การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน

นางสาววิชยา ปิดชามุก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ภาควิชามัธยมศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2546

ISBN: 974-17-3912-5

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A COMPARISON OF ENGLISH PARAGRAPH WRITING ABILITY OF RAJABHAT INSTITUTE UNDERGRATUATES WHO RECEIVED DIFFERENT TYPES OF FEEDBACK

Miss Wichaya Pidchamook

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of Master of Education in Teaching English as a Foreign Language

Department of Secondary Education

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2003

ISBN: 974-17-3912-7

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน
โดย	นางสาววิชยา ปิดชามุก
สาขาวิชา	การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ
อาจารย์ที่ปรึกษา	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุมาลี ชิโนกุล

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้นับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญามหาบัณฑิต

..... คณบดีคณะครุศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร. ไพฑูรย์ สินลารัตน์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒนา เอี่ยมอรพรรณ)

..... อาจารย์ที่ปรึกษา
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุมาลี ชิโนกุล)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. จันทร์ทรงกลด คชเสนี สุทธิพิบูลย์)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อาภัสรา ชินวรรโณ)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิชยา ปิดชามุก : การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน. (A COMPARISON OF ENGLISH PARAGRAPH WRITING ABILITY OF RAJABHAT INSTITUTE UNDERGRADUATES WHO RECEIVED DIFFERENT TYPES OF FEEDBACK). อ. ที่ปรึกษา : ผศ. ดร. สุมาลี ชิโนกุล, 154 หน้า. ISBN: 974 –17- 3912 –5

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ศึกษาความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน (2) เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ ได้แก่ การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ แบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และแบบผสมผสาน และ (3) เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏหลังจากได้รับลำดับการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน ตัวอย่างประชากรได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบเจาะจงเป็นนักศึกษาสถาบันราชภัฏสวนดุสิต วิชาเอกภาษาอังกฤษชั้นปี 2 ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 จำนวน 90 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่หัวข้องานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ 8 หัวข้อ และคำแนะนำ (Guidelines) การให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน 3 รูปแบบ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่ามัชฌิมเลขคณิต ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และทดสอบความแตกต่างของค่ามัชฌิมเลขคณิตโดยวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) และเปรียบเทียบความแตกต่างเป็นรายคู่โดยการเปรียบเทียบเชิงซ้อน (Multiple Comparison) ด้วยวิธีการ LSD (Least Significant Different) ผลการวิจัย สรุปได้ดังนี้

1. นักศึกษาที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนทั้ง 3 รูปแบบ ได้แก่ แบบเน้นไวยากรณ์ แบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และแบบผสมผสานต่างมีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลองสูงกว่าคะแนนก่อนการทดลอง โดยมีนักศึกษากลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องเท่านั้นที่มีคะแนนรวมความสามารถและคะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาสูงขึ้นจากระดับดีเป็นดีมาก

2. นักศึกษากลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องมีความสามารถโดยรวมของการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษและคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์สูงสุด โดยมีคะแนนสูงกว่านักศึกษากลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สำหรับในองค์ประกอบด้านเนื้อหา นักศึกษากลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องมีคะแนนสูงสุด โดยมีคะแนนสูงกว่านักศึกษาอีก 2 กลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. นักศึกษากลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ก่อนเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องมีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลองสูงสุด ทั้งคะแนนความสามารถโดยรวม คะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาและคะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์

ภาควิชา มัธยมศึกษา ลายมือชื่อนิสิต _____

สาขาวิชา การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา _____

ปีการศึกษา 2546 ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม - _____

4383771227 : MAJOR TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
KEY WORD : GRAMMAR FEEDBACK/ CONTENT FEEDBACK / COMBINATION FEEDBACK / ENGLISH PARAGRAPH WRITING ABILITY

WICHAYA PIDCHAMOOK : A COMPARISON OF ENGLISH PARAGRAPH WRITING ABILITY OF RAJABHAT INSTITUTE UNDERGRADUATES WHO RECEIVED DIFFERENT TYPES OF FEEDBACK. THESIS ADVISOR : ASST. PROF. SUMALEE CHINOKUL, Ph.D. 154 pp. ISBN: 974 –17-3912-5.

The purposes of this study were to (1) study the English paragraph writing ability of Rajabhat Institute undergraduates who received three different types of feedback: Grammar Feedback, Content Feedback, and Combination Feedback (2) compare the English paragraph writing ability of those undergraduates after given three different types of feedback and (3) compare the English paragraph writing ability of those undergraduates after given different orders of feedback.

A total number of 90 second-year English majors of Rajabhat Institute Suan Dusit, chosen by means of purposive sampling, were randomly assigned into three groups. Each was given different type of feedback. The instruments used in this research were eight topics for writing paragraphs, and three forms of guidelines for giving feedback. The language use and content validity were approved by three language-teaching specialists and pilot tested before using with the research subjects. The data were analyzed for mean, standard deviation, ANOVA, and LSD (Least Significant Different).

The results of this study were as follows:

1. The English paragraph writing ability of all three groups, given Grammar Feedback, Content Feedback, and Combination Feedback respectively, was higher after the experiment. Only the group given Content Feedback had “Very Good” level for overall and content element scores.

2. The group given Content Feedback got the highest overall and content element scores. The scores were higher than those of the group given Combination Feedback at .01 level of significance. The grammar element score of the group given Content Feedback was also higher than the groups given Grammar Feedback and Combination Feedback at .01 level of significance.

3. The group given Grammar Feedback during the first experimental period and Content Feedback during the second experimental period got the highest overall, content element, and grammar element scores.

Department Secondary Education Student’s signature _____
Field of study Teaching English as a Foreign Language Advisor’s signature _____
Academic year 2003 Co-advisor’s signature -

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความกรุณาอย่างสูงจาก ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุมาลี ชิโนกุล อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่ให้คำแนะนำ ตรวจแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ เกี่ยวกับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ด้วยความเอาใจใส่และเมตตาตลอดมา ทั้งยังเป็นกำลังใจสำคัญในการเรียนและเป็นแบบอย่างที่ควรยึดถือในการทำงานสำหรับผู้วิจัย ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอาจารย์เป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒนา เอี่ยมอรพรรณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. จันทร์ทรงกลด คชเสนี สุทธิพิบูลย์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อาภัสรา ชินวรรโณ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ได้กรุณาให้คำแนะนำแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ เพื่อให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้มีความถูกต้องสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุภาณี ชินวงศ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ชื่นชีวี เฉลิมภัทรกุลและอาจารย์กมลรัตน์ ศรีหารักษา ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่านที่ได้กรุณาตรวจและให้คำแนะนำทางด้านความเหมาะสมและความถูกต้องของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ขอขอบพระคุณผู้บริหาร คณาจารย์โปรแกรมวิชาภาษาอังกฤษ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต และขอบคุณนักศึกษาชั้นปีที่ 2 วิชาเอกภาษาอังกฤษ คณะมนุษยศาตร์และสังคมศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิตที่เป็นตัวอย่างประชากรที่ให้ความร่วมมือในการวิจัยเป็นอย่างดี รวมทั้งขอขอบคุณบัณฑิตวิทยาลัยที่ได้สนับสนุนทุนบางส่วนในการทำวิทยานิพนธ์ครั้งนี้

ท้ายนี้ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณคุณพ่อ คุณแม่ คุณตา ขอขอบคุณน้องสาว รุ่นพี่และเพื่อนๆ สำหรับการสนับสนุนและกำลังใจยิ่งใหญ่ที่สุดในชีวิตที่มีให้ผู้วิจัยตลอดมา

วิชยา ปิดชามุก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย ..... ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ .... จ
กิตติกรรมประกาศ .... ฉ
สารบัญตาราง ..... ฌ
สารบัญแผนภูมิ ..... ฐ

บทที่

1 บทนำ 1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา 1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย 7
ขอบเขตของการวิจัย 7
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย 8

2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
การเขียน 11
ข้อมูลป้อนกลับในกระบวนการเขียน.....17
การทบทวนแก้ไขงานเขียน.....23
ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ 26
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง..... 31

3 วิธีดำเนินการวิจัย
การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 39
ประชากรและการสุ่มตัวอย่างประชากร.....39
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....43
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....50
การวิเคราะห์ข้อมูล.....58

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญ (ต่อ)

บทที่ **หน้า**

4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....64
5 สรุปผลงานวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....96

รายการอ้างอิง 116
ภาคผนวก.....124
ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ.....125
ภาคผนวก ข หนังสือขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิและขอความร่วมมือในการวิจัย....127
ภาคผนวก ค ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....132
ภาคผนวก ง ตัวอย่างการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียน.....145
ภาคผนวก จ เกณฑ์การตรวจงานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ.....149
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์ 154

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่ **หน้า**

1. ผลการทดสอบความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยรวมของกลุ่มตัวอย่างก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน (Pre-test) 41
2. ผลการทดสอบความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะคะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่างก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน (Pre-test) 41
3. ผลการทดสอบความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะคะแนนองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของกลุ่มตัวอย่างก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน (Pre-test) 42
4. รายละเอียดของกลุ่มตัวอย่างประชากรและข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ 42
5. ประเภทของงานเขียนและชนิดข้อมูลป้อนกลับที่นักศึกษาแต่ละกลุ่มได้รับ 52
6. รายละเอียดการดำเนินการเก็บข้อมูลและกิจกรรมที่เกี่ยวข้องในแต่ละสัปดาห์ 53
7. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 1 64
8. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 2 65
9. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 3 66
10. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่มในงานเขียนก่อนและหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบเมื่อเทียบกับคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม 67
11. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 1 68

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่ **หน้า**

12. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 2 69
13. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 3 70
14. คะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่มในงานเขียนก่อนและหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบเมื่อเทียบกับคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม 71
15. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 1 72
16. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 2 73
17. คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 3 74
18. คะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่มในงานเขียนก่อนและหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบเมื่อเทียบกับคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม 75

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่ **หน้า**

19. เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ก่อนการทดลองและหลังการทดลองช่วงที่ 1 ที่ให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ 77
20. ค่า LSD ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนแสดงกระบวนการ (Process) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ 79
21. เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ก่อนการทดลอง และหลังการทดลองช่วงที่ 1 ที่ให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ 80
22. ค่า LSD ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนแสดงกระบวนการ (Process) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ 81
23. เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ก่อนการทดลอง และหลังการทดลองช่วงที่ 1 ที่ให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ 82
24. เปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่ม ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 85
25. เปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่ม ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 87
26. เปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่ม ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 89

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่ **หน้า**

27. เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการทดลอง และหลังจากการทดลองช่วงที่ 2 ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ 91
28. เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาก่อนการทดลอง และหลังจากการทดลองช่วงที่ 2 ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ 92
29. เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ก่อนการทดลอง และหลังจากการทดลองช่วงที่ 2 ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ 94
30. คะแนนความสามารถในการเขียนหลังการทดลองของนักศึกษาแต่ละกลุ่มเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถในการเขียนงานชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-Test) 102

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญแผนภูมิ

แผนภูมิที่ **หน้า**

1. แผนการวิจัย 38

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ในยุคปัจจุบันซึ่งเป็นยุคของข้อมูลข่าวสารและโลกไร้พรมแดน การติดต่อสื่อสารระหว่างคนต่างชาติต่างภาษาจึงเป็นเรื่องที่ทำได้ง่ายและสะดวกขึ้น ทั้งนี้ ความต้องการติดต่อสื่อสารเพื่อเจรจาและสร้างความเข้าใจอันดีระหว่างคนต่างภาษานี้เองที่เป็นเหตุให้ภาษาอังกฤษเข้ามามีบทบาทกับชีวิตของคนมากขึ้น เนื่องจากภาษาอังกฤษเป็นภาษากลางที่สำคัญภาษาหนึ่งที่มีผู้ใช้กันอย่างแพร่หลาย ดังที่ชัยอนันต์ สมุทรวณิช (2542: 12) ได้กล่าวถึงความสำคัญของภาษาอังกฤษสรุปได้ว่า เป็นภาษาที่มีบทบาทในการสื่อสารระหว่างชนชาติและการแลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรม และเป็นสื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงของโลก ไม่ว่าจะเป็นการปฏิวัติข้อมูลข่าวสาร การตกลงต่อรองทางการค้า และการสื่อสารทางคอมพิวเตอร์ นอกจากนั้น งานวิจัยของ Naisbitt (1994: 26-27) ยังพบว่า ร้อยละ 60 ของรายการวิทยุทั่วโลกดำเนินรายการเป็นภาษาอังกฤษ ร้อยละ 85 ของการใช้โทรศัพท์ระหว่างประเทศใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลาง กว่าร้อยละ 70 ของจดหมายทั่วโลกจ่าหน้าซองเป็นภาษาอังกฤษและร้อยละ 80 ของข้อมูลในคอมพิวเตอร์ทั่วโลกเป็นภาษาอังกฤษ และเมื่อศึกษาจำนวนประชากรทั่วโลกที่มีการใช้ภาษาอังกฤษ พบว่า เฉพาะผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ในขณะนี้มีถึงประมาณ 375 ล้านคน ในขณะที่อีก 375 ล้านคนเป็นผู้ที่ใช้ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง (The Nation, 2001:1)

ในประเทศไทยเองก็ได้เห็นความสำคัญของภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวันและในด้านการศึกษามาเป็นระยะเวลานานแล้ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการศึกษาขั้นสูง เนื่องจากตำราวิชาการขั้นสูงส่วนมากจัดพิมพ์เป็นภาษาอังกฤษ (สุมิตรา อังวัฒนกุล, 2535: 1) ด้วยเหตุนี้ ภาษาอังกฤษจึงเป็นภาษาต่างประเทศที่มีการเรียนการสอนในโรงเรียนมากที่สุดในปัจจุบัน (Wongsothorn et al., 1996: 89) สำหรับในสถานศึกษาระดับอุดมศึกษา นักศึกษาในทุกสาขาวิชาต่างก็ต้องลงทะเบียนเรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นวิชาพื้นฐาน เนื่องจากภาษาอังกฤษมีบทบาทต่อการประกอบอาชีพของบัณฑิตในอนาคต ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาถึงความสำคัญของทักษะภาษาที่มีบทบาทในการประกอบอาชีพจะพบว่า ในการปฏิบัติงานของพนักงานในหน่วยราชการ รัฐวิสาหกิจและเอกชนในประเทศไทยมีการใช้ทักษะเขียนมากที่สุดเมื่อเทียบกับทักษะฟัง พูดและอ่าน (อัจฉรา วงศ์โสธรและคณะ, 2523:27 อ้างถึงในนิฏฐา กัลยาประสิทธิ์, 2539: 2) ดังนั้น สถานศึกษาจึงจำเป็นที่จะต้องจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาทักษะการเขียนของนักศึกษาตน

อย่างไรก็ดี การจะฝึกฝนให้มีความสามารถในการเขียนในระดับดีนั้นไม่ใช่เรื่องง่าย แม้ว่าผู้เรียนจะได้เรียนรู้เรื่องการเขียนมาอย่างมากก็ตาม จากงานวิจัยของ Latief (1990: 4008-A อ้างถึงใน วิเศษพงศ์ วงศ์ทิพย์, 2541: 90) ที่ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับทักษะการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของสถาบันการฝึกหัดครูในประเทศอินโดนีเซีย พบว่า ไม่ว่านักศึกษาจะผ่านรายวิชาการเขียนมามากขึ้นก็ไม่ทำให้งานเขียนมีคุณภาพดีขึ้นทั้งในด้านการใช้ถ้อยคำและความสัมพันธ์กันของเนื้อความ รวมทั้งไม่มีการใช้ประโยคที่ซับซ้อนขึ้นและเขียนได้ยาวขึ้นแต่อย่างใด นอกจากนั้น จำนวนข้อผิดพลาดก็ไม่ลดน้อยลงกว่าเดิม สอดคล้องกับที่ Owens (1970: 10) แสดงความคิดเห็นว่า “นักเรียนส่วนใหญ่ในภาคพื้นเอเชียอาคเนย์มีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษต่ำกว่ามาตรฐาน” สอดคล้องกับงานวิจัยหลายชิ้นที่แสดงว่านิสิต นักศึกษาไทยเองก็ประสบปัญหาในการเขียนเช่นกัน (Plamer, 1980: 16-19; ปรียา ธีระวงศ์และคณะ, 2525: 63-67; สุภาณี ชินวงศ์, 2543: บทคัดย่อ)

เนื่องจากผู้เรียนประสบปัญหาในการเขียนภาษาอังกฤษ ส่งผลให้ผู้วิจัยจำนวนมากพยายามศึกษาถึงวิธีการต่างๆเกี่ยวกับการสอนที่คาดว่าจะส่งผลสนับสนุนให้ผู้เรียนภาษามีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษดีขึ้น จนกระทั่งประมาณกว่า 2 ทศวรรษที่ผ่านมา แนวคิดการสอนเขียนในภาษาที่สอง ได้รับอิทธิพลจากการสอนเขียนภาษาที่หนึ่งที่เปลี่ยนจุดเน้นจากการสอนแบบเน้นผลงาน (Writing as a product) มาเป็นการสอนแบบเน้นกระบวนการ (Writing as a process หรือ Process-oriented) ซึ่งทั้ง 2 แนวคิดมีความแตกต่างกันตรงขั้นตอนของการให้การตอบสนองหรือการให้ข้อมูลป้อนกลับต่องานเขียน ทั้งนี้การสอนเขียนแบบเน้นผลงานการเขียนจะให้ข้อมูลป้อนกลับพร้อมกับประเมินคุณค่าของงานทันทีที่ผู้เรียนเขียนเสร็จ แต่การสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการจะให้ความสำคัญกับการให้ข้อมูลป้อนกลับในระหว่างกระบวนการเขียน ให้ผู้เรียนมีโอกาสทบทวนเพื่อเขียนแก้ไขใหม่ก่อนที่ผู้สอนจะประเมินผล (Ferris, 1997: 315)

Reid (1998: 119) ได้แสดงความเห็นเกี่ยวกับการให้ข้อมูลป้อนกลับและบทบาทของครูในการสอนเขียนว่า ครูผู้สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศซึ่งอยู่ในฐานะผู้เชี่ยวชาญทางด้านภาษาจำเป็นที่จะต้องช่วยแก้ไขความผิดพลาดในงานเขียนของนักศึกษาเพื่อทำความเข้าใจว่ายังมีทักษะหรือความรู้ใดอีกบ้างที่นักศึกษาของตนยังต้องได้รับการพัฒนาอีก

Beason (1993 อ้างถึงใน Ferris, 1997: 316) กล่าวถึงความสำคัญของข้อมูลป้อนกลับว่า “ข้อมูลป้อนกลับ(Feedback) และการแก้ไขงาน (Revision) เป็นเครื่องมือที่มีคุณค่ามากในการเรียน

การสอนทักษะการเขียน” และงานวิจัยจำนวนมากยังบ่งชี้ว่า นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายและมหาวิทยาลัยสามารถพัฒนางานเขียนได้เมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับ

ทั้งนี้ การให้ข้อมูลป้อนกลับหรือการตอบสนองต่องานเขียนนั้น ไม่จำเป็นว่าจะต้องเป็นผู้สอนเท่านั้น ผู้เขียนเองหรือว่าเพื่อนนักเรียนก็สามารถเป็นผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับได้ อย่างไรก็ดี ผู้เรียนส่วนมากก็ยังเชื่อมั่นว่าผู้สอนเป็นผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับที่ดีที่สุด ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยในอดีตจนถึงปัจจุบัน เช่นงานวิจัยของ Shuquiang (1985: 22, 30, 33) ที่ศึกษาความเห็นของผู้เรียน 81 คน เกี่ยวกับการให้การตอบสนองและการประเมินงานเขียนโดยผู้สอน กับการให้การตอบสนองและประเมินผลงานเขียนโดยผู้อื่น พบว่านักเรียน 76 คน (ร้อยละ 93.8) เห็นว่าผู้สอนเป็นผู้ให้การตอบ-สนองต่องานเขียนได้ดีที่สุด ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองชอบการตอบสนองต่องานเขียนจากผู้สอนมากกว่าผู้อื่น นอกจากนี้ยังพบว่า การที่ผู้สอนเป็นผู้ให้การตอบสนองต่องานเขียนนั้น มีประโยชน์ในการช่วยลดความบกพร่องทางไวยากรณ์และกลไกการเขียนได้ดีกว่าการที่ผู้เรียนหรือเพื่อนเป็นผู้ให้ ทั้งยังช่วยให้การแก้ไขข้อบกพร่องด้านตัวภาษามีประสิทธิภาพมากขึ้น และการให้ผู้สอนเป็นผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับยังสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนทบทวนงานเขียนของตนได้ดีกว่า ซึ่งผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับคำกล่าวของนักวิจัยหลายท่านที่ว่า ผู้เขียนโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เขียนภาษาที่สองคาดหวังให้ผู้สอนชี้และแก้ไขข้อผิดพลาดในงานเขียนให้ (Raimes, 1985; Radecki & Swales, 1988; Leki, 1991 อ้างถึงใน Chinnawongs, 2001: 28) นอกจากนี้ Lonnor and Asenavage (1994 อ้างถึงใน Villamil and De Guerrero, 1998: 492) ได้ทำการวิจัย พบว่านักเรียนร่วมมือแก้ไขงานตามคำแนะนำของเพื่อนแค่ร้อยละ 5 โดยการแก้ไขงานส่วนมากเกิดจากข้อมูลป้อนกลับของผู้สอน

ถึงแม้ในระยะหลัง แนวความคิดเรื่องการเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative learning) จะเข้ามามีบทบาทในการเรียนการสอนภาษาทำให้มีการตอบสนองงานเขียนโดยเพื่อนในห้องเรียนภาษามากขึ้นกว่าแต่ก่อน ผลงานวิจัยที่เปรียบเทียบการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนจากแหล่งต่างๆ ยังคงแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนภาษายังคงเชื่อมั่นในการตอบสนองของครูมากที่สุด เช่น งานวิจัยที่ศึกษากับนักศึกษาชาวไทยของ Chinnawongs (2001: 27-43) ที่ศึกษาผู้เรียนภาษาอังกฤษระดับมหาบัณฑิตซึ่งลงทะเบียนเรียนวิชา “Skills in English for Graduates” จำนวน 25 คน ถึงความคิดเห็นที่มีต่อการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน 3 รูปแบบที่ใช้ในห้องเรียน ได้แก่ การให้ข้อมูลป้อนกลับโดยเพื่อน (Peer comment)ในขั้นตอนแรกหลังจากเขียนฉบับร่างเสร็จ การประเมินด้วยตนเอง (Self-evaluation) ในขั้นตอนที่สองและการปรับแต่งรูปแบบงานเขียนโดยครู (Teacher reformulation) ในขั้นตอนสุดท้าย

ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนเห็นว่าการปรับแต่งรูปแบบงานเขียนโดยครู (Teacher reformulation) มีประโยชน์มากกว่าอีก 2 วิธีในการช่วยแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในงานเขียน โดยได้ค่ามัชฌิมเลขคณิต 4.36 ในขณะที่การประเมินด้วยตนเองและการให้ข้อมูลป้อนกลับโดยเพื่อนมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 4.2 และ 4.16 ตามลำดับ (5 = มีประโยชน์มากที่สุด, 1= มีประโยชน์น้อยที่สุด)

นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยในระยะหลังที่เห็นพ้องต้องกันว่าผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองจะใส่ใจและให้ความสำคัญในการตอบสนองต่อข้อมูลป้อนกลับของผู้สอนอย่างมาก (Reid, 1998: 120) นอกจากนั้น Freedman et al. (1987: 72) ยังกล่าวว่าการตอบสนองโดยผู้สอนมีประโยชน์มากที่สุดสำหรับผู้เรียนทุกระดับความสามารถ ในทุกๆ กิจกรรมและหัวข้อของการเขียน ทั้งนี้ไม่ว่าจะให้การตอบสนองหรือข้อมูลป้อนกลับในรูปแบบใด ตัวผู้สอนต้องทุ่มเททั้งแรงกายและเวลาในการตรวจเป็นอย่างมาก สิ่งนี้เองสะท้อนให้เห็นด้วยว่าตัวผู้สอนเห็นความสำคัญและประโยชน์ของการให้ข้อมูลป้อนกลับ (Hyland, 1990: 279) อย่างไรก็ดี ผู้เรียนจำนวนมากก็ยังไม่สามารถพัฒนาความสามารถในการเขียนของตนได้ (Chinnawongs, 2001: 27) จึงได้เกิดมีความพยายามหาวิธีการหรือกลวิธีต่างๆ ที่จะทำให้การตอบสนองของผู้สอนมีประโยชน์ต่อผู้เรียนให้มากที่สุด ในบรรดารูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนแบบต่างๆ ที่มีการพัฒนาขึ้นตามความก้าวหน้าของนวัตกรรมและเทคโนโลยี เช่น การปรับแต่งรูปแบบงานเขียน การประชุมกันระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน (Teacher-student conferencing) การให้ข้อมูลป้อนกลับโดยการบันทึกเสียงลงแถบบันทึกเสียง การบันทึกข้อมูลป้อนกลับลงแผ่นดิสเก็ต (Diskette) หรือผ่านทางจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ (E-mail) ปรากฏว่าผู้สอนจำนวนมากยังคงใช้วิธีการเขียนข้อมูลป้อนกลับ (Handwritten)ในงานเขียนฉบับร่างของนักเรียนเป็นวิธีการพื้นฐานและวิธีการหลัก (Ferris, 1997: 315)

แนวทางในการให้ข้อมูลป้อนกลับโดยการเขียนจะมีจุดเน้นในการตรวจ 2 แบบใหญ่ๆ คือ การให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบที่เน้นไวยากรณ์กับการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบที่เน้นเนื้อหาของเรื่อง โดยทั้ง 2 แบบมีชื่อเรียกแตกต่างกันไปตามการเรียกที่ปรากฏในงานเขียนหรืองานวิจัยของนักการศึกษาแต่ละคน โดยการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบที่เน้นไวยากรณ์ เป็นการตอบ-สนองงานเขียนที่ผู้อ่านจะให้ข้อมูลป้อนกลับในประเด็นย่อยๆ เกี่ยวกับกฎไวยากรณ์ซึ่งเป็นโครงสร้างในระดับพื้นผิว ไม่เกินระดับประโยคเท่านั้น สำหรับชื่อเรียกที่แตกต่างกันมีดังนี้ การเน้นรูปแบบภาษา (Focus on form) (Kroll 1990a: 43 อ้างถึงใน Reid, 1993: 231), ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับไวยากรณ์ (Grammar-related aspects) (Porto, 2001), จุดเน้นระดับล่างในการเขียน (Lower-order concerns :LOCs) (Keh,1990), องค์ประกอบระดับพื้นผิว (Surface-level features), องค์ประกอบด้านภาษา

(Linguistic features), รูปแบบประโยค (Syntactic form) (Ferris, 1995,1997), ความสนใจระดับประโยค (Sentence-level concerns) และการตอบสนองประเด็นย่อยๆ (Formative response) (Reid, 1993)

ส่วนการให้ข้อมูลป้อนกลับที่เน้นเนื้อหาจะเน้นให้ข้อมูลตอบสนองเกี่ยวกับความคิด (Ideas) หัวข้อ (Topic) ของเรื่อง เนื้อความที่ผู้เขียนต้องการสื่อ ซึ่งจะมองงานเขียนในระดับของข้อความ โดยมีชื่อเรียกต่างกัน ดังนี้ ความเห็นที่เกี่ยวข้องกับเนื้อความ (Message-related comments) (Kepner, 1991), ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับความหมาย (Meaning-related aspects) (Porto, 2001), จุดเน้นระดับสูงในการเขียน (Higher-order concerns: HOCs) (Claudia L. Keh,1990), ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับเนื้อความระดับสูง (Higher level textual aspects) (Villamil and De Guerrero, 1998), ระดับสำนวนการเขียน (Rhetoric level) (Ferris, 1995,1997) และการตอบสนองในภาพรวม (Summative response) (Reid, 1993)

มีงานวิจัยเกี่ยวกับการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนเป็นจำนวนมากแสดงให้เห็นว่า ครูผู้สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศส่วนใหญ่ยังมีแนวโน้มที่จะมุ่งความสนใจในการตรวจงานเขียนไปที่เรื่องของความแม่นยำและความถูกต้องของโครงสร้างในระดับพื้นผิว (Surface- level features) อันได้แก่ ไวยากรณ์ คำศัพท์และกลไกการเขียน มากกว่าโครงสร้างในระดับเนื้อความ (Text- level features) เช่น การเรียบเรียงโดยรวม การแนะความ (Signposting) ความเชื่อมโยง (Cohesion และ Coherence) และความชัดเจนของความหมาย (Raimes, 1983; Sommers, 1984; Zamel, 1985 อ้างถึงใน Chinnawongs, 2001: 28) ทั้งๆ ที่ตัวผู้สอนเองมีความคาดหวังเหมือนกับผู้สอนภาษาที่หนึ่งที่ต้องการให้ผู้เรียนแก้ไขงานมากกว่าแค่เพียงโครงสร้างพื้นผิว (Zamel, 1985: 79) อย่างไรก็ดี ยังมีผู้สอนจำนวนไม่น้อยที่ชอบให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนฉบับร่างแรกๆ ของนักเรียนโดยพิจารณาองค์รวม อันได้แก่ เนื้อหาและการเรียบเรียงก่อน (Reid, 1998: 109) สิ่งเหล่านี้ก่อให้เกิดความสนใจหาคำตอบว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับโดยการเขียนควรจะเน้นไปที่ข้อมูลเกี่ยวกับข้อผิดพลาดระดับพื้นผิวหรือที่เนื้อหาของเรื่องมากกว่า (Kepner, 1991: 305)

ทั้งนี้ การให้ข้อมูลป้อนกลับไม่ว่าจะเป็นแบบที่เน้นไวยากรณ์หรือเน้นเนื้อหาของเรื่องต่างก็เป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเรียนรู้ภาษา (Chinnawongs, 2001: 28) กล่าวคือ การให้ข้อมูลป้อนกลับที่เน้นไวยากรณ์จะทำให้ผู้เขียนเห็นข้อผิดพลาดของตนได้อย่างชัดเจน ส่วนการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องจะช่วยพัฒนาความคิดขั้นสูงของผู้เรียน Fathman and Whalley (1990: 178-

190) ได้ทำการวิจัยโดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่กลุ่มที่ไม่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนเลย กลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ กลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และกลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานทั้งไวยากรณ์และเนื้อหาของเรื่อง ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบเน้นไวยากรณ์และกลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานมีจำนวนข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ในงานเขียนฉบับแก้ไขลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อเปรียบเทียบกับงานเขียนฉบับแรก ในส่วนของคะแนนด้านเนื้อหา ปรากฏว่าทุกกลุ่มมีคะแนนในฉบับแก้ไขสูงขึ้นจากฉบับส่งครั้งแรกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งจากผลงานวิจัยนี้ ดูเหมือนว่าหากผู้สอนต้องการจะพัฒนาคุณภาพงานเขียนของนักเรียนก็ควรให้ข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานเพราะช่วยให้งานเขียนดีขึ้นได้ทั้งเรื่องไวยากรณ์และเนื้อหาของเรื่อง อย่างไรก็ดี มีนักการศึกษาบางท่านแสดงทรรศนะว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับในทั้ง 2 ประเด็นพร้อมๆ กันจะนำไปสู่ความขัดแย้ง ทำให้เด็กสับสนว่าควรให้ความสำคัญกับประเด็นใดมากกว่า (Truscott อ้างถึงใน Ferris, 1995: 332; Zamel, 1985: 79-101)

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะพบว่า ถึงแม้ผู้สอนภาษาจะเป็นผู้ที่ให้การตอบสนองหรือข้อมูลป้อนกลับต่องานเขียนได้ดีที่สุด รวมทั้งสามารถสร้างความเชื่อมั่นให้ผู้เรียนได้มากที่สุดในความคิดเห็นของผู้เรียนภาษาที่สองโดยทั่วไป แต่งานวิจัยที่ผ่านมายังไม่พบข้อสรุปที่เด่นชัดในเรื่องวิธีการตอบสนองงานเขียนที่เหมาะสมและเป็นประโยชน์ที่สุดแก่ผู้เรียน ผู้วิจัยในฐานะครูภาษาอังกฤษจึงต้องการศึกษาว่าวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับรูปแบบใดใน 3 รูปแบบ อันได้แก่ การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน ที่จะช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนของได้ดีที่สุด ทั้งนี้ผลการวิจัยจะเป็นแนวทางให้ครูผู้สอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษได้ตระหนักถึงรูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนที่มีผลต่อความสามารถในการเขียนอนุเฉทของนักศึกษาของตน ทั้งนี้การเขียนอนุเฉทในภาษาอังกฤษเป็น “การสื่อสารขั้นพื้นฐานที่ใช้ในชีวิตประจำวัน เพื่อสื่อความหมายให้ผู้อ่านได้รับทราบข้อความที่ถูกต้อง” (Raimes,1983: 10) อันเป็นสิ่งสำคัญสำหรับผู้เรียนภาษา นอกจากนั้นผู้วิจัยยังจะได้นำผลการวิจัยไปใช้เป็นข้อมูลในการปรับปรุงคุณภาพการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษาให้สูงยิ่งขึ้นต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏหลังจากได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน

2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ ได้แก่ การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน

3. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏหลังจากได้รับลำดับการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน กล่าวคือ รูปแบบที่ 1 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ก่อนเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง รูปแบบที่ 2 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องก่อนเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ และรูปแบบที่ 3 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานทั้งเนื้อหาของเรื่องและไวยากรณ์โดยตลอด

ขอบเขตของการวิจัย

1. **ประชากร**ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มรัตนโกสินทร์ ซึ่งประกอบไปด้วยสถาบันราชภัฏ 6 แห่ง ได้แก่ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต สถาบันราชภัฏสวนสุนันทา สถาบันราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา สถาบันราชภัฏธนบุรี สถาบันราชภัฏพระนคร และสถาบันราชภัฏจันทรเกษม

2. **ตัวแปร**ที่ต้องการศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่

2.1 ตัวแปรอิสระ คือ

2.1.1 วิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียน 3 รูปแบบ ได้แก่ วิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ วิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน

2.1.2 ลำดับการให้ข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบที่ 1 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ก่อนเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง รูปแบบที่ 2 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องก่อนเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ และรูปแบบที่ 3 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานทั้งเนื้อหาของเรื่องและไวยากรณ์โดยตลอด

2.2 ตัวแปรตาม คือ ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ

3. การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยไม่ได้คำนึงถึงองค์ประกอบอื่นๆ ที่อาจมีอิทธิพลต่อความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ เช่น เพศ ระดับสติปัญญา ตลอดจนสภาพแวดล้อมอื่นๆ

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. **วิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์** หมายถึง การที่ผู้อ่านให้ข้อมูลตอบสนองกลับแก่ผู้เขียน โดยมุ่งเน้นให้ข้อมูลในประเด็นเกี่ยวกับข้อผิดพลาดระดับพื้นผิวที่ปรากฏในงานเขียนมากกว่าเนื้อความที่ผู้เขียนต้องการสื่อ ตัวอย่างประเด็นที่ผู้อ่านให้ ข้อมูลป้อนกลับสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 เรื่องใหญ่ ๆ ได้แก่ กฎไวยากรณ์ (Grammar) คำศัพท์ (Vocabulary) และกลไกภาษา (Mechanics) ตามรายละเอียดที่ปรากฏในคำแนะนำในการตรวจ (Guideline) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยอิงหลักการที่ปรากฏในงานวิจัยของ Keh (1990:297) Villamil and De Guerrero (1998: 509-510) และวิชชุดา สุธีสร (2532: ภาคผนวก)

2. **วิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง** หมายถึง การที่ผู้อ่านให้ข้อมูลตอบสนองกลับแก่ผู้เขียน โดยมุ่งเน้นให้ข้อมูลในประเด็นเกี่ยวกับเนื้อความที่ผู้เขียนต้องการสื่อมากกว่าข้อผิดพลาดระดับพื้นผิวที่ปรากฏในงานเขียน ตัวอย่างประเด็นที่ผู้อ่านให้ข้อมูลป้อนกลับสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 เรื่องใหญ่ ๆ ได้แก่ เนื้อหา (Content) และการเรียบเรียง (Organization) ตามรายละเอียดที่ปรากฏในคำแนะนำในการตรวจ (Guideline) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยอิงหลักการที่ปรากฏในงานวิจัยของ Hyland (1990: 280) Keh (1990:301) Villamil and De Guerrero (1998: 509) และ Padgate (2001: 57)

3. **วิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน** หมายถึง การที่ผู้อ่านให้ข้อมูลตอบสนองกลับในประเด็นเกี่ยวกับเนื้อความที่ผู้เขียนต้องการสื่อและข้อผิดพลาดระดับพื้นผิวที่ปรากฏในงานเขียนแก่ผู้เขียนพร้อมๆ กัน โดยปฏิบัติตามคำแนะนำในการตรวจ (Guideline) ทั้งแบบให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์และการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (Keh, 1990:297, 301; Villamil and De Guerrero, 1998: 509-510; Hyland, 1990: 280; Padgate, 2001: 57; วิชชุดา สุธีสร, 2532: ภาคผนวก)

4. **ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ** หมายถึง ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษโดยใช้โครงสร้างข้อความ (Text Structure) และความรู้ทางไวยากรณ์ เพื่อถ่ายทอดความคิดออกมาอย่างเป็นระบบและมีความสัมพันธ์กันระหว่างประโยคย่อยๆ ในอนุเฉท ตามที่ Reid (1994: 36-79) กล่าวว่า ประกอบด้วยประโยคใจความหลัก (Topic Sentence) ประโยคที่ให้รายละเอียดสนับสนุนใจความหลัก (Supporting Details) และประโยคสรุป (Concluding Sentence) โดยในงานวิจัยนี้จะวัดจากคะแนนที่ได้จากการเขียนอนุเฉทในหัวข้อที่กำหนดให้ โดยใช้เกณฑ์การตรวจที่ให้น้ำหนักคะแนนในด้านไวยากรณ์และเนื้อหาเท่ากัน ตามเกณฑ์การให้คะแนนการตรวจเรียงความแบบผสมผสาน (ESL Composition Profile) ของ Jacobs et al. (1981: 28-29)

5. **นักศึกษา** หมายถึง นักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มรัตนโกสินทร์ทั้ง 6 แห่ง ได้แก่ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต สถาบันราชภัฏสวนสุนันทา สถาบันราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา สถาบันราชภัฏธนบุรี สถาบันราชภัฏพระนคร และสถาบันราชภัฏจันทรเกษม

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง “การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน” ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเรื่องดังกล่าว และได้ผลการศึกษาตามลำดับดังนี้

1. การเขียน
    - 1.1 ความหมายของการเขียน
    - 1.2 ความสำคัญของการเขียน
    - 1.3 แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการสอนเขียน
        - 1.3.1 การสอนเขียนแบบเน้นผลงาน
        - 1.3.2 การสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ
2. ข้อมูลป้อนกลับในกระบวนการเขียน
    - 2.1 ความหมายของข้อมูลป้อนกลับในกระบวนการเขียน
    - 2.2 ความสำคัญของข้อมูลป้อนกลับในกระบวนการเขียน
    - 2.3 แนวทางการให้ข้อมูลป้อนกลับในกระบวนการเขียน
3. การทบทวนแก้ไขงานเขียน
4. ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ
    - 4.1 ความหมายของความสามารถในการเขียน
    - 4.2 องค์ประกอบของความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ
        - 4.2.1 ความสามารถด้านไวยากรณ์และกลไกภาษา
        - 4.2.2 ความสามารถด้านเนื้อหา
    - 4.3 การวัดและการประเมินความสามารถในการเขียน
        - 3.3.1 หลักในการวัดและประเมินความสามารถในการเขียน
        - 3.3.2 การตรวจให้คะแนนงานเขียน
5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
    - 5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน
    - 5.2 งานวิจัยที่ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษ
    - 5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ไขงานเขียนของผู้เรียน

1. การเขียน

1.1 ความหมายของการเขียน

ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาได้ให้ความหมายของการเขียนไว้ในหลายมุมมอง สามารถสรุปได้ ดังนี้

1. การเขียนเป็นการถ่ายทอดความรู้ ความคิดเห็น ความรู้สึก ประสบการณ์หรือเรื่องราวต่างๆ ให้ออกมาเป็นลายลักษณ์อักษรโดยใช้สัญลักษณ์ที่สามารถมองเห็นได้เป็นรูปธรรม ทั้งนี้การถ่ายทอดความหมายผ่านทางสัญลักษณ์ดังกล่าวต้องเป็นไปตามกฎไวยากรณ์และแบบแผนทางภาษาที่ใช้ในการเรียบเรียงตัวอักษรออกมาเป็นถ้อยคำ วลี ประโยค และระดับข้อความ (Olivia, 1969: 157; Kadler,1970: 2; Finochiaro and Bonomo, 1973: 130; Arapoff, 1975: 235-237; Lado, 1977: 143; Byrne: 1979:1)

2. การเขียนเป็นกิจกรรมที่ซับซ้อน มีองค์ประกอบย่อยมากมายและเกี่ยวข้องกับการกระทำในหลายระดับ ทั้งยังต้องอาศัยทักษะและความรู้ในเรื่องต่างๆ ประกอบเข้าด้วยกัน (Archibald and Jeffery, 2000:1)

การเขียนยังเป็นมากกว่าการถ่ายทอดความคิดในลักษณะเดียวกับการพูด (Brown,2001: 334-335, 343) เพราะการเขียนประกอบด้วยกระบวนการย่อยๆ ของการเรียงความ (Composing process of writing) อันได้แก่ การคิด (Thinking) การร่าง (Drafting) และการทบทวน (Revising) ซึ่งกระบวนการเหล่านี้ต้องได้รับการฝึกฝน มิได้พัฒนาขึ้นได้ตามธรรมชาติ อันทำให้วิธีการถ่ายทอดความคิดทางการเขียนแตกต่างจากการถ่ายทอดความคิดโดยการพูด และการเขียนยังประกอบขึ้นจากทักษะย่อยๆ (Microskills) หลายประการ ได้แก่

1. ทักษะการสร้างรูปแบบหน่วยตัวอักษร (Graphemes) และการสะกด (Orthograhpic) ในภาษา

2. ทักษะการเขียนในอัตราเร็วที่มีประสิทธิภาพตามวัตถุประสงค์

3. ทักษะการเขียนคำหลัก (Core words) ที่เป็นที่ยอมรับและใช้รูปแบบการเรียงลำดับคำที่เหมาะสม

4. ทักษะการใช้ระบบไวยากรณ์ (เช่น เรื่องการใช้กาล) รวมทั้งรูปแบบภาษา และกฎเกณฑ์ที่เป็นที่ยอมรับ

5. ทักษะการแสดงความหมายที่ต้องการเฉพาะอย่าง ในรูปแบบการใช้กฎไวยากรณ์ต่างๆ กัน

6. ทักษะการใช้เครื่องเชื่อมโยงความ (Cohesive devices) ในการเขียนข้อความ

ที่ต่อเนื่องสัมพันธ์กัน

7. ทักษะการใช้รูปแบบสำนวนภาษา (Rhetorical forms) และแบบแผนทางภาษา (Conventions) ในการเขียนข้อความที่ต่อเนื่องสัมพันธ์กัน

8. ทักษะการเขียนข้อความที่สามารถสื่อสารได้เหมาะสมตามรูปแบบและวัตถุประสงค์ที่ต้องการ

9. ทักษะการเชื่อมโยงและสร้างความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ย่อยๆ ในงานเขียน และทักษะการสื่อสารใจความสำคัญ ความคิดสนับสนุน ข้อมูลใหม่ ข้อมูลดั้งเดิม การสรุปความจากข้อมูลที่มีและการยกตัวอย่างที่ปรากฏสัมพันธ์กันในงานเขียนออกมาได้

10. ทักษะการแยกแยะความหมายตามตัวอักษรและความหมายโดยนัยในขณะเขียนงาน

11. ทักษะการสื่อความหมายข้อความอ้างอิงเกี่ยวกับวัฒนธรรมได้อย่างถูกต้องเหมาะสมกับบริบทของงานเขียน

12. ทักษะการพัฒนาและใช้กลวิธีการเขียน การขอข้อมูลป้อนกลับจากเพื่อนและผู้สอน และนำข้อมูลป้อนกลับที่ได้มาใช้ทบทวนและแก้ไขงานเขียน

1.2 ความสำคัญของการเขียน

จากทรรศนะที่มีผู้กล่าวถึงการเขียนไว้มากมาย อาจจำแนกความสำคัญของการเขียนได้ดังนี้

1. การเขียนเป็นหัวใจสำคัญของการสื่อสารในชีวิตประจำวันเพราะเป็นการถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดของผู้เขียนออกมาเป็นลายลักษณ์อักษรในรูปแบบต่างๆ เช่น การเขียนสัญญาต่างๆ การเขียนบันทึก การเขียนรายงาน การเขียนจดหมายธุรกิจ การเขียนจดหมายส่วนตัว รวมถึงการเขียนบทความหรือเรียงความ ตามแต่วัตถุประสงค์ที่ผู้เขียนต้องการ เช่น การให้คำนิยาม การแบ่งแยกประเภท การวิเคราะห์ปัญหาและการแสดงเหตุผล (D' Angelo, 1980: 4-5; McMahan and Day,1984: 149)

2. การเขียนเป็นทักษะที่สามารถผลิตข้อมูลหรือข้อความได้สละสลวยมากกว่าเพราะผู้เขียนสามารถใช้เวลาในการค้นหา สร้างสรรค์ เรียบเรียงข้อมูลและตรวจทานแก้ไขสิ่งที่เขียนได้นานกว่า นอกจากนั้นยังเป็นวิธีการบันทึกเรื่องราวต่างๆ เพื่อเก็บเป็นหลักฐาน ช่วยให้จดจำได้นานกว่าการพูดและใช้สำหรับอ้างอิงได้ในโอกาสต่อไป (พวงเพ็ญ อินทรประวัติ, 2522: 50; ณรงฤทธิ์ ศักดาณรงค์, 2537: 57; Duncan,1985: 3-4)

3. ในการศึกษาทุกระดับ โดยเฉพาะการศึกษาขั้นสูง การเขียนเป็นเครื่องมือแสดง

(Display writing) ความรู้ ความเข้าใจสิ่งที่ได้เรียนและศึกษาค้นคว้ามา (Raimes, 1991 อ้างถึงใน Brown, 2001: 340; May Shih, 1986: 121) ตัวอย่างเช่น การเขียนข้อสอบบรรยายความสั้นๆ (Short essay test) การเขียนย่อความ (Summarize) การเขียนวิจารณ์ (Critiques) และการเขียนรายงานการวิจัย (Research reports)

4. ในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง การเขียนมีประโยชน์ในการช่วยเสริมทักษะอื่น ซึ่งได้แก่ ทักษะการฟัง การพูดและการอ่าน และทำให้การเรียนรู้ทักษะเหล่านี้คล่องขึ้น จนอาจกล่าวได้ว่า การเขียนเป็นเครื่องมือการเรียนรู้ (Tool of learning) ที่มีประสิทธิภาพสูงสุดสำหรับการเรียนภาษา (Hughey et al., 1983: 4, Wolff, 2000: 111)

ด้วยเหตุที่การเขียนมีความสำคัญทั้งในชีวิตประจำวันและการเรียนดังกล่าวข้างต้น โดยเฉพาะในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองซึ่งเป็นสาขาที่ผู้วิจัยมีความเกี่ยวข้องอยู่ หากผู้สอนสามารถพัฒนาทักษะการเขียนของผู้เรียนของตนให้อยู่ในระดับที่ดีได้แล้ว ก็จะส่งผลให้ผู้เรียนมีทักษะอื่นๆ ดีขึ้นไปด้วย นักการศึกษาในแขนงการเรียนการสอนภาษาและนักภาษาศาสตร์เองก็เห็นความสำคัญของการเขียนในข้อนี้ เป็นเหตุให้มีการศึกษาเพื่อหาวิธีการสอนเขียนที่มีประสิทธิภาพสูงสุดกับผู้เรียน เกิดเป็นแนวคิด (Approach) ในการสอนเขียนมากมาย

1.3 แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการสอนเขียน

แนวคิดที่เกี่ยวกับการสอนเขียน 2 รูปแบบที่มีการกล่าวถึงมาก ได้แก่ การสอนเขียนแบบเน้นผลงานและการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ ทั้งนี้ ในปัจจุบัน การสอนเขียนภาษาที่สองได้เปลี่ยนรูปแบบไปจากที่เคยเน้นที่ผลงานเขียน (Writing as a product) มาเน้นที่กระบวนการในการเขียน (Writing as a process) ซึ่งเป็นแนวคิดที่มองการเขียนในเชิงความรู้ความคิด (Cognitive view) มากขึ้น ทั้งยังเน้นที่ผู้เรียนเป็นสำคัญ (Learning-centered) มากขึ้น อันเป็นมุมมองที่สอดรับกับความเชื่อในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในปัจจุบัน ความเชื่อที่เปลี่ยนแปลงไปดังกล่าวนับเป็นผลต่อเนื่องมาจากการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่ง จากข้อสันนิษฐานที่ว่ากระบวนการเขียนความเรียงในภาษาแม่และภาษาที่สองนั้นมีลักษณะเหมือนกันหรืออย่างน้อยที่สุดก็คล้ายคลึงกัน (Brown, 2001: 338; Wolff, 2000: 110; Skibniewska, 1986; Skibniewski, 1988; Whalen, 1988; Schiller, 1989; Krapels, 1990; Moragle and Silva, 1991 อ้างถึงใน Silva, 1993: 661, Silva, 1993: 657)

ความแตกต่างระหว่างแนวคิดการสอนเขียนแบบเน้นผลงานและแบบเน้นกระบวนการที่ทำให้ผู้สอนในปัจจุบันเชื่อมั่นว่าการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการส่งผลดีกว่าในการช่วยพัฒนาทักษะการเขียน อาจสรุปได้ ดังนี้

1.3.1 แนวคิดการสอนเขียนแบบเน้นผลงาน

แนวคิดการสอนเขียนแบบเน้นผลงาน มองว่าการเขียนเป็นเพียงกิจกรรมในการบันทึกข้อมูลไปตามขั้นตอนและแผนการที่วางไว้ ความสำคัญจึงเน้นไปที่ผลงานที่ได้ (Shuquiang, 1985: 8) อันอาจจะอยู่ในรูปของความเรียง (Essay) รายงาน (Report) หรือเรื่องแต่ง (Story) มากกว่ากระบวนการที่ผู้เรียนใช้เพื่อให้ได้มาซึ่งผลงานเขียนนั้น

ตามแนวคิดนี้ ผู้เขียนจะคาดหวังให้งานเขียนมีลักษณะตรงตามมาตรฐานและรูปแบบสำนวนภาษาที่เป็นที่ยอมรับ สะท้อนรูปแบบการใช้ไวยากรณ์ที่ถูกต้อง และมีการเรียบเรียงเรื่องราวในแบบแผนที่เป็นที่ยอมรับของผู้อ่าน (Brown, 2001: 335) โดยที่ผู้สอนมิได้เข้าไปสอดแทรก (Intervention) จัดการกับผลงานจนกว่าจะเข้าไปประเมินงานเขียนที่สิ้นสุดลง นอกจากนั้นในเรื่องการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียน ผู้สอนจะแก้ข้อผิดของผู้เรียนทันทีที่พบ โดยไม่ค้นหาสาเหตุของข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้น การตอบสนองแบบนี้จึงไม่มีบทบาทต่องานเขียนของผู้เรียนเท่าที่ควร เพราะเป็นเพียงการชี้จุดบกพร่อง ตัดสินและประเมินคุณภาพงานทันที โดยถือว่างานเขียนนั้นเสร็จสิ้นสมบูรณ์แล้ว ไม่ได้เปิดโอกาสให้ผู้เขียนได้แก้ไขข้อบกพร่องของงานเลย (Rosen, 1984: 84; Hendrickson, 1984: 146, Kroll and Schafer 1984: 135) ทั้งที่แท้จริงแล้ว ผู้เรียนภาษาที่สองควรได้รับการช่วยเหลือหรือคำแนะนำจากผู้สอนจึงจะได้งานเขียนที่ดี

1.3.2 แนวคิดการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ

ในทางตรงกันข้าม แนวคิดการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการเป็นแนวคิดที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Learner-centered) มากกว่า กล่าวคือ ผู้เรียนในการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการจะถูกมองเป็นผู้สร้างสรรค์ภาษาที่ใช้ด้วยตนเอง (Creator of language) ต่างจากการสอนเขียนแบบเน้นผลงานที่ผู้เรียนต้องเขียนงานให้ออกมาในรูปแบบที่ผู้สอนหรือผู้อ่านอื่นๆ คาดหมาย นอกจากนั้น ผู้เรียนยังสามารถมุ่งความสนใจของตนไปในประเด็นของเนื้อหาและใจความที่ต้องการสื่อมากขึ้นกว่าแต่เดิมที่เน้นรูปแบบการใช้ภาษาอย่างมาก พร้อมกันนั้นผู้เรียนสามารถใช้แรงจูงใจส่วนตัวในการเรียนได้มากขึ้น (Brown, 2001: 335)

นอกจากนั้นแล้ว ในการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ กระบวนการเขียนย่อยๆ ทั้งหมดอันได้แก่ การวางแผน (Planning) การร่างงานเขียน (Drafting) การทบทวนแก้ไขงาน (Revising) และการแก้ไขงาน (Editing) จะถูกมองว่าสามารถกลับไปกลับมาได้ (Recursive) มิได้เรียงลำดับการเกิดเป็นเส้นตรง (Non-linear) (Hairston,1982: 85; Flower and Hayes, 1981: 367) มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างในแต่ละกระบวนการย่อย (Interactive) และแต่ละกระบวนการย่อยสามารถเกิดขึ้นได้พร้อมๆ กัน นอกจากนั้น การวางแผนของผู้เรียนและผลงานที่ได้จะได้รับประเมินจากกรอบของ

การให้ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) ทั้งนี้ ทั้งกระบวนการจำเป็นต้องได้รับการดูแลตรวจสอบ (Monitor) (Hyland, 2002: 25) และในการเรียนการสอนภาษาผู้ตรวจสอบที่สำคัญในห้องเรียนก็คือผู้สอน

ทั้งนี้ การตรวจสอบย่อมนำมาซึ่งการมองเห็นข้อบกพร่องในงานเขียนได้ชัดเจนขึ้น อย่างไรก็ดีทัศนคติที่มีต่อข้อบกพร่องในงานเขียนของผู้สอนที่สอนเขียนแบบเน้นกระบวนการจะเป็นไปในทางบวกมากกว่าลบ ข้อบกพร่องถูกมองว่าเป็นธรรมชาติส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ภาษา ซึ่งเป็นผลจากการที่ผู้เรียนคิดและทดลองใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร และข้อบกพร่องยังมีประโยชน์ที่ช่วยให้ผู้สอนทราบจุดบกพร่องของผู้เรียน ได้รู้จักผู้เรียนมากขึ้น ผู้เรียนเองก็รู้จักตนเองมากขึ้นด้วย ทั้งข้อบกพร่องยังสะท้อนให้เห็นข้อดีและข้อบกพร่องในการสอน ช่วยให้ผู้สอนทราบแนวทางในการปรับปรุงการสอนของตน (Broughton et al., 1980: 135 ; Ubol, 1981: 6 และ Schafer and Krool, 1984: 135-137-140)

กล่าวโดยสรุป เมื่อเปรียบเทียบแนวการสอนเขียนแบบเน้นผลงานกับแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการเขียน จะเห็นได้ชัดว่า ข้อแตกต่างอยู่ที่ขั้นตอนการให้การตอบสนองหรือข้อมูลป้อนกลับต่องานเขียนและวิธีการปฏิบัติต่อข้อบกพร่องที่พบในงานเขียน การสอนเขียนแบบแรกจะประเมินงานเขียนทันทีที่ผู้เขียนเขียนเสร็จ การตรวจงานของผู้สอนจึงเป็นขั้นตอนสุดท้ายเพื่อให้กระบวนการเขียนสิ้นสุดลงเท่านั้น ซึ่ง Raimes (1983: 139) ชี้ว่ามีจุดบกพร่อง คือ การกระทำดังกล่าวไม่มีผลต่อการปรับปรุงเนื้อเรื่อง รูปแบบ หรือแม้แต่ความถูกต้องของงานเขียนของผู้เรียน นอกจากนี้ในการตรวจงานเขียนแต่ละชิ้น ผู้สอนต้องใช้เวลามาก แต่เวลาเหล่านั้นกลับสูญเปล่า เพราะไม่ได้ทำให้ผู้เรียนพัฒนาการเขียนให้ดีขึ้นแต่ประการใด การสอนเขียนตามแนวคิดใหม่ ผู้สอนจะเป็นผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับในระหว่างกระบวนการ ทำให้ผู้เรียนเห็นและเข้าใจข้อบกพร่องของตน และแก้ไขงานของตนเองได้ดีขึ้น มองข้อบกพร่องที่พบในทางบวกอันจะช่วยส่งผลในการปรับปรุงการสอนและพัฒนาความสามารถของผู้เรียนมากกว่าเห็นเป็นความผิดพลาดของผู้เรียนแต่เพียงอย่างเดียว

ทั้งนี้ งานวิจัยฉบับนี้ใช้กรอบแนวคิดการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ โดยมุ่งความสนใจไปที่ขั้นตอนการสอดแทรกของผู้สอนในการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนนำข้อมูลป้อนกลับดังกล่าวไปปรับปรุงงานเขียนของตนโดยการทบทวนงานเขียน จากนั้นผู้เขียนอาจจะตัดสินใจย้อนกลับไปสู่ขั้นตอนการวางแผนเขียนเรื่องใหม่ หรือจะนำข้อมูลที่ได้ไปแก้ไขงานทันทีก็เป็นไปตามการตัดสินใจที่จะกระทำการตอบสนองต่อข้อมูลป้อนกลับของผู้เรียน ทั้งนี้ผู้วิจัยมีข้อสันนิษฐานเช่นเดียวกับผู้ที่อยู่ในวงการการเรียนการสอนภาษาว่า ข้อมูลป้อนกลับน่าจะส่งผลต่อการพัฒนางานเขียน

ของผู้เรียนได้ไม่มากก็น้อย และผู้สอนซึ่งมีอีกหน้าที่สำคัญนอกจากการสอนแล้วก็คือ เป็นผู้ตรวจสอบ ผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator) และเป็นผู้ให้คำแนะนำ (Coach) ขณะอยู่ระหว่างกระบวนการเขียนมากกว่าที่จะเป็นเพียงผู้มีอำนาจออกคำสั่ง (Director) ผู้ตัดสินชี้ขาด (Arbiter) (Brown, 2001: 340) หรือผู้ประเมินงานเขียน (Evaluator) เมื่อสิ้นสุดกระบวนการเท่านั้น ผู้สอนจึงควรรู้วิธีการที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพในการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้เรียนของตนก่อนที่ผู้เรียนจะสิ้นสุดการเขียนงานฉบับร่างสุดท้ายมาส่ง

อย่างไรก็ดี เรื่องวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีประสิทธิภาพยังเป็นประเด็นที่หาข้อสรุปยังไม่ได้ในปัจจุบัน และผู้สอนรวมทั้งผู้ที่อยู่ในแวดวงการสอนภาษาจำนวนมากได้ทำการวิจัยในมุมมองที่หลากหลายเกี่ยวกับข้อมูลป้อนกลับ โดยงานวิจัยส่วนใหญ่จะเน้นที่รูปแบบของการให้ข้อมูลป้อนกลับ ซึ่งผลงานวิจัยที่ได้ยังไม่สามารถหาข้อยุติได้ เช่น Hendrickson (1980) แนะนำว่าผู้สอนควรใช้ทั้งวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับทางตรงและทางอ้อม Robb et al.(1986) ทำการวิจัยเปรียบเทียบวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับ 4 วิธี คือการแก้ไขงานให้โดยตรง การใช้รหัสระบุตำแหน่งและประเภทของข้อผิด-พลาด การระบุตำแน่งข้อผิดพลาดโดยไม่บอกประเภทของความผิด และการระบุเฉพาะจำนวนที่ผิดในแต่ละบรรทัด ผลการวิจัยไม่พบว่าวิธีใดมีประสิทธิภาพดีกว่ากัน Kemse and College (1984) พบว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับโดยวิธีการเขียนความคิดเห็นเป็นวิธีที่ให้ผลดีที่สุด Cardella and Corno (1981) พบว่าวิธีให้ข้อมูลป้อนกลับเชิงวิเคราะห์อย่างสร้างสรรค์จะเป็นประโยชน์กับผู้เรียนมากที่สุด Mantello (1997) พบว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับโดยใช้รหัสจะได้ผลดีกับผู้เรียนที่อ่อน ส่วนผู้เรียนที่มีความสามารถสูงจะได้ประโยชน์จากวิธีการปรับแก้รูปแบบ (Reformulation) มากกว่า ส่วน Makino (1993) พบว่าผู้เรียนชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาอังกฤษจะทำการแก้ไขงานเขียนได้ดีกว่าเมื่อผู้สอนใช้ตัวชี้แนะ (Clues)

ทั้งนี้ ยังมีงานวิจัยน้อยชิ้นที่มุ่งความสนใจไปที่ประเด็นของเนื้อหาของข้อมูลป้อนกลับว่าควรจะให้ข้อมูลแก่ผู้เรียนในเรื่องของเนื้อหาและการเรียบเรียงหรือจะให้ข้อมูลเรื่องไวยากรณ์เป็นสำคัญ และผลจากงานวิจัยเท่าที่มีก็ไม่มีข้อสรุปที่เด่นชัดไปในทิศทางเดียวกัน เช่น พบว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับด้านเนื้อหามีประสิทธิภาพในการพัฒนางานเขียนมากกว่าการแก้ไขประเด็นของไวยากรณ์หรือคำศัพท์ให้ผู้เรียน (Kepner, 1991 อ้างถึงใน Kubota, 2001: 468) ในขณะที่งานวิจัยอื่นได้ผลว่าข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานทั้งเนื้อหาและไวยากรณ์ช่วยให้งานเขียนดีได้ทั้งเรื่องไวยากรณ์และเนื้อเรื่อง (Fathman and Whalley,1990: 178-190) ทั้งๆ ที่ในความจริงแล้วผู้สอนให้ข้อมูลป้อนกลับก็ด้วยมุ่งหวังให้ผู้เขียนนำข้อมูลป้อนกลับที่ได้กลับไปปรับปรุงแก้ไขงานเขียนให้ดีขึ้นในเรื่องของเนื้อหาของเรื่องและกฎเกณฑ์การใช้ภาษา เนื้อหาของข้อมูลป้อนกลับที่ให้แก่ผู้เรียนจึงเป็นเรื่องที่น่าสนใจศึกษาว่าจะสอดคล้องสัมพันธ์กับคุณภาพงานเขียนที่ดีขึ้นใน 2 ประเด็น คือ เนื้อหา และไวยากรณ์ของ

งานเขียนหรือไม่ นอกจากนี้แล้ว จากการศึกษาเรื่องกลวิธีการแก้ไขงานของผู้เรียนทำให้พบว่า ในการแก้ไขงานเขียน ผู้เรียนเองก็ทำการแก้ไขงานใน 2 เรื่องใหญ่ๆ คือ เนื้อหา และ การใช้ภาษาอยู่แล้ว ซึ่งประเด็นนี้จะได้นำเสนอรายละเอียดต่อไป

2. ข้อมูลป้อนกลับในการเขียน

2.1 ความหมายของข้อมูลป้อนกลับในงานเขียน

ในงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนมีการใช้คำศัพท์หลากหลายที่ใช้เรียกข้อมูลที่ผู้อ่านให้แก่ผู้เขียนและผู้เขียนสามารถนำไปปรับปรุงงานเขียนของตนได้ เช่น ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) ความเห็นต่องานเขียน (Commentary, Comment) และการตอบสนอง (Response) อย่างไรก็ดี ศัพท์ทุกคำที่กล่าวนี้ต่างก็มีความหมายร่วมกัน คือหมายความถึง ปฏิกิริยาโต้ตอบทุกอย่างที่มีต่องานเขียนของผู้เรียน ไม่ว่าจะเป็นทางการหรือไม่ก็ตาม จะเป็นไปในรูปของการเขียนหรือบอกปากเปล่า จากผู้สอน เพื่อน หรือจากตัวผู้เรียนเองที่มีต่อฉบับร่างหรือฉบับจริงก็ได้ ทั้งนี้อาจจะอยู่ในรูปของการชี้แนะอย่างชัดเจน หรือคร่าว ๆ พอให้เกิดแนวคิดก็ได้ทั้งสิ้น (Kirby,1981: 107-108; Shuquiang, 1985: 4-5; Freedman, 1987: 4-5, 7) นอกจากนั้นยังมีการเรียกกิจกรรมการตอบสนองต่องานเขียนดังกล่าวว่า การตรวจแก้ไขงาน (Correction) ในฉบับร่าง อันหมายความถึงรวมทั้งการยอมรับคำวิจารณ์และข้อเสนอแนะด้วยวาจาและลายลักษณ์อักษรจากผู้อ่าน 1 คนหรือมากกว่า ทั้งในประเด็นการตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมในเรื่องไวยากรณ์ สำนวนภาษา เครื่องหมายวรรคตอนและตัวสะกด (Fowler, 1983: 37-55; Suid and Lincoln, 1989: 73-77) รวมทั้งการปรับปรุงเนื้อหา และการเรียบเรียงความคิด โดยใช้วิธีการต่างๆ เช่น การเปลี่ยนแปลงข้อความด้วยการลด เพิ่มหรือย้ายตำแหน่งของเนื้อหา เขียนลูกศร ขีดฆ่าคำ หรือวาดสัญลักษณ์ต่างๆ โดยใช้ปากกา ดินสอหรือสีเทียน (Suid and Lincoln, 1989: 73-77; Wiener, 1992: 28-29)

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า ข้อมูลป้อนกลับไม่ว่าจะโดยใครเป็นผู้ให้ด้วยวิธีการใด ก็มีวัตถุประสงค์ให้เกิดการแก้ไขงานเขียนใน 2 ประเด็น คือ 1) เนื้อหา การเรียบเรียง การนำเสนอความคิด และ 2) การใช้ภาษาและกลไกภาษา ซึ่งน่าสนใจว่าหากเราเปลี่ยนมุมมองในการศึกษาเรื่องข้อมูลป้อนกลับจากประเด็นที่มีผู้สนใจทำการวิจัยมากจากอดีตถึงปัจจุบัน คือ 1) รูปแบบการให้ เช่น พูดปากเปล่า เขียนโดยระบุที่ผิด เขียนแต่ไม่ระบุที่ผิดให้ผู้เรียนหาเอง เป็นต้น และ 2) ผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับ เช่น ผู้สอน เพื่อนนักเรียน ตนเอง เป็นต้น มาเป็นเรื่องเนื้อหาของข้อมูลป้อนกลับ (ในงานวิจัยนี้คือตัวแปรอิสระ อันได้แก่ รูปแบบของข้อมูลป้อนกลับ 3 รูปแบบ คือ แบบเน้นไวยากรณ์ แบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และแบบผสมผสาน) จะสะท้อนให้เห็นการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการเขียนของผู้เรียนทั้งด้านการนำเสนอเนื้อหาและไวยากรณ์ได้หรือไม่ อย่างไร ทั้งนี้ไม่ว่าจะศึกษาข้อมูล

ป้อนกลับในแง่มุมใด ผู้วิจัยทั้งหลายต่างก็ทำการศึกษาโดยมีความเชื่อว่า ข้อมูลป้อนกลับมีความสำคัญและช่วยพัฒนาความสามารถของผู้เรียนได้ไม่มากก็น้อย

2.2 ความสำคัญของข้อมูลป้อนกลับในกระบวนการเขียน

ในการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ ขั้นตอบสนองต่องานเขียนหรือการให้ข้อมูลป้อนกลับนั้นมีความสำคัญมาก เพราะมีบทบาทต่อพัฒนาการของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนได้รู้ทั้งข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง และสามารถปรับปรุงงานเขียนของตนให้ดีขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ Krashen (1984: 11 อ้างถึงในวิชชุดา สุธีสร, 2532: 22) ที่พบว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับหรือการตอบ-สนองต่องานเขียน จะเป็นประโยชน์ต่อผู้เขียนเมื่อกระทำในระหว่างกระบวนการ มิใช่เมื่อการเขียนสิ้นสุดลง และข้อมูลป้อนกลับดังกล่าวจะมีผลทางบวกต่อคุณภาพงานเขียน เนื่องจากผู้เรียนจะมีโอกาสศึกษาจุดบกพร่องเพื่อแก้ไขและเขียนใหม่ให้ดีขึ้นในประเด็นที่ผู้เขียนเองมองไม่เห็น ทำให้มีโอกาสแก้ไขข้อบกพร่องของงานแต่ละชิ้นก่อนที่จะส่งมาให้ผู้สอนประเมินและยังก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ดีในโอกาสต่อๆ ไป ก่อให้เกิดแรงจูงใจให้ผู้เรียนทบทวน ตรวจทานงานเขียนของตนมากขึ้น มองแง่มุมต่างๆ กว้างขึ้น ช่วยให้ผู้เรียนเพิ่มพูนความสามารถในการเขียนของตนทีละเล็กทีละน้อย จนสามารถเขียนได้อย่างอิสระ โดยไม่ต้องพึ่งพาการตอบสนองจากผู้อื่นในที่สุด (Richards, 1974: 246 อ้างถึงในเอมอร ชิตตะโสภณ, 2529: 40; Freedman, 1987: 7; Sommers, 1982: 148, Sommers, 1984:160 อ้างถึงในวิชชุดา สุธีสร, 2532: 27; Shuquiang,1985: 10) ในทางตรงกันข้าม การเขียนที่ปราศจากการตอบสนองจากผู้อ่าน จะทำให้ผู้เขียนเข้าใจว่างานเขียนของตนสมบูรณ์และสื่อความคิดได้ดี จึงไม่ก่อให้เกิดแรงจูงใจในการตรวจทานงาน (Sommers, 1984: 160 อ้างถึงในวิชชุดา สุธีสร, 2532: 27) ในการสอนเขียน ผู้สอนจึงควรมีหน้าที่เป็นผู้ตรวจงานเขียน หลังจากสอนทฤษฎีหรือเทคนิคการสอนเขียนต่างๆ และมอบหมายงานให้นักเรียนได้ฝึกทักษะแล้ว ทั้งนี้ เพื่อที่จะได้ทราบว่านักเรียนมีความสามารถหรือไม่ หากไม่มีการตรวจแก้ไขงานเขียนการเรียนการสอนวิชาเขียนก็จะไม่สมบูรณ์ (พิมพันธ์ เวสสะโกศล, 2529: 24)

ตัวผู้สอนจำนวนมากก็ตระหนักและเชื่อว่าการตรวจแก้และวิจารณ์ของตนจะให้ข้อมูลป้อนกลับที่เป็นประโยชน์ต่อการเขียนของผู้เรียน จึงใช้เวลาและความพยายามอย่างมากในการตรวจงานเขียนของผู้เรียน (Sommers, 1982: 148; Zamel, 1985: 80; Hairston, 1986: 117; Kubota, 2001: 475-476) Sommers (1982: 148) ประมาณว่าในการสอนเขียน การตอบสนองและให้ข้อมูลป้อนกลับเป็นขั้นตอนที่ใช้เวลามากที่สุด โดยเฉลี่ยผู้สอนใช้เวลาอย่างน้อย 20-40 นาทีต่อการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนแต่ละชิ้น

อย่างไรก็ดี แม้ผู้สอนจะทุ่มเทแรงกายและเวลาอย่างมาก แต่ข้อค้นพบที่ได้จากงานวิจัยกลับแสดงให้เห็นการพัฒนาคุณภาพงานเขียนของผู้เรียนที่เกิดจากข้อมูลป้อนกลับน้อยมาก (Corder, 1967; Gorbet, 1974; Valdman, 1975; Kaida, 1988 อ้างถึงใน Kubota, 2001: 467-480) โดยที่ผลส่วนใหญ่พิสูจน์ให้เห็นได้เพียงว่ารูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับต่างๆ สามารถช่วยพัฒนางานเขียนฉบับต่อมาหลังจากฉบับที่ได้รับการแก้ไข (Successive drafts) แต่กลับมีข้อบ่งชี้น้อยมากถึงผลระยะยาวในการพัฒนาทักษะการเขียนภาษาอังกฤษที่เป็นผลจากข้อมูลป้อนกลับ (Leki, 1990 อ้างถึงใน Ana Frankenberg-Garcia, 1999: 100) งานวิจัยฉบับนี้จึงมีวัตถุประสงค์ที่จะศึกษาผลของข้อมูลป้อนกลับที่มีต่อความสามารถในการเขียนในระยะยาวกว่าการพิจารณางานเขียนฉบับหลังแก้ไข กล่าวคือทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับเป็นระยะเวลาหนึ่งแล้วเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนของกลุ่มตัวอย่างก่อนการได้รับข้อมูลป้อนกลับ

2.3 แนวทางการให้ข้อมูลป้อนกลับในกระบวนการเขียน

แม้ผลจากงานวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีประสิทธิภาพจะไม่ได้ข้อสรุปที่ชัดเจน และไม่ได้ยืนยันพัฒนาการที่เด่นชัดที่เกิดขึ้นจากข้อมูลป้อนกลับก็ตาม ผู้สอนภาษาก็ไม่อาจละเลยการให้ข้อมูลป้อนกลับในกระบวนการเขียนไปได้ และยังยอมรับว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับที่ระบุถึงข้อบกพร่องในการเขียนมีประโยชน์ (มาลี สาตจีนพงษ์, 2533: บทคัดย่อ อ้างถึงใน เด่นดาว ชลวิทย์, 2543 : 6) ในขณะเดียวกัน ผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศโดยทั่วไปก็คาดหวังที่จะได้รับข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนที่ตนส่งไป (Cohen and Cavalcanti, 1990 อ้างถึงใน Ana Frankenberg-Garcia, 1999: 100; Raimes, 1985; Radecki & Swales, 1988; Leki, 1991 อ้างถึงใน Chinnawongs, 2001: 28) เช่นกัน

เมื่อยังไม่ได้ข้อสรุปว่าวิธีใดเป็นวิธีที่ดีที่สุด รูปแบบและแนวทางการให้ข้อมูลป้อนกลับที่พบเห็นในปัจจุบันจึงมีหลากหลาย แต่ส่วนใหญ่จะเป็นแนวทางการให้ข้อมูลป้อนกลับโดยการเขียนซึ่งเป็นวิธีที่ยังคงได้รับความนิยมอยู่ในปัจจุบัน (Ferris, 1997: 315) อาทิเช่น 1) ผู้สอนใช้สัญลักษณ์ชี้แนะข้อผิดพลาดเพื่อให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง ซึ่งอาจจะขีดเส้นใต้คำที่ผิดพลาดให้เลยหรือ ใช้สัญลักษณ์บอกประเภทของข้อผิดพลาดไว้ริมขอบกระดาษแต่ไม่ระบุว่าผิดตรงไหนอย่างไร หรือแทนที่จะใช้สัญลักษณ์ระบุชนิดข้อผิดพลาดก็ใช้วิธีกากบาทเท่าจำนวนที่ผิด โดยไม่บอกตำแหน่งที่มีข้อผิดพลาด หรือใส่กากบาทตรงบรรทัดที่มีข้อผิดพลาดบรรทัดละ 1 อัน โดยให้นักเรียนหาจำนวนและที่ผิดในแต่ละบรรทัดเอง 2) ผู้สอนแก้ไขข้อผิดพลาดให้ 3) ผู้สอนเขียนคำวิจารณ์ไว้ด้านข้างหรือตอนท้ายของงาน (Wingfield, 1975: 311; Brumfit, 1982: 12)

จากรูปแบบและแนวทางที่มีผู้เสนอแนะไว้อย่างน่าสนใจมากมายหลายวิธี ผู้วิจัยได้สรุปเฉพาะรูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งคาดหวังว่าน่าจะส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนได้ดีและได้นำมาใช้ในการวิจัยนี้ ดังนี้

1) การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนโดยผู้สอน

แม้ว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนที่กล่าวมานั้นจะสามารถกระทำได้โดยผู้สอน ตัวผู้เรียนเอง หรือแม้แต่เพื่อนนักเรียนก็ตาม แต่จากงานวิจัยหลายชิ้นตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนภาษาชอบการตอบสนองงานเขียนจากผู้สอนมากกว่าจากบุคคลอื่น (Shuquiang,1985: 22, 30, 33; Lonnor and Asenavage,1994 อ้างถึงใน Villamil and De Guerrero, 1998: 492; Chinnawongs, 2001: 2-43) และการตอบสนองโดยบุคคลอื่นมิได้มีประสิทธิภาพเท่าผู้สอนเป็นคนให้ โดยเฉพาะในประเด็นเกี่ยวกับข้อบกพร่องด้านไวยากรณ์และกลไกการเขียน (Shuquiang, 1985: 22,30,33,76 และ Lagana, 1974 อ้างถึงใน Shuquiang, 1985: 22)

Ferris (1997 อ้างถึงใน Brown, 2001: 340) ได้เสนอแนะแนวทางให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนที่มีประสิทธิภาพ อันจะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการทบทวนงานเขียนอย่างได้ผลไว้ว่า ผู้สอนควรกระตุ้นให้ผู้เรียนนำเสนอข้อมูลที่เฉพาะเจาะจง และช่วยสรุปข้อเสนอแนะเกี่ยวกับไวยากรณ์ให้ผู้เรียน มากกว่าที่ผู้สอนให้ข้อเสนอแนะโดยการตั้งคำถามหรือให้ความคิดเห็นทางบวกแก่ผู้เรียน

2) การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนโดยการชี้แนะข้อผิดพลาด

การให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีประสิทธิภาพสูงและสามารถช่วยให้ผู้เรียนแก้ไขข้อบกพร่องด้วยตนเองได้นั้น ผู้สอนไม่ควรแก้ไขข้อบกพร่องให้ทั้งหมด แต่ควรอยู่ในรูปแบบของการชี้แนะข้อผิดพลาดให้ผู้เรียนค้นคว้าและแก้ไขด้วยตนเอง (Johnson; 1983: 113) ทั้งนี้อาจแยกออกได้เป็นหลายรูปแบบ เช่น ใช้วิธีชี้แนะโดยตรง (Explicit cues technique) โดยใช้ตัวชี้แนะที่ชัดเจนว่าข้อบกพร่องของงานมีจุดไหนบ้าง บกพร่องอย่างไร โดยใช้สัญลักษณ์แสดงข้อบกพร่องเหล่านั้น และวิธีชี้แนะทางอ้อม (Implicit cues technique) ที่ให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนโดยใช้ตัวแนะให้เห็นตำแหน่งข้อบกพร่องของงานเขียน แต่ไม่ระบุว่าผิดพลาดเรื่องอะไร ผู้เรียนต้องคิดเองว่าข้อบกพร่องคืออะไรและต้องแก้ไขอย่างไร (Byrne, 1985: 125-126) ทั้งนี้ ในส่วนของทัศนคติของผู้เรียน มีการศึกษาพบว่า วิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับข้อบกพร่องของงานเขียนที่ผู้เรียนเห็นว่ามีประโยชน์มากคือการตรวจโดยผู้สอนชี้ให้นักเรียนเห็นที่ผิดและบอกประเภทของข้อผิดพลาดให้ผู้เรียนกลับไปแก้ไขเอง (มาลี สาตจีนพงษ์, 2533: บทคัดย่อ อ้างถึงใน เด่นดาว ชลวิทย์, 2543 : 6)

3) การเลือกรูปแบบ ระยะเวลา และภาษาที่ใช้ในการให้ข้อมูลป้อนกลับ

รูปแบบการตอบสนองต่องานเขียนควรเป็นไปอย่างให้เกียรติและสร้างสรรค์ โดยควรตอบสนองทั้งข้อดีและข้อบกพร่องของงาน มีทั้งการชมเชยและวิจารณ์เพื่อให้เกิดการแก้ไข ให้ทั้งสองอย่างมีความสมดุลย์กัน (Robertson,1986: 89 อ้างถึงในวิชชุดา สุธีสร, 2532: 28; Freedman,1987: 5; Murray, 1984: 92; Cardella and Corno, 1981 อ้างถึงใน Kubota, 2001: 467-480) โดยในการให้ข้อมูลป้อนกลับเชิงวิเคราะห์อย่างสร้างสรรค์นี้ ผู้สอนควรให้ข้อมูลป้อนกลับเร็วที่สุดเท่าที่เป็นไปได้ (Immediate feedback) (Cardella and Corno, 1981 อ้างถึงใน Kubota, 2001: 467-480) เพราะจะทำให้คำวิจารณ์หรือข้อเสนอแนะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเขียนของผู้เรียนมาก ทั้งนี้ ผู้เรียนจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทิศทางที่ต้องการได้ง่ายขึ้น (Broughton et al., 1980: 140; Foster, 1983: 156-157) นอกจากนั้น Hendrickson (1984: 146-147) ยังได้กล่าวแนะว่า การตอบสนองต่องานเขียนควรจะสอดคล้องกับจุดประสงค์และเป้าหมายในการเขียนโดยใช้ภาษาเป้าหมายในการเรียน ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้จะใช้ภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาเป้าหมายในการเรียนเขียนความเห็นทั้งทางบวกและลบที่พบในงานเขียนฉบับร่างแรกของงานเขียนแต่ละหัวข้อที่ผู้เขียนส่งในชั้นเรียน

4) การเลือกเนื้อหาของข้อมูลป้อนกลับ

จากขั้นตอนและแนวทางการให้ข้อมูลป้อนกลับหรือความเห็นในงานเขียนที่มีผู้เสนอไว้ (Adams and Dwyer, 1982: 164-182; Suid and Lincorn, 1989: 73-77; Brown, 2001: 355) สามารถสรุปได้ว่า มีจุดสนใจในการให้ข้อมูลป้อนกลับใน 2 ประเด็นใหญ่ คือ

4.1 เนื้อหาและการเรียบเรียง เช่น ความคิดหลักชัดเจนและน่าสนใจ เค้าโครงงานเขียนในเรื่องการเรียบเรียงข้อความต่าง ๆ เช่น มีประโยคใจความสำคัญที่ชัดเจนและมีเหตุผล มีประโยคหลักและประโยครอง มีเพียงความคิดเดียวในแต่ละย่อหน้า องค์ประกอบต่างๆ สอดคล้องกันลำดับความติดต่อเนื่อง

4.2 ไวยากรณ์ เช่น ตรวจดูไวยากรณ์และสำนวนภาษา เช่น แต่ละประโยคเป็นประโยคที่สมบูรณ์ มีความสอดคล้องระหว่างประธานกับกริยาหรือนามกับสรรพนาม เป็นต้น รวมทั้งกลไกการเขียน ตัวสะกด เครื่องหมายวรรคตอนถูกต้อง ในกรณีที่เป็นงานเขียนเชิงวิชาการให้รวมประเด็นเรื่องเอกสารที่เกี่ยวข้อง การอ้างอิงแหล่งข้อมูล หลักฐานและข้อสนับสนุนต่างๆ

สำหรับลำดับขั้นในการให้ข้อมูลป้อนกลับใน 2 ประเด็นใหญ่ข้างต้น มีข้อเสนอแนะที่สรุปตรงกันได้ว่า ควรให้ความสนใจให้ข้อมูลป้อนกลับในเรื่องที่ส่งผลในภาพรวม (Global) ก่อนประเด็นย่อยๆ (Local) ซึ่งก็คือสนใจเนื้อหาและการเรียบเรียงก่อนไวยากรณ์ แต่ในทางปฏิบัติกลับพบ

ว่าข้อมูลป้อนกลับที่ได้มักเป็นเรื่องของการใช้ภาษาและกลไกภาษาเป็นส่วนใหญ่ เป็นการสะท้อนให้เห็นว่า บางทีผู้สอนอาจละเลยเรื่องของเนื้อหาและการเรียบเรียงเพราะมัวแต่มุ่งความสนใจไปที่ไวยากรณ์

ความจริงที่ปรากฏว่าหลักการกับการปฏิบัติไม่สอดคล้องกันดังนี้ อาจมีสาเหตุมาจากการที่ยังไม่มีผลการวิจัยมากเพียงพอที่จะระบุได้ว่า ข้อมูลป้อนกลับประเด็นใดกันแน่ที่จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการเขียนได้ดี เนื่องจากมีทั้งฝ่ายที่เห็นว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับด้านไวยากรณ์มีประโยชน์ต่อผู้เรียนมาก และฝ่ายที่คิดว่าควรเน้นในเรื่องของเนื้อหา หรือแท้จริงแล้วการให้ข้อมูลป้อนกลับทั้ง 2 เรื่องพร้อมๆ กันในฉบับร่างแรกที่ผู้เรียนส่งมาอาจจะเป็นทางออกที่ดีในกรณีที่เวลาเรียนจำกัดทำให้ไม่ผู้สอนไม่สามารถให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้เรียนในงานชิ้นเดียวกันได้หลายๆ ครั้ง อย่างไรก็ดี ในประเด็นหลังนี้ มีข้อโต้แย้งว่า ในแต่ละงานเขียน การให้ข้อมูลป้อนกลับมากเกินไปทั้งเนื้อหาและการเรียบเรียงอาจส่งผลเสียมากกว่าผลดี (Truscott อ้างถึงใน Ferris, 1995: 332; Zamel, 1985: 79,101) ดังนั้นการหาแนวทางที่จะนำไปสู่การตอบข้อสงสัยนี้ได้จะเป็นประโยชน์อย่างมากต่อการสอนเขียน

ความแตกต่างในเรื่องเนื้อหาของข้อมูลป้อนกลับที่ให้ เป็นตัวแปรอิสระของการวิจัยนี้ ซึ่งแยกเป็น 3 รูปแบบ อันได้มาจากที่มีผู้สนับสนุนและให้ข้อเสนอแนะหรือมีผลการวิจัยบ่งชี้ว่าน่าจะมีประโยชน์ต่อผู้เรียนภาษา (Fathman and Whalley,1990: 178-190) ได้แก่

1) **ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นโครงสร้างไวยากรณ์** คือ ข้อมูลตอบสนองกลับแก่ผู้เขียนที่มุ่งเน้นให้ข้อมูลในประเด็นเกี่ยวกับข้อผิดพลาดระดับพื้นผิวที่ปรากฏในงานเขียนมากกว่าเนื้อความที่ผู้เขียนต้องการสื่อ ตัวอย่างประเด็นที่ผู้อ่านให้ข้อมูลป้อนกลับสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 เรื่องใหญ่ ๆ ได้แก่ กฎไวยากรณ์ (Grammar) คำศัพท์ (Vocabulary) และกลไกภาษา (Mechanics)

2) **ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง** คือ ข้อมูลตอบสนองกลับแก่ผู้เขียนที่มุ่งเน้นให้ข้อมูลในประเด็นเกี่ยวกับเนื้อความที่ผู้เขียนต้องการสื่อมากกว่าข้อผิดพลาดระดับพื้นผิวที่ปรากฏในงานเขียน ตัวอย่างประเด็นที่ผู้อ่านให้ข้อมูลป้อนกลับสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 เรื่องใหญ่ ๆ ได้แก่ เนื้อหา (Content) และการเรียบเรียง (Organization)

3) **ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน** คือ ข้อมูลตอบสนองกลับต่องานเขียนทั้งในประเด็นเกี่ยวกับเนื้อความที่ผู้เขียนต้องการสื่อและประเด็นเกี่ยวกับข้อผิดพลาดระดับพื้นผิวที่ปรากฏในงานเขียนแก่ผู้เขียนพร้อมๆ กัน

4. การทบทวนแก้ไขงานเขียน

การทบทวนแก้ไขงานเขียนมีความสำคัญมากในการวิจัยนี้แม้จะไม่ได้เป็นตัวแปรหลักของงานวิจัยแต่ก็มีความเกี่ยวข้องอย่างมากกับตัวแปรอิสระคือข้อมูลป้อนกลับในการเขียน เนื่องจากการผู้สอนให้ข้อมูลป้อนกลับก็เพื่อเป็นการให้ข้อมูลที่จะช่วยนักศึกษาทบทวนงานเขียนด้วยตนเองได้ อันจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงงานเขียนจนถึงฉบับร่างสุดท้ายให้ดีที่สุด ในกรณีที่มีการแก้ไขงานมากกว่า 2 ฉบับในงานเขียนแต่ละหัวข้อ

ความสามารถในการทบทวนเป็นองค์ประกอบสำคัญหนึ่งของการเขียน (Bonk, 1990; Flower, 1979; Kroll, 1978; Roth, 1987; Schriver, 1991 อ้างถึงใน Lumbelli, Paoletti, and Frausin, 1999: 143) เพราะเป็นขั้นตอนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้กลับมามองดูงานเขียนของตนเองอีกครั้ง ทั้งนี้การค้นพบข้อผิดพลาดหรือข้อดีของงานส่วนมากก็เกิดขึ้นในขั้นตอนการทบทวนงานเขียน (Murray, 1982: 121-122 อ้างถึงใน Richard- Amato, 2000: 73) ทั้งยังเป็นการช่วยสะท้อนให้ผู้สอนเห็นการตอบสนองที่ผู้เรียนมีต่อข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ ซึ่งเป็นประเด็นที่นักวิจัยให้ความสนใจศึกษาเพื่อให้ได้คำตอบว่าเมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับแล้ว ผู้เรียนใช้ข้อมูลเหล่านั้นอย่างไรต่อไปในการทบทวนแก้ไขงาน (Cohen, 1987; Cohen and Cavalcanti, 1990; Radecki & Swales, 1988 อ้างถึงใน Raimes, 1993: 249) และข้อมูลที่ได้นั้นช่วยพัฒนาการเขียนของผู้เรียนได้มากน้อยเพียงใด

อย่างไรก็ดี ในการตอบสนองต่อข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ ผู้เรียนบางคนอาจไม่สนใจแก้ไขงานตามคำแนะนำที่ได้ ส่งผลให้คุณภาพของงานไม่เปลี่ยนแปลงไปจากงานชิ้นเดิม ผลการวิจัยส่วนใหญ่พบว่าผู้เรียนแค่ “จำ” (Make a mental note) ข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับเท่านั้น (Raimes, 1993: 249) ซึ่งขัดแย้งกับข้อค้นพบที่ว่า ผู้เรียนส่วนใหญ่คาดหวังที่จะได้รับข้อมูลป้อนกลับจากผู้สอนและเชื่อถือข้อมูลป้อนกลับที่ได้จากผู้สอนมากกว่าจากผู้อื่น ถ้าหากผู้เรียนไว้วางใจผู้สอนดังกล่าว สาเหตุที่ไม่แก้ไขงานก็อาจเป็นไปได้ว่ามาจากตัวข้อมูลป้อนกลับเองที่ไม่มีประสิทธิภาพ อันต้องอาศัยการวิจัยเพื่อวิเคราะห์สาเหตุดังกล่าวต่อไป

อย่างไรก็ดี ยังมีผู้เรียนที่ทบทวนงานเขียนของตนตามข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับแล้วเปลี่ยนแปลงบางส่วนของงานเขียนใหม่โดยใช้กลวิธีการทบทวนแก้ไขงานเขียน ซึ่งก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงงานเขียนฉบับใหม่ใน 2 ลักษณะคือ ด้านไวยากรณ์ – กลไกการเขียน และด้านเนื้อหาข้อมูล (Suid and Lincoln, 1989: 73-77)

กลวิธีการทบทวนแก้ไขงานเขียน

ได้มีผู้เชี่ยวชาญกล่าวถึงกลวิธีการแก้ไขงานเขียนที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงงานเขียนทั้ง 2 ลักษณะคือ ด้านไวยากรณ์ – กลไกการเขียน และด้านเนื้อหาข้อมูล ไว้ดังนี้

1. **กลวิธีการแก้ไขงานเขียนที่เกี่ยวกับไวยากรณ์ – กลไกการเขียน**

Birdwell (1980: 203-204) ได้แบ่งกลวิธีการแก้ไขงานเขียน (Revising Strategies) ที่เกี่ยวกับการแก้ไขทางไวยากรณ์ – กลไกการเขียน ตามระดับของโครงสร้างประโยค ดังนี้

1. ระดับผิว (Surface Level) คือ การแก้ไขเกี่ยวกับตัวสะกด เครื่องหมายวรรคตอน อักษรตัวใหญ่ อักษรย่อ รูปพหูพจน์ และการเปลี่ยนแปลงแก้ไขระดับผิวอื่นๆ ที่ไม่ทำให้ความหมายของหน่วยคำหรือข้อความในการเขียนเปลี่ยนไปจากเดิม

2. ระดับคำ (Lexical Level) คือ การแก้ไขเกี่ยวกับคำศัพท์ เช่น การเพิ่ม การตัดทิ้ง การแทนที่ และการเรียงลำดับคำ ตลอดจนการแก้ไขใดๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงของหน่วยคำ

3. ระดับวลี (Phrase Level) คือ การแก้ไขเกี่ยวกับวลี เช่น การเพิ่ม การตัดทิ้ง การแทนที่ การขยายจากคำเป็นวลี หรือการลดจากวลีเป็นคำ และตลอดจนการแก้ไขใดๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงของหน่วยวลี

4. ระดับอนุประโยค (Clause Level) คือ การแก้ไขเกี่ยวกับอนุประโยค เช่น การเพิ่ม การตัดทิ้ง การแทนที่ การเรียงลำดับอนุประโยค การขยายจากวลีเป็นอนุประโยค หรือการลดจากอนุประโยคเป็นวลี และตลอดจนการแก้ไขใดๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงของอนุประโยค

5. ระดับประโยค (Sentence Level) คือ การแก้ไขเกี่ยวกับประโยค เช่น การเพิ่ม การตัดทิ้ง การแทนที่ การเรียงลำดับประโยค การขยายจากอนุประโยคเป็นประโยค หรือการลดจากประโยคเป็นอนุประโยค การปริวรรตประโยค และตลอดจนการแก้ไขใดๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงของประโยค

6. ระดับพหุประโยค (Multi-Sentence Level) คือ การแก้ไขเกี่ยวกับประโยคมากกว่า 1 ประโยคขึ้นไป เช่น การเพิ่ม การตัดทิ้ง การแทนที่ การเรียงลำดับประโยค การลดจากพหุประโยคเป็นประโยคเดียว การขึ้นย่อหน้า และตลอดจนการแก้ไขใดๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงของประโยคมากกว่า 1 ประโยคขึ้นไป

Shwartz et. al (1984: 70-125) ได้กล่าวถึง กลวิธีการแก้ไขงานเขียนที่เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงทางไวยากรณ์-กลไกการเขียน ไว้ดังนี้

1. พิจารณาไม่ให้ประโยคมีส่วนแตกแยก (Fragments) หรือส่วนซ้ำซ้อน

(Redundancies) ภายในประโยค

2. ตัดคำวิเศษณ์ นาม หรือวลีที่ไม่จำเป็นทิ้งไปเพื่อความกระชับของเนื้อความ

3. ใช้โครงสร้างที่เท่าเทียมกัน (Parallel Structure) ภายในอนุประโยค

4. เลือกใช้คำกริยาที่มีความหมายเฉพาะเจาะจงมากขึ้น

5. ตรวจทานตัวสะกด เครื่องหมายวรรคตอนและความถูกต้องทางไวยากรณ์

Donald et. al (1995: 43-45) ได้กล่าวถึงกลวิธีการแก้ไขงานเขียนด้านคำศัพท์และด้านไวยากรณ์- กลไกการเขียน ดังนี้

1. พิจารณาประโยคไม่ให้มีส่วนแตกแยก (Fragments) โดยการรวมประโยคความ-เดียวสั้นๆ ให้เป็นประโยคความรวมหรือประโยคความซ้อน

2. เลือกใช้คำศัพท์ที่มีความหมายตรงตามเนื้อหามากที่สุด และหลีกเลี่ยงการใช้คำซ้ำ (Word Repetition)

3. เลือกใช้คำคุณศัพท์หรือคำกริยาวิเศษณ์เพื่อเน้นคุณลักษณะของสิ่งที่ต้องการอธิบาย

4. ตรวจการใช้เครื่องหมายวรรคตอนในตำแหน่งท้ายประโยค ระหว่างประโยคและส่วนขยายของประโยค

5. ตรวจสอบตัวสะกดให้ถูกต้องจากพจนานุกรม

2. กลวิธีการแก้ไขงานเขียนที่เกี่ยวกับเนื้อหา

Hall (1990:51) ได้กล่าวถึงกล่าวถึงกลวิธีการแก้ไขงานเขียนที่เกี่ยวกับวิธีการเปลี่ยนแปลงส่วนเนื้อหาของงานเขียนไว้ 5 ชนิดต่อไปนี้

1. การเพิ่มเติม (Addition) ข้อมูลหรือส่วนขยายในข้อความ

2. การตัดทิ้ง (Deletion) เนื้อหาหรือข้อมูลในข้อความ

3. การแทนที่ (Substitution) ส่วนใดส่วนหนึ่งของข้อความ

4. การจัดเรียงลำดับใหม่ (Reordering) โดยจัดเรียงข้อความตามลำดับ เวลา สถานที่ ระดับความสำคัญ หรือลำดับเหตุผล

5. การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างข้อความ (Consolidation) โดยการใช้คำเชื่อมเพื่อแสดงความสัมพันธ์ของข้อความที่มีความเกี่ยวข้องกัน

Donald et. al (1995: 43-45) ได้กล่าวถึงกลวิธีการแก้ไขงานเขียนด้านเนื้อหาไว้ดังนี้

1. การแก้ไขความชัดเจนของเนื้อหา โดยการอ่านทบทวนเพื่อตรวจสอบว่าเนื้อหาที่นำเสนอมีการอธิบายและให้รายละเอียดที่เพียงพอ สามารถขยายความเพิ่มเติมให้มีความชัดเจนขึ้นในส่วนใดบ้าง

2. การเพิ่มหรือลดข้อมูล โดยพิจารณาใจความหลักของแต่ละอนุเฉทว่ามีประโยคสนับสนุนเพียงพอหรือไม่ และทำการตัดทิ้งประโยคที่ไม่เกี่ยวข้องกับใจความหลัก

3. การเรียบเรียงข้อมูลตามหลักเหตุและผล โดยอ่านงานเขียนตั้งแต่ต้นจนจบเพื่อพิจารณาความสอดคล้องกันตามลักษณะการอธิบาย เช่น การเขียนให้เหตุผลควรเรียงลำดับจากเหตุผลที่สำคัญจากน้อยไปหามากที่สุด การเขียนบรรยายกระบวนการควรเรียงลำดับขั้นตอนแรกไปสู่ขั้นตอนสุดท้าย ไม่ให้ปะปนกัน

4. ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ

4.1 ความหมายของความสามารถในการเขียน

ผู้เชี่ยวชาญหลายท่านได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนไว้ สรุปได้ดังนี้

ความสามารถในการเขียน คือการที่ผู้เขียนสามารถสร้างและเรียงลำดับประโยคให้เชื่อมโยงกันอย่างถูกต้องตามหลักไวยากรณ์และมีความสมเหตุสมผลเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของผู้เขียน ตลอดจนเหมาะสมกับผู้อ่าน เป็นกระบวนการเชื่อมโยงความคิดกับความรู้ทางภาษา ออกมาเป็นงานเขียนที่มีคุณภาพเพื่อให้สื่อความในสิ่งที่ผู้เขียนต้องการได้ (White, 1980: 16; Johnson, 1986: 93; Zamel, 1987: 268; Arndt, 1987: 257; Bryne, 1988: 1)

4.2 องค์ประกอบของความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ

เป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่า การเขียนเป็นทักษะที่ซับซ้อนยุ่งยาก ต้องใช้เวลา สั่งสมประสบการณ์และอาศัยพื้นฐานการฟัง การอ่าน และการพูด (สุจริต เพียรชอบ, 2539: 92; ทัศนีย์ ศุภเมธี, 2526: 108; Vallette, 1977: 131) การที่ผู้เรียนจะมีความสามารถในการเขียนได้นั้น จึงต้องมีความรู้ความสามารถในหลายเรื่อง

มีผู้เชี่ยวชาญหลายท่านได้กล่าวถึงองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนไว้ (Lado, 1964: 35; Olivia,1969: 52; Rivers,1968: 243-244; Harris,1974: 68-69; Heaton, 1975: 138-139; 1977: 53-54, 138; White,1980: 6; Cadiz,1987: 88-89; Cross,1991: 204-205) พอสรุปได้ว่า ความสามารถในการเขียน แยกออกได้เป็นองค์ประกอบหลักสำคัญได้ 2 ด้านคือ 1) ความรู้ด้านเนื้อหาและกฎเกณฑ์ของภาษา ไม่ว่าจะเป็นเรื่องของโครงสร้างไวยากรณ์ คำศัพท์สำนวน การสะกด

คำ การใช้เครื่องหมายต่างๆ เป็นต้น และ 2) ความรู้ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการติดต่อสื่อสาร ถ่ายทอดความรู้ ความคิดออกมาได้อย่างถูกต้อง เหมาะสมและตรงตามวัตถุประสงค์

4.2.1 ความสามารถด้านไวยากรณ์และกลไกภาษา

ในทักษะการเขียน สิ่งที่เป็นพื้นฐานทำให้ผู้เขียนเขียนประโยคได้อย่างถูกต้องและสื่อความได้ คือ ความถูกต้องแม่นยำ (Accuracy) ทางความรู้ภาษาอังกฤษ อันได้แก่ ความรู้ด้านคำศัพท์ โครงสร้างทางไวยากรณ์และกลไกในการเขียน (Raimes 1983: 15) ทั้งนี้เนื่องจากภาษาเขียนอาศัยการสื่อความผ่านทางการถ่ายทอดเป็นตัวอักษรที่เขียนเท่านั้น ผู้เขียนไม่สามารถอธิบายเพิ่มเติมได้ในกรณีที่ผู้อ่านเกิดความสงสัยเหมือนกับการพูด ภาษาที่เขียนจึงต้องถูกต้องตามไวยากรณ์และมีความชัดเจนมากที่สุด เพราะการเลือกใช้ไวยากรณ์และกลไกภาษาที่ไม่ถูกต้องหรือการเขียนประโยคที่ผิดโครงสร้างจะทำให้ความหมายของประโยคเปลี่ยนไปและทำให้ไม่สามารถสื่อความหมายได้ตามที่ต้องการ (Rivers,1968: 243-244; Bakers, 1971: 1; Heaton, 1977: 53-54; Swartz, 1980 อ้างถึงใน ปรียา ธีระวงศ์และคณะ, 2525: 6; Kelsch and Kelsch, 1981: 136)

จากการวิจัยยังพบว่าความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างภาษา ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษและความรู้ด้านกลไกการเขียน มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ดวงธิดา ลีลายงค์, 2527: 62-84; อัมพร อัมราชีวะ, 2528: 32-40; ขจร พริ้งจำรัส, 2519: 46-49; ไพรสัณฑ์ ประเสริฐสังข์, 2526: 40-42)

4.2.2 ความสามารถด้านเนื้อหา

ในการเขียนภาษาอังกฤษ ความสามารถด้านเนื้อหาก็เป็นอีกสิ่งหนึ่งที่มีความสำคัญ เนื่องจากผู้เขียนต้องสามารถเรียบเรียงข้อความให้มีเนื้อหาสัมพันธ์กับประเภทของงานเขียน จึงจะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจเรื่องได้โดยง่าย

ผู้เชี่ยวชาญทางการเขียนได้กล่าวถึงความสามารถด้านเนื้อหาไว้ สรุปได้ดังนี้ ในการเขียนเรียงความที่ดีนั้น ผู้เขียนจะต้องมีความสามารถในการนำเสนอเนื้อหาอย่างใคร่ครวญเพื่อให้เรื่องราวกระชับ ผู้อ่านเกิดความประทับใจและเข้าใจเรื่องราวอย่างลึกซึ้ง มีเนื้อหาที่ตรงกับเรื่องที่เขียน ไม่ออกนอกเรื่อง และมีความต่อเนื่อง มิฉะนั้นจะทำให้ผู้อ่านเกิดความสับสน ไม่เข้าใจ และจะเกิดความไม่เชื่อในที่สุด ดังนั้นผู้เขียนจึงควรระมัดระวังในการนำเสนอเนื้อหา โดยเขียนประโยคใจความหลักให้ชัดเจนว่าต้องการกล่าวถึงเรื่องใด จากนั้นหาประโยคสนับสนุนใจความหลักซึ่งอาจเป็นข้อเท็จจริง รายละเอียด หรือตัวอย่าง มาประกอบการอธิบายความคิดนั้นๆ อีก 4-5 ประโยค และต้องระมัดระวังว่าประโยคเหล่านั้นไม่ออกนอกประเด็น หรือเยิ่นเย้อเกินไปจนทำให้ผู้อ่านรู้สึกว่าเป็นการ

เขียนที่วกวน รู้จักเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของเนื้อหาในงานเขียนโดยการใช้ตัวเชื่อมต่างๆ (Markers or Transitional Words)ในการเชื่อมระหว่างประโยคหรือข้อความ (Hughes and Dahamel, 1966: 131-132; D' Angelo, 1980: 196; Goldberg, 1981: 60; Nordquist, 1987: 27; Schenck, 1988: 153)

กล่าวโดยสรุป การที่ผู้เขียนจะสามารถเขียนให้ผู้อื่นรับรู้ข้อความได้ตรงตามวัตถุประสงค์ที่ต้องการ จึงจำเป็นต้องมีความสามารถทั้งไวยากรณ์และกลไกภาษา และความสามารถด้านเนื้อหาไปพร้อมๆ กัน ซึ่งหากได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนที่มีประสิทธิภาพจากผู้อ่านแล้ว ผู้เขียนก็มีแนวโน้มที่จะมีความสามารถในการเขียนในทั้ง 2 ส่วนนี้ดีขึ้น

4.3 การวัดและการประเมินความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ

4.3.1 หลักในการวัดและประเมินความสามารถในการเขียน

จากองค์ประกอบที่หลากหลายของความสามารถในการเขียนส่งผลให้การวัดความสามารถในการเขียนไม่ใช่เรื่องง่าย ทั้งการจะวัดให้ได้ผลที่เที่ยงตรงก็ควรกระทำอย่างมีหลักการ ได้มีผู้เสนอแนะหลักการต่างๆ ในการวัดและประเมินผลความสามารถในการเขียนของผู้เรียนไว้หลายรูปแบบ ในที่นี้จะกล่าวถึงการวัดและการประเมินผลความสามารถในการเขียนโดยตรง จากการตรวจประเมินงานเขียน ซึ่งมีผู้เชี่ยวชาญ (Diederich, 1968 อ้างถึงใน McColly,1970: 148- 156; Harris,1969: 69-75; วาสนา โกวิทยา; 2525: 212) ให้ข้อเสนอแนะหลักการประเมินคุณภาพงานเขียน สรุปได้เป็น 2 ประเด็นหลักในการประเมิน คือ 1) ความสามารถด้านการถ่ายทอดเนื้อหา ได้แก่ความคิด จินตนาการที่ถ่ายทอดออกมาได้อย่างชัดเจนมีความต่อเนื่อง เรียบเรียงลำดับความคิดได้ดี และมีความสมเหตุสมผล ใช้ลีลาและสำนวนภาษาที่เหมาะสม และ 2) ความสามารถในการใช้ภาษา ได้แก่ โครงสร้างไวยากรณ์ การใช้คำศัพท์ และกลไกภาษา

4.3.2 การตรวจให้คะแนนงานเขียน

วิธีการตรวจให้คะแนนงานเขียนนั้น อาจสรุปออกได้เป็น 2 ประเภท คือ วิธีประเมินภาพรวมของงานเขียน (Holistic method) และวิธีการวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยของงานเขียน (Analytic method)

วิธีประเมินภาพรวมของงานเขียน (Holistic method)

วิธีประเมินภาพรวมของงานเขียน (Holistic method) เป็นการเน้นความสำคัญของการสื่อความหมาย (Communication) และใช้ความรู้สึกในการประเมิน โดยผู้สอนจะพิจารณาว่า งานเขียนทั้งเรื่องนั้นสื่อความหมายได้ดีเพียงใด สำหรับข้อผิดพลาดที่พบ ถ้าเป็นด้าน

กลไกภาษาที่เป็นจุดย่อยๆ และไม่ได้รบกวนการสื่อความหมายก็จะถูกหักคะแนนเพียงเล็กน้อย ในการประเมินงานเขียนแบบนี้จะมีการเปรียบเทียบงานเขียนชิ้นหนึ่งกับงานเขียนชิ้นอื่นๆ ด้วย แม้ว่าการตรวจวิธีนี้อาจไม่มีความน่าเชื่อถือเท่ากับวิธีการวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยของงานเขียน (Analytic method) ซึ่งมีความเป็นปรนัยมากกว่าก็ตาม แต่วิธีการตรวจแบบนี้ก็ยังเป็นวิธีที่ดีที่สุดวิธีหนึ่งในการประเมินงานเขียนเพื่อการสื่อสารที่ซับซ้อนและเชื่อถือได้มากกว่าการสอบวัดความรู้ในการเขียนที่เป็นปรนัย ซึ่งเป็นการวัดความสามารถในการเขียนโดยอ้อม (Heaton, 1975: 133-139)

สำหรับตัวอย่างการตรวจให้คะแนนงานเขียนโดยวิธีการประเมินภาพรวมของงานเขียน (Holistic method) เช่น วิธีที่อาศัยความรู้สึกของผู้ตรวจเป็นเกณฑ์ (Impression method) อาจใช้ผู้ตรวจ 1 คนหรือมากกว่า ให้คะแนนรวมเป็นคะแนนเดี่ยวๆ (Single mark) โดยการใช้มาตราส่วนประเมินค่า เช่น มาตราส่วนประเมินค่า 5 คะแนน (Five-point scale) การให้คะแนนจะขึ้นกับความรู้สึกที่มีต่องานเขียนโดยรวมทั้งหมด คะแนนจะมีความเป็นอัตนัยสูง โดยทั่วไปจึงมักใช้ผู้ตรวจ 3-4 คนให้คะแนนงานเขียนแล้วรวมคะแนนที่ได้จากผู้ตรวจทั้งหมดมาหาค่าเฉลี่ย เป็นคะแนนที่ได้ (Heaton, 1975: 133-139)

วิธีการวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยของงานเขียน (Analytic method)

วิธีการวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยของงานเขียน (Analytic method) เป็นวิธีที่มุ่งแยกประเมินองค์ประกอบต่างๆ ของงานเขียน ซึ่งมีแนวปฏิบัติได้หลายอย่าง เช่น

ก) วิธีการหักคะแนน (Point-off method) เริ่มด้วยให้งานเขียนมีคะแนนเต็ม 100 คะแนน หรือเกรด A แล้วหักคะแนนหรือลดระดับเกรดจากข้อบกพร่องที่พบในงานเขียน โดยพิจารณาจากองค์ประกอบ 5 ประการ ได้แก่ กลไกการเขียน (Mechanics) การสะกดคำ (Spelling) ไวยากรณ์ (Grammar) การเรียบเรียงเรื่องราว (Organization) และการเลือกใช้คำศัพท์ (Vocabulary choice) (Madsen, 1983: 120-121) โดยที่ผู้สอนต้องกำหนดระบบการหักคะแนน เช่น

ข้อผิดพลาด 1-2 ตำแหน่ง	หัก 1 หน่วย (เช่น A เป็น A- หรือ 100 คะแนน เป็น 95 คะแนน)
ข้อผิดพลาด 3-5 ตำแหน่ง	หัก 2 หน่วย
ข้อผิดพลาดมากกว่า 5 ตำแหน่ง	หัก 3 หน่วย

โดยผู้สอนอาจให้น้ำหนักของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์มากเป็น 2 เท่าหรือ 3 เท่า ของข้อผิดพลาดด้านกลไกการเขียน และสำหรับองค์ประกอบสำคัญๆ เช่น การเรียบเรียงข้อความอาจมีน้ำหนักเป็น 2 เท่าของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์

ข) วิธีกำหนดให้คะแนนสำหรับงานเขียนในแต่ละองค์ประกอบเอาไว้ ตัวอย่างเช่น

กลไกการเขียน 20%

การเลือกใช้คำศัพท์.....20%

ไวยากรณ์และการใช้ภาษา.....30%

การเรียบเรียงเนื้อเรื่อง.....30%

ค) วิธีใช้แผนการตรวจที่ผู้ตรวจหรือคณะผู้ตรวจได้สร้างขึ้น โดยแยกคุณลักษณะของงานเขียนออกเป็นด้านต่างๆ ซึ่งเหมาะสมกับการใช้ในห้องเรียนอย่างมาก ผู้ตรวจสามารถแนบใบคะแนนไว้ตอนท้ายงานเขียนเพื่อให้ผู้เรียนทราบว่าคะแนนในแต่ละส่วนของตนเป็นอย่างไร ดังตัวอย่างการใช้มาตราส่วนประเมินค่าแบบ 5 คะแนนของ Heaton (1975: 133-139) การตรวจให้คะแนนงานเขียนสำหรับนักเรียนชาวต่างชาติ โดยใช้แบบฟอร์มประเมินงานเขียน (Composition Evaluation Chart) ของ Cadiz (1987: 88-89) ซึ่งพิจารณาองค์ประกอบของความสามารถในการเขียน 4 ประการคือ การใช้ไวยากรณ์ เครื่องหมายวรรคตอน เนื้อหา และการเรียบเรียงความคิด

Ike (1990: 43) ได้เสนอรูปแบบการตรวจประเมินงานเขียนอันประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 4 ประการ คือ เนื้อหา การเรียบเรียงความคิด สำนวนภาษาและกลไกการเขียน โดยวิธีการกำหนดสัดส่วนของคะแนนแต่ละด้านให้เหมาะสมว่าควรจะให้เท่าไรจากคะแนนเต็ม ตัวอย่างเช่น ถ้ากำหนดคะแนนเต็ม 40 คะแนน อาจให้คะแนนเนื้อหา 10 คะแนน การเรียบเรียงความคิด 5 คะแนน สำนวนภาษา 15 คะแนนและกลไกการเขียน 10 คะแนน นอกจากนั้นผู้ตรวจยังต้องกำหนดเกณฑ์การประเมิน เช่น คะแนนระหว่าง 35-40 = A, 30-34 =AB, 25-29 = B, 20-24 = BC, 15-19 = C, 10-14 = CD และตั้งแต่ 9 ลงมาได้ F เป็นต้น วิธีนี้นอกจากจะช่วยให้ผู้ตรวจให้คะแนนอย่างเป็นปรนัยแล้วยังเป็นการกระจายคะแนนอย่างเป็นสัดส่วนอีกด้วย นอกจากนั้น Gordon et al. (1991: 320) ยังได้เสนอเกณฑ์ในการตรวจงานเขียนโดยพิจารณาองค์ประกอบ 5 ประการ คือ เนื้อหาและการเรียบเรียง (Content and Organization) ลีลาภาษา (Style) การสร้างประโยค (Sentence Formation) การใช้ภาษา (Usage) และกลไกการเขียน (Mechanics)

จากตัวอย่างส่วนหนึ่งของแนวทางการตรวจเรียงความข้างต้น จะพบว่าได้มีผู้เสนอแนวทางการตรวจเรียงความไว้มากมาย แต่วิธีการหนึ่งที่เป็นที่ยอมรับและนิยมมากจวบจนปัจจุบันได้แก่ ESL Composition Profile ของ Jacobs et al. (1981: 89 -105) ที่พัฒนาขึ้นมาเพื่อใช้ในห้องเรียนมากกว่าเพื่อใช้ในการประเมินผลความสามารถของผู้เรียนกลุ่มใหญ่ นอกจากนั้นยังได้รับการสนับสนุนจากผลการวิจัยถึงข้อดีที่มีต่อการเขียนของผู้เรียนในระยะยาว มีความตรงเชิงเนื้อหาและ

ความตรงเชิงองค์ประกอบสูง (Glabe and Kaplan, 1996: 409; Cumming and Riazi, 2000: 60) การตรวจงานเขียนตามแนวของ Jacobs et al. เชื่อว่าสามารถควบคุมเหตุต่างๆ ที่ทำให้เกิดความไม่เชื่อมั่นในการตัดสินคุณภาพงานเขียนของผู้ตรวจแต่ละคน เนื่องจากผู้ตรวจแต่ละคนอาจมีเกณฑ์ในการตรวจที่แตกต่างกัน หรือผู้ตรวจบางคนอาจลำเอียงโดยไม่รู้ตัว ด้วยความคาดหวังความสามารถของผู้เขียนไว้ก่อนล่วงหน้า หรืออาจให้คะแนนจากส่วนที่ปรากฏเท่านั้น เช่น ลายมือ คำที่สะกดผิด หรือกลไกทางภาษา และความผิดพลาดทางไวยากรณ์อื่นๆ ที่ไม่ใช่เกณฑ์ในการสื่อสาร อีกทั้งผู้ตรวจแต่ละคนมีจุดเน้นในการตรวจไม่เหมือนกัน เช่น บางคนอาจเน้นให้คะแนนความคิดของผู้เขียนเป็นสำคัญ หรือบางคนอาจพิจารณาวิธีการเรียบเรียงและวิเคราะห์ข้อมูลเป็นสำคัญ แนวการตรวจ ESL Composition Profile จะใช้การพิจารณางานเขียนในลักษณะรวมๆ จากการแบ่งการให้คะแนนเต็ม 100 คะแนนออกเป็นส่วนสำคัญ 5 ส่วนดังนี้ 1) เนื้อหา (Content) มีคะแนนเต็ม 30 คะแนน 2) การเรียบเรียง (Organization) มีคะแนนเต็ม 20 คะแนน 3) คำศัพท์ (Vocabulary) มีคะแนนเต็ม 20 คะแนน 4) การใช้ภาษา (Language Use) มีคะแนนเต็ม 25 คะแนน และ 5) กลไกภาษา (Mechanics) มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน โดยแต่ละส่วนมี 4 ระดับความสามารถ คือ ดีมากถึงดีเยี่ยม (Very Good to Excellent) ปานกลางถึงดี (Average to Good) อ่อนถึงใช้ได้ (Poor to Fair) และอ่อนมาก (Very Poor)

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน

งานวิจัยในประเทศ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนในประเทศไทยส่วนมากให้ความสนใจศึกษาผลของวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบต่างๆ ที่มีต่อความสามารถในการเขียนของผู้เรียนรวมทั้งเจตคติของผู้เรียนที่มีต่อรูปแบบข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ เช่น

การเปรียบเทียบผลของการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะโดยตรง และวิธีชี้แนะทางอ้อมที่มีความสามารถในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษแบบแนะ (วิชชุดา สุธีสร, 2532: บทคัดย่อ) พบว่า ความสามารถในการเขียนของผู้เรียนที่ได้รับการตรวจงานเขียนทั้ง 2 แบบไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

การศึกษาผลของการตรวจแก้ไขงานเขียนที่แตกต่างกัน 3 วิธี ได้แก่ การตรวจแก้ไขงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะ การตรวจงานเขียนด้วยวิธีเขียนคำวิจารณ์ไว้ด้านข้างหรือตอนท้าย การตรวจแก้ไขงานเขียนด้วยวิธีแก้ไขพร้อมเขียนสิ่งที่ถูกให้ (เด่นดาว ชลวิทย์, 2543: บทคัดย่อ) ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการตรวจแก้ไขงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะและวิธีเขียนคำวิจารณ์ไว้ด้านข้างหรือตอนท้าย

มีคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการตรวจงานเขียนด้วยวิธีแก้ไขพร้อมเขียนสิ่งที่ถูกให้ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และผู้เรียนที่ได้รับการตรวจแก้ไขงานเขียนด้วยวิธีต่างกันทั้ง 3 วิธีมีคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยหลังการทดลองสูงกว่าคะแนนความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยก่อนการทดลอง นอกจากนั้น ยังพบว่าผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อการตรวจแก้ไขงานเขียนทุกแบบ

การศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนต่อการตรวจแก้งานเขียนของผู้สอนภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 (มาลี สาตจีนพงษ์, 2533: บทคัดย่อ อ้างถึงในเด่นดาว ชลวิทย์, 2543: 49) ยังพบว่า นักเรียนเห็นว่า การตรวจแก้ไขงานเขียนมีประโยชน์ และวิธีที่เห็นว่ามีประโยชน์มากที่สุดคือการตรวจโดยผู้สอนบอกตำแน่งและบอกประเภทของข้อบกพร่องให้นักเรียนกลับไปแก้ไขเอง

การศึกษาเทคนิคการตรวจงานเขียนของผู้สอนและปฏิกิริยาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่มีต่อเทคนิคการตรวจงานแบบต่างๆ (ถวิล สอนใจ , 2534: บทคัดย่อ อ้างถึงในเด่นดาว ชลวิทย์, 2543: 49) พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 93.45) มีปฏิกิริยาทางบวก คือยอมรับและพอใจเทคนิคการตรวจงานเขียนแบบต่างๆ ของผู้สอน และคิดว่าผู้สอนควรแก้ที่ผิดทุกเรื่อง ไม่ควรตรวจแก้เฉพาะที่ผิดที่เห็นว่าสำคัญเท่านั้น

จากงานวิจัยข้างต้น สรุปได้ว่าผู้เรียนชาวไทยมีเจตคติที่ดีต่อการตรวจงานและให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนของผู้สอน และวิธีที่พบว่าจะช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนได้ดีคือวิธีชี้แนะข้อผิดพลาดแล้วให้นักเรียนกลับไปแก้ไขเอง สำหรับผลการเปรียบเทียบผลของข้อมูลป้อนกลับชนิดต่างๆ ที่มีต่อความสามารถในการเขียนนั้น ยังไม่มีผลการวิจัยสรุปได้แน่ชัดว่าวิธีใดดีกว่ากัน

งานวิจัยในต่างประเทศ

งานวิจัยเรื่องข้อมูลป้อนกลับในการเขียนในต่างประเทศก็คล้ายคลึงกับงานวิจัยในประเทศไทย กล่าวคือ ให้ความสนใจเปรียบเทียบผลของวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบต่างๆ ที่มีต่อความสามารถในการเขียนของผู้เรียน เช่น

การเปรียบเทียบผลของการตอบสนองต่องานเขียนของผู้สอน 2 แบบ ได้แก่ การตอบ-สนองต่องานเขียนแบบชี้แนะ (Directive response) และ 2) การตอบสนองต่องานเขียนแบบให้รายละเอียด (Clarifying response) ที่มีต่อความก้าวหน้าในการเขียนเรียงความของนักเรียน (Kelley, 1973: 5801-A อ้างถึงในเด่นดาว ชลวิทย์, 2543: 46) พบว่า การตอบสนองต่องานเขียนแบบให้รายละเอียดมีประสิทธิภาพมากกว่าการตอบสนองต่องานเขียนแบบชี้แนะในการจูงใจให้ผู้เรียนทบทวนตรวจทานงานเขียน และคะแนนเฉลี่ยของงานเขียนทั้ง 8 เรื่องของกลุ่มที่ได้รับการตอบสนองต่องาน

เขียนแบบให้รายละเอียดสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการตอบสนองต่องานเขียนแบบชี้แนะเล็กน้อย แต่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

การศึกษาผลของการให้ข้อมูลป้อนกลับต่อพัฒนาการของการเขียนเรียงความเชิงสร้างสรรค์ โดยเปรียบเทียบระหว่างการให้ข้อมูลป้อนกลับ 3 แบบ ได้แก่ ข้อมูลป้อนกลับแบบตนเองเป็นผู้ให้ (Student self feedback) ข้อมูลป้อนกลับทางบวกจากผู้สอน (Teacher positive feedback) และข้อมูลป้อนกลับแบบแก้ข้อผิดจากผู้สอน (Teacher corrective feedback) กับการไม่ให้ข้อมูลป้อนกลับ (Wolter,1975: 6573-A) พบว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับทั้ง 3 แบบ ทำให้ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการเขียนสูงกว่าการไม่ให้ข้อมูลป้อนกลับ และการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบตนเองเป็นผู้ให้ ทำให้ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการเขียนสูงสุด รองลงมาคือ การให้ข้อมูลป้อนกลับทางบวกจากผู้สอนและการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบผู้สอนแก้ข้อผิดพลาดให้ตามลำดับ

การศึกษาผลของการตอบสนองของผู้สอน 3 รูปแบบ ได้แก่ การตรวจงานเขียนโดยผู้สอนเป็นผู้ตรวจแก้ไขข้อผิดพลาดให้ทั้งหมด (Traditional teacher correction) การตรวจงานเขียนโดยผู้สอนชี้แนะโดยตรง (Explicit cues technique) และการตรวจงานเขียนโดยผู้สอนชี้แนะทางอ้อม (Implicit cues technique) ที่มีต่อความสำเร็จในการเขียนเรียงความ (Ziv, 1982: 3004- A) พบว่า การตอบสนองงานเขียนโดยผู้สอนแก้ไขข้อผิดพลาดทั้งหมดนั้น มิได้ช่วยให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดของตนเองได้ และการตอบสนองงานเขียนโดยใช้ตัวแนะต่างกันจะเหมาะกับผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในภาษาอังกฤษต่างกัน ผู้เรียนที่มีความสามารถในภาษาอังกฤษระดับสูงจะเหมาะกับเทคนิคการตอบสนองงานเขียนโดยวิธีชี้แนะทางอ้อม ส่วนผู้เรียนที่มีความสามารถในภาษาอังกฤษระดับต่ำจะเหมาะกับการตอบสนองโดยวิธีชี้แนะโดยตรง

การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพของงานเขียนกับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อตรวจแก้ไขงานเขียน 2 แบบคือ การทำเครื่องหมายแสดงตำแหน่งข้อผิดพลาดพร้อมเขียนวิจารณ์ข้อผิดพลาดนั้นเป็นจุดๆ ไป และการตรวจแก้ไขงานโดยให้คะแนนโดยรวมพร้อมเขียนวิจารณ์ข้อผิดพลาดโดยรวม (Gaston, 1982: 647-A) พบว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่าง 2 กลุ่มทั้งด้านคะแนนงานเขียนและคะแนนเจตคติ นอกจากนี้ยังพบว่าผู้เรียนชอบวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบบอกตำแหน่งข้อผิดพลาดอย่างชัดเจนมากกว่าการให้คะแนนโดยรวม และชอบให้ผู้สอนเขียนวิจารณ์เป็นจุดๆ ไปมากกว่าวิจารณ์โดยรวม

การศึกษาวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับ 3 วิธี ได้แก่ ผู้สอนบอกตำแหน่งของข้อผิด-พลาดพร้อมแก้ไขให้ถูกต้อง 2) ผู้สอนบอกตำแหน่งของข้อผิดพลาดพร้อมทั้งบอกประเภทของข้อผิดพลาดนั้นๆ และ 3) ผู้สอนเขียนคำวิจารณ์ไว้ด้านข้างหรือตอนท้ายของงาน (Robb, Ross and Shortreed, 1986: 83-96) พบว่า วิธีที่ผู้สอนบอกตำแหน่งของข้อผิดพลาดพร้อมแก้ไขให้ได้ผลดีที่สุด

สำหรับบริบทของประเทศในทวีปเอเชีย มีการศึกษาพัฒนาการการเขียนเรียงความของนักเรียนชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Kubota, 2001: 467-480) หลังจากได้รับการตรวจแก้ไขงานเขียนแบบต่างๆ ของผู้สอนผู้สอน 4 วิธี ได้แก่ วิธีการแก้ไขให้โดยตรง วิธีใช้สัญลักษณ์ระบุตำแหน่งและชนิดของข้อผิดพลาด วิธีบอกตำแหน่งแต่ไม่ระบุชนิดของข้อผิดพลาด และวิธีระบุจำนวนข้อผิดพลาดที่ปรากฏในแต่ละบรรทัด การวิจัยใช้เวลาศึกษาทั้งสิ้น 1 ปี อย่างไรก็ดี ไม่พบว่าวิธีใดมีประสิทธิภาพดีกว่ากัน

นอกจากนั้น ยังมีงานวิจัยที่ศึกษาผลของการฝึกเขียนเป็นกระบวนการ เช่นการศึกษาอำนาจ (Power) ของขั้นทบทวนตรวจทานในกระบวนการเขียนที่มีผลต่อผู้เรียนในการพัฒนาปรับปรุงและแก้ไขงานเขียน (Rawe, 1982: 438 - A อ้างถึงในวิชชุดา สุธีสร, 2532: 40) โดยให้ฝึกเขียนแบบเป็นกระบวนการ คือ มีการทบทวน ตรวจทานและแก้ไขงาน ใช้ระยะเวลาในการศึกษา 26 สัปดาห์ โดยผู้เรียนต้องสอบ 1 ครั้งก่อนเข้ารับการฝึก (Pre-test) สอบ 1 ครั้งในช่วงกลางของการฝึก (Mid test) และสอบอีกครั้งเมื่อสิ้นสุดการทดลอง (Post test) จากนั้นทำการสอบโดยการเขียนเรียงความ พบว่า คุณภาพของงานเขียนของนักเรียนพัฒนาขึ้นมาก ยังมีการศึกษาผลของการอ่านทาน (Proofreading) และการตรวจแก้งาน (Editing) ต่อการค้นหา (Detect) และแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง (Potts, 1983: 92- A อ้างถึงในวิชชุดา สุธีสร, 2532: 41) พบว่า ตัวอย่างประชากรในกลุ่มทดลองพัฒนาความสามารถในการค้นหาและแก้ไขข้อผิดพลาดเหล่านั้นด้วยตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อนำคะแนนเฉลี่ยของเรียงความที่เขียนในการสอบก่อนการทดลอง และหลังการทดลองของทั้ง 2 กลุ่มมาเปรียบเทียบกัน พบว่า กลุ่มทดลองสามารถค้นหาและแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเองได้ดีกว่ากลุ่มควบคุมถึงร้อยละ 53.2

ยังมีงานวิจัยที่ศึกษาวิธีการตรวจและให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนของผู้สอน (Zamel, 1985: 79-98) พบว่า การแก้ไขงานเขียนของผู้สอนที่สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองมีลักษณะคล้ายกัน โดยผู้สอนส่วนมากจะตรวจแก้ไขในเรื่องของการใช้ภาษามากกว่าด้านเนื้อหาสาระ เครื่องหมายที่ใช้ในการตรวจแก้ไขขึ้นอยู่กับผู้สอนทำให้ผู้เรียนเข้าใจได้ยาก นอกจากนั้น ยังพบว่าผู้สอนที่อ่านงานเขียนของผู้เรียนแล้วเข้าใจผิดจะทำการแก้ไขงานของผู้เรียนจนทำให้ความหมายผิดเพี้ยนไปจากเดิม

จากตัวอย่างผลงานวิจัยข้างต้น พบว่าผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อการตอบสนองโดยให้ข้อมูลป้อนกลับ ทั้งนี้ข้อมูลป้อนกลับชนิดต่างๆ ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนของผู้เรียนได้ โดยผลการวิจัยหลายชิ้น พบว่าวิธีที่ผู้สอนระบุชนิดตำแหน่งของข้อผิดพลาดแล้วให้ผู้เรียนแก้ไขด้วย

ตนเองเป็นวิธีที่ช่วยพัฒนาความสามารถของผู้เรียนได้ดีที่สุด อย่างไรก็ดี ยังมีงานวิจัยที่พบว่า วิธีที่ผู้สอนช่วยแก้ไขให้ก็ช่วยพัฒนาความสามารถของผู้เรียนได้ดีเช่นกัน ทั้งนี้ยังไม่มีข้อสรุปที่ชัดเจนว่ารูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับวิธีใดที่ดีที่สุด

ทั้งนี้ งานวิจัยดังกล่าวข้างต้น เน้นไปที่รูปแบบการนำเสนอข้อมูลป้อนกลับ ยังมีงานวิจัยน้อยชิ้นที่สนใจศึกษาประเด็นเกี่ยวกับเนื้อหาของข้อมูลป้อนกลับซึ่งเป็นแง่มุมที่น่าสนใจเช่นกัน อย่างไรก็ดี พบว่ามีการวิจัยที่ศึกษาความสามารถในการเขียนของผู้เรียนในด้านการนำเสนอเนื้อหาของเรื่องและความถูกต้องทางไวยากรณ์ โดยการให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีจุดเน้นของเนื้อหาแตกต่างกัน (Fathman and Whalley, 1990: 178-190) ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบเน้นโครงสร้างไวยากรณ์และกลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานมีจำนวนข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ในงานเขียนฉบับแก้ไขลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อเปรียบเทียบกับงานเขียนฉบับแรก สำหรับในส่วนของคะแนนด้านเนื้อหา พบว่าทุกกลุ่มมีคะแนนในฉบับแก้ไขสูงขึ้นจากฉบับส่งครั้งแรกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

5.2 งานวิจัยที่ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษ

งานวิจัยในประเทศ

จากงานวิจัยหลายชิ้นในประเทศไทย พบว่าปัญหาส่วนมากที่พบในการเขียนของผู้เรียนชาวไทยทั้งผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษา (สกล เกิดผล, 2526: 57-64) และระดับอุดมศึกษา (ปรียา ธีระวงศ์ และคณะ, 2525: 63-67; สมบูรณ์ วิภาวีนุกูล, 2528: 90-111; พิมพันธ์ เวสสะโกศล, 2540: บทคัดย่อ; สุภาณี ชินวงศ์, 2543: บทคัดย่อ) คือเรื่องเกี่ยวกับการใช้ภาษา ได้แก่ ไวยากรณ์ คำศัพท์ และกลไกภาษา นอกจากนั้น Kim (1983: 1714 –A อ้างถึงในวิชชุดา สุธีสร, 2532: 39) ยังได้ทำการสำรวจข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยและเกาหลี โดยศึกษาจากเรียงความภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จากมหาวิทยาลัยในประเทศไทยและเกาหลี ประเทศละ 50 คน พบว่า นักศึกษาไทยและเกาหลีส่วนมากมีข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษเหมือนกัน ในเรื่องโครงสร้างประโยคพื้นฐาน การใช้คำศัพท์ คำนำหน้านาม คำบุพบท คำเชื่อม การใช้กาล และการเรียงลำดับความคิดหรือความสมเหตุสมผลของความคิดเพื่อสื่อความหมายแก่ผู้อ่าน

งานวิจัยในต่างประเทศ

สำหรับงานวิจัยในต่างประเทศที่ทำการสำรวจข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาอเมริกัน (Siegel, 1982: 302-309) พบว่า ปัญหาส่วนใหญ่ที่พบในงานเขียน คือ เรื่อง

กฎไวยากรณ์ โครงสร้างประโยค การเชื่อมประโยค การเลือกใช้คำเพื่อสื่อความหมายตามความต้องการ และการเรียบเรียงลำดับความคิด เช่น การใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง (Cohesion) และเครื่องสัมพันธ์ความ (Coherence) ไม่เหมาะสม ทำให้ไม่สามารถสื่อความหมายไปยังผู้อ่านได้ถูกต้องสมบูรณ์

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ไขงานเขียนของผู้เรียน

งานวิจัยในต่างประเทศ

งานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการแก้ไขงานเขียนของผู้เรียนส่วนใหญ่จะเป็นการเปรียบเทียบลักษณะการแก้ไขงานเขียนของผู้เรียนที่มีประสบการณ์และความสามารถทางการเขียนสูงกับผู้เรียนที่ไม่มีประสบการณ์และความสามารถทางการเขียนต่ำ (Faigley and Witte, 1981: 409; Wall and Petrovsky,1981: 119; Flower and Hayes,1981: 365-387) โดยมีข้อค้นพบที่ตรงกันว่า ผู้ที่มีความสามารถทางการเขียนสูงนั้นมีลักษณะของการแก้ไขต่างจากผู้เรียนที่มีความสามารถทางการเขียนต่ำ โดยผู้มีความสามารถทางการเขียนสูงจะทำการแก้ไขเกี่ยวกับเนื้อหา ซึ่งเป็นลักษณะที่ทำให้ความหมายของข้อความหรือโครงสร้างประโยคมีความแตกต่างจากเดิมมาก (Macrostructure Differences) ขณะที่ผู้ที่มีความสามารถทางการเขียนต่ำ จะทำการแก้ไขในลักษณะที่ไม่ทำให้ความหมายหรือโครงสร้างประโยคมีความแตกต่างจากเดิมไปมากนัก (Microstructure Differences) โดยมักทำการแก้ไขเพียงแค่ระดับคำหรือประโยคเท่านั้น นอกจากนั้นจากการศึกษากลวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดในงานเขียนของผู้เรียนชาวญี่ปุ่นในขณะทบทวนงานเขียน (Kubota, 2001: 475-476) พบว่าความล้มเหลวในการแก้ไขงาน ส่วนหนึ่งเกิดจากความพยายามของผู้เรียนที่จะแก้ไขข้อผิดพลาดเฉพาะแห่งโดยไม่ยอมอ่านใจความของทั้งประโยค

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 3

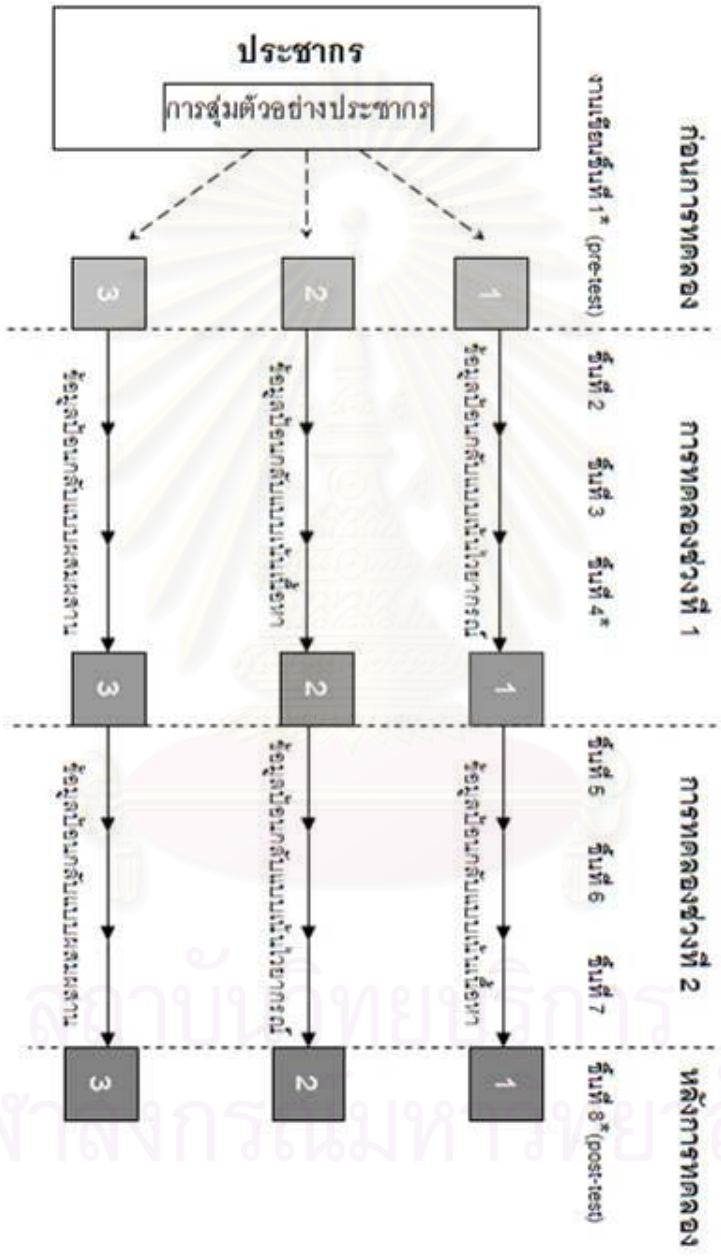
วิธีการดำเนินการวิจัย

ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยเรื่อง“การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน” มีระเบียบวิธีวิจัย (Research Design) แบบกึ่งทดลอง (Quasi-Experiment) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลองของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนต่างกัน 3 รูปแบบ ได้แก่ ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน โดยมีรายละเอียดการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่กลุ่มตัวอย่างประชากรแต่ละกลุ่มดังแสดงในแผนภาพที่ 1

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภาพที่ 1 แผนการวิจัย



*** ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยใช้เฉพาะคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 1 ชิ้นที่ 4 และชิ้นที่ 8 เท่านั้น**

วิธีการดำเนินการวิจัย

ในการดำเนินการวิจัยเรื่อง “การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน” ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. การศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
2. ประชากรและการสุ่มตัวอย่างประชากร
3. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล
5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาค้นคว้า ดังนี้

1. ศึกษาหนังสือ บทความ วารสารวิชาการ งานวิจัยทั้งในและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียน และความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ
2. ศึกษาหลักสูตรวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษสถาบันราชภัฏกลุ่มรัตนโกสินทร์
3. ศึกษาเกณฑ์การให้คะแนนการเขียนภาษาอังกฤษ จากหนังสือ ตำรา งานวิจัยและวิทยานิพนธ์ที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศเพื่อเป็นแนวทางในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป
4. ศึกษาค้นคว้าเอกสาร หนังสือ ตำราที่เกี่ยวข้องกับสถิติที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้

ประชากร และการสุ่มตัวอย่างประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มรัตนโกสินทร์ ซึ่งประกอบไปด้วยสถาบันราชภัฏ 6 แห่ง ได้แก่ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต สถาบันราชภัฏสวนสุนันทา สถาบันราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา สถาบันราชภัฏธนบุรี สถาบันราชภัฏพระนคร และสถาบันราชภัฏจันทรเกษม

ผู้วิจัยเลือกนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษสถาบันราชภัฏสวนดุสิตเนื่องจาก

1. สถาบันราชภัฏสวนดุสิตเป็นสมาชิกในสถาบันราชภัฏกลุ่มรัตนโกสินทร์ เช่นเดียวกับสถาบันราชภัฏอีก 5 แห่ง ได้แก่ สถาบันราชภัฏสวนสุนันทา สถาบันราชภัฏพระนคร สถาบันราชภัฏ

จันทรเกษม สถาบันราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยาและสถาบันราชภัฏธนบุรี ซึ่งสถาบันราชภัฏเหล่านี้มีการจัดสอบเพื่อคัดเลือกนักศึกษาร่วมกัน

2. สถาบันราชภัฏสวนดุสิตเปิดสอนหลักสูตรศิลปศาสตร์บัณฑิต วิชาเอกภาษาอังกฤษเหมือนกันกับสถาบันราชภัฏอื่นๆ ในกลุ่มรัตนโกสินทร์

3. ผู้บริหารสถาบันเห็นความสำคัญของการวิจัยและการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ อีกทั้งได้รับความร่วมมือเป็นอย่างดีจากคณาจารย์โปรแกรมวิชาภาษาอังกฤษและนักศึกษาด้วยเช่นกัน

ด้วยเหตุดังกล่าวมาข้างต้น สถาบันราชภัฏสวนดุสิตจึงเป็นตัวแทนสถาบันราชภัฏในกลุ่มรัตนโกสินทร์ที่เหมาะสมในการเป็นตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการทดลอง

การสุ่มตัวอย่างประชากร ผู้วิจัยได้ดำเนินการสุ่มแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เป็นนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 2 สถาบันราชภัฏสวนดุสิตที่ศึกษาในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 จำนวน 6 ห้องเรียน ที่ลงทะเบียนเรียนวิชารูปแบบการเขียนอนุเฉท รหัสวิชา 1552102 จากนั้นทำการสุ่มอย่างง่ายได้นักศึกษา 3 ห้องเรียนที่เป็นกลุ่มทดลอง 3 กลุ่ม โดยผู้วิจัยกำหนดขั้นตอนในการสุ่มตัวอย่างประชากร ดังนี้

1. สำรวจประชากรนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 2 สถาบันราชภัฏสวนดุสิตในปีการศึกษา 2545 พบว่ามีนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 2 จำนวน 6 ห้องเรียน (ห้อง A B C D E และ F) รวมเป็นนักศึกษาทั้งสิ้นประมาณ 200 คน โดยกลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนวิชาวิชารูปแบบการเขียนอนุเฉท รหัสวิชา 1552102 ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 ทั้งนี้ในภาคเรียนดังกล่าว มีเพียงนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษเท่านั้นที่ศึกษาวิชารูปแบบการเขียนอนุเฉทเป็นวิชาบังคับ

2. ผู้วิจัยทำการสุ่มอย่างง่าย เลือกนักศึกษามา 3 ห้องเรียน ประกอบด้วยนักศึกษาห้อง A จำนวน 31 คน นักศึกษาห้อง C จำนวน 29 คน และนักศึกษาห้อง E จำนวน 30 คน รวมเป็นจำนวนทั้งสิ้น 90 คน

3. ผู้วิจัยนำคะแนนความสามารถในการเขียนงานอนุเฉทชิ้นแรกในการเรียนของนักศึกษาทั้ง 3 ห้องที่สุ่มได้มาหาค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) จากนั้นนำมาทดสอบความแปรปรวนของกลุ่มตัวอย่างประชากรทั้ง 3 กลุ่ม โดยใช้ค่าสถิติ ANOVA เพื่อแสดงว่าความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการจัดกระทำตัวแปรของนักศึกษาทั้ง 3 กลุ่มไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ทดสอบความแปรปรวนทั้งค่าคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยรวม 100 คะแนนและแยกคำนวณเฉพาะคะแนนความสามารถในการ

เขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา 50 คะแนน และคะแนนความสามารถในการเขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ 50 คะแนน ดังแสดงผลในตารางที่ 1 2 และ 3 ตามลำดับ

ตารางที่ 1 ผลการทดสอบความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยรวมของกลุ่มตัวอย่างก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน (Pre-test)

ตัวอย่างประชากร	คะแนนความสามารถในการเขียน		ค่าเอฟ (F)	ค่านัยสำคัญ (sig)
	$\overline{X}$	s		
กลุ่มที่ 1	74.93	9.18	.257	.774
กลุ่มที่ 2	74.87	7.37		
กลุ่มที่ 3	73.67	6.38		

* p < .01

n 1 = 29, n 2 = 31 และ n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนอนุเฉทโดยรวม เท่ากับ 100 คะแนน

ตารางที่ 2 ผลการทดสอบความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะคะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหาของกลุ่มตัวอย่างก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน (Pre-test)

ตัวอย่างประชากร	คะแนนความสามารถในการเขียน		ค่าเอฟ (F)	ค่านัยสำคัญ (sig)
	$\overline{X}$	s		
กลุ่มที่ 1	39.67	4.92	1.034	.360
กลุ่มที่ 2	38.77	4.27		
กลุ่มที่ 3	38.43	3.61		

* p < .01

n 1 = 29, n 2 = 31 และ n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนอนุเฉทเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน

ตารางที่ 3 ผลการทดสอบความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉท

ภาษาอังกฤษเฉพาะคะแนนองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของกลุ่มตัวอย่างก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน (Pre-test)

ตัวอย่างประชากร	คะแนนความสามารถในการเขียน		ค่าเอฟ (F)	ค่านัยสำคัญ (sig)
	$\overline{X}$	s		
กลุ่มที่ 1	34.97	4.96	.626	.537
กลุ่มที่ 2	36.10	3.97		
กลุ่มที่ 3	35.23	3.27		

* p < .01

n 1 = 29, n 2 = 31 และ n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนอนุเฉทเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน

4. เมื่อผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนจากตารางทั้งสามข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน นักศึกษาทั้ง 3 กลุ่มมีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษทั้งคะแนนโดยรวม คะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาและคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในขั้นตอนต่อไปผู้วิจัยจึงนำนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรทั้ง 3 กลุ่มมาจับสลาก กำหนดให้กลุ่มทดลองที่ 1 เป็นกลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ก่อนในช่วงการทดลองช่วงที่ 1 และได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2 กลุ่มทดลองที่ 2 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในช่วงการทดลองที่ 1 และได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 2 ส่วนกลุ่มทดลองที่ 3 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสานโดยตลอด

ผลการกำหนดข้อมูลป้อนกลับที่นักศึกษาแต่ละกลุ่มได้รับปรากฏดังแสดงในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 รายละเอียดของกลุ่มตัวอย่างประชากรและข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ

ตัวอย่างประชากร	ชนิดข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ		จำนวนนักศึกษา
	การทดลองช่วงที่ 1	การทดลองช่วงที่ 2	
กลุ่มที่ 1	เน้นไวยากรณ์	เน้นเนื้อหาของเรื่อง	29
กลุ่มที่ 2	เน้นเนื้อหาของเรื่อง	เน้นไวยากรณ์	31
กลุ่มที่ 3	ผสมผสาน	ผสมผสาน	30

ทั้งนี้เพื่อความสะดวกในการกล่าวถึงและการทำความเข้าใจกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่ม ในต่อๆ ไป ผู้วิจัยจะเรียกกลุ่มตัวอย่างโดยใช้ตัวเลขลำดับที่กลุ่มตามที่สุ่มได้ กล่าวคือ

ในการทดลองช่วงที่ 1 ซึ่งนักศึกษาแต่ละกลุ่มได้รับข้อมูลป้อนกลับชนิดใดชนิดหนึ่งเพียงอย่างเดียว ผู้วิจัยกำหนดชื่อเรียกกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

กลุ่มที่ 1 หมายความถึง กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์

กลุ่มที่ 2 หมายความถึง กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง

กลุ่มที่ 3 หมายความถึง กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน ทั้งไวยากรณ์และเนื้อหาของเรื่อง

ในการทดลองช่วงที่ 2 ซึ่งนักศึกษาแต่ละกลุ่มจะเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับอีกชนิดหนึ่ง เพื่อให้นักศึกษาทุกกลุ่มได้รับข้อมูลป้อนกลับที่เทียบเคียงกันได้แต่แตกต่างกันในเรื่องลำดับของข้อมูลป้อนกลับ ผู้วิจัยกำหนดชื่อเรียกกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

กลุ่มที่ 1 หมายความถึง กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1 แล้วเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2

กลุ่มที่ 2 หมายความถึง กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 แล้วเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 2

กลุ่มที่ 3 หมายความถึง กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน ทั้งไวยากรณ์และเนื้อหาของเรื่องตลอดการทดลองทั้งช่วงที่ 1 และช่วงที่ 2

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย

1. **หัวข้องานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ 8 หัวข้อ**

1.1 เนื้อหาและวัตถุประสงค์

หัวข้องานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ 8 หัวข้อ มีเนื้อหาสอดคล้องกับคำอธิบายรายวิชาและวัตถุประสงค์การเรียนรู้ของวิชารูปแบบการเขียนอนุเฉท (Formal Paragraph Writing) โดยหัวข้อที่ 1 ที่ให้นักศึกษาเขียนมีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ จากนั้นให้นักศึกษาเขียนอนุเฉทในหัวข้อที่ 2-7 ในระหว่างการจัดกระทำ (Treatment) โดยให้ข้อมูลป้อนกลับแก่นักศึกษาแต่ละ

กลุ่มตามประเภทที่สุ่มได้ (งานเขียนชิ้นที่ 2-4 เป็นงานเขียนระหว่างการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 1 ส่วนงานเขียนชิ้นที่ 5-7 เป็นงานเขียนระหว่างการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2) สำหรับหัวข้องานเขียนชิ้นที่ 8 มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างเมื่อสิ้นสุดการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2

1.2 **การสร้างเครื่องมือ** มีขั้นตอน ดังนี้

1.2.1 ในการกำหนดหัวข้องานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษจำนวนทั้งสิ้น 8 เรื่อง สำหรับให้ผู้วิจัยให้ข้อมูลป้อนกลับด้วยวิธีการแตกต่างกัน 3 วิธีนั้น ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสาร หนังสือและตำราที่เกี่ยวข้องกับการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ รวมทั้งดูคำอธิบายรายวิชาของวิชาการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ จากนั้นกำหนดหัวข้อของงานเขียนอนุเฉทแต่ละประเภท ดังนี้

หัวข้อที่ 1 Pre-test (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Be Successful in School.”

หัวข้อที่ 2 (Narration)

Write a paragraph on the topic “My Most Memorable Moment”.

หัวข้อที่ 3 (Definition)

Write a paragraph of extended definition of any interesting word or slang. Create the title of your own paragraph.

หัวข้อที่ 4 (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Get Rid of Anxiety in Learning English”.

หัวข้อที่ 5 (Cause- Effect)

Write a paragraph on the topic “Attending College Makes Me More Mature”.

หัวข้อที่ 6 (Comparison - Contrast)

Write a paragraph comparing and contrasting your two classmates. Create the title of your own story.

หัวข้อที่ 7 (Argumentation)

Write a paragraph of argument on the topic “Should Uniforms Be Abolished?”

หัวข้อที่ 8 Post-test (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Be Successful in Learning English”.

1.2.2 ผู้วิจัยนำชื่อเรื่องที่กำหนดทั้ง 8 เรื่องไปเสนออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อดูความเหมาะสมของชื่อเรื่อง แล้วนำมาแก้ไขตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษาก่อนนำไปเสนอผู้ทรงคุณวุฒิ

จำนวน 3 ท่าน (ดูรายชื่อในภาคผนวก ก) ตรวจสอบความเหมาะสมของชื่อเรื่อง ผู้วิจัยได้ประมวลคำแนะนำแก้ไขจากผู้ทรงคุณวุฒิโดยผ่านความเห็นชอบจากอาจารย์ที่ปรึกษาแล้วนำมาปรับแก้ไขหัวข้องานเขียน ดังนี้

หัวข้องานเขียนชิ้นที่ 3 การให้คำจำกัดความ (Definition) ผู้วิจัยกำหนดคำ 2 คำเพื่อให้นักศึกษาได้เลือกเขียนคำจำกัดความ ระหว่างคำว่า “Mobile Phone Addict” และ “Fashion Addict” ทั้งนี้เนื่องจากผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำว่าควรเฉพาะเจาะจงคำหรือสิ่งที่จะให้นักศึกษาเขียนไปเลย โดยให้มีมโนทัศน์ (Concept) ที่นักศึกษาทุกคนเข้าใจและมีประสบการณ์ แต่ไม่จำเป็นต้องมีโจทย์เดียวสำหรับนักศึกษาทุกคน อาจมีตัวเลือกที่ใกล้เคียงกันให้นักศึกษาเลือก

หัวข้องานเขียนชิ้นที่ 6 การเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่าง (Comparison - Contrast) ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้นักศึกษาเลือกสิ่งที่จะเขียนเปรียบเทียบเอง เนื่องจากผู้ทรงคุณวุฒิมีความเห็นว่า การให้เขียนเปรียบเทียบระหว่างเพื่อนร่วมชั้นเรียน 2 คนตามที่กำหนดไว้ตอนแรกเป็นเรื่องที่ละเอียดอ่อน (Sensitive) นักศึกษาอาจไม่กล้าเขียนเนื่องจากความเกรงใจ จึงควรให้เปรียบเทียบสิ่งอื่น แต่เนื่องจากนักศึกษาแต่ละคนมีความรู้และประสบการณ์ในสิ่งที่จะเปรียบเทียบไม่เท่ากัน การกำหนดหัวข้อตายตัวลงไปสำหรับนักศึกษาทุกคนอาจเป็นเหตุให้นักศึกษาเขียนได้น้อยและไม่มีแรงจูงใจในการเขียน

หัวข้องานเขียนชิ้นที่ 7 การเขียนเชิงโต้แย้ง (Argumentation) ผู้วิจัยปรับหัวข้อเป็น “School Uniforms Should Be / Not Be Abolished.” ซึ่งเป็นทั้งรูปประโยคบอกเล่าและปฏิเสธ เพื่อให้นักศึกษาเลือกเขียนโต้แย้งในมุมมองของแต่ละคน ทั้งยังระบุชี้ชัดลงไปด้วยว่าเป็น “School Uniforms”

หลังจากได้ปรับแก้ไขหัวข้องานเขียนตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิแล้ว สรุปได้เป็นหัวข้องานเขียนทั้ง 8 หัวข้อ ดังนี้

<u>หัวข้อที่ 1 Pre-test</u> (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Be Successful in School”.

<u>หัวข้อที่ 2</u> (Narration)

Write a paragraph on the topic “My Most Memorable Moment”.

<u>หัวข้อที่ 3</u> (Definition)

Choose to write a paragraph of extended definition of <u>one</u> of the following words; “Mobile Phone Addict”, or “Fashion Addict”.

หัวข้อที่ 4 (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Get Rid of Anxiety in Learning English”.

หัวข้อที่ 5 (Cause- Effect)

Write a paragraph on the topic “Attending College Makes Me More Mature”.

หัวข้อที่ 6 (Comparison - Contrast)

Write a paragraph comparing and contrasting two things of your own choice.

หัวข้อที่ 7 (Argumentation)

Write a paragraph of argument on the topic “School Uniforms Should Be / Not Be Abolished”.

หัวข้อที่ 8 Post-test (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Be Successful in Learning English”.

ทั้งนี้ จะสังเกตได้ว่าผู้วิจัยกำหนดให้หัวข้องานเขียน 3 ชิ้น ได้แก่ งานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) งานเขียนชิ้นที่ 4 อันเป็นช่วงสิ้นสุดการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 1 และงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังเรียน (Post-test) เป็นหัวข้องานเขียนประเภทเดียวกันคือการอธิบายกระบวนการ (Process) เพื่อควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนอันเกิดจากความแตกต่างของประเภทงานเขียนเมื่อนำผลคะแนนความสามารถมาเปรียบเทียบกัน เนื่องจากผู้วิจัยจะนำผลคะแนนความสามารถในการเขียนเมื่อสิ้นสุดการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนทั้งช่วงที่ 1 (งานเขียนชิ้นที่ 4) และช่วงที่ 2 (งานเขียนชิ้นที่ 8) มาเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถในการเขียนก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) โดยคะแนนความสามารถในการเขียนงานชิ้นที่ 4 จะเป็นผลที่เกิดจากตัวแปรการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ ได้แก่ ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ และข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน ในขณะที่คะแนนความสามารถในการเขียนงานชิ้นที่ 8 จะเป็นผลที่ได้หลังจากกลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่มได้รับข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกันในเรื่องของลำดับการให้ชนิดของข้อมูลป้อนกลับ 3 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบที่ 1 กลุ่มตัวอย่างได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1ตามมาด้วยข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2 รูปแบบที่ 2 กลุ่มตัวอย่างได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 ตามมาด้วยข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 2 และรูปแบบที่ 3 กลุ่มตัวอย่างได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานทั้งเนื้อหาของเรื่องและไวยากรณ์ตลอดการทดลองทั้ง 2 ช่วง

1.3 **การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ** ผู้วิจัยได้ดำเนินการ ดังนี้

ผู้วิจัยนำหัวข้องานเขียนทั้ง 8 หัวข้อไปทดลองใช้กับนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างประชากร คือ นักศึกษาชั้นปีที่ 2 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ห้อง B D และ F รวมทั้งสิ้น 16 คน โดยให้นักศึกษาเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในแต่ละหัวข้อที่กำหนดทั้ง 8 หัวข้อ หัวข้อละ 2 คน เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของหัวข้องานเขียนก่อนนำไปใช้จริง ซึ่งจากการทดลองให้นักศึกษาเขียนอนุเฉทตามหัวข้อที่กำหนดให้และจากการสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาเกี่ยวกับหัวข้อเรื่อง พบว่านักศึกษาสามารถเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในหัวข้อที่กำหนดได้ แม้ว่าความยาวจะไม่มากนัก ผู้วิจัยได้ปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษา เห็นว่า อาจเป็นเพราะนักศึกษายังไม่ได้เรียนรู้หลักเกณฑ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษครบทุกประเภท อย่างไรก็ตาม ในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล นักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรจะได้เรียนรู้หลักเกณฑ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในแต่ละประเภทก่อน อันจะทำให้นักศึกษามีความเข้าใจหัวข้อและสามารถเขียนได้ยาวขึ้น ผู้วิจัยจึงนำหัวข้องานเขียนทั้ง 8 หัวข้อมาใช้กับกลุ่มตัวอย่างประชากรต่อไป

2. **คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน** (Guidelines) 3 **รูปแบบ**

2.1 **เนื้อหาและวัตถุประสงค์**

คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน (Guidelines) เป็นแนวทางในการตรวจงานเขียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นสำหรับผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยใช้ในการตรวจงานเขียนฉบับร่างแรกของนักศึกษา เพื่อให้เกิดมาตรฐานเดียวกันในการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่นักศึกษาแต่ละคน โดยมีทั้งสิ้น 3 รูปแบบเพื่อให้สอดคล้องกับข้อมูลป้อนกลับที่นักศึกษาแต่ละกลุ่มได้รับ ประกอบด้วย คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ (Grammar Feedback Guideline) คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (Content Feedback Guideline) และคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน (Combination Feedback Guideline)

2.2 **การสร้างเครื่องมือ** มีขั้นตอนต่างๆ ดังนี้

2.2.1 ผู้วิจัยศึกษาเอกสาร หนังสือ วารสารวิชาการและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนทั้ง 3 วิธีได้แก่ การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน

2.2.2 สร้างคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์โดยใช้

วิธีการชี้แนะบอกประเภทและตำแหน่งของข้อผิดพลาด สำหรับสัญลักษณ์ที่ใช้จะนำมาจากงานวิจัยของวิชชุดา สุธีสร (2532: ภาคผนวก) เป็นหลัก พร้อมกันนั้นก็ประยุกต์ใช้สัญลักษณ์จากงานวิจัยของ Keh (1990:297) ที่เข้าใจได้ง่ายและเหมาะสมสำหรับนักศึกษา ดังรายละเอียดที่แสดงในภาคผนวก ค

2.2.3 สร้างคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องโดยวิธีการระบุข้อบกพร่องที่พบในงานเขียนเกี่ยวกับเรื่องเนื้อหาและการเรียบเรียง พร้อมทั้งให้คำแนะนำสำหรับนักศึกษาไปปรับปรุงแก้ไขงานด้วยตนเอง ใช้เกณฑ์การพิจารณาความเหมาะสมในด้านเนื้อหาและการเรียบเรียงตามที่แสดงไว้ในภาคผนวก ค

2.2.4 สร้างคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน ซึ่งเป็นการผนวกกันระหว่างคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์และคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง

2.2.5 นำคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน (Guidelines) ทั้ง 3 รูปแบบให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจพิจารณา เมื่อปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษาแล้ว จึงนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน (ภาคผนวก ก) ตรวจความครอบคลุมของเนื้อหาและความเหมาะสมของการใช้ภาษา ผู้วิจัยได้แก้ไขคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน (Guidelines) ทั้ง 3 รูปแบบตามที่ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำและผ่านความเห็นชอบจากอาจารย์ที่ปรึกษา ดังนี้

คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ (Grammar Feedback Guideline) ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำให้เพิ่มเติมและเปลี่ยนแปลงรายละเอียดข้อมูลป้อนกลับด้านไวยากรณ์ ดังนี้

ในประเด็นการให้ข้อมูลป้อนกลับทางไวยากรณ์จากเดิมที่แบ่งเป็น 3 ประเด็น คือ Grammar, Vocabulary และ Mechanics ให้แก้ไขคำว่า Grammar เป็นคำว่า Language Use แทน เนื่องจากทั้ง 3 ประเด็นต่างก็เป็นเรื่อง Grammar ทั้งสิ้น

เพิ่มรายละเอียดที่เกี่ยวข้องกับรูปประโยค ได้แก่ Complete sentence / or fragments / or run-ons

เปลี่ยนการให้ข้อมูลป้อนกลับเรื่อง Gender เป็น Pronouns ทั้งนี้ในภาษาอังกฤษเรื่องเพศ (Gender) ของคำนามจะไม่เด่นชัดเหมือนภาษาเยอรมันหรือฝรั่งเศส แต่ในภาษาอังกฤษจะมีคำสรรพนาม (Pronouns) สำหรับแสดงเพศของคำนาม

ในเรื่องความสอดคล้อง (Agreement) ให้เพิ่มเรื่องการใช้รูปคำสรรพนามให้สอดคล้องกับคำนาม (Noun – Pronoun Agreement) โดยให้ใช้สัญลักษณ์ N- Pn Agr เพิ่มเติมจากเดิมที่มีเรื่องความสอดคล้องในเรื่องจำนวน (Agr No. หมายถึง Agreement of Number) และความสอดคล้องระหว่างประธานกับคำกริยา (Agr. SV หมายถึง Agreement of Subject and Verb)

นอกเหนือจากสัญลักษณ์ที่เป็นอักษรย่อ ที่ระบุไว้ควบคู่กับความหมาย ควรแสดงตัวอย่างข้อความที่มีความผิดพลาดทางไวยากรณ์ชนิดนั้นๆ และข้อความที่ได้รับการแก้ไขให้ถูกต้องปรากฏอยู่ด้วย และควรจะแสดงในรูปตาราง เพื่อให้นักศึกษาเข้าใจข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับง่ายขึ้นและไม่คลาดเลื่อนไปจากความต้องการของผู้ตรวจ ดังตัวอย่าง

จากเดิม Fr. หมายถึง Fragment
แก้ไขเป็น

Symbols	Types of Errors	Mistakes / Correction
Fr.	Fragment	**Wrong**: * The student did well on the exam. Because they had studied hard. **Correct**: The student did well on the exam because they had studied hard.

ทั้งนี้ ในช่วงที่มีการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์และแบบผสมผสาน ซึ่งต้องมีใช้สัญลักษณ์ระบุชนิดของข้อผิดพลาดที่พบในงานเขียน ผู้วิจัยได้อธิบายความหมายของสัญลักษณ์ที่ใช้พร้อมทั้งแจกตารางแสดงการใช้สัญลักษณ์แสดงประเภทของข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์และตัวอย่างการแก้ไข (ดังแสดงในภาคผนวก ค) ให้นักศึกษาทุกคน เพื่อเป็นการสร้างความเข้าใจให้ตรงกันในเรื่องการใช้สัญลักษณ์

คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (Content Feedback Guideline) ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำให้เพิ่มเติมและเปลี่ยนแปลงรายละเอียดข้อมูลป้อนกลับด้านเนื้อหาและการเรียบเรียง กล่าวคือ ควรเพิ่มประเด็นความถูกต้องของเนื้อหาและความคิดที่ปรากฏในเรื่อง (Truth of Idea / Content) ทั้งนี้ งานเขียนบางประเภท เช่น Argumentation ต้องมีรายละเอียดที่เป็นข้อเท็จจริง จึงจะมีน้ำหนักน่าเชื่อถือ

คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน (Combination Feedback Guideline) ทำการแก้ไขในประเด็นเดียวกันกับคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนแบบเน้นไวยากรณ์และคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง

2.3 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

2.3.1 นำคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน (Guidelines) ทั้ง 3 รูปแบบที่

ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างประชากร คือ นักศึกษาชั้นปีที่ 2 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ห้อง B, D และ F จำนวนห้องละ 5 คน รวมทั้งสิ้น 15 คน โดยให้นักศึกษาเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในหัวข้อที่กำหนดให้ จากนั้นผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจึงให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนของนักศึกษาแต่ละห้องตามแต่ประเภทที่สุ่มได้ กล่าวคือ นักศึกษาห้อง B ได้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ นักศึกษาห้อง D ได้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และนักศึกษาห้อง F ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน ทั้งนี้เพื่อเป็นการซักซ้อมความเข้าใจในการใช้สัญลักษณ์ เกณฑ์การให้ข้อมูลป้อนกลับ รวมทั้งความสอดคล้องในการให้ข้อมูลป้อนกลับของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย โดยให้แต่ละคนนำงานเขียนไปตรวจแล้วนำมาเทียบกัน ผลปรากฏว่ารูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับทั้งของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยมีความเห็นสอดคล้องกันสูง (r_{xy} เท่ากับ 9.01)

2.3.2 ผู้วิจัยนำคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน (Guidelines) ทั้ง 3 รูปแบบที่ได้ทดลองใช้แล้ว ไปใช้กับนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากร

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยมีขั้นตอน ดังนี้

1. ผู้วิจัยนำหนังสือขอความร่วมมือในการวิจัยจากบัณฑิตวิทยาลัยพร้อมกับโครงร่างเสนอวิทยานิพนธ์ เพื่อขอความร่วมมือให้ออกหนังสือขอความร่วมมือในการวิจัยไปยังสถาบันราชภัฏสวนดุสิต

2. ผู้วิจัยนำหนังสือขอความร่วมมือในการวิจัยไปติดต่ออธิการบดี คณบดีและหัวหน้าโปรแกรมวิชาภาษาอังกฤษของสถาบันราชภัฏสวนดุสิต เพื่อขออนุญาตใช้งานเขียนของนักศึกษาในการวิเคราะห์ข้อมูล

3. นำงานเขียนอนุเฉทชิ้นแรกที่นักศึกษาทั้ง 3 กลุ่มเขียนในห้อง (Pre-test) มาตรวจให้คะแนนและนำคะแนนมาใช้ทดสอบความแปรปรวนของกลุ่มตัวอย่างประชากรทั้ง 3 กลุ่ม โดยใช้ค่าสถิติ ANOVA เพื่อแสดงว่าความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาทั้ง 3 กลุ่มไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ (ตรงกับระยะ “ก่อนการทดลอง” ดังแสดงไว้ในแผนภูมิที่ 1 หน้า 38)

4. ให้นักศึกษาที่เป็นตัวอย่างประชากรทั้ง 3 กลุ่มเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษตามหัวข้อที่อาจารย์ผู้สอนมอบหมายในชั้นเรียน 6 หัวข้อ ซึ่งได้แก่งานเขียนชิ้นที่ 2-7 ในชั้นเรียน แล้วตรวจพร้อมทั้งให้ ข้อมูลป้อนกลับสำหรับงานเขียนแก่นักศึกษาแต่ละกลุ่มตามรูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับที่สุ่มได้ จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างแก้ไขงานเขียน

ในการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนอนุเฉททั้ง 6 หัวข้อ (หัวข้อที่ 2-7) เนื่องจากการเก็บข้อมูลกระทำในชั้นเรียนจริง เพื่อให้นักศึกษาได้รับข้อมูลป้อนกลับเท่าเทียมกันทั้งความรู้ทางไวยากรณ์และด้านเนื้อหาของเรื่องที่เขียน ผู้วิจัยจึงกำหนดระยะเวลาในการให้ข้อมูลป้อนกลับแต่ละประเภท ดังนี้

สำหรับนักศึกษากลุ่มที่ 1 จะได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในงานเขียน 3 ชิ้นแรก อันได้แก่งานเขียนชิ้นที่ 2-4 ในชั้นเรียน (ตรงกับ “การทดลองช่วงที่ 1” ดังแสดงไว้ในแผนภูมิที่ 1 หน้า 38) และได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในงานเขียน 3 ชิ้นหลัง อันได้แก่งานเขียนชิ้นที่ 5-7 ในชั้นเรียน (ตรงกับ “การทดลองช่วงที่ 2” ในแผนภูมิที่ 1)

สำหรับนักศึกษากลุ่มที่ 2 จะได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในงานเขียน 3 ชิ้นแรก อันได้แก่งานเขียนชิ้นที่ 2-4 ในชั้นเรียน (ตรงกับ “การทดลองช่วงที่ 1” ดังแสดงไว้ในแผนภูมิที่ 1 หน้า 38) และได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในงานเขียน 3 ชิ้นหลัง อันได้แก่งานเขียนชิ้นที่ 5-7 ในชั้นเรียน (ตรงกับ “การทดลองช่วงที่ 2” ในแผนภูมิที่ 1)

สำหรับนักศึกษากลุ่มที่ 3 จะได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน ทั้งเนื้อหาของเรื่องและไวยากรณ์ในงานเขียนทั้ง 6 ชิ้น อันได้แก่งานเขียนชิ้นที่ 2-7 ในชั้นเรียน (ในการทดลองทั้งช่วงที่ 1 และช่วงที่ 2 ของแผนภูมิที่ 1)

5. ให้กลุ่มตัวอย่างเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษชิ้นที่ 8 (Post-test) เพื่อนำคะแนนที่ได้มาหาความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาแต่ละกลุ่มหลังจากการจัดกระทำแล้ว ทั้งนี้จะใช้คะแนนในการตรวจฉบับร่างแรก (First draft) โดยที่ไม่ได้มีการให้ข้อมูลป้อนกลับ (ตรงกับระยะ “หลังการทดลอง” ในแผนภูมิที่ 1)

รายละเอียดประเภทข้อมูลป้อนกลับที่นักศึกษาแต่ละกลุ่มได้รับพร้อมประเภทและหัวข้องานเขียน แสดงไว้ในตารางที่ 5 ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 5 ประเภทของงานเขียนและชนิดข้อมูลป้อนกลับที่นักศึกษาแต่ละกลุ่มได้รับ

งานเขียน	ประเภทงานเขียน	นักศึกษา	ชนิดข้อมูลป้อนกลับ
1	Pre- test (Process)	กลุ่มที่ 1	ไม่มีการให้ข้อมูลป้อนกลับ
		กลุ่มที่ 2	
		กลุ่มที่ 3	
2	Narration	กลุ่มที่ 1	แบบเน้นไวยากรณ์
		กลุ่มที่ 2	แบบเน้นเนื้อหา
		กลุ่มที่ 3	แบบผสมผสาน
3	Definition	กลุ่มที่ 1	แบบเน้นไวยากรณ์
		กลุ่มที่ 2	แบบเน้นเนื้อหา
		กลุ่มที่ 3	แบบผสมผสาน
4	Process	กลุ่มที่ 1	แบบเน้นไวยากรณ์
		กลุ่มที่ 2	แบบเน้นเนื้อหา
		กลุ่มที่ 3	แบบผสมผสาน
5	Cause - Effect	กลุ่มที่ 1	แบบเน้นเนื้อหา
		กลุ่มที่ 2	แบบเน้นไวยากรณ์
		กลุ่มที่ 3	แบบผสมผสาน
6	Comparison- Contrast	กลุ่มที่ 1	แบบเน้นเนื้อหา
		กลุ่มที่ 2	แบบเน้นไวยากรณ์
		กลุ่มที่ 3	แบบผสมผสาน
7	Argumentation	กลุ่มที่ 1	แบบเน้นเนื้อหา
		กลุ่มที่ 2	แบบเน้นไวยากรณ์
		กลุ่มที่ 3	แบบผสมผสาน
8	Post-test (Process)	กลุ่มที่ 1	ไม่มีการให้ข้อมูลป้อนกลับ
		กลุ่มที่ 2	
		กลุ่มที่ 3	

หัวข้องานเขียนอนุเฉททั้ง 8 หัวข้อกำหนดให้นักศึกษาเขียนโดยให้ครอบคลุมทุกประเภทงานเขียนตามที่ระบุในคำอธิบายรายวิชา แต่เพื่อเป็นการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนอันอาจเกิดจากหัวข้อที่

หลากหลาย ผู้วิจัยจึงกำหนดให้หัวข้องานเขียน 3 ชิ้นที่จะนำมาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ งานเขียนชิ้นที่ 1, ชิ้นที่ 4 และชิ้นที่ 8 เป็นงานเขียนประเภทอธิบายกระบวนการ (Process) เหมือนกันทั้ง 3 ชิ้น

ทั้งนี้ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหัวข้อที่ 1 ซึ่งใช้คะแนนมาทดสอบค่าความแปรปรวนและในการเขียนหัวข้อที่ 8 ที่เป็นการทดสอบหลังให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อนำคะแนนมาเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษา 3 กลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะตรวจให้คะแนนในงานเขียนฉบับแรก (First draft) ทันทีโดยไม่มีการให้ข้อมูลป้อนกลับ แต่สำหรับงานเขียนชิ้นที่ 2-7 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะตรวจเพื่อให้ข้อมูลป้อนกลับตามแต่ชนิดที่นักศึกษาแต่ละกลุ่มได้รับลงในงานเขียนฉบับแรก (First draft) หลังจากนั้น นักศึกษาจะนำงานเขียนฉบับแรกที่ได้รับคืนพร้อมข้อมูลป้อนกลับไปแก้ไข และส่งงานเขียนฉบับร่างสุดท้าย (Final draft) มาอีกครั้ง ซึ่งผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะตรวจให้คะแนน และคะแนนที่ได้จะเป็นคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทแต่ละประเภทของนักศึกษาในแต่ละกลุ่ม

รายละเอียดการเก็บข้อมูลในแต่ละสัปดาห์

ผู้วิจัยใช้ระยะเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลทั้งสิ้น 14 สัปดาห์ ดังรายละเอียดในตารางที่ 6

ตารางที่ 6 รายละเอียดการดำเนินการเก็บข้อมูลและกิจกรรมที่เกี่ยวข้องในแต่ละสัปดาห์

สัปดาห์ที่	กิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน	งานเขียนที่นักศึกษาได้รับมอบหมาย
1	-อาจารย์ประจำวิชาซึ่งเป็นผู้ช่วยวิจัยชี้แจงรายละเอียดการเรียนการสอนรายวิชารูปแบบการเขียนอนุเฉท -ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัยให้นักศึกษาทราบ	- เขียนงานชิ้นที่ 1 (Pre-test) “How to Be Successful in School”.
2	- อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องลักษณะและองค์ประกอบของอนุเฉทภาษาอังกฤษ	-
3	- อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องลักษณะและองค์ประกอบของอนุเฉทภาษาอังกฤษ (ต่อ) เน้นที่ประโยคแสดงใจความสำคัญ (Topic sentence)	-

ตารางที่ 6 (ต่อ)

สัปดาห์ที่	กิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน	งานเขียนที่นักศึกษาได้รับมอบหมาย
4	- อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องกิจกรรมก่อนการเขียน (Pre-writing activities) เช่น การระดมความคิด (Brainstorming) การทำเค้าโครงก่อนการเขียน (Outlining)	-
5	- อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องกิจกรรมก่อนการเขียน (ต่อ) - นักศึกษาฝึกทำกิจกรรมก่อนการเขียน	-
6	- อาจารย์ประจำวิชาทบทวนเรื่องลักษณะและองค์ประกอบของอนุเฉทภาษาอังกฤษและกิจกรรมก่อนการเขียน - ทดสอบย่อย โดยให้นักศึกษาเขียนประโยคแสดงใจความสำคัญ (Topic sentence) จากอนุเฉทที่ให้มาและให้ทำเค้าโครงก่อนการเขียนจากหัวข้อที่กำหนดให้	-
7	- อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องการเขียนอนุเฉทประเภทเล่าเรื่อง (Narration)	- เขียนงานชิ้นที่ 2 “My Most Memorable Moment”
8	- อาจารย์ประจำวิชาทบทวนเรื่องการเขียนอนุเฉทประเภทเล่าเรื่อง (Narration)	-
9	- อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องการเขียนอนุเฉทประเภทให้คำจำกัดความ (Definition) - ผู้วิจัยส่งคืนงานเขียนชิ้นที่ 2 พร้อมข้อมูลป้อนกลับ - ผู้วิจัยอธิบายสัญลักษณ์การให้ข้อมูลป้อนกลับตามแต่ประเภทที่นักศึกษาแต่ละกลุ่มได้รับ	- เขียนงานชิ้นที่ 3 “Mobile Phone Addict” / “Fashion Addict” - แก้ไขงานเขียนชิ้นที่ 2 หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับ
10	- อาจารย์ประจำวิชาทบทวนเรื่องการเขียนอนุเฉทประเภทให้คำจำกัดความ (Definition) - อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องการเขียนอนุเฉทประเภทอธิบายขั้นตอนกระบวนการ (Process) - ส่งคืนงานเขียนชิ้นที่ 3 พร้อมข้อมูลป้อนกลับ	- เขียนงานชิ้นที่ 4 “How to Get Rid of Anxiety in Learning English” - แก้ไขงานเขียนชิ้นที่ 3 หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับ

ตารางที่ 6 (ต่อ)

สัปดาห์ที่	กิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน	งานเขียนที่นักศึกษาได้รับมอบหมาย
11	- อาจารย์ประจำวิชาทบทวนเรื่องการเขียนอนุเฉท ประเภทอธิบายขั้นตอนกระบวนการ (Process) - อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องการเขียนอนุเฉท ประเภทแสดงเหตุ-ผล (Cause-Effect) - ส่งคืนงานเขียนชิ้นที่ 4 พร้อมข้อมูลป้อนกลับ	- เขียนงานชิ้นที่ 5 “Attending College Makes Me More Mature” - แก้ไขงานเขียนชิ้นที่ 4 หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับ
12	- อาจารย์ประจำวิชาทบทวนเรื่องการเขียนอนุเฉท ประเภทแสดงเหตุ-ผล (Cause-Effect) - อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องการเขียนอนุเฉท ประเภทเปรียบเทียบ (Comparison- Contrast) - ส่งคืนงานเขียนชิ้นที่ 5 พร้อมข้อมูลป้อนกลับ	- เขียนงานชิ้นที่ 6 Comparing and contrasting two things of your own choice. - แก้ไขงานเขียนชิ้นที่ 5 หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับ
13	- อาจารย์ประจำวิชาทบทวนเรื่องการเขียนอนุเฉท ประเภทเปรียบเทียบ (Comparison- Contrast) - อาจารย์ประจำวิชาสอนเรื่องการเขียนอนุเฉท ประเภทโต้แย้ง (Argumentation) - ส่งคืนงานเขียนชิ้นที่ 6 พร้อมข้อมูลป้อนกลับ	- เขียนงานชิ้นที่ 7 “ School Uniforms Should Be / Not Be Abolished” - แก้ไขงานเขียนชิ้นที่ 6 หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับ
14	- อาจารย์ประจำวิชาทบทวนเรื่องการเขียนอนุเฉท ประเภทโต้แย้ง (Argumentation) - ส่งคืนงานเขียนชิ้นที่ 6 พร้อมข้อมูลป้อนกลับ	- เขียนงานชิ้นที่ 8 (Post-test) “How to Be Successful in Learning English” - แก้ไขงานเขียนชิ้นที่ 7

เกณฑ์การตรวจให้คะแนนงานเขียน

ในการตรวจให้คะแนนงานเขียนฉบับร่างสุดท้าย (Final draft) ของนักศึกษาทั้ง 8 ชิ้น ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยใช้เกณฑ์การตรวจเรียงความรูปแบบการตรวจแบบผสมผสาน (ESL Composition Profile) ของ Jacobs et al. (1981: 28-29) เป็นแนวในการตรวจให้คะแนน โดยแบ่งการให้คะแนนเต็ม 100 คะแนน ออกเป็นองค์ประกอบสำคัญ 2 ส่วน ได้แก่ องค์ประกอบด้านเนื้อหา 50 คะแนน และองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ 50 คะแนน ทั้งนี้ในองค์ประกอบทั้ง 2 ส่วน ยังสามารถแบ่งออกได้เป็นประเด็นย่อยๆ ในการให้คะแนน กล่าวคือ

คะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหา (Content) 50 คะแนน ประกอบด้วย เนื้อหาของเรื่อง (Content) 30 คะแนน และการเรียบเรียง (Organization) 20 คะแนน

คะแนนองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ (Grammar) 50 คะแนน ประกอบด้วย การใช้คำศัพท์ (Vocabulary) 20 คะแนน การใช้ภาษา (Language Use) 25 คะแนน และกลไกภาษา (Mechanics) 5 คะแนน

นอกจากนั้น ในการให้คะแนนของแต่ละองค์ประกอบย่อยทั้ง 5 ส่วน อันได้แก่ เนื้อหาของเรื่อง (Content) การเรียบเรียง (Organization) การใช้คำศัพท์ (Vocabulary) การใช้ภาษา (Language Use) และกลไกภาษา (Mechanics) จะแบ่งตามความสามารถ 4 ระดับ คือ ดีมากถึงยอดเยี่ยม (Very Good to Excellent) ปานกลางถึงดี (Average to Good) อ่อนถึงพอใช้ (Poor to Fair) และอ่อนมาก (Very Poor)

ตัวอย่างเช่น เมื่อต้องการให้คะแนนในองค์ประกอบด้านเนื้อหา ผู้ตรวจต้องพิจารณาจากเกณฑ์การให้คะแนนด้านเนื้อหา ซึ่งในแต่ละระดับความสามารถก็จะแบ่งคะแนนออกเป็นช่วง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

องค์ประกอบ	**เกณฑ์**	**คะแนน/ ระดับความสามารถ**
เนื้อหา	• มีความรู้ในเรื่องที่เขียนดี • เขียนได้ความดี ขยายความได้อย่างต่อเนื่องและสมเหตุสมผล • เนื้อหาเกี่ยวข้องกับเรื่องที่ให้เขียนและตรงตามประเภทของงานเขียน	27-30 ดีมาก-ยอดเยี่ยม
	• มีความรู้ในเรื่องที่เขียนบ้าง • เขียนพอได้ความ พอที่จะขยายความต่อเนื่องและสมเหตุผลได้ • เนื้อหาส่วนใหญ่เกี่ยวกับเรื่องที่เขียนแต่ขาดรายละเอียดตามประเภทของงานเขียน	22-26 ปานกลาง-ดี
	• มีความรู้ในเรื่องที่เขียนอย่างจำกัด • เขียนได้ความน้อย ไม่สามารถขยายความได้	17-21 อ่อน-พอใช้
	• ไม่มีความรู้ในเรื่องที่เขียนเลย • เขียนไม่ได้ใจความ • เขียนไม่ตรงเรื่องหรือประเภทของงานที่ให้เขียน • หรือเขียนน้อยจนประเมินไม่ได้	13-16 อ่อนมาก

หากนักศึกษาเขียนเรื่องได้ใจความดี มีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่ให้เขียนและตรงตามประเภทของงาน รวมทั้งขยายความได้อย่างต่อเนื่องและสมเหตุสมผล นักศึกษาก็จะได้คะแนนในองค์ประกอบด้านเนื้อหา ระหว่าง 27-30 คะแนน (รายละเอียดเกณฑ์การให้คะแนนของทั้ง 5 องค์ประกอบย่อย แสดงในภาคผนวก จ)

การหาค่าความสอดคล้องและความเที่ยงในการตรวจงานเขียน

ผู้วิจัยคำนวณหาค่าความสอดคล้องในการตรวจให้คะแนนงานเขียนของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย (Inter-rater Reliability) โดยนำงานเขียนชิ้นที่ 1 จำนวน 30 ฉบับไปฝึกตรวจกับผู้ช่วยวิจัยที่เป็นอาจารย์สอนวิชารูปแบบการเขียนอนุเฉทตามเกณฑ์ที่ตกลงกันไว้ จากนั้นนำคะแนนที่ได้จากการตรวจมาโดยใช้สูตรการหาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product- Moment Correlation) ซึ่งผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของการตรวจงานเขียนระหว่างผู้วิจัยกับผู้ช่วยวิจัย ปรากฏได้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r_{xy}) เท่ากับ 9.01 แสดงว่าการตรวจให้คะแนนงานเขียนระหว่างผู้วิจัยกับผู้ช่วยวิจัยมีความสอดคล้องกันในระดับสูง (สุมิตรา อังวัฒนกุล 2542: 110)

ผู้วิจัยหาค่าความเที่ยงของการตรวจงานเขียนของผู้ตรวจแต่ละคน (Intra-rater Reliability) ได้แก่ ความเที่ยงของการตรวจงานเขียนของผู้วิจัยเองและของผู้ช่วยวิจัย โดยนำงานเขียน 30 ฉบับเดิมมาทำการตรวจอีกครั้ง โดยเว้นระยะเวลาประมาณ 1 สัปดาห์จากการตรวจครั้งแรก นำคะแนนที่ได้จากการตรวจงานเขียนทั้ง 2 ครั้งของผู้วิจัย และของผู้ช่วยวิจัยมาหาค่าความเที่ยงในการตรวจงานเขียนโดยใช้สูตรการหาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product- Moment Correlation) ซึ่งผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของการตรวจงานเขียนในช่วงเวลาที่ต่างกันของผู้วิจัยและของผู้ช่วยวิจัย ปรากฏว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของผู้วิจัยมีค่าเท่ากับ 9.19 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของผู้ช่วยวิจัยมีค่าเท่ากับ 9.48 แสดงว่าการตรวจงานเขียนในช่วงเวลาที่ต่างกันของผู้วิจัยและของผู้ช่วยวิจัยมีความเที่ยงของการตรวจให้คะแนนงานเขียนอยู่ในระดับสูง (สุมิตรา อังวัฒนกุล 2542: 110)

จากนั้นผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย จึงทำการแบ่งกันตรวจงานเขียนฉบับร่างสุดท้ายของนักศึกษาที่เหลือทั้งหมดโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนการตรวจเรียงความรูปแบบการตรวจแบบผสมผสาน (ESL Composition Profile) ของ H.L. Jacobs et al. (1981: 28-29)

เกณฑ์การศึกษาความสามารถในการเขียน

ในการศึกษาความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 จะพิจารณาจากความก้าวหน้าในด้านการเรียนรู้ของนักศึกษาหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกันในการทดลอง โดยใช้การเปรียบเทียบคะแนนก่อนการทดลองและหลังการทดลองช่วงที่หนึ่งของนักศึกษาแต่ละกลุ่ม โดยเทียบกับเกณฑ์มาตรฐานอย่างใดอย่างหนึ่งเพื่อสามารถประเมินความสามารถในการเขียนของกลุ่มตัวอย่างหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน

ทั้งนี้ เกณฑ์ที่ใช้ตรวจสอบความก้าวหน้าด้านการเรียนรู้หรือการฝึกทักษะทางภาษาของผู้เรียนที่แพร่หลายมีอยู่ด้วยกัน 2 รูปแบบ คือ คิดเป็นค่าร้อยละของคะแนนเต็มจากคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการฝึก ซึ่งหากกลุ่มตัวอย่างมีทักษะทางภาษาสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญนั้น จะต้องมีคะแนนเฉลี่ยหลังการฝึกสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยก่อนการฝึกร้อยละ 13-15 ของคะแนนเต็ม (ศุภลักษณ์ ดอกดวง, 2530; รัญจวน คำวชิรพิทักษ์, 2532 และสายสุนี สกุลแก้ว, 2534 อ้างถึงในวัฒนาพร ระงับทุกข์, 2535:10-11) และอีก 1 วิธีคือเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียน สำหรับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนที่มีผู้นิยมใช้แพร่หลายเกณฑ์หนึ่ง ก็คือเกณฑ์ของกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2534: 24) ที่มีการแบ่งระดับคะแนนร้อยละออกเป็น 5 ช่วง ได้แก่ คะแนนร้อยละ 80-100 หมายความถึง ผลการเรียนดีมาก ร้อยละ 70-79 หมายถึงผลการเรียนดี ร้อยละ 60-69 หมายถึงผลการเรียนปานกลาง ร้อยละ 50-59 หมายถึง ผลการเรียนผ่านเกณฑ์ขั้นต่ำที่กำหนด และร้อยละ 0-49 หมายถึงผลการเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำ

ในการวิจัยนี้จะใช้เกณฑ์ของกระทรวงศึกษาธิการ เนื่องจากวิธีการคิดร้อยละของคะแนนเต็มแบบแรกนั้น จำเป็นต้องมีระยะเวลาการฝึกที่ยาวนานจึงจะแสดงผลได้ชัดเจน แต่ในการวิจัยนี้มีข้อจำกัดด้านเวลาในการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงแรกเนื่องจากกระทำในชั้นเรียนจริง การศึกษาความสามารถของกลุ่มตัวอย่างจึงต้องใช้เกณฑ์ของกระทรวงศึกษาธิการที่มีการแบ่งค่าคะแนนร้อยละออกเป็นช่วงดังกล่าว

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยเลือกนำเฉพาะคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 1 , 4 และ 8 มาวิเคราะห์ข้อมูล เนื่องจากงานเขียนทั้ง 3 ชิ้นดังกล่าวเป็นงานเขียนประเภทอธิบายกระบวนการ (Process) เหมือนกัน โดยที่คะแนนงานเขียนชิ้นที่ 1 แสดงความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการจัดกระทำของกลุ่มตัวอย่างประชากร งานเขียนชิ้นที่ 4 แสดงความสามารถในการเขียนอนุเฉทหลังการทดลองช่วงที่ 1 ของกลุ่มตัวอย่างประชากรซึ่งจะแสดงให้เห็นผลของการทดลองที่ชัดเจนเนื่องจากกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่มได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนที่แตกต่างกัน ส่วนงานเขียนชิ้นที่ 8 แสดงความสามารถในการเขียนอนุเฉทหลัง

การทดลองทั้ง 2 ช่วงของกลุ่มตัวอย่างประชากร ซึ่งในท้ายที่สุดนี้ทั้ง 3 กลุ่มจะได้รับข้อมูลป้อนกลับที่มีเนื้อหาเท่าเทียมกัน แต่แตกต่างกันในเรื่องลำดับของการให้ข้อมูลป้อนกลับในการทดลองแต่ละช่วง

ทั้งนี้ การดูผลคะแนนเมื่อสิ้นสุดการให้ข้อมูลป้อนกลับทั้ง 2 ช่วงคือ ทั้งชิ้นที่ 4 เมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 1 และชิ้นที่ 8 เมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 2 จะสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย รวมทั้งมีประโยชน์ในแง่การนำผลการวิจัยที่ได้ไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนในสถานการณ์จริง ดังนี้

1. การดูผลคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 เมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 1 จะสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 และ 2 กล่าวคือ ผลที่ได้จะเป็นการศึกษาความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏหลังจากได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน และแสดงให้เห็นการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ ทั้งนี้ ผลที่ได้จากการทดลองช่วงที่ 1 จะเป็นผลอันเกิดการให้ข้อมูลป้อนกลับ 3 ชนิดที่แตกต่างกัน คือกลุ่มที่ 1 ได้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์เท่านั้น กลุ่มที่ 2 ได้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องเท่านั้นและกลุ่มที่ 3 ได้ข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานทั้งไวยากรณ์และเนื้อเรื่อง

2. การดูผลคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 เมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 2 จะช่วยส่งเสริมให้เห็นผลของข้อมูลป้อนกลับแต่ละชนิดชัดเจนขึ้น หากข้อมูลป้อนกลับต่างชนิดกันส่งผลต่อคะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษที่แตกต่างกันแล้ว เป็นที่น่าสนใจว่า เมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 2 ที่นักศึกษาทุกกลุ่มจะได้ข้อมูลป้อนกลับที่มีเนื้อหาเท่าเทียมกัน แต่แตกต่างกันในเรื่องของลำดับการให้ข้อมูลป้อนกลับแล้ว คะแนนความสามารถในการเขียนของนักศึกษาแต่ละกลุ่มจะเป็นอย่างไร โดยที่นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในช่วงแรก แล้วเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในช่วงที่ 2 นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในช่วงแรก แล้วเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในช่วงที่ 2 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานที่ประกอบทั้งไวยากรณ์และเนื้อหาของเรื่องตลอดการทดลองทั้ง 2 ช่วง ทั้งนี้ เมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับที่เท่าเทียมกันเช่นนี้แล้วจะยังส่งผลต่อคะแนนความสามารถในการเขียนที่แตกต่างกันหรือไม่ และหากส่งผลแตกต่างกัน ก็อาจเป็นได้ว่าเรื่องของช่วงเวลาและลำดับการให้ข้อมูลป้อนกลับก็เป็นปัจจัยที่ควรให้ความสนใจเช่นกัน เนื่องจากในสถานการณ์จริงของการเรียนการสอน ผู้สอนย่อมต้องให้ข้อมูลป้อนกลับทั้ง 2 ชนิด ทั้งด้านไวยากรณ์และเนื้อหาแก่ผู้เรียน เพียงแต่ต้องมาพิจารณาว่าควรให้แบบผสมผสานตั้งแต่ต้นจึงจะดี หรือควรให้ข้อมูลป้อนกลับด้านเนื้อหาจนนักศึกษามีความสามารถด้านเนื้อหาในระดับหนึ่งก่อนจึงให้ข้อมูลป้อนกลับด้าน

ไวยากรณ์ หรือในทางกลับกัน คือควรให้ข้อมูลป้อนกลับด้านไวยากรณ์ก่อนข้อมูลป้อนกลับในประเด็นเกี่ยวกับเนื้อหาของเรื่อง

ผู้วิจัยได้นำข้อมูลมาวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS มีการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. คำนวณหาค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) ของคะแนนความสามารถในการเขียนงานฉบับร่างสุดท้าย แยกตามประเภทของข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ 3 ประเภท

โดยในส่วนของคะแนนงานเขียน ผู้วิจัยใช้เกณฑ์การตรวจให้คะแนนการเขียนเรียงความของ Jacobs et al (1981: 28-29) ซึ่งงานเขียนแต่ละชิ้นจะมีคะแนนเต็ม 100 คะแนน

2. เปรียบเทียบค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) ของคะแนนความสามารถในการเขียนงานฉบับร่างสุดท้าย แยกเป็น 3 กลุ่มตามประเภทของข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ โดยวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA)

3. เปรียบเทียบค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) ของคะแนนความสามารถในการเขียนงานฉบับร่างสุดท้าย แยกเป็น 3 กลุ่มตามประเภทของข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับเป็นรายคู่ โดยการเปรียบเทียบเชิงซ้อน (Multiple Comparison) ด้วยวิธี LSD (Least Significant Different)

ทั้งนี้ ในการวิเคราะห์ข้อมูลที่นำเสนอในบทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยใช้คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภายใต้หัวข้อที่ผู้วิจัยกำหนด โดยเลือกนำมาเฉพาะคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 1 ชิ้นที่ 4 และชิ้นที่ 8 เนื่องจากงานเขียนชิ้นที่ 1 เป็นการทดสอบก่อนการจัดกระทำ (Pre-test) ส่วนงานเขียนชิ้นที่ 4 เป็นช่วงสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 1 และเป็นจุดเปลี่ยนการให้ข้อมูลป้อนกลับของนักศึกษากลุ่มที่ 1 และ 2 ในขณะที่งานเขียนชิ้นที่ 8 เป็นการทดสอบเมื่อสิ้นสุดการจัดกระทำทั้ง 2 ช่วง (Post-test)

สำหรับงานเขียน 5 ชิ้นที่เหลือ ได้แก่งานเขียนชิ้นที่ 2 3 5 6 และ 7 ผู้วิจัยไม่ได้นำมาแสดงผลในช่วงการวิเคราะห์ข้อมูล เนื่องจากงานเขียน 5 ชิ้นดังกล่าวไม่ได้แสดงให้เห็นผลของข้อมูลป้อนกลับในแต่ละช่วงที่ชัดเจน เท่ากับงานเขียนที่อยู่ในระยะรอยต่อของการเปลี่ยนแปลงหรือเมื่อสิ้นสุดในแต่ละช่วงการทดลอง ทั้งยังมีตัวแปรแทรกซ้อนจากหัวข้องานเขียนที่หลากหลายประเภท (ดูรายละเอียดหัวข้อและประเภทของงานเขียนในหน้า 45-46) ซึ่งเป็นความจำเป็นที่งานเขียนทั้งภาคการศึกษาจะต้องมีประเภทครอบคลุมตามที่กำหนดไว้ในคำอธิบายรายวิชา (Course Description) แต่หากจะวิเคราะห์ผลคะแนนความสามารถที่ได้ในการเขียนงานที่มีประเภทแตกต่างกัน อาจส่งผลต่อผลการวิจัยซึ่งอาจเกิดจากตัวแปรแทรกซ้อน ทำให้ไม่สามารถระบุได้ชัดเจนว่าเกิดจากข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับหรือจากประเภทของหัวข้อที่แตกต่างกัน อย่างไรก็ดี งานเขียน 5 ชิ้นดังกล่าว มีประโยชน์ในการวิจัยเพราะใช้สำหรับให้ข้อมูลป้อนกลับแก่นักศึกษาตามแต่ประเภทที่ได้รับในการทดลองทั้ง 2 ช่วง และ

เมื่อเลือกพิจารณาเฉพาะคะแนนงานเขียน 3 ชิ้น คือ ชิ้นที่ 1 ชิ้นที่ 4 และชิ้นที่ 8 ผู้วิจัยจึงได้กำหนดหัวข้องานเขียนทั้ง 3 ชิ้นดังกล่าวให้เป็นหัวข้อประเภทอธิบายกระบวนการ (Process) เหมือนกัน เพื่อเป็นการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนอันเกิดจากประเภทหัวข้อของงานเขียนที่แตกต่างกัน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ในงานวิจัยเรื่อง“การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน” ผู้วิจัยได้แบ่งกลุ่มตัวอย่างประชากรออกเป็น 3 กลุ่มตามประเภทข้อมูลป้อนกลับที่นักศึกษาได้รับ ได้แก่ กลุ่มที่ 1 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นโครงสร้างทางไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1 และข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2 กลุ่มที่ 2 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 และข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นโครงสร้างทางไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 2 และกลุ่มที่ 3 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานตลอดการทดลองทั้ง 2 ช่วง

สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้สรุปออกเป็น 3 ตอนเพื่อให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ *(ผลหลังการทดลองช่วงที่ 1)* นำเสนอผลการวิเคราะห์ในตารางที่ 7-18

ตอนที่ 2 การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ *(ผลหลังการทดลองช่วงที่ 1)* นำเสนอผลการวิเคราะห์ในตารางที่ 19-23

ตอนที่ 3 การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏหลังจากได้รับวิธีการให้ลำดับของชนิดข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน *(ผลหลังการทดลองช่วงที่ 2)* นำเสนอผลการวิเคราะห์ในตารางที่ 24-29

<u>ตอนที่ 1</u> การวิเคราะห์ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ ได้แก่ กลุ่มที่ 1 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นโครงสร้างทางไวยากรณ์ กลุ่มที่ 2 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และกลุ่มที่ 3 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน

ทั้งนี้ ได้แบ่งนำเสนอผลการวิเคราะห์ความสามารถในการเขียนอนุเฉทตามชนิดของคะแนนที่นำมาวิเคราะห์ ดังนี้

1.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ โดยพิจารณาจากคะแนนรวม (คะแนนเต็ม 100 คะแนน)

1.1.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 1

1.1.2 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 2

1.1.3 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 3

1.2 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ (คะแนนเต็มเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน)

1.2.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษากลุ่มที่ 1

1.2.2 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษากลุ่มที่ 2

1.2.3 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษากลุ่มที่ 3

1.3 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านไวยากรณ์ ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ (คะแนนเต็มเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน)

1.3.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษากลุ่มที่ 1

1.3.2 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษากลุ่มที่ 2

1.3.3 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษากลุ่มที่ 3

<u>ตอนที่</u> 1.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ โดยพิจารณาจากคะแนนรวม (คะแนนเต็ม 100 คะแนน)

1.1.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 1

ตารางที่ 7 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 1

ประเภทของงานเขียน	$\overline{X}$	s
งานเขียนชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)	74.93	9.18
งานเขียนชิ้นที่ 4 หลังการทดลองช่วงที่ 1 (Process)	75.72	8.94

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนอนุเฉท เท่ากับ 100 คะแนน

จากตารางที่ 7 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์) พบว่า ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 74.93 หรือคิดเป็นร้อยละ 74.93 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 9.18

จากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) พบว่าหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 75.72 หรือคิดเป็นร้อยละ 75.72 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 8.94

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนของกระทรวงศึกษาธิการ (2533: 24) ที่มีการแบ่งระดับคะแนนเป็นร้อยละออกเป็น 5 ช่วง ได้แก่ คะแนนร้อยละ 80-100 หมายความถึง ผลการเรียนดีมาก ร้อยละ 70-79 หมายถึงผลการเรียนดี ร้อยละ 60-69 หมายถึงผลการเรียนปานกลาง ร้อยละ 50-59 หมายถึง ผลการเรียนผ่านเกณฑ์ขั้นต่ำที่กำหนด และร้อยละ 0-49 หมายถึงผลการเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำ พบว่า ทั้งก่อนและหลังการทดลองช่วงที่ 1 นักศึกษากลุ่มที่ 1 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษอยู่ในระดับดี ทั้งนี้ คะแนนความสามารถในการเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 ของนักศึกษาสูงขึ้นกว่าคะแนนความสามารถก่อนการทดลองเล็กน้อย

1.1.2 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 2

ตารางที่ 8 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 2

ประเภทของงานเขียน	$\overline{X}$	s
งานเขียนชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)	74.87	7.37
งานเขียนชิ้นที่ 4 หลังการทดลองช่วงที่ 1 (Process)	82.16	10.08

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนอนุเฉท เท่ากับ 100 คะแนน

จากตารางที่ 8 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 2 ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 74.87 หรือคิดเป็นร้อยละ 74.87 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 7.37

จากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) เช่นกัน พบว่าหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 82.16 หรือคิดเป็นร้อยละ 82.16 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 10.08

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนของกระทรวงศึกษาธิการ พบว่า ก่อนการทดลอง นักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษอยู่ในระดับดี และเมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 1 นักศึกษามีคะแนนความสามารถในการเขียนสูงขึ้นมาอยู่ในระดับดีมาก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1.1.3 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 3

ตารางที่ 9 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 3

ประเภทของงานเขียน	$\overline{X}$	s
งานเขียนชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)	73.67	6.38
งานเขียนชิ้นที่ 4 หลังการทดลองช่วงที่ 1 (Process)	74.23	9.69

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนอนุเฉท เท่ากับ 100 คะแนน

จากตารางที่ 9 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 3 พบว่า ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 73.67 หรือคิดเป็นร้อยละ 73.67 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 6.38

จากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) เช่นกัน พบว่า หลังจากนักศึกษาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานแล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 74.23 หรือคิดเป็นร้อยละ 74.23 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 9.69

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนของกระทรวงศึกษาธิการ (2533: 24) พบว่า ทั้งก่อนและหลังการทดลองช่วงที่ 1 นักศึกษากลุ่มที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษอยู่ในระดับดี ทั้งนี้ คะแนนความสามารถในการเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 ของนักศึกษาสูงขึ้นกว่าคะแนนความสามารถก่อนการทดลองเล็กน้อย

จากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษแยกพิจารณาเป็นรายกลุ่ม ที่ได้แสดงไว้ข้างต้น ผู้วิจัยได้นำคะแนนของแต่ละกลุ่มมาเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม (Total) ดังแสดงในตารางที่ 10

ตารางที่ 10 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่มในงานเขียนก่อนและหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ เมื่อเทียบกับคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม

งานเขียน	**นักศึกษาทั้งหมด** *(n =90)*		**นักศึกษากลุ่มที่** 1 **(ไวยากรณ์)** *(n = 29)*		**นักศึกษากลุ่มที่** 2 **(เนื้อหา)** *(n = 31)*		**นักศึกษากลุ่มที่** 3 **(ผสมผสาน)** *(n = 30)*	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s
ก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับ (ชิ้นที่ 1)	74.49	7.64	74.93	9.18	74.87	7.37	73.67	6.38
หลังได้รับข้อมูลป้อนกลับ (ชิ้นที่ 4)	77.44	10.11	75.72	8.94	82.16	10.08	74.23	9.69

จากตารางที่ 10 พบว่า ในงานเขียนก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวมมีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 74.49 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 7.64 และเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถดังกล่าว จะพบว่า นักศึกษากลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลองสูงกว่าคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวมเล็กน้อย กล่าวคือนักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 74.93 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 9.18 และนักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 74.87 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 7.37 ในขณะที่นักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลองต่ำกว่าคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวมเล็กน้อย กล่าวคือได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 73.67 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 6.38

ในงานเขียนหลังจากที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ (งานเขียนชิ้นที่ 4) คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวมมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 77.44 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 10.11 และเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถดังกล่าว จะพบว่า มีเพียงนักศึกษากลุ่มที่ 2 เท่านั้นที่ได้คะแนนความสามารถในการเขียน อนุเฉทชิ้นที่ 4 สูงกว่าคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวมเล็กน้อย กล่าวคือได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 82.16 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 10.08 ในขณะที่นักศึกษากลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทชิ้นที่ 4 ต่ำกว่า

คะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม กล่าวคือ นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 75.72 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 8.94 และนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 74.23 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 9.69

<u>ตอนที่ 1.2</u> ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

1.2.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษากลุ่มที่ 1

ตารางที่ 11 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 1

ประเภทของงานเขียน	$\overline{X}$	s
งานเขียนชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)	39.97	4.92
งานเขียนชิ้นที่ 4 หลังการทดลองช่วงที่ 1 (Process)	38.90	5.54

คะแนนเต็มของความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 11 เมื่อพิจาณาเฉพาะคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 1 พบว่า ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหามีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 39.97 หรือคิดเป็นร้อยละ 79.95 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 4.92

จากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) เช่นกัน พบว่าหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา มีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 38.90 ซึ่งคิดเป็นร้อยละ 77.80 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 5.54

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนของกระทรวงศึกษาธิการ พบว่า ก่อนการทดลอง นักศึกษากลุ่มที่ 1 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษา

อังกฤษในองค์ประกอบด้านเนื้อหาอยู่ในระหว่างระดับดีถึงดีมาก แต่เมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 1 นักศึกษามีคะแนนความสามารถในการเขียนลดลงเล็กน้อยมาอยู่ในระดับดี

1.2.2 วิเคราะห์ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษากลุ่มที่ 2

ตารางที่ 12 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ กลุ่มที่ 2

ประเภทของงานเขียน	$\overline{X}$	s
งานเขียนชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)	38.77	4.27
งานเขียนชิ้นที่ 4 หลังการทดลองช่วงที่ 1 (Process)	44.23	5.52

คะแนนเต็มของความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 12 เมื่อพิจารณาเฉพาะคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 2 พบว่าการทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา มีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 38.77 หรือคิดเป็นร้อยละ 77.54 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 4.27

จากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) เช่นกัน พบว่าหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา มีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 44.23 หรือคิดเป็นร้อยละ 88.46 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 5.52

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนของกระทรวงศึกษาธิการ พบว่า ก่อนการทดลอง นักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในองค์ประกอบด้านเนื้อหาอยู่ในระดับดี และเมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 1 นักศึกษามีคะแนนความสามารถสูงขึ้นมาอยู่ในระดับดีมาก

1.2.3 วิเคราะห์ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษากลุ่มที่ 3

ตารางที่ 13 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 3

ประเภทของงานเขียน	$\overline{X}$	s
งานเขียนชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)	38.43	3.61
งานเขียนชิ้นที่ 4 หลังการทดลองช่วงที่ 1 (Process)	39.50	5.46

คะแนนเต็มของความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 13 เมื่อพิจารณาเฉพาะคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 3 พบว่า ในการทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา มีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 38.43 หรือคิดเป็นร้อยละ 76.86 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 3.61

จากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) เช่นกัน พบว่าหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสานในการทดลองช่วงที่ 1 แล้ว พบว่านักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา มีค่ามัชฌิม-เลขคณิตเท่ากับ 39.50 หรือคิดเป็นร้อยละ 79.00 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 5.46

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนของกระทรวงศึกษา-ธิการ พบว่า ก่อนการทดลอง นักศึกษากลุ่มที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในองค์ประกอบด้านเนื้อหาทั้งก่อนและหลังการทดลองช่วงที่ 1 อยู่ในระดับดี โดยคะแนนหลังการทดลองสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองเล็กน้อย

นอกจากคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเป็นรายกลุ่ม ดังที่แสดงไว้ข้างต้นแล้ว ผู้วิจัยได้นำคะแนนขององค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษาแต่ละกลุ่มมาเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถด้านเนื้อหาของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม (Total) ดังแสดงในตารางที่ 14

ตารางที่ 14 คะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่มในงานเขียนก่อนและหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ เมื่อเทียบกับคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม

งานเขียน	นักศึกษาทั้งหมด *(n =90)*		นักศึกษากลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์) *(n = 29)*		นักศึกษากลุ่มที่ 2 (เนื้อหา) *(n = 31)*		นักศึกษากลุ่มที่ 3 (ผสมผสาน) *(n = 30)*	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s
ก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับ (ชิ้นที่ 1)	39.04	4.29	39.97	4.92	38.77	4.27	38.43	3.61
หลังได้รับข้อมูลป้อนกลับ (ชิ้นที่ 4)	40.93	5.96	38.90	5.54	44.23	5.52	39.50	5.46

จากตารางที่ 14 พบว่า ในงานเขียนก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวมมีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 39.04 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 4.29 และเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถดังกล่าว จะพบว่า มีเพียงนักศึกษากลุ่มที่ 1 เท่านั้นที่ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาก่อนการทดลองสูงกว่าคะแนนของนักศึกษาทั้งหมดโดยเฉลี่ยเล็กน้อย กล่าวคือนักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 39.97 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.92 ในขณะที่นักศึกษากลุ่มที่ 2 และนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาก่อนการทดลองต่ำกว่าคะแนนของนักศึกษาทั้งหมดโดยเฉลี่ยเล็กน้อย กล่าวคือ นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหามีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 38.77 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.27 ในขณะที่นักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหามีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 38.43 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 3.61

ในงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 (งานเขียนชิ้นที่ 4) คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวมโดยเฉลี่ยมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 40.93 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 5.96 และเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถดังกล่าว จะพบว่า มีเพียงนักศึกษากลุ่มที่ 2 เท่านั้นที่ได้คะแนนความสามารถใน

องค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทชิ้นที่ 4 สูงกว่าคะแนนของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม กล่าวคือ ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 44.23 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 5.52 ในขณะที่นักศึกษากลุ่มที่ 1 และนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทชิ้นที่ 4 ต่ำกว่าคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม กล่าวคือ นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 38.90 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 5.54 และนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิม-เลขคณิต เท่ากับ 39.50 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 5.46

<u>ตอนที่</u> 1.3 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านไวยากรณ์ ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

1.3.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษากลุ่มที่ 1

ตารางที่ 15 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ ก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ กลุ่มที่ 1

ประเภทของงานเขียน	$\overline{X}$	s
งานเขียนชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)	34.97	4.96
งานเขียนชิ้นที่ 4 หลังการทดลองช่วงที่ 1 (Process)	36.83	4.42

คะแนนเต็มของความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 15 เมื่อพิจาณาเฉพาะคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 1 พบว่า ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหามีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 34.97 หรือคิดเป็นร้อยละ 69.94 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 4.96

จากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) เช่นกัน พบว่าหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ใน

การทดลองช่วงที่ 1 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ มีค่ามัชฌิม-เลขคณิตเท่ากับ 36.83 หรือคิดเป็นร้อยละ 73.66 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 4.42

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนของกระทรวงศึกษา-ธิการ พบว่า ก่อนการทดลอง นักศึกษากลุ่มที่ 1 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์อยู่ในระหว่างระดับปานกลางถึงดี และเมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 1 นักศึกษามีคะแนนความสามารถในการเขียนสูงขึ้นมาอยู่ในระดับดี

1.3.2 วิเคราะห์ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษากลุ่มที่ 2

ตารางที่ 16 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ ก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 2

ประเภทของงานเขียน	$\overline{X}$	s
งานเขียนชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)	36.10	3.97
งานเขียนชิ้นที่ 4 หลังการทดลองช่วงที่ 1 (Process)	37.94	5.13

คะแนนเต็มของความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 16 เมื่อพิจารณาเฉพาะคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 2 พบว่า ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ มีค่ามัชฌิม-เลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 36.10 หรือคิดเป็นร้อยละ 72.20 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 3.97

จากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) เช่นกัน พบว่าหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ มีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 37.94 หรือคิดเป็นร้อยละ 75.88 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 5.13

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนของกระทรวงศึกษา-ธิการ พบว่า ทั้งก่อนและหลังการทดลอง นักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียน

อนุเฉทภาษาอังกฤษในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์อยู่ในระดับดี โดยคะแนนความสามารถหลังการทดลองสูงขึ้นกว่าคะแนนก่อนการทดลอง

1.3.3 วิเคราะห์ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษากลุ่มที่ 3

ตารางที่ 17 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ ก่อนการทดลองได้รับข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน (งานเขียนชิ้นที่ 4) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏกลุ่มที่ 3

ประเภทของงานเขียน	$\overline{X}$	s
งานเขียนชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)	35.23	3.27
งานเขียนชิ้นที่ 4 หลังการทดลองช่วงที่ 1 (Process)	34.73	4.95

คะแนนเต็มของความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 17 เมื่อพิจารณาเฉพาะคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 3 พบว่า ในการทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ มีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 35.23 หรือคิดเป็นร้อยละ 70.46 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 3.27

จากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) เช่นกัน พบว่าหลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสานในการทดลองช่วงที่ 1 แล้ว พบว่านักศึกษาได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ มีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 34.73 หรือคิดเป็นร้อยละ 69.46 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 4.95

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาเทียบกับเกณฑ์การวัดและประเมินผลการเรียนของกระทรวงศึกษาธิการ พบว่า ก่อนการทดลอง นักศึกษากลุ่มที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์อยู่ในระดับดี และเมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 1 นักศึกษามีคะแนนความสามารถในการเขียนลดลงเล็กน้อยมาอยู่ในระหว่างระดับปานกลางถึงดี

นอกจากคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเป็นรายกลุ่ม ดังที่แสดงไว้ข้างต้นแล้ว ผู้วิจัยได้นำคะแนนขององค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษา

แต่ละกลุ่มมาเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถด้านไวยากรณ์ของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม (Total) ดังแสดงในตารางที่ 18

ตารางที่ 18 คะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่มในงานเขียนก่อนและหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ เมื่อเทียบกับคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม

งานเขียน	**นักศึกษาทั้งหมด** *(n =90)*		**นักศึกษากลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์)** *(n = 29)*		**นักศึกษากลุ่มที่ 2 (เนื้อหา)** *(n = 31)*		**นักศึกษากลุ่มที่ 3 (ผสมผสาน)** *(n = 30)*	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s
ก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับ (ชิ้นที่ 1)	35.44	4.09	34.97	4.96	36.10	3.97	35.23	3.27
หลังได้รับข้อมูลป้อนกลับ (ชิ้นที่ 4)	36.51	4.98	36.83	4.42	37.94	5.13	34.73	4.95

จากตารางที่ 18 พบว่า ในงานเขียนก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวมมีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 35.44 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 4.09 และเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถดังกล่าว จะพบว่า มีเพียงนักศึกษากลุ่มที่ 2 เท่านั้นที่ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ก่อนการทดลองสูงกว่าคะแนนของนักศึกษาทั้งหมดโดยเฉลี่ยเล็กน้อย กล่าวคือนักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 36.10 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 3.97 ในขณะที่นักศึกษากลุ่มที่ 1 และนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ก่อนการทดลองต่ำกว่าคะแนนของนักศึกษาทั้งหมดโดยเฉลี่ยเล็กน้อย กล่าวคือ นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหามีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 34.97 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.96 ในขณะที่นักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ มีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 35.23 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 3.27

ในงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 (งานเขียนชิ้นที่ 4) คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวมโดยเฉลี่ยมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 36.51 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.98 และเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถดังกล่าว จะพบว่า นักศึกษากลุ่มที่ 2 และนักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทชิ้นที่ 4 สูงกว่าคะแนนของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม กล่าวคือ นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 37.94 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 5.13 และสูงกว่านักศึกษากลุ่มที่ 1 ที่ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิม-เลขคณิต เท่ากับ 36.83 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.42 ในขณะที่นักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทชิ้นที่ 4 ต่ำกว่าคะแนนความสามารถของนักศึกษาทั้งหมดในภาพรวม กล่าวคือ ได้คะแนนความสามารถมีค่ามัชฌิมเลขคณิต เท่ากับ 34.73 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.95

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<u>ตอนที่ 2</u> **การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ**

ทั้งนี้ จะแบ่งนำเสนอผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉท ออกเป็น 3 ตอนย่อยๆ ตามคะแนนที่นำมาวิเคราะห์ ดังนี้

2.1 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ โดยพิจารณาจากคะแนนรวม (คะแนนเต็ม 100 คะแนน)

2.2 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านเนื้อหา ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ (คะแนนเต็มเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน ในงานเขียนแต่ละชิ้น)

2.3 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านไวยากรณ์ ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ (คะแนนเต็มเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน ในงานเขียนแต่ละชิ้น)

<u>ตอนที่ 2.1</u> **เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ โดยพิจารณาจากคะแนนรวม**

ตารางที่ 19 เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ก่อนการทดลอง และหลังการทดลองช่วงที่ 1 ที่ให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

กลุ่มตัวอย่างประชากร	**ก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ (คะแนน Pre-test)**		**หลังการให้ข้อมูลป้อนกลับ (คะแนนงานชิ้นที่ 4)**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s
กลุ่มที่ 1(ไวยากรณ์)	74.93	9.18	75.72	8.94
กลุ่มที่ 2 (เน้นเนื้อหา)	74.87	7.37	82.16	10.08
กลุ่มที่ 3 (ผสมผสาน)	73.67	6.38	74.23	9.69
ค่าเอฟ (F)	.257		5.614*	
ค่านัยสำคัญ (Sig.)	.387		.002	

* $p < .01$

n 1 = 29, n 2 = 31, n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ เท่ากับ 100 คะแนน

จากตารางที่ 19 เปรียบเทียบคะแนนและวิเคราะห์ความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ (งานเขียนชิ้นที่ 4) พบว่า ในงานเขียนก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ (Pre-test) นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถในการเขียนสูงสุด คือ 74.93 รองลงมาคือนักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้ค่ามัชฌิม-เลขคณิตเท่ากับ 74.87 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนต่ำสุดคือ 73.67

เมื่อนำคะแนนมาทดสอบความแปรปรวน ได้ค่าเอฟ (F) เท่ากับ .257 ซึ่งน้อยกว่าค่าเอฟในตาราง และค่านัยสำคัญ (Sig.) ได้ .387 ซึ่งมากกว่าค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดคือ .01 จึงแสดงว่า คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับของนักศึกษาทั้ง 3 กลุ่ม ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ในงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 1 นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถในการเขียนสูงสุด คือ 82.16 รองลงมาคือนักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 75.72 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนต่ำสุด คือ 74.23

เมื่อนำคะแนนมาทดสอบความแปรปรวน ได้ค่าเอฟ (F) เท่ากับ 5.614 ซึ่งมากกว่าค่าเอฟในตาราง และค่านัยสำคัญ (Sig.) ได้ .002 ซึ่งน้อยกว่าค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดคือ .01 จึงแสดงว่า คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 1 ของกลุ่มตัวอย่างประชากรอย่างน้อย 1 คู่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ผู้วิจัยจึงได้ทดสอบโดยใช้สถิติ LSD เพื่อหาว่ากลุ่มตัวอย่างประชากรคู่ใดที่มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลองช่วงที่ 1 (งานเขียนชิ้นที่ 4) แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ดังแสดงในตารางที่ 20)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 20 ค่า LSD ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนแสดงกระบวนการ (Process) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

ชนิดของข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับในระหว่างการทดลองช่วงที่ 1 (I)	(J)	**ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย** (I-J)	Standard Error	Sig.
เน้นไวยากรณ์	เน้นเนื้อหา	-6.44	2.479	.011
	ผสมผสาน	1.49	2.499	.552
เน้นเนื้อหา	เน้นไวยากรณ์	6.44	2.479	.011
	ผสมผสาน	7.93*	2.458	.002
ผสมผสาน	เน้นไวยากรณ์	-1.49	2.499	.552
	เน้นเนื้อหา	-7.93*	2.458	.002

จากตารางที่ 20 ค่า LSD ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในการเขียนภาษาอังกฤษหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนแสดงกระบวนการ (Process) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ พบว่า นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถในการเขียนแตกต่างจากนักศึกษากลุ่มที่ 3 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (ได้ค่า Sig. = .002) โดยนักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถในการเขียนมากกว่านักศึกษากลุ่มที่ 3 (ค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย เท่ากับ 7.93)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<u>ตอนที่ 2.2</u> เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านเนื้อหา ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

ตารางที่ 21 เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ก่อนการทดลอง และหลังการทดลองช่วงที่ 1 ที่ให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

กลุ่มตัวอย่างประชากร	**ก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ (คะแนน Pre-test)**		**หลังการให้ข้อมูลป้อนกลับ (คะแนนงานชิ้นที่ 4)**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s
กลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์)	39.97	4.92	38.90	5.54
กลุ่มที่ 2 (เนื้อหา)	38.77	4.27	44.23	5.52
กลุ่มที่ 3 (ผสมผสาน)	38.43	3.61	39.50	5.46
ค่าเอฟ (F)	1.034		8.530*	
ค่านัยสำคัญ (Sig.)	.018		.000	

* p <.01

n 1 = 29, n 2 = 31, n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 21 เปรียบเทียบคะแนนและวิเคราะห์ความแปรปรวนของคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ (งานเขียนชิ้นที่ 4) พบว่า ในงานเขียนก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ (Pre-test) นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถด้านเนื้อหาสูงสุด คือ 39.97 รองลงมาคือนักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 38.77 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 3 (ผสมผสาน)ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนต่ำสุด คือ 38.43

เมื่อนำคะแนนมาทดสอบความแปรปรวน ได้ค่าเอฟ (F) เท่ากับ 1.034 ซึ่งน้อยกว่าค่าเอฟในตาราง และค่านัยสำคัญ (Sig.) ได้ .018 ซึ่งมากกว่าค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดคือ .01 จึง

แสดงว่า คะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับของนักศึกษาทั้ง 3 กลุ่ม ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ในงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 1 นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนสูงสุด คือ 44.23 รองลงมาคือนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 39.50 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 1ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนต่ำสุด คือ 38.90

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาทดสอบความแปรปรวน ได้ค่าเอฟ (F) เท่ากับ 8.530 ซึ่งมากกว่าค่าเอฟในตาราง และค่า sig ได้ .000 ซึ่งน้อยกว่าค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดคือ .01 จึงแสดงว่า คะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาในระยะหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 1 ของกลุ่มตัวอย่างประชากรอย่างน้อย 1 คู่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ผู้วิจัยจึงได้ทดสอบโดยใช้สถิติ LSD เพื่อหาว่ากลุ่มตัวอย่างประชากรคู่ใดที่มีคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหา หลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 1 (งานเขียนชิ้นที่ 4) แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ดังแสดงในตารางที่ 22)

ตารางที่ 22 ค่า LSD ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา หลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนแสดงกระบวนการ (Process) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

ชนิดของข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับในระหว่างการทดลองช่วงที่ 1 (I)	(J)	**ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย** (I-J)	Standard Error	Sig.
เน้นไวยากรณ์	เน้นเนื้อหา	-5.33*	1.424	.000
	ผสมผสาน	-.60	1.435	.675
เน้นเนื้อหา	เน้นไวยากรณ์	5.33*	1.424	.000
	ผสมผสาน	4.73*	1.411	.001
ผสมผสาน	เน้นไวยากรณ์	.60	1.435	.675
	เน้นเนื้อหา	-4.73*	1.411	.001

จากตารางที่ 22 ค่า LSD ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนภาษาอังกฤษหลังการทดลองช่วงที่ 1 การเขียนแสดงกระบวนการ

(Process) ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ พบว่า นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้คะแนนความสามารถในการเขียนในองค์ประกอบด้านเนื้อหาแตกต่างจากนักศึกษากลุ่มที่ 2 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (ได้ค่า Sig. = .000) โดยนักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถด้านเนื้อหามากกว่านักศึกษากลุ่มที่ 1 (ค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.33)

นอกจากนั้น นักศึกษากลุ่มที่ 2 ยังได้คะแนนความสามารถด้านเนื้อหาแตกต่างจากนักศึกษากลุ่มที่ 3 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (ได้ค่า Sig. = .001) โดยนักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถในการเขียนมากกว่านักศึกษากลุ่มที่ 3 (ค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.73)

<u>ตอนที่ 2.3</u> เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านไยากรณ์ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

ตารางที่ 23 เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ก่อนการทดลอง และหลังการทดลองช่วงที่ 1 ที่ให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

กลุ่มตัวอย่างประชากร	**ก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ (คะแนน Pre-test)**		**หลังการให้ข้อมูลป้อนกลับ (คะแนนงานชิ้นที่ 4)**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s
กลุ่มที่ 1(ไวยากรณ์)	34.97	4.96	36.83	4.42
กลุ่มที่ 2 (เนื้อหา)	36.10	3.97	37.94	5.13
กลุ่มที่ 3 (ผสมผสาน)	35.23	3.27	34.73	4.95
ค่าเอฟ (F)	.626		3.412	
ค่านัยสำคัญ (Sig.)	.269		.019	

* p <.01

n 1 = 29, n 2 = 31, n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 23 เปรียบเทียบคะแนนและวิเคราะห์ความแปรปรวนของคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ (งานเขียนชิ้นที่ 4) พบว่าในงานเขียนก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ (Pre-test) นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถด้านไวยากรณ์สูงสุด คือ 36.10 รองลงมาคือนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 35.23 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนต่ำสุด คือ 34.97 เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาทดสอบความแปรปรวน ได้ค่า เอฟ (F) เท่ากับ .636 ซึ่งน้อยกว่าค่าเอฟในตาราง และค่านัยสำคัญ (Sig.) ได้ .269 ซึ่งมากกว่าค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดคือ .01 จึงแสดงว่า คะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับของนักศึกษาทั้ง 3 กลุ่มไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ในงานเขียนชิ้นที่ 4 ซึ่งเป็นงานเขียนหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนสูงสุด คือ 37.94 รองลงมาคือนักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 36.17 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนต่ำสุด คือ 34.73

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาทดสอบความแปรปรวน ได้ค่าเอฟ (F) เท่ากับ 3.412 ซึ่งน้อยกว่าค่าเอฟในตาราง และค่านัยสำคัญ (Sig.) ได้ .019 ซึ่งมากกว่าค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดคือ .01 จึงแสดงว่า คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเมื่อพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ หลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 1 ของนักศึกษาที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกันทั้ง 3 รูปแบบไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<u>ตอนที่ 3</u> การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏหลังจากได้รับวิธีการให้ลำดับของชนิดข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน *(ผลหลังการทดลองช่วงที่ 2)*

ทั้งนี้ จะแบ่งนำเสนอผลการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉท ออกเป็น 3 ตอนย่อยๆ ตามคะแนนที่นำมาวิเคราะห์ ดังนี้

3.1 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่ม ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 เมื่อได้รับชนิดของข้อมูลป้อนกลับในการเขียนที่เท่าเทียมกันทั้งด้านเนื้อหาและไวยากรณ์แต่แตกต่างกันในเรื่องลำดับของชนิดข้อมูลป้อนกลับ

3.2 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับลำดับของข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ โดยพิจารณาจากคะแนนรวม (คะแนนเต็ม 100 คะแนน)

3.3 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านเนื้อหา ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับลำดับของข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ (คะแนนเต็มเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน ในงานเขียนแต่ละชิ้น)

3.4 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านไวยากรณ์ ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ (คะแนนเต็มเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน ในงานเขียนแต่ละชิ้น)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<u>ตอนที่ 3.1</u> เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่ม ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 เมื่อได้รับวิธีการให้ลำดับของชนิดข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน

ตารางที่ 24 เปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่ม ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2

กลุ่มตัวอย่างประชากร	คะแนนก่อนการทดลอง (คะแนน Pre-test)		คะแนนหลังการทดลองช่วงที่ 2 (คะแนนงานชิ้นที่ 8)		ค่าที (t)	ค่า Sig. 2 ทาง
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s		
กลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์+เนื้อหา)	74.93	9.18	86.07	4.47	7.119*	.000
กลุ่มที่ 2 (เนื้อหา +ไวยากรณ์)	74.87	7.37	83.68	7.23	7.307*	.000
กลุ่มที่ 3 (ผสมผสานทั้ง 2 ช่วง)	73.67	6.38	83.37	4.66	7.451*	.000

* p <.01

n 1 = 29, n 2 = 31, n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ เท่ากับ 100 คะแนน

จากตารางที่ 24 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มที่ 1 พบว่า ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 74.93 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 9.18 และจากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) พบว่าหลังจากเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 86.07 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.47

กล่าวโดยสรุป หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1 และเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในช่วงการทดลองที่ 2 นักศึกษา

กลุ่มที่ 1 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 8) สูงขึ้นจากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สำหรับนักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) คิดเป็นค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 74.87 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 7.37 และคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 83.68 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 7.23

กล่าวโดยสรุป หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 และเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในช่วงการทดลองที่ 2 นักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 8) สูงขึ้นจากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สำหรับนักศึกษากลุ่มที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) คิดเป็นค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 73.67 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 6.38 และคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 83.37 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.66

กล่าวโดยสรุป หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานต่อเนื่องในการทดลองทั้งช่วงที่ 1 และช่วงที่ 2 นักศึกษากลุ่มที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 8) สูงขึ้นจากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 25 เปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่ม ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2

กลุ่มตัวอย่างประชากร	**คะแนนก่อนการทดลอง (คะแนน Pre-test)**		**คะแนนหลังการทดลองช่วงที่ 2 (คะแนนงานชิ้นที่ 8)**		**ค่าที (t)**	**ค่า Sig. 2 ทาง**
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s		
กลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์ + เนื้อหา)	39.97	4.92	46.90	1.40	7.553*	.000
กลุ่มที่ 2 (เนื้อหา + ไวยากรณ์)	38.77	4.27	46.35	2.89	10.261*	.000
กลุ่มที่ 3 (ผสมผสานทั้ง 2 ช่วง)	38.43	3.61	46.67	1.60	11.331*	.000

* p <.01

n 1 = 29, n 2 = 31, n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 25 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของนักศึกษากลุ่มที่ 1 พบว่า ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนเมื่อพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหามีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 39.97 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 4.92 และจากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) พบว่าหลังจากเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนเมื่อพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหามีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 46.90 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.40

กล่าวโดยสรุป หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1 และเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในช่วงการทดลองที่ 2 นักศึกษากลุ่มที่ 1 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาหลังการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 8) สูงขึ้นจากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สำหรับนักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) คิดเป็นค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 38.77 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 4.27 และคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหามีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 46.35 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 2.89

กล่าวโดยสรุป หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 และเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในช่วงการทดลองที่ 2 นักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเมื่อพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาหลังการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 8) สูงขึ้นจากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สำหรับนักศึกษากลุ่มที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเมื่อพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) คิดเป็นค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 38.43 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 3.61 และคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหามีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 46.67 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.60

กล่าวโดยสรุป หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานต่อเนื่องในการทดลองทั้งช่วงที่ 1 และช่วงที่ 2 นักศึกษากลุ่มที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาหลังการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 8) สูงขึ้นจากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 26 เปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏแต่ละกลุ่ม ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ และหลังการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2

กลุ่มตัวอย่างประชากร	**คะแนนก่อนการทดลอง (คะแนน Pre-test)**		**คะแนนหลังการทดลองช่วงที่ 2 (คะแนนงานชิ้นที่ 8)**		**ค่าที (t)**	**ค่า Sig. 2 ทาง**
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s		
กลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์ + เนื้อหา)	34.97	4.96	39.17	3.65	4.811*	.000
กลุ่มที่ 2 (เนื้อหา + ไวยากรณ์)	36.10	3.97	37.29	5.35	1.345	.189
กลุ่มที่ 3 (ผสมผสานทั้ง 2 ช่วง)	35.23	3.27	36.70	3.70	1.832	.077

* p <.01

n 1 = 29, n 2 = 31, n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 26 คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษากลุ่มที่ 1 พบว่า ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนเมื่อพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์มีค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 34.97 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 4.96 และจากคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) พบว่าหลังจากเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนเมื่อพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์มีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 39.17 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 3.65

กล่าวโดยสรุป หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1 และเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในช่วงการทดลองที่ 2 นักศึกษากลุ่มที่ 1 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์หลังการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 8) สูงขึ้นจากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สำหรับนักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) คิดเป็นค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 36.10 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 3.97 และคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) พบว่าหลังจากเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2 แล้ว นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์มีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 37.29 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 5.35

กล่าวโดยสรุป หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 และเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในช่วงการทดลองที่ 2 นักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเมื่อพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์หลังการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 8) สูงขึ้นจากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) เล็กน้อย โดยความแตกต่างดังกล่าวไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

สำหรับนักศึกษากลุ่มที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเมื่อพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในงานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนการทดลอง (Pre-test) คิดเป็นค่ามัชฌิมเลขคณิต ($\overline{X}$) เท่ากับ 35.23 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (s) เท่ากับ 3.27 และคะแนนงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) นักศึกษาได้คะแนนความสามารถในการเขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์มีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 36.70 และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 3.70

กล่าวโดยสรุป หลังจากได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานต่อเนื่องในการทดลองทั้งช่วงที่ 1 และช่วงที่ 2 นักศึกษากลุ่มที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์หลังการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 8) สูงขึ้นจากคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทก่อนการทดลอง (งานเขียนชิ้นที่ 1) เล็กน้อย โดยความแตกต่างดังกล่าวไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<u>ตอนที่ 3.2</u> เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับลำดับของข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ โดยพิจารณาจากคะแนนรวม

ตารางที่ 27 เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษก่อนการทดลอง และหลังจากการทดลองช่วงที่ 2 ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

กลุ่มตัวอย่างประชากร	**ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ (คะแนน Pre-test)**		**หลังการทดลองช่วงที่ 2 (คะแนนงานชิ้นที่ 8)**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s
กลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์ + เนื้อหา)	74.93	9.18	86.07	4.47
กลุ่มที่ 2 (เนื้อหา + ไวยากรณ์)	74.87	7.37	83.68	7.23
กลุ่มที่ 3 (ผสมผสานทั้ง 2 ช่วง)	73.67	6.38	83.37	4.66
ค่าเอฟ (F)	.257		2.032	
ค่านัยสำคัญ (Sig.)	.387		.302	

* p <.01

n 1 = 29, n 2 = 31, n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ เท่ากับ 100 คะแนน

จากตารางที่ 27 เปรียบเทียบคะแนนและวิเคราะห์ความแปรปรวนของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 ที่นักศึกษาจะได้รับชนิดของข้อมูลป้อนกลับเท่าเทียมกัน แต่ต่างกันตรงลำดับของชนิดข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ (งานเขียนชิ้นที่ 8) พบว่า หลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 (Post-test) นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถในการเขียนสูงสุด คือ 86.07 รองลงมาคือนักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 83.68 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนต่ำสุด คือ 83.37

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาทดสอบความแปรปรวน ได้ค่าเอฟ (F) เท่ากับ 2.032 ซึ่งน้อยกว่าค่าเอฟในตาราง และค่านัยสำคัญ (Sig.) ได้ .302 ซึ่งมากกว่าค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดคือ .01 จึงแสดงว่า คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับทั้ง 2 ช่วงของนักศึกษาที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

<u>ตอนที่ 3.3</u> เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านเนื้อหา ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับลำดับของข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

ตารางที่ 28 เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา ก่อนการทดลอง และหลังจากการทดลองช่วงที่ 2 ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

กลุ่มตัวอย่างประชากร	**ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ (คะแนน Pre-test)**		**หลังการทดลองช่วงที่ 2 (คะแนนงานชิ้นที่ 8)**	
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
กลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์ + เนื้อหา)	39.97	4.92	46.90	1.40
กลุ่มที่ 2 (เนื้อหา + ไวยากรณ์)	38.77	4.27	46.35	2.89
กลุ่มที่ 3 (ผสมผสานทั้ง 2 ช่วง)	38.43	3.61	46.67	1.60
ค่าเอฟ (F)	1.034		.508	
ค่านัยสำคัญ (Sig.)	.018		.302	

* p <.01

n 1 = 29, n 2 = 31, n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 28 เปรียบเทียบคะแนนและวิเคราะห์ความแปรปรวนของคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 ที่นักศึกษาจะได้รับชนิดของข้อมูลป้อนกลับเท่าเทียมกันแต่ต่างกันตรงลำดับของชนิดข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ (งานเขียนชิ้นที่ 8) พบว่า หลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 (Post-test) นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถด้านเนื้อหาสูงสุด คือ 46.90 รองลงมาคือนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 46.67 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนต่ำสุด คือ 46.35

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาทดสอบความแปรปรวน ได้ค่าเอฟ (F) เท่ากับ .508 ซึ่งน้อยกว่าค่าเอฟในตาราง และค่านัยสำคัญ (Sig.) ได้ .302 ซึ่งมากกว่าค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดคือ .01 จึงแสดงว่า คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับทั้ง 2 ช่วงของนักศึกษาที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<u>ตอนที่ 3.4</u> เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยพิจารณาเฉพาะความสามารถด้านไวยากรณ์ ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ 3 กลุ่ม ที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

ตารางที่ 29 เปรียบเทียบและวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ ก่อนการทดลองและหลังจากการทดลองช่วงที่ 2 ของนักศึกษาสถาบันราชภัฏ ที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบ

กลุ่มตัวอย่างประชากร	**ก่อนการทดลองให้ข้อมูลป้อนกลับ (คะแนน Pre-test)**		**หลังการทดลองช่วงที่ 2 (คะแนนงานชิ้นที่ 8)**	
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s
กลุ่มที่ 1 (ไวยากรณ์ + เนื้อหา)	34.97	4.96	39.17	3.65
กลุ่มที่ 2 (เนื้อหา + ไวยากรณ์)	36.10	3.97	37.29	5.35
กลุ่มที่ 3 (ผสมผสานทั้ง 2 ช่วง)	35.23	3.27	36.70	3.70
ค่าเอฟ (F)	.626		2.622	
ค่านัยสำคัญ (Sig.)	.269		.039	

* p <.01

n 1 = 29, n 2 = 31, n 3 = 30

คะแนนเต็มของความสามารถในการเขียนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ เท่ากับ 50 คะแนน

จากตารางที่ 29 เปรียบเทียบคะแนนและวิเคราะห์ความแปรปรวนของคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ (งานเขียนชิ้นที่ 1) และหลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 ที่นักศึกษาจะได้รับชนิดของข้อมูลป้อนกลับเท่าเทียมกันแต่ต่างกันตรงลำดับของชนิดข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ (งานเขียนชิ้นที่ 8) พบว่า หลังการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 2 (Post-test) นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนความสามารถด้านไวยากรณ์สูงสุด คือ 39.17 รองลงมาคือ นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้ค่า

มัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 37.29 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนต่ำสุด คือ 36.70

เมื่อนำคะแนนดังกล่าวมาทดสอบความแปรปรวน ได้ค่าเอฟ (F) เท่ากับ 2.622 ซึ่งน้อยกว่าค่าเอฟในตาราง และค่านัยสำคัญ (Sig.) ได้ .039 ซึ่งมากกว่าค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดคือ .01 จึงแสดงว่า คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์หลังการให้ข้อมูลป้อนกลับทั้ง 2 ช่วงของนักศึกษาที่ได้รับลำดับข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน 3 รูปแบบไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

ในการวิจัยเชิงทดลองเรื่อง “การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน” มีวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

1. เพื่อศึกษาความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏหลังจากได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน

2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแตกต่างกัน 3 รูปแบบ ได้แก่ การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน

3. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏหลังจากได้รับลำดับการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน กล่าวคือ แบบที่ 1 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ก่อนเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง แบบที่ 2 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องก่อนเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ และแบบที่ 3 ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานทั้งเนื้อหาของเรื่องและไวยากรณ์โดยตลอด

ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 2 สถาบันราชภัฏสวนดุสิตที่ลงทะเบียนเรียนวิชา 1552102 รูปแบบการเขียนอนุเฉท (Formal Paragraph Writing) ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 จำนวน 3 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้น 90 คน ซึ่งได้มาด้วยวิธีการสุ่มแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ หัวข้องานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ 8 หัวข้อ และคำแนะนำ (Guidelines) การให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน 3 รูปแบบ ได้แก่คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนแบบเน้นโครงสร้างไวยากรณ์ คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน

หัวข้องานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษมีทั้งสิ้น 8 หัวข้อ โดยกำหนดให้มีประเภทของงานเขียนครอบคลุมเนื้อหาตามที่ระบุไว้ในคำอธิบายรายวิชา (Course Description) ของวิชารูปแบบการเขียนอนุเฉท (Formal Paragraph Writing) ได้เป็นหัวข้ออนุเฉทดังนี้

หัวข้อที่ 1 Pre-test (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Be Successful in School”.

หัวข้อที่ 2 (Narration)

Write a paragraph on the topic “My Most Memorable Moment”.

หัวข้อที่ 3 (Definition)

Choose to write a paragraph of extended definition of one of the following words; “Mobile Phone Addict”, or “Fashion Addict”.

หัวข้อที่ 4 (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Get Rid of Anxiety in Learning English”.

หัวข้อที่ 5 (Cause- Effect)

Write a paragraph on the topic “Attending College Makes Me More Mature”.

หัวข้อที่ 6 (Comparison - Contrast)

Write a paragraph comparing and contrasting two things of your own choice.

หัวข้อที่ 7 (Argumentation)

Write a paragraph of argument on the topic “School Uniforms Should Be / Not Be Abolished.”

หัวข้อที่ 8 Post-test (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Be Successful in Learning English”.

ทั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดให้หัวข้องานเขียน 3 ชิ้น ได้แก่ งานเขียนชิ้นที่ 1 การทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) งานเขียนชิ้นที่ 4 อันเป็นช่วงสิ้นสุดการให้ข้อมูลป้อนกลับช่วงที่ 1 และงานเขียนชิ้นที่ 8 การทดสอบหลังเรียน (Post-test) เป็นหัวข้องานเขียนประเภทเดียวกัน คือการอธิบายกระบวนการ (Process) ทั้งนี้เพื่อควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนอันเกิดจากความแตกต่างของประเภทงานเขียนเมื่อนำผลคะแนนความสามารถมาเปรียบเทียบกัน นอกจากนั้น หัวข้องานเขียนทั้ง 8 หัวข้อข้างต้น ยังได้ผ่านการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่านและผ่านความเห็นชอบจากอาจารย์ที่ปรึกษาและนำไปทดลองใช้กับนิสิตที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างประชากรเพื่อดูความเป็นไปได้หากมอบหมายให้นักศึกษาเขียนจริงในชั้นเรียนก่อนที่จะนำไปใช้กับนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากร

สำหรับคำแนะนำ (Guidelines) การให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน 3 รูปแบบ ได้แก่ คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน ผู้วิจัยสร้างโดยศึกษาจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและนำมาประยุกต์ให้เข้าใจง่ายและเหมาะสมกับนักศึกษา สำหรับคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ซึ่งใช้วิธีการชี้แนะบอกประเภทและตำแหน่งของข้อผิดพลาด ผู้วิจัยใช้สัญลักษณ์จากงานวิจัยของวิชชุดา สุธีสร (2532: ภาคผนวก) และ Keh (1990:297) ในขณะที่คำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องโดยวิธีการระบุข้อบกพร่องที่พบในงานเขียนเกี่ยวกับเรื่องเนื้อหาและการเรียบเรียง พร้อมทั้งให้คำแนะนำสำหรับนักศึกษาไปปรับปรุงแก้ไขงานด้วยตนเอง ผู้วิจัยใช้เกณฑ์การพิจารณาความเหมาะสมในด้านเนื้อหาและการเรียบเรียงตามเกณฑ์ของ Hyland (1990: 280) Keh (1990:301) Villamil and De Guerrero, (1998: 509) และ Padgate (2001: 57) ส่วนคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสานเป็นการผนวกกันระหว่างคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์และคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง โดยก่อนที่จะตรวจงานเขียนของนักศึกษาโดยใช้สัญลักษณ์ดังที่ปรากฏในคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน นักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจะได้เรียนรู้ความหมายของสัญลักษณ์เหล่านั้นด้วย

คำแนะนำ (Guidelines) การให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียน 3 ทั้งรูปแบบได้รับการตรวจความครอบคลุมของเนื้อหาและความเหมาะสมของการใช้ภาษาจากผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน และผ่านความเห็นชอบจากอาจารย์ที่ปรึกษา ก่อนนำไปทดลองใช้กับนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างประชากร จากนั้นจึงได้นำไปใช้กับนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรต่อไป

ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองเป็นเวลา 14 สัปดาห์ โดยมีขั้นตอน ดังนี้

1. นำงานเขียนอนุเฉทชิ้นแรกที่นักศึกษาทั้ง 3 กลุ่มเขียนในห้อง (Pre-test) มาตรวจให้คะแนนและนำคะแนนมาทดสอบความแปรปรวนของกลุ่มตัวอย่างประชากรทั้ง 3 กลุ่ม โดยใช้ค่าสถิติ ANOVA เพื่อแสดงว่าความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาทั้ง 3 กลุ่มไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ

2. ให้นักศึกษาที่เป็นตัวอย่างประชากรทั้ง 3 กลุ่มเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษตามหัวข้อที่อาจารย์ผู้สอนมอบหมายในชั้นเรียน 6 หัวข้อ (งานเขียนชิ้นที่ 2-7 ในชั้นเรียน) แล้วตรวจพร้อมทั้งให้ข้อมูลป้อนกลับสำหรับงานเขียนแก่นักศึกษาแต่ละกลุ่มตามรูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับที่สุ่มได้ จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างแก้ไขงานเขียนมาส่งและให้คะแนนในงานเขียนฉบับร่างสุดท้ายนี้ เพื่อไม่ให้

นักศึกษาได้รับข้อมูลป้อนกลับที่ไม่เท่าเทียมกันในด้านใดด้านหนึ่งระหว่างความรู้ทางโครงสร้างไวยากรณ์และด้านเนื้อหาของเรื่องที่เขียน ผู้วิจัยจึงกำหนดระยะเวลาในการให้ข้อมูลป้อนกลับแต่ละประเภท ดังนี้

การทดลองช่วงที่ 1 งานเขียนชิ้นที่ 2-4 ในชั้นเรียน

นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นโครงสร้างไวยากรณ์ นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง และนักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน ซึ่งผลการทดลองในช่วงนี้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัยข้อ 1 และ 2

การทดลองช่วงที่ 2 งานเขียนชิ้นที่ 5-7 ในชั้นเรียน

นักศึกษากลุ่มที่ 1 ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1 จะเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2 ในขณะที่ นักศึกษากลุ่มที่ 2 ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 1 ก็จะสลับมาได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 2 ส่วนนักศึกษากลุ่มที่ 3 จะได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสานต่อเนื่องเช่นเดิม ผลการทดลองในช่วงนี้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัยข้อ 3

3. ให้กลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่มเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษชิ้นที่ 8 (Post-test) เพื่อนำคะแนนที่ได้มาหาความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาแต่ละกลุ่มหลังจากการจัดกระทำแล้ว ทั้งนี้จะใช้คะแนนในการตรวจฉบับร่างแรก (First draft) โดยที่ไม่ได้มีการให้ข้อมูลป้อนกลับ

ในการตรวจให้คะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยใช้เกณฑ์การตรวจเรียงความรูปแบบการตรวจแบบผสมผสาน (ESL Composition Profile) ของ Jacobs et al. (1981: 28-29) เป็นแนวในการตรวจให้คะแนน เนื่องจากในการให้คะแนนการตรวจงานเขียนอนุเฉทตามเกณฑ์ดังกล่าว ได้มีการแบ่งคะแนนออกเป็น 2 ส่วนเท่าๆ กัน ได้แก่ คะแนนด้านเนื้อหา 50 คะแนน และคะแนนด้านไวยากรณ์ 50 คะแนน จากการแบ่งให้คะแนนออกเป็นองค์ประกอบย่อย 5 ส่วน (รายละเอียดดังแสดงในบทที่ 3 หน้า 54-55)

ผู้วิจัยคำนวณหาค่าความสอดคล้องในการตรวจให้คะแนนงานเขียนของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย (Inter-rater Reliability) โดยนำงานเขียนชิ้นที่ 1 จำนวน 30 ฉบับไปฝึกตรวจกับผู้ช่วยวิจัยที่เป็นอาจารย์สอนวิชารูปแบบการเขียนอนุเฉทตามเกณฑ์ที่ตกลงกันไว้ จากนั้นนำคะแนนที่ได้จากการตรวจมาโดยใช้สูตรการหาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product- Moment Correlation) ซึ่งผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของการตรวจงานเขียนระหว่างผู้วิจัยกับผู้ช่วยวิจัย ปรากฏได้ค่า

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r_{xy}) เท่ากับ 9.01 แสดงว่าการตรวจให้คะแนนงานเขียนระหว่างผู้วิจัยกับผู้ช่วยวิจัยมีความสอดคล้องกันในระดับสูง (สุมิตรา อังวัฒนกุล 2542: 110) ผู้วิจัยยังได้หาค่าความเที่ยงของการตรวจงานเขียนของแต่ละคน (Intra-rater Reliability) ได้แก่ ความเที่ยงของการตรวจงานเขียนของผู้วิจัยเองและของผู้ช่วยวิจัย โดยนำงานเขียน 30 ฉบับเดิมมาทำการตรวจอีกครั้ง โดยเว้นระยะเวลาประมาณ 1 สัปดาห์จากการตรวจครั้งแรก นำคะแนนที่ได้จากการตรวจงานเขียนทั้ง 2 ครั้งของผู้วิจัยและของผู้ช่วยวิจัยมาหาค่าความเที่ยงในการตรวจงานเขียน โดยใช้สูตรการหาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product- Moment Correlation) ซึ่งผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของการตรวจงานเขียนในช่วงเวลาที่ต่างกันของผู้วิจัยและของผู้ช่วยวิจัย ปรากฏว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของผู้วิจัยมีค่าเท่ากับ 9.19 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของผู้ช่วยวิจัยมีค่าเท่ากับ 9.48 แสดงว่าการตรวจงานเขียนในช่วงเวลาที่ต่างกันของผู้วิจัยและของผู้ช่วยวิจัยมีความเที่ยงของการตรวจให้คะแนนงานเขียนอยู่ในระดับสูง (สุมิตรา อังวัฒนกุล 2542: 110)

จากนั้นผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย จึงทำการแบ่งกันตรวจงานเขียนฉบับสมบูรณ์ของนักศึกษาที่เหลือทั้งหมดโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนการตรวจเรียงความรูปแบบการตรวจแบบผสมผสาน (ESL Composition Profile) ของ Jacobs et al. (1981: 28-29)

อนึ่ง ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยใช้เฉพาะคะแนนความสามารถในการเขียนงานชิ้นที่ 1 (Pre-test) งานเขียนชิ้นที่ 4 (งานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1) และงานเขียนชิ้นที่ 8 (Post- test หลังการทดลองช่วงที่ 2) ของนักศึกษาเท่านั้น เนื่องจากงานเขียนทั้ง 3 ชิ้นมีหัวข้อประเภทเดียวกัน คือการเขียนอธิบายกระบวนการ (Process) เพื่อเป็นการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนอันเกิดการประเภทของงานเขียนที่แตกต่างกัน

สรุปผลการวิจัย

1. นักศึกษากลุ่มที่ 1 ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยรวมสูงขึ้นเล็กน้อย โดยมีคะแนนทั้งก่อนและหลังการทดลองอยู่ในระดับดี และเมื่อพิจารณาเฉพาะคะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหา พบว่านักศึกษามีคะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหาลดลงเล็กน้อย โดยมีคะแนนหลังการทดลองอยู่ในระดับดี ส่วนคะแนนความสามารถองค์ประกอบด้านไวยากรณ์สูงขึ้นก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับเล็กน้อย โดยมีคะแนนหลังการทดลองอยู่ในระดับดีเช่นกัน

2. นักศึกษากลุ่มที่ 2 ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง มีคะแนนรวมความสามารถโดยรวมในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษสูงขึ้นก่อนการทดลอง โดยมีระดับคะแนนสูงขึ้นจากดีเป็นดีมาก และเมื่อพิจารณาเฉพาะคะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหา พบว่านักศึกษามี

คะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหาสูงขึ้นจากระดับดีเป็นดีมากเช่นกัน ส่วนคะแนนความสามารถองค์ประกอบด้านไวยากรณ์สูงขึ้นก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับเล็กน้อย โดยหลังการทดลองอยู่ในระดับดี

3. นักศึกษากลุ่มที่ 3 ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสานมีคะแนนรวมความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษสูงขึ้นเล็กน้อย โดยมีคะแนนทั้งก่อนและหลังการทดลองอยู่ในระดับดี และเมื่อพิจารณาเฉพาะคะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหา พบว่านักศึกษามีคะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหาลดลงเล็กน้อย โดยมีคะแนนหลังการทดลองอยู่ในระดับดี ส่วนคะแนนความสามารถองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ลดลงก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับเล็กน้อย โดยมีคะแนนหลังการทดลองอยู่ในระดับดีเช่นกัน

4. เมื่อทำการเปรียบเทียบความสามารถระหว่างกลุ่ม พบว่า นักศึกษากลุ่ม 2 มีความสามารถโดยรวมของการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษและคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์สูงสุด ตามมาด้วยนักศึกษากลุ่มที่ 1 และนักศึกษากลุ่มที่ 3 ตามลำดับ โดยนักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถโดยรวมสูงกว่านักศึกษากลุ่ม 3 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สำหรับในองค์ประกอบด้านเนื้อหา นักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนสูงสุด ตามมาด้วยนักศึกษากลุ่มที่ 3 และนักศึกษากลุ่มที่ 1 ตามลำดับ โดยนักศึกษากลุ่มที่ 2 มีคะแนนสูงกว่านักศึกษาอีก 2 กลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

5. เมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับที่เทียบเคียงกันด้านเนื้อหาแต่ต่างกันตรงลำดับการให้รูปแบบของข้อมูลป้อนกลับ (หลังการทดลองช่วงที่ 2) พบว่า นักศึกษาทั้ง 3 กลุ่ม ต่างก็มีคะแนนความสามารถโดยรวมและคะแนนความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษสูงขึ้นก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สำหรับองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ มีเพียงนักศึกษากลุ่มที่ 1 ที่มีคะแนนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยนักศึกษากลุ่มที่ 1 ที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ในการทดลองช่วงที่ 1 แล้วเปลี่ยนมาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องในการทดลองช่วงที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษหลังการทดลองสูงสุด ทั้งคะแนนรวม คะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาและคะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์

จากผลการวิจัยข้างต้น สามารถสรุปได้ดังแสดงในตารางที่ 30

ตารางที่ 30 คะแนนความสามารถในการเขียนหลังการทดลองของนักศึกษาแต่ละกลุ่มเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถในการเขียนงานชิ้นที่ 1 ก่อนการทดลอง (Pre-test)

ชนิดของข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับในการทดลองช่วงที่ 1 และ 2 ตามลำดับ	**ความสามารถในการเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 1 (งานชิ้นที่ 4)**			**ความสามารถในการเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 2 (งานชิ้นที่ 8)**		
	โดยรวม	**เนื้อหา**	**ไวยากรณ์**	**โดยรวม**	**เนื้อหา**	**ไวยากรณ์**
ไวยากรณ์ + เนื้อหา	สูงขึ้น	ลดลง	สูงขึ้น	สูงขึ้น*	สูงขึ้น*	สูงขึ้น*
เนื้อหา + ไวยากรณ์	สูงขึ้น*	สูงขึ้น*	สูงขึ้น	สูงขึ้น*	สูงขึ้น*	สูงขึ้น
ผสมผสาน + ผสมผสาน	สูงขึ้น	สูงขึ้น	ลดลง	สูงขึ้น*	สูงขึ้น*	สูงขึ้น

หมายเหตุ: เครื่องหมาย * แสดงว่าความแตกต่างดังกล่าวมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อภิปรายผลการวิจัย

1. **ผลของการวิจัยที่สนับสนุนการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียน**

ผลที่ได้จากการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนรูปแบบต่างๆ สามารถช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของผู้เรียนได้ ทั้งความสามารถในองค์ประกอบด้านเนื้อหาของเรื่องและองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ โดยความสามารถในการเขียนของนักศึกษาจะสูงขึ้นมากน้อยแตกต่างกันไปตามรูปแบบการได้รับข้อมูลป้อนกลับ ลำดับของรูปแบบการได้รับข้อมูลป้อนกลับ และระยะเวลาที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากับรูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับ

จากผลการวิจัยข้อที่ 1-3 พบว่า ไม่ว่านักศึกษาจะได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนรูปแบบใดต่างก็มีคะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษในส่วนคะแนนรวมสูงขึ้น ซึ่งความสามารถในการเขียนของกลุ่มตัวอย่างที่พัฒนาขึ้นหลังได้รับข้อมูลป้อนกลับนี้ แสดงให้เห็นผลในเชิงบวกที่ได้รับจากข้อมูลป้อนกลับทั้ง 3 ชนิด ได้แก่ ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นไวยากรณ์ (นักศึกษากลุ่มที่ 1) ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง (นักศึกษากลุ่มที่ 2) และข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแบบผสมผสาน (นักศึกษากลุ่มที่ 3)

เห็นได้ชัดว่าผลดังกล่าวสอดคล้องกับความเข้าใจโดยทั่วไปของผู้สอนเขียนที่เห็นว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับเป็นสิ่งสำคัญ สะท้อนให้เห็นจากการที่ผู้สอนเขียนส่วนมากต่างก็ทุ่มเทเวลาในการตรวจและให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแก่ผู้เรียนของตน (Hyland, 1990: 279)

ทั้งผลดังกล่าวยังเป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการวิจัยในอดีตที่พบว่าการให้ข้อมูล

ป้อนกลับในการเขียนไม่ว่าจะเป็นไปในรูปแบบใดก็ส่งผลให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนสูงขึ้น และมีพัฒนาการในการเขียนสูงกว่าผู้เรียนที่ไม่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนเลย (รายละเอียดแสดงในข้อ 2.1)

1.1.1 ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง

นอกจากนี้ จากผลการวิจัยยังพบว่ารูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องทำให้นักศึกษามีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษสูงขึ้น ไม่ว่าจะเป็นคะแนนโดยรวม คะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของเรื่อง รวมถึงคะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ โดยที่คะแนนโดยรวมและคะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของเรื่องสูงขึ้นก่อนได้รับข้อมูลป้อนกลับอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ทั้งนี้ การที่นักศึกษากลุ่มที่ 2 ได้คะแนนความสามารถในการเขียนด้านเนื้อหาสูงขึ้น แสดงให้เห็นผลเชิงบวกจากข้อมูลป้อนกลับในเรื่องเนื้อหาที่ได้รับในระหว่างการทดลอง เพราะเมื่อนักศึกษาได้รับข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับเนื้อหาและการเรียบเรียงจากผู้สอน นักศึกษาก็จะรู้ข้อบกพร่องของตนและปรับปรุงด้วยตนเองในประเด็นที่ได้รับคำแนะนำ เช่น เมื่อผู้สอนให้ข้อมูลป้อนกลับว่าเนื้อเรื่องในงานเขียนฉบับร่างแรกยังขาดประโยคแสดงใจความหลัก (Topic Sentence) นักศึกษาก็สามารถปรับปรุงงานเขียนได้โดยการเพิ่มประโยคแสดงใจความหลักเข้าไป หรือเมื่อผู้สอนให้ข้อมูลป้อนกลับว่าเนื้อเรื่องยังขาดรายละเอียดสนับสนุน ผู้เรียนจะทำการปรับปรุงงานเขียนฉบับร่างใหม่ได้โดยการเพิ่มรายละเอียด เมื่อผู้เรียนทราบแล้วเกิดการปรับปรุงได้ถูกจุดเช่นนี้ ส่งผลให้งานเขียนฉบับร่างสุดท้ายได้คะแนนในส่วนเนื้อหาสูงขึ้น

นอกจากผลในระยะสั้น คือคะแนนงานเขียนที่สูงขึ้นในงานแต่ละฉบับ การให้ข้อมูลป้อนกลับด้านเนื้อหาในงานชิ้นก่อนๆ ยังสามารถสามารถนำมาใช้ปรับปรุงแก้ไขในเรื่องเนื้อหาและการเรียบเรียงในงานเขียนชิ้นต่อๆ มาได้ เนื่องจากการให้ข้อมูลป้อนกลับหรือข้อเสนอแนะในงานเขียนเกี่ยวกับเนื้อหาและการเรียบเรียงนั้น ผู้เรียนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้กับงานทุกชิ้น และมีส่วนช่วยในการพัฒนาความสามารถของผู้เขียนในระยะยาวได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Connors and Lunsford, 1993: 218)

ผลที่น่าสนใจอีกประการที่ได้จากข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องก็คือการที่นักศึกษามีคะแนนองค์ประกอบด้านไวยากรณ์สูงขึ้นด้วย ทั้งๆ ที่ไม่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในประเด็นดังกล่าว นับเป็นผลที่สอดคล้องกับงานวิจัยหลายชิ้นที่พบว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับในประเด็นเกี่ยวกับเนื้อหาสามารถช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนได้ดีกว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ทั้งในเรื่องของความถูกต้อง (Accuracy) (Keppener, 1991 อ้างถึงใน Loewen, 1998) และความคล่องแคล่ว (Fluency) (Semki, 1984 อ้างถึงใน Loewen, 1998) ในการเขียน ทั้งนี้ ในความ

เป็นจริงปัญหาการเขียนแม้จะเป็นเรื่องไวยากรณ์ย่อยๆ (Local) แต่ก็มีส่วนที่เกี่ยวข้องกับภาพรวม (Global) ของงานด้วยเช่นกัน เช่น การที่ผู้เรียนใช้กาล (Tense) ผิดอาจเกิดจากผู้เรียนมองไม่เห็นภาพการนำเสนอโดยรวมของเหตุการณ์ในเรื่อง ไม่เข้าใจกรอบเวลา (Time frame)และแง่มุม (Aspect) ของเนื้อเรื่องตนที่จะมีผลต่อการเลือกใช้รูปคำกริยาให้ถูกกาล เป็นต้น

สำหรับคะแนนความสามารถโดยรวมของนักศึกษากลุ่มที่ 2 ที่สูงขึ้น ก็เป็นผลมาจากคะแนนที่สูงขึ้นทั้งในส่วนของเนื้อหาและไวยากรณ์ดังที่ได้กล่าวในตอนต้น

1.1.2 ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์

จากผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์ ส่งผลให้นักศึกษามีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษโดยรวม และคะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์สูงขึ้นกว่าคะแนนที่ได้ก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ ในขณะเดียวกัน พบว่า คะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหากลับลดลง

ทั้งนี้ การที่นักศึกษากลุ่มที่ 1 ได้คะแนนความสามารถในการเขียนด้านไวยากรณ์สูงขึ้น แสดงให้เห็นผลทางบวกจากข้อมูลป้อนกลับในเรื่องไวยากรณ์ที่ได้ในระหว่างการทดลอง เพราะเมื่อนักศึกษาได้รับข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ที่ปรากฏในงานเขียนจากผู้สอน นักศึกษาก็จะรู้ข้อบกพร่องและแก้ไข

ส่วนสาเหตุที่นักศึกษาได้คะแนนส่วนเนื้อหาน้อยลง อาจเนื่องมาจากการที่ครูตรวจแก้ไข ให้คำแนะนำเฉพาะแห่ง ทำให้ผู้เรียนเข้าใจเองว่าที่อื่นนอกเหนือจากนั้นถูกต้องแล้ว (อัจฉรา วงศ์โสธรและคณะ, 2536: 17) ทั้งที่ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยและอาจารย์ประจำวิชาได้ย้ำกับนักศึกษากลุ่มที่ 1 แล้วว่า ผู้วิจัยจะให้คำแนะนำในการแก้ไขงานเฉพาะประเด็นไวยากรณ์ ส่วนประเด็นที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาและการเรียบเรียง นักศึกษาต้องศึกษาและแก้ไขงานด้วยตนเอง อย่างไรก็ดี การที่นักศึกษาบางคนไม่ปรับปรุงประเด็นด้านเนื้อหาของเรื่อง อาจเป็นเพราะสาเหตุดังกล่าวข้างต้น หรือหากนักศึกษามองเห็นว่าองค์ประกอบด้านเนื้อหาของตนยังไม่ดี แต่ก็ไม่ยอมปรับปรุงอาจเป็นได้ว่านักศึกษาไม่กล้า เพราะผู้สอนให้คำแนะนำในการแก้ไข นักศึกษาจะทำการปรับปรุงแก้ไขงานเขียนในประเด็นที่รู้สึกว่าผู้สอนซึ่งในที่นี้คือผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนของตนคาดหวังให้แก้ไขเท่านั้น ซึ่งเป็นเรื่องที่พบได้โดยทั่วไปว่า การตรวจให้ข้อมูลป้อนกลับหรือแก้ไขงานสามารถเปลี่ยนความตั้งใจในการเขียนของผู้เรียน คือ แทนที่ผู้เรียนจะเขียนตามความตั้งใจของตน ก็จะเปลี่ยนไปเขียนตามที่ผู้สอนต้องการ (Sommers, 1982: 142)

1.1.3 ข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน

จากผลการวิจัย พบว่ารูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสาน ส่งผลให้นักศึกษามีคะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษและคะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาสูงขึ้นกว่าคะแนนที่ได้ก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับ ในขณะเดียวกัน พบว่า คะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์กลับลดลง

การที่นักศึกษาได้คะแนนความสามารถโดยรวมและคะแนนด้านเนื้อหาสูงขึ้นเป็นผลมาจากข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ แต่ที่น่าสนใจก็คือ แม้ว่านักศึกษาได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบผสมผสานซึ่งมีประเด็นเกี่ยวกับไวยากรณ์ร่วมด้วย แต่นักศึกษากลับได้คะแนนความสามารถส่วนของไวยากรณ์ลดลง อาจอธิบายได้ว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับหรือข้อเสนอแนะในการแก้ไขงานในหลายประเด็นพร้อมๆ กันมากเกินไปใน 1 ครั้งจะทำให้เกิดผลทั้งทางด้านจิตใจของผู้เรียนและคุณภาพของการแก้ไขงานเขียน กล่าวคือ ผู้เรียนมองไม่เห็นลำดับความสำคัญของข้อมูลป้อนกลับแต่ละเรื่องที่ได้รับ ทั้งยังก่อให้เกิดภาวะที่เรียกว่า ภาระทางความคิดที่มากเกินไป (Cognitive overload) เพราะผู้เรียนไม่สามารถซึมซับข้อมูลมากๆ ได้ในคราวเดียว จึงไม่สามารถทำตามทุกอย่างที่ผู้สอนชี้แนะได้ (Hairston, 1986: 120,123; Broughton et al., 1980: 133)

การให้ข้อมูลป้อนกลับจำนวนมากในงานเขียนชิ้นเดียวประกอบกันทั้งการใช้สัญลักษณ์ระบุข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์กระจายทั่วงานเขียนและให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับเนื้อหาทางตอนท้ายหรือด้านข้างของหน้า นอกจากจะทำให้ผู้เรียนซึมซับข้อมูลไม่ได้ทุกอย่างแล้ว ยังส่งผลในทางจิตวิทยา กล่าวคือผู้เรียน จะสูญเสียความมั่นใจ รู้สึกสิ้นหวังในการแก้ไขงานเพราะมองไม่เห็นทางที่จะประสบความสำเร็จ (Hairston, 1986: 120) นอกจากนั้น ผู้เรียนบางคนอาจไม่อยากแก้ไขงานเพราะเกิดความรู้สึกต่อต้าน เนื่องจากไม่ชอบอ่านข้อมูลป้อนกลับเชิงลบเกี่ยวกับงานเขียนของตน (Rogers อ้างถึงใน Hairston, 1986: 121) รวมทั้งหากผู้เรียนรู้สึกว่าตนเองมีเวลาจำกัดก็จะเลือกแก้ไขในเฉพาะในบางประเด็นที่ง่ายในการแก้ไขเท่านั้น ในเรื่องนี้ Richard- Amato (2000: 74) แนะนำว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียน ผู้สอนไม่ควรสนใจหลายๆ ประเด็นในเวลาเดียว รวมทั้งต้องพิจารณาเวลาที่ผู้เรียนมีด้วย

ดังนั้น หากข้อบกพร่องในการเขียน โดยเฉพาะในเรื่องไวยากรณ์มีมาก ผู้สอนต้องตัดสินใจว่าจะให้คำแนะนำในการแก้ไขในทุกประเด็นพร้อมกันหรือไม่ ในประเด็นนี้ Ur (1996: 170-171) เสนอแนะว่าควรแก้ไขเฉพาะข้อผิดพลาดที่มีผลต่อความหมาย เช่นทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจผิด ทั้งนี้เพื่อไม่ให้บั่นทอนกำลังใจของผู้เรียน สอดคล้องกับ Fetterer (1997) ที่แสดงความเห็นว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียน ควรมีจุดเน้นน้อยอย่าง นอกจากนี้ Reid (1998: 118) แสดงทรรศนะว่าการระบุที่ผิดพลาดทุกแห่งอาจไม่ใช่วิธีที่มีประสิทธิภาพที่จะพัฒนาความสามารถของผู้เรียนภาษาที่สอง ผู้สอนเองจึงควรตัดสินใจว่าจะปรับปรุงงานเขียนของผู้เรียนเรื่องใดบ้าง ทั้งนี้ขึ้นกับ

วัตถุประสงค์ของการสอนเรื่องนั้นๆ (Raimes,1983:150-153) และต้องคำนึงถึงคุณภาพของข้อมูลป้อนกลับมากกว่าปริมาณ (Hairston, 1986: 124) แต่เนื่องจากงานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เปรียบเทียบผลที่ได้จากรูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับที่แตกต่างกัน นักศึกษากลุ่มที่ 3 จึงต้องได้รับข้อมูลป้อนกลับทั้งในประเด็นเนื้อหาของเรื่องและไวยากรณ์ตามการจัดกระทำตัวแปร อย่างไรก็ดี มีงานวิจัยในประเทศที่พบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่มีปฏิกิริยาเชิงบวกคือยอมรับและพอใจกับเทคนิคการตรวจงานเขียนแบบต่างๆ ของผู้สอน และคิดว่าผู้สอนควรแก้ไขที่ผิดในทุกเรื่องที่ปรากฏ ไม่ควรแก้ไขเฉพาะที่เห็นว่าสำคัญเท่านั้น (ถวิล สอนใจ, 2534: บทคัดย่อ อ้างถึงในเด่นดาว ชลวิทย์, 2543: 49) ทั้งนี้เป็นเรื่องของความแตกต่างเฉพาะบุคคลซึ่งจะได้กล่าวในหัวข้อ “ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอนภาษาอังกฤษ” ต่อไป

1.1.4 เปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเมื่อได้รับรูปแบบข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน

จากการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม พบว่า รูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องส่งผลให้นักศึกษามีคะแนนความสามารถในการเขียนทั้งคะแนนโดยรวม คะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหาของเรื่องและคะแนนเฉพาะองค์ประกอบด้านไวยากรณ์สูงกว่านักศึกษากลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นไวยากรณ์และแบบผสมผสาน โดยเฉพาะคะแนนความสามารถเฉพาะองค์ประกอบด้านเนื้อหา นักศึกษากลุ่มที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องมีคะแนนในส่วนนี้สูงกว่านักศึกษาอีก 2 กลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

หากนำผลที่ได้ไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน ผู้สอนควรเลือกให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเนื้อหาแก่ผู้เรียน สำหรับสาเหตุที่เมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาของเรื่องแล้วช่วยให้ผู้เรียนมีพัฒนาการในการเขียนโดยรวมทั้งองค์ประกอบด้านเนื้อหาและไวยากรณ์ อาจเนื่องมาจากข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นเนื้อหาจะช่วยการพัฒนาความสามารถของผู้เขียนในระยะยาวได้อย่างมีประสิทธิภาพมากกว่าการให้ความสนใจเฉพาะข้อผิดพลาดประเด็นย่อยๆ ทางไวยากรณ์ (Connors and Lunsford, 1993: 218) เพราะถึงแม้ว่าผู้เรียนภาษาที่สองจะต้องการความช่วยเหลือด้านไวยากรณ์มากกว่าผู้ที่ใช้ภาษาแม่ก็ตาม ผู้สอนก็ไม่ควรจะเน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับด้านไวยากรณ์มากกว่าเรื่องของเนื้อหาและการเรียบเรียงรวมทั้งการนำเสนอความคิดที่แสดงงานเขียนนั้นออกมาในภาพรวม (Global) อันเป็นส่วนสำคัญ เพราะช่วยให้ผู้เขียนสื่อความคิดออกมาได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Harris and Silva, 1993: 531) และควรได้รับลำดับความสำคัญในการตรวจให้ข้อมูลป้อนกลับงานเขียนก่อนประเด็นข้อผิดพลาดย่อยๆ เฉพาะจุด (Local)ในงานเขียน เช่นเรื่องไวยากรณ์และกลไกการเขียน (Ur, 1997: 170)

การที่นักศึกษาที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับทั้ง 3 แบบไม่สามารถพัฒนาความสามารถทางความถูกต้องด้านไวยากรณ์อาจเนื่องมาจากสาเหตุหลายประการ กล่าวคือ

1) ธรรมชาติในเรื่องข้อจำกัดของการให้ข้อมูลป้อนกลับในประเด็นเกี่ยวกับไวยากรณ์และความยากสำหรับผู้เรียนในการแก้ไขข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ในการเขียน กล่าวคือ ประเด็นข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์มีความหลากหลายมาก ตั้งแต่เรื่องของการสะกด การเลือกใช้คำ ไปจนถึงรูปแบบการใช้ภาษาที่แยกออกเป็นประเด็นย่อยๆ อีกมากมาย เช่น การสอดคล้องกันของประธานและคำกริยา การเลือกใช้คำให้ถูกต้องตามหน้าที่ การใช้คำนำหน้าคำนาม เป็นต้น

2) ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ในงานเขียนแต่ละชิ้นยังมีลักษณะที่ขึ้นกับเนื้อหาและสำนวน (Rhetorical-based) (Harris and Silva, 1993: 531) ทำให้ข้อผิดพลาดในงานเขียนแต่ละงานมีประเด็นที่แตกต่างกันไปตามเนื้อหาของเรื่อง ส่งผลให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับข้อผิดพลาดไวยากรณ์ประเด็นที่พบในงานเขียนครั้งก่อนๆ ไม่สามารถช่วยให้ผู้เรียนปรับปรุงงานเขียนของตนในงานเขียนฉบับแก้ไขของหัวข้อเรื่องใหม่ได้ทั้งหมดทุกประเด็น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อผู้เรียนมีการเปลี่ยนแปลงเนื้อหาของงานเขียนฉบับแก้ไขให้ต่างไปจากงานเขียนฉบับร่าง และมีการเลือกใช้ไวยากรณ์ที่ไม่เคยใช้และได้รับข้อมูลป้อนกลับมาก่อน

ในประเด็นนี้เกี่ยวข้องกับที่ Frankenberg- Garcia (1999: 100-101) ได้กล่าวไว้ว่า ข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ของผู้เรียนในการเขียนแต่ละครั้ง อาจเป็นข้อผิดพลาดที่ผู้เรียนไม่เคยได้รับข้อมูลป้อนกลับมาก่อนในงานเขียนชิ้นต่างๆ ก่อนหน้านั้น ดังนั้น ข้อมูลป้อนกลับที่ผู้เขียนเคยได้รับ จึงไม่มีผลช่วยให้ความผิดพลาดทางไวยากรณ์ของผู้เรียนลดลงแต่อย่างใด นอกจากนั้น ยังเป็นไปได้ที่ว่า ผู้เรียนตัดสินใจแก้ไขข้อผิดพลาด โดยใช้โครงสร้างที่ผิดมากกว่าข้อผิดพลาดเดิม เนื่องจากเข้าใจผิดว่าเป็นการแก้ไขที่จะนำไปสู่ผลงานเขียนที่ดีขึ้น

จากการที่ผู้วิจัยได้สำรวจงานเขียนฉบับแก้ไขของกลุ่มตัวอย่าง พบว่า บ่อยครั้งที่นักศึกษาปรับเปลี่ยนเนื้อความของเรื่อง โดยการตัดประโยคที่มีข้อผิดพลาดออกไปเลยและเขียนประโยคใหม่แทน โดยเป็นประโยคที่ไม่มีในฉบับร่างแรก ทำให้ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ที่พบในฉบับแก้ไข เป็นข้อผิดพลาดใหม่ที่ไม่เคยได้รับการให้ข้อมูลป้อนกลับมาก่อนในฉบับร่าง ส่งผลต่อคะแนนในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ ซึ่งการตัดสินใจปรับเปลี่ยนเนื้อหาด้วยการตัดทอนประโยคที่มีข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์และเพิ่มเติมประโยคใหม่ของนักศึกษานี้ อาจเป็นไปได้ว่า เพราะนักศึกษาไม่สามารถแก้ไขข้อผิดพลาดตามข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ หรือไม่แน่ใจว่าแก้ไขไปแล้วจะทำให้งานเขียนดีขึ้นหรือถูกต้องขึ้น จึงตัดสินใจใช้กลวิธีการตัดทอน (Reduction strategies) กล่าวคือ เลือกคงไว้เฉพาะโครงสร้างที่ตัวเองแน่ใจว่าถูกต้อง หรือมีแนวโน้มที่จะถูกต้องมากกว่าโครงสร้างที่ใช้ในฉบับร่างแรก แม้ว่าจะต้องละทิ้งใจความเดิมไปบ้างก็ตาม (Frankenberg- Garcia ,1999:101)

3) ความสามารถในการแก้ไขข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ขึ้นกับความสามารถของผู้เรียนเฉพาะคนด้วย กล่าวคือ แม้จะได้รับข้อมูลป้อนกลับมาแล้วก็ตาม ผู้เรียนบางคนก็ยังไม่รู้วิธีการที่จะจัดการกับข้อผิดพลาดนั้น (Cohen, 1987: 30-31 อ้างถึงในเด่นดาว ชลวิทย์, 2543: 13 ; Burnham, 1986 อ้างถึงใน Reid, 1993: 219) ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะนักศึกษาไม่มีความรู้ในเรื่องไวยากรณ์นั้น ทำให้ไม่สามารถแก้ไขให้ถูกต้องได้ หรือเป็นเพราะนักศึกษาไม่เข้าใจคำศัพท์ (Terminology) ที่ใช้ในการให้ข้อมูลป้อนกลับตั้งแต่แรก (Hairston, 1986: 122) เพราะลักษณะของข้อมูลป้อนกลับแบบไวยากรณ์ที่ใช้ในการวิจัย ซึ่งใช้สัญลักษณ์อักษรย่อ เช่น Agr. แทนความผิดพลาดในเรื่องความสอดคล้อง การใช้สัญลักษณ์ตัวย่อเหล่านี้อาจเป็นเหตุให้นักศึกษาเกิดความสับสนเนื่องจากไม่ทราบความหมายของสัญลักษณ์จึงไม่สามารถแก้ไขงานเขียนได้ ทั้งนี้ แม้ว่าก่อนการให้ข้อมูลป้อนกลับจะได้มีการให้ความรู้และทำความเข้าใจเรื่องสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิจัยรวมทั้งแจกเอกสารแสดงสัญลักษณ์ พร้อมความหมายและตัวอย่างการแก้ไขให้นักศึกษาแล้วก็ตาม แต่ก็ยังพบว่ามีนักศึกษาจำนวนไม่น้อยแสดงความสับสนเมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับด้านไวยากรณ์จนต้องกลับมาถามความหมายของสัญลักษณ์จากอาจารย์ผู้สอนและผู้วิจัย

นอกจากนี้ การให้ข้อมูลป้อนกลับที่เป็นสัญลักษณ์ทำให้นักศึกษาต้องไปศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมทำความเข้าใจก่อนแล้วจึงหาทางแก้ไข กล่าวคือ นักศึกษาต้องศึกษาด้วยตนเองมาก่อนจะแก้ไขข้อผิดพลาดแต่ละประเด็นได้ ไม่เหมือนกับข้อผิดพลาดด้านเนื้อหาที่เมื่อผู้เรียนทราบแล้ว สามารถทำความเข้าใจแล้วปรับปรุงงานเขียนได้เองทันทีเพราะเป็นเรื่องการถ่ายทอดและเรียบเรียงความคิดของตนออกมา

4) พื้นฐานความรู้ด้านไวยากรณ์ของผู้เรียนอยู่ในระดับต่ำอยู่แล้ว ทั้งนี้มีงานวิจัยหลายชิ้นแสดงให้เห็นว่าข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์เป็นปัญหาสำคัญในการเขียนของนักเรียนนักศึกษาไทยโดยทั่วไป เมื่อพิจารณาปัญหาในการเขียนความเรียงภาษาอังกฤษของนักเรียนนักศึกษาไทยจากงานวิจัยข้อบกพร่องในการเขียนที่พบมากที่สุดคือ การใช้ภาษา การใช้โครงสร้างไวยากรณ์ (Kim, 1983: 1714-A อ้างถึงในวิชชุดา สุธีสร, 2532: 39; สมบูรณ์ วิภาวีนุกูล, 2528: 90-111; พิมพันธ์ เวสสะโกศล, 2540: บทคัดย่อ; สุภาณี ชินวงศ์, 2543: บทคัดย่อ) หรือแม้แต่ผู้ที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ก็เช่นเดียวกัน (Siegel, 1982: 302-309) จึงไม่น่าแปลกใจที่แม้ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนแล้ว คะแนนความสามารถในการเขียนด้านไวยากรณ์ก็ยังไม่สามารถพัฒนาได้มากนัก ข้อค้นพบของงานวิจัยประเด็นนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Loewen (1998)

การที่ความรู้ความสามารถทางไวยากรณ์ของนักศึกษาอยู่ในระดับต่ำนี้ อาจวิเคราะห์ได้ว่ามีสาเหตุมาจากรูปแบบการเรียนการสอนไวยากรณ์ยังอยู่ในลักษณะที่ไม่อิงกับบริบท (Decontexualized) เมื่อนักศึกษาจำเป็นต้องนำโครงสร้างย่อยๆ ที่เคยเรียนมาใช้ในการเขียนอนุเฉทที่

ไม่เพียงแต่ต้องคำนึงถึงเรื่องความถูกต้องของรูปแบบภาษาที่ใช้เท่านั้น แต่ต้องเลือกใช้ไวยากรณ์ให้สื่อความหมายได้ตามบริบทด้วย นักศึกษาจึงไม่สามารถทำได้ดี ทั้งนี้ การใช้ไวยากรณ์ในสถานการณ์ใดๆ ก็ตาม มีส่วนสัมพันธ์กับองค์ประกอบ 3 ประการ อันได้แก่ รูปแบบ/โครงสร้าง (Form/ Structure) ความหมาย/ การสื่อความ (Meaning / Semantics) และการนำไปใช้ในสถานการณ์ตามวัตถุประสงค์ (Pragmatics) (Larsen-Freeman อ้างถึงใน Byrd, 1998: 54-55) ซึ่งนักศึกษาอาจมีประสบการณ์ในการเรียนไวยากรณ์แบบแยกส่วนมา ทำให้มีปัญหาเมื่อต้องนำรูปไวยากรณ์มาใช้สื่อความหมายให้ถูกสถานการณ์ในงานเขียนของตน

1.2 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากับระยะเวลาในการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียน

จากผลการวิจัยข้อที่ 5 แสดงให้เห็นว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับจะมีผลดีต่อผู้เรียนสูงสุด (ในงานวิจัยนี้สะท้อนให้เห็นจากการที่มีคะแนนงานเขียนหลังการทดลองช่วงที่ 2 สูงขึ้นกว่าคะแนนก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ) เมื่อผู้เรียนได้รับข้อมูลป้อนกลับครบถ้วนทั้งด้านเนื้อหาและไวยากรณ์ รวมทั้งต้องมีระยะเวลาการได้รับข้อมูลป้อนกลับที่ยาวนานพอสมควร เนื่องจากเมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับที่เทียบเคียงกัน (หลังการทดลองช่วงที่ 2) นักศึกษาทั้ง 3 กลุ่ม ต่างก็มีคะแนนความสามารถโดยรวมในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษสูงขึ้นก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เช่นเดียวกับองค์ประกอบด้านเนื้อหา ส่วนองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ มีเพียงนักศึกษากลุ่มที่ 1 เท่านั้นที่มีคะแนนความสามารถด้านนี้สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถติที่ระดับ .01

นอกจากนั้น เมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถก่อนการทดลองแล้ว พบว่า คะแนนความสามารถหลังการทดลองช่วงที่ 2 ดีขึ้นมากกว่าคะแนนความสามารถหลังการทดลองช่วงที่ 1 ทั้งนี้ ระยะเวลาการให้ข้อมูลป้อนกลับที่ยาวนานขึ้นมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนสูงขึ้น

1.3 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากับลำดับการเลือกชนิดในการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียน

ในงานวิจัยนี้ยังพบว่า เมื่อสิ้นสุดการทดลองช่วงที่ 2 ซึ่งนักศึกษาทั้ง 3 กลุ่มได้รับข้อมูลป้อนกลับที่เทียบเคียงกันทั้งด้านเนื้อหาและไวยากรณ์แต่ต่างกันในเรื่องลำดับการให้ข้อมูล พบว่าในภาพรวม นักศึกษากลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 2 มีคะแนนความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษโดยรวมและคะแนนความสามารถด้านไวยากรณ์สูงกว่านักศึกษากลุ่มที่ 3 มีเพียงคะแนนองค์ประกอบด้านเนื้อหาเท่านั้นที่นักศึกษากลุ่มที่ 3 ได้คะแนนความสามารถสูงกว่านักศึกษากลุ่มที่ 2

ผลการวิจัยดังกล่าว แสดงให้เห็นว่าลำดับการเลือกให้ชนิดของข้อมูลป้อนกลับก็ส่งผลต่อคะแนนความสามารถเช่นกัน กล่าวคือ หากต้องการให้ผู้เรียนมีความสามารถทางการเขียนสูงขึ้น ผู้สอนควรเลือกให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งระหว่างองค์ประกอบเนื้อหาหรือไวยากรณ์ก่อนเป็นระยะเวลาพอสมควร จากนั้นจึงเปลี่ยนไปให้ข้อมูลป้อนกลับแบบเน้นอีกองค์ประกอบที่เหลือ จะส่งผลดีกว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับในทุกประเด็นพร้อมกันตั้งแต่ต้น ซึ่งอาจเป็นเหตุให้ผู้เรียนเกิดความสบสนมากกว่าจะส่งผลต่อพัฒนาการความสามารถในการเขียน (Zamel, 1985: 96; Truscott, 1996 อ้างถึงใน Ferris: 1997: 333; Hairston, 1986: 120,123; Broughton et al., 1980: 133)

2. ข้อสนับสนุนที่สอดคล้องหรือขัดแย้งกับงานวิจัยในอดีต

2.1 ความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษากับรูปแบบข้อมูลป้อนกลับในการเขียน

จากผลการวิจัยที่พบว่า นักศึกษาที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียน ไม่ว่าจะในรูปแบบใดต่างก็มีคะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษในส่วนคะแนนรวมสูงขึ้น แสดงให้เห็นผลในทางบวกที่ได้รับจากข้อมูลป้อนกลับทั้ง 3 ชนิด เป็นข้อค้นพบที่สอดคล้องกับงานวิจัยในอดีตของ Rawe (1982: 438-A อ้างถึงในวิชชุดา สุธีสร, 2532: 40) Wolter (1975: 6573-A อ้างถึงในเด่นดาว ชลวิทย์, 2543: 78) Fathman and Whalley (1990: 178-190) และเด่นดาว ชลวิทย์ (2543: บทคัดย่อ) ที่พบว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนไม่ว่าจะในลักษณะใดก็ตาม จะส่งผลให้ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการเขียนดีขึ้น และมีการพัฒนาที่สูงกว่าการไม่ให้ข้อมูลป้อนกลับใดๆ แก่ผู้เรียนเลย

2.2 ความสามารถในองค์ประกอบด้านไวยากรณ์ของนักศึกษากับรูปแบบข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ

ผลจากงานวิจัยที่แสดงว่านักศึกษาทั้ง 3 กลุ่ม ไม่ว่าจะได้รับข้อมูลป้อนกลับในการเขียนรูปแบบใดก็ตามไม่สามารถพัฒนาความสามารถในการเขียนด้านไวยากรณ์ได้ดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เป็นผลที่สอดคล้องกับงานวิจัยของ Semke (1984) Keppner (1991) และ Sheppard (1992) (อ้างถึงใน Loewen,1998) ที่พบว่า การให้ข้อมูลป้อนกลับไม่ว่าจะเน้นเนื้อหา เน้นไวยากรณ์ หรือจะเน้นทั้ง 2 อย่าง ต่างก็ไม่มีผลช่วยพัฒนาความถูกต้องของภาษา รวมถึงงานวิจัยของ Loewen (1998) ที่พบว่า การแก้ไขไวยากรณ์เฉพาะประเด็นใดประเด็นหนึ่งในงานเขียนของผู้เรียน ไม่สามารถช่วยพัฒนาความถูกต้องของโครงสร้างไวยากรณ์นั้นๆ ได้

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัยเรื่อง “การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน” ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังนี้

1. ข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอนภาษาอังกฤษ

1.1 ผลการวิจัยสนับสนุนความเชื่อที่ว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับเป็นสิ่งที่สามารถช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนของผู้เรียนได้ ทั้งความสามารถทางด้านการเรียบเรียงเนื้อหาและความแม่นยำเรื่องไวยากรณ์ ซึ่งตรงกับการปฏิบัติของผู้สอนโดยทั่วไปที่ทุ่มเทให้กับการตรวจงานเขียนอยู่แล้ว นอกจากนั้นผู้เรียนภาษาเองก็คาดหวังและเห็นความสำคัญของคำแนะนำและการแก้ไขจากครูด้วยเช่นกัน (Raimes, 1985; Radecki and Swales, 1988; Leki, 1991 อ้างถึงใน Chinnawongs, 2001: 28; Reid, 1998: 20)

เมื่อเป็นเช่นนี้ ผู้สอนการเขียนจึงควรให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนทุกครั้ง เพื่อให้ผู้เรียนเห็นแนวทางว่าตนเองยังต้องปรับปรุงงานเขียนในประเด็นใด ทั้งนี้จากข้อเสนอแนะของ Hedge (1988: 145) การให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อให้เกิดการทบทวน (Revision) ในการเขียนนั้นควรมีรูปแบบและวิธีการปฏิบัติที่สัมพันธ์และเป็นไปในทิศทางเดียวกับขั้นตอนการวางแผน (Planning) ก่อนการเขียน และเป็นข้อมูลป้อนกลับที่สร้างสรรค์ (Constructive Feedback) ซึ่งทั้งผู้เรียนและผู้สอนต้องทำความเข้าใจให้ตรงกันตั้งแต่เริ่มต้นของการเรียนการสอน โดยอาจกำหนดเป็นข้อตกลงร่วมกันในการตรวจงานเขียน (Hedge, 1988: 149)

เนื่องจากผู้เรียนแต่ละคนมีประสบการณ์ในการเรียนเขียนที่แตกต่างกันซึ่งเป็นผลมาจากผู้สอนเขียนที่มีวิธีการปฏิบัติที่หลากหลาย หากเป็นไปได้ Hedge (1988: 149) เสนอว่าควรมีการกำหนดเกณฑ์ (Scheme) หรือรูปแบบวิธีการเสนอแนะในการแก้ไขงานเขียน ให้ความคิดเห็น และทบทวนงานเขียนที่สอดคล้องกันทั้งสถาบันการศึกษา โดยอาจให้ผู้สอนทุกคนรวมทั้งผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการสร้างนโยบายการตรวจงาน (Marking Policy) ขึ้นมาเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ตรงกันตั้งแต่ต้นระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน เพราะในทรรศนะของ Hedge (1988: 151) ผู้เรียนควรรู้ตั้งแต่แรกว่าตนเองได้ถูกคาดหมายให้ทำอะไรบ้าง และงานเขียนของตนจะต้องผ่านขั้นตอนอะไรต่อไป อย่างไรก็ดี การสร้างนโยบายการตรวจงานดังกล่าวเป็นเรื่องที่ต้องใช้เวลาและความร่วมมือจากผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย

1.2 ผู้สอนควรมีการเลือกรูปแบบของข้อมูลป้อนกลับและประเด็นของข้อมูลป้อนกลับที่จะให้แก่ผู้เรียน โดยพิจารณาจากข้อบกพร่องที่ผู้เรียนประสบอยู่และควรได้รับการแก้ไขด่วนก่อน (Ur, 1997: 171) โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากให้ข้อมูลป้อนกลับในเรื่องไวยากรณ์ควรเน้นไปที่ 2-3 ประเด็นที่สำคัญที่สุดก่อน (Fetterer, 1997) ทั้งนี้ เพราะการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้เรียนในหลายๆ ประเด็น

พร้อมกัน จะทำให้ผู้เรียนหมดกำลังใจ และแยกแยะไม่ได้ว่าประเด็นใดที่ควรให้ความสำคัญมากกว่าในการปรับปรุงงานเขียน อันจะส่งผลในทางลบมากกว่าทางบวก และการชี้ให้เห็นจุดที่สำคัญๆ ให้ผู้เรียนแก้ไขก่อนยังส่งผลดีที่ว่า เมื่อผู้เรียนแก้ไขได้ก็จะเห็นได้ชัดว่าการแก้ไขดังกล่าวทำให้งานของตนดีขึ้น (Hairston, 1986: 120) ก่อให้เกิดแรงจูงใจและทัศนคติที่ดีต่อการแก้ไขงานต่อไป

นอกจากผู้สอนพิจารณาความต้องการข้อมูลป้อนกลับของผู้เรียน และวัถตุประสงค์ของการเรียนเขียนเรื่องนั้นๆ แล้ว ผู้สอนอาจเลือกให้ข้อมูลป้อนกลับด้านไวยากรณ์แล้วโดยอาศัยการให้น้ำหนัก (Gravity) ของข้อผิดพลาด ซึ่งโดยทั่วไป ข้อผิดพลาดที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างโดยรวมของประโยคจะมีความสำคัญกว่า ข้อผิดพลาดที่กระทบเพียงบางส่วนของประโยค แม้ว่าจะไม่มีข้อตกลงที่เป็นที่ยอมรับอย่างแน่ชัดในเรื่องการให้น้ำหนักข้อผิดพลาด แต่ก็มีคำแนะนำที่ใช้เป็นแนวทางได้ว่าข้อผิดพลาดที่ถือว่ารุนแรงมาก ได้แก่ข้อผิดพลาดเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงรูปประโยค (Transformations) การใช้กาล (Tense) ความสอดคล้อง (Concord) การก (Case) รูปปฏิเสธ (Negation) คำนำหน้านาม (Articles) การเรียงลำดับ (Order) ความผิดพลาดในการใช้คำศัพท์ (Lexical errors) (Broughton et al.,1980: 137, 140) ทั้งนี้ เป็นที่น่าสังเกตว่าข้อผิดพลาดที่นับว่ารุนแรงดังกล่าวมีความเกี่ยวกับการถ่ายทอดความหมายเป็นส่วนใหญ่

1.3 ผู้สอนเขียนควรเรียนรู้และฝึกหัดวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับ เนื่องจากผู้สอนเขียนส่วนใหญ่ไม่ได้เรียนรู้หรือได้รับการฝึกหัดเกี่ยวกับการให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนมาก่อน (Essid อ้างถึงใน Fetterer, 1997) ทั้งนี้ ในการเลือกรูปแบบของข้อมูลป้อนกลับและประเด็นของข้อมูลป้อนกลับที่จะให้แก่ผู้เรียน ผู้สอนควรพิจารณา ดังนี้

1.3.1 ผู้สอนไม่ควรให้ความสำคัญกับข้อมูลป้อนกลับด้านไวยากรณ์จนละเลยการให้ข้อมูลป้อนกลับด้านเนื้อหาของเรื่อง เนื่องจากส่วนใหญ่ พบว่าแม้ว่าผู้สอนจะยอมรับว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับในประเด็นเกี่ยวกับเนื้อหาของการเรียบเรียงเป็นเรื่องสำคัญที่ควรเน้น แต่เมื่อต้องให้ข้อมูลป้อนกลับในการเขียนจริงกลับเป็นประเด็นของไวยากรณ์เป็นส่วนใหญ่ (Zamel, 1985: 79-98; Ur,1997: 170) ทั้งนี้ Ur (1997: 170) วิเคราะห์ว่าอาจเกิดจากการที่ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์สะดุดตามากกว่า ทำให้ผู้สอนรู้สึกว่าไม่สามารถจะละเลยไปได้ ทั้งยังเป็นสิ่งที่ถูกตรวจสอบและแก้ไขได้ง่ายกว่าข้อผิดพลาดด้านเนื้อหาและการเรียบเรียง รวมถึง ตัวนักเรียนเองก็คาดหวังว่าจะได้รับการแก้ไขข้อผิดพลาดด้านภาษาจากผู้สอน (Leki, 1991 อ้างถึงใน Ur , 1997: 170)

ทั้งที่โดยแท้จริงนั้น ความผิดทางไวยากรณ์ในหลายๆ ประเด็นที่เห็นในระดับพื้นผิว (Surface-level features) มีส่วนสัมพันธ์กับองค์ประกอบใหญ่ในภาพรวมของงานเขียน (Text-level feature) อันเกี่ยวกับการสื่อความเนื้อหาและการเรียบเรียง เช่น หากนักศึกษาใช้เรื่องกาล (Tense) ผิด

ทางที่จะช่วยให้ผู้เรียนตระหนักและแก้ไขได้ ผู้สอนอาจไม่จำเป็นต้องระบุที่ผิดให้แล้วบอกว่าเป็นความผิดพลาดเรื่องการใช้กาล แต่ผู้สอนอาจตั้งคำถามไปว่าเหตุการณ์ที่เขียนถึงนี้เกิดขึ้นเมื่อไร เพื่อให้นักศึกษาได้คิดเรื่องความหมายโดยรวมมากกว่ามองข้อผิดพลาดเป็นเพียงประเด็นย่อยๆ เท่านั้น (Richard- Amato, 2000: 74) ในเรื่องนี้ผู้สอนควรต้องให้ความสำคัญเป็นพิเศษเพราะโดยปกติ ผู้เรียนส่วนมากมักมีแนวโน้มที่จะแก้ข้อผิดพลาดเป็นคำๆ ในระดับพื้นผิว (Surface single word) มากกว่าการเรียบเรียง (Major organization) อยู่แล้ว (Sommers,1984:121) เช่นมีผลงานวิจัยที่ศึกษากลวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดในงานเขียนแสดงให้เห็นว่า ความล้มเหลวในการปรับปรุงงานเขียนของผู้เรียนชาวญี่ปุ่นเกิดจากความพยายามของผู้เรียนที่จะแก้ไขที่ผิดเฉพาะแห่งโดยไม่ยอมอ่านใจความของทั้งประโยค (Kubota, 2001: 476)

1.3.2 ในการให้ข้อมูลป้อนกลับด้านไวยากรณ์ซึ่งเป็นปัญหาสำคัญของผู้เขียนชาวไทย ผู้สอนอาจต้องมีการวางแผนเป็นพิเศษ ทั้งนี้ควรให้สอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนการสอนในห้องด้วย โดยอาจยึดหลักตามทรรศนะของ Burnham (1986 อ้างถึงใน Reid, 1993: 219) ที่ว่าการจะให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีประสิทธิภาพต่อผู้เรียน จำเป็นต้องหลีกเลี่ยงไม่ให้เกิดผล 3 อย่าง ได้แก่ 1) ผู้เรียนไม่เข้าใจข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ 2) ผู้เรียนเข้าใจข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ แต่ไม่รู้วิธีการดำเนินการแก้ไข และ 3) ผู้เรียนเข้าใจข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ และดำเนินการแก้ไขแล้ว แต่ก็ยังไม่สามารถพัฒนางานเขียนได้

ทั้งนี้ในประเด็นแรก ผู้สอนสามารถช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจข้อมูลป้อนกลับได้โดยเลือกรูปแบบการให้ข้อมูลป้อนกลับที่ง่ายต่อการทำความเข้าใจของผู้เรียน หากจะใช้สัญลักษณ์ก็ควรสร้างความคุ้นเคยกับผู้เรียนก่อนเพื่อให้ข้อมูลป้อนกลับมีประสิทธิภาพสมกับเวลาที่ใช้ในการตรวจงาน จากศึกษากลวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดในงานเขียนของผู้เรียนชาวญี่ปุ่นในขณะทบทวนงานเขียนพบว่าความล้มเหลวในการแก้ไขงาน ส่วนหนึ่งเกิดจากความเข้าใจผิดเรื่องสัญลักษณ์ที่ผู้สอนใช้ (Kubota, 2001: 475) เพื่อป้องกันกรณีดังกล่าว ผู้สอนอาจติดสัญลักษณ์ที่ใช้ไว้กับผนังห้องเรียนหรือถ่ายเอกสารแจกผู้เรียนแต่ละคน (Hedge, 1988: 152) หากเป็นไปได้และมีเวลาที่เอื้ออำนวย ผู้สอนอาจใช้การให้ข้อมูลป้อนกลับด้วยการเขียน (Written feedback) ควบคู่กับวิธีการอื่น เช่น การพูดคุยร่วมกับผู้เรียน (Conference) เพื่อให้ผู้เรียนได้ซักถามเมื่อไม่เข้าใจหรือไม่แน่ใจ ทั้งนี้ผู้เรียนส่วนใหญ่เองก็เห็นว่าการพูดคุยร่วมกับผู้เรียน (Conference) เป็นวิธีที่ให้ข้อมูลและช่วยสร้างกำลังใจได้ดี (Richard- Amato, 2000: 74)

สำหรับประเด็นที่สอง หากผู้เรียนเข้าใจข้อมูลป้อนกลับแต่แก้ไขไม่ได้ ข้อมูลป้อนกลับก็จะไม่มีประโยชน์ในการพัฒนาความสามารถ ในเรื่องนี้ ผู้สอนต้องสอนวิธีการแก้ไขด้วย เพราะหากผู้สอนไม่สอนวิธีแก้ไขให้ ผู้อ่านก็จะไม่รู้ว่าจะทบทวนแก้ไขงานของตนได้อย่างไร (Hairston, 1986:

122) สิ่งนี้อาจเป็นที่มาของการศึกษาหลายชิ้นที่พบว่า เมื่อได้รับข้อมูลป้อนกลับจากผู้สอนแล้ว ผู้เรียนส่วนมากได้แต่ “จำ” เท่านั้น (Make a mental note) (Cumming and Riazi, 2000: 69)

หากเป็นไปได้ผู้สอนควรใช้กิจกรรมเสริมสร้างผู้เรียนให้เข้าใจเกณฑ์และกระบวนการการตรวจงานเขียน การทบทวนงานเขียนและการแก้ไขงานเขียนควบคู่ไปการสอนเขียน ตัวอย่างเช่น กิจกรรมเสริมสร้างความตระหนักของผู้เรียน (Raising Awareness) โดยใช้แบบสอบถาม ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนทราบบทบาทและความรับผิดชอบที่ต้องปฏิบัติให้เป็นไปแนวทางที่สอดคล้องกับผู้สอน รวมทั้งช่วยให้ผู้สอนทราบความต้องการของผู้เรียนและความคาดหวังที่ผู้เรียนมีต่อตัวผู้สอนและวิชาที่เรียน (Hedge, 1988: 156) (ดูตัวอย่างกิจกรรมเพิ่มเติมได้ที่ Hedge, 1988: 153-160) นอกจากสอนวิธีการแก้ไข ผู้สอนควรส่งเสริมความรู้ทางภาษาของผู้เรียนไปด้วยพร้อมๆ กัน ทั้งนี้สามารถทำได้หลายวิธี เช่น หลังจากให้ข้อมูลป้อนกลับแล้วให้ตามด้วยกิจกรรมฝึกพิเศษ (Extra practice) ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่ได้รับข้อมูลป้อนกลับนั้นๆ (Broughton et al., 1980: 140) หรือ ผู้สอนอาจช่วยอำนวยความสะดวกในการจัดหากิจกรรมให้ผู้เรียนได้มีประสบการณ์ตรงกับตัวอย่างการใช้ภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในขั้นเริ่มแรกเพื่อให้ผู้เรียนมีความมั่นใจ (Richard –Amato, 2000: 73)

ปัญหาอันเกิดจากการให้ข้อมูลป้อนกลับในประเด็นที่ 3 ตามทรรศนะของ Burnham ที่ว่าผู้เรียนเข้าใจข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ และดำเนินการแก้ไขแล้ว แต่ก็ยังไม่สามารถพัฒนางานเขียนได้ อาจแก้ไขได้โดยการกิจกรรมดังกล่าวข้างต้น เพราะเมื่อผู้เรียนได้ฝึกหรือทำกิจกรรมบ่อยครั้ง ความสามารถในการแก้ไขงานก็จะสามารถพัฒนาขึ้นได้ สำหรับผู้สอนเองก็อาจต้องพิจารณาว่าวิธีการสอนและการให้ข้อมูลป้อนกลับที่ใช้อยู่มีข้อควรต้องปรับปรุงหรือไม่อย่างไร อย่างน้อยที่สุด แม้ข้อมูลป้อนกลับที่ให้จะไม่ช่วยผู้เรียนแก้ไขงาน แต่ก็ช่วยให้ผู้สอนมองเห็นจุดเด่นจุดด้อยของการสอนหรือหลักสูตรอันเป็นหนึ่งในประโยชน์ของการให้การตอบสนองงานเขียนของผู้เรียนตามที่ Reid (1998:118) ได้กล่าวว่ามี 4 ประการคือ

- ช่วยให้ผู้เรียนได้ย้อนกลับไปสู่กระบวนการเขียน (โดยการทบทวนงานเขียน)
- ช่วยเพิ่มความรู้ทางภาษาและพัฒนาทักษะการเขียนของผู้เรียน
- ชี้ให้เห็นจุดเด่นจุดด้อยของหลักสูตร
- ช่วยประเมินการเขียนของผู้เรียน

1.3.3 ไม่ว่าผู้สอนจะให้ข้อมูลป้อนกลับชนิดใดก็ตาม ผู้สอนควรให้ข้อมูลป้อนกลับโดยพิจารณาความแตกต่างเฉพาะบุคคลในประเด็นต่างๆ ร่วมด้วย ไม่ว่าจะเป็น ความสนใจ การถ่ายโยงทักษะ ระดับความสามารถทางภาษาและรูปแบบการเรียน (Loewen, 1998) เนื่องจากผู้เรียนเขียนก็เหมือนผู้เรียนอ่านที่จะมีขั้นตอนการปฏิบัติตามค่านิยมเฉพาะบุคคล รวมถึงประสบการณ์ความรู้เดิม วัฒนธรรม เป้าหมายและความคาดหวังในการเรียน (Richard –Amato , 2000: 71)

บางครั้ง การที่ผู้เรียนจะแก้ไขงานหรือไม่ขึ้นก็กับความกระตือรือร้นและความชอบของผู้เรียนเฉพาะคนด้วย เช่นผู้เรียนบางคนชอบให้ผู้สอนบอกตรงๆ (Cumming and Riazi, 2000: 66, 68-69) และไม่ใช่ทุกวิธีจะดีสำหรับผู้เรียนทุกคน โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนที่มีระดับความสามารถต่างกัน (Reid, 1984 อ้างถึงใน Raimes,1993: 251) นอกจากนั้น บางครั้งยังพบว่าความชอบในวิธีการของผู้สอนเองกับผู้เรียนอาจไม่ตรงกัน จากการศึกษาความชอบในวิธีการเรียน (Learning preferences) Nunan (1999 อ้างถึงใน Kubota, 2001: 468) พบว่า ผู้เรียนชอบให้ผู้สอนชี้แนะที่ผิดพลาดหรือแก้ไขให้ ในขณะที่ผู้สอนคาดหวังให้ผู้เรียนค้นพบและแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง ดังนั้นเรื่องความแตกต่างเฉพาะบุคคลก็ไม่ควรถูกละเลย โดยเฉพาะในบริบทการเรียนในปัจจุบันที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ (Learner-centered)

1.3.4 ผู้สอนควรช่วยเสริมสร้างให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อข้อผิดพลาดในงานเขียนและการทบทวนแก้ไขงานเขียน โดย “ย้ำให้ผู้เรียนเข้าใจว่า ข้อผิดพลาดเป็นเรื่องธรรมดาในกระบวนการเขียน และวิธีการจัดการกับข้อผิดพลาดที่ดีที่สุดก็คือการแก้ไข” (Richard- Amato, 2000: 73) สนับสนุนให้ผู้เรียนกล้าเสี่ยงที่จะผิดเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ เพราะการจะเขียนให้ได้ผลดีผู้เรียนต้องเสี่ยงบ้าง แต่ผู้เรียนส่วนมากก็จะพยายามเสี่ยงน้อยที่สุด ผู้เรียนบางคนจึงไม่ชอบการให้ข้อมูลป้อนกลับเพราะคิดว่าตนถูกจับผิด ในการสอนเขียนผู้สอนจึงควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เขียนโดยอิสระและไม่มีเรื่องของคะแนนเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น ให้เขียนบันทึก (Journal) เมื่อผู้เรียนรู้สึกได้ควบคุมการเขียนเองจะมีการเรียนรู้ที่ดีขึ้น (Hairston, 1986: 122-123) และนอกจากผู้สอนจะชี้ให้เห็นข้อผิดพลาดแล้วต้องชี้ให้เห็นส่วนที่ถูกด้วยและพยายามให้ข้อมูลป้อนกลับที่ดีด้วยเพราะผู้เรียนจะได้รู้ความก้าวหน้าในการเขียนของตน (Raimes,1983:150-153; Hairston,1986: 123)

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 หากต้องการศึกษาผลของข้อมูลป้อนกลับแต่ละชนิดให้ชัดเจนกว่านี้ ควรเพิ่มระยะเวลาของการให้ข้อมูลป้อนกลับ เพราะผลจากงานวิจัยแสดงให้เห็นแนวโน้มที่ว่า ยิ่งระยะเวลาในการให้ข้อมูลป้อนกลับมากขึ้นเท่าใด คะแนนความสามารถในการเขียนของนักศึกษาก็จะยิ่งสูงขึ้น

2.2 ควรมีการวิจัยโดยใช้คะแนนงานเขียนหัวข้ออื่นๆ เช่น การเขียนเชิงโต้แย้ง การเขียนบรรยาย เป็นต้น เพื่อเปรียบเทียบผลที่ได้กับงานวิจัยชิ้นนี้ซึ่งแสดงการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนโดยดูจากคะแนนงานเขียนประเภทแสดงกระบวนการเท่านั้น

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

ขจร พริ้งจำรัส. **การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษกับความสามารถในการนำโครงสร้างมาใช้ในการเขียน**. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2519.

ดวงธิดา ลีลายงค์. **ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษกับความสามารถในการแต่งความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2518.

เด่นดาว ชลวิทย์. **ผลของการตรวจแก้ไขงานเขียนด้วยวิธีการสามวิธีที่มีต่อความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยและเจตคติต่อการตรวจแก้ไขงานเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2543.

ณรงฤทธิ์ ศักดาณรงค์. เทคนิคการสอนภาษาไทย. **วิทยาจารย์** 92, 8 (สิงหาคม 2537): 57-61.

ทัศนีย์ ศุภเมธี. **การใช้ภาษาไทย (ท 101)**. กรุงเทพมหานคร: ธนะการพิมพ์, 2526.

นิฏฐา กัลยาประสิทธิ์. **การเปรียบเทียบความรู้ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงอธิบาย ของนักศึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่มีเพศและขนาดชั้นเรียนต่างกันในโรงเรียนมัธยมศึกษา กรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2539.

ปรียา ธีระวงศ์ และคณะ. **รายงานการวิจัยเรื่องปัญหาในการเขียนภาษาอังกฤษ ของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ชั้นปีที่ 1 และการประเมินผลบทเรียนซ่อมเสริมที่สร้างขึ้น**. กรุงเทพมหานคร: สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2525.

พวงเพ็ญ อินทรประวัติ. **รวบรวมบทความการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ**. สงขลา: โครงการบริหารวิชาการมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ สงขลา, 2522.

พิมพันธ์ เวสสะโกศล. "การตรวจงานเขียน". **ภาษาและภาษาศาสตร์** 5,1(กรกฎาคม – ธันวาคม 2529): 24-32.

พิมพันธ์ เวสสะโกศล. **การวัดความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของบัณฑิตวิชาเอกภาษาอังกฤษ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์**. คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2540.

วิชชุดา สุธีสร. **การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษแบบแนะ**

ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่ได้รับการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะโดยตรงและวิธีชี้แนะทางอ้อม. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2532.

วิเศษพงศ์ วงศ์ทิพย์. **ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ภาษาอังกฤษ ความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทย ความรู้เกี่ยวกับการเขียนความเรียงภาษาอังกฤษและความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนิสิตนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษา กรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2541.

วัฒนาพร ระงับทุกข์. **การเปรียบเทียบประสิทธิผลของรูปแบบการฝึกยุทธศาสตร์การเรียนรู้เมตาคอคนิชันในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายแบบโดยตรง กับแบบสอดแทรกในเนื้อหาการสอน**. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต ภาคคณะกรรมการหลักสูตรดุษฎีบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2535.

ศึกษาธิการ, กระทรวง. **คู่มือการประเมินผลการเรียนตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533)**. กรมวิชาการ: 2533.

สกล เกิดผล. **การวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษแบบสื่อสารของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย**. ปริญญานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2526.

สมบูรณ์ วิภาวีนุกูล. **การวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต ภายหลังบทเรียนการเขียนเพื่อสื่อความหมาย และการเขียนเรียงความแบบเดิม**. ปริญญานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2528.

สุจริต เพียรชอบ. **การพัฒนาการสอนภาษาไทย**. กรุงเทพมหานคร: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2531.

สุมิตรา อังวัฒนกุล. **วิธีสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ**. กรุงเทพมหานคร : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2535.

สุมิตรา อังวัฒนกุล. **สถิติและวิธีวิจัยทางการเรียนการสอนภาษา**. กรุงเทพมหานคร : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2542.

อัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ. **รายงานการวิจัยเรื่องการวิจัยเพื่อหาวิธีการแก้ไขข้อผิดในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยที่เหมาะสมที่สุด**. กรุงเทพมหานคร: สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2536.

เอมอร ชิตตะโสภณ. **การแก้ไขข้อบกพร่องของการเขียน ไทย206.** กรุงเทพมหานคร: รุ่งวัฒนา, 2529.

ภาษาอังกฤษ

Adams, J. A. and Dwyer, M. A. **English for Academic Uses: A Writing Workbook.** NJ: Prentice- Hall, 1982.

Arapoff, N. "Writing: A Thinking Process." **English Language Forum** 13 (March-May 1975): 233-237.

Bakers, W. D. **Reading and Writing Skills.** NY: McGraw Hill, 1971.

Behrens, L. and Rosen, L. J. **Writing and Reading across the Curriculum.** 3rd ed. IL: Scott, Foresman and Company, 1988.

Birdwell, L. S. "Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing." **Research in the Teaching of English.** 14 (1980): 197-222.

Broughton, G. et al. **Teaching English as a Foreign Language.** 2nd ed. London: T.J. Press, 1980.

Brumfit, C. J. **Problems and Principles in Teaching English.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

Byrd, P. Grammar from Context. In Reid, J. M. and Byrd, P.(Eds), **Grammar in the Composition Classroom: Essays on teaching ESL for college- bound students.** NY: Heinle & Heinle, 1998.

Byrne, D. **Techniques for Classroom Interaction.** London: Longman, 1987.

Byrne, D. **Teaching Writing Skills.** London: Longman, 1979.

Chinnawongs, S. "In search of an optimal writing feedback strategy". **PASAA** 31 (July 2001): 27-43.

Chinnawongs, S. "In search of an optimal writing feedback strategy". **PASAA** 31 (July 2001): 27-43.

Cohen, A. D. "Reformulating compositions." **TESOL Newsletter.** 1983 (December): 1-5.

Cohen, A. D. "Studying learner strategies: Feedback on composition". **PASAA** 17: 2 (December 1987): 29-38.

Cohen, A. D. and Cavalcanti, M.C. "Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports." In Barbara Kroll (Ed), **Second Language Writing: Research insight for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 155-177.

Connors, R. J. and Lusnford A.A. "Teacher's rhetoric comments on student papers." **College Composition and Communication** 44 (May 1993): 200-223.

Cross, D. **A Practical Handbook of Language Teaching.** London: Fakenham Photosetting, 1991.

Cumming, A. "Metalinguistics and ideational thinking." **Written Communication** 7(1990): 482-511.

D' Angelo, F. J. **Process and Thought in Composition.** Cambridge: Mass: Winthrop Publishers, 1980.

Donald, R. B. **Writing Clear Paragraphs.** NJ: Prentice-Hall, 1995.

Faigley, L. and Witte S. P. "Analyzing Revision." **College Composition and Communication.** 32 (1981): 400-414.

Fathman, A. K. and Whalley E. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In Barbara Kroll (Ed), **Second Language Writing: Research insight for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 178-190.

Ferris, D.R. "Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms". **TESOL Quarterly** 29 , No. 1 (Spring 1995): 33-53.

Ferris, D.R. "The influence of teacher commentary on student revision". **TESOL Quarterly** 31 , No. 2 (Summer 1997): 315-339.

Fetterer, C. "Effective commentary strategies: Methods of assessing the writer behind the writing." [Online]. 1997. Available from: http://www.richmon.edu/~eng376/fall97/cfett/COMM.html[19 May 2003]

Finochiaro, M. and Bonomo, M. **The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers.** NY: Regent Publishing Company, 1973.

Flower, L. S. and Hayes, J. R. "A Cognitive Process Theory of Writing." **College Composition and Communication.** 32 (1981): 365-387.

Foster, D. **A Premier for Writing Teaching: Theories, Theorists, Issues, Problems.** New Jersey: Boynton/Cook, 1983.

Fowler, H. R. **The Little Brown Handbook.** Boston: Little Brown, 1983.

Frankenberg-Garcia, A. "Providing student writers with pre-text feedback". **ELT Journal** 5312 (April 1999): 100-106.

Freedman, S. W. **Responding to Student Writing.** NCTE Research Report No. 23 Illinois:

National Council of Teachers of English, 1987.

Gagne, E.D. **The Cognitive Psychology of School Learning.** MS: Little Brown, 1985.

Gaston, E. R. "The relationship of two methods of marking to the quality of compositions and to attitudes toward writing of selected fourth grade pupils". **DAI.** 43:3 (September 1982): 647-A.

Geller, M. "From laundry lists to hierarchies: Changes in thinking process and written product. " **CCC.** 37: 3 (October, 1986).

Grabe, W. and Kaplan, R. B. **Theory & Practice of Writing.** NY: Longman, 1996.

Gunning, T.G. **Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties.** Boston: Allyn and Bacon, 2002.

Harris, D. P. **Teaching English as a Second Language.** NY: McGraw-Hill, 1969.

Harris, D. P. **Teaching English as a Second Language.** New Delhi: McGraw-Hill, 1974.

Hairston, M. "Different products, different processes: A theory about writing." **CCC.** 37:4 (December, 1986)

Heaton, J. B. **Writing English Language Tests.** London: Longman, 1975.

Hedge, T. **Writing: Resources Books for Teachers.** Hong Kong: Oxford University Press, 1988.

Hendrickson, J. M. "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice," **Modern Language Journal.** 62:8 (December 1978): 387-398.

Hendrickson, J. M. "The Treatment of Error in Written Work." in **Composing in a Second Language.** edited by Sandra McKoy, Cambridge: Newbury House, 1984.

Hughey, J. B. Et al. **Teaching ESL Composition Principles and Techniques.** MS: Newbury House, 1983.

Hyland, K. "Providing productive feedback". **ELT Journal,** 44/4 (October 1990): 279-285.

Hyland, K. **Teaching and Researching Writing.** Harlow: Longman, 2002.

Ike, N. J. "From brainstorming to creative essay: Teaching composition writing to classes." **English Teaching Forum.** 28 (April 1990): 43.

Jacobs, H. L. et al. **Testing ESL composition: A practical approach.** MS : Newbury House, 1981.

Johnson, J. A. **Writing Strategies for ESL Students.** USA: McMillan Publishing, 1983.

Keh, C. L. "Feedback in the writing process: a model and methods for implementation".

ELT Journal, 44/4 (October 1990): 294-304.

Kelsch, M. L. and Kelsch, T. **Writing Effectively: A Practical Guide.** NJ: Eaglewood Cliffs Prentice-Hall, 1981.

Kelly, M. E. "Effects of two types of teacher response to essays upon twelfth grade student's growth in writing performance". **DAI** 34: 9 (March 1974): 5801-A.

Kepner, K.G. "An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills". **Modern Language Journal,** 75 (1991): 305-313.

Kirby, D. and Liner, T. **Inside Out: Developmental Strategies for Teaching Writing.** USA: Boynton/ Cook Publishers,1981.

Kodler, E. H. **Linguistics and Teaching Foreign Languages.** NY: Van Nostrand Reinhold Company, 1970.

Krashen, S D. **Writing: Research, Theory and Application.** Oxford: Pergamon Press, 1984.

Kroll, B. and Schafer, J.C. "Error Analysis and the Teaching of Composition." in **Composing in a Second Language.** edited by Sandra McKoy, Cambridge: Newbury House, 1984.

Kubota, M. "Error correction strategies used by learners of Japanese when revising a writing task". **System** 29 (2001): 467-480.

Lado, R. **Language Teaching: A Scientific Approach.** NY: McGraw-Hill, 1964.

Leki, I. "The preferences of ESL students for error correction in college-level writing class." **Foreign Language Annual** 24 (1991): 203-218.

Leki, I. "Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum." **TESOL Quarterly** 29 (1995): 235-260.

Loewen, S. "Grammar correction in ESL student writing: How effective is it?" [Online]. 1998. Available from: http://www.temple.edu/gradmag/fall98/loewen,html[12 May 2003]

Lumbelli, L; Paoletti G and Frausin, T. "Improving the ability to detect comprehension problems: From revising to writing". **Learning and Instructions** (1999): 143-166.

Madsen, H. S. **Techniques in Testing.** NY: Oxford University Press, 1983.

MaColly, W. "What does educational research say about the judging of writing ability." **Journal of Educational Research** 64 (December 1970): 148-156.

McMahan, E. and Day, S. **The writer's Rhetoric Handbook.** NY: McGraw- Hill, 1980.

Murray, D. M. "Teach writing as a process, not product". In **Rhetoric and Composition: a Source Book for Teachers and Writers.** edited by Richards L. Graves, New Jersey: Boynton/ Cook Publishers, 1984.

Naisbitt, J. **Global paradox: The bigger the world economy, the more powerful its smallest players.** New York: William Morrow, 1994.

Oliva, P. F. **The Teaching Of Foreign Languages.** New Jersey: Boynton/Cook Publishers, 1969.

Padgate, W. "Feedback on L2 adult learners' writing". **PASAA,** 31 (July 2001): 44-63.

Porto, M. "Cooperative writing response groups and self-evaluation". **ELT Journal,** 55/1 (January 2001): 38-46.

Prisanananthakul, Somsak. "Thai bid to increase English skills". **The nation** (January 11, 2000).

Radecki, P.M.& Swales, J. M. "ESL student reaction to written comments on their written work." **System** 16, 355-365.

Raimes, A. **Techniques in Teaching Writing.** New York: Oxford University Press, 1983.

Raimes, A. "Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing." In Silberstein, S.(Ed), **State of the Art: TESOL Essay Celebrating 25 Years of the Discipline.** Illinois: Bloomington, 1993.

Reid, J. M. **Teaching ESL Writing.** New Jersey: Regents / Prentice Hall, 1993.

Reid, J. M. **The Process of Paragraph Writing.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

Reid, J. M. Responding to ESL student language problems: Error analysis and revision plan. In Reid, J. M. and Byrd, P.(Eds), **Grammar in the Composition Classroom: Essays on teaching ESL for college- bound students.** New York: Heinle & Heinle, 1998.

Rivers, W. M. **Teaching Foreign Language Skills.** Chicago: The University Press, 1968.

Robb, T.; Ross, S.; and Shortreed, I. "Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality". **TESOL QUARTERLY.** 20:1 (March 1986): 83-91.

Schenck, M. J. **Read, Write, Revise: A Guide to Academic Writing.** NY: St. Martin's Press, 1988.

Schwartz, M. et al. **Writing for Many Roles.** NJ: Boynton/Cook Publishers, 1984.

Semke, H.D. "Effect of the red pen." **Foreign Language Annuals** 17(1984): 195-202.

Shuguiang, Z. **The Differential Effects of Source of Connective Feedback on ESL Writing Proficiency.** Honolulu, 1985.

Siegel M.E.A. "Response to student writing from new composition faculty." **College Composition and Communication** 33 (October),1982.

Suid, M. and Lincoln, W. **Recipes for Writing: Motivation Skills and Activities.** CA: Addison- Wesley, 1989.

Truscott, J. "The case against grammar correction in L2 writing classes." **Language Learning** 46:2 (1996): 327-369.

Ubol, C. "An error analysis of English compositions by Thai students." **Occasional Paper** 16 SEAMEO Regional Language Center, 1981.

Valette, R. M. **Modern Language Testing: A Handbook.** NY: Harcourt Brance & World, 1977.

Villamil, O.S. and De Guerrero, M.C.M. "Assessing the impact of peer revision on L2 writing". **Applied Linguistics** 19/4 (1998): 491-514.

Walker, J.L. "Opinions of university students about language teaching". **Foreign Language Annuals** 7(1973): 102-105.

Wall, S. and Petrovsky, A. "Freshmen writers and revision: Results from a survey." **Journal of Basic Writing** 3 (1981): 109-122.

Weir, C. J. **Communicative Language Testing.** NY: Prentice Hall, 1990.

White, R. V. **Teaching Written English.** Great Britain: George Allen & Unwin, 1980.

Wiener, H. S. **Creating Composition.** 6th ed. NY: McGraw-Hill, 1992.

Wingfield, R. J. "Five ways to dealing with errors in written compositions". **English Language Teaching Journal** XXIX: 4 (July 1975): 311-313.

Wongsothorn, A. et. al. "National profiles of language education: Thailand" **PASAA** 26 (December 1996): 89-100.

Zamel, V. "The composing process of advanced ESL students: Six cases studies". **TESOL Quarterly** 17(1983): 165-187.

Zamel, V. "Responding to student writing". **TESOL Quarterly** 19 , No. 1 (March 1985): 79-101.

Ziv, N.D. "The effect of teacher comments on the writing of four college freshmen." DAI. 42: 7 (January 1982): 3004-A.

ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ก
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

<u>ผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือวิจัย</u>

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ดร. สุภาณี ชินวงศ์ สถาบันภาษา
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ชื่นชีวี เฉลิมภัทรกุล คณะศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

3. อาจารย์กมลรัตน์ ศรีหารักษา คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
สถาบันราชภัฏสวนดุสิต

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ข
หนังสือขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิ และขอความร่วมมือในการวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

(สำเนา)

ที่ ทม.0302(2770.0603)

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

2 สิงหาคม 2545

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ชื่นชีวี เฉลิมภัทรกุล

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาววิชยา ปิดชามุก นิสิตชั้นปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน” โดยมีผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชิโนกุล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัยที่นิสิตสร้างขึ้น

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไปและขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ
ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ
โทร.0-2218-2680

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

(สำเนา)

ที่ ทม.0302(2770.0603)

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

2 สิงหาคม 2545

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

เรียน อาจารย์กมลรัตน์ ศรีหารักษา

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาววิชยา ปิดชามุก นิสิตชั้นปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน” โดยมีผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชิโนกุล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัยที่นิสิตสร้างขึ้น

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไปและขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ
ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ฝ่ายวิชาการ
โทร.0-2218-268

(สำเนา)

บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โทร.0-2218-2680
ที่ ทม.0302(2770.0603) วันที่ 2 สิงหาคม 2545
เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

.....

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุภาณี ชินวงศ์

ด้วย นางสาววิชยา ปิดชามุก นิสิตขั้นปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชา การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตกต่างกัน” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุมาลี ชิโนกุลเป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัยที่นิสิตสร้างขึ้น (ตามเอกสารที่แนบ)

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ
ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

(สำเนา)

ที่ ทม.0302(2770.0603)2147

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

17 กันยายน 2545

เรื่อง ขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูล

เรียน อธิการบดีสภาบันราชภัฏวสนดุสิต

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางสาววิชยา ปิดชามุก นิสิตชั้นปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์เรื่อง “การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษของนักศึกษาสถาบันราชภัฏที่ได้รับวิธีการให้ข้อมูลป้อนกลับแตหต่างกัน” โดยมีผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ชิโนกุล เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยคำแนะนำการให้ข้อมูลป้อนกลับ 3 แบบ และหัวข้องานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ กับ นักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 2 จำนวน 120 คน ทั้งนี้นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้ นางสาววิชยา ปิดชามุก ได้ทำการเก็บข้อมูลดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ
ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ
โทร.0-2218-2680

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ค
ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

หัวข้องานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ

หัวข้อที่ 1 Pre-test (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Be Successful in School”.

หัวข้อที่ 2 (Narration)

Write a paragraph on the topic “My Most Memorable Moment”.

หัวข้อที่ 3 (Definition)

Choose to write a paragraph of extended definition of one of the following words; “Mobile Phone Addict”, or “Fashion Addict”.

หัวข้อที่ 4 (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Get Rid of Anxiety in Learning English”

หัวข้อที่ 5 (Cause- Effect)

Write a paragraph on the topic “Attending College Makes Me More Mature”.

หัวข้อที่ 6 (Comparison - Contrast)

Write a paragraph comparing and contrasting two things of your own choice.

หัวข้อที่ 7 (Argumentation)

Write a paragraph of argument on the topic “School Uniforms Should Be / Not Be Abolished.”

หัวข้อที่ 8 Post-test (Process)

Write a paragraph on the topic “How to Be Successful in Learning English”.

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คำแนะนำสำหรับการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบเน้นโครงสร้างทางไวยากรณ์
(Grammar Feedback Guideline) – แบบ A

- หลังจากอ่านงานเขียนโดยรวมรอบแรก ให้ผู้อ่านอ่านงานเขียนรอบที่สองแล้วให้ข้อมูลป้อนกลับเมื่อพบข้อผิดพลาดในงานเขียน โดยเน้นในประเด็น ดังต่อไปนี้

1. **Grammar** ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้
    - complete sentences/ or fragments / or run-ons
    - subject-verb agreement
    - numbers (plural, singular)
    - verb tenses and verb forms
    - use of articles, modals, prepositions, pronouns and conjunctions
    - word forms (if word is used as noun, verb, adjective, adverb,etc.)
    - pronoun reference
    - word order
    - negation
    - 'there' structure
2. **Vocabulary** ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้
    - variety of diction
    - avoidance of repetition
    - appropriateness of diction
    - accuracy of word choice
    - idiomatic usage
3. **Mechanics** ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้
    - punctuation
    - contraction
    - spelling
    - capitalization, lower case letter

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

- ทั้งนี้เมื่อพบข้อผิดพลาดให้ขีดเส้นใต้แล้วระบุชนิดของความผิด โดยใช้สัญลักษณ์แทนประเด็นที่ผิดดังต่อไปนี้ *

- Complete Sentence

Fr หมายถึง Fragment

RO หมายถึง Run-on sentence

- Agreement

Agr No. หมายถึง Agreement of Number

Agr. SV หมายถึง Agreement of subject and verb

Agr N- Pro หมายถึง Agreement of Noun and pronoun

- Verb Tense and Verb Forms

T หมายถึง Tense

V หมายถึง Voice

VF หมายถึง Verb form

- Use of Articles, Modals, Modifier, Prepositions, Pronouns, and Conjunctions

Ar. หมายถึง Article

Mo หมายถึง Modal

Mod. หมายถึง Modifier

Prep หมายถึง Preposition

Pro หมายถึง Pronoun

Con. หมายถึง Conjunction

- Word Forms (if word is used as noun, verb, adjective, adverb, etc.)

WF หมายถึง Word form

- Word Order

WO หมายถึง Word order

- Negation

Neg หมายถึง Negation

- 'There' structure

'There' หมายถึง 'There' structure

- Comparison

Comp หมายถึง Comparison

- Diction

WW หมายถึง Wrong word

- Mechanics

Cap หมายถึง Capitalization

LC หมายถึง Lower case letter

Sp หมายถึง Spelling

Spk หมายถึง Spoken form (Contraction)

P หมายถึง Punctuation

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

* ผู้ตรวจต้องแจ้งผู้เรียนให้ทราบความหมายของสัญลักษณ์ต่างๆ ด้วย

ตัวอย่างการใช้สัญลักษณ์แสดงประเภทข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์และตัวอย่างการแก้ไข

Symbols	**Types of Errors**	**Mistakes / Correction**
Fr.	Fragment	**Wrong:** * The student did well on the exam. Because they had studied hard. **Correct:** The student did well on the exam because they had studied hard.
RO	Run-on sentence	**Wrong:** * The students took a test yesterday two students were absent. **Correct:** The students took a test yesterday; two students were absent. **or :** The students took a test yesterday, but two students were absent.
‘ There’	‘There’ structure	**Wrong: *** There have many problems concerning drug abuse. **Correct:** There are many problems concerning drug abuse.
Par	Parallel structure	**Wrong:** * I am used to getting up early and have breakfast at six. **Correct:** I am used to getting up early and having breakfast at six.
Agr. No.	Agreement of Number	**Wrong:** * In some area, there was only one doctor. **Correct:** In some areas, there was only one doctor.
Agr. SV	Agreement of subject and verb	**Wrong:** * She have four dogs. **Correct:** She has four dogs. **Wrong:** *There is a few people in the coffee shop. **Correct:** There are a few people in the coffee shop.

Agr. N-Pro	Agreement of noun and pronoun	**Wrong:** * Each student should hand in their paper. **Correct:** Each student should hand in his paper.
VT	Verb tense	**Wrong:** * He is a student since 1985. **Correct:** He has been a student since 1985.
VF	Verb form	**Wrong:** * Students must to decide which college to attend. **Correct:** Students must decide which college to attend.
V	Voice	**Wrong:** * The accident was happened a while ago. **Correct:** The accident happened a while ago.
Art.	Article	**Wrong:** * He is the doctor. **Correct:** He is a doctor. **Wrong:** * Pattani is big province. ^ **Correct**: Pattani is a big province.
WF	Word form (if word is used as noun, verb, adjective, adverb, etc.)	**Wrong:** * From the least to the most importance, the tree…. **Correct:** From the least to the most important, the tree…

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

WO	Word order	**Wrong:** * My father asked me what was his name. **Correct:** My father asked me what his name was. **Wrong:** * It takes from here to school about ten minutes. **Correct:** It takes about then minutes from here to school.
WC	Word choice	**Wrong:** * I have learned English for ten years. **Correct:** * I have studied English for ten years.
Con	Conjunction	**Wrong:** * I did not know John, but I did not offer him a drink. **Correct:** * I did not know John, so I did not offer him a drink.
Prep	Preposition	**Wrong:** * I was very angry about myself for making such a stupid mistake. **Correct:** I was very angry with myself for making such a stupid mistake.
Mod	Modifier	**(Misplaced modifier)** **Wrong:** * A jeep ran over the soldier that had muddy tires. **Correct:** A jeep that had muddy tires ran over the soldier. **(Dangling modifier)** **Wrong:** * Walking along the beach, a sandal was found by Mary. **Correct:** Walking along the beach, Mary found a sandal.

Spk	Spoken form / Contraction	**Wrong:** * I didn't hate school any more. **Correct:** I did not hate school any more.
Rep	Repetition	**Wrong:** * The pond in the campus adds much beauty to the campus. **Correct:** The pond in the campus adds much beauty to it.
Cap	Capital letter	**Wrong:** * Japan was defeated in world war II. **Correct:** Japan was defeated in World War II.
LC	Lower case letter	**Wrong:** * I do not want to study Science. **Correct:** I do not want to study science.
Sp	Spelling	**Wrong:** * I wanted to be a sciencetist. **Correct:** I wanted to be a scientist.
P	Punctuation	**Wrong:** * I like cookies cake and ice-cream. ^ ^ **Correct:** I like cookies, cake and, ice-cream. **Wrong:** * He is not sure when John will come? **Correct:** He is not sure when John will come.

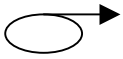
สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สัญลักษณ์อื่น ๆ ที่ใช้พร้อมความหมาย

? หมายถึง Not clear – (either student's handwriting or meaning is not clear)

^ หมายถึง Something omitted

หมายถึง indent

 หมายถึง position (moved words or phrases to the position indicated by this mark)

หมายถึง Omit this

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คำแนะนำสำหรับการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบเน้นเนื่อหาของเรื่อง
(Content Feedback Guideline) - แบบ B

- หลังจากอ่านงานเขียนโดยรวมรอบแรก ให้ผู้อ่านอ่านงานเขียนรอบที่สองแล้วให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับเนื้อหา การสื่อความและการเรียบเรียงเรื่อง โดยให้พิจารณาในประเด็น ดังนี้

1. Content / Idea ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้

- title
- elaboration of main idea
- clarity of main idea and meaning
- relevance of idea to topic
- adequate support (facts, examples, evidence, details)
- truth of ideas / content

2. Organization ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้

- topic sentence
- supporting sentence
- concluding sentence
- transition words
- idea development

- โดยต้องให้ข้อมูลเฉพาะเจาะจงที่โยงเอาเนื้อหาของเรื่องเข้ามากล่าวด้วย (text-specific) เช่น “ควรให้รายละเอียดเพิ่มเติมเพื่อสนับสนุนว่าทำไมเด็กวัยรุ่นจึงไม่ควรซื้อสินค้าฟุ่มเฟือย” มากกว่าการกล่าวรวมๆ เช่น “ควรมีรายละเอียดสนับสนุนมากกว่านี้” รวมทั้งระบุข้อเด่น / ข้อด้อยของเนื้อหา (ถ้ามี)
- จะไม่ระบุข้อผิดพลาดในเรื่องไวยากรณ์ นอกจากข้อผิดพลาดนั้นจะส่งผลต่อการสื่อสารความหมาย (communication of meaning)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คำแนะนำสำหรับการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบผสมผสาน

(Combination Feedback Guideline) – แบบ C

- หลังจากอ่านงานเขียนโดยรวมรอบแรก ให้ผู้อ่านอ่านงานเขียนรอบที่สองแล้วให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับเนื้อหา การสื่อความและการเรียบเรียงเรื่อง โดยให้พิจารณาในประเด็น ดังนี้

1. Content / Idea ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้

- title
- elaboration of main idea
- clarify of main idea and meaning
- relevance of idea to topic
- adequate support (facts, examples, evidence, details)

2. Organization ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้

- topic sentence
- supporting sentence
- concluding sentence
- transition words
- idea development

- โดยต้องให้ข้อมูลเฉพาะเจาะจงที่โยงเอาเนื้อหาของเรื่องเข้ามากล่าวด้วย (text-specific) เช่น “ควรให้รายละเอียดเพิ่มเติมเพื่อสนับสนุนว่าทำไมเด็กวัยรุ่นจึงไม่ควรซื้อสินค้าฟุ่มเฟือย” มากกว่าการกล่าวรวมๆ เช่น “ควรมีรายละเอียดสนับสนุนมากกว่านี้” รวมทั้งระบุข้อเด่น / ข้อด้อยของเนื้อหา (ถ้ามี)

- จากนั้น อ่านงานเขียนรอบที่สามแล้วให้ข้อมูลป้อนกลับเมื่อพบข้อผิดพลาดเกี่ยวกับโครงสร้างทางไวยากรณ์ในงานเขียน ในประเด็น ดังต่อไปนี้

1. Grammar ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้

- complete sentences
- subject-verb agreement
- numbers (plural, singular)
- verb tenses and verb forms
- use of articles, modals, prepositions, pronouns and conjunctions
- word forms (if word is used as noun, verb, adjective, adverb,etc.)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

- gender
- word order
- negation
- 'there' structure

2. **Vocabulary** ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้

- variety of diction
- avoidance of repetition
- appropriateness of diction
- accuracy of word choice
- idiomatic usage

3. **Mechanics** ครอบคลุมรายละเอียด ดังนี้

- punctuation
- contraction
- spelling
- capitalization, lower case letter

- ทั้งนี้เมื่อพบข้อผิดพลาดให้ขีดเส้นใต้แล้วระบุชนิดของความผิด โดยใช้สัญลักษณ์แทนประเด็นที่ผิด ดังต่อไปนี้ *

- Complete Sentence

Fr หมายถึง Fragment RO หมายถึง Run-on sentence

- Agreement

Agr No. หมายถึง Agreement of Number Agr. SV หมายถึง Agreement of subject and verb

Agr N- Pro หมายถึง Agreement of Noun and pronoun

- Verb Tense and Verb Forms

T หมายถึง Tense V หมายถึง Voice

VF หมายถึง Verb form

- Use of Articles, Modals, Modifier, Prepositions, Pronouns, and Conjunctions

Ar. หมายถึง Article Mo หมายถึง Modal

Mod. หมายถึง Modifier Prep หมายถึง Preposition

Pro หมายถึง Pronoun Con. หมายถึง Conjunction

---

* ผู้ตรวจต้องแจ้งผู้เรียนให้ทราบความหมายของสัญลักษณ์ต่างๆ ด้วย

- Word Forms (if word is used as noun, verb, adjective, adverb, etc.)

WF หมายถึง Word form

- Word Order

WO หมายถึง Word order

- 'There' structure

'There' หมายถึง 'There' structure

- Diction

WW หมายถึง Wrong word

- Mechanics

Cap หมายถึง Capitalization

Sp หมายถึง Spelling

P หมายถึง Punctuation

- Negation

Neg หมายถึง Negation

- Comparison

Comp หมายถึง Comparison

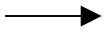
LC หมายถึง Lower case letter

Spk หมายถึง Spoken form (Contraction)

สัญลักษณ์อื่นๆ ที่ใช้ในการให้ข้อมูลป้อนกลับ

? หมายถึง Not clear – (either student's handwriting or meaning is not clear)

^ หมายถึง Something omitted

 หมายถึง indent

หมายถึง position (moved words or phrases to the position indicated by this mark)

 หมายถึง Omit this

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ง
ตัวอย่างการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวอย่างการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบเน้นไวยากรณ์

Attending college makes me more mature

~~There are several effects from~~ Cap. Attending college makes me more mature. First of all, Attending ~~#~~ college makes me more confident and more independent. I can do anything without helping from parents or others person and also make decision by myself Such as, Choosing subject to learn, Making decision to participate in a group of any activities. I brave enough to ~~s~~ speak my idea with other ~~person~~ and also ask when I suspect. Second effect, I have more responsible with my work and assignment. In each duty of my lif was organised by the responsibility. I have more responsible with all the thing that I will do because of my duty in college taught me had to responsibity with it. And finally, it makes me have an objective and plan before I will do anything for reducing the mistake And I have more considerable the matter carefully makes me ~~feel to be mature~~ because of I learn to think before I do, before I speak. ~~I was organised by these~~. I have a lot experience from attending college and I learn to participate in the social. It makes me have a lot of experience and learn to ~~solve problem~~ when I face in by myself. And all effect makes me more nature in the present. time.

because of + (n.) or noun phrase.

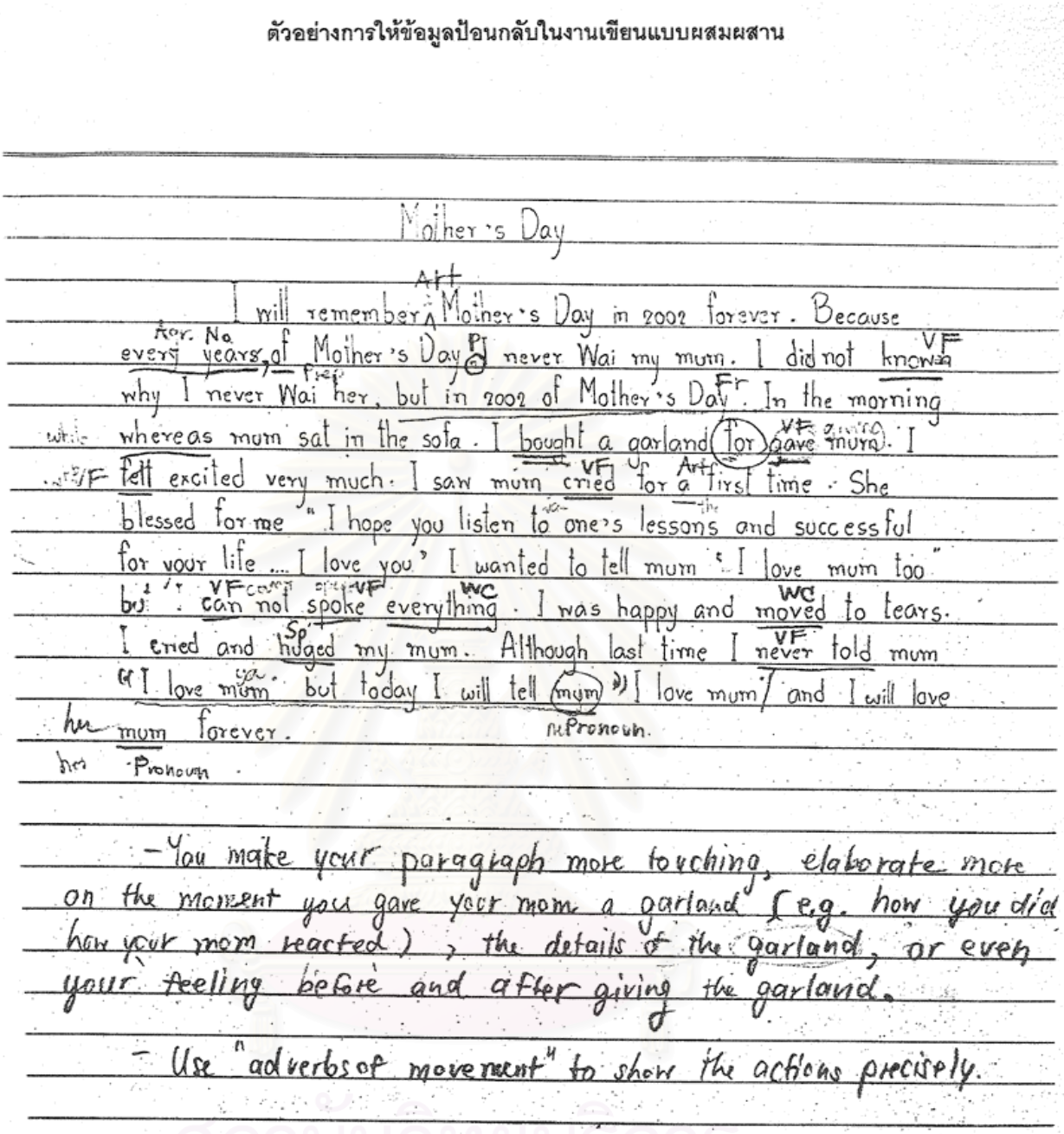
ตัวอย่างการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบเน้นเนื้อหาของเรื่อง

Fasnion addicts.

My friend "Pat" is a fasnion addict who will buy everything in fashion she can. First of all, she often buys a new mobile phone. For example last week she went to MBK to bought a new mobile phone "Motorola c289" which is up-to-date. and told me "My old mobile phone was out of fashion." In addition, she will buy some clothes in fashion which she wants suddenly. If she walks pass a boutique and sees a skirt which which she likes, she will buy it at that time. Finally, Pat will buy everything in fashion even though it is very expensive such as a Casio watch which costs 5,000 baht or a Triump swimsuit which costs 9,900 baht. Pat will feel very upset if she does not buy anything in fashion.

- very well organized paragraph
- Rewrite the topic sentence
- State the point in more general sense and give "Pat" as an example.

ตัวอย่างการให้ข้อมูลป้อนกลับในงานเขียนแบบผสมผสาน



Mother's Day

I will remember Mother's Day in 2002 forever. Because every years of Mother's Day never Wai my mum. I did not know why I never Wai her, but in 2002 of Mother's Day. In the morning whereas mum sat in the sofa. I bought a garland for gave mum. I felt excited very much. I saw mum cried for a first time. She blessed for me "I hope you listen to one's lessons and successful for your life ... I love you" I wanted to tell mum "I love mum too" but can not spoke everything. I was happy and moved to tears. I cried and huged my mum. Although last time I never told mum "I love mum" but today I will tell mum "I love mum" and I will love her mum forever.

- You make your paragraph more touching, elaborate more on the moment you gave your mom a garland (e.g. how you did, how your mom reacted), the details of the garland, or even your feeling before and after giving the garland.
- Use "adverbs of movement" to show the actions precisely.

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก จ
เกณฑ์การตรวจงานเขียนอนุเฉทภาษาอังกฤษ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางแสดงเกณฑ์การตรวจเรียงความรูปแบบการตรวจแบบผสมผสาน

(ESL Composition Profile) **ของ** H.L. Jacobs et al. (1981: 28-29)

องค์ประกอบ	เกณฑ์	คะแนน/ ระดับความสามารถ
เนื้อหา	● มีความรู้ในเรื่องที่เขียนดี ● เขียนได้ความดี ขยายความได้อย่างต่อเนื่องและสมเหตุสมผล ● เนื้อหาเกี่ยวข้องกับเรื่องที่ให้เขียนและตรงตามประเภทของงานเขียน	27-30 ดีมาก-ยอดเยี่ยม
	● มีความรู้ในเรื่องที่เขียนบ้าง ● เขียนพอได้ความ พอที่จะขยายความต่อเนื่องและสมเหตุผลได้ ● เนื้อหาส่วนใหญ่เกี่ยวกับเรื่องที่เขียนแต่ขาดรายละเอียดตามประเภทของงานเขียน	22-26 ปานกลาง-ดี
	● มีความรู้ในเรื่องที่เขียนอย่างจำกัด ● เขียนได้ความน้อย ไม่สามารถขยายความได้	17-21 อ่อน-พอใช้
	● ไม่มีความรู้ในเรื่องที่เขียนเลย ● เขียนไม่ได้ใจความ ● เขียนไม่ตรงเรื่องหรือประเภทของงานที่ให้เขียน ● หรือเขียนน้อยจนประเมินไม่ได้	13-16 อ่อนมาก
การเรียบเรียง	● เขียนได้อย่างสละสลวย สามารถเรียบเรียงความคิดได้ดี ● แสดงความคิดเห็นได้อย่างชัดเจน เขียนได้ความกะทัดรัด และตรงจุด ● มีประโยคแสดงใจความสำคัญ และมีเหตุผลมาสนับสนุน ● แสดงความคิดอย่างต่อเนื่องและนำเสนอความคิดตรงกับประเภทของงานเขียน มีการใช้คำเชื่อมความที่ถูกต้องและเหมาะสม	18-20 ดีมาก-ยอดเยี่ยม
	● บางครั้งความคิดไม่ต่อเนื่อง ประมวลความคิดไม่ดีนักแต่ยังสื่อใจความสำคัญได้ ● มีประโยคใจความสำคัญแต่ไม่ค่อยมีรายละเอียดมาสนับสนุนมากนัก ● เขียนแบบมีเหตุผลแต่ขาดการลำดับความคิดที่สอดคล้องกับประเภทของงานเขียน	14-17 ปานกลาง-ดี

การเรียบเรียง	● เขียนไม่ดีนัก ความคิดยังสับสนหรือไม่ต่อเนื่อง ● ขาดการลำดับความคิดและการพัฒนาความคิดให้ตรงกับประเภทของงานเขียน ● ไม่มีประโยคใจความสำคัญ ● มีรายละเอียดที่ไม่เกี่ยวข้องกับใจความสำคัญ ● ไม่มีการใช้คำเชื่อมความหรือใช้ไม่ถูกต้อง	10-13 อ่อน-พอใช้
	● เขียนไม่รู้เรื่อง ● ไม่มีการประมวลความคิด ● หรือเขียนน้อยมากจนประเมินไม่ได้	7-9 อ่อนมาก
การใช้ศัพท์	● ใช้ศัพท์ที่มีความหมายลึกซึ้งและมีความหลากหลาย ● เลือกใช้ศัพท์และสำนวนได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม ● ใช้สำนวนการเขียนที่เหมาะสมกับประเภทของงานเขียน	18-20 ดีมาก-ยอดเยี่ยม
	● ใช้ศัพท์ได้ตามความต้องการ ● บางครั้งใช้ศัพท์และสำนวนไม่ถูกต้องแต่ยังสื่อความหมายได้ตรงตามประเภทของงานเขียน	14-17 ปานกลาง-ดี
	● ใช้ศัพท์ในวงจำกัด ● ใช้ศัพท์และสำนวนผิดบ่อยๆ และไม่สามารถสื่อความได้ตรงตามประเภทของงานเขียน	10-13 อ่อน-พอใช้
	● ใช้ศัพท์ส่วนมากจากภาษาแม่ หรือศัพท์ที่แปลจากภาษาแม่คำต่อคำ ● ความรู้เรื่องศัพท์ สำนวนและรูปคำน้อยมาก ● มีข้อมูลน้อยเกินกว่าจะประเมินได้ตามประเภทของงานเขียน	7-9 อ่อนมาก
การใช้ไวยากรณ์	● ใช้รูปประโยคซับซ้อนได้ดี ● มีข้อผิดพลาดน้อยมากในเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างประธานและกริยา การใช้กาล รูปนามเอกพจน์ พหูพจน์ การเรียงลำดับคำและหน้าที่ของคำ การใช้คำนำหน้านาม คำสรรพนาม และบุพบท	22-25 ดีมาก-ยอดเยี่ยม

การใช้ไวยากรณ์	● ใช้รูปประโยคได้ถูกแต่เป็นประโยคแบบง่ายๆ ● มีข้อผิดพลาดน้อยในเรื่องโครงสร้างของประโยค ● มีข้อผิดพลาดหลายแห่งเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างประธานและกริยา การใช้กาล รูปนามเอกพจน์ พหูพจน์ การเรียงลำดับคำและหน้าที่ของคำการใช้คำนำหน้านาม คำสรรพนาม และบุพบท แต่ข้อผิดพลาดเหล่านี้ไม่ทำให้ความหมายเปลี่ยน	18-21 ปานกลาง-ดี
	● มีข้อผิดพลาดหลายแห่งในเรื่องโครงสร้างของประโยค ● พบข้อผิดพลาดบ่อยในเรื่องการใช้รูปปฏิเสธ ความสัมพันธ์ระหว่างประธานและกริยา การใช้กาล รูปนามเอกพจน์ พหูพจน์ การเรียงลำดับคำและหน้าที่ของคำ คำนำหน้านาม คำสรรพนาม และบุพบท ● การใช้รูปประโยคที่ไม่สมบูรณ์หรือรูปประโยคที่ยืดยาวต่อเนื่อง ● ข้อผิดพลาดมีผลกระทบต่อการสื่อความหมาย	11-17 อ่อน-พอใช้
	● ไม่รู้เรื่องโครงสร้างของประโยคเลย ● มีข้อผิดพลาดมาก ● สื่อความหมายไม่ได้ ● มีข้อมูลไม่เพียงพอที่จะประเมินได้ตามประเภทของงานเขียน	5-10 อ่อนมาก
การใช้เครื่องหมายวรรคตอน,ตัวสะกด อักษรนำและการขึ้นย่อหน้า	● มีความรู้ในเรื่องกฎเกณฑ์ของการเขียนดี ● มีข้อผิดพลาดน้อยมากในเรื่องตัวสะกด เครื่องหมายวรรคตอน การใช้อักษรนำและการขึ้นย่อหน้า	5 ยอดเยี่ยม-ดีมาก
	● พบข้อผิดพลาดในเรื่องตัวสะกด เครื่องหมายวรรคตอน การใช้อักษรนำและการขึ้นย่อหน้าเป็นบางครั้ง แต่ไม่ได้ทำให้ความหมายเปลี่ยน	4 ดี-ปานกลาง

การใช้เครื่องหมายวรรคตอน,ตัวสะกด อักษรนำและการขึ้นย่อหน้า	● พบข้อผิดพลาดบ่อยครั้งในเรื่องตัวสะกด เครื่องหมายวรรคตอน การใช้อักษรนำและการขึ้นย่อหน้า ● เขียนลายมืออ่านยาก ● จับใจความไม่ได้	3 พอใช้- อ่อน
	● ไม่มีความรู้เรื่องกฎเกณฑ์ของการเขียนเลย มีข้อผิดพลาดในเรื่องตัวสะกด เครื่องหมายวรรคตอน การใช้อักษรนำและการขึ้นย่อหน้า ● ลายมืออ่านไม่ออก ● มีข้อมูลไม่เพียงพอที่จะประเมินได้	2 อ่อนมาก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาววิชยา ปิดชามุก เกิดเมื่อวันที่ 18 ตุลาคม พ.ศ. 2521 ที่จังหวัดสุพรรณบุรี ได้รับปริญญาศิลปศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับหนึ่ง) วิชาเอกภาษาอังกฤษ จากคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ เมื่อปีการศึกษา 2542 และเข้ารับการศึกษาต่อที่ ภาควิชามัธยมศึกษา สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2543 ปัจจุบันดำรงตำแหน่งอาจารย์ประจำโปรแกรมวิชาภาษาอังกฤษ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย