

428.00712
96517

การศึกษาเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียน และความวิตกกังวล
ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับ
การสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลีกับการสอนด้วย
วิธีตามคู่มือครู

12 S.A. 2537

ปริญญานิพนธ์
ของ
จุรีรัตน์ หอมจันทร์

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการมัธยมศึกษา
ธันวาคม 2536
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

191998

คณะกรรมการควบคุมและคณะกรรมการสอบได้พิจารณาปริญญานิพนธ์ฉบับนี้แล้ว เห็นสมควร
รับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการมัธยมศึกษา
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

คณะกรรมการควบคุม

.....เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย.....ประธาน

(รศ.ดร.เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย)

.....อ.จรรยา สุขารมณ์.....กรรมการ

(รศ.อจรรยา สุขารมณ์)

คณะกรรมการสอบ

.....เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย.....ประธาน

(รศ.ดร.เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย)

.....อ.จรรยา สุขารมณ์.....กรรมการ

(รศ.อจรรยา สุขารมณ์)

.....ดร.บังอร พานทอง.....กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม

(ดร.บังอร พานทอง)

บัณฑิตวิทยาลัยอนุมัติให้รับปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการมัธยมศึกษา ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒได้

.....ดร.ศิริภา พูลสุวรรณ.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

(ดร.ศิริภา พูลสุวรรณ)

วันที่ 14 ..เดือน ..พฤษภาคม..พ.ศ. 2536

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ สำเร็จลงได้ด้วยความกรุณาในการให้คำปรึกษา คำแนะนำ และความช่วยเหลือในการตรวจสอบ ปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ จาก รศ.ดร.เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย รศ.อรรดา สุขารมณ์ ดร.บังอร พานทอง ดร.ชุติมา เจียมศิริ และรศ.พวงรัตน์ ทวีรัตน์ ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในพระคุณของท่านอาจารย์ดังกล่าวที่ให้ความเมตตากรุณาต่อผู้วิจัยด้วยดีตลอดมา จึงขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ทุกท่านเป็นอย่างสูงไว้ ณ ที่นี้

ขอขอบพระคุณ ดร.อุบล สุวรรณชัยรบ และอาจารย์บรรจบ เจียมวิจิตร ที่ได้กรุณาตรวจสอบและแก้ไขเครื่องมือในการทำวิจัยครั้งนี้

ขอกราบขอบพระคุณ อาจารย์คำพันธ์ คงนิล ผู้อำนวยการโรงเรียนอุดรพิทยานุกูล อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี อาจารย์มาลัย ธนาวัชรากุล หัวหน้าหมวดวิชาภาษาต่างประเทศ และอาจารย์ภายในหมวดทุกท่าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งอาจารย์นวลปรางค์ เจริญวงศ์ ที่กรุณาช่วยอำนวยความสะดวกและให้ความช่วยเหลือเป็นอย่างดียิ่งตลอดระยะเวลาในการดำเนินการวิจัย และขอขอบใจนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โปรแกรมวิทย์-คณิต ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 ของโรงเรียนอุดรพิทยานุกูล ที่ให้ความร่วมมืออย่างดีในการเก็บรวบรวมข้อมูล

ขอขอบคุณพี่ ๆ และเพื่อน ๆ เอกการมัธยมศึกษาทุกคน โดยเฉพาะอย่างยิ่งอาจารย์บุหงา คณาวรงค์ อาจารย์สุชาติ หล่อนกลาง อาจารย์ปรีชา ศรีเรืองฤทธิ์ อาจารย์ประทุม การรักเรียน อาจารย์มุกดา ประทุมทิพย์ อาจารย์วรณัฐ ประทุมทิพย์ และคุณเอกภัสรา พูจันทร์ ตลอดจนสมาชิกทุกคนในครอบครัว "หอมจันทร์" "บุษย์ภักดี" และ "เฟื่องฟุ้ง" ที่ให้ความช่วยเหลือและเป็นกำลังใจตลอดระยะเวลาในการทำวิจัยครั้งนี้

คุณประโยชน์ใด ๆ ที่จะเกิดจากปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องสักการะเพื่อทดแทนพระคุณของบิดา มารดา ผู้ให้ทุกสิ่งทุกอย่างอันสูงสุด รวมทั้งครูอาจารย์และผู้มีพระคุณทุกท่าน ที่ให้การศึกษาอบรม และช่วยเหลือจนผู้วิจัยประสบความสำเร็จในชีวิตเรื่อยมาตราบนานเท่านานนี้

จวีรัตน์ หอมจันทร์

สารบัญ

บทที่		หน้า
1	บทนำ.....	1
	ภูมิหลัง.....	1
	ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า.....	5
	ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า.....	5
	ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า.....	5
	นิยามศัพท์เฉพาะ.....	6
2	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	10
	เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการเขียน.....	10
	ความหมายของการเขียน.....	10
	ความหมายของกระบวนการเขียน.....	11
	ความสามารถในการเขียน.....	13
	องค์ประกอบของการเขียน.....	15
	เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสอนเขียน.....	17
	ขั้นตอนในการสอนเขียน.....	17
	การสอนเขียน.....	21
	การจัดกิจกรรมในการฝึกเขียนเรียงความเพื่อฝึกการลำดับความคิด.....	27
	เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการตรวจงานเขียนภาษาอังกฤษ.....	40
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนภาษาอังกฤษ.....	55
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ (Process Approach).....	61
	การสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ(Process Approach).....	61
	ขั้นตอนการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี.....	66
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	68
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความวิตกกังวล.....	69

ความหมายของความวิตกกังวล.....	69
ประเภทของความวิตกกังวล.....	72
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	73
สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า.....	77
3 วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า.....	78
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	78
เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง.....	79
การสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือ.....	80
การสร้างแผนการสอนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	80
การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพแบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียน ภาษาอังกฤษ.....	83
เกณฑ์การตรวจให้คะแนนเรียงความ.....	84
การสร้างและการหาคุณภาพแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ..	86
การดำเนินการทดสอบและการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	88
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	88
สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล.....	89
4 การวิเคราะห์ข้อมูล.....	94
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล.....	94
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	94
5 สรุป อภิปราย และข้อเสนอแนะ.....	99
จุดมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า.....	99
สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า.....	99

วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า.....	99
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	101
สรุปผลการศึกษาค้นคว้า.....	101
อภิปรายผล.....	102
ข้อเสนอแนะ.....	108
บรรณานุกรม.....	110
ภาคผนวก.....	124
ประวัติย่อของผู้วิจัย.....	189

บัญชีตาราง

ตาราง

หน้า

1	แบบแผนการทดลอง.....	79
2	แสดงผลการเปรียบเทียบพื้นฐานความสามารถของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมจำแนกตามตัวแปรที่ศึกษา.....	95
3	ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ ระหว่างนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลีกับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู.....	96
4	ผลการเปรียบเทียบความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ ระหว่างนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลีกับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู.....	97
5	ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ ของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลี.....	98

บทนำ

ภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อความหมายเพื่อแสดงถึงความคิดและการกระทำของมนุษย์ (สุไร พงษ์ทองเจริญ. 2526 : 4) เพราะภาษาทำให้เกิดความเข้าใจตรงกันระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง หรือผู้อ่านกับผู้เขียน ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่ถือได้ว่าเป็นภาษาสากลภาษาหนึ่งในโลก เนื่องจากมีจำนวนประชากรประมาณ 700 ล้านคน เรียนหรือใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแรกหรือภาษาหลัง ทั้งในด้านการศึกษา วิทยาศาสตร์ การเมือง การค้า และในองค์การระหว่างประเทศ (Smith. 1983) เพื่อให้เข้าถึงวิทยาการและเทคโนโลยีต่าง ๆ เหล่านี้ จึงจำเป็นต้องจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในโรงเรียน เพื่อให้ผู้เรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อสื่อความหมายได้ถูกต้อง และเหมาะสมกับกาลเทศะ ทั้งทักษะการฟัง พูด อ่านและเขียน (ศึกษาธิการ 2522 : 32-35) ซึ่งนับแต่อดีตจวบจนปัจจุบัน ภาษาอังกฤษยังประโยชน์แก่คนไทยมากมายหลายด้าน ประการที่หนึ่งด้านวิชาการ ประการที่สองด้านการติดต่อค้าขาย ประการที่สามด้านการศึกษา วัฒนธรรม ตลอดจนการเมือง ประการที่สี่ด้านชีวิตประจำวันของคนไทยในเมืองไทย (พวงเพ็ญ อินทรประวัติ. 2520 : 24) อาจกล่าวได้ว่าภาษาอังกฤษมีอิทธิพลต่อคนไทยทั้งโดยตรงและโดยอ้อม

แนวโน้มการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในปัจจุบัน มุ่งเน้นการเรียนการสอนเพื่อการสื่อสาร ซึ่งมีการแบ่งพฤติกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษเป็นพฤติกรรมภายนอก หรือทักษะการรับรู้ (Receptive Skill) ได้แก่ การฟังและการอ่าน พฤติกรรมภายใน หรือทักษะการแสดงออก (Productive Skill) ได้แก่ การพูดและการเขียน แม้การเขียนจะเป็นทักษะลำดับสุดท้ายในการเรียนภาษาอังกฤษ แต่เป็นทักษะที่มีความสำคัญมาก เพราะการเขียนภาษาอังกฤษได้นั้น หมายความว่าผู้เขียนจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับ โครงสร้างของประโยค การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การสะกดคำ การเรียงคำในประโยค นอกจากนั้นแล้วต้องมีจุดมุ่งหมายในการเขียน และสามารถที่จะเขียนสื่อความหมายได้ตรงตามวัตถุประสงค์ของตน (Lado. 1977 : 348) ซึ่งสอดคล้องกับคำกล่าวของแวลเลต์ต์ (Valette. 1977 : 131) ว่าทักษะการเขียนยุ่งยากซับซ้อนที่สุด เมื่อเปรียบเทียบกับ การอ่าน

และการฟังจะพบว่าเป็นเพียงการตีความหรือวิเคราะห์ว่าตนกำลังได้ยินหรือได้อ่านอะไร ส่วนการพูดนั้นจะพบว่าสามารถแสดงกิริยาท่าทาง ความรู้สึกของตน อีกทั้งยังมีโอกาสให้คำอธิบายสอดคล้องแทรกในบทสนทนาได้ ในส่วนของการเขียนผู้เขียนต้องมีความสามารถอย่างแท้จริง จึงจะเขียนข้อความได้ชัดเจนจนผู้อ่านเข้าใจได้ เพราะการเขียนเป็นเครื่องมือทางความคิดอย่างหนึ่งนั่นเอง (Cramer. 1985 : 3-4) ดังนั้นการสอนเขียนครูจึงควรมุ่งเน้นความสำคัญของกระบวนการ (Process) ที่ผู้เรียนใช้เพื่อให้งานเขียนนั้นประสบความสำเร็จ ทั้งนี้เพราะการเขียนและการพัฒนาความคิดของบุคคล มีความเกี่ยวพันกันอย่างลึกซึ้ง ซึ่งในส่วนของกระบวนการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษตามหลักสูตรมัธยมศึกษาที่ใช้อยู่ในปัจจุบันก็ได้ให้ความสำคัญแก่ทักษะการเขียนอย่างมาก ดังจะเห็นได้จากคำอธิบายรายวิชาต่าง ๆ ที่ระบุพฤติกรรมการเขียนที่คาดหวังไว้อย่างชัดเจนหลายระดับ (รสนัน วรรณะภัก. 2531 : 7)

ทักษะการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยยังไม่พัฒนาเท่าที่ควร เนื่องจากลักษณะเฉพาะตัวของทักษะการเขียน ซึ่งมีความยุ่งยากสลับซับซ้อน และยากต่อการสื่อความหมายให้ผู้อื่นเข้าใจ ตรงตามความมุ่งหมายของผู้เขียน และรวมถึงข้อบกพร่องในการเขียนของผู้เขียนด้านต่าง ๆ เช่น การใช้ไวยากรณ์ การเลือกใช้คำศัพท์ การเขียนประโยค การเชื่อมประโยค เป็นต้น ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยเกี่ยวกับทักษะการเขียนภาษาอังกฤษของประยูรศรี วรชัยพิทักษ์ (2528 : 128); รัตนาวดี โชติภณิช (2528 : 50); สนิ่นาถ สัตยมาศ (2528 : 7); อุบล สุวรรณชัยรบ (2529 : 185); วนิดา พันธุ์แก้ว (2523 : 172); สมบูรณ์ วิชาวิบูล (2528 : 111-116) และสกล เกิดผล (2526 : 57-65) พบว่านักเรียนไทยในระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา และอุดมศึกษามีข้อบกพร่องด้านการพัฒนาทางภาษาไม่สมบูรณ์ มีการถ่ายโอนนิสัยระหว่างภาษาไทยมาใช้ในภาษาอังกฤษ รวมถึงด้านความเข้าใจความหมายของศัพท์และสำนวน การใช้โครงสร้างไวยากรณ์ การสะกดคำ และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน

เนื่องจากการเขียนประกอบด้วยกระบวนการ (Process) และผลผลิต (Product) ที่แสดงคุณลักษณะต่าง ๆ อย่างสอดคล้องกับกลวิธีในการเรียนรู้ (Learning Strategies) ที่มีประสิทธิภาพ (สุนรรณี ลือเกียรติไพศาล. 2534 : 3) ดังนั้นการฝึกให้ผู้เรียนมีกระบวนการเขียน (Writing Process) และกลวิธีในการเขียน (Writing Strategies) จึงมีความสำคัญและมีผลต่อความสำเร็จในการเขียนของผู้เรียน ตามที่ได้นิยมปฏิบัติมานั้น การสอนทักษะเขียนจะเน้น

สิ่งที่ได้มาเมื่อจบสิ้นกระบวนการเขียน ซึ่งก็คือผลผลิตเท่านั้น จึงทำให้การสอนเขียนเริ่มจากการฝึกให้นักเรียนเขียนประโยคที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ การใช้เครื่องหมายวรรคตอนที่ต้องเสียก่อน จากนั้นจึงเริ่มเขียนเป็นอนุเจต (Paragraph) ที่มีใจความสมบูรณ์ในตนเอง และมีลำดับความคิดที่ต่อเนื่อง แล้วจึงเริ่มพัฒนาจากอนุเจตเดี่ยวเป็นหลายอนุเจตคือเป็นความเรียง (ปาริฉัตรสรญาณาวุธ. 2531 : 26) จะเห็นได้ว่านักเรียนไม่ได้แสดงออกทางความคิดอย่างเต็มที่ และการที่ต้องคำนึงถึงความถูกต้องทางด้านโครงสร้างไวยากรณ์ ในขณะที่เขียนจะทำให้ความคิดไม่ต่อเนื่อง ทำให้รู้สึกว่าการจำกัดขอบเขตจนเขียนออกมาไม่ได้ สับสนท้อแท้และหมดความเชื่อมั่นในตนเอง จนไม่อยากเขียน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของโรส (Zamel. 1987 : 710; อ้างอิงมาจาก Rose.) ศึกษาพบว่า นักเรียนชาวอเมริกันที่เรียนการเขียนจากตำราที่เน้นเรื่องกฎเกณฑ์ และเทคนิควิธีเขียน จะเกิดการขังกั้นในขณะที่เขียน และงานวิจัยของเซลฟ์ (Zamel. 1987 : 710; อ้างอิงมาจาก Self.) พบว่า นักเรียนไม่ชอบเขียนและมีความวิตกกังวลสูง เนื่องมาจากการเรียนกับครูที่คาดหวังงานเขียนที่ตีพิมพ์แบบ

ปัจจุบันแนวการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ มีแนวโน้มเปลี่ยนไปมุ่งเน้นกระบวนการที่ใช้ในการเขียน (Process Approach) ซึ่งกำลังเป็นที่นิยมแพร่หลายอยู่ในปัจจุบัน นับตั้งแต่ ค.ศ. 1980 เป็นต้นมา วิธีสอนแนวนี้นับว่าให้ความสำคัญกับกลวิธีในการคิดค้นข้อมูลที่จะนำมาใช้ในการเขียน สอนให้ผู้เรียนคำนึงถึงวัตถุประสงค์ในการเขียน ตลอดจนผู้อ่านงานเขียนนั้น และเชื่อว่ากระบวนการเขียนเป็นกระบวนการทางสติปัญญาและภาษา (Intellectual-linguistic) ที่เน้นให้นักเรียนได้ฝึกการเขียนข้อความต่อเนื่องอย่างเป็นธรรมชาติ โดยผ่านกระบวนการ 3 ขั้น คือ กระบวนการวางแผนการเขียน กล่าวคือมีการตั้งวัตถุประสงค์ของการเขียน มีกลุ่มผู้อ่าน (Audience) ที่เฉพาะเจาะจง และการหาข้อมูลที่จะเขียน กระบวนการเรียบเรียงงานเขียน กล่าวคือมีการนำข้อมูลที่ได้นำมาเรียบเรียงเป็นตัวอักษร เพื่อสื่อความคิดกับผู้อ่าน และทำให้ผู้อ่านเกิดการตอบสนอง (Feedback) เมื่ออ่านข้อความนั้น ๆ ขั้นสุดท้ายคือกระบวนการแก้ไข กล่าวคือ การอ่านทบทวนด้วยตนเองแล้วแก้ไขจุดบกพร่อง หรือให้ผู้อื่นอ่านแล้วแสดงความคิดเห็นต่องานเขียนนั้น แล้วจึงนำข้อคิดเห็นต่าง ๆ จากผู้อ่านมาปรับปรุงแก้ไขงานเขียนของตน ซึ่งขั้นนี้เป็นกระบวนการที่ผู้เขียนค้นพบความคิดใหม่ และรู้จักปรับใช้ภาษาที่สามารถสื่อความหมายตามที่ต้องการได้

อาจกล่าวได้ว่าหลักการสอนแบบเน้นกระบวนการ (Process Approach) มุ่งเน้นที่กระบวนการทั้งปวงที่ผู้เขียนใช้ในการสร้างงานเขียน การสอนจึงเป็นการแนะวิธีสร้างและเรียบเรียงความคิดมากกว่าจะเป็นเพียงการสอนรูปแบบ และโครงสร้างของภาษา (Patterns of Sentences or Text) เพื่อให้กิจกรรมสอดคล้องกับกระบวนการดังกล่าว เคลลี (Kelly, 1984 : 80-94) ได้จัดให้มีขั้นตอนการเตรียม เพื่อให้ผู้เรียนได้มีข้อมูลหรือแนวคิดไปใช้ในการเขียน จากการทำงานเป็นคู่ หรือการทำงานเป็นกลุ่ม การอ่าน การอภิปราย การสนทนาปรึกษาหารือ และกิจกรรมระดมพลังสมอง เพื่อจะนำไปสู่การเขียน ในการเขียนร่างฉบับแรกนั้น เป็นการสื่อความคิดของผู้เขียนอย่างกว้าง ๆ เมื่อได้ผ่านขั้นให้ข้อมูลย้อนกลับ โดยแลกเปลี่ยนหรือแสดงความคิดเห็นแล้ว ผู้เรียนจะแก้ไขอีกหลายครั้งจนถึงร่างสุดท้ายจึงเป็นการแก้ไขข้อผิดพลาดทางภาษา เช่น ข้อผิดพลาดไวยากรณ์ เครื่องหมายวรรคตอน การสะกดคำ

การที่ผู้เรียนได้รับการฝึกให้ใช้กลวิธีต่าง ๆ เพื่อค้นหาแนวคิดหรือข้อมูลตลอดจนการวางแผน ให้งานเขียนชัดเจน และการได้อ่าน การได้ข้อคิดเห็นต่าง ๆ จากผู้อ่าน เช่น ครู หรือเพื่อน จะช่วยให้ผู้เรียนเขียนงานได้ดีขึ้นทั้งด้านความคล่องแคล่ว ความถูกต้องตามรูปแบบ และความถูกต้องในด้านภาษา และจากการที่ผู้เรียนมีโอกาสดำเนินการรับฟังข้อคิดเห็นต่าง ๆ ตลอดจนได้แก้ไขและปรับปรุงงานเขียนหลายครั้ง จะเป็นการช่วยลดความรู้สึกถึงเครียดและความวิตกกังวล (Anxiety) ที่สามารถเกิดขึ้นได้ในสถานการณ์การเรียนรู้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในทักษะการเขียนซึ่งเป็นทักษะที่ยุ้งยากซับซ้อนที่สุด และจากการวิจัยทางจิตวิทยาพบว่า ความวิตกกังวลส่งผลต่อการเรียนรู้เช่นกัน (Stevenson and Adam, 1965 : 36)

จากสภาพปัญหาดังกล่าวข้างต้น และที่ได้มีการทดลองนำวิธีการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ มาพัฒนาความสามารถด้านการเขียนของนักเรียน นักศึกษาในต่างประเทศปรากฏผลเป็นที่น่าพอใจ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาว่าวิธีสอนดังกล่าวจะส่งผลต่อความสามารถทางการเขียน และความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษแตกต่างจากคู่มือครูหรือไม่

ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู
2. เพื่อเปรียบเทียบความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู
3. เพื่อศึกษาพัฒนาการของความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี

ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า

ผลของการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้จะช่วยให้ครูและผู้ที่เกี่ยวข้องกับการสอนภาษาอังกฤษได้แนวทางในการเลือกใช้วิธีการสอนเขียนภาษาอังกฤษ เพื่อพัฒนาความสามารถทางการเขียนของนักเรียนและเป็นแนวทางในการสร้างและปรับปรุงกิจกรรมการสอนภาษาอังกฤษ

ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า

1. ประชากร

ประชากรที่ผู้วิจัยใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 แผนการเรียนวิทย์-คณิต โรงเรียนอุดรพิทยานุกูล อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 ที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 1 (อ 011) จำนวน 600 คน จาก 14 ห้องเรียน ที่จัดห้องเรียนโดยคณะนักเรียนเก่า ปานกลาง อ่อน

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ผู้วิจัยใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 แผนการเรียนวิทย์-คณิต โรงเรียนอุดรพิทยานุกูล อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 ที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 1 (อ 011) ที่จัดห้องเรียนโดยคณะนักเรียนเก่า ปานกลางอ่อน จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องละ 40 คน ที่ได้มาจากการสุ่มโดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่มด้วยวิธีจับสลากจากจำนวนประชากร 14 ห้องเรียน แล้วสุ่มอย่างง่ายด้วยวิธีจับสลากเพื่อแบ่งเป็นกลุ่มทดลองซึ่งได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี และกลุ่มควบคุมซึ่งได้รับ

การสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

3. เนื้อหาที่ใช้ในการทดลอง

เนื้อหาที่ใช้ในการสร้างแผนการสอนที่ใช้สอนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเป็นเนื้อหา
 อย่างเดียวกัน ซึ่งมีคำศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ ที่มีความยากง่ายในระดับเดียวกับเนื้อหาใน
 หนังสือ Odyssey Book 4 (อ 011) ซึ่งกระทรวงศึกษาธิการอนุญาตให้ใช้เป็นแบบเรียนสำหรับ
 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนวิชาหลัก 1 ซึ่งมีเนื้อหา 3 ประเภทคือ

1. การเขียนเรื่องเล่า (recount)
2. การเขียนแสดงความคิดเห็น (exposition)
3. การเขียนรายงาน (report)

4. ระยะเวลาในการทดลอง

กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมใช้เวลาทดลอง 16 คาบ สัปดาห์ละ 4 คาบ
 คาบละ 50 นาที เป็นเวลา 4 สัปดาห์

5. ตัวแปรที่จะศึกษา

5.1 ตัวแปรต้น ได้แก่วิธีสอนซึ่งแบ่งออกเป็น 2 วิธี

- 5.1.1 การสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี
- 5.1.2 การสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

5.2 ตัวแปรตาม ได้แก่

- 5.2.1 ความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ
- 5.2.2 ความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. การสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี หมายถึง วิธีการสอนการเขียนภาษา
 อังกฤษที่มีแนวความคิดพื้นฐานว่า การเขียนเป็นกระบวนการ จึงเน้นใช้กระบวนการในการ
 พัฒนาความคิดไปสู่การเขียน โดยให้นักเรียนมีโอกาสนแลกเปลี่ยนและแสดงความคิดเห็นในการเขียน
 เรื่องลักษณะต่าง ๆ และฝึกการเขียนโดยผ่านขั้นตอนต่าง ๆ อย่างเป็นธรรมชาติ โดยจัดกระบวนการ
 เป็นขั้นตอนตามวิธีของเคลลี (Kelly. 1984 : 80-94) ดังนี้คือ

ขั้นที่ 1 กำหนดงาน (Giving Assignment)

เป็นขั้นที่ครูให้งานและกำหนดหัวข้อที่จะเขียน พร้อมกับอธิบายคำศัพท์ แนวคิด
สำนวนต่าง ๆ และโครงสร้างที่จำเป็นให้กับนักเรียน

ขั้นที่ 2 อภิปราย (Discussion of Task)

เป็นขั้นถกเถียง อภิปราย และซักถามปัญหาเกี่ยวกับหัวข้อนั้น ๆ ซึ่งในขั้นนี้
ครูและนักเรียนมีส่วนร่วมทั้งชั้น

ขั้นที่ 3 ระดมพลังสมอง (Brain Storming)

ให้นักเรียนแบ่งเป็นกลุ่มย่อย อภิปรายกันในกลุ่ม (Small Group Discussion)
เพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน

ขั้นที่ 4 โครงร่าง (Rough Notes)

ขั้นนี้จะเข้าสู่การเขียนอย่างคร่าว ๆ โดยให้นักเรียนจับคู่กันภายในกลุ่มย่อย
ว่าจะเขียนในลักษณะใดตามหัวข้อที่ได้มา และตามที่ได้อภิปรายกันในกลุ่ม

ขั้นที่ 5 งานเขียนฉบับที่หนึ่ง (First Draft)

นักเรียนจะทำงานเป็นรายคู่กับเพื่อนของตน โดยเขียนให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น และ
นักเรียนแต่ละคู่จะวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับงานเขียนของตน

ขั้นที่ 6 งานเขียนฉบับที่สอง (Second Draft)

นักเรียนแต่ละคู่เอางานของตนมารวมกลุ่มเดิม เพื่อนำงานในแต่ละคู่มาเสนอ
ในกลุ่มและช่วยกันเขียนขึ้นมาอีก เป็นงานรวมของกลุ่มย่อย

ขั้นที่ 7 งานเขียนฉบับสมบูรณ์ (Final Edited Version)

ขั้นนี้นักเรียนจะช่วยกันแก้ไข เกร็ดหมายวรรคตอน โครงสร้างไวยากรณ์ และ
การสะกดคำโดยมีครูเป็นผู้ช่วยเหลือ

เมื่อนักเรียนแต่ละกลุ่มเขียนเสร็จแล้ว ครูจะแสดงงานเขียนของทุกกลุ่มติดไว้หน้า
ห้องเรียน

2. วิธีสอนตามคู่มือครู หมายถึง การสอนตามแผนการสอนโดยให้นักเรียนได้รับการฝึก
เขียนตามขั้นตอนการเรียนรู้การสอนตามคู่มือครูของหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา โดยใช้เนื้อ
หาเดียวกันกับกลุ่มทดลอง ครูจะดำเนินการสอนตามลำดับขั้นต่าง ๆ ดังนี้

1. นำเข้าสู่บทเรียน

ครูนำเข้าสู่บทเรียนโดยการกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความสนใจได้หลายวิธี เช่น การตั้งคำถาม การใช้รูปภาพ การสร้างสถานการณ์ และการใช้อุปกรณ์ที่น่าสนใจ และเกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่จะเรียน

2. แจ้งจุดประสงค์

ครูแจ้งจุดประสงค์ให้นักเรียนทราบว่า นักเรียนจะได้รับอะไรบ้างในการเรียน และนักเรียนควรจะได้มีการพัฒนาทางด้านพฤติกรรม การเขียนอย่างไร หลังจากเรียนในคาบนั้น ๆ แล้ว

3. ทบทวนความรู้เดิม

ครูทบทวนความรู้เดิมโดยการใช้คำถามหรือแสดงรูปภาพ อุปกรณ์ และสถานการณ์ เพื่อถามนักเรียนเป็นการทบทวนในเรื่องคำศัพท์ สำนวน และโครงสร้างไวยากรณ์ ที่เกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่องที่จะเรียน

4. เสนอบทเรียนใหม่

ครูสอนศัพท์ สำนวน โครงสร้างไวยากรณ์ โดยใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ และการสร้างสถานการณ์ ในการอภิปราย ซักถาม และให้ตัวอย่าง

5. ให้แนวการเรียนรู้

ครูบอกแนวทางให้นักเรียนสามารถทำกิจกรรมด้วยตัวเอง โดยครูอาจแนะวิธีทำกิจกรรม การถามคำถามเป็นการนำทางให้นักเรียนเกิดแนวคิด

6. นักเรียนลงมือปฏิบัติการเขียน

นักเรียนเขียนโดยนำความรู้เรื่องศัพท์ สำนวน โครงสร้างไวยากรณ์ ที่เรียนมา โดยผ่านการทำกิจกรรมต่าง ๆ ข้างต้นมาเรียบเรียงเป็นงานเขียน

7. แจ้งผลการปฏิบัติ

ครูตรวจผลงานเขียนของนักเรียน แล้วให้ข้อมูลย้อนกลับ ให้คำชมเชยและแก้ไขข้อบกพร่องของนักเรียนในการใช้คำศัพท์ สำนวน และโครงสร้างไวยากรณ์

8. ประเมินผล

ครูประเมินผลได้โดยการดูจากผลงานและพัฒนาการทางการเขียนของนักเรียน แต่ละคนตามงานที่ครูให้ปฏิบัติ

9. ส่งเสริมความแม่นยำและการถ่ายโอน

ครูให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดเพิ่มเติม

3. ความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ หมายถึง ความสามารถในการใช้ภาษาสำหรับการเขียนได้ถูกต้องตามความนิยมของเจ้าของภาษา ทั้งในด้านการลำดับความ คิดได้ ความชัดเจน และสื่อความหมายได้ การใช้ภาษา ไวยากรณ์ และตัวสะกดถูกต้อง รวมทั้งมีความสมบูรณ์ของการเขียน ซึ่งวัดได้โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และหาคุณภาพแล้ว

4. ความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ หมายถึง ความกระวนกระวายใจ ความไม่สบายใจ ความไม่มั่นใจ ความหวาดระแวงใจเกี่ยวกับการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ การสอนของครู ซึ่งวัดได้โดยใช้แบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นและหาคุณภาพแล้ว

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าเอกสารที่เกี่ยวข้องดังต่อไปนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการเขียน
2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสอนเขียน
3. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการตรวจงานเขียนภาษาอังกฤษ
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนภาษาอังกฤษ
5. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของ เคลลี
6. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความวิตกกังวล

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการเขียน

1.1 ความหมายของการเขียน

ได้มีผู้เชี่ยวชาญด้านการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ให้ความหมายไว้ต่าง ๆ กันดังนี้
โรเบิร์ตส์ (Roberts. 1958 : 3) ได้กล่าวถึงการเขียนที่ดีไว้ว่า การเขียนที่ดีประกอบด้วย ส่วนสำคัญหลายอย่าง ที่เห็นเด่นชัดและสำคัญมากสองประการ ได้แก่ ความคล่อง คือ ความสามารถในการถ่ายทอดความคิดลงในหน้ากระดาษได้ภายในระยะเวลาที่เหมาะสม รวดเร็ว และอีกประการหนึ่งคือความถูกต้อง

แมคคริมมอน (McCrimmon. 1963 : 3) ได้แสดงความเห็นเกี่ยวกับการเขียนไว้ว่า การเขียนที่ดีจะต้องสื่อความรู้สึกนึกคิด ตลอดจนเรื่องราวต่าง ๆ ให้ผู้อื่นเข้าใจได้ตรงกับเจตนารมณ์ของผู้เขียน การเขียนจึงเป็นกระบวนการทางความคิดที่แสดงออกในรูปของการใช้ตัวอักษร เพื่อสื่อความหมายให้ผู้อื่นเข้าใจได้ตามที่ผู้เขียนต้องการ

ฟินอคเซียโร (Finochiaro. 1973 : 130) ได้กล่าวถึงการเขียนไว้ว่า คือ ความคิดที่แสดงออกในลักษณะของตัวอักษร นักเรียนจะแสดงสิ่งที่มีอยู่ในใจ ประสมการณ์ ความคิดและอารมณ์ ออกมากับตัวอักษรเหล่านั้น

อาราพอฟ (Arapoff. 1975 : 235-237) ได้กล่าวไว้เช่นเดียวกันว่า การเขียนเป็นกระบวนการทางความคิดที่นอกจากจะเป็นระบบสัญลักษณ์แทนคำพูดแล้ว ยังรวมไปถึงการถ่ายทอดข้อเท็จจริง และความคิดต่าง ๆ ของผู้เขียนออกมาในรูปประโยคที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์และสื่อความหมายได้อย่างดี การเขียนจึงควรเริ่มในระดับที่ง่ายไปสู่ระดับที่ย่างยากขึ้น

ลาโด (Lado. 1977 : 143) มีความเห็นว่า การเขียนคือการสื่อความหมายด้วยตัวอักษร ซึ่งเป็นที่เข้าใจกันระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน การเขียนเป็นรูปแบบหนึ่งของการใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมาย การเขียนโดยไม่ทราบความหมายนั้น ไม่นับว่าเป็นการเขียน ถือเป็นเพียงการจารึกตัวอักษรลงบนสิ่งใดสิ่งหนึ่งเท่านั้น การเขียนจะต้องเป็นการใช้ตัวอักษรอย่างมีความหมาย ใช้วิธีเรียบเรียงข้อความตามลักษณะโครงสร้างของภาษาที่ใช้ ใช้แบบของการเขียนให้ตรงกับจุดมุ่งหมายของการเขียนนั้น ๆ ตลอดจนใช้ถ้อยคำและสำนวนโวหารได้อย่างถูกต้อง

บุญศิริ ผ่องอักษร (2524 : 42) ได้กล่าวถึงการเขียนว่า เป็นทักษะที่ต้องการการสอนอย่างมีแบบแผนและเป็นขั้นตอน ผู้สอนจะคิดสรุปง่าย ๆ ไม่ได้ว่าถ้าผู้เรียนมีความรู้ทางด้านไวยากรณ์ คำศัพท์ และสามารถเขียนประโยคภาษาอังกฤษได้แล้ว ผู้เรียนจะมีความสามารถเขียนความเรียงได้ด้วย ผู้เรียนต้องได้รับการฝึกฝนให้เรียบเรียงความคิดต่าง ๆ ที่จะออกมาในรูปประโยคเพื่อประกอบกันเป็นเนื้อความที่เป็นที่ยอมรับในกลุ่มเจ้าของภาษา

จากความคิดเห็นและความหมายเกี่ยวกับการเขียนดังกล่าว พอจะสรุปได้ว่า การเขียน คือ การรวบรวมและเรียบเรียงความคิดออกมาเป็นลายลักษณ์อักษรที่ถูกต้องตรงตามระเบียบวิธีการเขียนของแต่ละภาษา มีสำนวน ลีลาที่เหมาะสมกับผู้อ่านหรือผู้ที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อความหมายด้วย เพื่อให้เข้าใจตรงกัน

1.2 ความหมายของกระบวนการเขียน

โอ'มัลลี และ ชาโมท์ (O'Malley and Chamot. 1990 : 38-41) ให้ความหมายของกระบวนการเขียนว่า เป็นวิธีการที่ผู้เรียนปฏิบัติเพื่อสร้างผลผลิตทางภาษาที่เรียนรู้ใหม่ในรูปของงานเขียนที่เป็นลำดับขั้น และขั้นตอนดังกล่าวเป็นกระบวนการย้อนกลับ

ซอมเมอร์ (Sommer. 1987 : 123) ได้กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่า เป็นเทคนิคที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติอย่างเป็นลำดับขั้นเพื่อให้งานเขียนสำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี โดยเทคนิคดังกล่าวเป็นสิ่งที่ผู้เรียนได้เรียนรู้จากการลองผิดลองถูก

เพนฟิลด์ (Penfield. 1985 : 5) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่า หมายถึงขั้นตอนต่าง ๆ ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อสร้างงานเขียน โดยการรวบรวมความคิด จินตนาการ และข้อมูลต่าง ๆ จากสิ่งแวดล้อม มาเรียบเรียงให้มีความต่อเนื่องและสอดคล้องกับความรู้ลึกของผู้อ่านและวัตถุประสงค์ในการเขียน

ไรม์ส์ (Raimes. 1985 : 229) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่า เป็นวิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อค้นพบความคิดและรูปแบบภาษาใหม่ที่เหมาะอำนวยความสะดวกการแสดงความคิดเห็นของตนเองในหัวข้อที่จะเขียนเหล่านั้นได้

ฮิวอี้ และคณะ (Hughey et al. 1983 : 40) อธิบายถึงกระบวนการเขียนว่าหมายถึงวิธีการที่ผู้เรียนใช้ในการสร้างงานเขียนที่มีคุณภาพตามลำดับขั้นตั้งแต่ขั้นเตรียมการเขียน (Prewriting) ขั้นลงมือเขียน (Writing) และขั้นทบทวน (Revising) โดยอาศัยกระบวนการสร้างสรรค์ในการเขียนที่หลากหลายและมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงต่อกันเป็นวงจรธรรมชาติ (Cyclical Integrated Nature of the Various Creative Process in Writing) ทั้งขั้นตอนทั้งหลายในการเขียนจะมีลักษณะเป็นวงจรย้อนกลับ (Recursive Cycles)

แซมเมล (Zamel. 1983 : 165) ได้กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่าหมายถึงวิธีการที่ผู้เรียนสร้างความคิด บันทึก และปรับแก้ เพื่อประกอบและเรียบเรียงกันขึ้นเป็นงานเขียน

เกรฟส์ (Graves. 1981 : 4) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่า เป็นวิธีการทั้งหลายที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหาในการเขียน โดยผู้เรียนจะใช้วิธีการเหล่านั้นตั้งแต่เริ่มคิดหัวข้อที่จะเขียนจนกระทั่งงานเขียนปรากฏสู่สายตาผู้อ่าน

เมอร์เรย์ (Murray. 1980 : 83) ให้ความเห็นว่า กระบวนการเขียนเป็นวิธีการปฏิสัมพันธ์กันของข้อมูลทางความคิดและข้อมูลทางภาษาโดยเป็นวิธีการแห่งการค้นพบความคิดของตนเองในเรื่องที่จะเขียน แล้วนำมาเรียบเรียง-และถ่ายทอดออกมาในรูปของงานเขียน ทั้งนี้วิธีการดังกล่าวมิได้จัดเป็นลำดับขั้นตอนตามเหตุผล (Series of Logical Steps) หากแต่มีลักษณะย้อนกลับ (Recursive)

ฟลาวเวอร์ และเฮย์ (Flower and Hayes. 1981 : 373) ได้กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่า เป็นกระบวนการคิดแก้ปัญหา (A Problem-Solving Cognitive Process) ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติอย่างเป็นขั้นตอนเพื่อนำความคิดออกมาสร้างสรรค์ผลผลิตทางภาษาให้ปรากฏ

โรส (Rose. 1983 : 123) กล่าวว่า กระบวนการเขียนเป็นวิธีการที่ผู้เรียนมีเพียงแต่นำมา

ปฏิบัติเพื่อนำเสนอข้อมูลเท่านั้น หากแต่เป็นวิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อเก็บรวบรวม สืบค้น และจัดลำดับข้อมูลอีกด้วย นอกจากนี้ กระบวนการเขียนยังเป็นกลวิธีในการคิด (Thinking Process) และกลวิธีทางข้อความ (Discourse Strategies) ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติทำงานเขียนของตนประสบผลสำเร็จ

จากความหมายดังกล่าวข้างต้นอาจสรุปได้ว่า กระบวนการเขียนหมายถึง วิธีการต่าง ๆ ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติในทุกขั้นตอนของการเขียน ได้แก่ ช่วงก่อนการเขียน ระหว่างการเขียน และช่วงทบทวนแก้ไข เพื่อให้ได้งานเขียนที่เป็นที่พอใจ

1.3 ความสามารถในการเขียน

การเขียนหมายถึง ความสามารถในการใช้ภาษาในการเขียนได้อย่างคล่องแคล่วในสถานการณ์ทั่ว ๆ ไปรวมทั้งความสามารถในการแก้ไขโครงสร้างของภาษา คำศัพท์ และสัญลักษณ์ที่ใช้แทนคำพูด ผู้เขียนจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับ คำศัพท์ และโครงสร้างก่อนที่จะลงมือเขียนจริง (Oleva. 1969 : 5)

บิงอร์ สว่างวโรรสและเยาวภา พุกกะคุปต์ (2526 : 62-67) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่าเป็น ความสามารถในการใช้โครงสร้าง คำศัพท์ และสัญลักษณ์ ตามประเพณีนิยมเพื่อใช้เขียนข้อความธรรมดาในเรื่องของการเขียนนั้น ๆ ผู้เขียนจะมีบทบาทในการแสดงความรู้สึกรักใคร่ของตนออกมาเป็นตัวอักษร และการเขียนนั้นค่อนข้างจะเป็นทางการ ภาษาที่ใช้ก็เป็นระเบียบแบบแผนมากกว่าภาษาที่ใช้ในการพูด

จอห์นสัน (Johnson. 1981 : 93) กล่าวว่า ความสามารถทางการเขียนคือ ความสามารถที่นักเรียนถ่ายทอดเนื้อหา รายละเอียดต่าง ๆ ในลักษณะที่ถูกต้องทางไวยากรณ์ เป็นข้อความสั้น ๆ เพื่อสื่อความหมายได้

แวลเลต์ต์ (Vallette. 1977 : 217) กล่าวว่า ความสามารถทางการเขียนคือ ความสามารถในการแสดงออกมาเป็นข้อความที่สละสลวย หรือความคิดที่ต้องการเชื่อมโยง จัดวาง และพัฒนารายละเอียดต่าง ๆ ตลอดจนความสามารถในการเรียบเรียงความคิดให้เป็นประโยค เป็นข้อความสั้น ๆ และเป็นความเรียง เพื่อสื่อความหมายให้ผู้อื่นเข้าใจได้

ลาโด (Lado. 1977 : 143) กล่าวว่า ผู้ที่มีความสามารถในการเขียนต้องรู้จักใช้วิธีเรียบเรียงข้อความตามลักษณะโครงสร้างของภาษาที่ใช้ ใช้แบบของการเขียนให้ตรงกับจุดมุ่งหมาย

ตลอดจนใช้ถ้อยคำและสำนวนโวหารได้อย่างถูกต้อง เพราะการเขียนคือการสื่อความหมายด้วยตัวอักษรของภาษาซึ่งเป็นที่เข้าใจกันระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน การเขียนเป็นรูปแบบหนึ่งของการใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมาย

ไวท์ (White. 1980 : 16) กล่าวว่า ความสามารถในการเขียนไม่ได้มีความหมายเพียงแต่การสร้างประโยคได้ถูกต้องแต่เพียงอย่างเดียว แต่มีความหมายรวมไปถึงความสามารถในการเขียนประโยคสื่อสารออกมาอย่างชัดเจน ไม่คลุมเครือตรงกับวัตถุประสงค์ที่ต้องการจะเขียน ทั้งนี้ต้องคำนึงถึงลีลาเฉพาะตัวของผู้เขียน (Style) และเอกภาพของเรื่อง (Unity) ด้วยเช่นกัน

วิดโดว์สัน (Widdowson. 1978 : 18-20) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่า ผู้ที่จะมีความสามารถในการเขียนนั้นต้องมีความรู้ในเรื่องกฎเกณฑ์ของภาษาที่ถูกต้อง (language usage) และเรื่องความสามารถในการใช้ภาษาที่เหมาะสม (language use) สมควรที่ผู้สอนการเขียนจะต้องเน้นเรื่องความรู้ดังกล่าวแก่ผู้เรียนการเขียน

รีเวอร์ส (Rivers. 1972 : 243-244) ให้ความเห็นว่าการศึกษาการที่ผู้เรียนจะมีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษได้นั้น จะต้องมีความรู้ความสามารถ 4 ด้าน คือการเขียนตัวอักษรในภาษา วิธีสะกดคำตามระเบียบแบบแผนในภาษา การใช้โครงสร้างทางภาษาให้ผู้อ่านเข้าใจ และการเรียนรู้วิธีเลือกคำศัพท์ หรือถ้อยคำเพื่อแสดงความคิดเห็นของผู้เขียนได้อย่างเหมาะสม

จาคอบส์ (Jacobs. 1981 : 89) กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่า ผู้เขียนควรมีความสามารถต่าง ๆ ดังนี้

1. เนื้อหา (context) ได้แก่ ความรอบรู้ในเรื่องที่เขียน ความมีแก่นสาร การเขียนขยายใจความได้อย่างสมบูรณ์
2. การเรียบเรียงเรื่องราว (organization) ได้แก่ การเรียบเรียงเนื้อหาได้สมเหตุสมผล มีการใช้คำหรือวลีเพื่อแสดงการเชื่อมโยงของเนื้อหา มีข้อความสนับสนุนความคิดนั้นได้อย่างกระชับรัดกุมชัดเจน
3. คำศัพท์ (vocabulary) ได้แก่ การเลือกใช้ถ้อยคำสำนวนได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมกับเนื้อความนั้น ๆ โดยสามารถใช้คำได้ถูกต้องตามกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ด้วย
4. การใช้ภาษา (language use) ได้แก่ การใช้โครงสร้างของประโยคได้ถูกต้อง และคำนึงถึงเรื่องความสอดคล้อง (agreement) กาล (tense) ลำดับ\หน้าที่ของคำ (word order\

function) คำนำหน้านาม (article) คำสรรพนาม (pronoun) และคำบุพบท (preposition)

5. กลไกทางภาษา (mechanics) ได้แก่ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การใช้อักษรตัวใหญ่ และการสะกดคำได้อย่างถูกต้อง

จะเห็นได้ว่า ความสามารถทางการเขียนคือ ความสามารถในการใช้ศัพท์ การสะกดคำ การใช้โครงสร้างไวยากรณ์ และสำนวนต่าง ๆ ตลอดจนเรียบเรียงความคิดออกมาเป็น ข้อความได้อย่างเหมาะสม

1.4 องค์ประกอบของการเขียน

การเขียนเป็นทักษะที่ซับซ้อน ประกอบด้วยองค์ประกอบหลายด้านซึ่งจะก่อให้เกิดผลบรรลุตามจุดประสงค์ของการเขียนแต่ละอย่าง ผู้ที่มีความรู้ความชำนาญด้านการเขียนหลายท่านได้กล่าวถึงองค์ประกอบด้านการเขียนไว้ดังต่อไปนี้

แฮร์ริส (Harris. 1969 : 68-69) ได้กล่าวว่า การเขียนที่ดีจะต้องมีองค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการดังนี้

1. เนื้อหา (Context) ได้แก่เนื้อหาสาระที่จะใช้ในการเขียน ตลอดจนความนึกคิดที่แสดงออกมา
2. รูปแบบ (Form) ได้แก่การเรียบเรียง จัดลำดับเนื้อหาให้มีความต่อเนื่องกัน
3. ไวยากรณ์หรือหลักภาษา (Grammar) ได้แก่ความสามารถในการใช้โครงสร้าง ไวยากรณ์มาเขียนประโยคที่ถูกต้องและสื่อความหมายได้
4. สลีภาษา (Style) ได้แก่การเลือกใช้ถ้อยคำ สำนวนโวหารต่าง ๆ ในการเขียน เพื่อให้เกิดลักษณะเฉพาะของผู้เขียน ตลอดจนอารมณ์และอรรถรส (Tone and Flavor) ในข้อความที่เขียน

5. กลไกในการเขียน (Mechanics) ได้แก่การใช้สัญลักษณ์ต่าง ๆ ของภาษา เช่น การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การสะกดตัวอักษรที่ถูกต้อง และการเขียนที่ขึ้นต้นด้วย อักษรตัวใหญ่ให้ถูกต้องตามแบบแผนของภาษานั้น ๆ

ฮีตัน (Heaton. 1975 : 139) ได้แบ่งทักษะย่อยที่จำเป็นและสำคัญในการเขียนไว้

4 ประการคือ

1. ทักษะทางไวยากรณ์ (Grammartical Skills) ได้แก่ความสามารถในการเขียน

ประโยคต่าง ๆ ได้ถูกต้อง

2. ทักษะทางลีลาภาษา (Stylistical Skills) ได้แก่ความสามารถในการเลือกใช้ประโยคหลาย ๆ แบบและใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องมีประสิทธิภาพ

3. ทักษะทางกลไก (Mechanical Skills) ได้แก่ความสามารถในการใช้แบบแผนทางภาษาได้ถูกต้อง เช่น การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการสะกดคำ

4. ทักษะทางการเลือกข้อความที่เหมาะสม (Judgement Skills) ได้แก่ความสามารถในการเขียนข้อความได้เหมาะสม ตรงตามวัตถุประสงค์โดยคำนึงถึงผู้อ่านเป็นสำคัญ ตลอดจนความสามารถที่จะเลือกสรร รวบรวม และจัดลำดับเรื่องราวให้มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกัน

โรเบิร์ตส์ (Roberts. 1958 : 130) ได้กล่าวว่า ในการเขียนนั้นผู้เขียนจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของประโยค วลีวิภาค การใช้เครื่องหมายวรรคตอนและ การสะกดคำ นอกจากนี้ผู้เขียนจะต้องมีจุดมุ่งหมายในการเขียน และสามารถสื่อความหมายได้ด้วย

ฮิวอี้ และคณะ (Hughey et al. 1983 : 4-5) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบในการเขียนเป็น 2 ด้าน องค์ประกอบแรกคือ ด้านรูปแบบของการแสดงเนื้อหาและเรียบเรียงถ้อยคำซึ่งผู้เรียนจะต้องเรียนรู้จากการอ่าน ฉะนั้นผู้เขียนจึงต้องใช้ความคิดที่ซับซ้อนระวางทั้งด้านการสื่อความหมายของความคิด (Meaning of Ideas) และการแสดงความคิด (Production of Ideas) ส่วนองค์ประกอบสุดท้ายที่กล่าวถึงคือ องค์ประกอบทางด้านการถ่ายโอนภาษา ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ในการเขียนมักจะคิดเป็นภาษาของตนเองแล้วก็แปลประโยคต่อประโยค มากกว่าที่จะแปลความคิดจากภาษาที่หนึ่ง ไปสู่ภาษาที่สอง ดังนั้นผู้เรียนเหล่านี้จึงมักจะพบอุปสรรคที่ทำให้เกิดความท้อแท้อย่างมากในการเรียนการเขียนภาษาอังกฤษ

ม.ล.บุญเหลือ กฤษร ๗ อยุธา (2517 : 79-80) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญที่ผู้เรียนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษจำเป็นต้องมีเพื่อให้สามารถเขียนให้สื่อความหมายได้ดีและถูกต้องดังนี้คือ

1. สามารถเขียนตัวอักษรได้ถูกต้อง
2. สามารถประสมตัวอักษรเป็นถ้อยคำและใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้ถูกต้อง
3. รู้ภาษา เขียนภาษาเป็นวลี เป็นกระส่วนต่าง ๆ ตามความนิยมของภาษานั้นได้
4. มีความนึกคิดที่จะเขียนออกมาได้

5. ต้องรู้จักเรียบเรียงและลำดับความคิดนั้นให้อ่านจับใจความได้สะดวก

6. ต้องรู้จักใช้ถ้อยคำและสำนวนที่แจ่มชัด

อาจกล่าวได้ว่า การที่ผู้เรียนจะมีความสามารถในการเขียนได้นั้นจะต้องมีความรู้ความสามารถที่สำคัญ 2 ด้านคือ ความรู้ด้านเนื้อหา สกตคำ เครื่องหมายต่าง ๆ และรูปแบบทางภาษา เป็นต้น นอกจากนี้แล้วยังต้องมีความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการติดต่อสื่อสารได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม และตรงตามวัตถุประสงค์

2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสอนเขียน

2.1 ขั้นตอนในการสอนเขียน

ริเวอร์ส (Rivers 1968:245-255) ได้กล่าวถึงระดับ การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศว่าผู้เรียนจะต้องได้รับการฝึกอย่างมีระบบ ผ่านขั้นทั้ง 5 ดังนี้ คือ

1. ขั้นลอกแบบ (copying) เพื่อเป็นการทบทวนความจำจากสิ่งที่ได้เรียนไปแล้ว และยังเป็นการแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างเสียงกับสัญลักษณ์
2. ขั้นเลียนแบบ (Reproduction) การเขียนในขั้นนี้นักเรียนจะต้องเขียนจากสิ่งที่เขาจำได้หรือจากการอ่าน ตลอดจนการเขียนตามคำบอกหรือการเขียน อธิบายรูปภาพ
3. ขั้นการเขียนประโยคซับซ้อน (Recombination) นักเรียนเขียนจากสิ่งที่ได้เรียนไปแล้ว ทั้งจากการฟังและการอ่านแต่ซับซ้อนในการใช้รูปแบบต่างๆของโครงสร้าง ตลอดจนการรู้จักใช้ตารางเทียบแทนและการเปลี่ยนรูปประโยค เป็นต้น
4. ขั้นการเขียนตามแนวชี้แนะ (Guided Writing) นักเรียนมีอิสระที่เลือกใช้คำ และโครงสร้างไวยากรณ์ในการเขียนเพื่อให้ได้ใจความที่สมบูรณ์ แต่อยู่ภายใต้การแนะนำของครู
5. ขั้นการเขียนเรียงความ (Composition) เป็นการฝึกขั้นสุดท้ายที่ผู้เรียนสามารถเลือกคำและโครงสร้างในการแสดงความหมายตามที่ตนต้องการได้

มอร์ริส (Morris. 1966 : 125-142) กล่าวถึงระดับของการเขียนไว้ดังนี้

1. ขั้นคัดตัวอักษร (Transcription) เป็นการฝึกนิสัยการเขียนที่ถูกต้อง ชัดเจน และสะอาดเรียบร้อย
2. ขั้นเขียนตามคำบอก (Dictation) เป็นการฝึกการฟัง การสะกดตัว เครื่องหมาย

วรรณคดี และ ไวยากรณ์

3. ขั้นใช้การเขียนเป็นเครื่องมือในการฝึกทักษะอื่น (Writing as a Means)

เนื่องจากการเขียนมีความสัมพันธ์กับการอ่านและไวยากรณ์ การเขียนนับเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ในการทดสอบความรู้

4. ขั้นการเขียนเพื่อการแสดงออก (Productive Writing) ประกอบด้วยเนื้อหา

รูปแบบ และลีลา นักเรียนจะต้องรู้ถึงสิ่งที่ตนจะกล่าวซึ่งหมายถึง ความคิดและต้องรู้ว่าจะกล่าวอย่างไร นั่นคือ การใช้คำและรูปแบบของภาษา จุดมุ่งหมายของการเขียนในขั้นนี้คือ เพื่อให้นักเรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาต่างประเทศเป็นเครื่องแสดงออกซึ่งความคิดของตน ขั้นนี้ครอบคลุมถึงการแปลและการเรียงความทั้งแบบควบคุมและแบบอิสระ

บารุง โตรัทน์ (2524 : 123-124) ได้ลำดับขั้นตอนการสอนเพื่อให้นักเรียนมีทักษะดังนี้

1. ขั้นคัดลอก (Copying) หมายถึงการลอกตามแบบที่กำหนดให้ ไม่ว่าจะเป็นการลอกแบบการเขียนตัวภาษาอังกฤษ หรือการคัดลอกเป็นประโยค การให้นักเรียนคัดลอกเป็นเบื้องต้นนั้นมีแนวคิดอยู่ว่า โครงสร้างผิว (Surface structure) ของภาษาแต่ละภาษาแตกต่างกัน นักเรียนจำเป็นต้องรู้รูปร่างของภาษาที่เรียน ซึ่งก่อนที่จะให้นักเรียนคัดลอกนั้น นักเรียนต้องเรียนออกเสียงคำหรือประโยคนั้นจนสามารถออกเสียงได้ถูกต้องมาก่อนแล้ว การคัดลอกต้องคัดลอกเครื่องหมายวรรคตอนต่าง ๆ และเว้นจังหวะให้ถูกต้องด้วยการฝึกเขียนแบบนี้เน้นความถูกต้องตามแบบเป็นสำคัญ แต่ครูไม่ควรหวังว่านักเรียนจะต้องคัดลอกได้ถูกต้องทั้งหมด และเมื่อนักเรียนคัดลอกผิดครูต้องแก้ไขให้ทันที่การสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษในระดับต้น ๆ ส่วนใหญ่จะเป็นการฝึกเขียนแบบนี้

2. ขั้นคัดลายมือ (Handwriting) เป็นการคัดลอกอย่างหนึ่ง แต่เราจะกวาดขันในเรื่องของส่วนลัด ความเป็นระเบียบเรียบร้อย ความสวยงาม ความถูกต้องตลอดจนความสะดวกด้วย

3. ขั้นเขียนตามคำบอก (Dictation) เป็นการเขียนที่นักเรียนอาศัยเสียงที่ได้ยินเป็นแบบในการเขียน ดังนั้นการออกเสียงของครูจึงต้องชัดเจน ลงเสียงหนักเบาได้ถูกต้อง รวมทั้งการรวมเสียงและการเน้นเสียงสูง-ต่ำในประโยค (Intonation) ด้วย เพราะความหมายอันแท้จริงของการเขียนตามคำบอกคือ การให้ฟังข้อความแล้วจึงเขียนให้ถูกต้อง ทั้งการสะกดคำ

การใช้อักษรตัวใหญ่-ตัวเล็ก และเครื่องหมายวรรคตอนต่าง ๆ โดยไม่มีการให้นักเรียนเตรียมตัวมาก่อนล่วงหน้า เพราะไม่ถือว่าเป็นการสอนเขียนตามคำบอก แต่เป็นการทดสอบเขียนตามคำบอกมากกว่า ซึ่งนักเรียนอาจใช้วิธีท่องจำเป็นหลัก ไม่ได้เกิดจากทักษะการเขียนที่ได้เรียนรู้มาจริง ๆ

แวลเลตต์ และดิสซิค (Valette and Disick. 1972 : 170-172) ได้จำแนกขั้นตอนการสอนและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษตามสารบบจำแนก (Taxonomy) ซึ่งเป็นระบบจำแนกจากง่ายไปหายาก ออกเป็น 5 ขั้นดังนี้

1. ขั้นทักษะที่เป็นกลไก (Mechanical skills) นักเรียนสามารถเขียนเลียนแบบคำหรือประโยคที่กำหนดให้ได้ถูกต้อง และสามารถเขียนสะกดคำและประโยคต่าง ๆ ได้จากความจำโดยไม่จำเป็นต้องเข้าใจความหมายของคำหรือข้อความเหล่านั้น คือเป็นระดับความสามารถที่แสดงออกทางความจำมากกว่าความเข้าใจพฤติกรรมที่แสดงออกในการเขียนคือ การลอกแบบ (Reproduction) โดยการคัดลอกเนื้อหาจากตำราเรียน และสามารถเขียนตัวสะกดของคำศัพท์หรือข้อความที่จำได้อย่างถูกต้อง

2. ขั้นความรู้ (Knowledge) นักเรียนรู้จักเสียงหรือสัญลักษณ์ที่ถูกต้องของภาษาอังกฤษ สามารถเขียนสะกดคำหรือข้อความที่เคยเรียนมาแล้วโดยเขียนตามคำบอกได้อย่างถูกต้อง สามารถเขียนประโยคที่เหมาะสมกับรูปภาพอย่างถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ที่เคยเรียนมาแล้ว และสามารถเขียนตอบคำถามในเรื่องที่เคยเรียนแล้วได้ คือเป็นระดับความสามารถที่แสดงออกซึ่งความรู้ในกฎเกณฑ์ (Rules) ข้อเท็จจริง (Facts) และข้อมูล (Data) ที่เกี่ยวข้องทางภาษา พฤติกรรมในการเขียนระดับนี้คือ การระลึกได้ (Recall) รู้ความสัมพันธ์ระหว่างเสียงและสัญลักษณ์ที่ใช้แทนเสียง และมีความเข้าใจในเนื้อหาที่เขียน

3. ขั้นถ่ายโอน (Transfer) นักเรียนสามารถนำกฎไวยากรณ์และคำศัพท์ที่ได้เรียนมาแล้วมาสร้างประโยคใหม่ ๆ โดยมีตัวอย่างให้ คือเป็นระดับความสามารถที่สามารถนำความรู้ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้ พฤติกรรมในการเขียนที่แสดงออก คือการนำไปใช้ (Application)

4. ขั้นสื่อสาร (Communication) นักเรียนสามารถสื่อความคิดออกมาเป็นภาษาเขียน แสดงความคิดออกมาตามความต้องการเป็นภาษาอังกฤษได้ ในขั้นนี้จะให้ความสำคัญต่อความเข้าใจเนื้อเรื่องมากกว่าความถูกต้องทางโครงสร้างไวยากรณ์งานเขียนเป็นความคิดที่นักเรียนต้องการแสดงออกมาด้วยตนเองจริง ๆ คือเป็นระดับความสามารถที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลางในการติดต่อ

สื่อสารได้ พฤติกรรมการเขียนในระดับนี้คือ การแสดงออก (Self-expression)

5. ชั้นวิเคราะห์วิจารณ์ (Criticism) นักเรียนสามารถแสดงความคิดเห็นของตนออกมาเป็นภาษาอังกฤษอย่างง่ายดายในลักษณะที่มีลีลาในการเขียน (Style) ต่าง ๆ ของตัวเอง รู้จักเลือกใช้ภาษาตามเนื้อหาของเรื่องตามจุดมุ่งหมายและตามความต้องการของผู้อ่าน คือเป็นระดับความสามารถที่สามารถวิเคราะห์ สังเคราะห์และประเมินภาษาที่ใช้ได้ พฤติกรรมการเขียนที่แสดงออกในขั้นนี้คือ การสังเคราะห์ (Synthesis) คือมีลีลาในการเขียนได้สอดคล้องกับเนื้อหาและจุดประสงค์ของการเขียนนั้น ๆ

เพนฟิลด์ (Penfield. 1985 : 5) ได้แบ่งการเขียนออกเป็น 5 ขั้นตอน โดยมีรายละเอียดคล้ายคลึงกับนักการศึกษา และผู้เชี่ยวชาญทางด้านการเขียนดังกล่าวมาแล้วแต่มีส่วนที่แตกต่างออกไปดังนี้

1. การสร้างความคิด (Invention) หมายถึงวิธีการที่ผู้เรียนนำไปปฏิบัติเพื่อเป็นประโยชน์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลมาประกอบการเขียน ได้แก่ การรวบรวมความคิดของตนเกี่ยวกับเรื่องที่เขียน และการรวบรวมความรู้จากสิ่งแวดล้อมรอบตัวมาช่วยประกอบการเขียน

2. การเรียบเรียงและพัฒนาข้อมูล (Organization and Developing) หมายถึงวิธีการที่ผู้เรียนนำมาใช้เพื่อนำข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน และความรู้ทางภาษาตลอดจนประสบการณ์ส่วนตัวมาประกอบกันเข้าเป็นเรื่องราว

3. การคำนึงถึงตัวผู้อ่าน (Finding a Voice) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาใช้เพื่อสร้างงานเขียนที่มีความเหมาะสมกับผู้อ่าน เช่น การรู้จักเลือกใช้คำศัพท์และไวยากรณ์ที่เหมาะสมกับระดับความรู้ของผู้อ่าน และรู้จักเลือกหัวข้อที่สอดคล้องกับความสนใจของผู้อ่าน

4. การขัดเกลา (Polishing) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาใช้เพื่อแก้ไข ปรับปรุง และขัดเกลาหัวเรื่อง เนื้อเรื่อง และความถูกต้องเหมาะสมในการใช้กฎไวยากรณ์ทางภาษาตลอดจนความคล่องตัวในการใช้ตัวเชื่อม

5. การวางแผนล่วงหน้า (Thinking Ahead) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาใช้เพื่อประโยชน์ของการเรียนในครั้งต่อไป เช่น การรู้จักประเมินผลงานเขียนที่ผ่านมาเพื่อค้นหาเทคนิควิธีที่ดีในการเขียนครั้งต่อไป

อาจกล่าวได้ว่า ในการฝึกเขียนนั้นจะต้องเริ่มที่ขั้นตอนที่เป็นพื้นฐานง่าย ๆ ตั้งแต่ตัวอักษร

ไปจนถึงการลอกเลียนแบบ และเมื่อผู้เรียนมีความชำนาญมากขึ้นจึงฝึกเขียนในขั้นตอนที่ซับซ้อนอันรวมถึงการแสดงความคิดเห็นด้วย

2.2 การสอนเขียน

กูธ (Guth. 1970 : 124) ได้ให้ข้อคิดในการสอนเขียนว่า ควรฝึกให้เขียนอย่างมีระเบียบในการเรียบเรียงเรื่องในชีวิตประจำวันจนเป็นนิสัย โดยยึดหลักต่อไปนี้

1. สอนให้เขียนจนเป็นนิสัย (Writing as a Habit) เช่น เขียนบันทึกประจำวัน เขียนบทความลงหนังสือพิมพ์ เขียนจดหมาย
2. เขียนโดยมีจุดมุ่งหมาย (Writing with Purpose) จะเขียนเพื่อชักชวนพรรณนา ความสนุกสนาน และการตีความ
3. เขียนอย่างมีระเบียบแบบแผนในการเรียบเรียงเรื่องราว
4. เขียนด้วยจินตนาการและอารมณ์ที่จะนำผู้อ่านไปสู่ความคิดและอารมณ์ของผู้เขียนได้

ดังนั้น

1. ครูต้องรู้ปัญหาของนักเรียน
2. เลือกใช้หนังสือแบบเรียน (Textbook) ที่เหมาะสมกับปัญหาของนักเรียนและครูต้องรู้จักปรับปรุงใช้แบบเรียนให้ได้ประสิทธิภาพในการสอนสูงสุดด้วย
3. ยึดหลักให้นักเรียนเขียนเพื่อสื่อความคิดและให้เหมาะสมกับระดับของผู้อ่าน (To Write is a Real Act of Communication)
4. การเขียนเนื้อเรื่องควรให้ความต่อเนื่องกัน (Coherent Stretches of Language Grammar of Text)

แดคคาเนย์ (Daccanay. 1963 : 331-339) ได้เสนอแนะแบบฝึกหัดหลายประเภทสำหรับใช้สอนเรียงความแบบควบคุมเนื้อหา (Controlled Composition) แบบฝึกหัดเหล่านี้มุ่งให้ผู้เรียนรู้จักแต่งประโยคจากคำศัพท์ต่าง ๆ ที่กำหนดให้ (Suggested vocabulary items) ซึ่งมีวิธีการดังนี้

1. การสร้างประโยค (Constructing Sentences) ครูให้ผู้เรียนดูรูปภาพพร้อมทั้งตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ผู้เรียนเห็น แบบฝึกหัดประเภทนี้ใช้ได้สำหรับนักเรียนระดับเริ่มเขียน ส่วน

ในชั้นสูงขึ้นไป ครูอาจนำเรื่องราวที่เป็นนิทานมาให้อ่าน แล้วถามรายละเอียดของเนื้อเรื่องโดยให้ตัวอย่างประโยคที่จะตั้งเป็นคำถาม แล้วจึงให้ผู้เรียนฝึกแต่งประโยคคำถามให้ถูกต้อง

2. การสร้างประโยคจากคำต่าง ๆ ที่กำหนดให้ (Building Sentences from Word Clues) แบบฝึกนี้ใช้ได้กับผู้เรียนระดับสูง โดยครูให้คำหลาย ๆ คำไว้บนกระดานแล้วให้ผู้เรียนใช้คำเหล่านั้นแต่งเป็นประโยคที่ถูกต้อง คำต่าง ๆ เหล่านี้ควรอยู่ในความสนใจของผู้เรียนในระดับนั้น ๆ

3. การสร้างประโยคจากเนื้อเรื่องที่กำหนดเป็นแนวทาง (Building Sentences from Context Clues) เช่น การให้สร้างประโยคเพิ่มเติมในบทสนทนา โดยมีการกำหนดคำพูดของบุคคลหนึ่งไว้ แล้วจึงให้ผู้เรียนเขียนคำพูดของอีกบุคคลหนึ่งให้สอดคล้องกับคำพูดของบุคคลแรก

นอกจากนี้ ไดค์สตรา (Dykstra. 1964 : 23-26) ก็ได้เสนอแนะวิธีสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ โดยให้เขียนตามแบบ (model-imitation) โดยเริ่มตั้งแต่การควบคุมมากที่สุด คือการให้ลอกแบบ (copy the model) จนถึงการควบคุมน้อยที่สุด (minimally controlled)

ซึ่งสอดคล้องกับ โรจาส (Rojas. 1968 : 127-129) ในการเสนอแบบฝึกชนิดต่าง ๆ ที่ใช้ในการฝึกทักษะเขียน ซึ่งเรียกว่าการเขียนแบบเลียนแบบ หรือแบบควบคุม (imitative or controlled writing) ซึ่งสามารถเปลี่ยนแปลงให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียนได้ กล่าวคือ ในระยะต้น ๆ จะมีการควบคุมมาก ส่วนระดับสูงก็มีการควบคุมน้อยลง แบบฝึกหัดชนิดนี้อาจให้ผู้เรียนตรวจเองได้ และในระหว่างที่ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดครูจะมีเวลาเดินตรวจแก้ไขและให้ความช่วยเหลือได้ทันที และการทำแบบฝึกหัดชนิดนี้ทั้งภาคเรียนจะช่วยให้ผู้เรียนเห็นความก้าวหน้าของตนเองได้อย่างชัดเจน

และแมดเซน (Madsen. 1983 : 101-122) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนพร้อมทั้งเทคนิควิธีการสอน และแบบสลับในแต่ละขั้นตอนว่าโดยปรกติการสอนเขียนจะแบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอนคือ

1. ขั้นเตรียมการเขียน (Prewriting) ในขั้นนี้จะใช้เทคนิคการสอนหรือแบบสลับที่ให้นักเรียนเขียนเชื่อมประโยค ขยายประโยค ลดรูปประโยค ลอกเลียนประโยคโดยใช้ศัพท์สำนวนใหม่ ในกระสวนประโยคเดิม และแบบทดสอบโคลซ (Cloze Test) โดยลบคำที่จะต้อง

เดิมออกให้ดีกว่าแบบทดสอบโคลงธรรมดา

2. ขั้นการเขียนตามแนวชี้แนะ (Guided Writing) จุดประสงค์สำหรับการสอนเขียนในขั้นนี้เพื่อตรวจสอบว่า นักเรียนสามารถเขียนตามที่ครูกำหนดชี้แนะไปได้หรือไม่ ในขั้นนี้จะใช้เทคนิคการสอนหรือแบบสอนที่ให้เขียนโดยเปลี่ยนเนื้อหาบางส่วนหรือเรื่องที่นำมา เขียนขยายโครงเรื่องของบทความที่นำมา และการเขียนตามคำบอกซึ่งกำหนดความยาวของเรื่องที่เขียน 75-100 คำ หากการเขียนตามคำบอกเป็นเพียงส่วนหนึ่งของแบบสอนนั้น และ 125-200 คำ สำหรับแบบสอนที่เป็นเรื่องของการเขียนตามคำบอกโดยเฉพาะ

3. ขั้นการเขียนโดยอิสระ (Free Writing) แม้จะเป็นขั้นที่ให้นักเรียนมีอิสระในการเขียน แต่ครูยังต้องกำหนดขอบข่าย หัวข้อเรื่องที่จะเขียนให้ เนื่องจากเหตุผล 2 ประการ คือ ประการแรก ในการเขียนเรื่องที่แตกต่างกัน นักเรียนจะต้องใช้ทักษะความชำนาญในการเขียนแตกต่างกันด้วย เช่น ในการเขียนเล่าเรื่องนักเรียนจะต้องใช้ทักษะ ความชำนาญ ที่แตกต่างกันกับการเขียนเรื่องเพื่อเปรียบเทียบหรือโต้แย้ง ประการที่สองคือ ให้หัวข้อขอบข่ายที่แตกต่างกัน ครูไม่อาจเปรียบเทียบให้คะแนนโดยยุติธรรมได้ ฉะนั้นครูจะมั่นใจได้ว่าทดสอบนักเรียนในสิ่งที่ครูสอนไปแล้วและนักเรียนได้รับการทดสอบในเรื่องเดียวกัน

ฮิวอี้ และคณะ (Hughey et al. 1983 : 38-42) กล่าวถึงการสอนเขียนว่าควรมีลักษณะดังนี้

1. การสอนเขียนควรเน้นทั้งผลงาน (Product) และกระบวนการ (Process) ทั้งนี้เพราะทั้งสองวิธีเป็นกระบวนการสร้างสรรค์ (Creative Process) ที่จะทำให้นักเรียนสามารถผลิตงานเขียนที่มีคุณภาพดี ถูกต้องตรงตามวัตถุประสงค์ โดยการใช้วิธีการที่เหมาะสมกับตน

2. การสอนเขียนควรเน้นทั้งเทคนิควิธีเขียน (Technique) และจุดมุ่งหมาย(Purpose) เพื่อให้เกิดกระบวนการสร้างสรรค์ในการเขียน โดยเริ่มจากนักเรียนเกิดความตั้งใจ หรือมีจุดมุ่งหมายก่อนจึงจะมีการสื่อสารที่มีความหมาย ซึ่งจุดมุ่งหมายนี้เองที่เป็นสิ่งกำหนดเทคนิควิธีที่นักเรียนจะเลือกใช้เพื่อความเหมาะสมในการสื่อสารนั้นดังนั้นจุดมุ่งหมายและเทคนิควิธีเขียนจึงเป็นสิ่งที่มิอาจแยกจากกันได้ ซึ่งแตกต่างจากวิธีการสอนแบบเน้นผลงาน และเน้นกระบวนการที่ต้องใช้สอนแยกจากกันทั้ง ๆ ที่ทั้งสองวิธีนี้สามารถทำให้นักเรียนสร้างผลงานที่มีคุณภาพได้

3. การสอนเขียนควรเป็นทั้งแบบควบคุม (Controlled Writing) และแบบอิสระ

(Free Writing) การสอนทั้งสองแบบนี้ความจำเป็นต่อการพัฒนาความสามารถในการสื่อสารของนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ทั้งนี้เพราะการสอนแบบควบคุมจะช่วยให้ผู้เรียนเริ่มเรียนการเขียนได้รู้จักรูปแบบและโครงสร้างความคิดของตนเองและเป็นผู้เขียนที่เป็นอิสระ (Independent Writers) ในที่สุด อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนที่เรียนการเขียนในระดับกลางถึงระดับสูง ควรได้รับการฝึกเขียนแบบอิสระมากกว่าผู้เรียนการเขียนในระดับเริ่มเรียน

4. การสอนเขียนควรเน้นทั้งแบบสร้างสรรค์ (Creative) และแบบเน้นหน้าที่ของภาษาที่ใช้ในการสื่อสารตามสถานการณ์ที่เป็นจริง (Functional) โดยการสอนแบบสร้างสรรค์จะช่วยพัฒนาการเขียนผ่านกระบวนการสร้างสรรค์เพื่อให้ได้งานเขียนตามต้องการ และการสอนแบบเน้นหน้าที่ของภาษาจะช่วยตอบสนองจุดมุ่งหมายในการเขียน เช่น การเขียนเพื่ออธิบายแสดงเหตุผล (Exposition) และการเขียนเพื่อโต้แย้ง (Argumentation)

5. การสอนเขียนควรเป็นวงจรย้อนกลับ (Recursive Cycles) มากกว่าการสอนตามลำดับขั้นแบบเส้นตรง (Linear) ทั้งนี้เพราะการสร้างงานเขียนที่ตรงตามวัตถุประสงค์นั้นมีเพียงแต่จะใช้ลำดับการสอนแบบเดิมที่เรียงลำดับตั้งแต่ ขั้นเตรียมการเขียน ขั้นทำการเขียน และขั้นทบทวนแก้ไขเท่านั้น แต่จำเป็นต้องอาศัยวงจรปฏิสัมพันธ์ตามธรรมชาติของกระบวนการสร้างสรรค์ในการเขียนที่หลากหลาย (Cyclical Integrated Nature of the Various Creative Process in Writing)

6. การสอนเขียนควรเน้นทั้งทางด้านปริมาณ (Quantity) และด้านคุณภาพ (Quality) โดยครูควรเน้นปริมาณในเรื่องของการให้เขียนแบบฝึกหัด การฝึกเขียนประจำวัน และการค้นคว้าเพื่อเขียนแบบฝึกหัด ซึ่งงานเขียนเหล่านี้จะช่วยให้ผู้เรียนมีความมั่นใจในการเขียนของตนเองและเป็นการพัฒนานิสัยในการเขียน นอกจากนี้วิธีการสอนเขียนดังกล่าวยังเป็นการรวบรวมความคิดที่ผู้เรียนสามารถนำออกมาใช้ในภายหลัง ได้อีกด้วย ส่วนการเน้นคุณภาพของงานเขียนที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียนก็เป็นสิ่งจำเป็นที่จะช่วยพัฒนาความเข้าใจในบทบาทสำคัญของการปรับกระบวนการเขียนเพื่อให้ได้งานเขียนที่มีคุณภาพ ตลอดจนความรู้สึกรับผิดชอบต่อผู้อ่าน (Audience) และเกิดความภาคภูมิใจในผลงานเขียนที่สำเร็จแล้ว

7. การสอนเขียนแบบนำทาง (Directed) และแบบช่วยเหลือ (Facilitated) ควรมีการผสมผสานในปริมาณที่สมดุลกัน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองสู่ผู้คิดหาจะ ได้เร็วขึ้น

เนื่องจากผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศยังขาดความรู้ในเรื่อง โครงสร้าง รูปแบบภาษาที่ใช้ และความคาดหวังของผู้อ่าน ครูจึงต้องสอนสิ่งเหล่านี้เพื่อนำทางให้แก่ผู้เรียน ส่วนการสอนแบบช่วยเหลือกันครูต้องช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้การเข้ากิจกรรมกลุ่มที่ทุกคนมีส่วนร่วมในการเขียนและเสนอความคิดเห็น

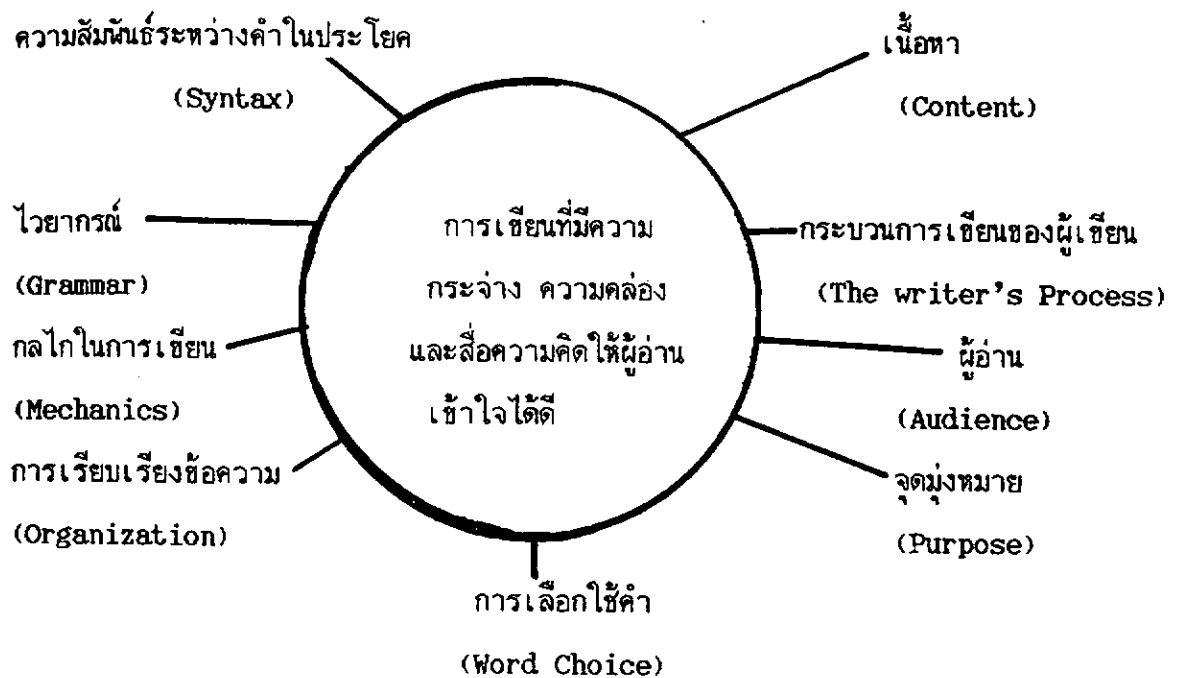
8. ควรสอนทักษะการพูดและทักษะการเขียนในเวลาเดียวกัน ทั้งนี้เพราะทักษะการพูด และทักษะการเขียนเสริมแรงซึ่งกันและกัน

ไรมส์ (Raimes. 1983 : 5-11) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบในการสอนเขียนไว้โดยมีสาระสำคัญดังนี้

1. เนื้อหา (Content) เช่น การสื่อความหมายได้ตรงจุดตรงประเด็น (Relevance) มีความกระจ่าง (Clarity) มีความคิดริเริ่ม (Originality) และมีเหตุผล (Logic) ฯลฯ
2. กระบวนการเขียนของผู้เขียน (The Writer's Process) ได้แก่ การรวบรวมความคิด (Getting Ideas) การเริ่มทำการเขียน (Getting Started) การเขียนร่าง (Writing Drafts) และการทบทวน (Revising)
3. การคำนึงถึงผู้อ่าน (Audience)
4. วัตถุประสงค์ในการเขียน (Purpose)
5. การเลือกใช้คำ (Word Choice) ได้แก่ คำศัพท์ (Vocabulary) สำนวน (Idiom) และคำที่แสดงความรู้สึก (Tone)
6. การเรียบเรียงข้อความ (Organization) ได้แก่ ปริเฉท (Paragraph) ประโยค หัวเรื่องและประโยคสนับสนุน (Topic and Support) การเชื่อมโยงกันของเนื้อหาและความ เป็นเอกภาพ (Cohesion and Unity)
7. กลไกในการเขียน (Mechanics) เช่น การคัดลายมือ (Handwriting) การสะกดคำ (Spelling) และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน (Punctuation) ฯลฯ
8. ไวยากรณ์ (Grammar) เช่น กำหนดการใช้คำกริยา (Rules of Verbs) ความ สอดคล้องของประธานและกริยา (Agreement) คำนำหน้า (Article) และคำสรรพนาม (Pronouns) ฯลฯ
9. ความสัมพันธ์ของคำในประโยค (Syntax) เช่น โครงสร้างประโยค (Sentence

structure) ขอบข่ายของประโยค (Sentence Boundaries) และการเลือกลีลาในการเขียน (Stylistic Choices) ฯลฯ

ภาพประกอบ องค์ประกอบในการสอนเขียนของ แอน ไรเมส (Ann Raimes. 1983 : 6)



มาร์ควาร์ด (Marquardt. 1968 : 20) ได้เสนอแนะการสอนเขียนโดยยึดหลักควบคุมระเบียบการเขียน และเนื้อหาที่จะเขียน โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. ควบคุมเนื้อเรื่องที่จะเขียน
2. กำหนดให้นักเรียนเขียนจุดมุ่งหมาย เพื่อการสื่อความคิดและโครงเรื่องอย่างละเอียด
3. ฝึกให้นักเรียนทำในสิ่งที่ถูกเสนอ โดยการที่ครูจะตรวจเรียงความให้ และใช้รายละเอียดที่ได้เขียนตามรายการที่บันทึกไว้ในจุดมุ่งหมาย และโครงเรื่องที่นักเรียนส่งมาพร้อมกับเรียงความ และนักเรียนจะต้องไปตรวจดูและแก้ไขเรียงความให้ถูกต้องตามโครงเรื่อง และ

จุดมุ่งหมายที่ครูตรวจและเสนอแนะไว้

จอห์นสัน และมอร์โรว์ (Johnson and Morrow. 1981 :72) ได้กล่าวถึงขั้นตอนในการสอนทักษะการเขียนว่าแบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอนใหญ่ ๆ ดังนี้คือ

1. การตั้งจุดมุ่งหมายในการสอน ผู้สอนจะต้องตั้งจุดมุ่งหมายในการสอนทั้งจุดมุ่งหมายปลายทาง และจุดมุ่งหมายนำทาง ดังนี้

1.1 จุดมุ่งหมายปลายทาง หมายถึง ความต้องการให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายที่จะสื่อสารได้โดยการเขียน เช่น ให้เขียนรายละเอียดทั่วไปเกี่ยวกับตนเองเพื่อประโยชน์ในการกรอกแบบฟอร์มต่าง ๆ

1.2 จุดมุ่งหมายนำทาง หมายถึง ความรู้ด้านคำศัพท์ และสำนวนที่มีความสำคัญต่อการเขียนในข้อ 1.1 เช่น เขียนชื่อ นามสกุล วันเดือนปีเกิด สถานที่เกิด อายุ และบ้านเลขที่ ได้ เป็นต้น

2. การดำเนินการสอน ผู้สอนจะต้องทำให้ผู้เรียนเกิดความกระจำงในปริบทก่อนทำการเขียน เช่น ดูว่าใครเป็นคนเขียน เขียนให้ใครอ่าน ผู้เขียนมีจุดมุ่งหมายในการเขียนอย่างไร ตลอดจนศึกษาความรู้สึกของผู้เขียน และวิธีการเขียนต่าง ๆ เป็นต้น ในขั้นนี้ผู้สอนอาจใช้สื่อช่วยสอน เช่น รูปภาพ เครื่องบันทึกเสียง ตาราง กราฟ แผนที่ และข้อเขียนต่าง ๆ มาใช้ให้เหมาะสมกับประเภทของข้อเขียน และวิธีการต่าง ๆ ที่เลือกไว้แล้ว

3. การฝึกซึ่งเป็นการลงมือเขียนจริง ในระยะเริ่มต้นควรใช้วิธีการสอนแบบกำหนดขอบข่ายให้เขียน ระยะต่อไปควรเป็นการเขียนโดยแนะแนวทางให้เขียนโดยใช้รูปภาพ และระยะสุดท้ายควรให้เขียนแบบอิสระโดยกำหนดสถานการณ์ให้

จากข้อคิดเห็นดังกล่าวที่แสดงให้เห็นถึงวิธีการสอนเขียนในลักษณะที่แตกต่างกันออกไป ซึ่งขึ้นอยู่กับครูผู้สอน ในการใช้วิจารณญาณเลือกสิ่งที่เหมาะสมกับลักษณะของผู้เรียนให้มากที่สุด แต่ควรเริ่มจากการเขียนที่มีการควบคุมมาก ต่อเมื่อผู้เรียนมีความชำนาญมากขึ้นจึงปล่อยให้เขียนโดยควบคุมน้อยที่สุด

2.3 การจัดกิจกรรมในการฝึกเขียนเรียงความเพื่อฝึกการลำดับความคิด

แนวความคิดเป็นสิ่งสำคัญที่สุดในการเตรียมการเขียน การแสวงหาแนวคิดจึงเป็นสิ่งที่ผู้สอนพยายามหาแนวทางที่เหมาะสม กระตุ้นให้ผู้เรียนได้แนวทางเกี่ยวกับความคิดในการเขียน

การเลือกคำศัพท์ และโครงสร้างของภาษาที่เหมาะสม ซึ่งอาจปรับหรือกระทำได้อีกภายหลัง

(เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย 2531 : 94)

ในการสอนเขียนเรียงความอาจแบ่งออกเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 2 ประเภท คือ

1. การเขียนเรียงความแบบควบคุมและมีการแนะ (Controlled and guided composition)

เป็นการเขียนเรียงความตามกรอบที่กำหนดให้สำหรับนักเรียนที่ยังไม่รู้ภาษาอังกฤษดีมากนัก แต่ได้เรียนคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์มากระยะหนึ่งแล้ว รู้จักภาษามากพอที่จะเขียนเป็นเรื่องราวได้ การเขียนเรียงความประเภทนี้ครูจะเป็นผู้ควบคุมการใช้คำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ โดยเริ่มจากควบคุมมากไปหาน้อย ตลอดจนแนะแนวคิดระหว่างเขียน (Idea) ด้วย เพื่อให้ นักเรียนมีพัฒนาการในการเขียนเรียงความจนสามารถเขียนเรียงความแบบเสรีได้

สุไร พงษ์ทองเจริญ (2525 : 177-185) ได้เสนอกิจกรรมในการสอนเขียนเรียงความแบบควบคุมและมีการแนะ ดังนี้

1.1 การเติมคำในช่องว่าง ซึ่งอาจจะมีตัวเลือกหรือไม่มีตัวเลือกให้ก็ได้ การเติมคำในช่องว่างเป็นการเขียนเรียงความแบบง่ายที่สุด ใช้ได้ดีสำหรับการเริ่มต้นเขียน เพราะนักเรียนจะรู้สึกว่าง่ายและมีความมั่นใจในการเขียน เนื่องจากไม่ต้องเขียนประโยคเองทั้งหมด ครูจะนำเรียงความตัวอย่าง (Model composition) มาทำให้มีช่องว่าง ซึ่งอาจจะต้องการให้เติมคำคำเดียว เช่น คำนาม คำกริยา หรือให้เติมเป็นวลี (Phrase) อนุประโยค (Clauses) หรือประโยค ตามลำดับ โดยพิจารณาให้เหมาะสมกับความสามารถและระดับชั้นของนักเรียน

ครูจะต้องหาเรื่องที่สอดคล้องกับคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ที่นักเรียนเคยเรียนมา ครูเล่าหรืออ่านให้นักเรียนฟัง แล้วเขียนเรื่องนั้นบนกระดานหรือพิมพ์เป็นแบบฝึกหัดแจก โดยเว้นช่องว่างสำหรับให้นักเรียนเติมคำ สำหรับนักเรียนกลุ่มอ่อน ครูอาจจะให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดนั้นปากเปล่าเสียก่อนก็ได้ เพื่อให้นักเรียนมั่นใจมากขึ้น

1.2 การเขียนเรียงความเลียนแบบตัวอย่าง ครูจะเป็นผู้ให้เรียงความตัวอย่างแล้วให้นักเรียนเขียนเลียนแบบ โดยให้เปลี่ยนคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์หรือรูปประโยคบ้างเป็นบางตอน การเขียนเรียงความแบบนี้อาจทำได้ภายหลังบทอ่าน โดยครูให้นักเรียนเขียนเรื่องที่ตนอ่านเสียใหม่โดยใช้ถ้อยคำของนักเรียนเอง หรือให้แปลงเรื่องเสียใหม่ให้สอดคล้องกับประสบการณ์

ของนักเรียนเอง

เรียงความตัวอย่างมีประโยชน์ในการช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้กลไกในการเขียนเรียงความ (Mechanics) อันได้แก่ การสะกดคำ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการเรียงลำดับความคิดในการเขียน ดังนั้นครูจึงควรเลือกเรียงความตัวอย่างอย่างระมัดระวัง สำหรับเกณฑ์ในการเลือกตัวอย่างเรียงความ แบสคอฟฟ์ (Baskoff. 1979 :2-8) ได้เสนอดังนี้

1. ควรจะเป็นเรื่องราวเกี่ยวกับสิ่งที่นักเรียนสนใจ ซึ่งควรจะเป็นเรื่องประเภทเจ้าของภาษาอังกฤษ เพื่อให้นักเรียนได้ความรู้เกี่ยวกับประเทศต่าง ๆ และนำแบบการเขียนที่เป็นตัวอย่าง (Composition pattern) มาใช้อธิบายเรื่องเดียวกันนั้นในประเทศของตนได้
2. ควรมีคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ที่นักเรียนได้เรียนมาแล้ว หรืออยู่ในขอบข่ายของประสบการณ์ของนักเรียน
3. ควรเป็นความเรียงแบบพรรณนา (Descriptive) แบบเล่าเรื่อง (Narrative) และแบบอธิบาย (Expository) ไม่ใช่เรียงความเกี่ยวกับการแสดงความคิดเห็นหรือการโต้แย้ง
4. ควรจะเป็นการทบทวนคำศัพท์ และโครงสร้างไวยากรณ์ที่เรียนไปแล้ว เพราะมีจุดมุ่งหมายที่จะให้นักเรียนแสดงความคิดของตนเอง และมีข้อบกพร่องน้อยที่สุด
5. ควรมีลักษณะแนะนำหรือรวบรวม (Incorperate) ลักษณะเฉพาะของภาษา เช่น การใช้คำเชื่อมชนิดต่าง ๆ (Transitional words or connectors) หรือการเปลี่ยนแปลงรูปคำกริยาในกาล (Tense) ต่าง ๆ ที่นักเรียนยังไม่คุ้นเคยหรือไม่มีโอกาสฝึกใช้ในชั่วโมงไวยากรณ์
6. ควรใช้คำที่เป็นภาษาเขียน หรือคำที่ไม่ปรากฏบ่อยในภาษาพูด เพื่อจะให้นักเรียนได้คุ้นเคยกับภาษาเขียนมากที่สุด
7. ควรจะต้องเป็นเรื่องที่นักเรียนสามารถจะเข้าใจได้เหมาะสมกับระดับชั้น สติปัญญา และอายุของนักเรียน เพื่อที่นักเรียนจะสามารถเขียนเลียนแบบได้

1.3 การเขียนเรื่องตามภาพ รูปภาพเป็นวัสดุที่หาได้ง่าย ราคาถูก และมีประโยชน์ในการช่วยพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ จินตนาการได้กว้างไกล นอกจากนั้นการเขียนเรื่องจากรูปภาพยังช่วยให้ครูทราบถึงภูมิหลังและความสนใจของผู้เรียน เพื่อเป็นประโยชน์ในการแก้ไขข้อบกพร่องของนักเรียนได้ ครูจะใช้รูปภาพเป็นสถานการณ์ (Situation) เพื่อเป็นแนวแนะความคิดในการ

เขียนเรียงความแก่นักเรียน

ประโยชน์ของการใช้รูปภาพในการสอนเขียนเรียงความ คือ

1. ทำให้นักเรียนมีแนวคิดไปในทางที่เหมือนกันหรือคล้าย ๆ กัน และยังช่วยให้นักเรียนแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกันได้ด้วย เพราะนักเรียนแต่ละคนมีภูมิหลัง (Background)

ต่างกัน อาจจะมองรูปภาพแล้วบรรยายหรือตีความไปตามภูมิหลังของตน

2. ทำให้นักเรียนรู้จักใช้ภาษาในรูปแบบที่เป็นเชิงบรรยาย นอกจากนั้นยังใช้พิจารณาในเรื่องคำศัพท์ในรูปภาพได้ด้วยว่า นักเรียนรู้คำศัพท์มากน้อยเพียงใด

3. สามารถสร้างกิจกรรมการเขียนจากรูปภาพให้นักเรียนได้หลายรูปแบบ เช่น การเติมคำ การเรียงประโยค การบรรยายสถานการณ์ การเขียนบทสนทนา การเขียนจดหมาย และการเขียนเรียงความ เป็นต้น

4. ทำให้นักเรียนสนใจเรียนมากขึ้น เพราะปกติแล้วเด็ก ๆ ชอบดูรูปภาพและมีจินตนาการไปต่าง ๆ นานา รูปภาพเป็นสิ่งที่สามารถดึงเอาโลกภายนอกเข้ามาอยู่ในห้องเรียนได้ นักเรียนสามารถพิจารณาและเรียนรู้จากรูปภาพได้อย่างไม่มีขีดจำกัด (Raimes. 1983 : 135-142) นอกจากนี้ ไรเมส์ ได้เสนอว่ารูปภาพที่เหมาะสมที่จะใช้ในการสอนเขียนเรียงความมีลักษณะดังนี้

1. รูปภาพที่เป็นแผนผัง (Diagram) คือไม่มีรูปของจริงอยู่ในภาพ มีแต่เพียงช่องสี่เหลี่ยมหรือวงกลมหรือรูปทรงเรขาคณิตใด ๆ ก็ตามที่เขียนกำกับเอาไว้ว่าแทนอะไรเท่านั้น เช่น แผนผังการจัดห้องนอน หรือแผนผังเมือง เป็นต้น

2. รูปภาพเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เป็นการกระทำของคนหรือสัตว์ ที่นักเรียนจะสามารถบรรยายได้ว่า เขากำลังทำอะไรกัน หรือสามารถบอกได้ว่าเขากำลังมีปัญหาอะไร คอยอะไรกันอยู่ หรือคิดจะทำอะไรกัน เช่น รูปคน 2 คนพูดโทรศัพท์กัน รูปพิธีแต่งงาน และรูปสงคราม เป็นต้น

3. รูปภาพเหตุการณ์ที่ต่อเนื่องกันเป็นเรื่องราว (Picture sets) ที่นักเรียนสามารถเล่าเหตุการณ์ในภาพได้ตั้งแต่ต้นจนจบ และอาจทำนายได้ด้วยว่าจะมีอะไรเกิดขึ้นต่อไปอีก นักเรียนสามารถเข้าใจเหตุการณ์ในภาพได้โดยที่ไม่ต้องมีคำบรรยายหรือบทสนทนาเพื่อแนะแนวความคิด และสามารถเขียนบรรยายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้เอง

4. ตาราง กราฟ และแผนภูมิ (Charts) ต่าง ๆ ถือเป็นรูปภาพชนิดหนึ่ง เหมาะสำหรับ

การสอนทักษะการเขียนในระดับสูงขึ้นไป เพราะเป็นการเสริมสร้างทักษะทางด้านความคิดด้วย ถ้านักเรียนสามารถแปลหรือตีความข้อความในตารางหรือกราฟได้ นักเรียนก็จะสามารถเขียนบรรยายความในตารางหรือกราฟออกมาเป็นบทความเรื่องได้

5. แผนที่ เป็นประโยชน์ในการสอนทักษะการเขียนที่ให้ความรู้ในวิชาภูมิศาสตร์อีกด้วย เพราะการที่จะบรรยายแผนที่ได้จำเป็นต้องทราบว่าประเทศนั้น ๆ หรือเมืองนั้น ๆ ตั้งอยู่ตรงไหน อยู่ใกล้เมืองอะไร และถ้าอยู่เมืองหนึ่งจะเดินทางไปยังอีกเมืองหนึ่ง จะไปทางไหน ผ่านเมืองอะไรบ้าง

1.4 การเขียนเรียงความจากคำถาม การเขียนแบบนี้ครูจะให้คำถามไว้เป็นแนว นักเรียนตอบคำถามเหล่านั้นแล้วเรียบเรียงประโยคให้ออกมาเป็นเรียงความเรื่องหนึ่งได้ การฝึกอาจจะเริ่มด้วยการตอบคำถามปากเปล่าก่อนก็ได้

1.5 การเขียนเรียงความจากบทสนทนา การเขียนแบบนี้อาจทำกิจกรรมได้หลายลักษณะ ดังนี้

1. การเขียนข้อความต่อบทสนทนาให้ได้ใจความที่ต่อเนื่อง
2. การแปลงเรื่องเล่าเป็นบทสนทนา
3. การแปลงบทสนทนาเป็นเรื่องเล่า

1.6 การเขียนเรียงความจากคำศัพท์และตัวละครที่กำหนดให้ การเขียนแบบนี้ครูจะกำหนดคำศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ ตัวละครหรือแนวคิดในการดำเนินเรื่องให้ นักเรียนจะเขียนเรียงความโดยอาศัยแนวที่ครูให้เป็นเกณฑ์

1.7 การจัดลำดับประโยคเป็นความเรียง (Strip story) มีขั้นตอนในการสอนดังนี้

1. ครูหาเรื่องที่มีการเรียงลำดับเหตุการณ์ชัดเจน โดยเฉพาะการขึ้นต้นประโยค จะต้องสังเกตได้ง่ายว่าประโยคใดเป็นประโยคขึ้นต้น ครูเขียนเรื่องลงในกระดาษ ประโยคละหนึ่งชิ้น แจกให้นักเรียนในกลุ่มคนละหนึ่งชิ้น
2. นักเรียนในกลุ่มอ่านประโยคของตนจากกระดาษแล้วแสดงความคิดเห็นว่าแต่ละประโยคควรจะอยู่ลำดับใด
3. ครูให้นักเรียนแต่ละกลุ่มเขียนเรื่องที่เรียงลำดับประโยคเรียบร้อยแล้วบนกระดานดำ หรือเขียนใส่กระดาษก็ได้ แล้วอ่านให้เพื่อนในชั้นเรียนฟัง

4. นักเรียนบางกลุ่มอาจจะเรียงลำดับประโยคไม่เหมือนกัน ให้นักเรียนอภิปรายกันว่า จะต้องเรียงลำดับประโยคอย่างไรจึงจะถูกต้อง

5. เมื่อทำกิจกรรมเสร็จแล้ว ครูอาจตั้งคำถามหรือโครงสร้างไวยากรณ์ในเรื่องมาสอน ทบทวนด้วย

แวลเลตต์ (Valette. 1977 : 248-260) กล่าวว่าในการเขียนเรียงความแบบควบคุม และมีการแนะนำเป็นอย่างดีจะต้องมีตัวแนะ (Cue) ที่ดีและได้กล่าวถึงตัวแนะว่ามี 3 ลักษณะดังนี้

1. ตัวแนะที่มองเห็นได้ (Visual cues) เช่น รูปภาพ ตาราง กราฟ แผนที่ รวมถึงอุปกรณ์ที่จะนำมาเป็นสื่อการเรียนการสอนได้ เป็นต้น
2. ตัวแนะโดยการพูด (Oral cues) จะเกี่ยวข้องกับทักษะการฟังด้วย เช่น ฟังวิทยุ หรือเทป สัมภาษณ์ หรือทำกิจกรรมการสนทนา เป็นต้น
3. ตัวแนะโดยการเขียน (Written cues) เช่น คำถามนำ บทสนทนา ใบสมัครต่าง ๆ รวมถึงคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ และเรียงความตัวอย่าง เป็นต้น

นอกจากนี้ ไวท์ (White. 1980 : 17-25) ได้กล่าวถึงตัวแนะไว้ว่า เป็นแนวทางหรือตัวอย่างหรือสิ่งที่กระตุ้นให้นักเรียนได้ทำตามหรือเขียนในแบบที่กำหนดให้ และได้ให้คำแนะนำว่า การที่ครูจะสร้างตัวแนะที่ดีขึ้นในแบบฝึกหัดการเขียนนั้น ควรจะต้องคำนึงถึงสิ่งต่อไปนี้

1. ตัวแนะที่ดีต้องไม่ทำให้นักเรียนสับสนจนเกิดความผิดพลาดในการเขียน เช่น ถ้าตัวแนะเป็นคำถาม ก็ไม่ควรเป็นคำถามที่ซับซ้อน เข้าใจยาก หรือกำกวมตีความได้หลายแง่ เป็นต้น
2. ตัวแนะที่ดีต้องไม่ใช่ซ้ำกันหลาย ๆ ครั้งจนนักเรียนเกิดความเบื่อหน่าย บางครั้งครูอาจจะพบว่าตัวแนะบางตัวใช้ได้ผลดี เช่น รูปภาพที่สามารถใช้สำหรับฝึกเขียนบรรยายก็ได้ ฝึกเขียนเล่าเรื่องก็ได้ หรือฝึกเขียนในลักษณะอื่น ๆ ได้หลายแบบ แต่แม้ว่าจะใช้ได้ผลดี ครูก็ไม่ควรนำมาใช้บ่อยเกินไป เพราะนอกจากนักเรียนจะเบื่อแล้ว นักเรียนอาจจะเกิดความสับสนถ้าต้องใช้ภาษาที่แตกต่างกันในการเขียนแต่ละแบบ

3. ตัวแนะที่ดีต้องไม่ยากเกินไปที่จะใช้กับภาษาเขียน เช่น รูปภาพที่มีรายละเอียดมากเกินไป ตารางที่นักเรียนต้องใช้ความพยายามมากในการทำความเข้าใจและถ่ายทอดความหมาย

4. ตัวแนะที่ดีต้องเหมาะสมกับระดับความรู้ทางภาษาของนักเรียน รูปภาพบางรูปอาจจะดึงดูดความสนใจของนักเรียนได้มาก แต่ถ้านักเรียนไม่สามารถใช้ภาษาในระดับความรู้ที่มีอยู่

ถ่ายทอดหรือบรรยายเกี่ยวกับภาพนั้นได้ รูปภาพนั้นก็จะมีคุณค่าต่อการฝึกเขียนเลย ดังนั้นครูต้องแน่ใจในเรื่องตัวนะกับความสอดคล้องในระดับภาษาของนักเรียนก่อนที่จะเลือกใช้ ครูอาจจะให้ความรู้ทางภาษาแก่นักเรียนก่อนที่จะใช้ตัวนั้นก็ได้ เช่น คำศัพท์ คำเชื่อมประเภทต่าง ๆ ส่วนวน และรูปประโยค เป็นต้น

5. ตัวนะที่ใช้ต้องให้ข้อมูลที่เหมาะสมและสมจริงสมจังต่อการฝึกเขียนเรื่องที่กำหนด เช่น การพูดถึงแนวโน้มในอนาคต ก็ต้องมีข้อมูลของอดีตและปัจจุบันให้พอที่จะสรุปไปถึงอนาคตได้ จะเห็นได้ว่า การฝึกเขียนเรียงความแบบควบคุมและมีการแนะ มีประโยชน์ดังนี้

1. เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกเขียนในขั้นระหว่างการเขียนประโยค (Lists of sentences) และการเขียนเรียงความ (Composition)

2. ช่วยให้นักเรียนเขียนคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ผิดน้อยลง และครูสามารถตรวจแก้ไขได้ละเอียดขึ้น

3. ช่วยให้นักเรียนได้มีโอกาสฝึกใช้คำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ที่พบบ่อย ๆ ในประโยคต่าง ๆ ที่เป็นส่วนหนึ่งของเรียงความ

4. ช่วยให้นักเรียนได้ฝึกลอกข้อความทั้งหมด เพราะแบบฝึกหัดชนิดนี้นักเรียนจะต้องลอกข้อความเป็นอนุเจต โดยปฏิบัติตามคำสั่งอื่น ๆ ควบคู่กันไป

5. ทำให้นักเรียนได้เรียนรู้คำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ที่แทรกอยู่ในแต่ละประโยคในข้อความ ซึ่งจะเป็เครื่องมือสำคัญในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษในระดับสูงต่อไป (Robinson. 1965 : 265-270)

2. การเขียนเรียงความแบบอิสระ (Free composition)

เป็นการเขียนเรียงความหลังจากที่ได้ฝึกเขียนแบบควบคุมและมีการแนะนำตามลำดับขั้นแล้ว โดยให้นักเรียนเขียนเรียงความที่มีเนื้อหา คำศัพท์ และโครงสร้างไวยากรณ์ตามดุลพินิจของนักเรียนเอง โดยที่ครูแนะนำน้อยที่สุดหรือไม่แนะนำเลย นักเรียนจะมีโอกาสแสดงความสามารถในการลำดับความคิด การใช้คำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ที่เหมาะสม ตลอดจนการแบ่งข้อความออกเป็นอนุเจต การเขียนเรียงความแบบอิสระแบ่งออกเป็น 3 ประเภท ดังนี้ (ศรีวิทย์ สุวรรณกิติ 2522 : 175-176)

2.1 การเขียนเรียงความเชิงอธิบาย (Expository composition) เป็นการเขียน

อธิบายสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่เป็นรูปธรรมหรือนามธรรม ทำให้ผู้อ่านเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งนั้น ๆ ว่าหมายถึงอะไร เกิดขึ้นหรือมีความเป็นมาอย่างไร

2.2 การเขียนเรียงความเชิงบอกเล่า (Narrative composition) เป็นการเขียนบรรยาย เล่าเรื่องราวหรือเหตุการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งที่เราได้เรียนรู้ ได้ยิน ได้ฟัง หรือได้ประสบมา ทำให้ผู้อ่านเกิดความรู้ความเข้าใจในสิ่งนั้น

2.3 การเขียนเรียงความเชิงพรรณนา (Descriptive composition) เป็นการเขียนพรรณนาด้วยถ้อยคำที่ทำให้เกิดภาพพจน์ของบุคคล สัตว์ สิ่งของ หรือสถานที่ที่เราเคยพบเห็น มาให้ปรากฏแก่สายตาของผู้อ่าน

ในการเขียนเรียงความแบบอิสระนี้เป็นขั้นที่ยากที่สุด นักเรียนจำเป็นต้องทราบแนวการเขียนก่อน เพื่อให้การเขียนง่ายขึ้น โดยครูอาจช่วยได้ดังนี้

1. ช่วยกันเลือกหัวข้อที่จะเขียนเรื่องอะไร
2. อภิปรายปากเปล่าถึงหัวข้อที่จะเขียนว่าจะเขียนออกมาในรูปใดบ้าง ควรจะใส่นี้อะไรลงไป
3. นำแนวความคิดที่ได้จากการอภิปรายมาเรียงลำดับว่า ความคิดใดควรจะมาก่อนมาหลัง และความคิดใดสามารถนำมารวมเป็นความคิดเดียวกันได้หรือไม่
4. อภิปรายกันว่า ควรจะใช้คำศัพท์หรือโครงสร้างไวยากรณ์ในรูปใดบ้าง จึงจะทำให้เนื้อความนั้นถูกต้องและไพเราะ
5. ให้นักเรียนช่วยกันแต่งประโยคตามที่ได้อภิปรายกันไว้เพื่อเป็นตัวอย่างสักหนึ่งอนุเจต แล้วจึงให้เขียนอนุเจตต่อ ๆ ไปเอง

แวลเลตต์ (Valette. 1977 : 248-260) กล่าวถึงการเลือกหัวข้อสำหรับให้นักเรียนเขียนเรียงความแบบอิสระนั้น ควรเป็นหัวข้อที่ไม่ยากนัก นักเรียนควรจะได้ใช้ความสามารถในการแสดงความคิดเห็นและการใช้ภาษามากกว่าการแสดงเนื้อหาโดยเสนอลักษณะของการเขียน ดังนี้

1. การเขียนที่มีพื้นฐานมาจากคำศัพท์ วัตถุประสงค์ของการเขียนเรียงความแบบอิสระนี้ก็เพื่อวัดความเหมาะสมของการใช้คำศัพท์
2. การเขียนที่มีพื้นฐานมาจากโครงสร้างไวยากรณ์ งานที่ให้เขียนจะเกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ที่ต้องการทดสอบ เช่น อดีตกาล (Past tense) ก็อาจให้เขียนเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่

เป็นอดีต เช่น การท่องเที่ยวเมื่อตอนปิดเทอม เป็นต้น

3. การเขียนข้อความเป็นอนุเฉท การเขียนเรียงความแบบอิสระนี้ จะเน้นความสามารถในการเขียนข้อความที่รวมเป็นความคิดหลักเพียงความคิดเดียวในแต่ละอนุเฉท

4. การเขียนเรียงความที่เกิดจากการกระตุ้นความคิด (Thought provoking composition) เป็นหัวข้อการเขียนเรียงความที่อาจได้จากเหตุการณ์ต่าง ๆ เช่น เหตุการณ์ทางการเมือง หรือเหตุการณ์ในโรงเรียน เป็นต้น

ไรม์ส์ (Raimes. 1983 : 101-106) ได้เสนอแนะวิธีสอนให้นักเรียนเขียนเรียงความได้อย่างมีระเบียบไว้ ดังนี้

1. การเขียนเค้าโครงเรื่อง (Outline) ทำได้ 2 แบบ คือ

1.1 การเขียนเค้าโครงเรื่องก่อนที่จะเขียนเนื้อหาทั้งหมด ซึ่งควรจะเป็นเค้าโครงเรื่องแบบย่อ ๆ และได้จากการที่นักเรียนร่วมอภิปรายกัน เพื่อที่จะให้ได้หัวข้อใหญ่และหัวข้อย่อยในการเขียนเรียงความ แต่เค้าโครงเรื่องนั้นจะต้องเป็นเพียงแนวความคิดที่จะใช้เขียนเรียงความเท่านั้น ไม่ใช่เป็นตัวจำกัดความคิดว่าจะต้องเขียนตามเค้าโครงเรื่องเท่านั้น

1.2 การเขียนเค้าโครงเรื่องหลังจากเขียนเนื้อหาแล้ว หมายถึงเมื่อเขียนร่างงานเขียน (Draft) เสร็จแล้วจึงค่อยมาสร้างเค้าโครงเรื่อง ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนมองเห็นว่าเขาได้เขียนอะไรไปบ้างแล้ว และยังมองเห็นแนวทางว่าต้องการเขียนอะไรต่อไปอีกเพื่อทำให้เรียงความบทนั้นชัดเจนขึ้น

2. การวิเคราะห์งานเขียนต่าง ๆ นักเรียนสามารถที่จะเรียนรู้ได้ว่างานเขียนต่าง ๆ มีประสิทธิภาพเพียงใด โดยให้นักเรียนมีโอกาสอ่านงานเขียนต่าง ๆ ให้มาก ๆ แล้ววิเคราะห์ว่างานเขียนนั้น ๆ กล่าวถึงอะไร อ่านแล้วเข้าใจได้ดีเพียงใด สามารถจินตนาการถึงสิ่งที่อ่านได้ชัดเจนหรือไม่ มีข้อบกพร่องและข้อดีอย่างไร การวิเคราะห์ข้อความ เป็นวิธีหนึ่งที่จะช่วยพัฒนาประสิทธิภาพในการเรียนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษได้เป็นอย่างดี เพราะนักเรียนจะได้พบเห็นข้อบกพร่องในงานเขียนต่าง ๆ เป็นตัวอย่าง ทำให้พยายามหลีกเลี่ยงข้อบกพร่องเหล่านั้นในงานเขียนของตนเอง

เทคนิคการจัดกลุ่มกิจกรรมในการเรียนภาษา

เทคนิคในการจัดกลุ่มกิจกรรมในการเรียนภาษาแบ่งออกได้เป็น 6 ชนิด ดังนี้

(เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย 2531 : 43)

1. การสร้างกลุ่มใหม่ในการทำกิจกรรม (Restructuring) ผู้เรียนจะต้องแลกเปลี่ยนกลุ่มอยู่ตลอดเวลาและมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มใหม่ การจัดกลุ่มชนิดนี้จะช่วยให้ผู้เรียนรู้จักกันดียิ่งขึ้น
2. การจัดกลุ่มที่มีจุดศูนย์กลางเดียว (One-Centered) การจัดกิจกรรมกลุ่มชนิดนี้จะมีผู้เรียนเป็นอาสาสมัครคอยพูด และถามคำถามจากเพื่อน การจัดกลุ่มชนิดนี้จะช่วยผู้เรียนที่มีนิสัยขี้อายให้เริ่มคุ้นเคย และกล้าใช้ภาษาในลำดับต่อมา
3. การรวมกลุ่มในการทำงาน (Unified Group) การจัดกลุ่มชนิดนี้ ผู้เรียนทุกคนมีส่วนร่วมในการกระทำกิจกรรมร่วมกันให้ประสบความสำเร็จ ในแต่ละชั้นเรียนอาจมีหลายกลุ่มและหลายขนาดแตกต่างกันได้
4. กิจกรรมคู่ (Dyads) กิจกรรมคู่จะช่วยให้ผู้เรียนมีโอกาสฝึกพูดกับคู่สนทนาในช่วงที่มีการสื่อสาร ได้ตามความต้องการของผู้เรียนอย่างเต็มที่
5. กิจกรรมกลุ่มย่อย (Small Group) กิจกรรมกลุ่มย่อยจะเป็นประโยชน์แก่ผู้เรียน โดยเฉพาะการจัดกิจกรรม การแก้ปัญหา และการร่วมกันหาข้อมูลก่อนจะเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มใหญ่ทั้งชั้น
6. กิจกรรมกลุ่มใหญ่ (Large Group) กิจกรรมกลุ่มใหญ่จะประกอบไปด้วยผู้เรียน 7-15 คน หรือทั้งชั้น

กลุ่มย่อย

กลุ่มย่อย หมายถึง การที่บุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไปมีการปฏิสัมพันธ์กันแบบเฉพาะหน้า มีการสื่อสารกัน และสมาชิกทุกคนต้องทราบความเป็นไปภายในกลุ่มที่เกี่ยวข้องกับสมาชิกทุกคน (Burgoon and McCrosskey. 1974 : 2-5) และได้กล่าวเสริมว่ากลุ่มย่อยต้องมีลักษณะดังต่อไปนี้

1. มีการปฏิสัมพันธ์กันบ่อยครั้งภายในกลุ่ม
2. มีการพัฒนาบุคลิกลักษณะของกลุ่ม เพราะกลุ่มย่อยมีคุณลักษณะของตัวเองอันได้มาจากคุณลักษณะรวม ๆ ของสมาชิกแต่ละคน แสดงให้เห็นว่ากลุ่มย่อยมีการพัฒนาพฤติกรรมและมีการปรับ

ตัว เช่นเดียวกันกับเอกัตบุคคล

3. กลุ่มมีปทัสถานของกลุ่ม อันประกอบไปด้วยระบบความเชื่อและพฤติกรรม หากสมาชิกต้องการอยู่ในกลุ่มจะต้องประพฤติปฏิบัติให้เหมือนกับคนอื่นในกลุ่ม
4. กลุ่มมีการลอกเลียนแบบจากสภาพแวดล้อมเพื่อคงสภาพของกลุ่มเอาไว้
5. สมาชิกภายในกลุ่มจะมีบทบาทที่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นบทบาทที่ติดแน่นอยู่กับบุคคลและเป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับการทำหน้าที่ให้สมบูรณ์ นอกจากนั้นบทบาทยังเป็นสิ่งที่ทำให้บรรยากาศทางสังคมของกลุ่มดีและน่าพอใจ
6. กลุ่มย่อมมีเป้าหมาย ซึ่งเป็นเป้าหมายที่ได้มาจากเป้าหมายของสมาชิกในกลุ่มและมีอำนาจเหนือเป้าหมายของสมาชิกในกลุ่ม
7. การทำงานร่วมกันเองในกลุ่มสมาชิกจะมีประสิทธิภาพมากกว่าการทำงานตามลำพัง ประเภทของกลุ่มย่อย

1. กลุ่มระดมพลังสมอง (Brain-Storming Group) กลุ่มแบบนี้มีจำนวนสมาชิก 7-11 คน ใช้สำหรับกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนในกลุ่มได้มีการอภิปรายปัญหาต่าง ๆ กันอย่างเต็มที่โดยเสรี ครูรับฟังความคิดเห็นของทุกคน เหมาะสำหรับการอภิปรายปัญหาทั่วไป

2. กลุ่มเปิดอภิปราย (Open-Discussion Group) ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนอภิปรายปัญหาที่สลับซับซ้อน มีแง่มุมต่าง ๆ ชวนติดตาม หัวข้อที่กำหนดมิได้เปิดโอกาสให้อภิปรายอย่างเสรี เหมือนแบบแรก และมีสมาชิกประมาณ 8-10 คน แต่ละคนมีโอกาสปฏิสัมพันธ์กันอย่างเต็มที่ รับฟังและถ่ายทอดความคิดเห็นซึ่งกันและกันอย่างมีเหตุผล

3. กลุ่มคล่องงาน (Task-Flexibility Group) กลุ่มแบบนี้ต้องการผู้สอนที่มีความรอบรู้พอสมควร ผู้สอนต้องเตรียมบทเรียนหลาย ๆ แบบสำหรับผู้เรียนทั้งแบบรายบุคคล และกลุ่ม ในแต่ละกลุ่มย่อยก็มีบทเรียนหรือกิจกรรมหลักหลายอย่างเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเลือกตามความสามารถและความสนใจ แล้วทำกิจกรรมนั้น ๆ เพียงคนเดียวหรือร่วมกับเพื่อนตั้งแต่ 2-4 คน โดยทำให้เสร็จภายในเวลาที่กำหนด

4. กลุ่มกำหนดบทบาท (Assigned-Roles Group) มีจำนวนสมาชิก 7-9 คน มีบทบาทแตกต่างกัน แต่ละคนดำเนินงานไปตามบทบาทของตน มีการซักถามปัญหาหรือข้อขัดข้องใจซึ่งกันและกันตลอดเวลา

5. กลุ่มสนทนา (Group-Talk Model) ต้องใช้บทสนทนา หรือบทความจากเรื่อง
บันทึกเสียงเป็นสื่อสำหรับการอภิปรายข้อความจากสิ่งเดียวกัน พร้อม ๆ กันในเวลาที่เท่ากัน
แต่ความคิดเห็นของแต่ละคนอาจจะแตกต่างกัน

ข้อดีของการจัดกิจกรรมกลุ่มย่อย

รูธ (Ruth. 1985 : 55) กล่าวว่า การเรียนเป็นกลุ่มย่อยหรือการเรียนร่วมกันมี
ประโยชน์ดังต่อไปนี้

1. นักเรียนได้รับประโยชน์จากเพื่อน และมีโอกาสได้รับประสบการณ์ในการแก้ปัญหา
หลายวิธี
2. นักเรียนที่เรียนเก่งมีโอกาสขยายความรู้ ความคิดให้เพื่อนฟัง ได้และได้ช่วยเหลือ
นักเรียนที่เรียนอ่อน
3. ทำให้นักเรียนรู้จักทำงานร่วมกับผู้อื่น รู้จักการปรับตัวเข้ากับสังคมและรู้สึกชอบ
โรงเรียนมากขึ้น
4. นักเรียนเข้าใจวัฒนธรรมของผู้อื่นมากขึ้น มีความสัมพันธ์กันเป็นอันดีแม้จะมีพื้นฐาน
ที่แตกต่างกัน ได้ช่วยกันแก้ปัญหาซึ่งสิ่งเหล่านี้ช่วยพัฒนาทักษะทางชีวิตที่สำคัญ
5. ทำให้บรรยากาศในการเรียนสนุกสนานน่าเรียน
6. ทำให้นักเรียนกล้าพูด กล้าซักถาม และกล้าแสดงความคิดเห็นต่อหน้าเพื่อนในชั้น
7. ช่วยครูในการสอนและการควบคุมวินัยในชั้นเรียน

รีด (Read. 1982 : 8) และบราวน์ (Brown. 1982 : 10-12) ได้กล่าวถึงผลดี
ของการจัดกิจกรรมกลุ่มดังนี้

1. นักเรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กัน และมีโอกาสฝึกการใช้ภาษาเป้าหมายทุกทักษะอย่างมี
ความหมายและเป็นธรรมชาติ นอกจากนี้นักเรียนยังได้มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน
2. กระตุ้นให้นักเรียนมีความรับผิดชอบต่องานในกลุ่ม เช่น การให้นักเรียนตรวจ
งานกันเอง นักเรียนจะรู้จักสำรวจข้อผิดพลาดของตนเอง และของผู้อื่น ได้มีการอภิปรายกันถึงสิ่ง
ที่ผิดและถูกต้อง การรับผิดชอบของนักเรียนทำให้ครูลดภาระในการตรวจงาน
3. กระตุ้นให้นักเรียนรู้จักแลกเปลี่ยนประสบการณ์และข้อมูลต่าง ๆ โดยการใช้ภาษา
ในการสื่อสารกับเพื่อนในกลุ่ม

4. สนับสนุนการใช้ภาษาแม่ในการเรียน โดยจัดให้นักเรียนที่พูดภาษาแม่เดียวกัน เรียนด้วยกัน และนอกจากนี้ยังเพิ่มความสัมพันธ์ทางสังคม และช่วยลดความกังวลใจของนักเรียนด้วย
5. นักเรียนได้ทำกิจกรรมตามความสามารถ โดยไม่ต้องรอคนที่เรียนช้า
6. นักเรียนได้เลือกเรียนตามความสนใจ รู้จักนำตนเองในการเรียน เพราะนักเรียนจะเรียนภาษาใหม่ได้ดีถ้าเขาได้เรียนในสิ่งใหม่ ๆ ที่เขาสนใจ

กิจกรรมคู่

เคอร์ (Kerr. 1985 : 22) กล่าวว่า กิจกรรมคู่ครอบคลุมถึงกิจกรรมต่าง ๆ หลายรูปแบบ แต่รูปแบบที่ง่ายที่สุดคือ การให้นักเรียนสองคนฝึกการใช้ภาษาด้วยกัน ซึ่งเป็นวิธีการที่เปิดโอกาสให้นักเรียนใช้ภาษาในการสื่อสารได้จริงและเกิดความสุขสนาน อย่างไรก็ตามวิธีการนี้ก็มีข้อจำกัดเหมือนกัน แต่ก็สามารถแก้ไขได้โดยการเตรียมอุปกรณ์ให้ดีและต้องจัดห้องเรียนอย่างเหมาะสม

เจมส์ และฟอร์ทาร์ (James and Fortar. 1975 : 379-390) ได้เสนอวิธีการสอนภาษาวิธีหนึ่งที่มีประสิทธิภาพ โดยเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ทำกิจกรรมการเรียนเป็นคู่หรือกลุ่มย่อย วิธีการสอนแบบนี้เรียกว่า Peer-Mediated Instruction ซึ่งหมายถึง การสอนที่ให้นักเรียนได้เรียนและทำกิจกรรมเป็นคู่ หรือกลุ่มย่อย โดยทำกิจกรรมทุกทักษะทั้งการฟัง การอ่าน การพูด และการเขียน นักเรียนร่วมมือกันทำกิจกรรม มีการช่วยเหลือกันและได้มีการปฏิสัมพันธ์กัน ได้ใช้ภาษาในการสื่อความหมายออกมาจริง ๆ ด้วยตนเอง ครูมีหน้าที่ให้ความช่วยเหลือ ให้คำแนะนำ ช่วยจัดกระบวนการเรียนการสอนในห้องเรียน แต่ให้นักเรียนเป็นผู้รับผิดชอบกระบวนการเรียนกันเอง

ในขณะที่นักเรียนทำกิจกรรมคู่ นั้น ครูควรมีบทบาทดังต่อไปนี้ (Kerr. 1985 : 24)

1. สังเกตว่านักเรียนเข้าใจกิจกรรมที่จะฝึกหรือไม่
2. สังเกตความพยายามในการฝึกกิจกรรมของนักเรียน
3. ช่วยกระตุ้นให้นักเรียนทำกิจกรรม และคอยให้ความช่วยเหลือ
4. สังเกตการใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสาร โดยให้นักเรียนใช้ภาษาแม่น้อยที่สุด
5. สังเกตความผิดพลาดในการสื่อสาร เช่น การใช้คำศัพท์ ไวยากรณ์ การออกเสียง และอื่น ๆ และควรแก้ไขหลังการฝึกกิจกรรมแล้วโดยการให้ข้อมูลย้อนกลับ

ข้อดีของกิจกรรมคู่

เนชั่น (Nation. 1979 : 139) ได้กล่าวถึงผลดีของการทำกิจกรรมคู่ดังนี้

1. ผลงานที่ทำโดยนักเรียนสองคนช่วยกันทำย่อมดีกว่าผลงานที่ทำโดยบุคคลเพียงคนเดียว โอกาสที่จะผิดพลาดมีน้อยกว่า
 2. นักเรียนสามารถอธิบายในสิ่งที่นักเรียนไม่เข้าใจให้เพื่อนฟังได้ชัดเจนกว่าครู เพราะครูไม่ได้เห็นจุดบกพร่องของนักเรียนอย่างชัดเจนเท่ากับนักเรียนด้วยกันเอง
 3. ทำให้ครูตรวจแก้ไขผลงานของนักเรียนน้อยลง
 4. ช่วยปลูกฝังให้นักเรียนรู้จักการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน
- อาจกล่าวได้ว่าการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศนั้น หากนักเรียนได้มีโอกาสทำกิจกรรมย่อย หรือทำกิจกรรมคู่แล้ว นอกจากจะช่วยให้นักเรียนใช้ความสามารถ ความถนัด ความสนใจ และวิธีการเรียนที่เหมาะสมแก่ตน ยังช่วยให้นักเรียนมีความมั่นใจ กล้าแสดงออกต่อหน้าเพื่อน ตลอดจนลดความวิตกกังวลในการใช้ภาษาต่างประเทศด้วย

3. เอกสารที่เกี่ยวกับการตรวจงานเขียนภาษาอังกฤษ

แมดเซน (Madsen. 1983 : 101-122) ได้เสนอวิธีการประเมินผลทักษะการเขียน และการตรวจให้คะแนนตั้งแต่ ขึ้นก่อนการเขียน ขึ้นเริ่มเขียน และขึ้นการเขียนอิสระ ซึ่งสรุปโดยสังเขปได้ดังนี้

1. การประเมินผลทักษะการเขียนขึ้นก่อนการเขียน เช่น การคัดลอกข้อความ การฝึกขั้นนี้ จะช่วยให้ผู้เรียนทราบกลไกการเขียน และทักษะของข้อความ การตรวจให้คะแนนกระทำได้โดยวิธีการหัก 1 คะแนนต่อที่ผิด 1 ที่ จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน
2. การประเมินผลทักษะการเขียนขึ้นเริ่มเขียน เช่น การเขียนตามคำบอก การตรวจให้คะแนนควรหัก 1 คะแนนต่อที่ผิด 1 ที่ จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ทั้งนี้ข้อความที่จะนำมาเขียนตามคำบอกควรมีความยาวประมาณ 75-100 คำ
3. การประเมินผลทักษะการเขียนอิสระ เช่น การเขียนเรียงความ การตรวจงานเขียนควรมีการกำหนดองค์ประกอบต่าง ๆ ของการเขียนเพื่อให้ผู้ตรวจสามารถตรวจได้ด้วยความแม่นยำและรวดเร็ว โดย แมดเซน ได้แบ่งวิธีการตรวจเรียงความอย่างเป็นระบบออกเป็น 2 ประเภท

ดังนี้

3.1 วิธีตรวจแบบวิเคราะห์ (Analytical Method) เป็นวิธีประเมินงานเขียน โดยแยกประเมินองค์ประกอบต่าง ๆ ของการเขียน โดยการหักคะแนน และการให้คะแนนตาม องค์ประกอบต่าง ๆ ได้แก่ กลไกการเขียน (Mechanics) การสะกดคำ (Spelling) ไวยากรณ์ (Grammar) การเรียบเรียง (Organization) และการเลือกใช้คำศัพท์ (Vocabulary Choice)

3.1.1 วิธีหักคะแนนโดยกำหนดว่า

- ข้อผิดพลาด 1-2 ที่ หัก 1 หน่วย
- ข้อผิดพลาด 3-5 ที่ หัก 2 หน่วย
- ข้อผิดพลาด 5 ที่ หัก 3 หน่วย

3.1.2 วิธีการให้คะแนน โดยกำหนดคะแนนให้ในแต่ละองค์ประกอบ ดังนี้

กลไกการเขียน	20%
การเลือกใช้คำ	20%
ไวยากรณ์และการใช้ภาษา	30%
การเรียบเรียง	30%

3.2 วิธีตรวจแบบรวบยอด (Holistic Method) วิธีนี้ผู้สอนจะเน้นพิจารณาเรื่อง การสื่อความหมายของเรียงความทั้งเรื่อง โดยจะคำนึงถึงข้อผิดพลาดทางกลไกการเขียนเพียง เล็กน้อย และจะถูกหักคะแนนจากความผิดพลาดดังกล่าวน้อยมาก เช่น ลดจากเกรด A เป็น A- ยีตัน (Heaton. 1975 : 137) ได้เสนอวิธีการตรวจให้คะแนนเรียงความแบบวิเคราะห์ (Analytic Method) โดยพิจารณาแบ่งการให้คะแนนออกตามองค์ประกอบในการเขียน 5 ประการ ดังนี้

1. ไวยากรณ์ (Grammar)
2. คำศัพท์ (Vocabulary)
3. กลไกในการเขียน (Mechanics)
4. ความคล่องด้านลีลาและการสื่อความหมายให้เข้าใจได้ง่าย (Fluency : Style and Ease of Communication)

5. ความสัมพันธ์ของข้อความ (Relevance)

โดยพิจารณาให้คะแนนองค์ประกอบละเท่า ๆ กัน แต่มีข้อยกเว้นสำหรับผู้เรียนที่มีความสามารถทางการเขียนระดับต้น (Elementary Level) อาจให้น้ำหนักคะแนนดังนี้ คือ เพิ่มส่วนไวยากรณ์ และคำศัพท์ โดยตัดองค์ประกอบความคล่อง (Fluency) ออกไปเสีย ส่วนในระดับกลาง (Intermediate Level) จะให้ความสนใจกับองค์ประกอบด้านความสอดคล้องของข้อความ (Relevance) มากเป็นพิเศษ โดยให้น้ำหนักคะแนนมากกว่าองค์ประกอบอื่น คือ ให้องค์ประกอบละ 4 คะแนน แต่องค์ประกอบความสอดคล้องของข้อความจะได้ 8 คะแนน ส่วนในระดับสูง (Advanced Level) จะเพิ่มการเรียบเรียงข้อความและทำเนียบภาษา (Organization and Register) และรวมกลไกในการเขียน (Mechanics) เข้ากับความคล่อง (Fluency) เป็นต้น

นอกจากนี้ ยี่ตัน ยังได้เสนอวิธีการให้คะแนนงานเขียนออกเป็น 2 วิธี ดังนี้

1. วิธีที่อาศัยความรู้สึกของผู้ตรวจเป็นเกณฑ์ (Impression Method) วิธีนี้อาจใช้ผู้ตรวจเพียง 1 คน หรือมากกว่า 1 คน แต่โดยทั่วไปวิธีนี้จะใช้ผู้ตรวจ 3 หรือ 4 คน ให้คะแนนงานเขียนแต่ละชิ้น แล้วรวมคะแนนที่ได้จากผู้ตรวจทั้งหมดมาหาค่าเฉลี่ย

ตัวอย่างการตรวจเรียงความ 3 เรื่อง ที่มีผู้ตรวจ 4 คน ประเมินผลการเขียนเรียงความโดยใช้มาตราส่วนประเมินค่าแบบ 5 คะแนน (Five-Point Scale) ได้ผลดังนี้

ผู้ตรวจคนที่	เรียงความเรื่องที่ 1 คะแนนที่ได้	เรียงความเรื่องที่ 2 คะแนนที่ได้	เรียงความเรื่องที่ 3 คะแนนที่ได้
1	3	5	4
2	2	4	2
3	2	4	3
4	3	4	1
คะแนนรวม	10	17	10
คะแนนเฉลี่ย	2.5	4	2.5

ในกรณีที่เกิดความแตกต่างของคะแนนจากการประเมินของผู้ตรวจอย่างเห็นได้ชัด ดังปรากฏในเรื่องความเรียงที่ 3 ก็จะมีการตรวจเรียงความข้อนั้นใหม่โดยผู้ตรวจทั้ง 4 คนอีกครั้ง พร้อมกับมีการอธิบายตกลงกันเกี่ยวกับคะแนนของผู้ตรวจแต่ละคนจนกว่าจะตกลงกันได้

2. วิธีที่อาศัยการวิเคราะห์ (Analytic Method) การตรวจด้วยวิธีนี้จะขึ้นกับแผนการตรวจที่ผู้ตรวจได้สร้างขึ้นโดยการแยกคุณลักษณะของงานเขียนออกเป็นด้านต่าง ๆ

ตัวอย่างการตรวจเรียงความ 1 เรื่อง โดยใช้มาตราส่วนประเมินค่าแบบ 5 คะแนน

รายการ	5	4	3	2	1
ไวยากรณ์ (Grammar)			X		
คำศัพท์ (Vocabulary)				X	
กลไกในการเขียน (Mechanics)		X			
ความคล่องด้านลีลาและการสื่อความหมาย (Fluency: Style and Ease of Communication)				X	
ความสัมพันธ์ของข้อความ (Relevance)			X		

คะแนนรวม = 14 คะแนน

ไรม์ส์ (Raimes, 1983 : 143-153) ได้เสนอวิธีตรวจงานเขียนของนักเรียนไว้ดังนี้

1. ให้ข้อคิดเห็นหรือคำวิจารณ์ อาจออกมาในรูปของการแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องที่นักเรียนเขียน การให้คำชมเชยในคุณภาพงานเขียน การตั้งคำถามเกี่ยวกับข้อบกพร่องในงานเขียน และการให้คำแนะนำต่าง ๆ การให้ข้อสังเกตเกี่ยวกับงานเขียนของนักเรียนด้วยวิธีนี้จะช่วยให้นักเรียนพัฒนางานเขียนได้ดีขึ้นกว่าการแก้ข้อบกพร่องให้นักเรียนด้วยตัวครูเองไปเลย
2. ตรวจงานกับนักเรียนที่เป็นเจ้าของงานเขียนนั้นตัวต่อตัว โดยให้นักเรียนอธิบายถึงสิ่งที่เขาเขียนว่าเขาต้องการจะบอกอะไรในงานเขียน และอธิบายเกี่ยวกับคำศัพท์หรือ

โครงสร้างไวยากรณ์ที่นักเรียนใช้ซึ่งเป็นโครงสร้างที่นักเรียนใช้ผิด และครูก็ชี้แจงหรือแนะนำการใช้ภาษาที่ถูกต้องได้

3. ทำรายการหัวข้อเรื่องการใช้ภาษาที่ได้เรียนไปแล้วในชั้นเรียน หรือหัวข้อการใช้ภาษาใด ๆ ก็ตามที่ครูต้องการให้มีในงานเขียน หรือคาดว่านักเรียนจะบกร่องในเรื่องนั้น ๆ เมื่อตรวจงานเขียนของนักเรียนแล้วก็ตรวจดูว่านักเรียนแต่ละคนบกร่องในเรื่องอะไรบ้างในรายการที่ทำไว้ แล้วส่งให้นักเรียนเป็นรายคนไป หรือจะรวบรวมข้อบกพร่องที่นักเรียนส่วนมากทำผิดเหมือนกันมาอธิบาย

4. ให้นักเรียนตรวจงานเขียนกันเอง อาจจะให้จับกลุ่มอภิปรายกันถึง คำศัพท์ การสะกดคำ และการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ ตลอดจนแนวความคิดในการเขียนเรื่องนั้น ๆ หรืออาจจะให้นักเรียนเปลี่ยนกันตรวจงานโดยจะให้นักเรียนบกร่องให้กันเลย หรือเพียงแต่ชี้ข้อบกพร่องให้ไปแก้เองก็ได้ หรือครูและนักเรียนช่วยกันตรวจไปพร้อม ๆ กัน โดยครูเขียนข้อความที่ถูกต้องบนกระดาน พร้อมทั้งอธิบายในเรื่องคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ไปด้วย รวมทั้งตอบคำถามที่นักเรียนสงสัยด้วย

5. สอนให้นักเรียนตรวจงานเขียนด้วยตัวเองก่อนที่จะส่งงานเขียนที่สมบูรณ์ให้ครูตรวจในตอนท้าย โดยสอนให้นักเรียนเขียนร่างงานเขียน (Draft) คร่าว ๆ ก่อนแล้วจึงค่อย ๆ แก้ไขข้อบกพร่องจนมั่นใจว่าเป็นงานเขียนที่สมบูรณ์แล้ว จึงส่งให้ครูตรวจ

เพอร์คิน และคอนเนคเกอร์ (Perkin and Konnecker. 1982 : 51) ได้ให้แนวคิดในการให้คะแนนความสามารถในการเขียนเรียงความในเรื่องต่าง ๆ ดังนี้

1. ความสอดคล้อง (Relevance) หมายถึง ความสอดคล้องของเนื้อหาเกี่ยวกับเรื่องที่เขียน ข้อมูลต่าง ๆ ได้รับการรวบรวมเป็นหน่วยเดียวกัน

2. ความสละสลวย (Fluency) หมายถึง ความน่าอ่านและมีการเรียบเรียงเนื้อหาให้ปะติดปะต่อกันอย่างมีเหตุผล

3. คำศัพท์ (Vocabulary) หมายถึง ระดับคำที่ใช้ ความหลากหลายของคำ ความเหมาะสมในการใช้คำและสำนวน

4. ไวยากรณ์ (Grammar) หมายถึง การใช้เครื่องหมายวรรคตอน โครงสร้างประโยค และขอบเขตของประโยค

5. ตัวสะกดและเครื่องหมายวรรคตอน (Mechanics)

แมคคอลลีย์ (McColly. 1970 : 148-156) ได้กำหนดองค์ประกอบในการตัดสินความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไว้ ดังนี้

1. ความคิดและจินตนาการ (Idea and imagination) ซึ่งคำนึงถึงความชัดเจนของข้อความในการสื่อความหมายแก่ผู้อ่าน รายละเอียดของเรื่องที่สมเหตุสมผล การเรียงลำดับเหตุการณ์ของเรื่อง และความเป็นเอกภาพของเรื่อง

2. รูปแบบของเรียงความ (Form)

3. ลีลาในการเขียน (Style)

4. กลไกในการเขียน (Mechanics) โดยเฉพาะเครื่องหมายวรรคตอน ไวยากรณ์ และการสะกดคำ

5. การใช้คำ (Wording) หมายถึง การเลือกใช้คำ และการเรียบเรียงคำ

บาร์ทซ์ (Bartz. 1979 : 18-22) ได้กล่าวถึงการตรวจงานเขียนประเภทเรียงความว่า ต้องคำนึงถึงสิ่งต่อไปนี้

1. ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา (Fluency) ไม่ได้หมายถึงความเร็วในการเขียน แต่หมายถึงความนุ่มนวล (Smoothness) ความต่อเนื่อง และความเป็นธรรมชาติของภาษา

2. ความสามารถในการทำให้ผู้อ่านเข้าใจ (Comprehensibility) เป็นความสามารถที่จะสื่อความหมายกับผู้อ่าน ทำให้ผู้อ่านเข้าใจในสิ่งที่เขียน

3. ปริมาณของการสื่อสาร (Amount of communication) คือปริมาณของสาระหรือข้อมูล (Information) ที่ผู้เขียนส่งให้ตรงกับสถานการณ์ของการสื่อสาร

คูเปอร์ (Cooper. 1977 : 3-31) ได้เสนอวิธีการตรวจเรียงความไว้หลายวิธี ซึ่งรวมเรียกว่า การตรวจแบบรวม (Holistic scoring) ซึ่งมี 3 วิธีที่น่าสนใจดังต่อไปนี้

1. การตรวจโดยใช้ความประทับใจที่มีต่อการเรียงความเรื่องนั้น (general impression marking) เป็นวิธีประเมินที่ง่ายที่สุดในวิธีการตรวจแบบรวม การตรวจแบบนี้ไม่ต้องการรายละเอียดของลักษณะต่าง ๆ ของเรียงความและไม่ต้องนำคะแนนในแต่ละลักษณะมารวมกัน ผู้ตรวจให้คะแนนได้ง่าย โดยตัดสินว่าเรียงความนั้นควรอยู่ในลำดับใด เมื่อเทียบกับเรียงความของนักเรียนทั้งหมด

วิธีการนี้ได้รับการพัฒนาโดยหน่วยบริการการทดสอบทางการศึกษา (Education Testing Service) ประเทศอังกฤษ และคณะกรรมการการสอบเข้าวิทยาลัย (College Entrance Examination Board) เพื่อใช้ในการตรวจให้คะแนนในการทดสอบการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษ (the English Composition Test) และการทดสอบเพื่อจัดชั้นเรียนขั้นสูง (Advanced Placement Test in English) ผู้ตรวจด้วยวิธีนี้ต้องฝึกฝนตนเองให้ดีเสียก่อน ด้วยการอ่านและอภิปรายผลงานเขียนจำนวนมาก ๆ จนกระทั่งสามารถให้คะแนนด้วยวิธีนี้ได้ที่น่าเชื่อถือ

2. การตรวจโดยใช้เรียงความที่คัดเลือกเป็นเกณฑ์ (essay scale) การตรวจด้วยวิธีนี้ ผู้ตรวจเลือกเรียงความของนักเรียนจากหัวข้อเรื่องที่กำหนดให้ไว้ชุดหนึ่ง แล้วนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจให้คะแนน หรือผู้ตรวจอาจเป็นผู้ให้คะแนนเอง โดยให้คะแนนลดหลั่นกันไปตามคุณภาพของเรียงความแต่ละฉบับ ผู้ตรวจจะใช้คะแนนของเรียงความชุดนี้เป็นเกณฑ์ในการนำเรียงความฉบับอื่นมาเทียบ

เกณฑ์การให้คะแนนที่ตรวจโดยใช้วิธีนี้ ที่ใช้กันทั่วไปมีหลายแบบ แต่แบบที่นิยมกัน คือ เกณฑ์การให้คะแนนของสมาคมครูภาษาอังกฤษแห่งแคลิฟอร์เนีย ซึ่งพัฒนามาจากการวิเคราะห์และการคัดเลือกเรียงความจากเรียงความทั้งหมด 561 ฉบับ ของนักเรียนเกรด 12 ในรัฐแคลิฟอร์เนีย ที่เขียนจากหัวข้อเรื่องที่กำหนดให้ เช่น Juvenile Delinquency, Outdoor Life, Rural Life เป็นต้น ผู้ตรวจจะเขียนเครื่องหมาย / ไว้ในเรียงความทุกฉบับที่ตรวจและบันทึกข้อความวิจารณ์สั้น ๆ ไว้ที่มุมกระดาษ

เกณฑ์การให้คะแนนเรียงความที่ตรวจด้วยวิธีนี้ อีกแบบหนึ่งคือ เกณฑ์การประเมินผลเรียงความของสมาคมลอนดอน ซึ่งมีเกณฑ์การให้คะแนนในเรื่องต่าง ๆ ดังนี้

ก. การรับรู้ (realization) หมายถึง ลักษณะที่ปรากฏออกมาจากงานเขียนที่สะท้อนให้เห็นถึงประสบการณ์ของผู้เขียนโดยตรง ซึ่งได้แก่ ความจริงใจ ความเป็นธรรมชาติ และความมีชีวิตชีวา

ข. ความเข้าใจ (comprehension) หมายถึง ลักษณะที่งานเขียนนั้นแสดงให้เห็นถึงความเข้าใจผู้อ่านของผู้เขียน และการที่ผู้เขียนสามารถทำให้ผู้อ่านเข้าใจ และมีปฏิกิริยาสนองตอบต่อผู้เขียนอย่างสอดคล้องกันได้

ค. การเรียบเรียงเรื่องราว (organization) หมายถึง ลักษณะของงานเขียนที่มี
รูปร่าง หรือมีความเชื่อมกัน (cohesion) เป็นเรื่องเป็นราวได้อย่างมีเหตุผล

ง. ความหนาแน่นของข้อมูล (density of information) หมายถึง จำนวนราย
ละเอียดที่มีความเป็นเอกภาพของข้อมูลทั้งหลายที่นำมาเขียน

จ. การควบคุมภาษาเขียน (control of written language) หมายถึง การควบคุม
รูปแบบที่ซับซ้อนของโครงสร้างประโยค และการใช้ศิลปะของการเขียน

3. การตรวจโดยใช้การวิเคราะห์เรียงความเรื่องนั้นเป็นเกณฑ์ (analytic scale)
เป็นเครื่องมือประเมินผลการเขียนแบบรวมที่ระบุลักษณะสำคัญของการเขียนไว้โดยเฉพาะแต่ละ
ลักษณะจะมีรายละเอียดบ่งบอกไว้อย่างชัดเจน โดยจัดอันดับลักษณะต่าง ๆ เหล่านี้ไว้ 3 กลุ่ม คือ
สูง (high) กลาง (middle) และต่ำ (low) ผู้ประเมินจะนำเรียงความของนักเรียนไป
เทียบเคียงกับลักษณะต่าง ๆ ตามที่ได้กำหนดไว้ดังนี้

ลักษณะเด่นทั่ว ๆ ไป (general merit)	ต่ำ	กลาง	สูง		
ความคิด (idea)	2	4	6	8	10
การเรียบเรียงข้อความ (organization)	2	4	6	8	10
การใช้คำ (wording)	1	2	3	4	5
อรรถรส (flavour)	1	2	3	4	5
กลไกทางภาษา (mechanics)	1	2	3	4	5
การใช้ภาษา (usage)	1	2	3	4	5
เครื่องหมายวรรคตอน (punctuation)	1	2	3	4	5
การสะกดคำ (spelling)	1	2	3	4	5
ลายมือ (handwriting)	1	2	3	4	5

ซึ่งในแต่ละลักษณะของเกณฑ์ สูง กลาง ต่ำ จะมีรายละเอียดอธิบาย เช่น การเรียบ
เรียงข้อความที่อยู่ในเกณฑ์สูง คือมีจุดเริ่มต้นที่ดี ข้อเขียนดำเนินไปเรื่อย ๆ จนถึงจุดหมายแล้วจึง
จบ การเขียนเป็นไปอย่างมีแผนจึงทำให้ผู้อ่านติดตามได้ โดยไม่ต้องสงสัยว่าถึงตรงไหนแล้ว และ

ต่อไปจะเป็นอะไร บางครั้งอาจจะมีการผันแปรตอนใกล้จบ ซึ่งทำให้ข้อเขียนออกมาในแนวที่ผู้อ่านไม่ได้คาดไว้แต่ก็สมเหตุผล ผู้เขียนเขียนประเด็นสำคัญยาวและเน้นหนักมากที่สุด ส่วนอื่น ๆ ก็จะเขียนมากน้อยตามสัดส่วนของความสำคัญ

๒. การเรียบเรียงข้อความที่อยู่ในเกณฑ์กลาง คือมีการเรียบเรียงเป็นไปตามมาตรฐานและแบบแผนที่กำหนดไว้ มีย่อหน้านำ 1 ย่อหน้า ประเด็นหลักแต่ละประเด็นเขียนไว้ในแต่ละย่อหน้า และมีย่อหน้าสรุปอีก 1 ย่อหน้า ผู้เขียนให้ความสำคัญต่อรายละเอียดปลีกย่อยมากกว่าประเด็นหลัก ๆ นอกจากนั้นยังมีส่วนอื่น ๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องที่น่าจะตัดทิ้งไปได้

การเรียบเรียงข้อความที่อยู่ในเกณฑ์ต่ำ คือมีข้อเขียนที่ขึ้นต้นและจบโดยไม่มีการเขียนแยกประเด็นสำคัญต่าง ๆ ออกจากกัน แต่กลับเอามาคละปนกันราวกับว่านักเรียนไม่ได้ใช้ความคิดเลยว่าตนตั้งใจจะกล่าวถึงอะไร ก่อนที่จะลงมือเขียนข้อเขียน เริ่มต้นทางหนึ่ง ดำเนินไปอีกทางหนึ่ง แล้วก็หันเหไปอีกทางหนึ่ง จนผู้อ่านจับต้นชนปลายไม่ถูก

จากการศึกษาข้อเสนอแนะในการตรวจงานเขียนของนักการศึกษาหลายท่าน เช่น เกอร์รี่ (Gurrey. 1961 : 148-153) ดาคาเนย์ (Daccanay. 1967 : 362-371) ริเวอร์ส (Rivers. 1972 : 255-257) และฟินอคเชียโร (Finocchiaro. 1973 : 76-77) พอสรุปได้ดังนี้

1. การสนับสนุนให้นักเรียนตรวจและแก้ไขงานเขียนของตนเองก่อนที่จะส่งให้ครูตรวจ เพื่อฝึกให้นักเรียนแต่ละคนมีความรับผิดชอบในการแก้ไขสิ่งที่ตนเขียน

2. ครูตรวจงานเขียนให้นักเรียน อาจทำได้หลายแบบ เช่น

2.1 ตรวจในห้องเรียนขณะที่นักเรียนกำลังเขียน โดยครูเดินดูแล้วเขียนเครื่องหมายแสดงให้นักเรียนรู้ว่า มีข้อบกพร่องที่ใดในแต่ละบรรทัด เพื่อให้นักเรียนแก้ไข ถ้ากลับมาดูอีกครั้ง นักเรียนแก้ไขแล้วจึงลบเครื่องหมายนั้นออก วิธีนี้ช่วยให้เสียเวลาน้อยลง และอาจจะตรวจงานเขียนของนักเรียนได้เกือบทุกคน

2.2 ใช้สัญลักษณ์ต่าง ๆ เพื่อแสดงว่า ข้อบกพร่องของนักเรียนเกี่ยวกับเรื่องใด เช่น S หมายถึง สะกดคำผิด P หมายถึง ใช้เครื่องหมายวรรคตอนผิด W หมายถึง เรียงลำดับคำผิด เป็นต้น

2.3 เขียนคำ ประโยค หรือข้อความที่ถูกต้องบนกระดาน แล้วให้นักเรียนตรวจงานเขียนของตนเองหรือเปลี่ยนกันตรวจกับเพื่อน โดยเปรียบเทียบกับข้อความที่ถูกต้องบนกระดาน

จาคอบส์ (Jacobs. 1981 : 89-105) ได้เสนอแนะการตรวจเรียงความแบบรวมอีกวิธีหนึ่ง โดยใช้เกณฑ์การประเมินที่เรียกว่า ESL Composition Profile ซึ่งเป็นวิธีการตรวจเรียงความที่ละเอียดมากไว้ในหนังสือ Testing ESL Composition ซึ่งผู้ตรวจต้องตัดสินเรียงความทั้งเรื่องว่า ผู้เขียนได้สื่อความคิดและความหมายในขบวนการสื่อสารไปยังผู้อ่านตามที่มุ่งหวังได้หรือไม่ ถ้าได้แสดงว่าผู้เขียนได้มีการรวบรวมข้อมูลเรียบเรียงเรื่องราวโดยการทำให้ส่วนประกอบทางภาษาหลาย ๆ ส่วนสอดคล้องกัน จาคอบส์ชี้ให้เห็นว่า มีสาเหตุบางประการที่ผู้ตรวจไม่เชื่อมั่นในการตัดสินคุณภาพการประเมินผลการเขียนของตน และการตรวจที่ไม่คงที่ เช่น ผู้ตรวจแต่ละคนอาจจะมีเกณฑ์ในการประเมินผลที่แตกต่างกัน โดยที่ผู้ตรวจคนหนึ่งอาจเข้มงวดในการให้คะแนน ในขณะที่อีกคนหนึ่งให้คะแนนง่าย หรือแม้แต่การนำเกณฑ์การตรวจมาใช้ก็อาจจะแตกต่างกัน นอกจากนี้ ผู้ตรวจบางคนอาจจะลำเอียงโดยไม่รู้ตัว ด้วยการคาดหวังความสามารถของผู้เขียนไว้ก่อน หรืออาจจะให้คะแนนจากส่วนประกอบบางประการที่ปรากฏให้เห็นเท่านั้น เช่น ลายมือ คำที่สะกดผิด หรือกลไกทางภาษา หรือความผิดทางไวยากรณ์อื่น ๆ ที่ไม่ใช่เกณฑ์ในการสื่อสาร ซึ่งผู้ตรวจเห็นว่าเพียงพอแล้วที่จะให้คะแนนถึงแม้ว่าจะไม่สมบูรณ์นักก็ตาม อีกทั้งผู้ตรวจแต่ละคนอาจจะมีจุดเน้นในการประเมินเรียงความแตกต่างกัน เช่น บางคนอาจจะเน้นความคิดของผู้เขียนเป็นสำคัญ หรือบางคนอาจจะพิจารณาเพียงแค่การเรียบเรียงเรื่องราวและการวิเคราะห์ข้อมูล เป็นต้น ด้วยเหตุดังกล่าว จาคอบส์ จึงเน้นว่า การตรวจแบบ ESL Composition Profile เท่านั้นที่สามารถควบคุมสาเหตุต่าง ๆ เหล่านี้ได้ โดยพิจารณาลักษณะรวม ๆ ของการเขียนนั้น ๆ

ซึ่งวิธีการใช้ ESL Composition Profile ในการประเมินผลเรียงความมีเกณฑ์ในการให้คะแนนออกเป็น 5 ส่วน ที่มองภาพรวมสำคัญ ๆ ดังนี้

1. เนื้อหา (content)	30 คะแนน
2. การเรียบเรียงเรื่องราว (organization)	20 คะแนน
3. ศัพท์ (vocabulary)	20 คะแนน
4. การใช้ภาษา (language use)	25 คะแนน
5. กลไกทางภาษา (mechanics)	5 คะแนน

แต่ละส่วนมี 4 ระดับ คือ

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

ตัวอย่างเช่น ในส่วนของเนื้อหาที่แบ่งออกเป็น 4 ระดับ คือ

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

นอกจากนั้นแต่ละระดับยังมีคำอธิบายแต่ละลักษณะไว้อย่างชัดเจน เพื่อผู้ตรวจจะใช้คำอธิบายเหล่านี้ตัดสินว่าผู้เขียนประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวในการสื่อสารนั้น เช่น ในส่วนของเนื้อหา ถ้าผู้เขียนเขียนได้ดีในระดับดีมากถึงดีเยี่ยมนั้น หมายความว่า ผู้เขียนมีความรอบรู้ในเรื่องที่เขียน เขียนได้มีแก่นสาร โดยขยายใจความสำคัญได้อย่างสมบูรณ์สัมพันธ์กับหัวข้อเรื่องที่กำหนดให้

เกณฑ์การตรวจเรียงความแบบ ESL

ระดับ (level)	เกณฑ์ (criteria)
27-30	ดีมากถึงดีเยี่ยม (very good to excellent) : รอบรู้, มีแก่นสาร, ขยายใจความสำคัญได้อย่างสมบูรณ์ สัมพันธ์กับหัวข้อเรื่องที่กำหนดให้
22-26	ปานกลางถึงดี (average to good) : มีความรู้พอประมาณ, มีแก่นสารเพียงพอ, ขยายใจความสำคัญ ได้ในวงจำกัด ส่วนใหญ่สัมพันธ์กับหัวข้อเรื่องแต่ขาดรายละเอียด
เนื้อหา (content) 17-21	อ่อนถึงใช้ได้ (poor to fair) : มีความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่เขียนจำกัด, มีแก่นสารน้อย, การขยายความเกี่ยวกับหัวข้อเรื่องไม่เพียงพอ
13-16	อ่อนมาก (very poor) : ไม่ได้แสดงความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่เขียนเลย, ไม่มีแก่นสาร, ไม่ตรงประเด็น
18-20	ดีมากถึงดีเยี่ยม (very good to excellent) : การแสดงออกคล่องแคล่ว, แสดงความคิดชัดเจนหรือมีสิ่งสนับสนุน กระตือรือร้นชัดเจน, เรียบเรียงเรื่องราวดี, ลำดับความสมเหตุ สมผล, มีการเชื่อมโยง
14-17	ปานกลางถึงดี (average to good) : ค่อนข้างกระตือรือร้น, การเรียบเรียงเรื่องหลวม แต่ยังคงมี ประเด็นสำคัญ, ข้อความสนับสนุนใจความสำคัญมีน้อย, การลำดับ ความยังสมเหตุสมผล แต่ไม่สมบูรณ์
การเรียบเรียง เรื่องราว (organiza- tion) 10-13	อ่อนถึงใช้ได้ (poor to fair) : ไม่คล่องแคล่ว, ความคิดสับสนหรือไม่ต่อเนื่อง,

คำศัพท์ (vocabu- lary)	7-9	ขาดการขยายความและเรียงลำดับอย่างสมเหตุสมผล อ่อนมาก (very poor) : ไม่สื่อสารเลย, ไม่มีการเรียบเรียงเรื่องราว, หรือไม่เพียงพอ แก่การประเมิน
	18-20	ดีมากถึงดีเยี่ยม (very good to excellent) : มีความรอบรู้เกี่ยวกับชีวิตและพฤติกรรมสังคมอย่างกว้างขวาง, เลือกใช้ถ้อยคำสำนวนอย่างมีประสิทธิภาพ, รอบรู้รูปแบบของคำ, ใช้คำศัพท์ได้เหมาะสม
	14-17	ปานกลางถึงดี (average to good) : มีความรู้เกี่ยวกับชีวิตและพฤติกรรมของสังคมพอประมาณ, การ เลือกใช้ถ้อยคำสำนวนผิดบ้างเป็นครั้งคราว แต่ไม่ถึงกับทำให้ ไม่เข้าใจความหมาย
	10-13	อ่อนถึงใช้ได้ (poor to fair) : มีความรู้เกี่ยวกับชีวิตและพฤติกรรมสังคมในวงจำกัด, การเลือกใช้ ถ้อยคำสำนวนผิดบ่อย, ความหมายสับสนและคลุมเครือ
	7-9	อ่อนมาก (very poor) : เป็นการแปลอย่างเห็นได้ชัด, มีความรู้ในเรื่องศัพท์และสำนวน ภาษาอังกฤษน้อย, หรือไม่เพียงพอแก่การประเมิน
	22-25	ดีมากถึงดีเยี่ยม (very good to excellent) : ใช้โครงสร้างซับซ้อนอย่างมีประสิทธิภาพ, ผิดเล็กน้อยในเรื่อง agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns และ prepositions
	18-21	ปานกลางถึงดี (average to good) : ใช้โครงสร้างง่าย ๆ แต่มีประสิทธิภาพ, มีข้อผิดพลาดหลายแห่ง ในเรื่อง agreement, tense, number, word order/

การใช้ภาษา (language use)	11-17	function, articles, pronouns และ prepositions อ่อนถึงใช้ได้ (poor to fair) : มีปัญหาทั้งในโครงสร้างที่ง่ายและซับซ้อน, มีข้อผิดพลาดบ่อย เรื่อง negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions และ/หรือ fragment, run-out และ delation, ความหมาย ลับสนและคลุมเครือ 5-10 อ่อนมาก (very poor) : ไม่รู้กฎการสร้างประโยค, มีที่ผิดมากมาย, ไม่สื่อสาร, หรือ ไม่เพียงพอแก่การประเมิน
กลไกทางภาษา (mechanics)	5	ดีมากถึงดีเยี่ยม (very good to excellent) : แสดงให้เห็นว่ารู้กฎเกณฑ์ดี, มีที่ผิดเล็กน้อยในเรื่องการสะกดคำ, เครื่องหมายวรรคตอน, การใช้อักษรตัวใหญ่และการย่อหน้า
	4	ปานกลางถึงดี (average to good) : ผิดเป็นบางครั้งบางคราวในเรื่องการสะกดคำ, เครื่องหมาย วรรคตอน, การใช้อักษรตัวใหญ่และการย่อหน้า, แต่ไม่ทำให้ ความหมายคลุมเครือ
	3	อ่อนถึงใช้ได้ (poor to fair) : ผิดบ่อยในเรื่องการสะกดคำ, เครื่องหมายวรรคตอน, การใช้ อักษรตัวใหญ่และการย่อหน้า, ลายมือไม่ดี, ความหมายลับสน หรือคลุมเครือ
	2	อ่อนมาก (very poor) : ไม่รู้กฎเกณฑ์, ผิดมากในเรื่องการสะกดคำ, เครื่องหมาย วรรคตอน, การใช้อักษรตัวใหญ่และการย่อหน้า, ลายมืออ่าน ไม่ออก, หรือไม่เพียงพอแก่การประเมิน

เกณฑ์การให้คะแนนการเขียนเรียงความของเสาวลักษณ์ รัตนวิชัย

เกณฑ์การตรวจให้คะแนนการเขียนเรียงความ

เกณฑ์พิจารณา	คะแนนเต็ม
1. การลำดับความ (Writing Organization, Well planned writing)	5
2. ความคิดได้ความชัดเจน และสื่อความหมายได้ (Idea, Clear and Comprehensible)	5
3. การใช้ภาษา ไวยากรณ์ ตัวสะกดถูกต้อง (Correct Grammar and Spelling)	5
4. ความสมบูรณ์ของการเขียน (Comprehensible writing; The reader can understand the overall writing)	5

เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย (1987 : 54-55)

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกใช้เกณฑ์การตรวจของ เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย (1987 : 54-55) เพราะมีเกณฑ์การพิจารณางานเขียนครอบคลุมประเด็นที่ผู้วิจัยต้องการจะวัดในด้านความสามารถทางการเขียนของนักเรียน ได้แก่ การลำดับความคิดได้ความชัดเจนสื่อความหมายได้ การใช้ภาษาไวยากรณ์ ตัวสะกดถูกต้อง และมีความสมบูรณ์ของการเขียน

ในส่วนของการจัดความไม่น่าเชื่อถือ ทำได้โดยการไม่เปิดโอกาสให้ผู้เขียนเลือกหัวข้อในการเขียนเอง ผู้วิจัยสร้างข้อสอบกำหนดให้ทุกคนต้องเขียนเรื่องเดียวกัน และตรวจโดยใช้ผู้ตรวจมากกว่า 1 คน

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนภาษาอังกฤษ

ศิริพร พัวพันธ์ (2531 : 111-114) ได้ทำวิจัยเรื่อง "ระดับความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย" กลุ่มประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคปลายปีการศึกษา 2529 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 1,380 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ค่ามัธยฐานเลขคณิตในแต่ละระดับการเขียนของนักเรียนทุกชั้น เรียงลำดับจากน้อยไปหามากตามระดับการเขียนที่ 1-5 คือ ระดับทักษะกลไก ระดับความรู้ ระดับการถ่ายโอน ระดับการสื่อสาร และระดับวิเคราะห์วิจารณ์ และจากการพิจารณาตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยตั้งไว้ คือ ถ้าค่ามัธยฐานเลขคณิตในระดับใดเกิน 12 คะแนน จากคะแนนเต็ม 16 คะแนน ให้ถือว่านักเรียนมีความสามารถด้านการเขียนผ่านระดับที่ 1 คือ ระดับกลไก ซึ่งมีค่ามัธยฐานเลขคณิตเท่ากับ 12.17, 13.19 และ 13.46 ตามลำดับ เฉพาะนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความสามารถด้านการเขียนผ่านระดับที่ 2 คือ ระดับความรู้ โดยค่ามัธยฐานเลขคณิตเท่ากับ 12.42 และเมื่อรวมทุกระดับชั้น (ม.4, ม.5 และ ม.6) สรุปได้ว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมีความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษผ่านระดับที่ 1 คือ ระดับทักษะกลไก โดยได้ค่ามัธยฐานเลขคณิตเท่ากับ 12.94

สกล เกิดผล (2526 : 57-65) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย" เพื่อวิเคราะห์จำแนก ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษแบบอิสระของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายที่ส่งไปยังบรรณาธิการหนังสือพิมพ์รายสัปดาห์ Student Weekly ในช่วง กรกฎาคม-ธันวาคม 2525 จำนวน 305 ฉบับ โดยเน้นวิเคราะห์ด้านโครงสร้างและคำศัพท์ ผลการวิจัยพบว่า ในการเขียนเรียงความปรากฏข้อบกพร่องในเรื่องโครงสร้าง รวมทั้งสิ้น 993 แห่ง ซึ่งมีข้อบกพร่องที่เกิดจากการพัฒนาการทางภาษาที่ยังไม่สมบูรณ์ (developmental errors) มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 54.38 รองลงมาคือ ข้อบกพร่องที่เกิดจากการถ่ายโอนนิสัยระหว่างภาษาไทยกับภาษาอังกฤษ (inference errors) คิดเป็นร้อยละ 41.79 ส่วนข้อบกพร่องที่มีลักษณะพิเศษที่ไม่สามารถอธิบายและจัดอยู่ในประเภทอื่น ๆ ได้ (unique errors) พบน้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 1.61 ส่วนข้อบกพร่องในเรื่องคำศัพท์นั้นพบ 228 แห่ง ซึ่งเป็นข้อบกพร่องในด้านความหมายตามพจนานุกรม และข้อ

บทพร้อมด้านหน้าที่ไวยากรณ์คิดเป็นร้อยละ 53.67 และ 46.92 ตามลำดับ

ปาริฉัตร สรญาณธนาวุธ (2531 : 152-165) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ ตามการรับรู้ของครูภาษาอังกฤษ ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น กลุ่มตัวอย่างคือ ครูภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 297 คน จากโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 27 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยในด้านการตั้งจุดประสงค์ในการสอนทักษะเขียนครูโดยเฉลี่ยตั้งจุดประสงค์ว่า ให้นักเรียนสามารถบรรยายภาพได้ เติมข้อความหรือบทสนทนาได้ เขียนตามคำบอกได้ และเรียงประโยคเป็นข้อความได้ และดำเนินการสอนโดยเน้นจุดประสงค์ให้นักเรียนทราบก่อนลงมือสอน และให้นักเรียนต่างคนต่างเขียน กิจกรรมการสอนทักษะเขียนที่จัดบ่อย ได้แก่ การคัดลอกข้อความ การแทนคำ การหาคำที่มีความหมายคล้ายคลึงหรือตรงกันข้าม การเปลี่ยนรูปประโยค การเชื่อมประโยค การเติมคำหรือสำนวนที่เรียนมาลงในช่องว่าง และการจัดลำดับประโยคเป็นความเรียงที่มีเหตุการณ์ต่อเนื่อง ส่วนในด้านการตรวจงานเขียนปรากฏว่า ครูโดยเฉลี่ยแก้ไขข้อบกพร่องในการเขียนให้นักเรียนเองทั้งหมด โดยพิจารณาตำแหน่งของคำในประโยค หรือโครงสร้างประโยค การสะกดคำ การใช้กาล ความสอดคล้องของหลักเอกพจน์และพหูพจน์ การเรียงลำดับความคิดอย่างสมเหตุสมผล ความชัดเจนในการสื่อความหมาย และความยาวของเรื่องที่เขียน และได้ให้คะแนนตั้งแต่งานร่างฉบับแรกเป็นต้นมา

อัญชลี เสริมส่งสวัสดิ์ (2526 : 71-73) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาการใช้เครื่องมือผูกพันรูปเรื่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และศึกษาลักษณะของข้อผิดพลาดในการใช้เครื่องมือผูกพันรูปเรื่องเหล่านั้น โดยทำการศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 400 คน จากโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 10 โรงเรียน ผลการศึกษพบว่า

1. เครื่องมือผูกพันรูปเรื่องที่นักเรียนใช้มากที่สุดคือ เครื่องมือผูกพันทางคำศัพท์ (Lexical cohesion) รองลงมาคือ หน่วยอ้างอิง (Reference) และคำสันธาน ตามลำดับ ส่วนเครื่องมือผูกพันรูปเรื่องที่นักเรียนใช้น้อยที่สุดคือ คำแทน (Substitution)
2. ข้อผิดพลาดในการใช้เครื่องมือผูกพันรูปเรื่องที่พบมากที่สุดคือ หน่วยอ้างอิง รองลงมาคือ คำสันธาน และที่ไม่นับข้อผิดพลาดคือ การใช้เครื่องมือผูกพันทางคำศัพท์

3. ลักษณะของการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องผิดที่พบมากที่สุด คือ การใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องไม่สอดคล้องกับพจน์ของตัวถูกอ้างอิง รองลงมาคือ การใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องผิดประเภท และที่พบน้อยที่สุดคือ การไม่ใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องในที่ที่ต้องการ

กองกาญจน์ นิธิพงศ์ (2516 : 58-66) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของนิสิตวิชาเอกภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 4 เกี่ยวกับการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ คำศัพท์ ลำนวน การสะกดคำ และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน โดยศึกษาเปรียบเทียบข้อบกพร่องด้านต่าง ๆ ดังกล่าวว่ามีมากน้อยแตกต่างกันเพียงใด ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการศึกษาเป็นนิสิตวิชาเอกภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 4 จำนวน 200 คนจากวิทยาลัยวิชาการศึกษา 7 แห่ง ผลการศึกษพบว่า นิสิตมีข้อบกพร่องด้านต่าง ๆ จากมากไปหาน้อย ดังนี้

1. ด้านคำศัพท์และสำนวน
2. ด้านการสะกดคำ
3. ด้านการใช้โครงสร้างไวยากรณ์
4. ด้านการใช้เครื่องหมายวรรคตอน

และยังพบว่า ไม่มีข้อบกพร่องทางด้านใดเลยที่สัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับทางสถิติที่ระดับ .01

รสนัน วรธนะภัก (2531 : 113-122) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ระดับความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น" กลุ่มประชากรคือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 ที่ศึกษาอยู่ภาคปลายปีการศึกษา 2529 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในเขตการศึกษาทั้ง 12 เขต และเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 1,440 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า คำมีขณิณเลขคณิตในแต่ละระดับการเขียนของนักเรียนทุกชั้น จากคะแนนเต็ม ระดับละ 20 คะแนน จะเรียงลำดับจากมากไปหาน้อยตามระดับการเขียนที่ 1-5 คือ ระดับทักษะกลไก ระดับความรู้ ระดับการถ่ายโอน ระดับการสื่อสาร และระดับวิเคราะห์วิจารณ์ และจากการนิจนาตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยตั้งไว้คือ ถ้าคำมีขณิณเลขคณิตในระดับใดเกิน 15 คะแนน จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน ให้ถือว่านักเรียนมีความสามารถผ่านระดับนั้น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษา

ปีที่ 1-3 มีความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษผ่านระดับที่ 1 คือ ระดับทักษะกลไก โดยค่ามัธยเลขคิดเท่ากับ 18.11, 18.38 และ 18.81 ตามลำดับ เฉพาะนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษผ่านระดับที่ 2 คือ ระดับความรู้ โดยค่ามัธยเลขคิดเท่ากับ 16.09

โอแฮร์ (O'hare. 1972 : 6378-A) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลของการฝึกหัดรวมประโยค โดยไม่ต้องสอนไวยากรณ์แบบให้กฎเกณฑ์ ที่มีต่อความสามารถทางการเขียนของนักเรียนระดับ 7 โดยใช้เวลาในการทดลอง 8 เดือนเศษ ผลปรากฏว่า นักเรียนกลุ่มที่ไม่ได้รับการสอนไวยากรณ์แบบให้กฎเกณฑ์มีโครงสร้างของประโยคที่ยาวกว่า ผู้วิจัยได้เปรียบเทียบผลการวิจัยของเขากับงานซึ่งทำการวิจัยในปี 1965 พบว่า กลุ่มทดลองของเขามีความสามารถในการสร้างประโยคได้ดีกว่านักเรียนระดับ 8 และมีความสามารถทางการเขียนดีกว่านักเรียนระดับ 12 ในอีกหลายด้าน ผู้วิจัยสรุปว่า การฝึกหัดรวมประโยคซึ่งไม่ได้ขึ้นอยู่กับกาให้กฎเกณฑ์ ให้ผลดีต่อการเขียนของนักเรียนระดับ 7

ลี (Lee. 1981 : 29) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบวิธีการสอนการรวมประโยค ควบคู่ไปกับการสอนเรียงความแบบเก่า (Traditional Approach) และวิธีการสอนเขียนเรียงความแบบใหม่ (Rhetorical Approach) กับการสอนเรียงความแบบเก่าอย่างเดี่ยว" โดยทำการศึกษาว่า ทั้ง 2 วิธีนี้ วิธีใดจะส่งผลพัฒนาในการเขียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ของมหาวิทยาลัยนอร์ทอีสต์ มิสซูรี สเตท (Northeast Missouri State University) จำนวน 149 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม และให้นักศึกษาทุกคนเขียนเรียงความแบบอิสระทั้งก่อนทำการทดลองและหลังทำการทดลอง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามวัดความสามารถทางการเขียนก่อนและหลังทำการทดลอง ผลการวิจัย ปรากฏว่า นักศึกษาที่ได้รับการฝึกหัดรวมประโยคมีพัฒนาการในการเขียนมากกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับการฝึกหัดการรวมประโยค

ไมซ์ (Mize. 1982 : 3864 A-3865 A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ผลที่มีต่อคุณภาพของการเขียนของนักเรียนชายและหญิง ระดับ 5 เมื่อให้เลือกหัวข้อเรื่องด้วยตนเองและเมื่อครูกำหนดหัวข้อให้" กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับ 5 เพศหญิงและชาย จำนวน 106 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยนักเรียนกลุ่มทดลองจะเขียนเรียงความโดยเลือกหัวข้อเรื่องเอง ส่วนนักเรียนกลุ่มควบคุมเรียงความในหัวข้อเรื่องที่ครูกำหนดให้ ผลการวิจัยพบว่า หัวข้อเรื่องที่นักเรียนเลือกเองมีผลต่อคุณภาพ

ของการเขียนเรียงความอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยเรียงความที่เขียนโดยกลุ่มควบคุมที่ครูกำหนดเรื่องให้ จะได้รับการประเมินค่าสูงกว่าเรียงความของกลุ่มทดลองที่เลือกหัวข้อเรื่องเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าความยาวของแต่ละย่อหน้า และคะแนนของประโยคที่ผิดของทั้ง 2 กลุ่ม ไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในด้านการวัดคุณภาพของการเขียน

รอนบี้ (Robb. 1986 : 83-96) ศึกษาวิธีการที่ครูปฏิบัติต่อข้อผิดพลาด โดยศึกษากับนักศึกษาชาวญี่ปุ่น จำนวน 134 คน ทำการทดลองวิธีตรวจงานเขียน 4 วิธี คือ

1. ครูแก้ข้อผิดพลาดทั้งหมด (Correction)
2. ครูเขียนสัญลักษณ์ที่ข้อผิดพลาด (Coded Feedback)
3. ครูทำเครื่องหมายที่ข้อผิดพลาด (Uncoded Feedback)
4. ครูเขียนจำนวนข้อผิดพลาดที่ริมกระดาษ (Marginal Feedback)

ผลการวิจัยพบว่า

1. ด้านความถูกต้อง (Accuracy) การตรวจด้วยการที่ครูแก้ให้หมด ไม่ทำให้ผู้เรียนเขียนได้ถูกต้องคืบกับเวลาที่ครูแก้ให้
2. ด้านความคล่อง (Fluency) การแก้ข้อผิดพลาดทำให้ผู้เรียนกังวลแต่ความถูกต้องของภาษาจนทำให้เขียนไม่คล่อง

3. ด้านความซับซ้อน (Complexity) การแก้ข้อผิดพลาดไม่ช่วยทำให้ระบบไวยากรณ์ของผู้เรียนดีขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อการแก้ไขไม่ละเอียดพอที่จะแก้ปัญหาที่ผู้เรียนประสบได้

ผู้วิจัยเสนอแนะว่า การแก้ข้อผิดพลาดทางภาษานั้นไม่ช่วยให้ผู้เรียนเขียนได้ดีขึ้น การแก้ภาษาควรใช้เวลาให้น้อย ควรใช้เวลาในเรื่องอื่น ๆ ของการเขียนมากกว่าด้านนี้ การตรวจงานที่ตื้นนั้น ควรควรให้คำวิจารณ์ที่ทำให้ผู้เรียนย้อนกลับไปขั้นตอนต้นของกระบวนการเขียน ซึ่งคือจุดที่ผู้เรียนปรับแต่งความคิดที่จะนำเสนอในข้อเขียนนั้น

แจ๊คสัน (Jackson. 1982 : 5046-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลการฝึกเชื่อมประโยคต่อการลดข้อบกพร่องในเรื่อง โครงสร้างประโยคในการเขียนขั้นพื้นฐาน โดยทำการศึกษากับนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่เรียนวิชาการเขียนพื้นฐานจำนวน 66 คน เป็นเวลา 10 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 คาบ โดยให้นักศึกษาฝึกเชื่อมโครงสร้างประโยคหลาย ๆ ประเภท ผลการวิจัยปรากฏว่า การฝึกเชื่อมประโยคไม่ได้ทำให้ข้อบกพร่องในเรื่อง โครงสร้างประโยคของนักศึกษาลดลง และยังพบอีกด้วยว่า

นักศึกษายายามรวมประโยชน์ให้สั้นโดยใช้คำเชื่อมซึ่งบางครั้งใช้ผิดสถานการณ์ หรือผิดความหมาย แต่ทั้งนี้ผู้วิจัยให้เหตุผลว่า อาจจะมีอิทธิพลมาจากภาษาถิ่นของนักศึกษาเองด้วย

โรสเซน (Rosen. 1984 : 2073-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อสำรวจเกณฑ์ในการตรวจ และให้คะแนนงานเขียนของนักเรียนของครูภาษาอังกฤษในโรงเรียนมัธยมศึกษาในรัฐมิชิแกน ผลการสำรวจพบว่า ครูภาษาอังกฤษส่วนมากร้อยละ 47.5 ยึดทักษะการใช้กฎไวยากรณ์และกลไกในการเขียนเป็นหลัก ร้อยละ 32.5 ยึดแนวคิดในการเขียนเป็นหลัก และร้อยละ 20.00 ยึดลีลาในการเขียนแบบฟอร์มและความคิดสร้างสรรค์เป็นหลัก นอกจากนั้นยังพบว่า ครูภาษาอังกฤษส่วนมากให้ข้อคิดเห็นหรือข้อวิจารณ์ในเรื่องจุดอ่อนของงานเขียนของนักเรียนมากกว่าการให้คำชมเชยในเรื่องข้อดีหรือจุดเด่นของงานเขียน ผู้วิจัยได้สรุปว่า การตรวจและให้คะแนนของครูภาษาอังกฤษมักจะเน้นถึงความถูกต้องในการใช้ภาษาอังกฤษมากที่สุด และข้อบกพร่องเหล่านั้นต้องได้รับการแก้ไขปรับปรุงให้ถูกต้องสมบูรณ์ด้วย

ลอเรนซิโอ (Laurencio. 1984 : 2698-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษที่เรียนด้วยวิธีปกติกับที่เรียนด้วยการใช้งานเขียนตัวอย่างเป็นแบบในการเขียน โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 9-12 จำนวน 56 คน เป็นเวลา 10 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 คาบ ซึ่งแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุมให้เรียนด้วยวิธีปกติคือใช้หนังสือแบบเรียนและคู่มือครู ส่วนกลุ่มทดลองให้เรียนด้วยการใช้งานเขียนตัวอย่างจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ มาเป็นแบบ ครูอธิบายเกี่ยวกับการใช้คำศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ และแนวคิดในการเขียน รวมถึงการจัดรูปแบบงานเขียน แล้วให้นักเรียนเขียนเลียนแบบตัวอย่าง โดยมีการเปลี่ยนแปลงภาษาเล็กน้อย และให้เขียนงานเขียนให้สอดคล้องกับประสบการณ์ของนักเรียนเอง โดยใช้งานเขียนตัวอย่างเป็นแบบ จากผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่เรียนด้วยการใช้งานเขียนตัวอย่างเป็นแบบในการเขียน มีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยการใช้หนังสือแบบเรียน

สเตเฟิล (Stefl. 1982 : 2493-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของผลสัมฤทธิ์ในการเขียนอนุเจตเชิงบรรยาย (descriptive paragraph) ที่สอนโดยมีการชี้แนะ และไม่มีการชี้แนะ โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 3 ในรัฐอิลลินอยส์จำนวน 196 คน ซึ่งแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มควบคุมให้เขียนโดยไม่มีการชี้แนะครูจะเป็นผู้เลือกหัวข้อให้เขียนเอง ส่วนกลุ่มทดลองให้เขียนโดยมีการชี้แนะ โดยครูให้หัวข้อหลาย ๆ หัวข้อ แล้วให้นักเรียนเลือกว่าจะเขียนหัวข้ออะไร

แล้วให้นักเรียนอภิปรายกันว่าทำไมจึงเลือกหัวข้อนั้น พร้อมทั้งบอกเนื้อหาของเรื่อง คำศัพท์ และ โครงสร้างไวยากรณ์ จากนั้นจึงให้นักเรียนเขียนเรื่องราวนั้นใหม่อีกครั้งด้วยตัวนักเรียนเอง รวมทั้งเขียนเรื่องใหม่เลียนแบบตัวอย่างด้วย ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เขียนโดยมีการชี้แนะมีผลสัมฤทธิ์ในการเขียนอนุเจตเชิงบรรยายสูงกว่านักเรียนที่เขียนโดยไม่มีการชี้แนะ

5. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ (Process Approach)

5.1 การสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ (Process Approach)

ในการสอนเขียนภาษาอังกฤษสำหรับผู้เรียนเป็นภาษาต่างประเทศนั้น ได้มีการศึกษาค้นคว้ากันมาเป็นเวลานาน จึงเกิดแนวคิดเกี่ยวกับวิธีสอนแบบต่าง ๆ พัฒนาการของวิธีสอนการเขียนแบ่งได้เป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มวิธีสอนแบบเดิม ซึ่งมีการมุ่งเน้นที่ตัวงานเขียน (Product Centered) กลุ่มนี้มีแนวความคิดว่าลีลาการเขียน (Style) เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุด และเชื่อว่ารูปแบบของงานเขียนนั้นต้องกำหนดก่อนที่จะลงมือเขียน ส่วนอีกกลุ่มนี้ได้แก่ วิธีสอนแบบใหม่ มุ่งเน้นกระบวนการที่ใช้ในการเขียน (Process Centered) วิธีสอนแบบนี้ให้ความสำคัญกับกลวิธีในการคิดค้นข้อมูลที่จะนำมาใช้ในการเรียน สอนให้ผู้เรียนคำนึงถึงวัตถุประสงค์ในการเขียน ตลอดจนผู้อ่านงานเขียนนั้น

ในช่วง ค.ศ. 1980 เป็นต้นมา เริ่มมีความคิดว่าการเขียนไม่ได้เป็นเพียงวิธีการสื่อสารเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการที่ต้องใช้ความคิดสติปัญญา ทั้งในด้านการคิดค้นเรื่องราวที่จะนำมาเขียน และวิเคราะห์จัดรูปแบบการนำเสนอเรื่องราวเหล่านั้น เพราะฉะนั้นจึงมีผู้หันมาศึกษากระบวนการที่ก่อให้เกิดงานเขียนขึ้น และแนวความคิดเกี่ยวกับการเขียนก็เปลี่ยนไปเป็นการมุ่งเน้นที่กระบวนการเขียน

ดังที่ เทย์เลอร์ (Taylor. 1984 : 1-15) ให้ความเห็นว่างานเขียนเป็นงานทางความคิด การเขียนเป็นกระบวนการแสวงหาเชิงสร้างสรรค์ (Discovery Creative Procedure) โดยมีลักษณะผสมผสานระหว่างเนื้อหาและภาษา กล่าวคือ เป็นการใช้ภาษาเพื่อค้นหาสิ่งที่นอกเหนือความรู้เดิมที่มีอยู่ การเขียนจึงเป็นเครื่องมือในการค้นหาความหมายจากประสบการณ์ของผู้เขียน เพื่อจะได้นำสิ่งเหล่านั้นมาเสนอผู้อ่าน ในความคิดของเทย์เลอร์ การเขียนไม่ใช่เพียงเครื่องสะท้อนความคิดของผู้เขียน หากแต่ยังเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดความคิดได้อีกด้วย จึงเป็นกระบวนการที่มีทั้งการให้และการรับ

ดังนั้น หลักการสอนแบบเน้นกระบวนการจึงมุ่งเน้นที่กระบวนการทั้งปวงที่ผู้เขียนใช้ในการสร้างงานเขียน การสอนจึงเป็นการเสนอแนะวิธีการสร้างและเรียบเรียงความคิด มากกว่าจะเป็นเพียงการสอนรูปแบบ และโครงสร้างของภาษา (Patterns of Sentences or Text)

เบิร์นส์ และ โร (Burns and Roe. 1979 : 37-45) ได้กล่าวถึงขั้นตอนในการเขียนภาษาอังกฤษไว้ว่ามี 3 ขั้นตอน

1. ขั้นก่อนลงมือเขียน (Prewriting) เป็นการเตรียมตัวเพื่อให้เกิดความคิด การค้นพบสิ่งที่เขียน ครูสอนทักษะภาษาอังกฤษมักเข้าใจผิดว่านักเรียนมีวัตถุดิบพร้อมที่จะเขียนอยู่ตลอดเวลา และรู้อยู่แล้วว่าเริ่มต้นเขียนอย่างไร ซึ่งความเข้าใจที่ไม่ถูกต้องนี้เป็นจุดเริ่มของความล้มเหลวในการสอนทักษะการเขียน การเตรียมตัวก่อนเขียนเป็นขั้นตอนที่จัดระบบความคิดให้เข้ารูปเข้ารอย ครูสามารถช่วยนักเรียนในการจัดระบบความคิดดังกล่าวได้ มีกิจกรรมหลายอย่างที่สามารถช่วยให้นักเรียนเริ่มต้นหรือเตรียมวัตถุดิบในการเขียน เช่น สังเกตบุคคลหรือสิ่งรอบตัวต่าง ๆ ไปห้องสมุด เพื่อค้นคว้าในสิ่งที่สนใจจะเขียน สัมภาษณ์บุคคล ระดมพลั้งสมองของนักเรียนในเรื่องที่จะเขียน (Brainstorming) เขียนอะไรก็ได้ที่ผ่านเข้ามาในสมองเมื่อได้ยินคำที่ครูพูด (Jot listing) ต่อเติมคำศัพท์ที่คิดได้ว่ามีความสัมพันธ์กับคำที่กำหนดให้ (Mapping) หรือเขียนบันทึกประจำวัน เป็นต้น สิ่งที่จะได้จากการเตรียมตัวขั้นก่อนลงมือเขียนก็คือ นักเรียนจะมีความรู้สึกที่ตนเองมีความคิด มีสิ่งที่จะนำมาเขียนได้และสามารถลงมือเขียนได้

2. ขั้นลงมือเขียน (Writing) เป็นขั้นที่นักเรียนลงมือเขียนจริง ซึ่งจะต้องคำนึงถึงปัจจัยบางประการอันจะช่วยให้การเขียนราบรื่นและมีทิศทาง ปัจจัยเหล่านั้นได้แก่

2.1 ความคิดที่ต้องการสื่อสาร (Voice) ผู้เขียนจะต้องทราบว่า ต้องการจะถ่ายทอดความคิดอะไรให้กับผู้อ่าน

2.2 ผู้อ่าน (Audience) ผู้เขียนจะต้องมีกลุ่มผู้อ่าน ซึ่งผู้เขียนต้องการจะสื่อสารด้วยข้อความนั้น กลุ่มผู้อ่านอาจเป็นเพื่อนระดับเดียวกัน บุคคลภายนอก นักศึกษา เป็นต้น ผู้เขียนจะต้องมีผู้อ่านเป้าหมายในการเขียนแต่ละครั้ง คำถามที่ช่วยได้คือ "เขียนให้ใครอ่าน"

2.3 วัตถุประสงค์ในการเขียน (Purpose) มีเพื่อตอบคำถามว่า "เขียนเพื่ออะไร"

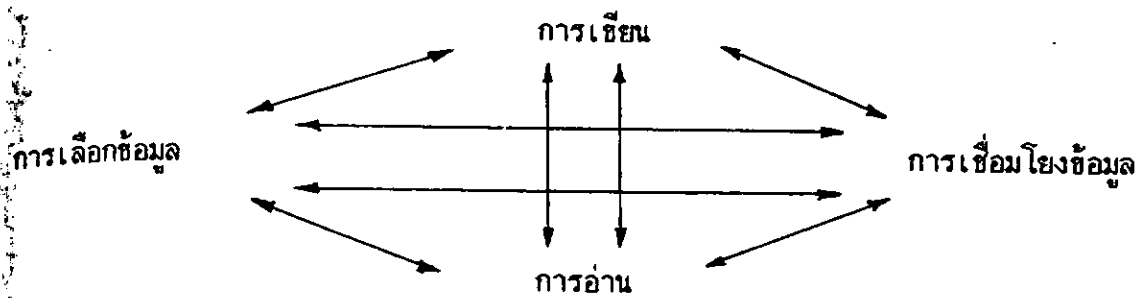
2.4 รูปแบบ (Form) เป็นการนำสิ่งที่ได้เป็นกลไกในการเขียนเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น การย่อหน้า การนำเรื่อง การยกตัวอย่าง การสรุปความ เป็นต้น

ชั้นลงมือเขียนนี้ไม่คำนึงถึงเรื่อง โครงสร้างไวยากรณ์ คำศัพท์ การสะกดคำ ตลอดจนกลไกทางการเรียบเรียงภาษาอื่น ๆ สิ่งที่มีหวังก็คือ การเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เขียนเท่านั้นเอง ครูจะอ่านข้อเขียนของนักเรียนโดยไม่ต้องกังวลถึงการแก้ไขข้อบกพร่องในการเขียนต่าง ๆ ดังกล่าว นักเรียนก็ไม่ต้องกังวลถึงรอยแก้ที่ได้รับคืน

3. ขึ้นเขียนอีกครั้งหนึ่ง (Rewriting) เป็นขั้นที่ขัดเกลาข้อเขียนให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น ในขั้นนี้ความถูกต้องทางโครงสร้างไวยากรณ์ การสะกดคำ การใช้คำศัพท์ ฯลฯ จะเข้ามามีบทบาทสำคัญ ครูอาจจะช่วยให้คำแนะนำแก่นักเรียนโดยไม่จำเป็นต้องตรวจแก้ไขทุกตัว การแก้ไขข้อบกพร่องควรจะเป็นสิ่งที่ช่วยปรับปรุงเพื่อให้สื่อสารได้ดีขึ้น เพราะในการเขียนขั้นนี้จุดประสงค์หลักก็คือ ให้อ่านเข้าใจตรงกับจุดประสงค์ของผู้เขียน

เมอร์รี (Kelly. 1984 : 80-94 ; อ้างอิงมาจาก Murry. 1978) ได้กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่า คือกระบวนการแสดงพฤติกรรม เพื่อค้นหาความหมายของสิ่งที่เขียน ซึ่งอย่างน้อยต้องผ่านขั้นตอน 3 ขั้นตอน คือ

1. ขั้นกิจกรรมหาข้อมูล (rehearing) คือ การซึมซับเอาความคิด การคิดอย่างมีกระบวนการ การสร้างความคิดรวบยอด
 2. ขั้นการเขียน (drafting) เป็นการหาวิธีที่จะแสดงความคิดเห็นของตนเอง เพื่อจะถ่ายทอดว่าผู้เขียนต้องการจะบอกอะไรกับผู้อ่าน ซึ่งในขั้นนี้การเขียนเป็นไปอย่างคร่าว ๆ เป็นการเขียนเพื่อสื่อความหมายกับผู้อ่านเท่านั้น
 3. ขั้นแก้ไขปรับปรุง (revising) เป็นการขัดเกลาด้านความคิดและความถูกต้องหลังจากที่ได้มีการวิพากษ์วิจารณ์งานเขียนกับผู้อ่านแล้ว
- ขั้นตอนการเขียนทั้ง 3 ขั้นตอนนี้จะดำเนินกลับไปกลับมาจนกระทั่งงานเขียนเป็นที่น่าพอใจดังภาพ



ภาพประกอบ แสดงกระบวนการอ่าน

ชินท์ (Shinh. 1986 : 622) กล่าวว่า การสอนแบบนี้มุ่งให้ผู้เรียนเข้าใจว่า การเขียนนั้นมีการบวนการเป็นขั้นตอน คือ (1) ก่อนเขียน (Prewriting) เป็นขั้นตอนการหา ข้อมูลที่จะใช้ในการเขียน (2) การร่าง (Drafting) เป็นการจัดความคิดหรือข้อมูลต่าง ๆ เป็นข้อความที่ต่อเนื่องกัน (3) การปรับแก้ไข (Rewriting) เป็นขั้นที่สำคัญเพราะตลอด กระบวนการจะมีการแก้ไขจนได้ผลงานชิ้นสุดท้าย

ไรมส์ (Raimes. 1984 : 82) มีความเห็นว่า วิธีสอนแบบเน้นกระบวนการนั้นจะต้อง เปลี่ยนวิธีสอนแบบเดิมที่มุ่งสอนรูปแบบและกฎเกณฑ์ของภาษา มาเป็นการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถ ในการเขียนเรียบเรียงข้อความที่สื่อความหมายได้ ดังขั้นตอนต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 การมอบหมายงาน (Giving Assignment) เป็นการให้คำแนะนำแก่ผู้เขียน เกี่ยวกับวิธีเขียนงานชิ้นนั้น ในขั้นนี้เป็นการให้ผู้เรียนให้ความสนใจในขั้นการเขียนและการทบทวน แก้ไข โดยการให้ผู้เรียนมีโอกาสแก้ไขงานเขียนของตนในห้องเรียนด้วยการจัดกิจกรรมการอภิปราย และการประชุม เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจว่างานเขียนนั้นเป็นกระบวนการที่ต้องทำหลายครั้ง ไม่ใช่ เขียนครั้งเดียวเสร็จสมบูรณ์ งานที่มอบหมายให้นั้นควรเป็นหัวข้อเรื่องที่คุณเขียนเขียนได้สนุก เป็น การให้ผู้เขียนแสดงความคิดเห็นของตนเอง เป็นการโต้ตอบกับสถานการณ์ที่คล้ายกับที่เกิดขึ้นในชีวิตจริง นอกจากนั้น หัวข้อเรื่องทำให้ผู้สอนสามารถคาดได้ว่าต้องใช้โครงสร้างภาษาและศัพท์ อย่างไร เพื่อที่จะทบทวนและทำการสอนในช่วงก่อนที่ผู้เขียนจะเขียนงานชิ้นนั้น

ขั้นที่ 2 การตรวจงาน (Marking Papers) จะต้องสอดคล้องกับสิ่งที่สอนและจุดเน้น เช่น ถ้าต้องการให้ผู้เรียนรู้จักการแสดงความคิดเห็น การตรวจงานก็มุ่งเน้นที่ความคิดเห็นที่ผู้

เขียนแสดงในงานเขียนมากกว่าจะตรวจเพียงข้อผิดพลาดทางภาษา ไรมลส์ แนะนำว่าในการประชุมกลุ่มย่อยผู้สอนควรอธิบายปัญหาไวยากรณ์ของผู้เขียนแต่ละคน แล้วจึงให้แบบฝึกหัด การสอนไวยากรณ์นี้ควรกระทำควบคู่ไปพร้อมกับการเขียน นอกจากนี้ ในการตรวจงานผู้สอนควรให้คำวิจารณ์ทั้งที่เกี่ยวกับการใช้ภาษาและความคิดเห็น เพื่อให้ผู้เขียนเกิดความรู้สึกว่าการสื่อความหมายของงานเขียนเป็นสิ่งสำคัญที่สุด

ขั้นที่ 3 การให้งานอ่าน (Providing Readings) เพื่อให้ผู้เขียนศึกษางานเขียนในฐานะที่เป็นผู้อ่าน ตลอดจนสำรวจวัตถุประสงค์และวิธีการเสนอของผู้เขียน แต่ไม่ใช่ใช้งานเขียนนั้นเป็นตัวอย่างให้เลียนแบบ นอกจากนั้นยังสามารถใช้งานเขียนนั้นเป็นแบบฝึกหัดสำหรับเรื่องการใช้คำและสำนวน

นอกจากนี้ ไรมลส์ (Kelly. 1984 : 88-94 ; อ้างอิงมาจาก Raimes. 1983) ยังได้กล่าวว่า ในการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศนั้นมีความแตกต่างจากนักเรียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ เพราะนักเรียนมีความรู้จำกัดในด้านคำศัพท์ โครงสร้าง สำนวน และด้านกลไก จึงทำให้ไม่สามารถถ่ายทอดความคิดออกมาเป็นภาษาเขียนได้ ดังนั้นประการสำคัญคือครูจะต้องจัดกิจกรรมก่อนการเขียน อย่างมีความหมาย เช่น การอภิปรายเป็นคู่ กิจกรรมระดมพลังสมอง การจดบันทึกประเด็นสำคัญ เพื่อที่จะนำไปเรียบเรียงเป็นภาษาเขียน

สำหรับในขั้นตอนการเขียนนั้นนักเรียนเขียนอย่างคร่าว ๆ เพื่อถ่ายทอดความคิดเท่านั้น โดยไม่ต้องวิตกกังวลกับความผิดด้านอื่น ๆ และกระบวนการที่สำคัญอีกอย่างหนึ่งในกระบวนการเขียนนั้นคือ กระบวนการทบทวน แก้ไข ซึ่งโชดรอง (Chaudron. 1984 : 20-25) พบว่าวิธีที่ได้ผลมากที่สุด คือการให้บุคคลอื่นอ่านงานเขียนแล้วแสดงความคิดเห็น งานเขียนที่ดี คืองานเขียนที่ผู้เขียนได้ประสานความคิดแล้วแสดงความคิดออกไป แล้วให้อ่านแสดงปฏิกิริยากลับมา การรับข้อมูลย้อนกลับนั้น นักเรียนรับได้จากครูและเพื่อน แต่การได้จากเพื่อนมีผลให้นักเรียนปรับปรุงงานได้ดีกว่า เพราะ

1. ครูสามารถลดเวลาในการตรวจงานของนักเรียนลง
2. นักเรียนสนใจกิจกรรมการแก้ไข ปรับปรุงงานเขียนมากขึ้นเพราะเป็นการแสดงความคิดเห็นกันเองระหว่างผู้มีวัยและความรู้เท่ากัน จะสามารถสื่อสารกันได้ดีกว่า
3. นักเรียนมีผู้อ่านงานเขียนมากขึ้น

4. นักเรียนมีทัศนคติต่อการเขียนดีขึ้น เพราะมีโอกาสเกี่ยวข้องกับผู้อื่น ทำให้กระบวนการทางสังคมดีขึ้น

5. นักเรียนได้เรียนรู้เพิ่มขึ้นจากการอ่านงานเขียนผู้อื่น

จะเห็นได้ว่าบทบาทของผู้สอนในการสอนแบบเน้นกระบวนการนี้ แตกต่างจากการสอนแบบเดิมเนื่องจากการสอนแบบเน้นที่กระบวนการเขียน ดังที่ ซาเมล (Zamel. 1982 : 209) ให้ความเห็นว่า ผู้สอนนั้นมีบทบาทสอดแทรกตลอดกระบวนการในฐานะผู้นำ ผู้สอนไม่ใช่เป็นเพียงผู้อ่านงานเขียนเท่านั้น

ฮิวอี้ และคณะ (Hughey et al. 1983 : 42) มีความเห็นว่าการสอนแบบเน้นกระบวนการผู้สอนควรมีลักษณะดังนี้

1. การสอนแบบเน้นกระบวนการ เป็นการทำงานร่วมกันระหว่างผู้สอนและนักเรียน ผู้สอนจึงมิใช่ผู้ให้คำตอบเท่านั้น แต่ยังเป็นผู้ช่วยในการค้นหาคำตอบพร้อมกับนักเรียน

2. ผู้สอนจะเป็นผู้สร้างบรรยากาศและสภาพแวดล้อมที่จะช่วยให้ผู้เรียนใช้งานเขียนเป็นเครื่องมือสื่อสารได้

3. ผู้สอนจะต้องช่วยให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการเขียน ด้วยการช่วยจัดความรู้สึที่ดี และช่วยพัฒนาความรู้สึที่ดี

4. ผู้สอนต้องมีความยืดหยุ่น กล่าวคือ ปรับวิธีการให้เข้ากับผู้เขียนแต่ละคน ทั้งนี้เพราะกระบวนการเขียนมีลักษณะซับซ้อน และแต่ละคนก็มีวิธีการที่แตกต่างกันออกไป

5. ผู้สอนต้องให้เสรีภาพในการแสดงความคิดเห็น เพราะความคิดเห็นเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการสร้างงานเขียน ผู้สอนมีหน้าที่กระตุ้นให้ผู้เรียนมีความคิดเห็น

ลิปแมน-คลาเยน (Liebman-Kleine. 1987 : 104) ให้ความเห็นว่า ในการสอนแบบเน้นกระบวนการผู้สอนต้องยอมรับว่า งานเขียนของผู้เรียนไม่ใช่งานสมบูรณ์ แต่เป็นข้อมูลที่ผู้สอนจะได้ศึกษาความรู้ความสามารถ ตลอดจนวัฒนธรรมของผู้เรียน

5.2 ขั้นตอนการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี

ในปี ค.ศ. 1984 เคลลี ได้เสนอแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ โดยได้ทดลองใช้ขั้นตอนการสอนดังกล่าวในมหาวิทยาลัยเมลเบิร์นกับนักศึกษากลุ่มที่เรียนการเขียนเป็นวิชาเลือกในภาคฤดูร้อน ผลการทดลองพบว่า นักศึกษามีความกระตือรือร้นกับวิธีเรียนแบบนี้และขอค้นพบจากการ

ทดลองคือ นักศึกษาที่มีความรู้เรื่องการเขียนไม่ดีพอ สามารถพัฒนาการเขียนของตนเองให้ดีขึ้นได้
หลังจากได้รับการสอนแบบเน้นกระบวนการ

วิธีการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการของ พี จี เคลลี

ขั้นตอน (Stages)	กิจกรรม (Activities)	ผู้ร่วมกิจกรรม (Participants)
ขั้นมอบหมายงาน (Assignment of Task)	อภิปรายเกี่ยวกับงานที่ได้รับมอบหมาย พิจารณาทุกประเด็นแล้ววางแผนการใช้รูปแบบทางภาษาที่เหมาะสมกับผู้อ่าน	ครูและนักเรียนทั้งชั้น
ขั้นอภิปรายเกี่ยวกับงาน ที่ครูมอบหมาย (Discussion of Task)		
ขั้นระดมพลังสมอง (Brainstorming)	อภิปรายกลุ่มเล็กเพื่อรวบรวมความคิดในสิ่งที่จะเขียน	แยกกลุ่มย่อย
ขั้นการจัดบันทึกต่าง ๆ (Rough Notes)	จัดบันทึกย่อเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียนในรูปของวลี โครงเรื่อง และแผนภาพ	อภิปรายเป็นคู่ ๆ
ขั้นการเขียนร่างที่ 1 (First Draft)	เขียนเรียงความยาว 2-3 ย่อ หน้าโดยบันทึกความคิดลงไปคร่าว ๆ	กิจกรรมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและวิจารณ์การเขียนร่างที่ 1 ซึ่งกันและกันเป็นคู่

ขั้นตอนการเขียนร่างที่ 2
(Second Draft)

ขัดเกลา เรียบเรียงและตัดทอน
บางส่วนจากการเขียนร่างที่ 1

นักเรียนแต่ละคู่มารวมกลุ่มเดิม
เพื่อเสนองานของแต่ละคู่และ
ช่วยกันเขียนเป็นงานรวมของ
กลุ่ม

ขั้นตอนการตรวจแก้ไขครั้งสุดท้าย
(Final Edited Version)

ตรวจสอบการใช้ภาษาโดยการ
แก้ไขข้อบกพร่องทางไวยากรณ์
เครื่องหมายวรรคตอน และ

ครูและเพื่อนร่วมชั้นช่วยกัน
ตรวจแก้ไขงานเขียนชิ้น
สุดท้าย

การสะกดคำ

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

แกสกิน (Gaskine. 1982 : 854-861) ได้ทดลองนำการเขียนไปพัฒนาการอ่านของเด็ก
ก่อนการอ่าน เพราะเชื่อว่าเด็กที่อ่านการอ่านมักจะอ่านในเรื่องการเขียนด้วย โดยใช้แนวการสอนที่
เน้นกระบวนการ (Process Approach) คือให้นักเรียนหาหัวข้อเรื่องที่สนใจ มีความรู้และประสบ-
การณ์ ขึ้นต่อไปคือ ให้นักเรียนเขียนสิ่งที่เขาเรารู้ออกมาให้ได้มากที่สุด โดยมีครูเป็นผู้ช่วยเหลือ แนะนำและ
ให้กำลังใจ ถ้าข้อมูลมีอยู่ไม่เพียงพอให้มีการค้นคว้าเพิ่มเติมได้ หลังจากการเขียน ให้นักเรียนได้ช่วยกัน
ประเมินงานเขียน โดยการแลกเปลี่ยนข้อเขียน หรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็น จากการใช้วิธีการดังกล่าว
พบว่า นักเรียนได้พัฒนาทั้งทักษะการเขียนและการอ่านไปพร้อมกัน

อัลเลน (Allen. 1986 : 3674-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อสำรวจวิธีสอนทักษะการเขียนของ
ครูและกระบวนการในการเขียนของนักเรียน โดยทำการศึกษากับครูสอนทักษะการเขียนจำนวน 201 คน
และนักเรียนเกรด 11 จำนวน 4,100 คนในรัฐโอไฮโอ จากผลการศึกษาพบว่า

1. ครูส่วนใหญ่ใช้วิธีสอนที่เน้นกระบวนการในการสอนทักษะการเขียนที่เป็นขั้นตอน คือ
ขั้นก่อนลงมือเขียน ขั้นลงมือเขียน และขั้นแก้ไขข้อบกพร่องในการเขียน
2. ครูส่วนใหญ่จัดกิจกรรมการสอนทักษะการเขียน และให้เวลากับกิจกรรมในขั้นลงมือ
เขียนมากที่สุด
3. ครูส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับกิจกรรมการสอนทักษะการเขียนในชั้นเรียน ปฏิสัมพันธ์
ระหว่างครูกับนักเรียน การทำงานเขียน บทเรียน และสื่อการเรียนการสอน

4. นักเรียนส่วนใหญ่มีกระบวนการในการเขียนเป็นขั้นตอน คือ มีการอภิปรายเพื่อระดม
หลังสมอง รู้จักเขียนร่างงานเขียน และรู้จักตรวจงานเขียนเพื่อแก้ไขปรับปรุงให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

บรูโน (Bruno. 1984 : 2663-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเรียน
ทักษะการเขียนของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีปกติ กับที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบกระบวนการ โดยทำการ
ทดลองกับนักเรียนเกรด 3-5 จำนวน 654 คน จากโรงเรียนประถม 3 แห่งในรัฐโคโลราโด ซึ่งแบ่ง
นักเรียนเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุมให้เรียนด้วยวิธีปกติคือ ใช้หนังสือแบบเรียนและ
แบบฝึกหัดทำแบบเรียน ส่วนกลุ่มทดลองให้เรียนด้วยวิธีสอนแบบกระบวนการ โดยสอนให้นักเรียนเขียน
เป็นขั้นตอน คือ ขึ้นก่อนลงมือเขียน ขึ้นลงมือเขียนและขึ้นปรับปรุงแก้ไข จากผลการทดลองปรากฏว่า
นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบกระบวนการมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนทักษะการเขียนสูงกว่านักเรียนที่
เรียนด้วยวิธีปกติ

ถนอมศรี เหลาหา (2535 : 211) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบความสามารถทาง
การเขียน แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษและมนุษยสัมพันธ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3
ที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเฮวินส์กับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู ผลการทดลอง
ปรากฏว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเฮวินส์ กับนักเรียนที่ได้รับการ
สอนด้วยวิธีตามคู่มือครูมีความสามารถทางการเขียน แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ และ
มนุษยสัมพันธ์ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, .05 และ .01 ตามลำดับ

6. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับความวิตกกังวล

6.1 ความหมายของความวิตกกังวล

ความวิตกกังวลเป็นอารมณ์ชนิดหนึ่ง ซึ่งนักทฤษฎีทั้งหลายได้ให้ความหมายแตกต่างกันดังนี้
ไรคอฟฟ์ (Rycroft. 1978 : 12) กล่าวว่า ความวิตกกังวลเป็นความรู้สึกของการ
เตรียมพร้อมเพื่อเผชิญหน้ากับสิ่งที่จะเกิดขึ้นและความเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่ไม่คุ้นเคย ภาวะเช่นนี้
เกิดขึ้นเมื่อบุคคลตระหนักถึงอะไรบางอย่างที่เป็นอันตรายต่อตน แต่ยังไม่สามารถลงมือจัดการกับสิ่ง
นั้นได้ เนื่องจากยังไม่ได้เกิดขึ้นจริง ๆ หากสิ่งนั้นเกิดขึ้นแล้วหรือบุคคลรับรู้อย่างแจ่มชัดแล้ว
ความวิตกกังวลก็จะหมดไป เพราะไม่ต้องเตรียมพร้อมที่จะเผชิญกับปัญหาแล้ว เหลืออยู่แต่การลง
มือปฏิบัติจริง และภาวะอารมณ์ชนิดอื่นจะเข้ามาแทนที่ และยังกล่าวเสริมว่า ประสบการณ์ใหม่ทั้ง

หลายที่บุคคลไม่เคยผ่านพบมาก่อน สามารถก่อให้เกิดความวิตกกังวลได้ทั้งสิ้น ไม่ว่าประสบการณ์นั้นจะน่าพึงพอใจหรือไม่ก็ตาม

ออซูเบล (Ausubel. 1968 : 245) มองความวิตกกังวลว่า เป็นแนวโน้มของบุคคลที่จะตอบสนองต่อเหตุการณ์ หรือสถานการณ์ต่าง ๆ ด้วยความกลัว เพราะมีความรู้สึกว่าการณ์หรือสถานการณ์นั้น ๆ จะทำให้เขาต้องสูญเสียความภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) ความวิตกกังวลต่างจากความกลัวในแง่ที่ว่า สิ่งที่มากระทำนั้นมักจะกระทำต่อความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลมากกว่าที่จะกระทำต่อร่างกายของบุคคลนั้น

ส่วนฮิลการ์ด (Hilgard. 1962 : 173-174) ซึ่งมีความคิดเห็นคล้ายกัน กล่าวว่า ความวิตกกังวลเป็นสภาพคล้ายความกลัว และมีความสัมพันธ์กับความกลัวอย่างใกล้ชิด นอกจากนี้ยังมีความสัมพันธ์ในด้านการจูงใจ (Motivation) เนื่องจากความวิตกกังวลเป็นสภาพที่บุคคลรู้สึกกระวนกระวายใจ เป็นความกลัวซึ่งต่างจากความกลัวธรรมดา คือ ความกลัวธรรมดานั้นมีวัตถุที่ทำให้กลัว หรือสิ่งที่ทำให้กลัวปรากฏเป็นรูปร่างให้เห็น จึงอาจกล่าวได้ว่า ความวิตกกังวลเป็นความกลัวที่เลือนลาง ไม่แจ่มชัด แต่คล้ายกับความกลัวในแง่ที่ว่า เป็นสภาพที่ทำให้บุคคลรู้สึกไม่สบายใจ เกิดความตึงเครียด

อดัมส์ (Adams. 1977 : 71) กล่าวว่า ความกลัวเป็นอารมณ์พื้นฐานของความวิตกกังวล ซึ่งสอดคล้องกับอิซาร์ด (Izard. 1972 : 40) ที่ระบุว่า ความกลัวเป็นองค์ประกอบสำคัญของความวิตกกังวล

ส่วนเลวิตต์ (Levitt. 1967 : 8-9) กล่าวว่า ความวิตกกังวลและความกลัวมีลักษณะร่วมกัน ต่างกันที่ความกลัวเป็นภาวะที่เกิดขึ้นอย่างมีเป้าหมาย คือบุคคลรู้ว่าตนกลัวสิ่งใด หรือสถานการณ์ใด แต่ความวิตกกังวลเป็นอารมณ์ที่บุคคลคิดว่าเหตุการณ์ที่น่ากลัวกำลังจะเกิดขึ้น แต่ไม่รู้ชัดว่าเป็นสิ่งใด ความวิตกกังวลเช่นนี้ เรียกว่า ความวิตกกังวลแบบเลื่อนลอย (Free-Floating Anxiety) แต่หากเป็นความวิตกกังวลที่เฉพาะเจาะจง คือรู้ว่าสิ่งเร้าชัดเจนจะใช้คำว่า "ความกลัว" แทน

เอฟสไตน์ (Epstein. 1972 : 311) มีความเห็นว่า ความวิตกกังวลอาจเกิดจากภาวะคุกคามที่บุคคลสามารถระบุสาเหตุชัดเจนได้ แต่ไม่สามารถตอบสนองสิ่งเร้าที่คุกคามอยู่นั้นให้เป็นการกระทำโดยตรงได้ เนื่องจากสาเหตุใดสาเหตุหนึ่ง เช่นภาวะนั้นยังไม่ปรากฏชัด หรือบุคคลไม่

สามารถตัดสินใจได้ว่า ควรตอบสนองสิ่งเร้านั้นอย่างไร หรือบุคคลไม่สามารถตอบสนองสิ่งเร้านั้นในทันทีตามต้องการได้ จึงต้องรอต่อไปจนถึงเวลาที่กำหนด สาเหตุเหล่านี้ก่อให้เกิดความกลัวที่ลึกซึ้งแต่ไม่อาจกำหนดแนวทางตอบสนองสิ่งเร้านั้นได้

โบกัมน (Boughman. 1966 : 72) กล่าวถึงความวิตกกังวลว่า เป็นตัวเร้าให้คนใช้กลวิธีป้องกันตนเอง อันเป็นผลให้เกิดโครงสร้างบุคลิกภาพของแต่ละคน ความวิตกกังวลมีลักษณะ 3 ประการคือ

1. ความวิตกกังวลเป็นสภาพทางอารมณ์ที่ก่อให้เกิดความตึงเครียด ความกระวนกระวายใจ ไม่สบายใจ รู้สึกไม่มั่นคงปลอดภัย ซึ่งเป็นสภาพการณ์ที่บุคคลต้องการหลีกเลี่ยงหรือขจัดให้หมดไป

2. ความวิตกกังวลมีลักษณะคล้ายความกลัว แต่เป็นความกลัวที่เลื่อนลาง ไม่มีสิ่งเร้าทำให้เกิดความกลัวปรากฏให้เห็น หรือไม่อาจบอกได้ว่าอะไรเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดความกลัว

3. ความวิตกกังวลอาจถือได้ว่าเป็นแรงขับที่สัมพันธ์กับแรงจูงใจ คือเป็นตัวกระตุ้นหรือกระตุ้นให้บุคคลแสดงหรือหยุดแสดงกิริยาอาการ

ฮอลล์ และลินด์ซี (Hall and Lindzey. 1970 : 44) ให้ความเห็นว่า ความวิตกกังวลเป็นสภาวะความตึงเครียด เป็นแรงขับคล้ายความหิว หรือความรู้สึกทางเพศ ต่างกันตรงที่ว่าสภาวะดังกล่าวไม่ได้เกิดจากสภาพภายในร่างกาย แต่มีสาเหตุมาจากภายนอก เมื่อความวิตกกังวลถูกเร้าให้เกิดขึ้นมักจะสร้างแรงจูงใจให้คนต้องทำอะไรบางอย่าง เพื่อลดสภาวะดังกล่าว

ลิทเทิลวูด (Littlewood. 1984 : 58-59) กล่าวถึงความวิตกกังวลในการเรียนภาษาต่างประเทศว่า ความวิตกกังวลเป็นอุปสรรคทางจิตวิทยาต่อการสื่อสารหรือการใช้ภาษาของผู้เรียนภาษาต่างประเทศ ถ้าความวิตกกังวลสูงกว่าระดับธรรมดา ก็จะเป็นอุปสรรคต่อกระบวนการเรียนรู้ ความวิตกกังวลมักจะเกิดขึ้นในสถานการณ์การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในชั้นเรียนและในชุมชนที่เรียนภาษาต่างประเทศ ในสิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษาต่างประเทศ อาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกวิตกกังวล โดยเฉพาะอย่างยิ่ง หากผู้เรียนมีความสามารถทางการสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศอย่างจำกัด การสนทนาและการแสดงออกตามธรรมชาติเป็นสิ่งที่ยาก ความวิตกกังวลจึงอาจเกิดขึ้นในสถานการณ์ดังกล่าว

อาจกล่าวได้ว่า องค์ประกอบด้านความคิดมีผลต่อการเกิดความวิตกกังวล และความ

วิตกกังวลเป็นความไม่สบายใจที่เกิดจากเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่บุคคลต้องเผชิญ ซึ่งมีผลทำให้เกิดแรงจูงใจที่จะกระทำพฤติกรรมบางอย่างหรือหยุดพฤติกรรมไปเลย

6.2 ประเภทของความวิตกกังวล

สเปียร์เบอร์เกอร์ (Spielberger. 1968 : 17) ได้แบ่งความวิตกกังวลเป็น 2 ลักษณะ คือ

1. ความวิตกกังวลที่ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ (State Anxiety) หรือ Situation Anxiety หรือ Acute Anxiety เป็นความรู้สึกของแต่ละบุคคลซึ่งเกิดขึ้นเมื่อเผชิญกับสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความรู้สึกเครียด ความวิตกกังวลนี้จะเปลี่ยนแปลงขึ้น ๆ ลง ๆ ได้ตามโอกาส บุคคลที่ประเมินสถานการณ์ว่าเป็นสิ่งที่น่ากลัวทั้ง ๆ ที่ไม่มีอันตรายจริง ก็เรียกได้ว่าเป็นผู้ที่มีภาวะความวิตกกังวลในระดับสูง แต่ถ้าสถานการณ์มีอันตรายอยู่จริง แต่บุคคลมิได้ยอมรับว่าเป็นความน่ากลัว ก็จะเป็นผู้ที่มีภาวะความวิตกกังวลอยู่ในระดับต่ำ ความวิตกกังวลในการสอบ หรือความวิตกกังวลในการพูดหน้าชั้นจัดอยู่ในความวิตกกังวลประเภทนี้

2. ความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะของบุคลิกภาพที่ฝังแน่น (Trait Anxiety) หรือ Chronic Anxiety เป็นความวิตกกังวลซึ่งเป็นลักษณะที่คงที่ในตัวบุคคล มักจะเกิดขึ้นกับบุคคลในสถานการณ์ทั่ว ๆ ไปทุกสถานการณ์ จะมีความเข้มในระดับต่ำ แต่จะเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องเป็นระยะเวลานาน จนเป็นลักษณะประจำตัวของบุคคล จนถือว่าเป็นส่วนหนึ่งของบุคลิกภาพ

ซาราสัน และคนอื่น ๆ (Sarason and others. 1960 : 7-10) ได้แบ่งความวิตกกังวลออกเป็น 2 ประเภทคือ

1. ความวิตกกังวลในสถานการณ์ทั่ว ๆ ไป (General Anxiety)

2. ความวิตกกังวลเฉพาะบางกรณี (Specific Anxiety) เช่น ความวิตกกังวลในการสอบ ความวิตกกังวลในการเรียน

นอกจากนี้แคทเทล (Cattell. 1961 : 263-264) ได้กล่าวสรุปความหมายและพฤติกรรมของความวิตกกังวลโดยอาศัยการวิเคราะห์พฤติกรรมตามคำจำกัดความว่า ความวิตกกังวลหมายถึงสภาพของจิตใจที่มีความตึงเครียด หวาดระแวง หวาดกลัว บางครั้งหาสาเหตุได้ บางครั้งหาสาเหตุไม่ได้ และมักจะเกี่ยวข้องกับความต้องการของมนุษย์ พฤติกรรมที่แสดงถึงความวิตกกังวลประมวลได้ดังนี้

1. ความตื่นเต้น (Excitable) คือลักษณะที่ไม่อดทนต่อสิ่งเร้าต่าง ๆ ที่มารบกวนจิตใจ เมื่อมีเรื่องยุ่งมากกระทบกระเทือนจิตใจก็เก็บความรู้สึกได้ยาก
2. ขลาดกลัวหรือประหม่า (Apprehensive) คือลักษณะที่ขลาดกลัวหรือประหม่า ไม่กล้าแสดงออก หลีกเลี่ยงการแสดงความคิดเห็นหรือการกระทำต่อหน้าคนหมู่มาก ถ้าจำเป็นต้องแสดงออกมักจะมีอาการเคอะเขิน
3. เคร่งเครียดจริงจัง (Tense) คือลักษณะที่จริงจังต่อชีวิต อารมณ์มักจะเครียดอยู่ตลอดเวลา จิตใจหมกมุ่น ไม่ค่อยยิ้มแย้มแจ่มใส ไม่ชอบการพูดเล่น
4. อารมณ์อ่อนไหว (Affected by feeling) คือลักษณะที่โกรธง่าย ดีใจง่าย หัวใจไหวไปกับคำพูดหรือการกระทำของผู้อื่นได้ง่าย ความคุมอารมณ์ไม่อยู่
5. ขี้อาย (Shy) คือลักษณะที่ไม่กล้าแสดงออก ชอบหลบหน้าคนหมู่มาก ไม่กล้าเสี่ยงในสิ่งที่ไม่เคยทำมาก่อน
6. จิตวุ่นวาย (Undisciplined Self-Conflict) คือลักษณะที่ขบคิดมาก เมื่อมีเรื่องยุ่งใจก็นำไปคิดเป็นเวลานาน ไม่ค่อยลืมง่าย สิ้นน้ำมักเศร้าซึมหรือใจลอย เพราะเป็นคนช่างคิด

6.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

อำพล โองเคลือบ (2515 : 20) ได้ทำการศึกษาความวิตกกังวล ความสามารถในการอ่าน และลักษณะอื่นบางประการของบุคลิกภาพ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 7 เป็นชาย 261 คน หญิง 239 คน พบว่า เด็กหญิงมีความวิตกกังวลสูงกว่าเด็กชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และพบว่า เด็กที่มีความวิตกกังวลต่ำมีความเข้าใจในการอ่านสูง ส่วนเด็กที่มีความวิตกกังวลสูงอ่านเข้าใจได้ช้า

วัลลภ กันทรพย์ (2512 : 116) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลในการเรียนกับความสำเร็จในการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษานิติ 2 ในวิทยาลัยครูส่วนกลาง จำนวน 500 คน พบว่า ค่าความวิตกกังวลกับความสำเร็จในการเรียนมีความสัมพันธ์เท่ากับ -0.1066 และความสัมพันธ์ระหว่างเกรดเฉลี่ยวิชาภาษาไทยกับความวิตกกังวลในการเรียนเท่ากับ -0.0407 และเป็นความสัมพันธ์กันทางลบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ปริยา นิลานันท์ (2514 : 52) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับความวิตกกังวลในการฝึกสอน
กับเกรดเฉลี่ยในการเรียนของนักศึกษาจำนวน 312 คน ผลปรากฏว่า ความวิตกกังวลในการ
ฝึกสอนมีความสัมพันธ์กับเกรดเฉลี่ยในการเรียนในทางลบเท่ากับ .123 มีนัยสำคัญทางสถิติที่
ระดับ .05

สุนันท์ สลโกศล (2516 : 194) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความถนัดทางการเรียน
การปรับตัว ความตั้งใจ ความวิตกกังวลในการเรียน ความมุ่งหวังของผู้ปกครอง และฐานะทาง
เศรษฐกิจของผู้ปกครองกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 7
พบว่า ในกลุ่มเพศหญิงและกลุ่มรวม ความวิตกกังวลมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
คณิตศาสตร์ในทางลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่กลุ่มเพศชายแบบทดสอบความวิตกกังวลในการ
เรียนมีความสัมพันธ์กับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ในทางลบอย่างไม่มีนัยสำคัญทาง
สถิติ

ปองรัตน์ นิลดำ (2531 : 300) ได้ทำการวิจัยเปรียบเทียบความสามารถในการเขียน
แรงจูงใจและความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียน
วิชาการเขียนภาษาอังกฤษ โดยวิธีสอน 3 วิธีคือ วิธีสอนตามแนวการสอนเพื่อการสื่อสาร วิธีสอน
ตามแนวการสอนเพื่อการสื่อสารแบบบูรณาการ และวิธีสอนตามคู่มือครู ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลอง
ที่ 1 และกลุ่มทดลองที่ 2 มีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ แรงจูงใจในการเรียนภาษา
อังกฤษ สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และไม่พบความแตกต่างระหว่าง
กลุ่มทดลองที่ 1 และกลุ่มทดลองที่ 2 นอกจากนี้ยังพบว่า กลุ่มควบคุมมีความวิตกกังวลในการเรียน
ภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มทดลองที่ 1 และกลุ่มทดลองที่ 2 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ
ไม่พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองที่ 1 และกลุ่มทดลองที่ 2

สตีเวนสัน และอดัม (Stevenson and Adam. 1969 : 24-28) ได้ศึกษาความ
สัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลกับการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนเกรด 4 และเกรด 6
จำนวน 318 คน พบว่า คะแนนจากแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์มีความสัมพันธ์เป็นลบกับความวิตกกังวล
นั่นคือ ความวิตกกังวลมีผลต่อการเรียนรู้ ถ้าระดับความวิตกกังวลต่ำ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะสูง
แต่ถ้าระดับความวิตกกังวลสูง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะต่ำ

คลีนแมนน์ (Kleinmann. 1977 : 93-107) ทำการวิจัยหาความสัมพันธ์ระหว่าง พฤติกรรมการหลีกเลี่ยงในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ของนักเรียนชาว สเปนและชาวอาหรับ กับความวิตกกังวล พบว่า นักเรียนที่ได้คะแนนความวิตกกังวลสูงเรียนภาษาอังกฤษได้ดี และสามารถเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษที่นักเรียนซึ่งมีความวิตกกังวลในระดับธรรมดา และระดับต่ำมักจะหลีกเลี่ยง

โฟรสต์ (Frost. 1968 : 293-300) ได้ศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างชนิดของความ วิตกกังวล สัมฤทธิ์ผลทางการเรียน และเพศของนักเรียน ผลการศึกษาพบว่า ความวิตกกังวลใน ด้านการเพ่งเล็งความสนใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ส่วนความวิตกกังวล นั้นมีความสัมพันธ์เป็นลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และเพศของนักเรียน และพบว่า ความวิตกกังวล ในด้านการเพ่งเล็งความสนใจมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และความวิตก กังวลนั้นมีความสัมพันธ์เป็นลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ชานสกี (Chansky. 1958 : 330-340) ใช้ข้อทดสอบความวิตกกังวลศึกษาความวิตก กังวลของนักศึกษาวิทยาลัย โดยนำกลุ่มทดลองมาทดสอบการอ่านติดต่อกัน 3 ชุดคือ วัดความคล่อง ในการอ่าน การอ่านเพื่อความเข้าใจ และสิ่งที่ต้องจำในการอ่าน โดยทำให้สถานการณ์ใน การสอบตึงเครียด ส่วนกลุ่มควบคุมนำมาทดสอบในสถานการณ์ปกติ พบว่า ยังมีความวิตกกังวลมาก ก็ยังจะทำคะแนนลดลงทั้ง 3 ชุด สรุปว่า ผลของความวิตกกังวลที่วัดโดยแบบทดสอบความวิตกกังวล กับผลของความวิตกกังวลในสถานการณ์การสอบที่ตึงเครียดจะมีผลต่อการอ่านต่างกัน

เซลฟ์ (Selfe. 1981 : 3168-A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "กระบวนการเขียนของนักศึกษา ที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและต่ำ" ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเฉพาะกรณีนักศึกษามหาวิทยาลัยเทกซัส ที่ฮอสติน ในฤดูใบไม้ร่วงปีการศึกษา 1979 จำนวน 8 คนโดยคัดเลือกนักศึกษาที่มีความวิตกกังวลใน การเขียนสูงและต่ำ จากคะแนนของผลการทดสอบความวิตกกังวลในการเขียน โดยใช้แบบทดสอบของ ดาลีและมิลเลอร์ (Daly and Miller, 1975) ได้นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูง จำนวน 4 คน และนักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำ จำนวน 4 คน ผู้วิจัยใช้วิธีการสัมภาษณ์เพื่อถาม เกี่ยวกับกระบวนการเขียนของนักศึกษาแต่ละคนแล้วบันทึกเสียงไว้ และให้นักศึกษาฝึกการเรียงความ โดยการออกเสียง (Composing Aloud) ก่อนทำการเขียน ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาที่มีความวิตก กังวลในการเขียนสูงและต่ำมีความแตกต่างกันดังต่อไปนี้

1. นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงทำการเขียนน้อยกว่า และทำการเขียนเรื่องความเชิงวิชาการในรูปแบบที่น้อยกว่านักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำ นอกจากนี้ นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อการเขียนเรื่องความ และเมื่อจำเป็นต้องเขียนจะมีความกลัวการประเมินผลจากครูผู้สอน

2. ในช่วงก่อนการเขียน นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงให้ความสนใจต่อผู้อ่าน เก็บรวบรวมข้อมูลจากการอ่านเพื่อประกอบการเรียบเรียง ใช้กลวิธีในการวางแผนการเขียน และเขียนโครงเรื่องก่อนทำการเขียนในระดับน้อยกว่านักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำ

3. ในช่วงระหว่างการเขียน นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงใช้เวลาในการเขียนแต่ละประโยค และใช้เวลาในการเขียนระหว่างประโยคน้อยกว่านักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำ

4. ในช่วงหลังการเขียน นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงใช้เวลาในการอ่านทบทวนงานเขียน และแก้ไขงานเขียนน้อยกว่านักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำ

บัทเลอร์ (Butler, 1981 : 3854-A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลในการเขียน (Writing Apprehension) กับกระบวนการเขียน (Writing Process) ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา" โดยมีวัตถุประสงค์ในการวิจัยเพื่อศึกษากระบวนการเขียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและต่ำ ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเฉพาะกรณีกับนักเรียนมัธยมศึกษาเกรด 11 จำนวน 4 คน และทำการแบ่งนักเรียนออกเป็นนักเรียนที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและต่ำ โดยอาศัยแบบจำแนกระดับความวิตกกังวลในการเขียนของ มิลเลอร์และดาลีซี (The Miller-Daly Writing Apprehension Scalr) และทำการแบ่งนักเรียนออกเป็นนักเรียนที่มีความสามารถทางการเขียนสูงและต่ำ โดยอาศัยการประเมินผลการเขียนจากครูผู้สอน ได้นักเรียน 4 แบบคือ คนที่หนึ่งมีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและมีความสามารถทางการเขียนสูง คนที่สองมีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำและมีความสามารถทางการเขียนสูง คนที่สามมีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและมีความสามารถทางการเขียนต่ำ และคนที่สี่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำและมีความสามารถทางการเขียนต่ำ ผู้วิจัยให้นักเรียนทั้ง 4 คนเขียนเรื่องความคนละ 2 หัวเรื่องเหมือนกันทุกคน และใช้วิธีทัศน์ในการบันทึกเหตุการณ์ของนักเรียนขณะทำการเขียน และใช้เครื่องบันทึกเสียงในการบันทึกการสัมภาษณ์เกี่ยวกับกระบวนการเขียนของนักเรียนแต่ละคน

ผลการวิจัยมีดังนี้

1. นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนสูงที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนสูงที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำมีพฤติกรรมแตกต่างกันในเรื่องของกระบวนการเขียนขึ้นก่อนการเขียน พฤติกรรมทางร่างกายขณะทำการเขียน และกลวิธีการทบทวนแก้ไข พบว่า นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีความแตกต่างกันเรื่องการให้ความสำคัญต่อผู้อ่าน กระบวนการในการเลือกเรื่อง การตระหนักถึงวัตถุประสงค์ในการเขียน และการตระหนักถึงความถูกต้องของงานเขียนขณะทำการทบทวนแก้ไข

2. นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนต่ำที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูง และนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนต่ำที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำมีความแตกต่างกันด้านพฤติกรรมทางร่างกายขณะทำการเขียน กลวิธีการอ่านทวน และการให้ความสำคัญต่อผู้อ่าน วัตถุประสงค์ในการเขียนตลอดจนการเลือกเรื่องที่จะเขียน

3. นักเรียนที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูง และนักเรียนที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำไม่มีความแตกต่างกันในเรื่องของพฤติกรรมการเขียน เช่น การให้ความสำคัญต่อผู้อ่าน หัวเรื่อง และจุดมุ่งหมายในการเขียน แต่มีความแตกต่างกันในเรื่องของกระบวนการคิดเกี่ยวกับประเด็นต่าง ๆ ในกระบวนการเขียนของตนเอง

สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า

1. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู มีความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

2. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู มีความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

3. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลีมีความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ ก่อนและหลังทดลองแตกต่างกัน

วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาค้นคว้า ดังรายละเอียดตามหัวข้อต่อไปนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
2. แบบแผนการวิจัย
3. เครื่องมือที่ใช้ในการดำเนินการทดลอง
4. การสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือ
5. การดำเนินการทดลอง
6. การวิเคราะห์ข้อมูล
7. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 แผนการเรียน 1 โรงเรียนอุดรพิทยานุกูล อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 ที่เรียนวิชา อ 011 จำนวน 600 คน จาก 14 ห้องเรียน ที่จัดห้องเรียนโดยคละนักเรียนเก่ง อ่อน ปานกลาง

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 แผนการเรียน 1 โรงเรียนอุดรพิทยานุกูล อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 ที่เรียนวิชา อ 011 ที่จัดห้องเรียนโดยคละนักเรียนเก่ง อ่อน ปานกลาง จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องละ 40 คน ที่ได้มาจากการสุ่มโดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่มด้วยวิธีจับฉลาก จากจำนวนประชากร 14 ห้องเรียน แล้วสุ่มอย่างง่ายด้วยวิธีจับฉลากเพื่อแบ่งเป็นกลุ่มทดลองซึ่งได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี และกลุ่มควบคุมซึ่งได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

2. แบบแผนการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้แบบการวิจัยเชิงทดลองแบบ Randomized Control- Group Pretest-Posttest Design (พวงรัตน์ ทวีรัตน์ 2531 : 67)

ตาราง 1 แสดงแบบแผนการทดลอง

กลุ่ม	สอบก่อน	ทดลอง	สอบหลัง
RE	T1	X	T2
RC	T1	~X	T2

ความหมายของสัญลักษณ์

X แทน การจัดการทำการทดลองสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี

~X แทน วิธีการสอนตามคู่มือครู

T1 แทน การทดสอบก่อนที่จะทำการทดลอง

T2 แทน การทดสอบหลังจากที่จัดการทำการทดลอง

R แทน การกำหนดตัวอย่างแบบสุ่ม

C แทน กลุ่มควบคุมซึ่งได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

E - แทน กลุ่มทดลองซึ่งได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี

3. เครื่องมือที่ใช้ในการดำเนินการทดลอง

1. แผนการสอนของกลุ่มทดลองใช้วิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี
2. แผนการสอนของกลุ่มควบคุมใช้วิธีตามคู่มือครู
3. แบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ
4. แบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ

4. การสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือ

4.1 การสร้างและหาคุณภาพแผนการสอนสำหรับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

4.1.1 ศึกษาจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ขอบข่ายเนื้อหาวิชา จุดประสงค์การเรียนรู้ และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมของรายวิชาภาษาอังกฤษหลัก 1 (อ 011) ของชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4

4.1.2 ศึกษารายละเอียดของเนื้อหาที่จะใช้ในการสอน ซึ่งมีคำค้นท์ ไวยากรณ์ ที่มีความยากง่ายในระดับเดียวกับเนื้อหาในหนังสือ Odyssey Book 4 (อ 011) ซึ่งกระทรวงศึกษาธิการอนุญาตให้ใช้เป็นแบบเรียนสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนวิชาหลัก 1 ซึ่งมีเนื้อหา 3 ประเภท คือ

1. การเขียนเรื่องเล่า (recount)

2. การเขียนแสดงความคิดเห็น (exposition)

3. การเขียนรายงาน (report)

4.1.3 ศึกษาการสร้างแผนการสอนจากหนังสือวิธีสอนของสุภัทรา อักษรานุเคราะห์ (2530 : 14-17) และหนังสือพฤติกรรมการสอนภาษาอังกฤษของเทพิน นิละภมร (2527 : 44-83)

4.1.4 จัดทำแผนการสอนแต่ละเรื่อง โดยใช้การสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลีกับกลุ่มทดลอง มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 กำหนดงาน (Giving Assignment)

เป็นขั้นที่ครูให้งาน และกำหนดหัวข้อที่จะเขียน พร้อมกับอธิบายศัพท์แนวคิด ส่วนต่าง ๆ และโครงสร้างที่จำเป็นให้กับนักเรียน

ขั้นที่ 2 อภิปราย (Discussion of Task)

เป็นขั้นถกเถียง อภิปราย และซักถามปัญหาเกี่ยวกับหัวข้อนั้น ๆ ซึ่งในขั้นนี้ ครูและนักเรียนมีส่วนร่วมทั้งชั้น

ขั้นที่ 3 ระดมพลังสมอง (Brain Storming)

ให้นักเรียนแบ่งเป็นกลุ่มย่อย อภิปรายกันในกลุ่ม (Small Group Discussion) เพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน

ขั้นที่ 4 โครงร่าง (Rough Notes)

ขั้นนี้จะเข้าสู่การเขียนอย่างคร่าว ๆ โดยให้นักเรียนจับคู่กันภายในกลุ่มย่อยว่าจะเขียนในลักษณะใด ตามหัวข้อที่ได้มา และตามที่ได้อภิปรายกันในกลุ่ม

ขั้นที่ 5 งานเขียนฉบับที่หนึ่ง (First Draft)

นักเรียนจะทำงานเป็นรายคู่กับเพื่อนของตน โดยเขียนให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น และนักเรียนแต่ละคู่จะวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับงานเขียนของตน

ขั้นที่ 6 งานเขียนฉบับที่สอง (Second Draft)

นักเรียนแต่ละคู่เอางานของตนมารวมกลุ่มเดิม เพื่อนำงานในแต่ละคู่มาเสนอในกลุ่ม และช่วยกันเขียนขึ้นมาอีก เป็นงานรวมของกลุ่มย่อย

ขั้นที่ 7 งานเขียนฉบับสมบูรณ์ (Final Edited Version)

ขั้นนี้นักเรียนจะช่วยกันแก้ไข เครื่องหมายวรรคตอน โครงสร้างไวยากรณ์ และการสะกดคำ โดยมีครูเป็นผู้ช่วยเหลือ

เมื่อนักเรียนแต่ละกลุ่มเขียนเสร็จแล้ว ครูจะแสดงงานเขียนของทุกกลุ่มติดไว้หน้าห้องเรียน

4.1.5 จัดทำแผนการสอนแต่ละเรื่อง โดยใช้การสอนด้วยวิธีตามคู่มือครูของหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา มีลำดับขั้นตอนการสอนดังต่อไปนี้

นำเข้าสู่บทเรียน

ครูนำเข้าสู่บทเรียนโดยการกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความสนใจหลายวิธี เช่น การตั้งคำถาม การใช้รูปภาพ การสร้างสถานการณ์ และการใช้อุปกรณ์ที่น่าสนใจ เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่จะเขียน

แจ้งจุดประสงค์

ครูแจ้งจุดประสงค์ให้นักเรียนทราบว่า นักเรียนจะได้รับอะไรในการเรียน และนักเรียนจะได้มีการพัฒนาทางด้านพฤติกรรม การเขียนอย่างไรบ้าง หลังจากเรียนในคาบนั้น ๆ แล้ว

ทบทวนความรู้เดิม

ครูทบทวนความรู้เดิมโดยการใช้คำถาม หรือแสดงรูปภาพอุปกรณ์และสถานการณ์

เพื่อถามนักเรียนเป็นการทบทวนในเรื่องคำศัพท์ ส่วนและโครงสร้างไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่จะเขียน

เสนอทเรียนใหม่

ครูสอนคำศัพท์ ส่วน โครงสร้างไวยากรณ์ โดยการใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ และการสร้างสถานการณ์ในการอธิบาย ให้ตัวอย่าง การซักถามเพื่อเป็นการให้ความรู้ใหม่ที่จะใช้ในการเขียน

ให้แนวการเรียนรู้

ครูบอกแนวทางให้ผู้เรียนสามารถทำกิจกรรมด้วยตัวเอง โดยครูอาจแนะวิธีการทำกิจกรรม ถามคำถามเป็นการนำทางให้ผู้เรียน

ลงมือปฏิบัติงานเขียน

นักเรียนเขียนโดยนำแนวคิด เนื้อหา คำศัพท์ ส่วน โครงสร้างไวยากรณ์ที่ได้จากการทำกิจกรรมในขั้นที่ 5 มาเรียบเรียงเป็นงานเขียน

แจ้งผลการปฏิบัติ

ครูตรวจผลงานเขียนของนักเรียน แล้วให้ข้อมูลย้อนกลับโดยการให้คำชมเชย และแก้ไขข้อบกพร่อง

ประเมินผล

ครูประเมินผลได้จากการตรวจผลงานเขียนของนักเรียน และพัฒนาการทางการเขียนของนักเรียนแต่ละคน ตามงานที่ครูให้ปฏิบัติ

ส่งเสริมความแม่นยำและการถ่ายโอน

ให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดเพิ่มเติม

4.1.6 นำแผนการสอนที่สร้างขึ้นเพื่อใช้กับกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมทั้ง 16 แผน ไปให้ผู้เชี่ยวชาญสาขาการสอนภาษาอังกฤษจำนวน 3 ท่าน คือรศ.ดร.เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย ดร.อุบล สุวรรณชัยรบ และอาจารย์บรรจบ เจียมวิจิตร ตรวจแก้ไข โดยพิจารณาจากจุดประสงค์การเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่จะช่วยให้บรรลุจุดมุ่งหมาย และการประเมินผล

4.1.7 นำแผนการสอนที่ผู้เชี่ยวชาญได้ตรวจแก้ไขแล้วมาปรับปรุงและนำไปทดลองสอนกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนอุดรวิทยานุกูล ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 40 คน

เนื้อหาข้อบกพร่อง และทดสอบเวลาที่เหมาะสมเกี่ยวกับแผนการสอนแล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสมก่อนนำไปใช้ทดลองจริงต่อไป

4.2 การสร้างและหาคุณภาพแบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ

4.2.1 ศึกษาวิธีสร้างแบบทดสอบจากหนังสือ Writing English Language test ของ Heaton (1975 : 236) หนังสือ A Language Test Handbook ของ Harris (1988 : 68-77) หนังสือ Modern Language Testing ของ Valette (1977 : 200) หนังสือ Techniques in Testing ของ Madsen (1983 : 212)

4.2.2 สร้างแบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นแบบทดสอบการเขียนเรียงความ โดยจะวัดความสามารถในการใช้ภาษาสำหรับการเขียน การลำดับความ การแสดงความคิดเห็นได้ชัดเจน และสื่อความหมายได้ การใช้ภาษาไวยากรณ์ ตัวสะกดถูกต้อง อีกทั้งความสมบูรณ์ของการเขียน เป็นแบบทดสอบชนิดอัตนัยโดยให้นักเรียนเขียนเรียงความจากภาพที่กำหนดให้ความยาว 100 คำ

4.2.3 นำแบบทดสอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญสาขาการสอนภาษาอังกฤษ 3 ท่านคือ รศ.ดร.เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย ดร.ชุตินา เจียมศิริ และดร.บังอร พานทอง เพื่อตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา โดยพิจารณาให้สอดคล้องกับเนื้อหาที่ใช้สอนในการวิจัย รวมทั้งเพื่อตรวจสอบความชัดเจน และความถูกต้องเหมาะสมของภาษาที่ใช้ในคำสั่งด้วย

4.2.4 นำแบบทดสอบที่ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาอังกฤษได้เสนอแนะไว้มาปรับปรุงแก้ไขอีกครั้ง

4.2.5 เกณฑ์การตรวจให้คะแนนแบบทดสอบการเขียนเรียงความ ใช้เกณฑ์การตรวจให้คะแนนของเสาวลักษณ์ รัตนวิชัย (Saowalak Rattanavich. 1987 : 54-55) ซึ่งมีวิธีการให้คะแนน ดังนี้

เกณฑ์ในการพิจารณาให้คะแนนการเขียนเรียงความ

เกณฑ์การตรวจให้คะแนน	คะแนน
1.การลำดับความ (Writing Organizing)	5
2.ความคิด ใจความชัดเจน และสื่อความหมายได้ (Idea : Clear and Comprehensible)	5
3.การใช้ภาษา ไวยากรณ์ ตัวสะกดถูกต้อง (Correct Grammar and Spelling)	5
4.ความสมบูรณ์ของการเขียน สามารถสื่อความหมายให้ผู้อื่น เข้าใจได้ (Comprehensible Writing)	5

เกณฑ์การให้คะแนนการเขียนเรียงความ 20 คะแนน แยกพิจารณาดังนี้

1. การลำดับความ	5	คะแนน
1.1 ลำดับเนื้อเรื่องสอดคล้องกันตลอดเรื่อง	5	คะแนน
1.2 ลำดับเนื้อเรื่องสอดคล้องกันเป็นส่วนใหญ่	4	คะแนน
1.3 ลำดับเนื้อเรื่องสอดคล้องกันเป็นบางส่วน	3	คะแนน
1.4 ลำดับเนื้อเรื่องสอดคล้องกันน้อย	2	คะแนน
1.5 ลำดับเนื้อเรื่อง ไม่สอดคล้องกัน	1	คะแนน
1.6 เนื้อเรื่องสับสนจับใจความไม่ได้	0	คะแนน
2. ความคิด ใจความชัดเจนและสื่อความหมายได้	5	คะแนน
2.1 บรรยายแนวความคิดมากกว่า 1 แนวคิด สื่อความหมายชัดเจนตลอดเรื่อง	5	คะแนน
2.2 บรรยายแนวความคิดได้ 1 แนวคิด สื่อความหมายชัดเจนเป็นส่วนใหญ่	4	คะแนน

- | | | |
|--|---|-------|
| 2.3 บรรยายแนวความคิดได้ 1 แนวคิด
สื่อความหมายได้เป็นบางส่วน | 3 | คะแนน |
| 2.4 บรรยายแนวความคิด สื่อความหมายได้เป็นบางส่วน | 2 | คะแนน |
| 2.5 บรรยายแนวความคิด ไม่สื่อความหมาย | 1 | คะแนน |
| 2.6 ไม่มีแนวความคิด ไม่สื่อความหมาย | 0 | คะแนน |
| 3. การใช้ภาษา ไวยากรณ์ ตัวสะกดถูกต้อง | 5 | คะแนน |
| 3.1 ใช้ภาษาสื่อความหมายได้ชัดเจนตามหลักภาษาตลอดเรื่อง
เขียนสะกดผิดไม่เกิน 1-2 คำ | 5 | คะแนน |
| 3.2 ใช้ภาษาสื่อความหมายได้ชัดเจนตามหลักภาษาเป็นส่วนใหญ่
เขียนสะกดผิดไม่เกิน 3-4 คำ | 4 | คะแนน |
| 3.3 ใช้ภาษาสื่อความหมายได้ชัดเจนตามหลักภาษาเป็นบางส่วน
เขียนสะกดผิด 5-6 คำ | 3 | คะแนน |
| 3.4 ใช้ภาษาสื่อความหมายได้ชัดเจนตามหลักภาษาเป็นบางส่วน
เขียนสะกดผิด 7-8 คำ | 2 | คะแนน |
| 3.5 ใช้ภาษาสื่อความหมายพอชัดเจนตามหลักภาษาเป็นบางส่วน
เขียนสะกดผิดมากกว่า 7-8 คำ | 1 | คะแนน |
| 3.6 ใช้ภาษาและคำไม่เหมาะสม | 0 | คะแนน |
| 4. ความสมบูรณ์ของการเขียนจากภาพ สามารถสื่อความหมายให้
ผู้อื่นเข้าใจ | 5 | คะแนน |
| 4.1 เขียนถึงสิ่งที่ปรากฏในภาพมาสัมพันธ์กันมากกว่า 1 อย่าง
สื่อความหมายได้ชัดเจนตลอดเรื่อง | 5 | คะแนน |
| 4.2 เขียนถึงสิ่งที่ปรากฏในภาพมาสัมพันธ์กัน 1 อย่าง
สื่อความหมายได้ชัดเจนเป็นส่วนใหญ่ | 4 | คะแนน |
| 4.3 เขียนถึงสิ่งที่ปรากฏในภาพมาสัมพันธ์กัน 1 อย่าง
สื่อความหมายได้ชัดเจน | 3 | คะแนน |
| 4.4 เขียนถึงสิ่งที่ปรากฏในภาพสัมพันธ์กันสื่อความหมายได้ | | |

เป็นบางส่วน	2	คะแนน
4.5 เขียนถึงสิ่งที่ปรากฏในภาพ ไม่สัมพันธ์กันสื่อความหมายได้		
เป็นบางส่วน	1	คะแนน
4.6 ไม่เขียนถึงสิ่งที่ปรากฏในภาพ ไม่สามารถสื่อความหมายได้	0	คะแนน

หมายเหตุ การนับคำผิดไม่นับคำซ้ำ

4.2.6 กำหนดคุณสมบัติของผู้ตรวจข้อทดสอบการเขียนเรียงความของนักเรียนดังนี้

1. มีวุฒิอย่างต่ำปริญญาตรี สาขาการสอนภาษาอังกฤษ
2. มีประสบการณ์การสอนด้านภาษาอังกฤษอย่างน้อย 2 ปี

4.2.7 นำแบบทดสอบไปทดสอบกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนอุดรวิทยานุกูล

อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 50 คน แล้วนำมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ในการพิจารณาให้คะแนนการเขียนเรียงความของ เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย (1987 : 54-55) แล้วนำคะแนนมาหาค่าความยากง่ายโดยใช้เทคนิค 25% โดยใช้สูตร Index of Difficulty (โกวิท ประวาลพฤษ์ และสมศักดิ์ สันธุระเวชญ์ 2523 : 199) คำนวณหาค่าอำนาจจำแนกโดยใช้สูตร Index of Discrimination (โกวิท ประวาลพฤษ์ และสมศักดิ์ สันธุระเวชญ์ 2523 : 199) ทั้งนี้ได้ค่าความยาก และค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ 0.52 และ 0.61 ตามลำดับ และนำไปหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของ เพียร์สัน (พวงรัตน์ ทวีรัตน์ 2530 : 153)

4.3 แบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ

4.3.1 ศึกษาทฤษฎีและเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความวิตกกังวล

4.3.2 ศึกษาหลักการสร้างและวิเคราะห์เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยของวิเชียร เกตุสิงห์ (2524 : 78-97) และของโกวิท ประวาลพฤษ์ และสมศักดิ์ สันธุระเวชญ์ (2523 : 86-105) แล้วสร้างแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ จำนวน 40 ข้อ รวมในฉบับเดียวกัน

ตัวอย่างแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ

คำแนะนำ ให้นักเรียนอ่านข้อความแต่ละข้อแล้วเขียนเครื่องหมาย ลงในช่อง "ใช่" หรือ "ไม่ใช่"

ข้อที่	ความรู้สึก	ใช่	ไม่ใช่
	ข้อความ		
(0)	ในชั่วโมงภาษาอังกฤษ ข้าพเจ้ามักไม่สนใจเพราะกลัวครูเรียกให้ตอบคำถาม		
(00)	วิธีสอนภาษาอังกฤษของครู เพิ่มความตึงเครียดในการเรียนแก่ข้าพเจ้ามากขึ้น		
(000)	ข้าพเจ้ามีความมั่นใจต่อการเรียนภาษาอังกฤษมาก		

4.3.3 นำแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษที่สร้างขึ้นไปให้ผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่านคือ รศ.ดร.เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย รศ.อจจรา สุชารัมย์ และรศ.พวงรัตน์ ทวีรัตน์ ตรวจสอบว่าข้อคำถามแต่ละข้อวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษได้หรือไม่

4.3.4 นำแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปหาคุณภาพโดยนำไปทดสอบกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โปรแกรมวิทย์-คณิต โรงเรียนอนุตรพิทยานุกูล อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี จำนวน 100 คน เพื่อหาค่าอำนาจจำแนกเป็นรายข้อ โดยตรวจสอบและรวมคะแนนทุกข้อของแต่ละคนเข้าด้วยกันแล้วนำมาเรียงลำดับคะแนนของผู้ที่ตอบได้คะแนนสูงที่สุดถึงต่ำสุด แล้วนำมาแบ่งเป็นกลุ่มสูงหรือกลุ่มต่ำ โดยใช้เทคนิค 25 % แล้วนำคะแนนแต่ละข้อของกลุ่มสูงหรือกลุ่มต่ำมาทดสอบหาค่านัยสำคัญโดยใช้ t-test (t-distribution) คัดเลือกแบบทดสอบข้อที่มีค่าตั้งแต่ 1.75 ขึ้นไปไว้ใช้ในการทดลอง จำนวน 20 ข้อ แล้วหาค่าความเชื่อมั่นโดยใช้สัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach) (โกวิท ประวาลพุกษ์และสมศักดิ์ ลินธุระเวช 2523 : 166) ทั้งนี้ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.80

5. การดำเนินการทดลอง

1. ผู้วิจัยสุ่มโดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่มมา 2 ห้องเรียน จาก 14 ห้องเรียน แล้วจับฉลากเป็นกลุ่มทดลอง 1 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม
2. จัดประชุมพิเศษเพื่อทำความเข้าใจกับนักเรียนถึงกระบวนการเรียน บทบาทของนักเรียน เป้าหมายของการเรียน และวิธีประเมินการเรียนรู้ ในการทดลองครั้งนี้
3. ทำการทดสอบก่อนเรียนทั้งกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียน แบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ
4. ดำเนินการสอนโดยผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการสอนทั้ง 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้เนื้อหาเดียวกัน ระยะเวลาของการสอนเท่ากันคือใช้เวลาสอนกลุ่มละ 16 คาบ คาบละ 50 นาที แต่ละกลุ่มสอน 4 คาบต่อสัปดาห์ ใช้เวลาทดลองรวม 4 สัปดาห์ กลุ่มทดลองใช้การสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กลุ่มควบคุมใช้การสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู
5. ทำการทดสอบหลังการสอนทั้งกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมโดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ แบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ ชุดเดียวกับที่ใช้ทดสอบก่อนเรียน

6. การวิเคราะห์ข้อมูล

1. คำนวณหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ค่าความแปรปรวนของคะแนน (Variance) และความเบี่ยงเบนมาตรฐานของแต่ละกลุ่ม (S.D.)
2. เปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ และความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมโดยใช้ t-test แบบ Independent
3. ศึกษาพัฒนาการของความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของกลุ่มทดลอง โดยใช้ t-test Dependent Samples

7. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. หาค่าสถิติพื้นฐาน

1.1 หาค่าเฉลี่ยโดยใช้สูตร (ชูศรี วงศ์รัตน์ 2530 : 41)

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

เมื่อ $\bar{X}$ แทน ตัวกลางเลขคณิตของกลุ่มตัวอย่าง

$\sum X$ แทน ผลรวมทั้งหมดของคะแนน

N แทน จำนวนคนทั้งหมดของกลุ่มตัวอย่าง

1.2 หาค่าความแปรปรวนโดยใช้สูตร (ชูศรี วงศ์รัตน์ 2530 : 74)

$$S^2 = \frac{N\sum X^2 - (\sum X)^2}{N(N-1)}$$

เมื่อ S^2 แทน ความแปรปรวน

X แทน คะแนนแต่ละตัว

X^2 แทน คะแนนแต่ละตัวยกกำลัง 2

N แทน จำนวนนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง

2. ทาคณภาพของเครื่องมือ

2.1 ทาค่าความยากของแบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนชนิดอัตนัยโดยใช้สูตร Index of Difficulty (โกวิท ประวาลพฤษ์ และสมศักดิ์ สันธุระเวช 2523 : 198)

$$\text{Index of Difficulty} = \frac{S_H + S_L - (n_T)(X_{\min})}{n_T(X_{\max} - X_{\min})}$$

เมื่อ	S_H	แทน	ผลรวม FX	ของคะแนนกลุ่มสูง
	S_L	แทน	ผลรวม FX	ของคะแนนกลุ่มต่ำ
	$X_{\max}$	แทน	คะแนนสูงสุดที่เป็นไปได้	
	$X_{\min}$	แทน	คะแนนต่ำสุดที่เป็นไปได้	
	n_T	แทน	จำนวนนักเรียนทั้งกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ	
	n_H	แทน	จำนวนนักเรียนในกลุ่มสูง	

2.2 ทาค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนชนิดอัตนัยโดยใช้สูตร Index of Discrimination (โกวิท ประวาลพฤษ์ และสมศักดิ์ สันธุระเวช 2523 : 199)

$$\text{Index of Discrimination} = \frac{S_H - S_L}{n_H(X_{\max} - X_{\min})}$$

เมื่อ	S_H	แทน	ผลรวมของ FX	คะแนนกลุ่มสูง
	S_L	แทน	ผลรวมของ FX	คะแนนกลุ่มต่ำ
	$X_{\max}$	แทน	คะแนนสูงสุดที่เป็นไปได้	
	$X_{\min}$	แทน	คะแนนต่ำสุดที่เป็นไปได้	
	n_H	แทน	จำนวนนักเรียนในกลุ่มสูง	

2.3 ทาค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นรายข้อ
ใช้วิธีหาค่าอัตราส่วนวิกฤต t เป็นรายข้อตามวิธีการของ t -test (พวงรัตน์ ทวีรัตน์ 2531 :

139)

$$t = \frac{\bar{X}_{\text{สูง}} - \bar{X}_{\text{ต่ำ}}}{\sqrt{\frac{S^2_{\text{สูง}}}{n_{\text{สูง}}} + \frac{S^2_{\text{ต่ำ}}}{n_{\text{ต่ำ}}}}}$$

เมื่อ	t	แทน	ค่าที่ใช้พิจารณาของการแจกแจงแบบที
	$\bar{X}_{\text{สูง}}$	แทน	คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มสูง
	$\bar{X}_{\text{ต่ำ}}$	แทน	คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มต่ำ
	$S^2_{\text{สูง}}$	แทน	คะแนนความแปรปรวนของกลุ่มสูง
	$S^2_{\text{ต่ำ}}$	แทน	คะแนนความแปรปรวนของกลุ่มต่ำ
	n	แทน	จำนวนคนในแต่ละกลุ่มซึ่งเท่ากัน

2.4 ทาค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ โดย
ใช้สูตรของครอนบาค (โกวิท ประวาลพุกษ์ และสมศักดิ์ สินธุระเวชญ์ 2523 : 166)

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum S_1^2}{S_t^2} \right]$$

เมื่อ	α	แทน	ความเชื่อมั่นของแบบทดสอบ
	S_1^2	แทน	ความแปรปรวนของแบบทดสอบแต่ละข้อ
	S_t^2	แทน	ความแปรปรวนของคะแนนทั้งฉบับ
	n	แทน	จำนวนข้อในแบบทดสอบ

2.5 ทาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ของการตรวจให้คะแนนการเขียนเรียงความโดยคำนวณค่าจากสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (พวงรัตน์ ทวีรัตน์ 2530 : 153)

$$r_{xy} = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

เมื่อ r_{xy} แทน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างผู้ตรวจให้คะแนนทั้ง 2 คน

N แทน จำนวนนักเรียน

$\sum X$ แทน ผลรวมของคะแนน X ผู้ตรวจคนที่ 1

$\sum Y$ แทน ผลรวมของคะแนน Y ผู้ตรวจคนที่ 2

$\sum X^2$ แทน ผลรวมของคะแนน X แต่ละตัวยกกำลัง 2

$\sum Y^2$ แทน ผลรวมของคะแนน Y แต่ละตัวยกกำลัง 2

$\sum XY$ แทน ผลรวมของผลคูณของคะแนน X กับคะแนน Y

3. ทดสอบสมมติฐาน

3.1 เปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ และความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษในรายวิชา อ 011 ระหว่างนักเรียนทั้งสองกลุ่ม โดยใช้ t-test Independent โดยคำนวณจากสูตร (ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ 2531 : 87)

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

เมื่อ $\bar{X}_1$	แทน	คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างที่ 1
$\bar{X}_2$	แทน	คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างที่ 2
n_1	แทน	ขนาดของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 1
n_2	แทน	ขนาดของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 2
S_1^2	แทน	ความแปรปรวนของกลุ่มตัวอย่างที่ 1
S_2^2	แทน	ความแปรปรวนของกลุ่มตัวอย่างที่ 2

โดยมี $df = n_1 + n_2 - 2$

3.2 เปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษก่อนและหลังการทดลอง
ภายในกลุ่มทดลอง โดยใช้ t-test แบบ Dependent Samples (ชูศรี วงศ์รัตน์ 2530 :
201)

$$t = \frac{\sum D}{\sqrt{\frac{N \sum D^2 - (\sum D)^2}{N - 1}}}$$

เมื่อ D แทน ความแตกต่างของคะแนนแต่ละคู่
 N แทน จำนวนคู่

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยใช้สัญลักษณ์ ดังต่อไปนี้

- N แทน จำนวนนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง
X แทน ค่าเฉลี่ยของคะแนนที่ได้จากการทดลอง
 S^2 แทน ความแปรปรวนของคะแนน
t แทน ค่าวิกฤตที่ใช้พิจารณาใน t-distribution
P แทน ระดับนัยสำคัญทางสถิติ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังต่อไปนี้

1. การเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษระหว่างนักเรียนที่ได้รับ การสอนด้วยวิธีการบูรณาการเขียนของเคลลี กับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู
2. การเปรียบเทียบความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษระหว่างนักเรียนที่ได้รับ การสอนด้วยวิธีการบูรณาการเขียนของเคลลี กับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู
3. การศึกษาพัฒนาการของความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับ การสอนด้วยวิธีการบูรณาการเขียนของเคลลี

ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาค้นคว้าตามแบบแผนการวิจัย Randomized Control Group Pretest Posttest Design ข้อมูลที่ได้สามารถแสดงค่าสถิติพื้นฐานโดยจำแนกตามตัวแปร ที่ศึกษาในแต่ละกลุ่มได้ดังนี้

ตาราง 2 แสดงผลการเปรียบเทียบพื้นฐานความสามารถของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม
จำแนกตามตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรที่ศึกษา	คะแนนก่อนการทดลอง ของกลุ่มทดลอง			คะแนนก่อนการทดลอง ของกลุ่มควบคุม			t
	$\bar{X}$	S^2	S.D.	$\bar{X}$	S^2	S.D.	
ความสามารถทางการเขียน	22.95	11.89	3.448	22.80	9.54	3.088	0.205
ความวิตกกังวล	31.45	19.38	4.402	31.55	17.23	4.150	0.104

$$P > .01$$

จากตาราง 2 แสดงว่า ก่อนการทดลอง นักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมี
ความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ และความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน

1. การเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษระหว่างนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลี กับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

ตาราง 3 ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษระหว่างนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลี กับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

กลุ่ม	N	$\bar{X}$	S^2	t
กลุ่มทดลอง	40	27.28	10.77	4.79 **
กลุ่มควบคุม	40	24.25	5.26	

** $P < .01$

จากตาราง 3 แสดงว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลี และนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู มีความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. การเปรียบเทียบความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษระหว่างนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลี กับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

ตาราง 4 ผลการเปรียบเทียบความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษระหว่างนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

กลุ่ม	N	$\bar{X}$	S^2	t
กลุ่มควบคุม	40	31.18	14.44	2.56 *
กลุ่มทดลอง	40	29.15	10.76	

* $P < .05$

จากตาราง 4 แสดงว่านักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี และนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครูมีความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. การศึกษาพัฒนาการความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี่

ตาราง 5 ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี่

ช่วงการสอบ	$\bar{X}$	S^2	t
ก่อนการทดลอง	22.95	11.89	12.26 **
หลังการทดลอง	27.28	10.77	

** $P < .01$

จากตาราง 5 แสดงว่า ความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษก่อนและหลังการทดลองของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี่ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สรุป อภิปราย และข้อเสนอแนะ

จุดมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู
2. เพื่อเปรียบเทียบความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู
3. เพื่อศึกษาพัฒนาการของความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี

สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า

1. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู มีความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษแตกต่างกัน
2. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู มีความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษแตกต่างกัน
3. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลีมีความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ ก่อนและหลังทดลองแตกต่างกัน

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากร เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 แผนการเรียน วิทยาศาสตร์ - คณิต โรงเรียนอุดรวิทยานุกูล อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 ที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 1 (๒011) จำนวน 600 คน จาก 14 ห้องเรียน ที่จัดห้องเรียนโดยคณะนักเรียนเก่ง ปานกลาง อ่อน

1.2 กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 แผนการเรียน วิทยาศาสตร์ - คณิต โรงเรียนอุดรวิทยานุกูล อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 ที่เรียน

วิชาภาษาอังกฤษหลัก 1 (๒๐๑๑) ที่จัดต้องเรียน โดยคณะนักเรียนเก่ง ปานกลาง อ่อน จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องละ 40 คน ที่ได้มาจากการสุ่มโดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่มด้วยวิธีจับสลากจากจำนวนประชากร 14 ห้องเรียน แล้วสุ่มอย่างง่ายด้วยวิธีจับสลากเพื่อแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง ซึ่งได้รับการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลี และกลุ่มควบคุมซึ่งได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

2. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

2.1 แผนการสอนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 1 (๒๐๑๑) โดยแบ่งออกเป็น 2 แผนดังนี้

2.1.1 แผนการสอนของกลุ่มทดลอง ใช้การสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี จำนวน 8 แผน ซึ่งได้ผ่านการทดลองใช้และปรับปรุงแก้ไขแล้ว

2.1.2 แผนการสอนของกลุ่มควบคุม ใช้การสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู จำนวน 8 แผน

2.2 แบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียน ซึ่งเป็นแบบทดสอบการเขียนเรียงความ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นและผ่านการตรวจสอบคุณภาพแล้ว จากผู้เชี่ยวชาญสาขาการสอนภาษาอังกฤษ จำนวน 3 ท่าน และหาความสัมพันธ์ของผู้ตรวจ 2 คน ได้ค่าความเชื่อมั่น 0.76

2.3 แบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ เป็นแบบทดสอบชนิดข้อความ จำนวน 20 ข้อ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นและได้หาคุณภาพแล้ว แต่ละข้อได้ค่าอำนาจจำแนกอยู่ในช่วง 3.83-8.50 ได้ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ 0.80

3. วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า

ผู้วิจัยดำเนินการทดลองด้วยตนเอง คือ ดำเนินการสอนเองกับกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 เป็นเวลา 4 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 คาบ รวมเวลาสอนกลุ่มละ 16 คาบ โดยดำเนินตามขั้นตอนดังนี้คือ

3.1 จัดประชุมพิเศษ เพื่อทำความเข้าใจกับนักเรียนถึงวิธีการเรียน บทบาทของผู้เรียน เป้าหมายของการเรียน จุดประสงค์ของการเรียน และวิธีประเมินผลการเรียนรู้ ในการทดลองครั้งนี้

3.2 ทำการทดสอบนักเรียนก่อน ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ และแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ

3.3 ดำเนินการสอนโดยผู้วิจัยเป็นผู้สอนทั้งสองกลุ่ม โดยใช้เนื้อหาเดียวกัน ระยะเวลาของการสอนเท่ากัน คือใช้เวลาสอนกลุ่มละ 16 คาบ คาบละ 50 นาที แต่ละกลุ่มสอน 4 คาบ ต่อสัปดาห์ ใช้เวลาทดลองรวม 4 สัปดาห์ แตกต่างกันเพียงวิธีสอน กล่าวคือ กลุ่มทดลองใช้การสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กลุ่มควบคุมใช้การสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

3.4 ทำการทดสอบหลังการสอน ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ และแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษชุดเดิมที่ใช้ทดสอบก่อนการสอน

3.5 ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลตามวิธีการทางสถิติ
การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ทาค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร โดยหาค่าเฉลี่ย ความแปรปรวน และความเบี่ยงเบนมาตรฐาน
2. เปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ และความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ ระหว่างกลุ่มที่สอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู โดยใช้ t-test แบบ Independent Group (ฉ้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. 2531 : 87)
3. ศึกษาพัฒนาการความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ ของกลุ่มที่สอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี โดยใช้ t-test แบบ Dependent Samples. (ชูศรี วงศ์รัตนะ. 2530 : 201)

สรุปผลการศึกษาค้นคว้า

1. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู มีความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
2. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู มีความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี มีความสามารถทาง การเขียนภาษาอังกฤษ ก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อภิปรายผล

การศึกษาค้างนี้ เป็นการศึกษานเพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ และความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยวิธี กระบวนการเขียนของเคลลี กับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู จากผลของการศึกษาค้นคว้า สามารถ อภิปรายผลตามลำดับของสมมติฐานดังต่อไปนี้คือ

1. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอน ด้วยวิธีตามคู่มือครู มีความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

จากการทดลองปรากฏว่าความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วย วิธีกระบวนการเขียนของเคลลีกับนักเรียนที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ และเมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่ม พบว่า คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการสอนด้วยวิธีกระบวนการ เขียนของเคลลีทำให้ความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนตาม คู่มือครู ทั้งนี้อาจพิจารณาได้ว่าเป็นผลสืบเนื่องมาจากเหตุผลดังต่อไปนี้

การสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลี เป็นการสอนที่มุ่งเน้นกระบวนการที่ใช้ใน การเขียน (Process Centered) กล่าวคือ ให้ความสำคัญกับกลวิธีในการคิดค้นข้อมูลที่จะนำ มาใช้ในการสร้างงานเขียน โดยผ่านกิจกรรมเป็นปัจจัยป้อนที่มีความหมาย ในขั้นก่อนลงมือเขียน (Prewriting) จะเป็นการเตรียมตัวเพื่อที่จะจัดระบบความคิดให้เข้ารูปเข้ารอย กิจกรรมการอ่าน จึงเป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการทางความคิด โดยในระยะแรกครูจะใช้คำถามกระตุ้นเพื่อให้ นักเรียน ได้ความคิดรวบยอดจากเรื่องที่อ่าน โดยการใช้กระบวนการทางความคิดด้วยตนเองในการจับ ใจความสำคัญ การหารายละเอียดของเรื่องจากประสบการณ์เดิม และจากการเดาความแวล้อม เพื่อนำไปสู่การเกิดแนวคิดและการจัดลำดับความคิด

ในการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศนั้น จะมีข้อจำกัดในด้านคำศัพท์ โครงสร้าง สำนวน จึงทำให้นักเรียนไม่สามารถถ่ายทอดความคิดออกมาเป็นภาษาเขียนได้ ดังนั้น

การเรียนการสอนที่มุ่งเน้นกระบวนการเขียนจึงจัดกิจกรรมก่อนการเขียนอย่างมีความหมายและมีความต่อเนื่องกันเพื่อให้เกิดการบูรณาการของทักษะต่าง ๆ ดังจะเห็นได้จากขั้นตอนมอบหมายงาน และขั้นตอนอภิปรายเกี่ยวกับงานที่มอบหมาย ที่ครูให้ปัจจัยป้อนที่มีความหมายผ่านกิจกรรมการอ่าน เนื่องจากกิจกรรมการอ่านนั้น สอดคล้องกันเป็นอย่างดีกับกิจกรรมการเขียน เพื่อที่นักเรียนจะได้นำสาระที่ได้จากการอ่านไปเป็นแนวทางและข้อมูลในการอภิปรายร่วมกันในชั้นระดมพลังสมอง ครูสามารถช่วยให้ นักเรียนเตรียมตัวเพื่อให้เกิดความคิดและค้นพบสิ่งที่จะเขียนได้จากการอ่าน การอภิปรายกลุ่มใหญ่ และการระดมพลังสมองของนักเรียนในสิ่งที่จะเขียน ผู้วิจัยพบว่า กิจกรรมดังกล่าวทำให้นักเรียนมีช่วงเวลาที่จะรับรู้ภาษา และขณะเดียวกันก็ดึงเอาความรู้เดิมที่นักเรียนมีอยู่ (Background Knowledge) มาเตรียมพร้อมสู่การเขียน ทำให้นักเรียนเกิดกระบวนการในการเรียนรู้ที่มีความหมายและเกิดกระบวนการพัฒนาความคิด โดยเฉพาะอย่างยิ่งในชั้นระดมพลังสมอง (Brainstorming) และขั้นการจดบันทึกต่าง ๆ (Rough Notes) เป็นการฝึกเรียบเรียงข้อมูลที่ได้จากการอ่าน แผนกกับการค้นหาความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่มาแลกเปลี่ยนและเตรียมวัตถุดิบในการเขียน ในรูปของการจดบันทึกย่อเป็นวลี เป็นโครงเรื่อง รวมถึงการใช้แผนภาพ ผู้เรียนที่ได้รับการฝึกให้ใช้วิธีนี้จะมีการพัฒนาความเข้าใจ และเกิดกระบวนการพัฒนาความคิดรวมถึงการเรียบเรียงความคิดออกมาเป็นภาษาเขียน จากการสังเกต ผู้วิจัยพบว่านักเรียนกลุ่มทดลองได้ทำงานเป็นกลุ่มช่วยกันวางแผนการเขียน ได้แลกเปลี่ยนความคิด ช่วยกันแก้ไขและเพิ่มเติมงานเขียน จึงส่งผลให้นักเรียนเกิดกระบวนการทางความคิดอย่างต่อเนื่อง และสื่อออกมาเป็นภาษาเขียนได้ ในขณะที่นักเรียนกลุ่มควบคุมจะเริ่มงานเขียนหลังจากที่ได้เรียนคำศัพท์ โครงสร้างต่าง ๆ แล้วโดยไม่ผ่านขั้นตอนในการเรียบเรียง อันได้แก่การวางแผนในการเขียน การทบทวนอย่างคร่าว ๆ และการเพิ่มเติมส่วนที่บกพร่อง ทำให้ผู้เรียนเกิดการชะงักงันในขณะสร้างงานเขียน จึงส่งผลให้ความสามารถทางการเขียนไม่พัฒนาเท่าที่ควร

นอกจากนี้ในขั้นตอนการสอนที่ 5 ซึ่งเป็นขั้นฝึกให้นักเรียนได้เขียนร่างที่ 1 (First Draft) ทำให้นักเรียนได้ฝึกการเขียนโดยลำพังซึ่งส่งผลต่อการเกิดทักษะในการเขียนเรื่องด้วยตนเอง และเป็นการสร้างความคุ้นเคยกับภาษา เพราะนักเรียนได้ฝึกเขียนอย่างคร่าว ๆ เพื่อดำทอความคิดออกมาเป็นภาษาเขียน โดยไม่ต้องวิตกกังวลกับความผิดด้านอื่น ๆ สิ่งที่มีหวังคือ การเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เขียนอย่างเต็มความสามารถ การเขียนร่างจึงเป็นการฝึกให้นักเรียนแสดงความคิด

ของตนเองเพื่อจะถ่ายทอดว่าตนต้องการจะบอกอะไรกับผู้อ่านเท่านั้น ผู้วิจัยพบว่า กิจกรรมนี้ทำให้นักเรียนมีโอกาสดialogเปลี่ยนความคิดเห็น และวิจารณ์การเขียนร่างที่ 1 ซึ่งกันและกันเป็นคู่ ซึ่งช่วยให้เกิดการพัฒนาด้านความคิดจากการอ่านงานเขียนของผู้อื่น และยังช่วยให้นักเรียนสนใจที่จะปรับปรุงงานเขียนมากขึ้น เพราะเป็นการสื่อสารและเป็นการแสดงความคิดเห็นระหว่างนักเรียนซึ่งมีวัยและความรู้ใกล้เคียงกัน กิจกรรมที่นักเรียนได้ปฏิบัติด้วยตนเองดังกล่าวยังต่อเนื่องไปถึงขั้นตอนการสอนที่ 6 ซึ่งเป็นการเขียนร่างที่ 2 (Second Draft) โดยนักเรียนแต่ละคู่จะมารวมกลุ่มเดิม เพื่อเสนองานเขียนของตนเองร่วมกับเพื่อนเพื่ออภิปราย ชัดเกล้า แกะไขงานเขียนร่วมกัน ทำให้มีแนวทางในการสื่อความหมายในสาระของเรื่องที่เขียนไปสู่ผู้อ่านให้เป็นที่เข้าใจได้ถูกต้องตรงกันทั้งผู้อ่านและผู้เขียน ช่วยให้นักเรียนเกิดความคุ้นเคยกับการอ่านและเขียนเพิ่มขึ้นโดยผ่านการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการวิจารณ์งานเขียนของเพื่อน ในขณะเดียวกันนักเรียนจะเกิดการเรียนรู้ว่า งานเขียนนั้นเป็นกระบวนการที่ต้องทำหลายครั้ง ไม่ใช่เขียนครั้งเดียวเสร็จสมบูรณ์ ซึ่งส่งผลให้นักเรียนสร้างงานเขียนของตนเองอย่างเต็มความสามารถ ขณะทดลองผู้วิจัยพบว่า เมื่อนักเรียนได้สื่อความคิดออกไปแล้วให้เพื่อนหรือครูอ่าน และแสดงปฏิกิริยากลับมานั้น มีผลในทางบวกต่อความสามารถทางการเขียน เพราะนักเรียนมีโอกาที่จะแก้ไข ทบทวนและเติมส่วนที่บกพร่องให้ลดน้อยลง ในทางตรงกันข้ามนักเรียนในกลุ่มควบคุมจะได้รับการตรวจแก้ไขจากครูเพียงผู้เดียวเมื่อเขียนเสร็จ ทำให้พบข้อผิดพลาดมากมายจนนักเรียนไม่สามารถจะเข้าใจว่าจะแก้ไขข้อผิดพลาดอย่างไร การตรวจแก้ไขเฉพาะช่วงสุดท้ายทำให้นักเรียนขาดโอกาสที่จะได้ทบทวนแก้ไขงานเขียนของตน

นอกจากนี้ การสอนด้วยวิธีกระบวนการเขียนของเคลลียังเปิดโอกาสให้นักเรียนได้นำประสบการณ์เดิมมาใช้ในการผลิตงานเขียนที่สมบูรณ์ ซึ่งทุกขั้นตอนของการสอนผู้เรียนต้องใช้ความคิดตลอดเวลา โดยครูใช้คำถามกระตุ้นให้คิด และผู้เรียนมีโอกาได้ปรึกษา อภิปรายเป็นคู่และเป็นกลุ่ม ซึ่งส่งผลให้เกิดการพัฒนากระบวนการทางความคิด และยังเป็นการสร้างสถานการณ์ให้ผู้เรียนคิดได้กว้างไกลด้วย นอกจากนี้ขั้นตอนการสอนที่ 7 ซึ่งเป็นขั้นการตรวจสอบแก้ไขข้อบกพร่องในงานเขียนของตนเองร่วมกับเพื่อนในชั้นเรียน โดยมีครูเป็นผู้ดำเนินการอภิปราย นักเรียนในกลุ่มทดลองมีโอกาได้แสดงความสามารถทางภาษาทั้ง 4 ทักษะอย่างบูรณาการ ได้แสดงความคิดเห็นและร่วมกันแก้ไขข้อบกพร่องโดยใช้ประสบการณ์เดิมทั้งหมดมาสัมพันธ์กับความคิด ซึ่งส่งผลต่อการผลิตงานเขียนที่ถูกต้องต่อไป

2. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู มีความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

จากผลการทดลองปรากฏว่า ความวิตกกังวลของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลีกับนักเรียนที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ และเมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่ม พบว่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มทดลองต่ำกว่ากลุ่มควบคุม ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลีทำให้ความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษต่ำกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนตามคู่มือครู ทั้งนี้ อาจพิจารณาได้ว่าเป็นผลสืบเนื่องมาจากเหตุผลดังต่อไปนี้

การสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี ส่งเสริมให้นักเรียนได้ฝึกกระบวนการในการทำงานกลุ่มโดยมอบหมายให้นักเรียนช่วยกันทำงาน ขณะทดลองนักเรียนมีโอกาสช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ได้ทำงานอย่างมีระบบ รู้จักเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี และรู้จักรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น โดยผ่านกิจกรรมการอภิปรายเป็นกลุ่มและเป็นคู่ การระดมพลังสมอง ทำให้นักเรียนมีความรู้สึกว่าคุณเองมีแนวคิด มีข้อมูลที่จะนำมาเขียนได้ ผู้วิจัยพบว่า การที่นักเรียนได้ลงมือทำงานด้วยกระบวนการกลุ่มผ่านกิจกรรมดังกล่าว เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ปฏิสัมพันธ์กัน ได้ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ให้กำลังใจ ให้คำแนะนำกัน ทำให้นักเรียนไม่รู้สึกโดดเดี่ยวในการคิดและการสร้างงานเขียน เมื่อลงมือเขียนจึงมีความกังวลในเรื่องการสะกดคำศัพท์ผิด การเขียนผิดหลักไวยากรณ์และกล้วคิดเนื้อหาที่จะเขียนไม่ได้ลดลง ในขณะที่นักเรียนในกลุ่มควบคุมจะเขียนหลังจากที่เรียนเกี่ยวกับคำศัพท์และไวยากรณ์ต่าง ๆ แล้ว ทำให้นักเรียนวิตกกังวลต่อการเขียน เพราะต้องคิดและสร้างงานเขียนบนความคาดหวังงานเขียนที่สมบูรณ์ของผู้สอน รวมถึงความคิดที่ว่านักเรียนมีวัตถุดิบพร้อมที่จะเขียนอยู่ตลอดเวลา

นอกจากนี้ในขั้นการจัดบันทึกต่าง ๆ (Rough Notes) และขั้นการเขียนร่างที่ 1 (First Draft) ยังเป็นกิจกรรมที่ฝึกให้นักเรียนได้เขียนเพื่อถ่ายทอดความคิด โดยไม่ต้องกังวลถึงโครงสร้าง ไวยากรณ์ คำศัพท์ การสะกดคำ เป็นการเขียนเพื่อแสดงความคิดเห็นของตนเองต่อผู้อ่านเท่านั้น ครูจะอ่านข้อเขียนของนักเรียนโดยไม่ต้องกังวลถึงการแก้ไขข้อบกพร่องทุกประเด็น ซึ่งส่งผลให้นักเรียนไม่ต้องกังวล จนทำให้การเรียบเรียงแนวคิดเกิดการหยุดชะงักลง นอกจากนี้ นักเรียนมีโอกาสดำเนินการเปลี่ยนแปลงความคิดโดยผ่านการอ่านงานเขียนของเพื่อน ทำให้ได้ปรับปรุงแก้ไข

งานเขียนของตนหลายครั้งจนเป็นที่พอใจ จากการสังเกตพบว่า การวิพากษ์วิจารณ์งานเขียนของกันและกันทำให้นักเรียนคุ้นเคยต่อการแสดงความคิดเห็นและรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ช่วยให้นักเรียนเป็นผู้รู้จักเหตุผล กระตุ้นให้เกิดความคิดกว้างไกล และลดความวิตกกังวลที่มีต่อการสร้างงานเขียนด้วย พฤติกรรมที่พบขณะทดลองคือ นักเรียนกล้าแสดงออก และพยายามสร้างงานเขียนของตนให้ดีกว่ากลุ่มอื่น ในขณะที่ครูต้องเป็นผู้ให้คำแนะนำและกำลังใจแก่ผู้เรียน อันจะช่วยให้ลดความวิตกกังวลต่อการสร้างงานเขียน เพราะการเขียนเป็นกระบวนการที่ต้องทำหลายครั้ง ไม่ใช่การเขียนครั้งเดียวเสร็จสมบูรณ์ ในทางตรงกันข้ามนักเรียนในกลุ่มควบคุมมีโอกาสแลกเปลี่ยนประสบการณ์และข้อมูลต่าง ๆ น้อยมาก ทำให้ขาดความสัมพันธ์ทางสังคม ต้องคิดและสร้างงานเขียนโดยลำพังจึงส่งผลให้เกิดความวิตกกังวลในการสร้างงานเขียน

3. นักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี มีความสามารถทางการเขียนก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกัน

จากการทดลองพบว่า ความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี ก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ และเมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการทดลองพบว่า ความสามารถทางการเขียนของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง ทั้งนี้ อาจพิจารณาได้ว่าเป็นผลสืบเนื่องมาจากเหตุผลต่อไปนี้

การสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี เป็นการสอนเขียนที่มีระบบและเป็นไปอย่างต่อเนื่องจากง่ายไปยาก กระบวนการฝึกเขียนดังกล่าวได้แก่ การศึกษาข้อมูล การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อระดมพลังสมอง การเขียนร่างงานเขียน ทบทวน ตรวจสอบ ชัดเจนและแก้ไขงานเขียนร่วมกัน ขณะทดลองนักเรียนได้ฝึกกระบวนการเหล่านี้ด้วยตนเอง โดยผ่านกระบวนการกลุ่ม อันส่งผลต่อการพัฒนากระบวนการทางความคิดตลอดจนเกิดแนวทางในการสื่อความหมายในสาระของเรื่องออกมาเป็นภาษาเขียน ทำให้นักเรียนได้คุ้นเคยกับรูปแบบของภาษามากขึ้น

นอกจากนี้ ในขั้นตอนการสอนที่ 4 ซึ่งเป็นขั้นที่ฝึกให้นักเรียนได้เขียนถ่ายทอดความคิดออกมาให้ได้ฝึกทักษะการเขียนเรื่องด้วยตนเอง ต่อเนื่องไปถึงขั้นตอนการสอนที่ 5 และ 6 ซึ่งเป็นการเขียนร่างที่ 1 และ 2 ต่างก็เป็นสถานการณ์ที่จะทำให้ผู้เรียนมีความคุ้นเคยกับภาษา และ

มีโอกาสดูเกี่ยวข้องปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น จากการสังเกตผู้วิจัยพบว่า นักเรียนได้พัฒนากระบวนการคิดจากการอ่านงานเขียนของผู้อื่น และนักเรียนมีผู้อ่านงานเขียนของตนมากขึ้น ซึ่งส่งผลต่อการปรับปรุงงานเขียนของนักเรียนเอง เพราะในขณะที่นักเรียนลงมือเขียนและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันนั้น ทำให้มีส่วนร่วมในการอ่านงานเขียน วิพากษ์วิจารณ์และแก้ไขข้อบกพร่องงานเขียนของผู้อื่น ซึ่งเป็นกิจกรรมที่มีประโยชน์อย่างยิ่ง เพราะได้ฝึกทักษะการพูด การฟัง และการอ่านที่สอดคล้องกับชีวิตประจำวัน ของนักเรียนที่จะต้องรู้จักแสดงความคิดเห็นและรับฟังคำวิพากษ์วิจารณ์จากคนอื่น นอกจากนี้ การอ่านและฟังความคิดของผู้อื่นจะช่วยให้เกิดแนวคิดที่กว้างไกลออกไป อันจะส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถทางการเขียนด้วย

การสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี ประกอบไปด้วยกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ใช้ความสามารถทางภาษาทั้ง 4 ทักษะอย่างบูรณาการ เพราะก่อนที่นักเรียนจะสร้างงานเขียนได้นั้นต้องผ่านประสบการณ์ทั้งจากการฟัง พูด และอ่าน ในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่จะเขียน ก่อนที่จะพัฒนาไปสู่การเขียน ผู้วิจัยพบว่านักเรียนได้ทำกิจกรรมการอภิปรายกลุ่มย่อยหรือเป็นคู่ การระดมพลังสมอง ทำให้นักเรียนได้สัมผัสบรรยากาศทางการเรียนที่ไม่เคร่งเครียด มีอิสระในการปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ได้ใช้ความคิด ความพยายามอย่างเต็มที่โดยไม่มีการบังคับ ช่วยให้ผ่อนคลายความตึงเครียดและทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างเต็มที่ หลังจากให้นักเรียนปฏิบัติการเขียนแล้ว ครูและนักเรียนมีส่วนร่วมในการตรวจสอบและแก้ไขข้อบกพร่อง ทำให้นักเรียนเพิ่มความระมัดระวังและมีความตั้งใจในการผลิตงานเขียนมากขึ้น บทบาทของครูในการสอนแบบนี้แตกต่างจากการสอนแบบเดิม กล่าวคือครูมีบทบาทสอดแทรกตลอดกระบวนการในฐานะผู้แนะนำ ให้คำปรึกษา และให้กำลังใจ ในทางตรงกันข้ามนักเรียนในกลุ่มควบคุมเรียนรู้จากการฟังคำสั่งของครู ขาดโอกาสในการพัฒนากระบวนการคิด ทำให้ไม่ได้ใช้ความสามารถทางภาษาอย่างเต็มความสามารถ รวมถึงการขาดอิสระในการปฏิบัติกิจกรรมที่จะช่วยส่งเสริมการใช้ทักษะทางภาษาอย่างบูรณาการ

สรุปได้ว่า การสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลีเป็นการสอนที่เน้นกระบวนการที่นักเรียนใช้ในการสร้างงานเขียน การสอนจึงเป็นการแนะวิธีการสร้างและเรียบเรียงความคิดออกมาเป็นภาษาเขียน โดยผ่านการฝึกกระบวนการกลุ่มและกระบวนการทางความคิด ควบคู่ไปกับการฝึกกิจกรรมจากงานที่ได้รับมอบหมายอย่างต่อเนื่อง ในการปฏิบัติกิจกรรมนั้นครูจะเป็นผู้กระตุ้นและชี้แนะให้เกิดกระบวนการทางความคิด โดยยึดนักเรียนเป็นศูนย์กลางของการทำกิจกรรม ทำให้

นักเรียนได้พัฒนาความคิด ความเข้าใจ และได้รับการประเมินผลอยู่ในตัวพร้อมมูล ตรงข้ามกับการสอนตามคู่มือครูที่เน้นเนื้อหามากกว่ากระบวนการ อีกทั้งยึดครูเป็นศูนย์กลาง ทำให้นักเรียนขาดการพัฒนาทางความคิด ดังนั้นการสอนด้วยวิธีการบวนการเขียนของเคลลี จึงส่งผลให้นักเรียนมีความสามารถทางการเขียนแตกต่างจากนักเรียนที่ได้รับการสอนตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการเรียนการสอน

1. ปัญหาบางประการที่ผู้วิจัยพบคือ การถ่ายทอดแนวคิดเป็นภาษาเขียน ครูควรลดทอนรอบคอบ และใจเย็น โดยเฉพาะเมื่อเริ่มสอนในระยะแรก เพราะนักเรียนจะต้องใช้เวลาในการคิด และเรียบเรียงความคิด เนื่องจากนักเรียนมีความสามารถไม่เท่ากัน ครูจึงควรปล่อยให้ นักเรียนทำงานตามความสามารถให้มากที่สุด เมื่อนักเรียนเกิดทักษะตามกระบวนการสอนแล้ว เวลาที่ใช้ก็จะรวดเร็วขึ้นเอง
2. การเตรียมการสอนของครูจะต้องเป็นไปอย่างรอบคอบ ทุกสิ่งทุกอย่างต้องเตรียมให้พร้อมเพราะครูมีบทบาทเป็นผู้แนะนำและที่ปรึกษา จึงต้องเป็นผู้ที่มีความเชื่อมั่นและคล่องตัวในการวิเคราะห์เนื้อความได้อย่างรวดเร็วและถูกต้อง เพราะนักเรียนจะได้ดำเนินการปรับแก้ทันที ขณะเดียวกันยังต้องดูแลนักเรียนให้ทั่วถึงด้วย ดังนั้นครูควรได้มีการศึกษารายละเอียดในเรื่องของแนวการสอน กระบวนการเรียนการสอน การเลือกเนื้อหา การจัดกิจกรรมต่าง ๆ ที่จะมุ่งให้นักเรียนได้ฝึกใช้ความคิด เพื่อพัฒนาการทางภาษาของนักเรียนดียิ่งขึ้น
3. ในช่วงแรกของการเรียนการสอนควรเพิ่มกิจกรรมในการให้ตัวอย่างรูปแบบงานเขียนแต่ละประเภทและคำที่เป็นกุญแจสำคัญสำหรับงานเขียนประเภทนั้น ๆ เพื่อให้นักเรียนเกิดความคุ้นเคยกับรูปแบบงานเขียนประเภทต่าง ๆ และสามารถเขียนได้ถูกต้อง

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัย

1. ควรมีการศึกษาค้นคว้าเพื่อทดลองสอนกับรายวิชาอื่น ๆ เช่น วิชาภาษาไทย และวิชาภาษาอังกฤษ ฯลฯ เพื่อพิจารณาว่าการสอนเขียนในรูปแบบนี้เหมาะสมกับรายวิชาภาษาอื่น ๆ หรือไม่เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพต่อไป

2. ควรมีการศึกษาค้นคว้าเพื่อดำเนินการทดลองโดยพิจารณาตัวแปรอื่นที่สามารถเกิดขึ้นได้จากการสอนในรูปแบบนี้ เช่น ความมีวินัยในตนเอง ความสนใจ ความคิดสร้างสรรค์ทางภาษา แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ เป็นต้น

3. ควรเพิ่มระยะเวลาในการทดลองเป็น 1 ภาคเรียน เพื่อการพัฒนาทักษะทางภาษาที่มีประสิทธิภาพเพียงพอที่จะนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างถูกต้องต่อไป

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

กองกาญจน์ นิธิพงศ์. การศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของนิสิตวิทยาลัยวิชาการศึกษา. ปริญญาโท กศ.ม. กรุงเทพฯ : วิทยาลัยวิชาการศึกษาประสานมิตร, 2516. อัดสำเนา.

โกวิท ประวาลพุกษ์ และสมศักดิ์ สันธุระเวช. การประเมินในชั้นเรียน. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช, 2523.

ชูศรี วงศ์รัตนะ. เทคนิคการใช้สถิติเพื่อการวิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2530.

เทพิน นิละภมร. พฤติกรรมการสอนภาษาอังกฤษ. กรุงเทพฯ : ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2527.

นังอร สว่างวโรรส และเยาวภา พุกกะคุปต์. "การวัดความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศโดยใช้ข้อสอบแบบอัตนัยและปรนัย," วารสารภาษาปริทัศน์. 42 : 62-67, ภาคปลาย ปีการศึกษา 2526.

บุญศิริ ผ่องอักษร. "การเขียนสำหรับสาขาวิชา (Writing English for Academic Purpose-WEAP)," วารสารภาษาปริทัศน์. 41-54, ภาคปลาย ปีการศึกษา 2524.

บุญเหลือ กฤษณ์ ณ ออยุธยา,ม.ล. วัฒนธรรมของชนชาติที่พูดภาษาอังกฤษ. พระนคร : โรงพิมพ์คุรุสภา, 2517.

บำรุง ไตรรัตน์. วิธีสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ. นครปฐม : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์, 2524.

ประยูรศรี วรชัยนัทธ์. สมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนประถมศึกษาจังหวัดนครปฐม. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, 2528. อัดสำเนา.

ปรียา นิลพัฒนานนท์. การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ในการเรียน การปรับตัว ความตั้งใจ ระดับความมุ่งมั่น ความวิตกกังวลในการฝึกสอนกับผลสัมฤทธิ์ในการฝึกสอนของนักเรียนฝึกหัดครูส่วนกลาง. ปริญญาโท กศ.ม. กรุงเทพฯ : วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร, 2514. อัดสำเนา.

ปองรัตน์ นิลดำ. การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียน แรงจูงใจ และความวิตกกังวล ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ด้วยวิธีสอน 3 วิธี : ตาม แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร ตามแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารแบบบูรณาการ และตามคู่มือครู. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2531. อัดสำเนา.

ปาริฉัตร สรญาธนาบุตร. การสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2531. อัดสำเนา.

พวงรัตน์ ทวีรัตน์. วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์เจริญผล, 2531.

พวงเพ็ญ อินทรประวัตติ. แนวคิดในการสอนภาษาอังกฤษ. สงขลา : คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัย ศรีนครินทรวิโรฒ สงขลา, 2520.

รัตนาวดี โชติภณิช. การศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนโปรแกรมต่างกัน. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย รามคำแหง, 2528.

รสริน วรธนะภัก. ระดับความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา ตอนต้น. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2531. อัดสำเนา.

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. หลักการวิจัยทางการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : บริษัทศึกษาพร จำกัด, 2531.

วนิดา พันธุ์แก้ว. ศึกษาความสามารถในการฟัง การอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษา วิทยาลัยครู ระดับปริญญาตรีปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษของวิทยาลัยครูภาคกลางของ ประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, 2523. อัดสำเนา.

วัลลภ กันทรพย์. การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความตั้งใจ ระดับความปรารถนาในการสอนและ ความวิตกกังวลในการเรียนกับความสำเร็จในการเรียน. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร, 2513. อัดสำเนา.

วิเชียร เกตุสิงห์. หลักการสร้างและวิเคราะห์เครื่องมือสำหรับใช้ในงานวิจัย. โอเดียนการพิมพ์. 2524, 164 หน้า.

- ศิริพร พัวพันธ์. ระดับความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2531. อัดสำเนา. ศึกษาธิการ, กระทรวง. หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521. กรุงเทพฯ : ครูสภา, 2522.
- สกล เกิดผล. การวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษแบบอิสระของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2526. อัดสำเนา.
- สมบุญ วิภาวินกุล. การวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาครุศาสตร์บัณฑิต ภายหลังบทเรียนการเขียนเพื่อสื่อความหมาย และการเขียนเรียงความแบบเดิม. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2527. อัดสำเนา.
- สินีนาก ลัดยมาศ. ความสามารถทางทักษะการเขียนภาษาอังกฤษโดยการเรียนเป็นกลุ่มของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2528. อัดสำเนา.
- สุนันท์ ศลโกสม. ความสามารถระหว่างความถนัดทางการเรียน การปรับตัว ความตั้งใจเรียน ความวิตกในการเรียน ความมุ่งหวังของผู้ปกครอง และฐานะทางเศรษฐกิจของผู้ปกครอง กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนคณิตศาสตร์. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร, 2516. อัดสำเนา.
- สุนรรณี ลือเกียรติไพศาล. การเปรียบเทียบกระบวนการเขียนภาษาอังกฤษ ตามการรับรู้ของนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำในสถาบันอุดมศึกษา กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2534. อัดสำเนา.
- สุภัทรา อักษรานุเคราะห์. การสอนทักษะภาษาอังกฤษ. กรุงเทพฯ : ภาควิชามัธยมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2530.
- สุไพบร พงษ์ทองเจริญ. วิธีสอนภาษาอังกฤษสำหรับผู้เริ่มเรียน ฉบับปรับปรุง. กรุงเทพฯ : ประมวลศิลป์, 2526.
- เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย. เอกสารคำสอนหลักสูตรและการสอนภาษาอังกฤษในโรงเรียนมัธยมศึกษา.

กรุงเทพฯ : ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร, 2531.

อัญชลี เสริมส่งสวัสดิ์. ความสามารถในการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2526. อัดสำเนา.

อุบล สุวรรณชัยรบ. ความสามารถทางการฟัง การอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาฝึกหัดครูระดับปริญญาตรีปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษา ภาคตะวันออก
เจียงเหนือของประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัย
เกษตรศาสตร์, 2523. อัดสำเนา.

อำพล โฉมเคลือบ. ความวิตกกังวล ความสามารถในการอ่าน และลักษณะอื่นบางประการของ
บุคลิกภาพ. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร,
2515. อัดสำเนา.

Adam, Raymond D. "Alterations of Nervous Function," in Harrison's
Principles of Internal Medicine. 8th ed. Edited by W. Thorn,
and others. Tokyo : McGraw-Hill Kogakushu, 1977. p.70-72.

Allen, James Vincent. "An Analysis of the Relationship between Content
and Mode of Instruction and the Composing Processes of High
Performance Eleventh Grade Writers," Dissertation Abstracts
International. 46 (June 1986) : 3764-A.

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

- Asubel, David P. Education Psychology : A Cognitive View. New York : Holt Rinehart, 1968.
- Bartz, Walter H. Language in Education : Theory and Practice. Verginia : Center for Applied Linguistics, 1979.
- Baskoff, Florence. "A Writing Laboratory of Beginning Students of English," English Teaching Forum. 7 (November-December 1979) : 2-8.
- Boughman, Douglas. General Psychology. New York : MacMillan Inc., 1966.
- Brown, Dorothy F. "Group Why and How?," Guidelines : A Periodical For Classroom Language Teachers. 4(2) : 10-18; December, 1982.
- Bruno, Donald David. "The Writing Process Method Versus the Traditional Textbook-Worksheet Method in the Teaching of Composition Skills to Third, Fourth and Fifth Grade Pupils," Dissertation Abstracts International. 42 (March 1984) : 2663-A.
- Burgoon, Heston K. Michael and McCrosskey, James. Small Group Communication : A Function Approach. Holt, Richart and Winston, Inc., 1974.
- Burns, P.C., and Roe, B.D. Writing Activities for Today's Elementary Schools. Chicago : Rand McNally, 1979.
- Butler, Deborah Ann. "A Descriptive Analysis of the Relationships between Writing Apprehension and the Composing Processes of Selected Secondary Students," Dissertation Abstracts International. 41 (March 1981) : 3854-A.
- Cattell, R.B. The Meaning Measurement of Neuroticism and Anxiety. New York, The Ronald Press Company, 1961. p. 263-264.

- Chansky, N.M. "Threat and Reading Behavior," Journal of Educational Research. 1958. 51 : p330-340.
- Chaudron, C. "The Effects of Feedback of Students' Composition Revision," RELC Journal. 15 (2) : 20-25; 1984.
- Cooper, C.R. "Holistic Evaluation of Writing," in Evaluation Writing. Edited by C.R. Cooper and L. Odell. Urbana, Illinois : NCTE, 1977.
- Cramer, N.A. The Writing Process : 20 Projects for Group Work. Rawley, M.A. : Newbury House, 1985.
- Daccanay, Fe R. Techniques and Procedures in Second Language Teaching. Manila : Alemar Phoenix Publishing House, Inc., 1967.
- Daccanay, Fe R. and Brown, Donald J. Techniques and Procedures in Second Language Teaching. Quezon City : Alemar Phoenix Publishing House, Inc., 1963.
- Dykstra, Gerald. "Eliciting Language Practice in Writing," English Teaching Forum. XIX (October 1964) : 23-26.
- Epstein, Seymour. "The Nature of Anxiety," in Anxiety : Current Trends in Theory and Research Volume II. Edited by Charles D. Spilberger. New York : Academic Press, 1972. p291-337.
- Finocchiaro, Mary. Foreign Language Learner : A Guide for Teacher. New York : Regents Publishing Co., 1973.
- Flower, L.S. and Hayes, J.R. "The Cognition of Discovery : Defining a Rhetorical Problem," College Composition and Communication. 31 : 1981.

- Frost, Joe L. Early Childhood Education Rediscovered; Reading. New York : Holt Rinehart and Winston Inc., 1968. 594p.
- Gaskine, Irene W. "A Writing Program for Poor Readers and Writers and the Rest of the Class too," Language Art. 59, 8 (November/December) : 854-861.
- Glenna, Jane Mize. "The Effect on the Quality of Writing of Fifth Grade Females and Males When the Topic is Self Selected or Teacher Selected," Dissertation Abstracts International. (March 1982) : 3864-3865-A.
- Grave, D.H. "Blocking and the Young Writer," in M. Rose (Ed.), When a Writer Can't Write. New York : Guilford Press. 1981 : 1-18.
- Gurrey, P. The Teaching of Written English. London : Longman Group Ltd., 1961.
- Guth, Hans P. Teaching English Today : An In-Service Guide Prepared for Use with American English Today. St.Louis : McGraw-Hill, Inc., 1970.
- Hall, Calvins and Gardner, Lindzey. Theories of Personality. 2nd ed. New York : John Wiley and Son, 1970. 572p.
- Harris, Andrew. A Language Testing Hand Book. London : Macmillian Press. 1988.
- Harris, David P. Testing English as a Second Language. New York : McGraw-Hill, 1969.
- Heaton, J.B. Writing English Language Test. London : Longman Groups Limited. 1975.

Hilgard, Ernest R. Introduction to Psychology. 3rd ed. New York :
Harcourt Brace and World Inc., 1962.

Hughey, Jane B. et al. Teaching ESL Composition : Principles and
Techniques. London : Newbury House Publishers, Inc., 1983.

Jackson, Kathy Diane Dunn. "The Effect of Sentence Combining Practice
on the Reduction of Syntactic Errors in Basic Writing,"
Dissertation Abstracts International. 42 (June 1982) : 5046-A.

Jacobs, H.L. Testing ESL Composition. Rowley : Newbury House Publishers,
1981.

James, Kohn J. and Fortar, Vajda G. "Peer-mediated Instruction and Small
Group Interaction in the ESL Classroom," TESOL Quarterly. 9(4):
379-390; December, 1975.

Johnson, Keith and Morrow, Keith. Communication in the Classroom.
London : Longman Group Ltd., 1981.

Kelly, P.J. "Teaching Writing to Tertiary level ESL Students," RELC
Journal. 2 (December 1984) : 80-94.

Kerr, Laura. "Pair Work-Some Practical Hint," English Teaching Forum.
XXIII (4): 22-24, 27; October, 1985.

Kleinmann, H. "Avoidance behavior in Adult Second Language Acquisition,"
Language Learning. 27 : p93-107, 1977.

Lado, Robert. Language Testing. 9th ed. London : Longman, 1977.

Lee, Brian Richard. "The Effect of Sentence Combining Practice on the
Growth of Syntactic Maturity Among College Freshmen," Master
Abstracts. 19 (March 1981) : 29.

Levitt, Eugene E. The Psychology to Anxiety. New York : Bobbs-Merill Company, Inc., 1967.

Liebman-Kleine, Joanne. "Teaching and Researching Invention : Using Ethnography in ESL Writing Classes," ELT Journal. (April 1987), 104-111.

Littlewood, William. Foreign and Second Language Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 114p.

Madsen, Harold S. Techniques in Testing. New York : Oxford University Press, Inc., 1983. 212p.

Marquardt, William F. "Composition in English as a Second Language : Cross-Culture Communication," English Teaaching Forum IV. (January -February 1968) : 2-4, 20.

McColly, William. "What does Educational Research Say about the Judging of Writing Ability ?" Journal of Educational Research. 64 (December 1970) : 148-156.

McCrimmon, James M. Writing With a Purpose. Boston : Houghton Mifflin Company, 1963.

Morris, I. The Art of Teaching English as a Living Language. London : Macmillan Co. Ltd., 1966.

Murray, Donald M. "Writing As Process : How Writing Finds Its Own Meaning," in T.R. Donovan & B.W. McCell (eds.), Eight Approaches to Teaching Composition. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English, 1980.

Nation, I.S.P. Language Teaching Techniques. English Language Institute, Victoria University of Wellington, 1979.

- O'hare, Frank. "The Effect of Sentence Combining Practice not Dependent on the Formal Knowledge or Grammar of the Writing of Seventh Grades," Dissertation Abstracts International. 32 : (October 1972) ; 6387-A.
- Oleva, Peter F. The Teaching of Foreign Language. New Jersey : Prentice Hall, 1969.
- O'Malley, Michael J. and Chamot, Anna Uhl. Learning Strategies in second Language Acquisition. Cambridge : Cambridge University Press, 1990.
- Penfield, Elizabeth. The Writer's Role : Readings with Rhetoric. Glenview, Illinois : Scott, Foresman and Company, 1985.
- Perkin, Kyle and Beverly, Konnecker H. "Testing the Effectiveness of Sentence Combining in ESL Composition," RELJ Journal. 13 : 51-61, December, 1982.
- Raimes, Ann. Techniques in Teaching Writing. New York : Oxford University Press, Inc., 1983.
- _____. "Auguish as a Second Language ? Remedies for Composition Teachers," In Composition in a Second Language., pp. 81-96. Edited by Sandra McKay. Mass. : Newbury House Publishers, Inc., 1984.
- _____. "What Unskilled Students Do as They Write : A Classroom Study of Composing," TESOL Quarterly. 19 (1985) : 229-258.
- Read, Siew-Hean. "Staging Group Activities in Classroom," Guidelines A Periodical For Classroom Language Teachers. 4(2): 1-9; December, 1982.

- Rivers, Wilga M. Teaching Foreign-Language Skills. Chicago : The University of Chicago Press, 1972.
- Robb, Thomas et al. "Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality," TESOL Quarterly. (March 1986)
- Roberts, Pual. Understanding English. New York : Harper and Brothers Publisher, 1958.
- Robinson, Lois. "Controlled Writing For Intermediate Foreign Students," In Teaching English as a Second Language., pp.265-270. Edited by Harold B. Allen, and Russel N. Campbell. New York : McGraw-Hill Book Co., 1965.
- Rojas, Pualine M. "Writing to Learn." TESOL Quarterly. (June 1968) : 127-129.
- Rose, M. "Remedial Writing Courses : A Critique and a Proposal," College English. 45(1983) 109-128.
- Rosen, Lois Matz. "Responding to Student Writing : Case Studies of Six High School English Teachers," Dissertation Abstracts International. 44 (January 1984) 2073-A.
- Ruth, Parker E. "Small-Group Cooperation Learning-Improving Academic Social Gains in the Classroom," NASSP Bulletin. 69 (479) : 48-56; March, 1985.
- Rycroft, Charles. Anxiety and Neurosis. Harmondsworth : Penguin Books, 1978.
- Saowalak Rattanaovich. The Effect of Using Top-Level Structure Model and Tradition Teaching Method in Teaching English Reading to Thai Students. SEAMEO Regional Language Center, Singapore, November, 1987.

- Sarason, Seymour B. and others. Anxiety in Elementary School Children. New York : John Wiley and Sons, 1960.
- Scott, William A. Introduction to Psychology Research. John Wiley & Son Inc., 1967. New York, 455p.
- Selfe, Cynthia Leigh. "The Composing Process of Four High and Four Low Writing Achievers : A Modified Case Study," Dissertation Abstracts International. (January 1982) : 3168-A.
- Sharwood-Smith, Michael A. "Teaching Written English for Communication," ERIC Journal. 4 (December 1973) : 48-56.
- Shinh, May. "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing," TESOL Quarterly. (December 1986), 617-648.
- Smith, L.E. "The Five Senses of Teaching Learning English as an International Language," PASAA. (Special Issue) : 77-81; June, 1983.
- Sommers, N. "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Writers," College Composition and Communication. 31 (1987).
- Spielberger, Charles D. "Theory and Research on Anxiety," Edited by Charles D. Spielberger. Anxiety and Behavior. New York : Academic Press Inc., 1963. 414p.
- Stefl, Linda Disney. "The Effect of a Guided Discovery Approach on the Descriptive Paragraph Writing Skills of Third Grade Pupils," Dissertation Abstracts International. 42 (December 1982) : 2493-A.
- Stevenson, Harold W. and Adam, Richard D. "The Relation of Anxiety to Children Performance on Learning and Problem-Solving Tasks," Child Development. 36, 1965. 1003p.

- Stevenson, R.E. and B. Adam. "Effect of Anxiety on Timed and Untimed Intelligence Test," Journal of Personality. 32 : 24-28, 1969.
- Taylor, Barry P. "Content and Written Form : A Two-Way Street," In Composing in a Second Language., pp.1-15. Edited by Sandra McKay. Mass. : Newbury House Publishers, Inc., 1984.
- Valette, Rebecca M. Modern Language Testing. New York : Harcourt Brace Javanovich, Inc., 1977.
- Valette, Rebecca M. and Disick, Renee S. Modern Language Performance Objectives and Individualization : A Handbook. New York : Harcourt Brace Javanovich, Inc., 1972.
- White, Ronald V. "Integrating Reading and Writing," in Second Selections from Modern English Teacher. Essex : Longman Group Ltd., 1980.
- Widdowson, Henry G. Teaching Language as Communication. Oxford : Oxford University Press, 1978.
- Zamel, Vivian. "Recent Research on Writing Pedagogy," TESOL Quarterly. (December 1987), 697-715.
- _____. "Writing : The process of Discovery Meaning," TESOL Quarterly. (June 1982), 195-209.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

- ตารางแสดงค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบวัดความวิตกกังวล
ในการเรียนภาษาอังกฤษ
- แบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ
และความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ

คุณภาพของแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ

ตาราง แสดงค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบเป็นรายข้อ จำนวน 20 ข้อ

ข้อที่	ค่าวิกฤต t	ข้อที่	ค่าวิกฤต t
1	5.84	11	5.31
2	4.40	12	7.86
3	3.90	13	4.40
4	5.84	14	6.54
5	4.22	15	6.05
6	4.83	16	3.83
7	4.00	17	4.60
8	6.28	18	4.02
9	4.02	19	8.50
10	4.71	20	4.02

ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษทั้งฉบับ
เท่ากับ 0.80

WRITING ABILITY TEST

Mathayomsuksa 4

1 hour (40 marks)

คำชี้แจง ข้อสอบฉบับนี้มี 2 ข้อ คือ

ข้อที่ 1 เขียนเรื่องจากภาพชุด (20 คะแนน)

ข้อที่ 2 เขียนเรื่องจากรูปภาพ (20 คะแนน)

นักเรียนจะต้องทำข้อสอบทั้ง 2 ข้อ โดยนักเรียนจะต้องเขียนลำดับเรื่องราวได้ดี
สื่อความหมายจากความคิดให้เป็นที่น่าสนใจได้อย่างชัดเจน ใช้ภาษา ไวยากรณ์
ตัวสะกดได้ถูกต้อง และมีความสมบูรณ์ของการเขียน

1. Direction : Write a short composition from a set of pictures given about 100 words.



2. Direction : Write a short composition from a picture given about 100 words.



แบบทดสอบวัดความรู้สึกรู้สึกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ

คำชี้แจง

แบบทดสอบนี้ต้องการถามความรู้สึกหรือการกระทำบางอย่างของนักเรียนอย่างแท้จริงในเรื่องการเรียนภาษาอังกฤษ โดยจะมีข้อความให้นักเรียนอ่านแล้วพิจารณาว่าข้อความนั้นตรงตามความรู้สึกหรือการกระทำของนักเรียนหรือไม่ ดังนั้นคำตอบของนักเรียนจะไม่มีผิดหรือถูก เพราะแต่ละคนย่อมมีความรู้สึกหรือการกระทำที่ไม่เหมือนกันได้ ขอให้นักเรียนตอบตรงสภาพเป็นจริงของนักเรียนเองให้มากที่สุด แบบทดสอบมีจำนวน 20 ข้อ นักเรียนมีเวลาทำแบบทดสอบ 20 นาที ให้นักเรียนอ่านแต่ละข้อความ แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง "ใช่" หรือ "ไม่ใช่"

ถ้าชั้ติถูกลงในช่อง "ใช่" แสดงว่า ตรงกับความเป็นจริงที่นักเรียนประสบอยู่

ถ้าชั้ติถูกลงในช่อง "ไม่ใช่" แสดงว่า ไม่ตรงกับความเป็นจริงที่นักเรียนประสบอยู่

ตัวอย่าง

ข้อ	ข้อความ	ใช่	ไม่ใช่
(0)	เมื่อเปรียบเทียบกับวิชาอื่น ๆ ข้าพเจ้ากลัววิชาภาษาอังกฤษมากที่สุด	✓	
(00)	บ่อยครั้งเมื่อสอบวิชาภาษาอังกฤษเสร็จ ข้าพเจ้าจะกังวลถึงคะแนนจนนอนไม่หลับ		✓

ข้อ (0) นักเรียนตอบว่า ใช่ หมายความว่า นักเรียนรู้สึกว้าวิชาภาษาอังกฤษเป็นวิชาที่น่ากลัว

ข้อ (00) นักเรียนตอบว่า ไม่ใช่ หมายความว่า นักเรียนไม่รู้สึกกังวลถึงผลการสอบวิชาภาษาอังกฤษ

ข้อ	ข้อความ	ใช่	ไม่ใช่
1.	ข้าพเจ้ารู้สึกประหม่า ใจคอไม่ปกติ ถ้ามีคนมาขึ้นดูและซักถามขณะทำกิจกรรมภาษาอังกฤษ		
2.	เมื่อนพูดภาษาอังกฤษผิดต่อหน้าครูและเพื่อน ข้าพเจ้ารู้สึกอายและจะเก็บเอาไปคิดบ่อย ๆ		
3.	เนื้อหาภาษาอังกฤษตอนใดยาก ๆ ข้าพเจ้ามักจะคิดว่าเพื่อน ๆ เข้าใจได้ดีกว่าข้าพเจ้า		
4.	ในช่วงโมงภาษาอังกฤษ ข้าพเจ้ารู้สึกกังวลเมื่อต้องออกไปทำกิจกรรมหน้าชั้น		
5.	ในช่วงโมงภาษาอังกฤษ เมื่อครูบอกว่าจะเรียกใครคนหนึ่งไปทำกิจกรรมหน้าชั้น ข้าพเจ้าจะตื่นเต้นมาก กลัวจะโดนครูเรียก		
6.	ข้าพเจ้ารู้สึกกังวลว่าคนอื่นจะรู้ว่าข้าพเจ้าไม่เก่งวิชาภาษาอังกฤษ		
7.	ขณะเรียนภาษาอังกฤษ ข้าพเจ้ามักเกิดอาการเบื่อและรอคอยเวลาเลิกเรียนด้วยความกระวนกระวายใจ		
8.	ข้าพเจ้ากลัวว่าจะเรียนภาษาอังกฤษสู้เพื่อน ๆ ไม่ได้		
9.	ข้าพเจ้ารู้สึกไม่สบายใจ เมื่อถูกบังคับให้ทำกิจกรรมภาษาอังกฤษในช่วงโมงเรียน		
10.	ข้าพเจ้ากังวลว่าจะเรียนภาษาอังกฤษไม่รู้เรื่อง		
11.	ข้าพเจ้ารู้สึกกระวนกระวายมาก เมื่อถูกครูที่สอนภาษาอังกฤษเรียกให้ไปพูดหน้าชั้น		
12.	ข้าพเจ้าคิดว่าเรียนภาษาอังกฤษไม่เก่งเหมือนคนอื่น จึงรู้สึกท้อแท้เกี่ยวกับวิชานี้มาก		
13.	ข้าพเจ้าชอบคิดมากเกี่ยวกับคะแนนวิชาภาษาอังกฤษ		
14.	เมื่อมีข้อสงสัยเกี่ยวกับวิชาภาษาอังกฤษ ข้าพเจ้าไม่กล้าถามครู		
15.	ข้าพเจ้ารู้สึกประหม่า เมื่อตอบคำถามวิชาภาษาอังกฤษของครู		
16.	ข้าพเจ้ามีความมั่นใจต่อการเรียนวิชาภาษาอังกฤษมาก		

ข้อ	ข้อความ	ใช่	ไม่ใช่
17.	เวลาทำกิจกรรมภาษาอังกฤษ ข้าพเจ้ามักกลัวว่าจะทำผิดพลาด		
18.	เวลาครูให้ทำแบบฝึกหัดภาษาอังกฤษ ข้าพเจ้าจะกังวลมากเมื่อเทียบกับวิชาอื่น		
19.	เวลาที่ครูให้เขียนบทความภาษาอังกฤษเป็นรายบุคคล ข้าพเจ้ารู้สึกกังวลและเครียดมาก		
20.	เมื่อจะต้องเขียนภาษาอังกฤษ สมองข้าพเจ้าแน่นทึบคิดอะไรไม่ค่อยออก		

ภาคผนวก ข

แผนการสอนวิชา อ 013

Lesson plan for Fifty-minutes' Sessions on the
Kelly's Writing Process Method for experimental group

Subject: English 011 (E 011)

Class: Mathayom Suksa 4

Time: 50 minutes a session - total 16 sessions

- Aims:
1. Students are able to find the main idea and details of the selected text.
 2. Students are able to discuss and state their own point of view about the text.
 3. Students are able to summarize and write their own point of view about the text.
 4. Students are able to work in group efficiently.

- Text:
1. My friend is an alien
 2. Robot
 3. A future under the sea
 4. Jogging
 5. My father
 6. Buddhadasa Bikkhu
 7. Mickey Mouse
 8. Poor Mrs. Carter

Classroom management: T: Teacher Ss: Students

1. T divides Ss into a group of six.
2. T tells Ss choose one leader for each group.
3. T tells the objectives of the lessons that they have to write one group text.

THE STORY SO FAR

Mr Kirk was walking in the park with his dog late one night when suddenly he heard a noise and saw a strange light. It was Zardak, an alien from the planet Vecon. Mr Kirk took him home, but didn't tell anybody about him. Zardak liked Mr Kirk, and they became friends.

Zardak Well, my good friend. When can we go out and see your city?

Mr Kirk Er ... that's difficult, Zardak. It isn't a very good idea.

Zardak But I've been here for two days. I haven't seen anything yet.

Mr Kirk You've watched television.

Zardak I can watch your television from my starship! Or when I'm at home on Planet Vecon. Please, my good friend.

Mr Kirk I've already told you. It isn't a good idea.

Zardak It is a good idea.

Mr Kirk I've got a good idea! Why don't we go out? I've bought you a coat. I want you to wear it. And a hat. I want you to wear a hat.

Zardak But why? *You* never wear a hat.

Mr Kirk Because ... because ... Oh, it doesn't matter. Just wear it, that's all. All right. I'll wear one too.

Mrs Evans Mr Kirk!

Mr Kirk Er, yes ...

Mrs Evans Who's your friend?

Mr Kirk He's my ... my ... my cousin. He's from California.

Mrs Evans Ooh! How long have you been here?

Mr Kirk He's been here since ... er ... since ... er ...

Zardak } Monday.

Mr Kirk } Saturday.

Mr Kirk Saturday. He's been here for two days.

Mrs Evans What do you think of England, dear? Is this your first visit?

Zardak Yes. I've never been here before. It's very nice.

Mrs Evans I love California. I've been there three times, you know ... My sister lives in Los Angeles. Her husband's American. She's lived there for twenty years. Where exactly do you live?

Zardak Vecon.

Mrs Evans Oh, I've never heard of that! Where ...

Mr Kirk It's a very small town. Very small.

Mrs Evans Funny. You haven't got an American accent ...

Mr Kirk Oh, dear. Is that the time? We're late. Well, goodbye, Mrs Evans.

Mrs Evans Goodbye. Nice to meet you.

Lesson plan No.1

Session 1-2

Content: My friend is an alien

Procedure:

Period 1 1. Giving Assignment

- T hands out the selected text
- T lets each group survey relevant text and analyse its content structure by asking the following questions through overhead transparencies:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- When did Mr. Kirk see Zardak?
- Where did Zardak come from?
- Where did the story take place?
- Who is Mrs. Evans?
- How would you describe Zardak? etc.

2. Discussion of task

- Ss read the text by themselves
- Ss have a discussion in order to find the answer of those questions.

- T checks the answer by joining a discussion.

- T serves as an observer and adviser.

3. Brain Storming

- T divides Ss into a group of six.
- T lets each group has a small group discussion about the organization of the text that they have to write.
- Ss in each group brain storming for preparing their group text.

- T serves as an observer and adviser.

4. Rough Notes

- T lets each group write group note-taking by working in pair.
- Ss write rough notes by taking informations from their small group discussion.
- T walks around and observes problems that each group has during the activities in the classroom.
- T serves as an observer and adviser.

Period 2 5. First Draft

- T lets each pair complete their rough note into the first drafts.
- Ss share their drafts to read in pairs and give the writing response to the owners.
- T serves as an observer and adviser.

6. Second Draft

- T lets Ss back to reconference in order to present and have a discussion about their first drafts among the group.
- Ss in each group brain storming for refining the ideas, incorporating or rejecting some ideas, then write a group text.
- T lets each group read their text in order to check discourse sentences, grammar, contents and vocabulary.

7. Final Edited Version

- T and Ss have a discussion in order to correct discourse sentences, grammar, content and vocabulary among class.
- T lets each group write final copy which has to be the best in their opinions.
- T presents their group texts by copying them and hands out to the other group.

Scientists have recently written a report on Britain's commercial future. They talk about the role robots will play in British industry. The scientists say: "We must increase the number of robots we use in industry." There are two main reasons for this. First, there is competition from those countries which already use robots. Secondly, there is competition from countries which pay their workers very little.

What is a robot? Basically it is a machine which is designed to do the work of a human being. It is usually controlled by a computer. Once it has been programmed, it will do the job on its own.

10 Britain has only 120 robots at work in industry. This compares poorly with other industrial countries. In Japan there are 4,000 robots in use. In the U.S.A. there are 2,000 and in West Germany there are 500. According to the report, the British Government must help people to understand how robot technology can be used. Also, people must be
15 educated to know how important this new technology is. The designing of new robots will be very important in the future. The report says that special "robot centres" should be set up where people who design robots and people who will use them work together. The assembly work of the future will be complex; thus, British firms must develop robots to do it.

(Adapted from English at Home with the BBC,
Weekly English Post Feature)

Lesson Plan No. 2

Session 3-4

Content : Robot

Procedure:

Period 1 1. Giving Assignment

- T hands out the selected text.
- T lets each group survey relevant text and analyse its content structure by asking the following questions through overhead transparencies:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- What rank does Britain in using robot?
- What is the purpose of building the robot?
- What are the reasons why the British Government has to increase the number of robots?
- What does the words "this new technology" on line 15 mean?
- What controls a robot? etc.

2. Discussion of Task

- Ss read the text by themselves.
- Ss have a discussion in order to find the answer of those questions.

- T checks the answer by joining a discussion.

- T serves as an observer and adviser.

3. Brain Storming

- T divides Ss into a group of six.
- T lets each group has a small group discussion about the organization of the text that they have to write.
- Ss in each group brain storming for preparing their group text.
- T serves as an observer and adviser.

4. Rough Notes

- T lets each group write group note-taking by working in pair.
- Ss write rough by taking informations from their small group discussion.
- T walks around and observe problems that each group has during the activities in the classroom.
- T serves as an observer and adviser.

Period 2 5. First Draft

- T lets each pair complete their rough note into the first drafts.
- Ss share their drafts to read in pairs and give the writing response to the owners.
- T serves as an observer and adviser.

6. Second Draft

- T lets Ss back to reconference in order to present and have a discussion about their first drafts among the group.
- Ss in each group brain storming for refining the ideas, incorporating or rejecting some ideas, then write a group text.
- T lets each group read their text in order to check discourse sentences, grammar, contents and vocabulary.

7. Final Edited Version

- T and Ss have a discussion in order to correct discourse sentences, grammar, contents and vocabulary among class.
- T lets each group write final copy which has to be the best in their opinions.
- T presents their group texts by copying them and hands out to the other group.

Scientists believe that some day people will travel, work, and live in the sea. They plan to construct different kinds of underwater vehicles, some for carrying passengers, and others for carrying oil and goods, for mining, and even for exploring unknown waters.

- 5 First, however, the human problems involving life in the ocean will need to be studied in detail. A large number of these problems are the same as those encountered in outer space: pressure, lack of oxygen, and weightlessness.

- 10 Scientists have already begun to study these problems. In 1964 in the Sealab II experiment, scientists and divers lived in a laboratory station 215 feet below the surface of the ocean for 30 days, studying marine biology, ocean temperature, pressure, currents, and the geology of the ocean floor.

- 15 One of the biggest problems is the fact that man is warm-blooded. This makes it difficult for him to live long in the sea without some kind of heating system. Scientists are searching for answers to this and many other puzzling questions.

- By studying plants and animals living deep in the ocean, scientists may find a cure for some of our most serious human diseases. We may be able to use sea plants to increase our world food supply. Engineers may learn to use the power of the sea by building huge walls to catch the force of the tides. Mining engineers may make it possible to obtain valuable minerals from the ocean. Unlike land minerals, which are forever gone after being mined from the earth, ocean minerals renew themselves. It is already known that vast amounts of minerals exist in the ocean. For example, there are at least five times as many diamonds in the sea as in mines on land.

- 25 Perhaps in the future men will live on floating communities in the sea. In the freedom and beauty of the deep sea man may find new sources of joy.

(Adapted from A Reading Spectrum, Book 5,
by Dr. Virginia French Allen,
Temple University)

Lesson Plan No.3

Session 5-6

Content: A future under the sea

Procedure:

Period 1 1. Giving Assignment

- T hands out the selected text.
- T lets each group survey relevant text and analyse its content structure by asking the following questions through overhead transparencies:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- What does the phrase "studied in detail" on line 6 mean?
- What does the phrase "may find a cure for some of our most serious human diseases" on line 19 mean?
- What is the main problem facing the scientists at present?
- What did the scientists in Sealab II study? etc.

2. Discussion of Task

- Ss read the text by themselves.
- Ss have a discussion in order to find the answer of those questions

- T checks the answer by joining a discussion.

- T serves as an observer and adviser.

3. Brain Storming

- T divides Ss into a group of six.
- T lets each group has a small group discussion about the organization of the text that they have to write.
- Ss in each group brain storming for preparing their group text.
- T serves as an observer and adviser.

4. Rough Notes

- T lets each group write group note-taking by working in pair.
- Ss write rough notes by taking informations from their small group discussion.

- T walks around and observes problems that each group has during the activities in the classroom.

- T serves as an observer and adviser.

Period 2 5. First Draft

- T lets each pair complete their rough note into the first drafts.

- Ss share their drafts to read in pairs and give the writing response to the owners.

- T serves as an observer and adviser.

6. Second Draft

- T lets Ss back to reconference in order to present and have a discussion about their first drafts among the group.

- Ss in each group brain storming for refining the ideas, incorporating or rejecting some ideas, then write a group text.

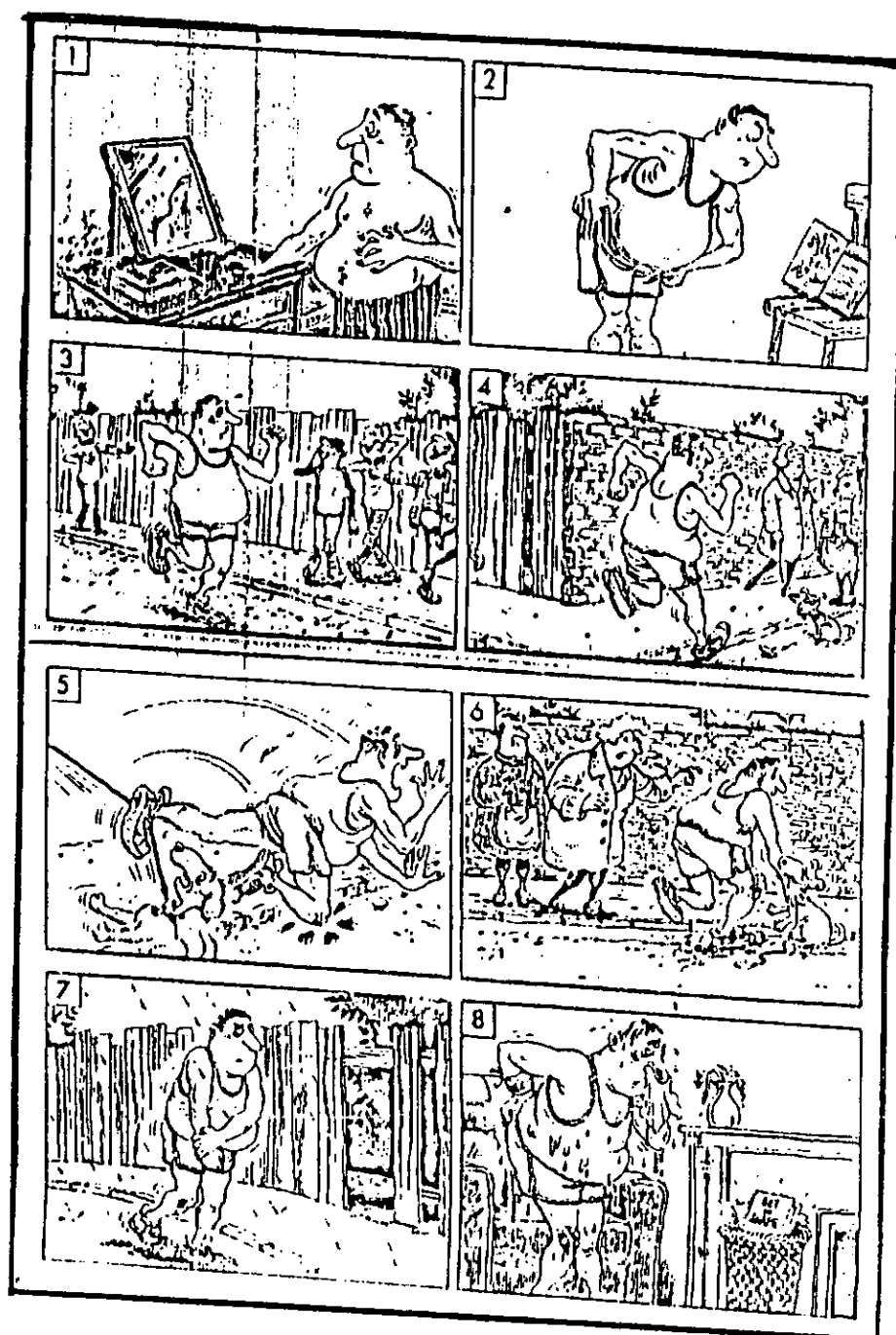
- T lets each group read their text in order to check discourse sentences, grammar, contents and vocabulary.

7. Final Edited Version

- T and Ss have a discussion in order to correct discourse sentences, grammar, contents and vocabulary among class.

- T lets each group write final copy which has to be the best in their opinions.

- T presents their group texts by copying them and hands out to the other group.



Lesson Plan No.4

Session 7-8

Content: Jogging

Procedure:

Period 1 1. Giving Assignment

- T hands out the selected text.
- T lets each group survey relevant text and analyse its content structure by asking the following questions through overhead transparencies:

- What is the text about?
- What do you already know about this topic?
- What do you think happened before the story?
- What do you think will happen afterwards?
- Why did the boys laugh at Tony?
- How did Tony hurt his leg?
- Why did Tony have a bad cold?
- Did Tony enjoy his run? etc.

2. Discussion of Task

- Ss read the text by themselves.
- Ss have a discussion in order to find the answer of those questions.

- T checks the answer by joining a discussion.

- T serves as an observer and adviser.

3. Brain Storming

- T divides Ss into a group of six.
- T lets each group has a small group discussion about the organization of the text that they have to write.
- Ss in each group brain storming for preparing their group text.
- T serves as an observer and adviser.

4. Rough Notes

- T lets each group write group note-taking by working in pair.
- Ss write rough notes by taking informations from their small group discussion.
- T walks around and observes problems that each group has during the activities in the classroom.
- T serves as an observer and adviser.

Period 2 5. First Draft

- T lets each pair complete their rough note into the first drafts
- Ss share their drafts to read in pairs and give the writing response to the owners.
- T serves as an observer and adviser.

6. Second Draft

- T lets Ss back to reconference in order to present and have a discussion about their first drafts among the group.
- Ss in each group brain storming for refining the ideas, incorporating or rejecting some ideas, then write a group text.
- T lets each group read their text in order to check discourse sentences, grammar, contents and vocabulary.

7. Final Edited Version

- T and Ss have a discussion in order to correct discourse sentences, grammar, contents and vocabulary among class.
- T lets each group write final copy which has to be the best in their opinions.
- T presents their group texts by copying them and hands out to the other group.

My Father

Amy Mitford: I don't really know my father. He isn't easy to get on with. He's quite self-centred, and a little bit vain, I think, and in some ways quite unapproachable. The public must think he's very easy-going, but at home he keeps himself to himself.

He can't have been at home much when I was a child, because I don't remember much about him. He's always been slightly out of touch with family life. His work always came first, and he was always off somewhere acting or rehearsing. He loves being asked for his autograph, he loves to be recognized. He has won several awards, and he's very proud of that. He was given the Member of the British Empire, and we had to go to Buckingham Palace to get the medal. It was incredibly boring — there were hundreds of other people getting the same thing, and you had to sit there for hours. He shows off his awards to whoever comes to the house.

I went to public school, and because of my total lack of interest and non-attendance I was asked to leave. I didn't want to go there in the first place. I was taken away from all my friends. He must have been very pleased to get me into the school, but in the end it was a complete waste of money. I let him down quite badly, I suppose. I tried several jobs but I couldn't settle down in them. They just weren't challenging enough. Then I realized that what I really wanted to do was live in the country and look after animals, so that's what I now do.

As a family, we're not that close, either emotionally or geographically. We don't see much of each other these days. My father and I are totally different, like chalk and cheese. My interests have always been the country, but he's into books, music and above all, opera, which I hate. If they do come to see us, they're in completely the wrong clothes for the country — think coats, nice little leather shoes, not exactly ideal for long walks across the fields.

He was totally opposed to me getting married. He was hoping we would break up. Gerald's too humble, I suppose. He must have wanted me to marry someone famous, but I didn't, and that's all there is to it. We don't want children, but my father keeps on and on talking about wanting grandchildren. You can't make someone have children just because you want grandchildren.

I never watch him on television. I'm not that interested, and anyway he usually forgets to tell me when he's on.

Lesson Plan No.5

Session 9-10

Content: My father

Procedure:

Period 1 1. Giving Assignment

- T hands out the selected text.
- T lets each group survey relevant text and analyse its content structure by asking the following questions through overhead transparencies:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you know about this topic?
- How would you describe their relationship?
- How would you describe James Mitford?
- How would you describe Amy Mitford?
- How often do they see each other? etc.

2. Discussion of Task

- Ss read the text by themselves.
- Ss have a discussion in order to find the answer of those questions.

- T checks the answer by joining a discussion.

- T serves as an observer and adviser.

3. Brain Storming

- T divides Ss into a group of six.
- T lets each group has a small group discussion about the organization of the text that they have to write.
- Ss in each group brain storming for preparing their group text.

- T serves as an observer and adviser.

4. Rough Notes

- T lets each group write group note-taking by working in pair.
- Ss write rough notes by taking informations from their small group discussion.
- T walks around and observes problems that each group has during the activities in the classroom.
- T serves as an observer and adviser.

Period 2 5. First Draft

- T lets each pair complete their rough note into the first drafts.
- Ss share their drafts to read in pairs and give the writing response to the owners.
- T serves as an observer and adviser.

6. Second Draft

- T lets Ss back to reconference in order to present and have a discussion about their first drafts among the group.
- Ss in each group brain storming for refining the ideas, incorporating or rejecting some ideas, then write a group text.
- T lets each group read their text in order to check discourse sentences, grammar, contents and vocabulary.

7. Final Edited Version

- T and Ss have a discussion in order to correct discourse sentences, grammar, contents and vocabulary among class.
- T lets each group write final copy which has to be the best in their opinions.
- T presents their group texts by copying them and hands out to the other group.

Buddhadassa

Bikkhu

where you could be educated for a small amount of money. At the age of eight Viem's father enrolled him as a monk in "Wat Mai Pomreung", where he could receive a better education. Viem was accepted into the wat partially because a member of his family was an alumni. He finished his monk's schooling there in three years and stopped his education for the time being.

At the age of fifteen, the family business improved and his family set up a second shop in another town, Trat. Viem was then able to enroll at Sarpe Utid high school in Trat. After attending school for a year, his father passed away, forcing him to leave school to help the family's financial situation.

Viem had to handle most of the responsibility since he was the eldest child in the family. He took charge of the family business and was able to send his brother to school. Yekay completed his education at university in Bangkok.

Around 1917, people started to pay more attention to Buddhism and young people would get together in groups to discuss important issues. These meetings were called "coffee conferences" and Viem attended them often. It was here that he received his nickname "Young Buddhist", which was given to him

because of his well-rounded knowledge of the Buddhist religion at an early age.

On July 29, 1926, at the age of 20, Viem became a monk again at Wat Ubol.

He became a monk this time because he wanted to do good deeds for his mother.

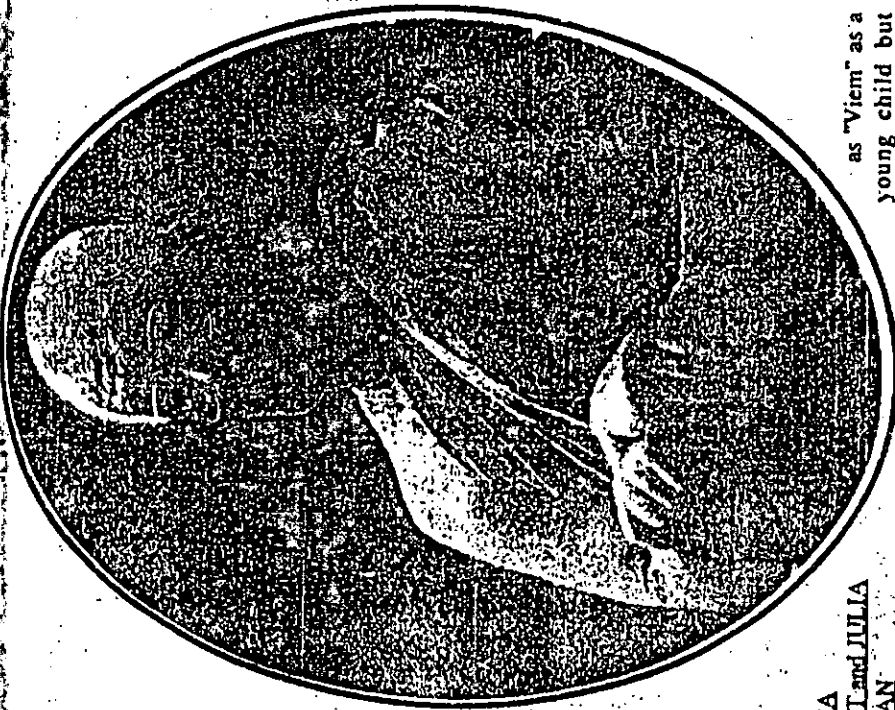
But with his strong feeling and enthusiasm towards Buddhism, he decided to remain in the monkhood. Viem changed his name to Buddhadassa, meaning "Slave of Buddhism". He was ready and willing to devote his life to encourage Buddhism.

Buddhadassa travelled to Bangkok a couple of times to learn more about Balinese writing so that he would be able to read and write the words he saw in the ancient religious books.

After a while, he saw that Bangkok was not a place for him, so he requested that his brother find a quiet and secluded place for his retreat. In 1932 he established the famous Wat Suan Mok, or "Garden of Liberation". He taught his followers to lead a non-materialistic lifestyle and to use the powers of generosity and unselfishness.

His teachings won him many followers and in 1979 he was awarded an honorary degree in Buddhist Studies from Chulalongkorn University. Phra Buddhadassa became ill in 1985 and suffered a stroke which left him half paralyzed.

He is a great loss to our country but he has paved the way for other young Buddhists to follow behind him.



By NAWITA
DIREKWUT and JULIA
SUEKSAGAN

Phra Buddhadassa Bikkhu was one of the most respected monks in Thailand. He passed away at the age of eighty-seven on July 8, 1993 and has an impressive history.

Phra Buddhadassa Bikkhu was born on May 28, 1906, in the town of Chaiya in Surat Thani province. He was known

as "Viem" as a young child but changed his name to Buddhadassa when he entered the monkhood. He was the oldest of three children with a brother, "Yekay" and a sister, "Kimshoy". Viem's family ran a small shop in Pomreung market in the town.

Viem's mother, a very religious woman, introduced him to Buddhism by sending him to a small wat in the province. Wats in Viem's time were the only places

Educational Feature

Lesson Plan No.6

Session 11-12

Content: Buddhadasa Bikku

Procedure:

Period 1 1. Giving Assignment

- T hands out the selected text.
- T lets each group survey relevant text and analyse its content structure by asking the following questions through overhead transparencies:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- Where was Phra Buddhadasa Bikku born?
- What was his nickname?
- Why did Phra Buddhadasa first enter a monk?
- What happened when Buddhadasa was 15?
- What effect did this event have on his life? etc.

2. Discussion of Task

- Ss read the text by themselves.
- Ss have a discussion in order to find the answer of those questions.

- T checks the answer by joining a discussion.

- T serves as an observer and adviser.

3. Brain Storming

- T divides Ss into a group of six.
- T lets each group has a small group discussion about the organization of the text that they have to write.
- Ss in each group brain storming for preparing their group text.

- T serves as an observer and adviser.

4. Rough Notes

- T lets each group write group note-taking by working in pair.
- Ss write rough notes by taking informations from their small group discussion.
- T walks around and observes problems that each group has during the activities in the classroom.
- T serves as an observer and adviser.

Period 2 5. First Draft

- T lets each pair complete their rough note into the first drafts.
- Ss share their drafts to read in pairs and give the writing response to the owners.
- T serves as an observer and adviser.

6. Second Draft

- T lets Ss to reconference in order to present and have a discussion about their first drafts among the group.
- Ss in each group brain storming for refining the ideas, incorporating or rejecting some ideas, then write a group text.
- T lets each group read their text in order to check discourse sentences, grammar, contents and vocabulary.

7. Final Edited Version

- T and Ss have a discussion in order to correct discourse sentences, grammar, contents and vocabulary among class.
- T lets each group write final copy which has to be the best in their opinions.
- T presents their group texts by copying them and hands out to the other group.

Mickey Mouse was born on a train somewhere between New York and Los Angeles. Walt Disney was looking for a new cartoon character. He thought of a mouse. Lillian, his wife, supplied the name. Mickey was dressed in red trousers and white gloves and his career began. In
 5 1928, Steamboat Willie, starring a talking Mickey Mouse, was an immediate success. As the quality of sound improved, Mickey Mouse became more talkative. He went on to play all types of roles from fireman to inventor, detective to plumber. He also appeared in comic strips. Toy producers made millions of Mickey Mouses and his picture was
 10 stamped on clothing, toothbrushes, watches, soap, records, anything that he could help to sell. The income from the sale of these products is as important to Walt Disney Productions as the money they make from the films.

In the fifties, competition from television affected Mickey's career.
 15 He stopped making films and had his own children's TV show. You can still see him at Disneyland, an amusement park in California, where, larger than life, he welcomes visitors.

Nowadays, at 53 Mickey Mouse is as popular as ever. And the
 20 Golden Jubilee celebrations for his fiftieth birthday started off a new wave of popularity.

What is the secret of his success? Walt Disney himself summed it up. "He's a pretty nice fellow who never does anybody any harm. Mickey's even been faithful to one girl, Minnie, all his life. Mickey is so
 25 simple and uncomplicated, so easy to understand that you can't help liking him."

(Adapted from English at Home With the BBC,
 Weekly Bangkok Post Feature)

Lesson Plan No.7

Session 13-14

Content: Mickey Mouse

Procedure:

Period 1 1. Giving Assignment

- T hands out the selected text.
 - T lets each group survey relevant text and analyse its content structure by asking the following questions through overhead transparencies:
 - What is this text about?
 - Why did the author write it?
 - What do you already know about this topic?
 - Where was Mickey Mouse born?
 - According to the passage, when did Mickey Mouse first become known to the public?
 - Which was the thing that changed Mickey Mouse's job?
 - What does the phrase "his career began" on line 4 mean?
- etc.

2. Discussion of Task

- Ss read the text by themselves.
- Ss have a discussion in order to find the answer of those questions.
- T checks the answer by joining a discussion.
- T serves as an observer and adviser.

3. Brain Storming

- T divides Ss into a group of six.
- T lets each group has a small group discussion about the organization of the text that they have to write.
- Ss in each group brain storming for preparing their group text.
- T serves as an observer and adviser.

4. Rough Notes

- T lets each group write group note-taking by working in pair.
- Ss write rough notes by taking informations from their small group discussion.
- T walks around and observes problems that each group has during the activities in the classroom.
- T serves as an observer and adviser.

Period 2 5. First Draft

- T lets each pair complete their rough note into the first drafts.
- Ss share their drafts to read in pairs and give the writing response to the owners.
- T serves as an observer and adviser.

6. Second Draft

- T lets Ss back to reconference in order to present and have a discussion about their first drafts among the group.
- Ss in each group brain storming for refining the ideas, incorporating or rejecting some ideas, then write a group text.
- T lets each group read their text in order to check discourse sentences, grammar, contents and vocabulary.

7. Final Edited Version

- T and Ss have a discussion in order to correct discourse sentences, grammar, contents and vocabulary among class.
- T lets each group write final copy which has to be the best in their opinions.
- T presents their group texts by copying them and hands out to the other group.

Pay Attention! This could happen to you.

One day Mrs. Carter was shopping in a big store called Dickens and Edgar. After buying some things, she went to another part of the store to have something to eat. She sat at a table with another woman and put her handbag on the floor by her chair. She and the other woman talked for a while and then the other woman got up to go. As that woman got up, her handbag fell onto the floor, but she picked it up and went away.

Mrs. Carter finished eating and put her hand down to get her handbag. It was not there. Poor Mrs. Carter was very troubled. She looked everywhere, but the handbag was not there.

The manager came to help her and gave her some money to get back home.

"I am very sorry," he said. "This is a bad thing to happen in my store."

She left the store and went sadly home. When she got there, she had to ask the people in the next house to help her to get in. Her door-key had been in her handbag.

When Mr. Carter came home, she told him the story, and he was very angry.

"Why didn't you take care of your handbag?" he said. "You must never put it on the floor. The other woman at the table must have taken it when she picked up her handbag. Now all that money is gone."

The next morning Mrs. Carter received a phone call from a man who said he was the manager of Dickens and Edgar. He asked her to come to get her lost handbag.

Mrs. Carter hurried to Dickens and Edgar and went up to the same room. The manager came to speak to her.

"I've come to get my handbag," said Mrs. Carter.

"Your handbag?" said the manager. "Your handbag isn't here."

"But it is!" said Mrs. Carter. "You said so. You phoned me that someone brought it this morning."

"No one phoned you from here this morning," he answered. "I'm sorry, but that is the truth."

"But who phoned me?" said Mrs. Carter. "Someone did."

"It must have been a friend of the woman at your table," said the man. "You'd better go back to your house quickly. I'll phone the police and ask a policeman to meet you there."

Poor Mrs. Carter went home again, but she was too late. The policeman was there to meet her, and they went into the house. A great many things were gone. In Mrs. Carter's handbag was the number of her house and the street it was on, as well as the door-key.

(Adapted from *Looking at Life*,
by F.M. Mainwaring, London)

Lesson Plan No.8

Session 15-16

Content: Poor Mrs Carter

Procedure:

Period 1 1. Giving Assignment

- T hands out the selected text.
- T lets each group survey relevant text and analyse its content structure by asking the following questions through overhead transparencies:

- What is this text about?
 - Why did the author write it?
 - What do you already know about this topic?
 - What did Mrs Carter do after shopping?
 - Where did Mrs Carter put her handbag?
 - What did the other woman do when she was about to leave?
 - Did Mrs Carter know that her handbag was stolen?
 - What did the manager do after hearing Mrs Carter's story?
- etc.

2. Discussion of Task

- Ss read the text by themselves.
- Ss have a discussion in order to find the answer of those questions.

- T checks the answer by joining a discussion.

- T serves as an observer and adviser.

3. Brain Storming

- T divides Ss into a group of six.
- T lets each group has a small group discussion about the organization of the text that they have to write.
- Ss in each group brain storming for preparing their group text.
- T serves as an observer and adviser.

4. Rough Notes

- T lets each group write group note-taking by working in pair.
- Ss write rough notes by taking informations from their small group discussion.
- T walks around and observes problems that each group has during activities in the classroom.
- T serves as an observer and adviser.

Period 2 5. First Draft

- T lets each pair complete their rough note into the first drafts.
- Ss share their drafts to read in pairs and give the writing response to the owners.
- T serves as an observer and adviser.

6. Second Draft

- T lets Ss to reconference in order to present and have a discussion about their first drafts among the group.
- Ss in each group brain storming for refining the ideas, incorporating or rejecting some ideas, then write a group text.
- T lets each group read their text in order to check discourse sentences, grammar, contents and vocabulary .

7. Final Edited Version

- T and Ss have a discussion in order to correct discourse sentences, grammar, contents and vocabulary among class.
- T lets each group write final copy which has to be the best in their opinions.
- T presents their group texts by copying them and hands out to the other group.

Lesson plan for Fifty-minutes' Sessions on
Teacher's manual for control group

Subject: English 011 (E011)

Class: Mathayom Suksa 4

Time: 50 minutes a session - total 16 sessions

Aims:

1. Students are able to tell and write the meaning of the new vocabulary items correctly.
2. Students are able to tell and write the main idea and details of the text.
3. Students are able to use grammatical structure to summarize the text and write their own points of view about the text correctly.

Text:

1. My friend is an alien
2. Robot
3. A future under the sea
4. Jogging
5. My father
6. Buddhadasa Bikkhu
7. Mickey Mouse
8. Poor Mrs. Carter

Lesson plan No.1

Session 1-2

Content: My friend is an alien

Vocabulary:

Nouns: alien, planet, starship, husband, cousin, idea, coat, accent

Verbs: go out, visit

Adjectives: strange, late, funny

Adverbs: suddenly, exactly, since

Grammar & English usage: Present perfect

Procedure:

Period 1 1. T and Ss have a discussion about an alien; using pictures as a clues.

2. T states the objectives of the lesson.

3. T and Ss have a discussion about present perfect in order to review their prior knowledge.

4. T explains the meaning of new vocabulary items and grammar by using word cards and explanation on the blackboard. Then lets Ss complete grammatical exercise.

T hands out the selected text, then reads the content, Ss listen and repeat after the teacher.

Ss read the text by themselves.

5. T asks questions in order to lead Ss to understand the whole passage:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- When did Mr Kirk see Zardak?
- Where did Zardak come from?
- Where did the story take place?
- Who is Mrs Evans?
- How would you describe Zardak? etc.

Period 2 6. T divides Ss into a group of four and lets Ss read silently before doing exercises.

7-8. T and Ss check and correct the answer together.

9. T tells each group to write out summarize the whole passage by using the vocabulary items and grammar they have learnt.

Teaching aids: 1. Pictures
 2. Word cards
 3. Worksheets
 4. Selected text

Evaluation: 1. Observe while answering questions.
 2. Check their exercises.

Exercise I Tell the meanings of the following lists:

1. alien :.....
2. planet :.....
3. starship :.....
4. cousin :.....
5. husband :.....
6. idea :.....
7. coat :.....
8. go out :.....
9. visit :.....
10. strange :.....
11. accent :.....
12. funny :.....
13. late :.....
14. suddenly :.....
15. exactly :.....

Exercise II Choose the main topic of the reading passage by marking in front of it.

- ☐ 1. Two men and an old woman.
- ☐ 2. A fierce alien.
- ☐ 3. A long trip to the world.
- ☐ 4. Mr Kirk's new friend is an alien.

Exercise III Answer the questions.

- 1. Why did Zardak want to go out and see the city?
.....
.....
.....
- 2. Why did Mr Kirk want to buy new coat and a hat for Zardak?
.....
.....
.....
- 3. Has Zardak got an English accent when he speak?
.....
.....
.....
- 4. Why did Mr Kirk try to answer Mrs Evans' questions all the times?
.....
.....
.....
- 5. Why didn't Zardak want to watch T.V.?
.....
.....
.....

Exercise IV Summarize the text into a short passage.

.....
.....
.....
.....
.....

Lesson Plan No.2

Session 3-4

Content: Robot

Vocabulary:

Nouns: scientist, robot, reason, competition, computer, firm, assembly, human being, role

Verbs: increase, controll, compare, design, set up

Adjectives: commercial, main, industrail, complex

Adverbs: recently, basically, poorly, thus

Grammar & English usage: Present perfect

Procedure:

Period 1 1. T and Ss have a discussion about robot; using pictures as a clues.

2. T states the objectives of the lesson.

3. T and Ss have a discussion about present perfect in order to review their prior knowledge.

4. T explains the meaning of new vocabulary items and grammar by using word cards and explanation on the blackboard. Then lets Ss complete grammatical exercise.

T hands out the selected text, then reads the content, Ss listen and repeat after the teacher.

Ss read the text by themselves.

5. T asks questions in order to lead Ss to understand the whole passage:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- What rank does Britain in using robot?
- What is the purpose of building the robot?
- What is the reason why the British Government has to increase the number of robots?
- What does the words "this new technology" on line 15 mean?
- What controls a robot? etc.

Period 2 6. T divides Ss into a group of four and lets Ss read silently before doing exercises.

7-8. T and Ss check and correct the answer together.

9. T tells each group to write out summarize the whole passage by using the vocabulary items and grammar they have learnt.

Teaching aids: 1. Pictures
2. Word cards
3. Worksheets
4. Selected text

Evaluation: 1. Observe while answering questions.
2. Check their exercises.

Exercise I Tell the meanings of the following lists:

1. role :.....
2. commercial :.....
3. industry :.....
4. increase :.....
5. competition :.....
6. main :.....
7. human being :.....
8. robot :.....
9. compare :.....
10. assembly :.....
11. complex :.....
12. firm :.....
13. control :.....
14. design :.....
15. set up :.....

Exercise II Choose the main topic of the reading passage by marking in front of it.

- ☐ 1. More robots wanted in Britain.
- ☐ 2. Special robots centres in Britain.
- ☐ 3. Robots in poor-paying countries.
- ☐ 4. Industrial uses of robots.

Exercise III Answer the questions.

- 1. Why do the English have to increase the number of robots in industry?
.....
.....
.....
- 2. What is the robot used for?
.....
.....
.....
- 3. Can a robot work automatically after being programmed?
.....
.....
- 4. Which country has the most robots in use at present?
.....
.....
- 5. How do robot designers help people use robot at work more efficiently?
.....
.....
.....

Exercise IV Summarize the text into a short passage.

.....
.....
.....
.....
.....

Lesson Plan No.3

Session 5-6

Content: A future under the sea

Vocabulary:

Nouns: experiment, diver, surface, marine biology, supply, minerals, vehicle

Verbs: cure, explore, replace, encounter, increase, mine

Adjectives: puzzling, serious, valuable, outer

Adverbs: already

Grammar & English: Passive voice

Procedure:

Period 1 1. T and Ss have a discussion about life under the sea; using pictures as a clues.

2. T states the objectives of the lesson.

3. T and Ss have a discussion about passive voice in order to review their prior knowledge.

4. T explains the meaning of new vocabulary items and grammar by using word cards and explanation on the blackboard. Then lets Ss complete grammatical exercises.

T hands out the selected text, then read the content, Ss listen and repeat after the teacher.

Ss read the text by themselves.

5. T asks questions in order to lead Ss to understand the whole passage:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- What does the phrase "studied in detail" on line 6 mean?
- What does the phrase "may find a cure for some of our most serious human diseases" on line 19 mean?
- What is the main problem facing the scientists at present?
- What did the scientists in Sealab II study? etc.

Period 2 6. T divides Ss into a group of four and lets Ss read silently before doing exercises.

7-8. T and Ss check and correct the answer together.

9. T tells each group to write out summarize the whole passage by using the vocabulary items and grammar they have learnt.

- Teaching aids:
- 1. Pictures
 - 2. Word cards
 - 3. Worksheets
 - 4. Selected text

- Evaluation
- 1. Observe while answering questions.
 - 2. Check their exercises.

Exercise I Tell the meanings of the following lists:

- 1. experiment :.....
- 2. surface :.....
- 3. marine biology :.....
- 4. mineral :.....
- 5. encounter :.....
- 6. cure :.....
- 7. explore :.....
- 8. serious :.....
- 9. outer :.....
- 10. increase :.....
- 11. mine :.....
- 12. supply :.....
- 13. valuable :.....
- 14. replace :.....
- 15. diver :.....

Exercise II Choose the main topic of the reading passage by marking in front of it.

- _____ 1. A future under the sea.
- _____ 2. Minerals on the ocean floor.
- _____ 3. A floating town.
- _____ 4. The impossible dream.

Exercise III Answer the questions.

- 1. What are the same problems facing man's search to live in the sea and in space?
.....
.....
.....
- 2. Why is it difficult for men to live under the sea for long periods of time?
.....
.....
.....
- 3. How many sea plants be of use to the world?
.....
.....
- 4. In what way are land minerals different from ocean minerals?
.....
.....
- 5. Do you think you could live comfortably under the sea? State your reasons.
.....
.....

Exercise IV Summarize the text into a short passage.

.....
.....
.....
.....

Lesson plan No.4

Session 7-8

Content: Jogging

Vocabulary:

Nouns: mirror, stomach, undershirt, leash, bandage, sidewalk, knee

Verbs: get in shape, limp, yell at, get wet, drench, bite, throw away,
laugh at, sweat

Adjectives: unhappy, overweight

Adverbs: slowly, loudly

Grammar & English usage: Past tense/Reflexive pronoun

Procedure:

Period 1 1. T and Ss have a discussion about jogging; using pictures as a clues.

2. T states the objectives of the lesson.

3. T and Ss have a discussion about past tense and reflexive pronoun in order to review their prior knowledge.

4. T explains the meaning of new vocabulary items and grammar by using word cards and explanation on the blackboard. Then lets Ss complete grammatical exercise.

T hands out the selected text, then reads the content, Ss listen and repeat after the teacher.

Ss read the text by themselves.

5. T asks questions in order to lead Ss to understand the whole passage:

- What is the text about?
- What do you already know about this topic?
- What do you think happened before the story?
- What do you think will happen afterwards?
- Why did the boys laugh at Tony?
- How did Tony hurt his leg?
- Why did Tony have a bad cold?
- Did Tony enjoy his run? etc.

Period 2 6. T divides Ss into a group of four and lets Ss read silently. before doing exercises.

7-8. T and Ss check and correct the answers together.

9. T tells each group to write out summarize the whole passage by using the vocabulary items and grammar they have learnt.

Teaching aids: 1. Pictures
2. Word cards
3. Worksheets
4. Selected text

Evaluation: 1. Observe while answering questions.
2. Check their exercises.

Exercise I Tell the meanings of the following lists:

1. overweight :.....
2. upset :.....
3. limp :.....
4. poke :.....
5. feel sorry for oneself :.....
6. turn the corner :.....
7. go jogging :.....
8. sidewalk :.....
9. loudly :.....
10. yell at :.....
11. bandage :.....
12. knee :.....
13. get in shape :.....
14. make fun of :.....
15. point at :.....

Lesson plan No.5

Session 9-10

Content: My father

Vocabulary:

Nouns: public, attendance, mink coat, grandchildren, award, autograph

Verbs: get on with, settle down, recognize, waste, let..down, proud of

Adjectives: self-centred, unapproachable, easy-going, humble, several,
famous

Adverbs: incredibly, emotionally, geographically, totally, completely

Grammar & English usage: present perfect, passive voice

Procedure:

Period 1 1. T and Ss have a discussion about family; using pictures as a clues.

2. T states the objectives of the lesson.

3. T and Ss have a discussion about present perfect and passive voice in order to review their prior knowledge.

4. T explains the meaning of new vocabulary items and grammar by using word cards and explanation on the blackboard. Then lets Ss complete grammatical exercise.

T hands out the selected text, then reads the content, Ss listen and repeat after the teacher.

Ss read the text by themselves.

5. T asks questions in order to lead Ss to understand the whole passage:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- How would you describe their relationship?
- How would you describe James Mitford?
- How would you describe Amy Mitford?
- How often do they see each other? etc.

Period 2 6. T divides Ss into a group of four and lets Ss read silently before doing exercises.

7-8. T and Ss check and correct the answers together.

9. T tells each group to write out summarize the whole passage by using the vocabulary items and grammar they have learnt.

Teaching aids: 1. Pictures
2. Word cards
3. Worksheets
4. Selected text

Evaluation 1. Observe while answering questions.
2. Check their exercises.

Exercise I Tell the meanings of the following lists:

1. humble :.....
2. medal :.....
3. proud of :.....
4. autograph :.....
5. rehearsing :.....
6. recognize :.....
7. waste :.....
8. attendance :.....
9. unapproachable :.....
10. incredibly :.....
11. totally :.....
12. get on with :.....
13. award :.....
14. self-centred :.....
15. grandchildren :.....

Exercise II Choose the main topic of the reading passage by marking in front of it.

- _____ 1. The relationship was closer when Amy was a child.
- _____ 2. Amy and her father get on well and agree on most things.
- _____ 3. James Mitford has more respect for Amy than she does for him.
- _____ 4. Amy and her father doesn't have very much in common.

Exercise III Answer the questions.

- 1. What did James Mitford think of Amy's friends when she was a teenager?
.....
.....
.....
- 2. Why did Amy leave school?
.....
.....
.....
- 3. Why did Amy give up her job?
.....
.....
.....
- 4. What does James Mitford think of Amy's husband?
.....
.....
.....
- 5. Who has the more realistic view of the relationship? Why?
.....
.....
.....

Exercise IV Summarize the text into a short passage.

.....
.....
.....
.....
.....

Lesson plan No.6

Session 11-12

Content: Buddhadassa Bikku

Vocabulary:

Nouns: pave, nickname, province, monkhood, issue, retreat, follower, generosity, unselfishness

Verbs: pass away, enter, introduce, enroll, receive, devote, encourage, request

Adjectives: religious, important, ancient

Adverbs: partially

Grammar & English usage: past tense , passive voice

Procedure:

Period 1 1. T and Ss have a discussion about Buddhadassa Bikku; using pictures as a clues.

2. T states the objectives of the lesson.

3. T and Ss have a discussion about past tense and passive voice in order to review their prior knowledge.

4. T explains the meanings of new vocabulary items and grammar by using word cards and explanation on the blackboard. Then lets Ss complete grammatical exercise.

T hands out the selected text, then reads the content, Ss listen and repeat after the teacher.

Ss read the text by themselves.

5. T asks questions in order to lead Ss to understand the whole passage:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- Where was Buddhadassa Bikku born?
- What was his nickname?
- Why did Phra Buddhadassa first enter a monk?
- What happened when Buddhadassa was 15?
- What effect did this event have on his life? etc.

Period 2 6. T divides Ss into a group of four and lets Ss read silently before doing exercises.

7-8. T and Ss check and correct the answers together.

9. T tells each group to write out summarize the whole passage by using the vocabulary items and grammar they have learnt.

Teaching aids:

1. Pictures
2. Word cards
3. Worksheets
4. Selected text

Evaluation:

1. Observe while answering questions.
2. Check their exercises.

Exercise I Tell the meanings of the following lists:

1. partially :.....
2. religious :.....
3. pass away :.....
4. province :.....
5. retreat :.....
6. follower :.....
7. request :.....
8. enter :.....
9. receive :.....
10. generosity :.....
11. unselfishness :.....
12. issue :.....
13. encourage :.....
14. ancient :.....
15. monkhood :.....

Exercise II Choose the main topic of the reading passage by marking in front of it.

- ☐ 1. An impressive history of Phra Buddhadasa Bikku.
- ☐ 2. He was known as "Viem" as a young child.
- ☐ 3. Phra Buddhadasa Bikku taught his followers to lead a non-materialistic life style.
- ☐ 4. Phra Buddhadasa Bikku established the famous Wat Suan Mok.

Exercise III Answer the questions.

- 1. What happened around 1917?
.....
.....
.....
- 2. What important thing happened in 1926?
.....
.....
.....
- 3. Why did Buddhadasa travel to Bangkok?
.....
.....
.....
- 4. Where did he finally settle?
.....
.....
.....
- 5. How were his contributions to Buddhism honoured?
.....
.....
.....

Exercise IV Summarize the text into a short passage.

.....
.....
.....
.....

lesson plan No.7

Session 13-14

Content: Mickey Mouse

Vocabulary:

Nouns: character, gloves, career, quality, comic strips, plumber, detective, inventor, harm

Verbs: supply, dress, improve, went on, affected, welcome

Adjectives: immediate, talkative, popular, simple, uncomplicated

Grammar & English usage: past tense, passive voice

Procedure:

Period 1 1. T and Ss have a discussion about Mickey Mouse ; using pictures as a clues.

2. T states the objectives of the lesson.

3. T and Ss have a discussion about past tense and passive voice in order to review their prior knowledge.

4. T explains the meaning of new vocabulary items and grammar by using word cards and explanation on the blackboard. Then lets Ss complete grammatical exercise.

T hands out the selected text, then reads the content, Ss listen and repeat after the teacher.

Ss read the text by themselves.

5. T asks questions in order to lead Ss to understand the whole passage:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- Where was Mickey Mouse born?
- According to the passage, when did Mickey Mouse first become known to the public?
- Which was the thing that changed Mickey Mouse's job?
- What does the phrase "his career began" on line 4 mean? etc.

Period 2 6. T divides Ss into a group of four and lets Ss read silently before doing exercises.

7-8. T and Ss check and correct the answers together.

9. T tells each group to write out summarize the whole passage by using the vocabulary items and grammar they have learnt.

Teaching aids: 1. Pictures
 2. Word cards
 3. Worksheets
 4. Selected text

Evaluation: 1. Observe while answering questions.
 2. Check their exercises.

Exercise I Tell the meanings of the following lists:

1. quality :.....
2. supply :.....
3. talkative :.....
4. popular :.....
5. affect :.....
6. immediate :.....
7. inventor :.....
8. harm :.....
9. character :.....
10. plumber :.....
11. uncomplicated :.....
12. gloves :.....
13. comic strips :.....
14. simple :.....
15. detective :.....

Exercise II Choose the main topic of the reading passage by marking in front of it.

- _____ 1. Mickey Mouse and toy producers.
- _____ 2. The success of Mickey Mouse.
- _____ 3. The first sound cartoon movie.
- _____ 4. Mickey Mouse in his fiftieth birthday.

Exercise III Answer the questions.

- 1. How and where was Mickey Mouse born?
.....
.....
- 2. What happened when Mickey Mouse first appeared?
.....
.....
.....
- 3. How did Mickey Mouse become popular besides being a movie star?
.....
.....
- 4. What did Mickey Mouse do on television?
.....
.....
- 5. Where can we find Mickey Mouse nowadays?
.....
.....

Exercise IV Summarize the text into a short passage.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Lesson plan No.8

Session 15-16

Content: Poor Mrs Carter

Vocabulary:

Nouns: handbag, door-key, manager, attention

Verbs: pick up, fall onto, get in, brought, receive, phone, gone, pay

Adjectives: troubled, poor

Adverbs: sadly, quickly

Grammar & English usage: past tense

Procedure:

Period 1 1. T and Ss have a discussion about shopping centre; using pictures as a clues.

2. T states the objectives of the lesson.

3. T and Ss have a discussion about past tense in order to review their prior knowledge.

4. T explains the meaning of new vocabulary items and grammar by using word cards and explanation on the blackboard. Then lets Ss complete grammatical exercise.

T hands out the selected text, then reads the content, Ss listen and repeat after the teacher.

Ss read the text by themselves.

5. T asks questions in order to lead Ss to understand the whole passage:

- What is this text about?
- Why did the author write it?
- What do you already know about this topic?
- What did Mrs Carter do after shopping?
- Where did Mrs Carter put her handbag?
- What did the other woman do when she was about to leave?
- Did Mrs Carter know that her handbag was stolen?
- What did the manager do after hearing Mrs Carter's story? etc.

Period 2 6. T devides Ss into a group of four and lets Ss read silently before doing exercises.

7-8. T and Ss check and correct the answers together.

9. T tells each group to write out summarize the whole passage by using the vocabulary items and grammar they have learnt.

- Teaching aids:
- 1. Pictures
 - 2. Word cards
 - 3. Worksheets
 - 4. Selected text

- Evaluation:
- 1. Observe while answering questions
 - 2. Check their exercises

Exercise I Tell the meanings of the following lists:

- 1. handbag :.....
- 2. pick up :.....
- 3. troubled :.....
- 4. sadly :.....
- 5. door-key :.....
- 6. fall onto :.....
- 7. poor :.....
- 8. quickly :.....
- 9. attention :.....
- 10. brought :.....
- 11. redeive :.....
- 12. phone :.....
- 13. gone :.....
- 14. get in :.....
- 15. manager :.....

Exercise II Choose the main topic of the reading passage by marking in front of it.

- ☐ 1. Mrs Carter and the telephone call from her friend.
- ☐ 2. Mrs Carter and a most expensive lesson.
- ☐ 3. Mrs Carter met the new friend at a shop.
- ☐ 4. A kind manager of Dickens and Edgar helped Mrs Carter about her handbag.

Exercise III Answer the questions.

- 1. Whom did Mrs Carter share a table with after shopping?
.....
.....
- 2. How did the other woman take Mrs Carter's handbag?
.....
.....
- 3. What did the man on the phone tell Mrs Carter to do?
.....
.....
.....
- 4. Why was the policeman at Mrs Carter's house?
.....
.....
.....
- 5. How did the thief get in Mrs Carter's house?
.....
.....
.....

Exercise IV Summarize the text into a short passage.

.....
.....
.....
.....

ภาคผนวก ค

- ตารางคะแนนความสามารถทางการเขียนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมก่อนและหลังการทดลอง
- ตารางคะแนนความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมก่อนและหลังการทดลอง

ตาราง คะแนนความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง

คนที่	Pre	Post	D	คนที่	Pre	Post	D
1	28.5	32	3.5	21	21.5	23.5	2
2	26.5	28.5	2	22	21	25	4
3	17.5	27	9.5	23	21.5	25	3.5
4	26	29	3	24	27	34	7
5	24	28.5	4.5	25	22	29	7
6	19	25.5	6.5	26	24	25	1
7	23	24	1	27	22	24.5	2.5
8	25.5	26	.5	28	19.5	23.5	4
9	20.5	26.5	6	29	22.5	25.5	3
10	18	24.5	6.5	30	22	23	1
11	23	31	8	31	21.5	24	2.5
12	20	26	6	32	24	30.5	6.5
13	20	28	8	33	23	27.5	4.5
14	21.5	25.5	4	34	19	23	4
15	25	32	7	35	24.5	26.5	2
16	25.5	31	5.5	36	18	23.5	5.5
17	30.5	33	2.5	37	29.5	33	3.5
18	22	29	7	38	32.5	34	1.5
19	19	23	4	39	24	27.5	3.5
20	21.5	26.5	5	40	22.5	27	4.5

Pretest = 918

Posttest = 1091

D = 173

ตาราง คะแนนความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของกลุ่มควบคุม ก่อนและหลังการทดลอง

คนที่	Pre	Post	คนที่	Pre	post
1	25.5	26	21	22.5	24.5
2	23.5	28	22	22.5	24.5
3	25.5	25.5	23	24	25.5
4	24.5	21.5	24	22.5	26
5	28	25.5	25	19	23.5
6	24.5	24.5	26	23	25
7	24.5	22	27	24.5	25
8	24.5	22.5	28	20	23.5
9	19.5	19.5	29	20.5	21.5
10	19	21.5	30	19	23.5
11	24.5	23	31	23.5	29
12	24	26	32	26.5	29
13	23	26	33	20	25
14	30.5	24	34	22	24.5
15	19.5	25.5	35	25.5	27.5
16	22.5	23.5	36	26	28
17	19.5	23.5	37	18	21
18	27.5	22.5	38	22	24
19	26	25	39	17	22
20	19	20.5	40	19	21.5

Pretest = 912

Posttest = 970

ตาราง คะแนนความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษของกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการทดลอง

คนที่	Pre	Post	คนที่	Pre	Post
1	24	22	21	31	31
2	28	26	22	35	31
3	31	28	23	36	32
4	26	27	24	22	23
5	28	25	25	26	21
6	39	34	26	29	26
7	28	28	27	33	30
8	29	27	28	28	26
9	39	35	29	31	31
10	39	36	30	36	34
11	30	25	31	32	29
12	37	34	32	35	31
13	35	30	33	29	30
14	32	28	34	36	34
15	28	26	35	36	36
16	34	30	36	29	30
17	34	30	37	28	30
18	29	25	38	33	31
19	38	34	39	27	25
20	25	26	40	33	29

Pretest = 1258

Posttest = 1166

ตาราง คะแนนความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษของกลุ่มควบคุม ก่อนและหลังการทดลอง

คนที่	Pre	Post	คนที่	Pre	Post
1	22	24	21	29	32
2	32	33	22	33	33
3	30	35	23	33	35
4	38	35	24	30	32
5	32	30	25	28	26
6	24	27	26	35	31
7	30	32	27	27	30
8	38	34	28	24	28
9	29	31	29	30	27
10	35	33	30	33	30
11	34	32	31	32	36
12	25	27	32	32	28
13	32	34	33	34	31
14	40	30	34	34	30
15	35	34	35	31	36
16	36	31	36	28	30
17	32	34	37	27	30
18	32	31	38	31	35
19	33	30	39	27	22
20	36	32	40	39	36

Pretest = 1262

Posttest = 1247

ประวัติผู้วิจัย

ชื่อ	นางสาวจรีรัตน์ ทอมจันทร์
เกิดวันที่	9 เดือนกรกฎาคม พุทธศักราช 2509
สถานที่เกิด	อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	103 ถ.เชิดสมบัติ อ.เมือง จ.อุดรธานี 41000
ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน	อาจารย์ 1 ระดับ 3
สถานที่ทำงาน	หมวดวิชาภาษาต่างประเทศ โรงเรียนร้อยเอ็ดวิทยาลัย อำเภอเมือง จังหวัดร้อยเอ็ด

ประวัติการศึกษา

พ.ศ.2526	มัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสตรีราชินูทิศ อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี
พ.ศ.2530	กศ.บ. วิชาเอกภาษาอังกฤษ วิชาโทภาษาศาสตร์ จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มหาสารคาม
พ.ศ.2536	กศ.ม. วิชาเอกการมัธยมศึกษา สาขาการสอนภาษาอังกฤษ จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

การศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการเขียน และความวิตกกังวลในการเรียน
ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการสอนด้วยวิธี
กระบวนการเขียนของเคลลีกับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู

บทคัดย่อ

ของ

จุรีรัตน์ ทอมจันทร์

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา

ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการมัธยมศึกษา

ธันวาคม 2536

การศึกษาครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษ และความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี กับการสอนตามคู่มือครู

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 แผนการเรียนวิทย์-คณิต ที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษ 011 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2536 ของโรงเรียนอุดรวิทยานุกูล อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี กลุ่มตัวอย่างนี้ได้มาจากการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) จำนวน 80 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 40 คน และกลุ่มควบคุม 40 คน ดำเนินการทดลองโดยใช้แบบแผนการวิจัยแบบ Randomized Control-Group Pretest-Posttest Design กลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลี (Kelly's Writing Process Method) กลุ่มควบคุมได้รับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครู ใช้เวลาในการทดลอง กลุ่มละ 16 คาบ คาบละ 50 นาที โดยใช้เนื้อหาเดียวกันทั้งสองกลุ่ม

เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือแบบทดสอบวัดความสามารถทางการเขียนชนิดอัตนัย โดยให้นักเรียนเขียนเรื่องจากภาพ จำนวน 2 ข้อ และแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษ จำนวน 20 ข้อ ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่น 0.76 และ 0.80 ตามลำดับ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ t-test Independent Group และ t-test Dependent Samples

ผลการทดลองพบว่า

1. ความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลีกับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครูแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
2. ความวิตกกังวลในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลีกับการสอนด้วยวิธีตามคู่มือครูแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
3. ความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนด้วยวิธีการกระบวนการเขียนของเคลลีหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

A COMPARATIVE STUDY OF MATHAYOM SUKSA IV STUDENTS' WRITING
ABILITIES AND ANXIETY THROUGH KELLY'S WRITING PROCESS
METHOD AND THROUGH THE TEACHER'S MANUAL

AN ABSTRACT

BY

JUREERAT HOMJAN

Presented in partial fulfillment of the requirements for
Master of Education degree in Secondary Education
at Srinakharinwirot University

December 1993

The purpose of this study was to compare Mathayom Suksa IV students' English writing abilities and anxiety through Kelly's Writing Process Method and through the Teacher's Manual.

The sample used in this study was 80 Mathayom Suksa IV students learning "English 1" (E011) of Udornpittayanukoon school. Amphur Maung, Udornthani province in Academic year 1993. This sample was simply randomized and divided into experimental and control groups with forty students in each. The randomized control group : pretest-posttest design was used in the experiment. The experimental group was taught through Kelly's Writing Process Method ; whereas the control group was taught through the Teacher's Manual. Each group was taught with the same contents for sixteen periods.

The instrument were the English Writing Abilities Test and anxiety test constructed by a researcher, with the reliability of 0.76 and 0.80 respectively.

Statistical techniques used in this study were the t-test Independent Group for between group-comparison and the t-test Dependent Samples for within group comparison.

The result of the study indicated that:

1. The English writing ability of the students taught through Kelly's Writing Process Method and the Teacher's Manual was significantly different at the .01 level.
2. The anxiety of the students taught through Kelly's Writing Process Method and the Teacher's Manual was significantly different at the .05 level.
3. The English writing ability of the experimental group, after the experiment, was significantly higher than that before the experiment at the .01 level.