน เพื่อให้ผู้สอนเข้าใจรายละเอียดของรูปแบบการเรียนการสอน และมีแนวทางในการจัดการเรียนรู้ให้บรรลุตามวัตถุประสงค์

คู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอนฉบับนี้ ประกอบด้วย หลักการ วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน บทบาทของผู้สอน ผู้เรียน และต้นแบบ การวัดและการประเมินผลการจัดการเรียนการสอน

**หลักการของรูปแบบการเรียนการสอน**

รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดเขียนแบบเน้นกระบวนการ มีหลักการสำคัญ 4 ประการ ดังนี้

1. **การเรียนรู้จากต้นแบบ** เป็นการเรียนรู้จากต้นแบบ โดยการสังเกต วิเคราะห์ และเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการคิด กลวิธีการเขียน และการแก้ปัญหาในการเขียนจากผู้เชี่ยวชาญ หรือการศึกษาลักษณะงานเขียนที่ดี และนำความรู้มาใช้เขียนงานตามกระบวนการในประเด็นที่สอดคล้องกับผู้เรียน ซึ่งผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญมีบทบาทเป็นต้นแบบ ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ส่วนผู้เรียนมีบทบาทในการพูดหรือเขียนเพื่ออธิบายอย่างชัดเจน ไตร่ตรอง และสำรวจค้นหากจนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองและมีความชำนาญในการเขียน

2. **การเขียนตามกระบวนการ** เป็นการสร้างความตระหนักถึงความสำคัญของกระบวนการเขียน และการใช้กลวิธีกระตุ้นการคิดที่หลากหลาย ให้ผู้เรียนเรียนรู้และเข้าใจกลวิธี และกระบวนการเขียนของต้นแบบ เพื่อนำไปใช้พัฒนากระบวนการเขียนและผลงานเขียน

3. **การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม** เป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ โดยการอภิปราย วิพากษ์ และการให้ข้อมูลสะท้อนกลับ เพื่อนำข้อมูลมาใช้ขยายขอบเขตความรู้ ความคิด และพัฒนาความสามารถในการเขียนให้มีคุณภาพมากขึ้น

4. **การทบทวนและการคิดไตร่ตรอง** เป็นการให้ผู้เรียน ทบทวน และสะท้อนคิดเกี่ยวกับประเด็นในการเขียน เนื้อหา ผลงานเขียน และกระบวนการเขียน โดยการอภิปรายความรู้ แลกเปลี่ยนอ่านงานเขียนกับผู้อื่น และนำข้อมูลสะท้อนกลับมาใช้พัฒนาความรู้ ความคิด และความสามารถในการเขียน

### วัตถุประสงค์ของรูปแบบการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ มีวัตถุประสงค์ 2 ประการ ดังนี้

2.1 เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนความเรียงของนักศึกษาปริญญาตรี ทั้งในด้านการนำเสนอเนื้อหา ด้านการเรียบเรียงความคิด ด้านการใช้ภาษา และด้านการใช้รูปแบบและกลไกการเขียน

2.2 เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาปริญญาตรี

### การนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้

การนำรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวความคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวความคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการไปใช้ในการเรียนการสอนให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดจะต้องประกอบด้วย 2 ส่วน ได้แก่ การวางแผนการจัดการเรียนการสอน และขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน

**ส่วนที่ 1 การวางแผนการจัดการเรียนการสอน** คือ การเตรียมการทั้งผู้สอนและผู้เรียนเพื่อให้มีความพร้อมและเกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยผู้สอนจะต้องเตรียมการในเรื่องของการวิเคราะห์ผู้เรียน การกำหนดประเด็นการเขียน การออกแบบเนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน การจัดเตรียมสื่อการเรียนรู้ และวิธีการวัดและประเมินผล ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

**1. การเตรียมการของผู้สอน** เป็นการวางแผนการจัดการเรียนการสอนตามขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ซึ่งจะต้องมีการเตรียมการดังต่อไปนี้

1.1 การวิเคราะห์ผู้เรียน คือ การศึกษาข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนได้แก่ 1) สาขาวิชาที่ผู้เรียนกำลังศึกษา 2) ความรู้และประสบการณ์ในการเขียนความเรียง 3) ประเภทของงานเขียน และข้อมูลสถานการณ์ปัจจุบันที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตของผู้เรียน เพื่อนำไปใช้ในการกำหนดเนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน และสื่อการเรียนรู้

1.2 การกำหนดขอบเขตในการเขียนความเรียง คือ การกำหนดขอบเขตการเขียนความเรียงในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ โดยศึกษาประเด็นที่สำคัญในปัจจุบันที่สอดคล้องกับสาขาวิชา และความสนใจของผู้เรียน และเป็นประเด็นที่ผู้เรียนสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างหลากหลาย

1.3 การกำหนดกิจกรรมการเรียนการสอน คือ การกำหนดวิธี เทคนิคการสอน และงานเขียนหรือกิจกรรมที่ผู้เรียนจะต้องปฏิบัติในแต่ละครั้ง

1) วิธีสอนแบบบรรยาย วิธีสอนแบบอุปนัย และวิธีสอนแบบนิรนัย วิธีสอนแบบสาธิต เป็นวิธีสอนที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญใช้ในการให้ความรู้พื้นฐานต่างๆ เช่น ความหมาย ประเภทงานเขียนความเรียง หลักการและกลวิธีต่างๆ ที่ใช้ในการเขียนและแก้ปัญหาในการเขียน หลักและวิธีการตรวจงานเขียนและให้ข้อมูลสะท้อนกลับ

2) วิธีสอนแบบอภิปรายกลุ่มย่อย เป็นวิธีสอนที่ใช้ในการกระตุ้นให้ผู้เรียน แลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อทำความเข้าใจและกำหนดประเด็นการเขียนความเรียง รวมทั้งใช้ในการวางแผนการคัดสรรข้อมูล การปรับประเด็นการเขียนและโครงเรื่องการนำเสนอและอภิปรายงานเขียน และการให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนเพื่อนำข้อมูลมาใช้ในการพัฒนางานเขียน

3) เทคนิคการโต้แย้งเป็นเทคนิคที่ช่วยให้ผู้เรียนฝึกทักษะการนำเสนอความคิด หลักฐาน และเหตุผลประกอบความคิดเกี่ยวกับสถานการณ์การเขียนความเรียงที่กำหนดให้ เพื่อให้ผู้เรียนกำหนดประเด็นการเขียนงาน การนำเสนอและอภิปรายงานเขียน ได้อย่างสมเหตุสมผล

4) เทคนิคการใช้ผังมโนทัศน์เป็นเทคนิคที่ใช้ฝึกฝนให้ผู้เรียนจัดระบบข้อมูลที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบและจากการศึกษาค้นคว้าเพื่อเป็นการกำหนดแนวทาง ขอบเขต และวิธีการในการพัฒนาโครงเรื่องด้วยตนเอง

5) เทคนิคการใช้คำถามพัฒนาความคิด เป็นเทคนิคที่ใช้กระตุ้นให้ผู้เรียนแสดง ความรู้ และความคิดเห็นตลอดกระบวนการเขียน เกี่ยวกับสถานการณ์และประเด็นในการเขียน ความเรียง การวางแผนการคัดสรรข้อมูล และการวางโครงเรื่อง การให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียน รวมถึงเนื้อหา ซึ่งผู้สอนควรใช้คำถามปลายเปิดที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นอย่างหลากหลาย และเกิดความเข้าใจในประเด็นและเนื้อหา นอกจากนี้ควรใช้คำถามที่ท้าทายให้ผู้เรียนคิดทบทวนใน กระบวนการเขียนด้วย

6) การเป็นต้นแบบ ได้แก่ การคิดดังๆ (think-aloud) เป็นวิธีการที่ผู้สอนหรือ ผู้เชี่ยวชาญเป็นต้นแบบในการปฏิบัติ โดยการแสดงความคิดที่มีอยู่ให้ปรากฏออกมาชัดเจนเกี่ยวกับ วิธีการเขียนและการแก้ปัญหาให้ผู้เรียนปฏิบัติตาม และการให้ผู้เรียนแสดงความคิดของตนเองให้ผู้อื่น รับรู้ โดยการพูดแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน เมื่อผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับ สิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ การนำเสนอและปรับประเด็นในการเขียน รวมถึงการสะท้อนคิดการเขียน ซึ่งผู้สอนควรเป็นต้นแบบในการปฏิบัติ โดยการแสดงความคิดเห็นของตนเองแล้วให้ผู้เรียนคิดตาม เทคนิคนี้จะส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดเห็นมากขึ้น

7) วิธีการเสริมศักยภาพและเทคนิคการชี้แนะ เป็นวิธีการที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญใช้ กลวิธีต่างๆ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาตามศักยภาพ อำนวยความสะดวกใน การเรียนรู้คอยให้คำปรึกษา ช่วยเหลือ สังเกตวิธีการเรียนรู้ วิธีคิด และการแก้ไขปัญหา และติดตาม ความก้าวหน้าอย่างต่อเนื่อง โดยใช้คำถามให้ผู้เรียนแสวงหาแนวทางและพัฒนางานเขียน

8) วิธีการตรวจแก้ไขงานเขียน เป็นการปรับปรุงความชัดเจนและความถูกต้องและ ความเหมาะสมของการเขียน ในด้านเนื้อหา และหลักการใช้ภาษา เช่น การเรียบเรียงข้อความ การใช้ ถ้อยคำ รวมถึงกลไกการเขียน โดยใช้สัญลักษณ์ต่างๆ แก้ไขข้อบกพร่องที่ตรวจพบในงานเขียนนั้น

1.3.1 กำหนดใบงานหรือกิจกรรมต่างๆ ซึ่งผู้เรียนจะต้องปฏิบัติในกระบวนการเขียน ได้แก่แบบบันทึกการเรียนรู้รายบุคคล แบบบันทึกการเรียนรู้จากต้นแบบ แบบการเขียนโครงเรื่อง

1.4 การเตรียมต้นแบบ ผู้สอนเตรียมต้นแบบที่ใช้การเรียนการสอนดังนี้

1) พิจารณาเนื้อหาและกิจกรรมการเรียนการสอน เพื่อวางแผนการใช้ต้นแบบให้ เหมาะสมกับเนื้อหาและสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนการสอน

2) คัดเลือกต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน มีประสบการณ์ในการเขียนแต่ละประเภท และสามารถเป็นต้นแบบได้ทั้งในส่วนของ การสร้างแรงจูงใจ การเสนอวิธีการเขียนและให้คำแนะนำเกี่ยวกับการแก้ปัญหาในการเขียนได้เป็นอย่างดี

3) คัดเลือกต้นแบบงานเขียนความเรียง และสื่อประเภทอื่นๆ สำหรับให้ผู้เรียนศึกษาและวิเคราะห์ลักษณะโครงสร้างงานเขียน เนื้อหา และการใช้ภาษา

4) การเตรียมความพร้อมให้กับต้นแบบที่เป็นบุคคลโดยสร้างความเข้าใจว่าต้องการให้ต้นแบบเข้ามามีบทบาทเมื่อใด อย่างไร

### 1.5 การเตรียมสื่อการเรียนรู้ ผู้สอนเตรียมสื่อประกอบการเรียนการสอนดังนี้

1) สถานการณ์สำหรับเขียนความเรียง คือ การกำหนดเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่ใช้ในการนำเสนอประเด็นการเขียนความเรียงในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ โดยเป็นสถานการณ์หรือเหตุการณ์ปัจจุบันที่สอดคล้องกับสาขาที่ผู้เรียนกำลังศึกษา วัยและความสนใจของผู้เรียน

2) ต้นแบบงานเขียนความเรียง คือ ตัวอย่างความเรียงประเภทต่างๆ ที่มีคุณภาพ และเป็นผลงานที่มีเนื้อหาสอดคล้องกับสาขาวิชาของผู้เรียน

3) แหล่งข้อมูล/แหล่งการเรียนรู้ คือ อุปกรณ์ เครื่องมือ และแหล่งข้อมูลสำหรับการศึกษาค้นคว้าข้อมูลประกอบการเขียนที่มีความหลากหลาย ทั้งจากเอกสาร บุคคล สื่ออิเล็กทรอนิกส์ และเทคโนโลยีต่างๆ เป็นต้น

**2. การเตรียมผู้เรียน** ผู้สอนต้องให้ความรู้พื้นฐานที่จำเป็นแก่ผู้เรียนเกี่ยวกับการเขียนความเรียง ได้แก่ ประเภทและหลักการเขียนความเรียง วิธีการตรวจงานเขียนและการให้ข้อมูลย้อนกลับ การศึกษาค้นคว้าและรวบรวมข้อมูลโดยใช้วิธีและเทคนิคการสอนที่หลากหลาย เช่น วิธีสอนแบบอภิปราย วิธีสอนโดยการใช้กรณีตัวอย่าง เทคนิคการโต้แย้ง เทคนิคการใช้ผังมโนทัศน์ และการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการเรียนรู้ เป็นต้นนอกจากนี้จะต้องสร้างความเข้าใจกับผู้เรียนเกี่ยวกับหลักการและวิธีการเรียนรู้จากต้นแบบ

**ส่วนที่ 2 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน** คือ การดำเนินการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น แบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอนหลัก ดังนี้

**1. ขั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ** เป็นขั้นที่ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจในการเขียน และนำเสนอกลวิธีการเขียนหรือต้นแบบงานเขียน ให้ผู้เรียนสามารถสังเกตและเรียนรู้เกี่ยวกับหลักการเขียน การเรียบเรียงความคิด การใช้ภาษา กระบวนการเขียน และวิธีการแก้ปัญหาในการเขียน ซึ่งผู้เรียนจะต้องอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้อย่างชัดเจนและสะท้อนความคิด โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยชี้แนะและเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

**1.1 สร้างแรงจูงใจในการเขียน** ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญสร้างแรงจูงใจเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในการผลิตงานเขียน และเสริมต่อการเรียนรู้ให้ผู้เรียนมีจุดมุ่งหมายในการเขียน เห็นความสำคัญและคุณค่าของการเขียนแต่ละประเภทที่ผู้เรียนจะต้องฝึกเขียน

**1.2 เรียนรู้จากต้นแบบ** ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญให้ความรู้เกี่ยวกับหลักการเขียนความเรียง และนำเสนอกลวิธีการเขียน ตลอดจนชี้แนะเกี่ยวกับวิธีการแก้ปัญหาในการเขียนตั้งแต่

การวางแผนการเขียน การเขียนงานฉบับร่าง และการแก้ไขงานเขียน หรือการให้ผู้เรียนศึกษาจากต้นแบบงานเขียนที่เป็นความเรียงประเภทต่างๆ ที่มีคุณภาพ เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้ลักษณะโครงสร้างของงานเขียน การนำเสนอเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด และการใช้ภาษา โดยผู้เรียนบันทึกการเรียนรู้ และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปปรับใช้ในการเขียน

1.3 *กระจำงความรู้จากต้นแบบ* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนอธิบายสิ่งที่สังเกตและเรียนรู้จากต้นแบบ ซึ่งจะต้องใช้กลยุทธ์ที่ทำให้ผู้เรียนพูดหรือเขียนสิ่งที่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับกลวิธีและการแก้ปัญหาในการเขียนของต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน พร้อมทั้งเสนอวิธีการและระบุเหตุผลที่สนับสนุนการเลือกวิธีการฝึกทางปัญญานั้น หรือการอธิบายลักษณะโครงสร้างของงานเขียน เนื้อหา และการใช้ภาษาของต้นแบบงานเขียน

2. *ขั้นกำหนดการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง* เป็นขั้นที่กระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน เพื่อนำมากำหนดสถานการณ์และประเด็นในการเขียนความเรียง วิเคราะห์ ประมวลและปรับประเด็นการเขียนให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และผู้อ่าน โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้ให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

2.1 *นำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญนำเสนอประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับสถานการณ์จริงในปัจจุบัน โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาหาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับประเด็นการเขียนและให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์วัตถุประสงค์และขอบเขตการเขียนจากสถานการณ์ที่กำหนดให้ เพื่อกำหนดประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์

2.2 *วิเคราะห์ประเด็นการเขียน* ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญกระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันวิเคราะห์และตั้งคำถามเกี่ยวกับความสำคัญและคุณค่าของประเด็นการเขียน ทบทวนความรู้ที่มีอยู่ ตลอดจนข้อมูลเบื้องต้นและแหล่งสืบค้นข้อมูล เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการปรับประเด็นการเขียนและการค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

2.3 *ประมวลและปรับประเด็นการเขียน* เป็นขั้นที่ผู้เรียนใช้ความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบในการรวบรวมข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ประเด็นการเขียน และร่วมกันอภิปรายและปรับแก้ประเด็นการเขียนอย่างสมเหตุสมผล จากนั้นร่วมกันกำหนดหัวข้อเรื่องที่จะเขียน

3. *ขั้นฝึกทางปัญญาจากต้นแบบ* เป็นขั้นที่ผู้เรียนทบทวนและสะท้อนความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ และเลือกใช้กลวิธีในการเขียนที่เหมาะสมไปใช้ในการคัดสรรข้อมูล ออกแบบโครงเรื่อง และพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับร่างโดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

3.1 *ค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล* ผู้เรียนใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการวางแผนและศึกษาค้นคว้าข้อมูลประกอบการเขียน ซึ่งจะต้องประเมินความสอดคล้องและความถูกต้องของข้อมูลกับประเด็นการเขียน และคัดสรรข้อมูลเพื่อนำไปใช้ในการวางโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและให้คำปรึกษา



3.2 **ออกแบบและปรับโครงเรื่อง** ผู้เรียนนำข้อมูลความรู้เกี่ยวกับการวางโครงเรื่องที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบมาใช้ในการจัดกลุ่มและเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูล และเขียนโครงร่างประเด็นเนื้อหาที่จะเขียน จากนั้นร่วมกันอภิปรายในกลุ่มย่อยเพื่อนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ในการปรับโครงเรื่อง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะและตอบข้อสงสัยของผู้เรียน

3.3 **พัฒนางานเขียนฉบับร่าง** ผู้เรียนแต่ละบุคคลนำความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากต้นแบบ และข้อมูลจากการอภิปรายในขั้นออกแบบและปรับโครงเรื่องมาเรียบเรียงเป็นงานเขียนฉบับร่าง โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนฉบับร่าง

**4. ขั้นตอนความคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน** เป็นขั้นการพัฒนาคุณภาพงานเขียนโดยการแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อน และนำมาทบทวนงานเขียนฉบับร่างเพื่อนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการเขียนงานฉบับสมบูรณ์ จากนั้นนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย และร่วมกันอภิปรายเพื่อประเมินผลการเขียนและสรุปผลการเรียนรู้ โดยมีผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอน ดังนี้

4.1 **พินิจงานเขียน** ผู้เรียนนำงานเขียนฉบับร่างของแต่ละคนมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อน พร้อมทั้งให้ข้อมูลย้อนกลับในงานเขียนของเพื่อนเพื่อให้ผู้เรียนสามารถทราบข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำชี้แนะ ให้คำปรึกษา ร่วมให้ข้อมูลย้อนกลับ และช่วยเหลือผู้เรียนในขณะพินิจงานเขียน

4.2 **ทบทวนและพัฒนางานเขียน** ผู้เรียนแต่ละบุคคลรวบรวมประเด็นที่ต้องปรับแก้ งานเขียนฉบับร่าง ตามข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับจากการวิพากษ์งานเขียน จากนั้นประมวลประเด็นที่ต้องปรับแก้แล้วนำไปเขียนงานฉบับสมบูรณ์ (นอกชั้นเรียน) โดยผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญตรวจพิจารณางานเขียนและให้ข้อมูลย้อนกลับ

4.3 **นำเสนอผลงานและการสะท้อนคิด** ผู้เรียนนำเสนองานเขียนที่ปรับแก้แล้วต่อชั้นเรียนหรือกลุ่มย่อย เพื่ออภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับข้อดีและข้อบกพร่องของงานเขียน ทั้งด้านเนื้อหาและระเบียบการเขียน โดยนำข้อมูลย้อนกลับมาใช้ปรับแก้งานเขียนให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น รวมทั้งสะท้อนคิดเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของตน จากนั้นให้ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญประเมินผลการเขียน

#### บทบาทของผู้สอน ผู้เรียน และต้นแบบ

การจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ผู้สอน ผู้เรียน และต้นแบบควรมีบทบาทดังต่อไปนี้

**บทบาทของผู้สอน** ผู้สอนควรมีบทบาทในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ดังนี้

1. ออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับหลักการของรูปแบบการเรียนการสอนและศึกษา วิเคราะห์คำอธิบายรายวิชาและเนื้อหาสาระที่ใช้ในการสอน และปรึกษาขอคำแนะนำจาก

ผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน เพื่อใช้ในการกำหนดกิจกรรมการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของรายวิชาและมีเนื้อหาครอบคลุมทั้งด้านความรู้และทักษะการเขียน

2. จัดเตรียมประเด็นการเขียนความเรียงและสถานการณ์ปัจจุบันที่มีความสอดคล้องกับสาขาวิชาและความสนใจของผู้เรียนอีกทั้งต้องมีความเหมาะสมกับวัยของผู้เรียน

3. กระตุ้นและเสริมแรงให้ผู้เรียนเชื่อมโยงสถานการณ์การเขียนความเรียงกับความรู้และประสบการณ์เดิมของตนเองเพื่อให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจในการเรียนรู้ มีความกระตือรือร้นในการแสดงความรู้ ความคิด และใช้ข้อมูลในการอภิปรายโต้แย้ง

4. กระตุ้นและเสริมแรงให้ผู้เรียนคิดต่างๆ (think-aloud ) โดยการอธิบายอย่างชัดเจนเกี่ยวกับกลวิธีในการรวบรวมและเรียบเรียงความคิดในการเขียนงานที่หลากหลาย และกระตุ้นให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้กลวิธีการคิดในแต่ละขั้นตอนการเขียนเพื่อพัฒนาคุณภาพงานเขียน

5. ใช้วิธีและเทคนิคการสอนที่หลากหลายในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน เช่น การสอนโดยใช้กรณีตัวอย่าง การสอนแบบอภิปรายกลุ่มย่อย การสอนแบบอุปนัย เทคนิคการตั้งคำถาม เทคนิคการใช้ผังกราฟิก และเทคนิคการให้ข้อมูลสะท้อนกลับ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ และได้พัฒนาทั้งทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน ความคิด และการนำเสนอ

6. กระตุ้นให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ ประเมินและตัดสินใจในแต่ละขั้นตอนของการสอน โดยใช้คำถามระดับสูงที่มีคำตอบที่หลากหลาย และเป็นคำถามที่เชื่อมโยงกับประสบการณ์ของผู้เรียน และทักษะความสามารถที่ต้องการให้ผู้เรียนฝึกฝนในแต่ละคาบเรียน

7. กระตุ้นให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของกระบวนการเขียนและมีเจตคติที่ดีต่อการประเมินและปรับแก้งานเขียน โดยการเสริมแรง ให้กำลังใจและให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้เรียนในการปรับแก้งานเขียน

8. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นได้อย่างกว้างขวาง ทั้งในการวิเคราะห์ประเด็นการเขียนเชื่อมโยงประสบการณ์ การวิพากษ์ต้นแบบงานเขียน และการตั้งคำถาม โดยผู้สอนควรรับฟังความคิดเห็นชี้แนะ และให้ข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์แก่ผู้เรียน เพื่อให้เกิดการพัฒนากระบวนการคิดและความรู้เกี่ยวกับการเขียน

9. จัดเตรียมและให้ความรู้เกี่ยวกับการใช้สื่อและแหล่งการเรียนรู้ที่จะใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามขั้นตอนของรูปแบบ เพื่ออำนวยความสะดวกในการเรียนรู้และการฝึกปฏิบัติเขียนความเรียง

10. การเตรียมต้นแบบ โดยคัดเลือกต้นแบบให้เหมาะสมกับเนื้อหาและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนรวมทั้งการวางแผนการใช้ต้นแบบว่า จะใช้ต้นแบบลักษณะใด หน่วยการเรียนรู้และเนื้อหาใด

**บทบาทของผู้เรียน** ผู้เรียนควรมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน ดังนี้

1. ทำความเข้าใจและเชื่อมโยงสถานการณ์การเขียนความเรียงที่กำหนดให้กับความรู้และประสบการณ์เดิมของตน

2. นำกลวิธีการคิดและกลวิธีการเขียนที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบไปประยุกต์ใช้ในแต่ละขั้นตอนของการเขียนความเรียง

3. มีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ วิพากษ์ อภิปรายแสดงความคิดเห็นในแต่ละขั้นตอนการเรียนรู้

4. หมั่นฝึกฝนพัฒนาทักษะและเทคนิคในการสืบค้นและรวบรวมข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลายเพื่อให้ได้ข้อมูลที่รอบด้านและลึกซึ้ง
5. เปิดใจกว้างในการรับฟังข้อเสนอแนะจากเพื่อนและผู้สอน และนำข้อเสนอแนะที่ได้มาใช้ในการปรับปรุงแก้ไขและพัฒนาคุณภาพงานเขียนของตนอย่างต่อเนื่อง
6. หมั่นทบทวน ตรวจสอบ และวิเคราะห์ปัญหาการเขียนในงานเขียนของตน และให้ข้อเสนอแนะในงานเขียนของเพื่อน
7. บันทึกเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากต้นแบบ กระบวนการเขียน และสิ่งที่ได้สะท้อนคิดในกระบวนการเขียน

**บทบาทของต้นแบบ** ต้นแบบที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบฯ ที่พัฒนาขึ้น มีบทบาทดังนี้

- 1) ต้นแบบที่เป็นผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญ ควรมีบทบาทในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ดังนี้
  - 1.1) เสนอวิธีการเขียน การกำหนดประเด็นการเขียน การค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล การออกแบบและปรับ โครงเรื่อง การพัฒนาเขียนงานฉบับร่าง และการปรับแก้งานเขียน ตลอดจนแนวทางการแก้ปัญหาในการเขียน
  - 1.3) การชี้แนะ (coaching) ให้ผู้เรียนนำเสนอความคิดเห็นในสิ่งที่ได้เรียนรู้ และให้คำชี้แนะในการปฏิบัติงานและการแก้ปัญหา
  - 1.4) การเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) กระตุ้นให้ผู้เรียนอธิบายอย่างชัดเจนหรือการคิดต่างๆ เพื่อแสดงความคิดเห็น
  - 1.5) การให้ข้อมูลย้อนกลับในขณะที่ผู้เรียนแสดงความคิดเห็น หรือการแสดงผลผลขณะที่เรียนรู้จากต้นแบบ
- 2) ต้นแบบงานเขียน มีบทบาทในการเป็นตัวอย่างเพื่อนำเสนอให้เห็นถึงลักษณะโครงสร้างของงานเขียนประเภทต่างๆ ซึ่งเป็นงานเขียนที่มีคุณภาพ มีลักษณะโครงสร้างถูกต้องตามประเภทงานเขียน และควรเป็นผลงานเขียนของผู้เชี่ยวชาญ

### การวัดและการประเมินผลการจัดการเรียนการสอน

รูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ มีการวัดและประเมินผลการเรียนการสอน ดังนี้

1. **การวัดและประเมินผลระหว่างการเรียนการสอน** เป็นการวัดและประเมินความสามารถในการเขียนความเรียงและการคิดไตร่ตรอง เป็นการวัดและประเมินความสามารถของผู้เรียนอย่างต่อเนื่องโดยใช้การสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียน การสังเกตพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม การพิจารณาการตอบคำถามและการอภิปรายในชั้นเรียน และการประเมินการนำเสนอผลงานเขียน เครื่องมือที่ใช้

ในการวัดและประเมินผลระหว่างการเรียนรู้การสอน ได้แก่ แบบวัดความสามารถในการเขียน ความเรียง และแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

2. การวัดและประเมินผลหลังการเรียนรู้การสอน เป็นการวัดและประเมินความสามารถในการเขียนความเรียง โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียงพร้อมทั้งเกณฑ์การประเมินผลงานเขียน และแบบประเมินกระบวนการเขียน อีกทั้งวัดและประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการคิดไตร่ตรองพร้อมแนวคำตอบและเกณฑ์การประเมินซึ่งผู้สอนสามารถศึกษาตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้และพิจารณาหรือประยุกต์ใช้ในการสอนได้ เครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินผลระหว่างการเรียนรู้การสอน ได้แก่ แบบวัดความสามารถในการเขียนความเรียงและแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง



ภาคผนวก ง  
ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการเรียนการสอนโดยบูรณาการแนวคิดการ  
ฝึกทางปัญญาจากต้นแบบร่วมกับแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการ



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
CHULALONGKORN UNIVERSITY

## ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้

หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 เรื่อง การเขียนสารคดี

จำนวน 9 ชั่วโมง

รายวิชา การเขียน

ผู้สอน นายอดิสรณ์ เรืองกิจจามันท์

สอนวันที่.....

### สาระสำคัญ

สารคดีเป็นงานเขียนร้อยแก้วที่มุ่งให้ผู้อ่านได้สาระข้อเท็จจริงความรู้และความคิดเห็นเป็นสิ่งสำคัญ ขณะเดียวกันก็มุ่งให้ผู้อ่านได้รับความเพลิดเพลินจากศิลปะการเขียน การเขียนสารคดีช่วยให้ผู้เขียนได้ฝึกศึกษาค้นคว้าข้อมูล และปฏิบัติการเขียนโดยใช้ทักษะการคิดวิเคราะห์สังเคราะห์ การประเมินและจัดระบบข้อมูล รวมทั้งใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ซึ่งสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการศึกษาและการประกอบอาชีพในอนาคตได้

### จุดประสงค์การเรียนรู้

เมื่อเรียนเรื่องการเขียนสารคดีแล้วผู้เรียนสามารถ

1. บอกความหมาย วัตถุประสงค์ และสำคัญของการเขียนสารคดีได้
2. อธิบายหลักการเขียนสารคดีได้
3. กำหนดประเด็นการเขียนที่สอดคล้องกับสถานการณ์ได้
4. วิเคราะห์วัตถุประสงค์และเนื้อหาการเขียนจากสถานการณ์ที่กำหนดให้ได้
5. ค้นคว้าและรวบรวมข้อมูลที่สัมพันธ์กับประเด็นการเขียนที่กำหนดได้
6. เขียนสารคดีได้อย่างถูกต้องตามหลักการ
7. วิเคราะห์ข้อดีและข้อบกพร่องในงานเขียนของตนเองและเพื่อนได้

### สาระการเรียนรู้

#### การเขียนสารคดี

##### 1. ความหมายของสารคดี

สารคดีเป็นงานเขียนที่มุ่งนำเสนอสาระตามข้อเท็จจริงที่ปรากฏเพื่อให้ผู้อ่านได้รับความรู้ความกระจ่าง โดยเรียบเรียงด้วยภาษาถ้อยคำ และข้อมูลที่เสริมสร้างสติปัญญาความเพลิดเพลิน และเกิดความประทับใจแก่ผู้อ่าน

##### 2. ประเภทของสารคดี

การจัดหมวดหมู่ของสารคดี ได้มีการจำแนกสารคดีไว้แตกต่างกัน ซึ่งอาจจะแยกตามชนิดของงานเขียน หรือใช้การอิงเนื้อหา ได้แก่ สารคดีวิชาการ สารคดีบันทึกการท่องเที่ยว สารคดีประวัติบุคคล และสารคดีเล่าประสบการณ์ สำหรับการจัดประเภทของสารคดีวิชาการมักใช้เนื้อหา

เป็นสิ่งสำคัญ เช่น สารคดีประวัติศาสตร์ สารคดีศาสนา สารคดีปรัชญา สารคดีจิตวิทยา สารคดีวรรณกรรม สารคดีภาษา สารคดีวัฒนธรรม สารคดีกฎหมาย และสารคดีสุขภาพ เป็นต้น

### 3. วัตถุประสงค์ของการเขียนสารคดี

โดยทั่วไปแล้วการเสนองานเขียนในลักษณะของสารคดีผู้เขียนจะมีจุดมุ่งหมายใดจุดมุ่งหมายหนึ่งหรือหลายจุดมุ่งหมาย ดังนี้

- 1) เพื่อให้ความบันเทิง
- 2) เพื่อเสนอสาระเรื่องราวบางประการ
- 3) เพื่อชักจูงโน้มน้าวความคิด

### 4. กลวิธีการเขียนสารคดีท่องเที่ยว

สารคดีท่องเที่ยวประกอบด้วยโครงสร้างสำคัญเช่นเดียวกับสารคดีประเภทอื่นๆ คือ ส่วนนำเรื่อง ส่วนเนื้อเรื่อง และส่วนสรุปเรื่อง และแต่ละส่วนมีกลวิธีการเขียนดังนี้

1) **ส่วนนำเรื่อง** มีรูปแบบที่นิยมในการเปิดเรื่องหลายวิธี ได้แก่ ความนำแบบพรรณนาแบบบรรยาย ความนำแบบเรื่องสั้น ความนำที่ยกสุภาษิตคำพังเพย กวีนิพนธ์ หรือคำคม ความนำแบบสนทนากับผู้อ่าน ความนำแบบสรุปประเด็น ความนำแบบคำถาม ความนำประเภทนิทานตำนาน และเกร็ดเรื่องเล่า เป็นต้น

2) **ส่วนเนื้อเรื่อง** เป็นส่วนที่สำคัญที่สุด ซึ่งประกอบด้วย ส่วนที่เป็นข้อมูลหรือสาระ ส่วนที่เป็นสีสันบรรยากาศ และส่วนที่เป็นศิลปะและกลวิธีในการเขียน ซึ่งสามารถเล่าอย่างตรงไปตรงมาเล่าแบบเรื่องสั้น หรือในรูปแบบของการเขียนจดหมาย โดยมีกลวิธีในการดำเนินเรื่องที่หลากหลาย ได้แก่ ใช้ตัวผู้เขียนเป็นผู้ดำเนินเรื่อง ใช้บุคคลในพื้นที่เป็นผู้ดำเนินเรื่อง ใช้ตัวบุคคลในประวัติศาสตร์เป็นผู้ดำเนินเรื่อง ซึ่งสามารถลำดับความโดยลำดับตามวัน เวลา ลำดับตามมิติสถานการณ์ แยกเป็นหมวดหมู่การลำดับ โดยคิดแบบเหตุผลและตามประเด็นสำคัญ เป็นต้น

3) **ส่วนสรุปเรื่อง** เป็นการเขียนเพื่อขมวดปมของเรื่องให้ยุติตรงตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ เช่น สรุปให้เห็นความสำคัญของเนื้อเรื่องที่นำเสนอ สรุปความคิดที่เห็นว่าเป็นประโยชน์กับชีวิตและสังคมสรุปเนื้อหาเพื่อโน้มน้าวให้เกิดความร่วมมือในด้านต่างๆ และสรุปเพื่อให้เกิดความตระหนัก เป็นต้น สำหรับขนาดความยาวของเรื่องงานสารคดีมีขนาดความยาวไม่จำกัดแต่ที่นิยมแพร่หลายมากที่สุดคือ ความยาวขนาดบทความ ซึ่งนำเสนอในสิ่งพิมพ์ต่างๆ เป็นตอนเดียวจบในฉบับ

4) **การตั้งชื่อเรื่องสำหรับสารคดี** เมื่อได้เนื้อหาในการเขียนแล้วควรตั้งชื่อเรื่องเป็นลำดับแรก เพื่อกำหนดแนวทางในการเขียนหรือเป็นความคิดรวบยอดให้ทราบว่าเขียนสารคดีไปในทิศทางใด การตั้งชื่อเรื่องสามารถตั้งชื่อเรื่องแบบชี้แนะเนื้อหา แบบลำบัดสำนวน แบบคนคุ้นเคยแบบคำถาม และแบบชวนสงสัย เป็นต้น

### 5. การใช้ภาษาในการเขียนสารคดี

การใช้ภาษาในการเขียนสารคดีนั้น จะคำนึงถึงการใช้ภาษาที่สื่อสารอย่างถูกต้องชัดเจนผู้รับสารเข้าใจตรงตามที่คุณเขียนต้องการจะสื่อซึ่งสรุปได้ดังนี้

- 1) ใช้ประโยคสั้นกระชับ มีประสิทธิภาพกว่าประโยคยาวเยิ่นเย้อ
- 2) ใช้คำสั้นๆ เหมาะสมกว่าคำยาวๆ

- 3) ควรใช้ภาษาธรรมดาที่เป็นที่คุ้นเคย
- 4) ใช้ลีลาการเขียนแบบง่ายๆ เป็นกันเองมีลักษณะแบบธรรมดาสามัญซึ่งจะทำให้งานเขียนมีความน่าอ่านมากขึ้น

#### 6. จริยธรรมในการเขียนสารคดี

- 1) การเขียนสารคดีควรรวบรวมข้อมูลจากหลายแหล่งการคัดเลือกข้อมูลเพื่อนำมาใช้หรือตัดออกควรกระทำอย่างเที่ยงธรรม โดยคำนึงถึงประโยชน์ของผู้อ่านเป็นสำคัญ
- 2) มีการตรวจสอบข้อมูลเป็นอย่างดี
- 3) การอ้างแหล่งข้อมูล
- 4) การระมัดระวังเรื่องละเมิดสิทธิส่วนบุคคล

ที่มา: ถวัลย์ มาศจรัส. (2538). *สารคดีและการเขียนสารคดี*. กรุงเทพฯ: มิติใหม่.

ัญญา สังขพันธานนท์. (2548). *การเขียนสารคดีภาคปฏิบัติ*. มหาสารคาม: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.

ธีรภาพ โลหิตกุล. (2552). *กว่าจะเป็นสารคดี*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: อ่านเอาเรื่อง.

วนิดา บำรุงไทย. (2545). *สารคดี: กลวิธีการเขียนและแนววิจารณ์*. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.



## กิจกรรมการจัดการเรียนรู้

กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		บทบาทของผู้เรียน	สื่อ/แหล่งการเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ	ผู้สอน		
<p>1. ชั้นเรียนรู้ทางปัญญาจากต้นแบบ (3 ชั่วโมง)</p> <p>1.1 สร้างแรงจูงใจในการเขียน (30 นาที)</p> <p>1) ผู้สอนนำสนทนาเกี่ยวกับสารคดีประเภทต่างๆ ได้แก่ สารคดีเกี่ยวกับการท่องเที่ยว สารคดีประวัติบุคคล และสารคดีวิชาการ มาให้ผู้เรียนดูและจูงใจโดยการเสนอทัศนะววิชาการเขียนสารคดีเป็นงานเขียนที่ทำทากยความสามารถเพราะจะใช้ข้อมูลพื้นฐานที่เป็นข้อเท็จจริงและมีความสำคัญในการศึกษาและการทำงาน</p> <p>2) ผู้สอนเปิดวีดิทัศน์รายการ “กระจกกหักด้าน”</p> <p>ให้ผู้เรียนดูพร้อมนำเสนอว่าการเขียนสารคดีไม่ใช่เรื่องยาก เพราะสามารถเริ่มเขียนจากเรื่องที่ตนเองสนใจใกล้ตัวและเริ่มเขียนจากขนาดสั้นก่อนได้ จากนั้นเชื่อมโยงสู่เรื่องการเขียนสารคดีและสารคดีท่องเที่ยว และแนะนำให้ผู้เรียนทราบข้อมูลของผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนสารคดีท่องเที่ยว</p>	<p>1) ใช้กลวิธีต่างๆ เพื่อสร้างแรงจูงใจในการเขียนให้แก่ผู้เรียนโดยการเสริมแรงให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นที่จะเขียนสารคดี</p>	<p>1) กระตุ้น ให้ผู้เรียนสนใจ และต้องการที่จะเรียนรู้กับต้นแบบ</p>	<p>1) อภิปรายและแสดงความคิดเห็น</p>	<p>1) ผลงานเขียนของผู้เชี่ยวชาญที่เป็นต้นแบบ การเขียนสารคดีท่องเที่ยว</p>

กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		บทบาทของผู้เรียน	สื่อ/แหล่งการเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ	ผู้สอน		
<p><b>1.2 เรียนรู้จากต้นแบบ (120 นาที)</b></p> <p>1) ผู้เชี่ยวชาญนำผู้เรียนอภิปรายเกี่ยวกับความหมาย ประเภท ลักษณะ และหลักการในการเขียนสารคดี แล้วสรุปความรู้ร่วมกันอีกครั้งเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจชัดเจนมากขึ้น โดยผู้เชี่ยวชาญแทรกความรู้ที่น่าสนใจเกี่ยวกับการเขียนสารคดีที่เกี่ยวข้อง</p> <p>2) ผู้เชี่ยวชาญให้ผู้เรียนดูตัวอย่างผลงานสารคดี ห้องเรียนที่ผู้เชี่ยวชาญเขียน และนำเสนอให้เห็นถึงกลวิธีการเขียนและรูปแบบการใช้ภาษา โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสนทนาและสัมภาษณ์ประเด็นที่สงสัยหรือต้องการเรียนรู้ พร้อมทั้งบันทึกสิ่งที่สังเกตและเรียนรู้ไปในงาน “ การเรียนรู้สู่การสร้างสรรค์สารคดี” โดยผู้สอนคอยชี้แนะและให้คำปรึกษาขณะที่ผู้เรียนทำกิจกรรม</p> <p><b>1.3 กระง่างความรู้จากต้นแบบ (30 นาที)</b></p> <p>1) ผู้เรียนทบทวนความรู้ที่ได้เรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญด้าน</p>	<p>2) นำเสนอและชี้แนะ (coaching) เกี่ยวกับวิธีการเขียนการแก้ปัญหาในการเขียนสารคดี ห้องเรียน</p> <p>4) เสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) โดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนนำเสนอเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญ</p> <p>5) ชี้แนะ (coaching) เกี่ยวกับวิธีการเขียนการแก้ปัญหาในการเขียนสารคดี</p> <p>6) สรุปล และเสริมประเด็น</p>	<p>2) คอยแนะนำและให้คำปรึกษาในระหว่างผู้เรียนเรียนรู้</p> <p>3) คอยแนะนำและให้</p>	<p>2) อภิปราย แสดงความคิดเห็นและตั้งคำถามในประเด็นที่ต้องการเรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญและบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้</p> <p>2) ตัวอย่างสารคดี ห้องเรียน</p> <p>3) ใบงาน “การเรียนรู้สู่การสร้างสรรค์สารคดี”</p>	

กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		สื่อ/แหล่ง การเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ ที่สำคัญ	ผู้สอน คำปรึกษาในระหว่าง ผู้เรียนทำกิจกรรม	
<p>การเขียน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนอภิปราย ชักถาม หากมีประเด็นที่สงสัยเพิ่มเติม เกี่ยวกับหลักการและกลวิธีเขียนสารคดีท่องเที่ยว</p> <p>2) ผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อนำเสนอลักษณะสำคัญของสารคดีท่องเที่ยวหน้าชั้นเรียน โดยผู้เชี่ยวชาญแทรกความรู้ ประเด็นที่น่าสนใจ และสิ่งที่ควรคำนึงถึงในการเขียนสารคดีท่องเที่ยว</p> <p>(หมายเหตุ: ผู้สอนต้องเตรียมประเด็นในการเขียนล่วงหน้า และมอบหมายให้ผู้เรียนไปค้นคว้าข้อมูลเกี่ยวกับสถานที่ต่างๆ ที่ผู้เรียนสนใจจะนำมาเขียนสารคดีท่องเที่ยว และ เพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลในการเขียน</p>	<p>คำปรึกษาในระหว่างผู้เรียนทำกิจกรรม</p> <p>4) สรุป และเสริมประเด็นที่สำคัญ</p> <p>3) นำเสนอความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้ศึกษาจากผู้เชี่ยวชาญ และบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญ</p>		
<p>2. ขึ้นกำหนดประเด็นการเขียนโดยอิงจากสถานการณ์จริง (1.5 ชั่วโมง)</p> <p>2.1 นำเสนอและกำหนดประเด็นการเขียน (30 นาที)</p>			

กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		สื่อ/แหล่ง การเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ	ผู้สอน	
<p>1) ผู้สอนเปิดภาพข่าว “ไอ้แม่เจ้า! นักท่องเที่ยวจีน ปีน-ถ้ำบนซากรุกระหว่างเยลลี่” จากเว็บไซต์ให้ดู จากนั้น นำผู้เรียนอภิปรายเกี่ยวกับประเด็นดังกล่าว โดยชี้แนะ (coaching) ให้ผู้เรียนสะท้อนคิดประเด็นดังกล่าวด้วยการใช้คำถามกระตุ้นการคิดดังต่อไปนี้</p> <p>ก) สภาพและปัญหาที่เกิดขึ้นคืออะไร</p> <p>ข) สาเหตุของปัญหาคืออะไร</p> <p>ค) แนวทางการแก้ปัญหาจะมีอะไรบ้าง</p> <p>ง) เลือกแนวทางใดในการแก้ปัญหา</p> <p>จ) ตัวชี้วัดความสำเร็จในการแก้ปัญหาคืออะไร</p> <p>2) ผู้สอนเชื่อมโยงการปฏิบัติตนในการท่องเที่ยวสู่การคิดประเด็นการเขียนสารคดีท่องเที่ยวจากนั้นเปิดวิดีโอที่สนับรายการ “พิบินคร” ให้ผู้เรียนดูเพื่อเป็นตัวอย่างและแนวทางการการคิดประเด็นการเขียนจากนั้นให้ผู้เรียนแต่ละคนนำเสนอประเด็นที่ตนเองสนใจเขียนสารคดีในกลุ่มย่อยโดยร่วมกัน</p>	<p>1) การชี้แนะ (coaching) เกี่ยวกับประเด็นหรือสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้น โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนนำเสนอความคิด</p> <p>2) สังเกตพฤติกรรมการแสดงออกถึงการคิดไตร่ตรอง และบันทึกหลังการสอน</p> <p>3) คัดเลือกขอบเขตการเขียนสารคดีที่อยู่ในความสนใจและเกี่ยวข้องกับตัวผู้เรียน</p> <p>4) คัดเลือก และเตรียมสื่อ</p>	<p>1) พิจารณาสถานการณ์ที่กำหนดให้สะท้อนคิดอภิปราย และแสดงความคิดเห็น</p> <p>2) อภิปรายและแสดงความคิดเห็น</p>	<p>1) Power Point ภาพข่าว “ไอ้แม่เจ้า! นักท่องเที่ยวจีน ปีน-ถ้ำบนซากรุกระหว่างเยลลี่”</p> <p>2) วิดีทัศน์ รายการ “พิบินคร”</p>

กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		บทบาทของผู้เรียน	สื่อ/แหล่งการเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ	ผู้สอน		
<p>อภิปรายเกี่ยวกับประเด็นและนำเสนอเหตุผลว่าควรเขียนสารคดีเกี่ยวกับประเด็นใด</p> <p>3) ผู้เรียนร่วมกันอภิปรายในกลุ่มย่อย แล้วนำเสนอเหตุผลว่าตนเองสนใจเรื่องใด มีประเด็นอะไรบ้าง จากนั้นสรุปประเด็นขอเสนอประเด็นและวัตถุประสงค์ในการเขียน</p> <p>4) ผู้สอนมอบหมายงานให้ผู้เรียนเขียนสารคดีที่เกี่ยวข้องเพื่อแสดงความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับประเด็นที่กำหนดจำนวน 1 เรื่อง (ขนาดความยาว 3-4 หน้า)</p> <p><b>2.2 วิเคราะห์ประเด็นการเขียน (40 นาที)</b></p> <p>1) ผู้สอนนำผู้เรียนอภิปรายแสดงความคิดเห็นในประเด็นต่างๆ เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการกำหนดประเด็นการเขียนให้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น จากนั้นผู้สอนนำสรุปผลการสะท้อนคิด</p> <p>2) ผู้สอนให้ผู้เรียนแต่ละคนเขียนระบุประเด็น</p>	<p>ที่ใช้ในการทำกิจกรรม</p> <p>กำหนดประเด็นการเขียน</p> <p>5) การชี้แนะ (coaching) เกี่ยวกับประเด็นการเขียน และเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) โดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนนำเสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับ การกำหนดประเด็นการเขียน</p> <p>6) การชี้แนะ (coaching) เกี่ยวกับประเด็นการเขียน โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนนำเสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นการเขียน</p> <p>7) ให้คำชี้แนะและเสริม</p>	<p>3) ตรวจสอบและพบทบทวนประเด็นที่ กำหนดและอภิปราย แสดงความคิดเห็น</p> <p>4) พบทวนและแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับ ประเด็นการเขียนของตนเอง</p> <p>5) เขียนระบุประเด็น การเขียนในใบงาน</p>	<p>3) ใบงาน</p> <p>“การเรียนรู้สู่”</p>	

กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		บทบาทของผู้เรียน	สื่อ/แหล่งการเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ	ผู้สอน		
<p>การเขียนที่ร่วมกันอภิปรายในใบงาน</p> <p><b>2.3 ประมวลและปรับประเด็นการเขียน (20 นาที)</b></p> <p>1) ผู้สอนตั้งคำถามกระตุ้นให้ผู้เรียนวิเคราะห์ประเด็นการเขียนของตนเอง</p> <p>2) ผู้เรียนแต่ละคนนำข้อมูลที่ได้จากกรวิเคราะห์มาประมวลว่าแนวคิดหลักของเรื่องคืออะไร ในงานเขียนสารคดี ท่องเที่ยวของตนจะต้องประกอบด้วยประเด็นใดบ้าง และหากยังไม่มีข้อมูลจะต้องหาข้อมูลเพิ่มเติม และปรับประเด็นงานเขียนให้มีความสมเหตุสมผลและสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของงานเขียน</p>	<p>ต่อการเรียนรู้</p> <p>8) การชี้แนะ (coaching) โดยการสนทนา (dialogue) เกี่ยวกับประเด็นการเขียนให้แก่ผู้เรียน</p>	<p>3) อภิปรายและแสดงความคิดเห็น</p> <p>4) สะท้อนคิดเกี่ยวกับประเด็นการเขียนของตนเอง และนำเสนอ การปรับแก้ประเด็น การเขียนให้ผู้สอนหรือเพื่อนฟัง</p>	<p>การสร้างสรรค์ “สารคดี”</p>	
<p><b>3. ขั้นฝึกทบทวนปัญหาจากต้นแบบ (1.5 ชั่วโมง)</b></p> <p><b>3.1 ค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล (30 นาที)</b></p> <p>1) ผู้เรียนนำข้อมูลที่บันทึกในใบงานเกี่ยวกับประเด็นการเขียนมาพิจารณาว่าจะต้องค้นคว้าข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องใดเพิ่มเติม และบันทึกเป็นสาระโดยสังเขปไว้ โดยผู้สอนคอยให้</p>	<p>1) เตรียมและแนะนำแหล่งศึกษาค้นคว้าข้อมูล</p> <p>2) นำเสนอกลวิธีและ</p>	<p>1) ประเมินและคัดสรรข้อมูลตามแผนที่วางไว้</p>	<p>1) แหล่งข้อมูล เช่น บทความวารสาร วิจัย</p>	

กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		บทบาทของผู้เรียน	สื่อ/แหล่งการเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ	ผู้สอน		
<p>คำแนะนำเกี่ยวกับเนื้อหาที่ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าและคัดสรรข้อมูล</p> <p>2) ผู้เรียนศึกษาเนื้อหาจากเอกสารประกอบที่ผู้สอนเตรียมไว้ให้สืบค้นเป็นแหล่งข้อมูลภายในห้องเรียน แล้วเขียนบันทึกประเด็น เนื้อหาสาระที่รวบรวมได้</p> <p><b>3.2 ออกแบบและปรับโครงสร้าง (90 นาที)</b></p> <p>1) ผู้เรียนแต่ละคนนำบันทึกสาระที่ได้จากการกำหนดประเด็นการเขียนและการค้นคว้าข้อมูลมาจัดกลุ่มและเชื่อมโยงความสัมพันธ์ และออกแบบโครงเรื่อง โดยเขียนเป็นการจัดลำดับประเด็นหลัก ประเด็นรองซึ่งผู้สอนจะคอยให้คำชี้แนะระหว่างผู้เรียนทำกิจกรรม</p> <p>2) ผู้เรียนแบ่งเป็นกลุ่มย่อยเพื่อร่วมกันพิจารณาโครงเรื่องของเพื่อน ซึ่งผู้สอนจะตั้งคำถามให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็น (เห็นด้วย, ไม่เห็นด้วย) และให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับเนื้อหาเพื่อตรวจสอบและปรับโครงสร้างเรื่อง</p>	<p>เทคนิคการจัดลำดับข้อมูล</p> <p>3) นำเสนอวิธีการออกแบบและปรับโครงสร้างเรื่อง</p> <p>4) การเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) โดยการตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนวิเคราะห์และสรุปประเด็น และช่วยแก้ปัญหาในส่วนที่มี</p>	<p>2) บันทึกข้อมูลที่ค้นคว้าในงาน</p> <p>3) ออกแบบ วิชาฯ และปรับแก้โครงเรื่อง</p>	<p>และสื่ออิเล็กทรอนิกส์ เป็นต้น</p> <p>2) ใบงาน “การเรียนรู้สู่การสร้างสรรค์สารคดี”</p>	



กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		บทบาทของผู้เรียน	สื่อ/แหล่ง การเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ	ผู้สอน		
<p><b>3.3 พัฒนางานเขียนฉบับร่าง</b></p> <p>ผู้เรียนแต่ละคนนำโครงเรื่องที่ได้อ่านย้อนกลับ และจากการปรับแก้มาพิจารณาและเขียนขยายความจากโครงเรื่องเป็นงานเขียนฉบับร่าง (นอกห้องเรียน) โดยคำนึงถึงการให้อรรถประโยชน์ของประโยคของสารคดีท่องเที่ยวที่ได้อ่าน คือ ส่วนนำ เนื้อเรื่อง ส่วนสรุป การอ้างอิง และกลวิธีการขึ้นต้น และการสรุป</p>	<p>ความยุ่งยาก</p> <p>5) การชี้แนะ (coaching) โดยการสนทนา (dialogue) เกี่ยวกับโครงเรื่องของงานเขียนให้แก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคล</p>	<p>4) การให้อ่านย้อนกลับและโต้แย้งในขณะแลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียน</p> <p>5) นำอรรถประโยชน์ของงานเขียนเรียบเรียงเป็นงานเขียนฉบับร่าง</p>		
<p><b>4. ชื่นสะท้อนคิดทางปัญญาและพัฒนาผลงาน (3 ชั่วโมง)</b></p> <p><b>4.1 พินิจงานเขียน (60 นาที)</b></p> <p>1) ผู้เชี่ยวชาญคัดเลือกผลงานเขียนที่เห็นว่าดีหรือพอใช้ 1 เรื่อง มานำเสนอโดยใช้เครื่องมือฉายภาพกับแสง เพื่อให้ผู้เรียนทั้งชั้นร่วมกันพิจารณา และร่วมกันวิพากษ์งานเขียน โดยผู้เชี่ยวชาญให้ข้อสังเกตและข้อเสนอแนะแก่ผู้เรียนในประเด็น</p>	<p>1) การนำเสนอต้นแบบ (modeling) วิธีการตรวจพิจารณาและการให้อ่านย้อนกลับในงานเขียน</p>	<p>1) จูงใจให้ผู้เรียนเรียนรู้และปรึกษาผู้เชี่ยวชาญ</p>	<p>1) สังเกตและตรวจพิจารณาและการให้อ่านย้อนกลับในงานเขียน</p> <p>1) ผลงานเขียน สารคดี</p>	



กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		สื่อ/แหล่ง การเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ	ผู้สอน	
<p>สำคัญ</p> <p>2) ผู้เรียนนำงานเขียนฉบับร่างมาแลกเปลี่ยนกันอ่านกับเพื่อน และช่วยกันให้ข้อมูลย้อนกลับทั้งด้านเนื้อหา และระเบียบการเขียน โดยผู้เชี่ยวชาญคอยให้คำแนะนำ ให้ข้อมูลย้อนกลับ และคอยให้กำลังใจในการเขียน</p> <p><b>4.2 ทบทวนและพัฒนางานเขียน (60 นาที)</b></p> <p>1) ผู้เรียนส่งงานเขียนกลับไปให้เจ้าของงานเขียนพร้อมกันให้คำแนะนำ ชักถาม ชี้แนะ และแลกเปลี่ยนความคิดเห็น</p> <p>2) ผู้เรียนแต่ละคนอ่านทบทวนงานเขียนของตนเองว่าเป็นไปตามลักษณะของสารคดีหรือไม่ โดยผู้สอนคอยชี้แนะผู้เรียน และนำแบบประเมินการเขียนเรียงความที่ผู้สอนสร้างขึ้นมาให้ผู้เรียนใช้ในการตรวจ โดยผู้เชี่ยวชาญคอยแนะนำ และตอบข้อสงสัยในขณะที่ผู้เรียนทำกิจกรรม</p>	<p>2) ร่วมให้คำชี้แนะ และเสริมต่อการเรียนรู้แก่ผู้เรียน</p>	<p>2) แลกเปลี่ยนกันอ่านงานเขียนกับเพื่อน และให้ข้อมูลย้อนกลับ</p> <p>3) อ่านทบทวนงานเขียนของตน</p> <p>4) อภิปรายและให้ข้อเสนอแนะ</p>	<p>ประเมินผลงานเขียนความเรียง</p>

กิจกรรม	บทบาทของต้นแบบ		บทบาทของผู้เรียน	สื่อ/แหล่ง การเรียนรู้
	ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ	ผู้สอน		
<p><b>4.3 นำเสนอผลงานและการสะท้อนคิด</b></p> <p>1) ผู้สอนสุ่มผู้เรียน 1-2 คน เพื่อนำเสนอผลงานของตนเอง โดยกำหนดประเด็นให้ผู้เรียนบอกข้อดีและข้อบกพร่องในงานเขียน รวมถึงสะท้อนคิดเกี่ยวกับปัญหาในการเขียนของตนเอง โดยผู้สอนกระตุ้นให้ผู้เรียนคนอื่นๆ มีส่วนร่วมใน</p> <p>2) ผู้เรียนปรับแก้งานเขียนฉบับร่างตามข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับ และพัฒนาเป็นงานเขียนฉบับสมบูรณ์ (นอกชั้นเรียน) จากนั้นส่งผลงานให้ผู้สอนตรวจพิจารณา และให้ข้อมูลย้อนกลับในครั้งต่อไป</p>	<p>4) ให้ข้อมูลย้อนกลับ</p>	<p>3) กระตุ้นให้ผู้เรียนนำเสนอในประเด็นที่กำหนด</p> <p>4) ให้ข้อมูลย้อนกลับ</p> <p>5) ประเมินผลงานเขียนสารคดี</p>	<p>5) นำเสนอผลงานและการมีส่วนร่วมในการอภิปราย</p> <p>5) ปรับแก้งานเขียนให้เป็นฉบับสมบูรณ์</p>	<p>3) เกณฑ์ประเมินผลงานเขียน</p>

### \*บทบาทของต้นแบบ

**ต้นแบบที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ:** ผู้เชี่ยวชาญมีบทบาทในการใช้กลวิธีต่างๆ เพื่อสร้างแรงจูงใจในการเขียน เช่น การเสนอผลเขียนของตนเอง และนำเสนอกลวิธีในการเขียนให้คำชี้แนะ (coaching) เกี่ยวกับวิธีการเขียนและการแก้ปัญหาในการเขียนสารคดี และเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) โดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนนำเสนอความคิดเห็นในสิ่งที่ได้เรียนรู้ และให้คำชี้แนะในการปฏิบัติงาน ตลอดจนการนำเสนอต้นแบบ (modeling) วิธีการตรวจพิจารณาและการให้ข้อมูลย้อนกลับในขณะที่ผู้เรียนปฏิบัติการเขียนและนำเสนอผลงานเขียน

**ต้นแบบที่เป็นผู้สอน:** ผู้สอนมีบทบาทในการกระตุ้นความสนใจและเสริมแรงให้ผู้เรียนร่วมกันกำหนดวิเคราะห์และปรับประเด็นการเขียนการออกแบบและปรับโครงเรื่อง การพัฒนาเขียนงานฉบับร่าง และการปรับแก้งานเขียน คอยให้คำชี้แนะ (coaching) และเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) ให้ผู้เรียนนำเสนอความคิดเห็นในสิ่งที่ได้เรียนรู้ และให้คำชี้แนะในการปฏิบัติงานและการแก้ปัญหา การเตรียมข้อมูลและแหล่งศึกษาค้นคว้าข้อมูล ตลอดจนการให้ข้อมูลย้อนกลับในขณะที่ผู้เรียนปฏิบัติการเขียนและนำเสนอผลงานเขียน

### การวัดและประเมินผล

ขั้นการวัด		ขั้นการประเมิน
สิ่งที่ต้องการวัด	เครื่องมือที่ใช้วัด	เกณฑ์การประเมิน
ผลงานเขียนความเรียงประเภทสารคดี	เกณฑ์ประเมินการเขียนความเรียง	ได้รับการประเมินในระดับดี จึงถือว่าผ่าน

### ผลการจัดการเรียนรู้

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### ใบงาน “การเรียนรู้สู่การสร้างสรรค์สารคดี”

คำชี้แจง สังเกตและเรียนรู้การเขียนสารคดีจากผู้เชี่ยวชาญ แล้วดำเนินการตามลำดับขั้นดังนี้

#### 1. บันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### 2. กำหนดประเด็นที่จะเขียน (นิสิตอาจกำหนดเป็น “ชื่อเรื่อง” หรือ “แนวเรื่อง” )

.....

.....

.....

CHULALONGKORN UNIVERSITY

#### 3. การศึกษาค้นคว้าข้อมูล (นิสิตศึกษาข้อมูลใดเพิ่มเติม โดยเขียนเป็นประโยคหรือวลี)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### 4. การออกแบบโครงเรื่อง (กำหนดประเด็นที่จะเขียน โดยเขียนเป็นประโยคหรือวลี และจัดลำดับประเด็นตามความเหมาะสม)

ประเด็นที่ 1.....

ประเด็นที่ 2.....

ประเด็นที่ 3.....

ประเด็นที่ 4.....

ประเด็นที่ 5.....

ประเด็นที่ 6.....

ประเด็นที่ 7.....



ภาคผนวก จ  
คะแนนและค่าสถิติ

- 1) ค่าความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง
- 2) ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
- 3) คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่าง
- 4) คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่าง

ตาราง 32 ค่าความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง

แบบทดสอบความสามารถในการเขียนความเรียง	ค่าความยากง่าย (p)	ค่าอำนาจจำแนก (r)
ก่อนเรียน	0.70	0.30
ระหว่างเรียนครั้งที่ 1	0.70	0.32
ระหว่างเรียนครั้งที่ 2	0.71	0.33
ระหว่างเรียนครั้งที่ 3	0.75	0.35
ระหว่างเรียนครั้งที่ 4	0.73	0.34
หลังเรียน	0.75	0.37

ตาราง 33 ค่าความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ข้อที่	ฉบับก่อนเรียน		ฉบับระหว่างเรียน		ฉบับหลังเรียน	
	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก
1.1	.68	.38	.65	.38	.67	.36
1.2	.58	.31	.57	.28	.56	.30
1.3	.63	.25	.65	.27	.67	.28
1.4	.66	.31	.57	.30	.64	.29
1.5	.65	.28	.66	.27	.65	.27
2.1	.67	.34	.65	.33	.60	.31
2.2	.58	.31	.57	.29	.58	.30
2.3	.66	.33	.67	.34	.65	.31
2.4	.68	.27	.60	.29	.67	.35
2.5	.64	.27	.68	.30	.67	.30

ตาราง 34 ค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรองแนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ฉบับก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน

**แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง (ฉบับก่อนเรียน)**

สถานการณ์ ที่	ข้อที่	ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ			ค่า IOC	ความหมาย
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1	1.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.3	+1	+1	0	0.67	วัดได้สอดคล้อง
	1.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.5	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
2	2.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.3	+1	+1	0	0.67	วัดได้สอดคล้อง
	2.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.5	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
รวม		1	1	0.80	0.93	วัดได้สอดคล้อง

**แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง**

สถานการณ์ ที่	ข้อที่	ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ			ค่า IOC	ความหมาย
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1	1.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.3	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.5	0	+1	+1	0.67	วัดได้สอดคล้อง
2	2.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.3	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.5	0	+1	+1	0.67	วัดได้สอดคล้อง
รวม		0.80	1	1	0.93	วัดได้สอดคล้อง



### แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง (ฉบับระหว่างเรียน)

สถานการณ์ ที่	ข้อที่	ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ			ค่า IOC	ความหมาย
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1	1.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.3	+1	+1	0	0.67	วัดได้สอดคล้อง
	1.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.5	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
2	2.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.3	+1	+1	0	0.67	วัดได้สอดคล้อง
	2.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.5	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
รวม	1	1	0.80	0.93	วัดได้สอดคล้อง	

### แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

สถานการณ์ ที่	ข้อที่	ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ			ค่า IOC	ความหมาย
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1	1.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.3	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.5	0	+1	+1	0.67	วัดได้สอดคล้อง
2	2.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.3	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.5	0	+1	+1	0.67	วัดได้สอดคล้อง
รวม	0.80	1	1	0.93	วัดได้สอดคล้อง	

แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง (ฉบับหลังเรียน)

สถานการณ์ ที่	ข้อที่	ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ			ค่า IOC	ความหมาย
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1	1.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.3	+1	+1	0	0.67	วัดได้สอดคล้อง
	1.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.5	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
2	2.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.3	+1	+1	0	0.67	วัดได้สอดคล้อง
	2.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.5	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	รวม	1	1	0.80	0.93	วัดได้ สอดคล้อง

แนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

สถานการณ์ ที่	ข้อที่	ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ			ค่า IOC	ความหมาย
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1	1.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.3	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	1.5	0	+1	+1	0.67	วัดได้สอดคล้อง
2	2.1	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.2	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.3	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.4	+1	+1	+1	1.00	วัดได้สอดคล้อง
	2.5	0	+1	+1	0.67	วัดได้สอดคล้อง
	รวม	0.80	1	1	0.93	วัดได้สอดคล้อง

ตาราง 35 คะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงของกลุ่มตัวอย่าง

ลำดับที่	คะแนนเต็ม 100 คะแนน					หลังเรียน
	ก่อนเรียน	ระหว่างเรียน			บทความ	
		เรียงความ	รายงานฯ	สารคดี		
1	66	77	78	78	83	79
2	63	70	74	77	78	75
3	57	70	74	77	78	75
4	60	72	75	78	77	77
5	57	75	75	81	81	77
6	55	72	74	77	78	75
7	52	65	72	75	78	70
8	56	70	74	77	77	74
9	54	69	73	76	76	74
10	76	81	79	82	83	79
11	62	73	76	78	77	76
12	65	76	75	79	78	74
13	78	76	76	81	78	77
14	63	74	76	78	78	77
15	53	72	73	78	77	76
16	56	72	74	78	77	75
17	61	72	74	78	83	76
18	55	65	68	77	73	70
19	54	72	73	78	77	74
20	50	69	73	75	75	75
21	56	71	72	79	77	75
22	62	74	74	78	77	77
23	71	79	80	79	78	79
24	55	72	74	78	77	75
25	58	68	72	78	77	74
26	59	68	72	79	77	74
27	56	67	72	76	84	74
28	54	69	72	77	77	73
29	55	71	73	78	76	75
Mean	59.27	71.75	74.03	77.93	78.00	75.20
SD	6.76	3.77	2.36	1.57	2.49	2.16

## คะแนนความสามารถในการคิดไตร่ตรองของกลุ่มตัวอย่าง

ลำดับที่	ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง (30 คะแนน)		
	ก่อนเรียน	ระหว่างเรียน	หลังเรียน
1	23	24	27
2	21	23	27
3	20	23	27
4	21	24	28
5	17	20	24
6	16	20	24
7	17	22	26
8	18	21	24
9	17	20	24
10	21	22	25
11	21	22	25
12	17	21	25
13	25	25	27
14	22	24	26
15	18	22	25
16	19	22	24
17	19	22	25
18	12	20	24
19	16	20	24
20	15	20	24
21	15	20	24
22	12	23	25
23	17	20	24
24	19	22	25
25	16	21	25
26	20	23	26
27	17	20	24
28	17	20	24
29	14	20	24
Mean	18.00	21.58	25.03
SD	3.05	1.54	1.20

### ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นายอดิสรณ์ เรืองกิจจามันท์ เกิดวันที่ 15 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2524 มีภูมิลำเนาอยู่ที่ จังหวัดนครปฐม สำเร็จการศึกษาศึกษาศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับที่ 2) สาขาวิชาภาษาไทย วิชาโทบริหารการศึกษา จากมหาวิทยาลัยศิลปากร ในปีการศึกษา 2546 โดยได้รับทุนจาก โครงการสืบสานภาษาไทย และสำเร็จการศึกษาคณะครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอน ภาษาไทย ภาควิชาหลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2550 จากนั้นเข้าศึกษาในสาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชา หลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2554 ปัจจุบัน ดำรงตำแหน่งอาจารย์ประจำสาขาวิชาการมัธยมศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ