



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัย ได้ศึกษาค้นคว้า เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิธีการเรียนรู้ภาษา กระบวนการเขียน และการเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ เพื่อเป็นแนวทางในการวิจัย โดยนำเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้คือ

1. วิธีการเรียนรู้ภาษา
 - 1.1 ความหมายของวิธีการเรียนรู้ภาษา
 - 1.2 วิธีการที่ใช้ในการเรียนรู้ภาษา
2. กระบวนการเขียน
 - 2.1 ความหมายของกระบวนการเขียน
 - 2.2 ขั้นตอนของการเขียน
3. การเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ
 - 3.1 ความสำคัญของการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษา
 - 3.2 การสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ
 - 3.3 การประเมินผลทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 4.1 งานวิจัยในประเทศไทย
 - 4.1.1 งานวิจัยเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้
 - 4.1.2 งานวิจัยเกี่ยวกับการสอนทักษะการเขียน
 - 4.1.3 งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถด้านการเขียน
 - 4.2 งานวิจัยในต่างประเทศ
 - 4.2.1 งานวิจัยเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้
 - 4.2.2 งานวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเขียน
 - 4.2.3 งานวิจัยเกี่ยวกับการสอนทักษะการเขียน

วิธีการเรียนรู้ภาษา

ความหมายของวิธีการเรียนรู้ภาษา

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการเรียนการสอนภาษาได้ให้ความหมายของวิธีการเรียนรู้ภาษาไว้ซึ่งส่วนใหญ่เป็นไปในทำนองเดียวกัน ดังนี้

เอลเลน เบียลีสตอก (Ellen Bialystok 1978: 71) กล่าวถึงวิธีการเรียนรู้ภาษาว่าหมายถึง กลวิธีต่าง ๆ ที่ผู้เรียนนำมาใช้เพื่อพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ภาษา โดยอาศัยข้อมูลทางภาษาที่มีอยู่เดิม ซึ่งผู้เรียนจะเลือกใช้วิธีใดนั้นขึ้นอยู่กับสถานการณ์ทางภาษาที่กำหนด

โจน รูบิน (Joan Rubin 1979: 20-21) กล่าวถึงวิธีการเรียนรู้ภาษาว่าหมายถึง เทคนิควิธี หรือเครื่องมือที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติอย่างเป็นลำดับขั้นเพื่อช่วยในการเรียนรู้ภาษาโดยอาศัยกระบวนการทางความรู้ความคิด (Cognitive Process)

ดี เอช บราวน์ (D.H. Brown 1980: 83) กล่าวถึงวิธีการเรียนรู้ว่าหมายถึง วิธีการที่จะทำให้เกิดการเข้าใจ สิ่งสม และเก็บรักษาสิ่งที่ได้เรียนรู้ไว้โดยที่ผู้เรียนจะสามารถดึงออกมาแก้ปัญหาทางภาษาได้เมื่อพบประเด็นเดิม

อี ทาโรน (E. Tarone 1981: 185-195) กล่าวถึงวิธีการเรียนรู้ภาษาว่า "เป็นความพยายามของผู้เรียนที่จะพัฒนาความสามารถทางภาษาของตนทั้งทางด้าน ภาษาศาสตร์ และทางด้านสังคมภาษาศาสตร์ (Linguistic and Sociolinguistic Competence) การที่ผู้เรียนจะสามารถพัฒนาความสามารถดังกล่าวได้ผู้เรียนจำเป็นต้องมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาและแรงจูงใจในการสื่อความหมาย"

วอง ฟิลล์มอร์ (Wong Fillmore 1985: 37) อธิบายถึงวิธีการเรียนรู้ภาษาว่า หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อเป็นประโยชน์ต่ออัตราและระดับในการเรียนรู้ภาษา

ทั้งนี้วิธีการดังกล่าวต้องอาศัยกระบวนการทางความรู้ ความคิดซึ่งประกอบด้วยทักษะในการเชื่อมโยงความรู้ ความทรงจำ ความรู้ทางสังคม ทักษะในการตีความหมาย ทักษะในการวิเคราะห์ ทักษะในการจัดจำพวก และทักษะในการสรุปรวบยอด เป็นต้น

แอนนิตา แอล เวนเดน (Anita L. Wenden 1985: 4-7) กล่าวถึงวิธีการเรียนรู้ภาษาว่าหมายถึง ขั้นตอนต่าง ๆ ที่ผู้เรียนใช้เพื่อเอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ภาษา เป็นวิธีส่งเสริมความรู้ความเข้าใจในภาษา และการรู้จักนำข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ออกมาใช้ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายตามที่ต้องการ

ซี อี ไวน์สไตน์ และ อาร์ อี เมเยอร์ (C.E. Weinstein and R.E. Mayer 1986: 315) อธิบายถึงวิธีการเรียนรู้ภาษาว่าหมายถึง วิธีการที่เอื้ออำนวยให้เกิดการเรียนรู้ภาษา โดยวิธีการดังกล่าวจะบ่งชี้ถึงจุดมุ่งหมายหรือความตั้งใจในการเรียนภาษาของผู้เรียนซึ่งมีผลต่อสภาพทางจิตใจ แรงจูงใจในการเรียน ตลอดจนวิธีการที่ผู้เรียนเลือกสรร เรียนรู้ เรียบเรียง หรือบูรณาการความรู้ใหม่เข้าด้วยกันกับความรู้เดิม

เค เอ อีริคสัน และเฮช ไซมอน (K.A. Ericson and H. Simon 1987: 24-53) กล่าวถึงวิธีการเรียนรู้ภาษาว่าหมายถึง วิธีการต่าง ๆ ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติอย่างเป็นขั้นตอนเพื่อประโยชน์ต่อการเรียนรู้ภาษา ซึ่งวิธีการเหล่านี้จะเป็นความทรงจำระยะยาว (Long-Term Memory) ของผู้เรียน โดยผู้เรียนจะสามารถนำวิธีดังกล่าวออกมาใช้แก้ปัญหาทางภาษาได้อย่างอัตโนมัติ

เอ็ม ราบินอวิทซ์ และ เอ็ม ที ไค (M. Rabinowitz and M.T. Chi 1987: 38-102) กล่าวถึงวิธีการเรียนรู้ว่าหมายถึง วิธีการอันแยบยลที่ผู้เรียนนำไปใช้บ่อยครั้งอย่างมีสติเพื่อการเรียนรู้ทักษะต่าง ๆ โดยผ่านกระบวนการทางสมอง (Mental Process) จนสามารถจดจำวิธีการต่าง ๆ ได้ และนำไปใช้แก้ปัญหาได้โดยอัตโนมัติ วิธีการดังกล่าวจะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ทักษะต่าง ๆ ให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

เคน วิลลิง (Ken Willing 1988: 6-7) ได้ให้ความหมายของวิธีการเรียนรู้ภาษาคลายคลึงกับ เค เอ อีริคสัน และ เอช ไชมอน และ เอ็ม ราบีโนวิทซ์ และ เอ็ม ที ไค ว่าวิธีการเรียนรู้ภาษาหมายถึง เทคนิค และวิธีการต่าง ๆ ที่ผู้เรียนนำมาใช้ในการคิดและปฏิบัติ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ภาษาโดยผ่านกระบวนการทางสมองเฉพาะอย่าง อาทิเช่น การเก็บรวบรวมข้อมูล การจัดจำพวก การกระทำอย่างเป็นลำดับขั้น การเชื่อมโยง ตลอดจนการจดจำข้อมูลทางภาษา และสามารถนำวิธีการต่าง ๆ เหล่านี้ออกมาใช้แก้ปัญหาได้โดยอัตโนมัติ

เจ ไมเคิล โอ มัลลี และ แอนนา อูล ชาโมท์ (J. Michael O'Malley and Anna Uhl Chamot 1990: 42-45) อธิบายถึงวิธีการเรียนรู้ภาษาว่าหมายถึง ทักษะทางความรู้ความคิด (Cognitive Skills) ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติอย่างเป็นลำดับขั้นเพื่อช่วยให้เข้าใจและจดจำข้อมูลทางภาษา ตลอดจนสร้างผลผลิตทางภาษาที่เรียนรู้ใหม่ โดยผู้เรียนที่มีความสามารถในการเรียนรู้ภาษาที่ดีจะสามารถนำวิธีการเหล่านี้ออกมาใช้แก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสมและบ่อยครั้ง

จากความหมายของวิธีการเรียนรู้ภาษาที่ได้กล่าวมาแล้วสรุปได้ว่า วิธีการเรียนรู้ภาษาหมายถึงวิธีการต่าง ๆ ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ภาษาและเพื่อแก้ปัญหาทางภาษาที่เกิดขึ้นอย่างมีสติและโดยอัตโนมัติ ทั้งนี้วิธีการดังกล่าวจะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยกระบวนการทางสมอง หรือ กระบวนการทางความรู้ความคิดซึ่งประกอบด้วยทักษะต่าง ๆ อาทิเช่น ทักษะในการเชื่อมโยงความรู้ ความทรงจำ ความรู้ทางสังคม ทักษะในการตีความหมาย ทักษะในการวิเคราะห์ ทักษะในการจัดจำพวก และทักษะในการสรุปรวบยอด เป็นต้น

วิธีการที่ใช้ในการเรียนรู้ภาษา

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการเรียนการสอนภาษาได้จำแนกวิธีการเรียนรู้ภาษาออกเป็นขั้นตอนต่าง ๆ ซึ่งส่วนใหญ่เป็นทำนองเดียวกัน ดังนี้

เฮช เอช สเติร์น (H.H. Stern 1973: 16-28) ได้แบ่งวิธีการเรียนรู้ภาษาออกเป็น 4 วิธีการดังนี้

1. วิธีการวางแผนการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ (Active Planning Strategies) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อการวางแผนการเรียนรู้ของตน เช่น การกำหนดแผนการเรียนรู้ การกำหนดวิธีการเรียนรู้ และการเข้าร่วมในกระบวนการเรียนรู้อย่างจริงจัง
2. วิธีการให้ความสนใจต่อกฎเกณฑ์ทางภาษา (Explicit Learning Strategies) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้ในการศึกษาและวิเคราะห์ภาษา เพื่อพัฒนาวิธีการใช้ภาษาให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ทั้งนี้ผู้เรียนต้องรู้จักควบคุมและตรวจสอบการใช้ภาษาตลอดจนสามารถเรียนรู้ข้อผิดพลาดจากการใช้ภาษาของตนได้
3. วิธีการใช้ภาษาสื่อสารในสังคม (Social Learning Strategies) หมายถึงวิธีการที่ผู้เรียนพยายามที่จะใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในสังคมที่พูดภาษาที่สอง แม้ว่าผู้เรียนจะมีความรู้ด้านไวยากรณ์ และด้านคำศัพท์ไม่เพียงพอที่จะสื่อความหมาย ผู้เรียนก็จะใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย (Communication Strategies) เช่น วาดรูป สะกดคำ พูดอ้อม แพล และใช้ท่าทางประกอบ
4. วิธีการทางจิตใจ (Affective Strategies) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อพัฒนาความสามารถในการเข้าใจ และความสามารถในการใช้ภาษาควบคู่ไปกับการพัฒนาความสัมพันธ์อันดีระหว่างตัวผู้เรียนกับบุคคลอื่นในสังคม ตลอดจนเพื่อลดความเครียดในการใช้ภาษาของตน ได้แก่ การสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษา มีทัศนคติที่ดีต่อภาษา ต่อวัฒนธรรม และต่อเจ้าของภาษา

เอ็น ไนแมน เอ็ม โฟรลิด และ เอ โทเดสโก (N. Naiman, M. Frolich and A. Todesco 1975: 58-75) ได้สรุปวิธีการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนภาษาที่โตไวดังนี้

1. รู้จักหาวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตนเองเพื่อประโยชน์ในการเรียนรู้ภาษา
2. มีความพยายามในการหาโอกาสฝึกฝนภาษาให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้
3. ใฝ่รู้ศึกษาและพัฒนาความเข้าใจในภาษาทั้งในแง่ของระบบกฎเกณฑ์ และวิธีการสื่อสาร
4. เสริมสร้างแรงจูงใจในการเรียนภาษาให้กับตนเอง

เอลเลน เบียลีสตอก (Ellen Bialystok 1978: 71) ได้แบ่งวิธีการเรียนรู้ภาษาออกเป็น 4 วิธีการ ซึ่งคล้ายคลึงกับ เอช เอช สเติร์น และ เอ็น ไนแมนและคณะ แต่มีบางวิธีที่แตกต่างออกไป ดังนี้

1. การเดาความหมาย (Inferencing) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อนำข้อมูลทางภาษาที่มีอยู่มาเดาความหมายของคำ หรือ ข้อความที่พบ
2. การควบคุมการใช้ภาษา (Monitoring) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อตรวจสอบความถูกต้อง และแก้ไขการใช้ภาษาของตนทั้งในด้านความเข้าใจ และการแสดงออกทางภาษา
3. การฝึกฝนในชั้นเรียน (Formal Practicing) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้ในการฝึกฝนการใช้ภาษาในชั้นเรียนทั้งในด้านการใช้กฎไวยากรณ์และความหมาย เพื่อให้การสื่อสารเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ
4. การฝึกฝนในสถานการณ์ที่ใช้ภาษาจริง (Functional Practicing) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อฝึกฝนการใช้ภาษาภายนอกชั้นเรียนในสถานการณ์ที่เป็นจริง

โจน รูบิน (Joan Rubin 1981: 117-131) ได้แบ่งวิธีการเรียนรู้ภาษาออกเป็น 2 หมวดใหญ่ ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. วิธีการที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาโดยตรง ได้แก่
 - 1.1 รู้จักทำความเข้าใจความกระจ่างในภาษา (Clarification/Verification) โดยการถามผู้รู้เกี่ยวกับวิธีการใช้คำ สำนวน หรือประโยค แล้วพูดทวนซ้ำเพื่อย้ำความถูกต้อง
 - 1.2 รู้จักตรวจสอบและควบคุมการใช้ภาษา (Monitoring) โดยการสังเกตการออกเสียง การพูด การสะกดคำ การใช้ศัพท์ กฎไวยากรณ์ ตลอดจนสนใจในการใช้ภาษาของตนเองว่าเป็นที่ยอมรับ และมีความถูกต้องหรือไม่ และสามารถเรียนรู้จากข้อผิดพลาดของตนเองได้
 - 1.3 รู้จักฝึกความจำ (Memorization) โดยการเขียนบันทึกย่อเกี่ยวกับบทเรียนทางภาษาเรื่องใหม่ ฝึกการออกเสียงดัง ๆ และฝึกเขียนคำศัพท์หรือประโยคซ้ำหลาย ๆ ครั้ง
 - 1.4 รู้จักเดาอย่างถูกต้อง (Guessing/Inductive Inferencing) โดย

การเดาความหมายของคำพูดหรือประโยคที่พบด้วยการอาศัยประโยชน์จากความรู้ที่มีอยู่เดิม โดยการรวบรวมข้อมูลจากคำสำคัญ (Key Words) และจากบริบท (Context) ซึ่งได้แก่ เครื่องหมายต่าง ๆ (Typographical Clues) รูปภาพและกราฟ (Pictorial and Graphic Clues) โครงสร้างประโยค (Syntactic Clues) และจากความหมายของคำ (Semantic Clues) เป็นต้น

1.5 รู้จักใช้เหตุผลเชิงอนุมาน (Deductive Reasoning) โดยการตั้งกฎเกณฑ์ทางภาษาขึ้นก่อนแล้วหาข้อมูลมาสนับสนุน เช่น จากการเปรียบเทียบภาษาแม่กับภาษาเป้าหมาย และการจัดกลุ่มของคำ หรือประโยคที่มีรูปแบบหรือความหมายใกล้เคียงกัน

1.6 รู้จักฝึกฝนการใช้ภาษา (Practice) โดยการฝึกออกเสียงต่าง ๆ จนกว่าจะออกเสียงได้ถูกต้องและคล่อง ฝึกการฟังแล้วพยายามออกเสียงเลียนแบบให้เหมือนเจ้าของภาษาให้มากที่สุด และฝึกการแต่งประโยค ได้แก่ การฝึกฝนการใช้ภาษากับเจ้าของภาษา หรือเพื่อน การชมภาพยนตร์หรือฟังวิทยุ ตลอดจนการอ่านหนังสือพิมพ์หรือนิตยสารต่าง ๆ เป็นต้น

2. วิธีการที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาโดยอ้อม

2.1 รู้จักสร้างโอกาสในการฝึกฝนการใช้ภาษา (Create Opportunities for Practice) โดยการหาโอกาสฝึกฝนกับเจ้าของภาษา ฝึกพูดภาษาเป้าหมายกับเพื่อน นักเรียน ใช้เวลาว่างฝึกฝนในห้องปฏิบัติการทางภาษา และฟังรายการวิทยุ หรือโทรทัศน์ภาคภาษาเป้าหมาย เป็นต้น

2.2 รู้จักวิธีในการสร้างสรรค์ภาษา (Production Tricks) โดยการฝึกหัดสร้างโครงสร้างประโยคแบบต่าง ๆ ขึ้นเอง การนำสิ่งต่าง ๆ มาโยงเข้าด้วยกันเพื่อหาความสัมพันธ์ของเนื้อหาและทำความเข้าใจในความหมาย ตลอดจนรู้จักใช้วิธีการในการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพซึ่งได้แก่ การกล่าวอ้อม (Circumlocutions) การใช้คำที่มีความหมายเหมือน (Synonyms) การใช้คำที่มีลักษณะหรือที่มาเหมือนกัน (Cognates) และการพูดโต้ตอบโดยใช้ประโยคง่าย ๆ (Formulaic Interaction) เมื่อมีปัญหาในการสื่อสาร เป็นต้น

อี ทาโรน (E. Tarone 1981: 285-295) ได้กล่าวเพิ่มเติมถึงการเรียนรู้ภาษาที่สองว่า ผู้เรียนจะประสบความสำเร็จหรือไม่ขึ้นอยู่กับแรงจูงใจในการพัฒนาความสามารถทางภาษาทั้งทางด้านภาษาศาสตร์และทางสังคมภาษาศาสตร์ของผู้เรียน โดยได้จำแนกแรงจูงใจ

ในการเรียนรู้ภาษาออกเป็น 2 ประเภท คือ

1. แรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษา หมายถึง ความต้องการของผู้เรียนที่จะใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสมและถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ ในการนี้ผู้เรียนจำเป็นต้องอาศัยวิธีการในการสร้างภาษา (Production Strategies) เพื่อช่วยให้การเรียนรู้ภาษาประสบความสำเร็จ

2. แรงจูงใจในการสื่อความหมาย หมายถึง ความต้องการของผู้เรียนที่จะใช้ภาษาในการสื่อความหมายให้เป็นที่เข้าใจ แม้ว่าในบางครั้งผู้เรียนมีความรู้ทางด้านไวยากรณ์ และความรู้ทางความหมายของคำศัพท์ไม่เพียงพอ ในการนี้ผู้เรียนจะใช้วิธีการเพื่อการสื่อความหมาย (Communication Strategies) เพื่อช่วยให้การสื่อสารเกิดขึ้นอย่างสมบูรณ์

แรงจูงใจทั้งสองประเภทนี้แม้จะมีวิธีการแสดงออกที่แตกต่างกัน แต่ก็มีมีความเกี่ยวข้องกันอย่างลึกซึ้งและยากที่จะแยกออกจากกันได้ ทั้งนี้เพราะการสื่อสารจะเกิดขึ้นได้อย่างสมบูรณ์ก็ต่อเมื่อผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาเพื่อที่จะใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม ตลอดจนมีแรงจูงใจในการสื่อความหมายเพื่อให้สามารถใช้ภาษาสื่อสารได้อย่างต่อเนื่องและเป็นที่เข้าใจ อาร์ เอลลิส (R. Ellis 1986: 375) ได้อธิบายเพิ่มเติมถึงวิธีการในการสร้างภาษา (Production Strategies) ว่าหมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อสร้างผลผลิตทางภาษาให้มีความเหมาะสม และถูกต้องตามหลักไวยากรณ์และความหมาย ซึ่ง อาร์ เอลลิส ได้สรุปวิธีการในการสร้างภาษามี 2 วิธี ดังนี้

1. วิธีการวางแผนการเรียนรู้ (Planning Strategies) หมายถึง วิธีที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อเตรียมตัวเองในการเรียนรู้ภาษาที่สอง เช่น การปรับภาษาให้ง่ายขึ้นทั้งทางด้านความหมาย และทางภาษาศาสตร์ (Semantic and Linguistic Simplification) ซึ่งวิธีการนี้เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนนำความรู้ต่าง ๆ ที่สั่งสมไว้แล้วมาทำความเข้าใจความหมายหรือกฎเกณฑ์ทางภาษาที่มีความสลับซับซ้อน และใช้ความรู้นั้นเป็นเครื่องมือทำความเข้าใจความหมายหรือกฎเกณฑ์ที่ง่ายกว่า จดจำความรู้ดังกล่าวไว้ แล้วสร้างผลผลิตทางภาษาให้ปรากฏ

2. วิธีการปรับแก้ (Correcting Strategies) หมายถึง วิธีที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อควบคุมและตรวจสอบการใช้ภาษาให้มีความถูกต้องและสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายในการสื่อสาร

สำหรับวิธีการเพื่อการสื่อความหมาย (Communication Strategies)

เคลาส์ ฟาร์ช และ กาเบรียล แคสเปอร์ (Claus Faerch and Gabriele Kasper 1984: 34-45) ได้อธิบายถึงวิธีการเพื่อการสื่อความหมายว่า เป็นวิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติ เพื่อแก้ปัญหาในการใช้ภาษาในกรณีที่ผู้เรียนมีความรู้ทางด้านไวยากรณ์และความหมายคำศัพท์ไม่เพียงพอ ซึ่งวิธีการดังกล่าวเป็นการแก้ปัญหาเชิงจิตภาษาศาสตร์ (Psycholinguistic Solution) อย่างเป็นระบบของผู้เรียนภาษาที่สอง เพราะในการสื่อสารผู้เรียนต้องคำนึงถึงรูปแบบ (Form) และตัวสาร (Message) ของสิ่งที่ต้องการแสดงออกและต้องพยายามใช้ให้ถูกต้องเพื่อการสื่อความหมายที่ดี วิธีการที่ผู้เรียนแต่ละคนใช้จะมีความแตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนแต่ละคนบันทึกไว้ในสมอง ตลอดจนความสามารถในการจดจำและรำลึกใช้ซึ่งแตกต่างกันในแต่ละบุคคล

เคลาส์ ฟาร์ช และ กาเบรียล แคสเปอร์ ยังแบ่งวิธีการเพื่อการสื่อความหมายไว้ดังนี้

1. การกล่าวอ้อม (Circumlocution) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้อธิบายคำหรือข้อความในกรณีที่ไม่ทราบคำศัพท์โดยอาศัยข้อมูลทางภาษาที่มีอยู่เดิม
2. การคาดคะเน (Approximation) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้อธิบายสิ่งต่าง ๆ ทั้ง ๆ ที่มีข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องนั้นไม่เพียงพอโดยการเดา หรือคาดคะเน
3. การใช้ภาษาท่าทาง (Paralanguage) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้ท่าทางประกอบการอธิบายเพื่อให้การสื่อสารมีความต่อเนื่อง เมื่อไม่สามารถนึกหาคำศัพท์หรือข้อความที่ต้องการได้
4. การขยายความ (Paraphrase) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้การอธิบายถอดความโดยใช้คำง่าย ๆ และโครงสร้างที่ไม่สลับซับซ้อนเพื่อให้การสื่อสารที่มีความต่อเนื่อง
5. การหลีกเลี่ยง (Avoidance) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้เมื่อต้องอธิบายสิ่งต่าง ๆ ที่ตนมีความรู้ไม่เพียงพอโดยการหลีกเลี่ยงไม่กล่าวถึงหรือเขียนถึงสิ่งเหล่านั้น

จึงอาจกล่าวได้ว่าวิธีการเรียนรู้ (Learning Strategies) วิธีการสร้างภาษา (Production Strategies) และวิธีการเพื่อการสื่อความหมาย (Communication Strategies) มีความสัมพันธ์ต่อกันและเอื้อประโยชน์ต่อการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน ทั้งนี้เพราะผู้เรียนสามารถเลือกใช้วิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตนเองเป็นเครื่องมือไปสู่การเรียนรู้

ภาษาที่สองเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนของตน ตลอดจนทำให้การสื่อสารเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและสมบูรณ์

แอนนิตา แอล เวนเดน (Anita L. Wenden 1985: 4-7) แบ่งวิธีการเรียนรู้ภาษาออกเป็น 4 หมวดใหญ่ คือ

1. วิธีการทางความรู้ความคิด (Cognitive Learning Strategies)
2. กลวิธีในการสื่อสาร (Communication Strategies)
3. การฝึกฝนการใช้ภาษาโดยรวม (Global Practice Strategies)
4. การควบคุมและตรวจสอบการเรียนรู้ภาษา (Metacognitive Strategies)

แอนนิตา แอล เวนเดน ได้อธิบายเกี่ยวกับ วิธีการทางความรู้ความคิด และการฝึกฝนการใช้ภาษา คล้ายคลึงกับ โจน รุบิน และอธิบายเกี่ยวกับกลวิธีในการสื่อความหมาย คล้ายคลึงกับ อี ทาโรน สำหรับการควบคุมและตรวจสอบการเรียนรู้ภาษานั้นมีรายละเอียด ดังนี้

1. การวางแผนการเรียนรู้ (Planning) คือ การกำหนดขั้นตอนของการเรียนรู้ เพื่อตัดสินใจว่าผู้เรียนต้องการเรียนรู้อะไร จะเลือกวิธีการเรียนรู้วิธีใด และกำหนดวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้
2. การควบคุมการใช้ภาษา (Monitoring) คือ การที่ผู้เรียนทราบข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาของตน และสามารถเรียนรู้ได้จากข้อผิดพลาดนั้น
3. การประเมินผลการเรียนรู้ (Checking Outcome) คือ การที่ผู้เรียนสามารถประเมินผลการเรียนรู้ภาษาของตนเองได้ซึ่งจะเป็นแนวทางในการพิจารณาตัดสินใจเลือกวิธีการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพสำหรับตนเอง

แอนนา อูล ซาโมท์ แอล คีปเปอร์ และ เอ็ม วี อิมพิงค์ แฮอนันเดซ (Anna Uhl Chamot L. Küpper and M.V. Impink-Hernandez 1988 b: 17-19) ได้อธิบายถึงวิธีการเรียนรู้ภาษาที่ดีไว้คล้ายคลึงกับ แอนนิตา แอล เวนเดน แต่แบ่งวิธีการเรียนรู้ออกเป็น 3 หมวดใหญ่ คือ

1. วิธีการควบคุมและตรวจสอบการเรียนรู้ภาษา (Metacognitive Strategies)

2. วิธีการทางความรู้ความคิด (Cognitive Strategies)

3. วิธีการทางจิตสังคม (Social Affective Strategies)

แอนนา อูล ซาโมท์ และคณะ ได้อธิบายถึงวิธีการเรียนรู้ทั้ง 3 หมวดนี้อย่างละเอียด โดยมีสาระสำคัญดังต่อไปนี้

1. วิธีการควบคุมและตรวจสอบการเรียนรู้ภาษา (Metacognitive Strategies) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อการวางแผนการเรียนรู้ ตรวจสอบความเข้าใจ และความถูกต้องในการใช้ภาษา และประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง ได้แก่

1.1 การวางแผนการเรียนรู้ (Planning) คือ วิธีการที่ผู้เรียนกำหนดขั้นตอนการเรียนรู้เพื่อจะตัดสินใจว่าผู้เรียนต้องการเรียนรู้สิ่งใด และจะเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพโดยวิธีใด การวางแผนการเรียนรู้แบ่งออกเป็น 2 วิธีการ ดังนี้

1.1.1 การเตรียมข้อมูลล่วงหน้า (Advanced Organization) คือ การที่ผู้เรียนเตรียมตนเองในการเรียนรู้ภาษาโดยการรวบรวมและจัดจำพวกคำ (Word) มโนคติ (Concept) หรือกฎเกณฑ์ (Principle) โดยอาศัยข้อมูลทางความหมายและข้อมูลทางไวยากรณ์ที่เคยเรียนรู้มาก่อน เช่น การแบ่งประเภทของคำ การจัดบันทึกย่อหรือขีดเส้นใต้คำหรือข้อความสำคัญเพื่อช่วยความจำ และการอ่านบทเรียนที่คาดว่าจะได้ยินในกิจกรรมการเรียนทักษะการฟัง เป็นต้น

1.1.2 การวางแผนการเรียบเรียง (Organizational Planning) คือ วิธีการที่ผู้เรียนเตรียมการในการเรียนรู้ภาษาโดยการวางแผนกระบวนการทั้งหมด เช่น ในการวางแผนการเขียน ผู้เรียนจะวางแผนงานเขียนทั้งชิ้นในระดับข้อความและระดับประโยค เตรียมคิดจุดมุ่งหมายในการเขียน และเตรียมที่จะใช้กฎไวยากรณ์ที่ตนเองรู้จัก เป็นต้น

1.2 การให้ความสนใจต่อบทเรียน (Directed Attention) คือ วิธีการที่ผู้เรียนตัดสินใจล่วงหน้าที่จะตั้งใจในการเรียนรู้ภาษาตลอดจนกระบวนการเรียนการสอนตั้งแต่นั้นจนสิ้นสุดกระบวนการโดยไม่เบนความสนใจไปยังเรื่องอื่นที่ไม่เกี่ยวข้องกับบทเรียน

1.3 การเลือกให้ความสนใจต่อบทเรียน (Selective Attention) คือ วิธีการที่ผู้เรียนตัดสินใจล่วงหน้าว่าจะให้ความสนใจต่อบทเรียนเฉพาะอย่าง เช่น โดยการอ่านจับใจความสำคัญ การหาคำสำคัญ (Key Words) และการหาเครื่องหมายข้อความ (Discourse Markers) เพื่อช่วยให้เข้าใจบทเรียนดียิ่งขึ้น

1.4 การจัดการตนเอง (Self-Management) คือ วิธีการที่ผู้เรียนค้นหาหรือทำความเข้าใจกับสถานการณ์ที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ของตน เช่น การควบคุมการใช้ภาษาของตนเองโดยการพยายามใช้ข้อมูลทางภาษาที่เคยเรียนรู้มาก่อน และพยายามหาโอกาสที่จะฝึกใช้ภาษา หรือเนื้อหาทางภาษาที่เพิ่งเรียนรู้

1.5 การควบคุมการใช้ภาษาด้วยตนเอง (Self-Monitoring) คือ วิธีการที่ผู้เรียนนำมาใช้ตรวจสอบความถูกต้องและแก้ไขความเข้าใจและการใช้ภาษาของตนเอง ทั้งนี้ผู้เรียนอาจจะควบคุมการใช้ภาษาด้วยตนเองโดยใช้เทคนิคการ "คิดดัง ๆ" (Think Aloud) การควบคุมการใช้ภาษาด้วยตนเองแบ่งออกเป็น 8 วิธีการ ดังนี้

1.5.1 การควบคุมความเข้าใจ (Comprehension Monitoring) คือ การตรวจสอบ ทำความกระจ่าง และแก้ไขความผิดพลาดในการเข้าใจภาษา

1.5.2 การควบคุมการใช้ภาษา (Production Monitoring) คือ การตรวจสอบ ทำความกระจ่าง และแก้ไขความผิดพลาดในการใช้ภาษา

1.5.3 การควบคุมการได้ยิน (Auditory Monitoring) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้การฟังเป็นประโยชน์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลทางภาษาเพื่อประกอบการตัดสินใจในการใช้ภาษา

1.5.4 การควบคุมการมองเห็น (Visual Monitoring) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้การมองเห็นให้เป็นประโยชน์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลทางภาษาเพื่อประกอบการตัดสินใจในการใช้ภาษา

1.5.5 การควบคุมลีลาในการใช้ภาษา (Style Monitoring) คือ วิธีการที่ผู้เรียนตรวจสอบทำความเข้าใจ และแก้ไขการใช้ภาษาโดยพิจารณาถึงทำเนียบภาษา

1.5.6 การควบคุมวิธีการเรียนรู้ (Strategy Monitoring) คือ วิธีการที่ผู้เรียนพิจารณาว่าวิธีการที่ใช้ในการเรียนรู้ภาษาขณะนั้นมีประสิทธิภาพดีเพียงใด

1.5.7 การควบคุมแผนการเรียนรู้ (Plan Monitoring) คือ วิธีการที่ผู้เรียนพิจารณาว่าแผนการเรียนรู้ที่วางไว้มีประสิทธิภาพเพียงใด

1.5.8 การตรวจสอบซ้ำ (Double-Check) คือ วิธีการที่ผู้เขียนพิจารณาการใช้ภาษาในบทเรียนที่ผ่านมาเพื่อปรับปรุงแก้ไข

1.6 การบ่งชี้ปัญหา (Problem Identification) คือ วิธีการที่ผู้เรียนค้นหาปัญหาในการเรียนรู้ภาษาซึ่งจำเป็นต้องแก้ไขปรับปรุงเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ภาษาของตนให้ประสบความสำเร็จ

1.7 การประเมินตนเอง (Self-Evaluation) คือ วิธีการที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถประเมินผลการเรียนรู้ภาษาที่สองของตนเองได้ว่าประสบความสำเร็จเพียงใด โดยผู้เรียนจะพิจารณาผลการเรียนรู้นั้นเพื่อตัดสินใจเลือกวิธีการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพในการแก้ปัญหาทางภาษา ทั้งนี้ผู้เรียนอาจจะประเมินตนเองในด้านต่าง ๆ โดยใช้เทคนิคการ "คิดตั้ง ๆ" การประเมินตนเองแบ่งออกเป็น 5 วิธีการ ดังนี้

1.7.1 การประเมินผลผลิต (Production Evaluation) คือ การที่ผู้เรียนสามารถตรวจสอบผลผลิตในการเรียนรู้ภาษาว่ามีประสิทธิภาพเพียงใด เช่น การประเมินงานเขียนของตนเองเมื่อเขียนเสร็จแล้ว

1.7.2 การประเมินการแสดงออกทางภาษา (Performance Evaluation) คือ วิธีการที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจว่าการแสดงออกทางภาษาของตนตลอดบทเรียนที่ผ่านมานั้นมีความถูกต้องและเหมาะสมเพียงใด

1.7.3 การประเมินความสามารถในการใช้ภาษา (Ability Evaluation) คือ วิธีการที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจความสามารถในการใช้ภาษาของตนเองว่าตนเองมีความสามารถที่จะใช้ภาษาที่สองในบทเรียนเพียงใด

1.7.4 การประเมินวิธีการเรียนรู้ภาษา (Strategy Evaluation) คือ วิธีการที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจว่าวิธีการเรียนรู้วิธีใดเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ภาษา

1.7.5 การประเมินความรู้ทางภาษา (Language Repertoire Evaluation) คือวิธีการที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจว่าตนเองมีความรู้ในภาษาที่สองมากเพียงใดในระดับคำ ระดับวลี ระดับประโยค และระดับความหมาย

2. วิธีการทางความรู้ความคิด (Cognitive Strategies) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้ในการเรียนรู้ภาษาโดยอาศัยกระบวนการทางความคิด ได้แก่

2.1 การฝึกซ้ำ ๆ (Repetition) คือ วิธีการที่ผู้เรียนกระทำกิจกรรมทางภาษาซ้ำ ๆ เพื่อช่วยในการจดจำข้อมูลทางภาษานั้น

2.2 การใช้แหล่งข้อมูล (Resourcing) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้แหล่งข้อมูลทางภาษาให้เป็นประโยชน์ เช่น พจนานุกรม สารานุกรม ตำรา และผลงานต่างๆทางภาษา

2.3 การจัดกลุ่ม (Grouping) คือ วิธีการที่ผู้เรียนจัดลำดับ หรือจัดจำพวกคำหรือมโนคติ (Concept) โดยอาศัยข้อมูลทางความหมายและไวยากรณ์ที่เคยเรียนรู้มาก่อน

2.4 การจดบันทึกย่อ (Note-Taking) คือ วิธีการที่ผู้เรียนจดบันทึกคำหรือข้อความสำคัญโดยอาศัยแผนภูมิและตัวเลขเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลไว้ประกอบการแสดงออกทางภาษา

2.5 การสรุปแบบรวบยอด (Generalization) คือ วิธีการที่ผู้เรียนตั้งกฎเกณฑ์หรือสรุปผลจากการสังเกตสิ่งหนึ่งสิ่งใด หรือเรื่องหนึ่งเรื่องใดโดยเฉพาะ การสรุปรวบยอดแบ่งออกเป็น 2 วิธีการ ดังนี้

2.5.1 การสรุปแบบอุปนัย (Induction) คือ การรวบรวมข้อมูลแล้วสรุปผลให้ครอบคลุมข้อมูลเหล่านั้น

2.5.2 การสรุปแบบอุปมาน (Deduction) คือ การตั้งกฎเกณฑ์ขึ้นก่อนแล้วหาข้อมูลมาสนับสนุน ทั้งนี้ข้อเท็จจริงต่าง ๆ จะถูกนำมาวินิจฉัยเพื่อพิสูจน์ว่าสมมติฐานนั้นใช้ได้หรือไม่

2.6 การแทนที่ (Substitution) คือ วิธีที่ผู้เขียนใช้ในการเลือกวิธีการเรียนรู้ภาษาอื่นแทนที่วิธีเดิมเพื่อประโยชน์ในการเรียนรู้ภาษา หรือเลือกใช้คำและข้อความที่แตกต่างจากเดิมเพื่อให้การสื่อความหมายดีขึ้น

2.7 การพัฒนาข้อมูล (Elaboration) คือ วิธีการที่ผู้เรียนเชื่อมโยงข้อมูลทั้งหลายที่รวบรวมได้จากสิ่งที่เรียนรู้ใหม่ในการเรียนภาษาที่สอง หรือวิธีการผสมผสานความรู้ใหม่กับข้อมูลทางภาษาที่เคยเรียนมาก่อน หรือวิธีการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตัวบุคคลกับข้อมูลทางภาษาที่แสดงออก การพัฒนาข้อมูล แบ่งออกเป็น 8 วิธีการดังนี้

2.7.1 การพัฒนาข้อมูลส่วนบุคคล (Personal Elaboration) คือ วิธีการที่ผู้เรียนอาศัยความรู้ความคิดเห็นส่วนตัวมาผสมผสานกับความรู้ใหม่

2.7.2 การพัฒนาข้อมูลทั่วไป (World Elaboration) คือ วิธีการที่ผู้เรียนเลือกใช้ข้อมูลที่ได้รับจากประสบการณ์ต่าง ๆ รอบตัว

2.7.3 การพัฒนาข้อมูลเชิงวิชาการ (Academic Elaboration) คือวิธีการที่ผู้เรียนเลือกใช้ความรู้ที่ได้จากสถานการณ์ทางวิชาการต่าง ๆ

2.7.4 การพัฒนาข้อมูลระหว่างส่วนต่าง ๆ ของบทเรียน (Between - Parts Elaboration) คือ วิธีการที่ผู้เรียนเชื่อมโยงข้อมูลทางภาษาระหว่างบทเรียนส่วนต่าง ๆ เข้าด้วยกัน

2.7.5 การพัฒนาข้อมูลจากการถาม (Questioning Elaboration) คือ วิธีการที่ผู้เรียนผสมผสานข้อมูลที่ได้จากการถามกับข้อมูลที่เรียนรู้จากประสบการณ์รอบตัวเพื่อช่วยในการแก้ปัญหา

2.7.6 การพัฒนาข้อมูลจากการประเมินตนเอง (Self-Evaluation Elaboration) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้ประเมินการแสดงออกทางภาษาของตนโดยพิจารณาจากผลผลิตทางภาษาที่เกิดขึ้น ประเมินความสามารถของตนโดยพิจารณาจากกลวิธีในการแก้ปัญหาทางภาษา และประเมินความรู้ทางภาษาในระดับคำ วลี และมโนคติ

2.7.7 การพัฒนาข้อมูลเชิงสร้างสรรค์ (Creative Elaboration) คือ วิธีการที่ผู้เรียนสร้างเรื่องราวโดยอาศัยข้อมูลทางภาษาและความคิดที่มีอยู่เดิมมาผสมผสานกับความรู้ที่เรียนรู้จากประสบการณ์รอบตัว

2.7.8 การสร้างภาพพจน์ (Imagery) คือ วิธีการที่ผู้เรียนสร้างขึ้นเพื่อให้เข้าใจและจดจำข้อมูลทางภาษาที่เรียนรู้ใหม่โดยอาศัยภาพจริง หรือภาพในจินตนาการ

2.8 การสรุป (Summarization) คือ วิธีการที่ผู้เรียนสรุป หรือตั้งกฎเกณฑ์จากข้อมูลทางภาษาที่เกิดขึ้น ทำให้สามารถจดจำความรู้นั้นไว้ได้

2.9 การแปล (Translation) คือ วิธีการที่ผู้เรียนอาศัยภาษาที่หนึ่งเป็นเครื่องมือในการทำความเข้าใจหรือสร้างผลงานทางภาษาในภาษาที่สอง

2.10 การถ่ายโอน (Transfer) คือ วิธีการที่ผู้เรียนถ่ายทอดประสบการณ์หรือความรู้ในอดีตมาแก้ปัญหาในปัจจุบันเพื่อเอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ภาษา

2.11 การเดาความหมาย (Inferencing) คือ วิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อนำข้อมูลที่มีอยู่มาเดาความหมายของคำหรือข้อความที่พบ

3. วิธีทางจิตสังคม (Social Affective Strategies) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาใช้เพื่อพัฒนาความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในสังคมควบคู่ไปกับการเรียนรู้ภาษาและเพื่อลดความเครียดหรือความประหม่าขณะเรียนภาษา วิธีการทางจิตสังคมแบ่งออกเป็น 4 วิธีการดังนี้

3.1 การถามเพื่อความกระจ่าง (Questioning for Clarification) คือ วิธีการที่ผู้เรียนตั้งคำถาม ถามเพื่อนหรือครูเพื่อความกระจ่างในบทเรียน หรือวิธีการที่ผู้เรียนตั้งคำถาม ถามตนเองเพื่อความเข้าใจเพิ่มเติมในบทเรียน

3.2 การให้ความร่วมมือ (Cooperation) คือ วิธีการที่ผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มทางภาษา เพื่อให้การเรียนรู้ภาษาพัฒนาไปพร้อมกับความสัมพันธ์อันดีระหว่างเพื่อนร่วมชั้น

3.3 การพูดกับตัวเอง (Self-Talk) คือ วิธีการที่ผู้เรียนฝึกพูดภาษาที่สองตามลำพัง เพื่อลดความประหม่าเมื่อต้องพูดในสถานการณ์จริง

3.4 การเสริมแรงจิตใจตนเอง (Self-Reinforcement) คือ วิธีการที่ผู้เรียนสร้างแรงจูงใจในการเรียนภาษาให้ตนเอง โดยการให้รางวัลเมื่อการเรียนรู้ภาษาประสบความสำเร็จ

สรุปได้ว่าวิธีการเรียนรู้ภาษาที่มีประสิทธิภาพจำแนกออกเป็น 3 หมวดใหญ่ ๆ คือ วิธีการควบคุมและตรวจสอบการใช้ภาษา ได้แก่ การวางแผนการเรียนรู้ การให้ความสนใจต่อบทเรียน การรู้จักจับใจความสำคัญ การรู้จักหาโอกาสฝึกฝนการใช้ภาษา การควบคุมการใช้ภาษา การบ่งชี้ปัญหาในการเรียนภาษาของตนเอง และการประเมินผลการเรียนรู้ วิธีการทางความรู้ความคิด ได้แก่ การทบทวน การใช้แหล่งข้อมูล การจัดกลุ่มข้อมูล การสรุป การถ่ายโอน การแปล และการใช้วิธีการเพื่อการสื่อความหมาย และวิธีการทางจิตสังคม ได้แก่ การถามเพื่อความกระจ่าง การเข้าร่วมกิจกรรมทางภาษาการฝึกพูดกับตนเอง และการจูงใจตนเอง เป็นต้น

กระบวนการเขียน

ความหมายของกระบวนการเขียน

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนได้ให้ความหมายของกระบวนการเขียนไว้คล้ายคลึงกัน ดังนี้

เอ็ม โรส (M. Rose 1979 a: 64) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่า "เป็นวิธีการที่ผู้เรียนมีเพียงแต่นำมาปฏิบัติเพื่อนำเสนอข้อมูลเท่านั้นหากแต่เป็นวิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อเก็บรวบรวม สืบค้น และจัดลำดับข้อมูลอีกด้วย" และได้กล่าวเพิ่มเติมอีกว่า "กระบวนการเขียนหมายถึง กลวิธีในการคิด (Thinking Strategies) และกลวิธีทางข้อความ (Discourse Strategies) ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อให้งานเขียนของตนประสบความสำเร็จ" (M. Rose 1983: 123)

โดนัลด์ เอ็ม เมอร์เรย์ (Donald M. Murray 1980: 83) กล่าวถึง กระบวนการเขียนว่าหมายถึง วิธีการปฏิสัมพันธ์กันของข้อมูลทางความคิดและข้อมูลทางภาษาโดยเป็นวิธีการแห่งการค้นพบความคิดของตนเองในเรื่องที่จะเขียน แล้วนำมาเรียบเรียง และถ่ายทอดออกมาในรูปของงานเขียน ทั้งนี้วิธีการดังกล่าวมิได้จัดเป็นลำดับขั้นตอนตามเหตุผล (Series of Logical Steps) หากแต่มีลักษณะย้อนกลับ (Recursive)

แอล เอส ฟลาวเวอร์ และ เจ อาร์ เฮย์ส (L.S Flower and J.R. Hayes 1981: 373) ให้ความหมายของกระบวนการเขียนไว้ว่า กระบวนการเขียนเป็นกระบวนการคิดแก้ปัญหา (A Problem - Solving Cognitive Process) ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติอย่างเป็นขั้นตอนเพื่อนำความคิดออกมาสร้างสรรค์ผลผลิตทางภาษาให้ปรากฏ

ดี เอช เกรฟส์ (D.H. Graves 1981 f: 4) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่า เป็นวิธีการทั้งหลายทั้งปวงที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหาในการเขียน โดยผู้เรียนจะใช้วิธีการเหล่านั้นตั้งแต่ เริ่มคิดหัวข้อที่จะเขียนจนกระทั่งงานเขียนปรากฏสู่สายตาผู้อ่าน

วี แซมเมล (V. Zamel 1983: 165) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่าหมายถึง วิธีการที่ผู้เขียนสร้างความคิด บันทึก และปรับแก้ เพื่อประกอบและเรียบเรียงกันขึ้นเป็นงานเขียน

เจน บี ฮิวอี้ และคณะ (Jane B. Hughey et al. 1983: 40) อธิบายถึง กระบวนการเขียนว่าหมายถึง วิธีการที่ผู้เขียนใช้ในการสร้างงานเขียนที่มีคุณภาพตามลำดับขั้น ตั้งแต่ขั้นเตรียมการเขียน (Prewriting) ขั้นลงมือเขียน (Writing) และขั้นทบทวน (Revising) โดยอาศัยกระบวนการสร้างสรรค์ในการเขียนที่หลากหลายและมีความสัมพันธ์ เชื่อมโยงต่อกันเป็นวงจรรวมชาติ (Cyclical Integrated Nature of the Various Creative Process in Writing) ทั้งนี้ขั้นตอนทั้งหลายในการเขียนจะมีลักษณะ เป็นวงจรย้อนกลับ (Recursive Cycles)

แอน ไรม์ส์ (Ann Raimis 1985: 229) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่าหมายถึง วิธีการที่ผู้เขียนใช้เพื่อค้นพบความคิดและรูปแบบภาษาใหม่ที่มีอิทธิพลต่อการแสดงความคิดเห็น ของตนเอง ในหัวข้อที่จะเขียนเหล่านั้นได้

อลิซาเบท เพนฟิลด์ (Elizabeth Penfield 1985: 5) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่าหมายถึง ขั้นตอนต่าง ๆ ที่ผู้เขียนนำมาปฏิบัติเพื่อสร้างงานเขียน โดยการรวบรวม ความคิด จินตนาการ และข้อมูลต่าง ๆ จากสิ่งแวดล้อม มาเรียบเรียงให้มีความต่อเนื่องและ สอดคล้องกับความรู้สึกของผู้อ่านและวัตถุประสงค์ในการเขียน

เอ็น ซอมเมอร์ (N. Sommer 1987: 123) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่า หมายถึง เทคนิควิธีที่ผู้เขียนนำมาปฏิบัติอย่างเป็นลำดับขั้นเพื่อให้งานเขียนสำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี โดย เทคนิควิธีดังกล่าวเป็นสิ่งที่ผู้เขียนได้เรียนรู้จากการลองผิดลองถูก

จอห์น เอ็ม เลนนอน (John M. Lennon 1989: 9) กล่าวถึงกระบวนการเขียน ว่าหมายถึง วิธีการต่าง ๆ ที่ผู้เขียนนำมาปฏิบัติตามลำดับขั้นเพื่อพัฒนาความสามารถทางการ เขียนของตนเอง เริ่มจากการรู้จักวางแผนการเขียน รู้จักเก็บรวบรวมและคัดเลือกข้อมูลทาง

ด้านไวยากรณ์ และทางด้านความคิด รู้จักเลือกวิธีการเรียบเรียง ตลอดจนรู้จักประเมินผลงานเขียนของตนเอง ได้ว่าสามารถสื่อสารให้ผู้อ่านเข้าใจตรงตามวัตถุประสงค์ของการเขียนที่วางไว้เพียงใด

เจ ไมเคิล โอ มัลลี และแอนนา อูล ซาไมท์ (J. Michael O'Malley and Anna Uhl Chamot 1990: 38-41) กล่าวถึงกระบวนการเขียนว่าหมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนปฏิบัติ เพื่อสร้างผลผลิตทางภาษาที่เรียนรู้ใหม่ในรูปของงานเขียนอย่างเป็นลำดับขั้น และขั้นตอนดังกล่าวเป็นกระบวนการย้อนกลับ

จากความหมายเกี่ยวกับกระบวนการเขียนดังกล่าวมาแล้วข้างต้นพอสรุปได้ว่า กระบวนการเขียนหมายถึง วิธีการต่าง ๆ ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนของตนเอง โดยผู้เรียนจะใช้วิธีการดังกล่าวแตกต่างกันไปในทุกขั้นตอนของการเขียน คือ ช่วงก่อนการเขียน ระหว่างการเขียน และช่วงทบทวนและแก้ไข เพื่อให้ได้งานเขียนที่มีคุณภาพดี

ขั้นตอนของการเขียน

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียน ได้จัดแบ่งขั้นตอนของการเขียนไว้ ซึ่งส่วนใหญ่เป็นทำนองเดียวกัน ดังนี้

เจมส์ บริทตัน (James Britton 1975: 11-15) แบ่งการเขียนออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. การสร้างมโนคติ (Conception) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อสร้างความคิดรวบยอดในเรื่องที่จะเขียน ได้แก่ การตั้งจุดมุ่งหมายในการเขียน การวางแผนการเขียนและการรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการเขียน เป็นต้น
2. การพัฒนาความคิด (Incubation) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อพัฒนาความคิดและแผนการเขียนให้ออกมาในรูปของประโยคหรือข้อความที่ถูกต้องและมีความหมาย โดยการควบคุมและตรวจสอบการใช้ภาษา

3. การผลิต (Production) หมายถึง วิธีการที่ผู้เขียนเสนอผลงานเขียนให้ปรากฏ โดยการตัดลอกหรือการพิมพ์

โด널ด์ เอ็ม เมอร์เรย์ (Donald M. Murray 1978: 83-103) แบ่งการเขียนออกเป็น 3 ขั้นตอน คล้ายคลึงกัน เจมส์ บริทตัน โดยเรียกชื่อแตกต่างกัน ดังนี้

1. การเตรียมความรู้ (Prevision) หมายถึง วิธีการที่ผู้เขียนนำมาปฏิบัติเพื่อเตรียมความรู้ความคิดเพื่อสร้างงานเขียน
2. การสร้างจินตนาการ (Vision) หมายถึง วิธีการที่ผู้เขียนนำมาปฏิบัติเพื่อให้เกิดความคิดที่กว้างไกลแล้วนำมาสร้างงานเขียนให้ปรากฏ
3. การทบทวน (Revision) หมายถึง วิธีการที่ผู้เขียนนำมาปฏิบัติเพื่อปรับปรุงงานเขียนทั้งทางด้านความถูกต้องเหมาะสมในการใช้ภาษาและทางด้านเนื้อหา

โรเบิร์ต ดับบลิว เบลค (Robert W. Blake 1983: 48) แบ่งการเขียนออกเป็น 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นก่อนการเขียน (Prewriting) หมายถึง กิจกรรมที่ผู้เขียนกระทำเพื่อเตรียมตัวเองก่อนทำการกิจกรรมการเขียนโดยการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่เขียน
2. ขั้นเขียนร่าง (Drafting) หมายถึง กิจกรรมที่ผู้เขียนกระทำขณะเขียนโดยการเรียบเรียงข้อมูลที่เตรียมไว้
3. ขั้นทบทวน (Revising) หมายถึง กิจกรรมที่ผู้เขียนกระทำเพื่อตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสมในการใช้ภาษา
4. ขั้นเรียบเรียง (Editing) หมายถึง กิจกรรมที่ผู้เขียนกระทำเพื่อปรับปรุงงานเขียนเป็นครั้งสุดท้ายแล้วตัดลอกหรือพิมพ์ออกมา

แอนนา โอ เกบบ์ฮาร์ด (Anna O. Gebbhard 1983: 6-8) แบ่งการเขียนออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นก่อนการเขียน (Prewriting) หมายถึง กิจกรรมที่ผู้เขียนกระทำก่อนลงมือเขียน ได้แก่ การเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน การพยายามทำความเข้าใจใน

เรื่องที่จะเขียน และการตัดสินใจเลือกหัวข้อที่จะเขียน เป็นต้น

2. ขั้นเรียงความ (Composing) หมายถึง กิจกรรมที่ผู้เรียนกระทำเพื่อนำข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน และความรู้ทางภาษามาผสมผสานผูกเป็นเรื่องราวให้อยู่ในรูปของงานเขียน เช่น การรู้จักเลือกคำศัพท์ หรือกฎไวยากรณ์ที่ตนเองเรียนรู้มาก่อนออกมาใช้

3. ขั้นหลังการเขียน (Postwriting) หมายถึง กิจกรรมที่ผู้เรียนกระทำเพื่อประเมินผลว่างานเขียนของตนเขียนออกมานั้นสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายในการเขียนหรือไม่ และเพื่อตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมในการใช้ภาษา

ดับบลิว รอส วินเทอร์โรวด์ และ แพตตริเซีย วาย เมอร์เรย์ (W. Ross Winterowd and Patricia Y. Murray 1985: 2) แบ่งการเขียนออกเป็น 3 ขั้นตอน โดยมีรายละเอียดในแต่ละขั้นเหมือนกับ แอนนา โอ เกบบ์ฮาร์ด คือ ขั้นก่อนการเขียน (Prewriting) ขั้นระหว่างการเขียน (Writing) และ ขั้นหลังการเขียน (Postwriting)

อลิซาเบท เพนฟิลด์ (Elizabeth Penfield 1985: 5) แบ่งการเขียนออกเป็น 5 ขั้นตอน โดยมีรายละเอียดคล้ายคลึงกับนักการศึกษา และผู้เชี่ยวชาญทางด้านการศึกษาข้างต้นแต่มีบางส่วนที่แตกต่างออกไป ดังนี้

1. การสร้างความคิด (Invention) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อเป็นประโยชน์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลมาประกอบการเขียน ได้แก่ การรวบรวมความคิดของตนเกี่ยวกับเรื่องที่เขียน และการรวบรวมความรู้จากสิ่งแวดล้อมรอบตัวมาช่วยประกอบการเขียน

2. การเรียบเรียงและพัฒนาข้อมูล (Organization and Developing) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาใช้เพื่อนำข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน และความรู้ทางภาษา ตลอดจนประสบการณ์ส่วนตัวมาประกอบกันเข้าเป็นเรื่องราว

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

4. การขัดเกลา (Polishing) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาใช้เพื่อแก้ไข ปรับปรุงและขัดเกลาหัวเรื่อง เนื้อเรื่อง และความถูกต้องเหมาะสมในการใช้กฎไวยากรณ์ทางภาษา ตลอดจนความคล่องตัวในการใช้ตัวเชื่อม

5. การวางแผนล่วงหน้า (Thinking Ahead) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาใช้เพื่อประโยชน์ของการเขียนในครั้งต่อไป เช่น การรู้จักประเมินผลงานเขียนที่ผ่านมาเพื่อค้นหาเทคนิควิธีที่ดีในการเขียนครั้งต่อไป

เจ อาร์ แอนเดอร์สัน (J.R. Anderson 1985: 375) อธิบายถึงกระบวนการเขียนว่าเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสร้างภาษา (Language Production Process) ซึ่งหมายถึง วิธีการต่าง ๆ ที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อเป็นประโยชน์ในการสร้างผลผลิตทางภาษาที่มีคุณภาพดีและสามารถสื่อความหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดย เจ อาร์ แอนเดอร์สัน ได้แบ่งกระบวนการเขียนออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. การเตรียมการ (Construction) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อเตรียมงานเขียนให้มีคุณภาพดี ได้แก่ การวางแผนการเขียนก่อนทำการเขียน การกำหนดวัตถุประสงค์ในการเขียนซึ่งจะทำให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจเลือกใช้คำศัพท์ และไวยากรณ์ที่เหมาะสม การคำนึงถึงตัวผู้อ่าน การเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่เขียนโดยการระดมความคิด ตลอดจนการเลือกใช้ลีลาในการเขียนที่เหมาะสม

2. การปริวรรต (Transformation) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อให้การเขียนดำเนินไปอย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพโดยการนำข้อมูลทางความคิดและข้อมูลทางภาษามาสัมผัสกันและเปลี่ยนรูปออกมาเป็นงานเขียน ได้แก่ การรู้จักเลือกใช้คำศัพท์และกฎไวยากรณ์ที่ผู้เรียนเคยเรียนรู้มาก่อน การรู้จักเลือกใช้ตัวเชื่อมที่เหมาะสม และการรู้จักตรวจสอบความถูกต้องในการใช้ภาษาด้วยตนเอง

3. การจัดการ (Execution) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อทำให้งานเขียนปรากฏสู่สายตาของผู้อ่าน โดยการคัดลอกหรือการพิมพ์งานเขียน

อี ดี กานเย (E.D. Gagné 1985: 273) ได้แบ่งกระบวนการเขียนออกเป็น 3 ขั้นตอน คือ

1. การเตรียมการ (Construction)
2. การแปลข้อมูล (Translation)
3. การจัดการ (Execution)

อี ดี กานเย ได้อธิบายเกี่ยวกับ กระบวนการเขียนโดยมีสาระสำคัญในแต่ละขั้นตอน ส่วนใหญ่คล้ายคลึงกับ เจ อาร์ แอนเดอร์สัน โดยเฉพาะขั้นการเตรียมการและการจัดการ สำหรับขั้นการแปลข้อมูลนั้น เขาได้ให้รายละเอียดเพิ่มเติมออกไป ดังนี้

การแปลข้อมูล (Translation) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อแปลข้อมูลทางความคิดและข้อมูลทางภาษาที่รวบรวมไว้ได้ในขั้นเตรียมการมาสร้างประโยคและข้อความที่มีความหมาย การแปลข้อมูล ประกอบด้วย 2 ขั้นตอนย่อย คือ

1. การทบทวน (Revision) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อทบทวนและแก้ไขงานเขียนให้มีความถูกต้องสมบูรณ์ยิ่งขึ้น ได้แก่ การใช้วิธี "คิดดัง ๆ" ในการตรวจสอบความถูกต้องในการใช้ภาษาของตนเองและรู้จักแก้ไขความผิดพลาดในการใช้ภาษา การรู้จักควบคุมการใช้ภาษาโดยการเลือกใช้คำศัพท์ สำนวน ไวยากรณ์ เครื่องผูกพันความ สีสานในการเขียน และการคำนึงถึงตัวผู้อ่าน ตลอดจนการคำนึงถึงจุดมุ่งหมายในการเขียน เป็นต้น
2. การประเมินผล (Evaluation) หมายถึง วิธีการที่ผู้เรียนนำมาปฏิบัติเพื่อตัดสินว่างานเขียนที่ผลิตออกมานั้นมีคุณภาพดีเพียงใด และสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายในการเขียนหรือไม่

เมื่อประมวลสิ่งที่กล่าวมาแล้วข้างต้น สรุปได้ว่า การเขียนมี 3 ขั้นตอน คือ ช่วงก่อนการเขียน ระหว่างการเขียน และช่วงหลังการเขียน ทั้งนี้ผู้เรียนอาจนำวิธีการเรียนรู้ภาษา ด้านทักษะการเขียน หรือกระบวนการเขียน ไปปฏิบัติเพื่อให้งานเขียนมีคุณภาพดี และสามารถสื่อความความหมายได้ตรงกับจุดมุ่งหมายในการเขียน

การเรียนการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ

ความสำคัญของการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษา

ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองในระดับอุดมศึกษาการสอนทักษะการเขียนมีความสำคัญมาก ทั้งนี้เพราะนอกจากผู้เรียนมีความจำเป็นต้องเข้าร่วมกิจกรรมทางวิชาการที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อ เช่น การอ่านตำรา การเข้าร่วมประชุมสัมมนา การเข้าร่วมอภิปราย และการฟังคำบรรยายแล้ว ผู้เรียนยังต้องสามารถแสดงความคิดเห็น สรุปผล เขียนรายงาน ตลอดจนเขียนตอบข้อสอบแบบบรรยายเพื่อให้ผู้อื่นอ่านได้เข้าใจอีกด้วย นอกจากนี้การเรียนในระดับอุดมศึกษายังมีความเกี่ยวข้องกับการศึกษาวิชาการเฉพาะสาขา ทั้งนี้เพราะการเขียนจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในเนื้อหายิ่งขึ้น (May Shih 1986: 617-618) จากเหตุผลดังกล่าวจึงมีผู้ให้ความสนใจศึกษาเกี่ยวกับงานเขียนของนักศึกษาในระดับอุดมศึกษาโดยทำการศึกษากับผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง ดังนี้

จี. เค. เวสต์ และพี. เบิร์ด (G.K. West and P. Byrd 1982: 1-6) ได้ทำการศึกษางานเขียนของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่งและที่สองในคณะวิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยฟลอริดา พบว่า นักศึกษามีรายงานชิ้นใหญ่บ่อยที่สุด มีการบ้านและงานเขียนสั้นย่อสรุปลงมา และมีการเขียนโครงการและประเมินผลโครงการน้อยที่สุด

เอ็ม. โรส (M. Rose 1983: 109-128) ได้รวบรวมและวิเคราะห์หัวข้องานเขียนข้อสอบชนิดที่ผู้เรียนไม่ต้องทำในห้องสอบ (Take-Home Examination) และหัวข้อรายงาน โดยทำการสำรวจจากภาควิชาต่าง ๆ ในมหาวิทยาลัยแคลิฟอร์เนีย ลอสแอนเจลิส ประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 17 ภาควิชา พบว่า ข้อคำถามในข้อสอบ และหัวข้องานเขียนเหล่านั้นต้องการคำตอบที่มีลักษณะดังต่อไปนี้

1. การแสดงความคิดเห็นและการโต้แย้งเชิงวิชาการ
2. การสังเคราะห์ข้อมูลจากคำบรรยาย จากการอ่านบทความทางวิชาการ จากการสังเกตเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น และจากข้อเขียนที่กำหนดให้โดยใช้วิจารณญาณมากกว่าประสบการณ์ส่วนตัว

3. การเขียนที่สอดคล้องกับข้อตกลงทางปรัชญาและระเบียบวิธีของหลักการทางวิชาการเฉพาะสาขา

ซี อีเบลม (C. Eble 1983: 343-348) ได้ทำการสำรวจงานเขียนของนักศึกษาต่างชาติในมหาวิทยาลัยนอร์ทเทอร์นไอโอวา ประเทศสหรัฐอเมริกา พบว่า นักศึกษาได้รับงานเขียนประเภทข้อสอบแบบบรรยาย (Essay Test) มากที่สุด และงานเขียนประเภทอื่นรองลงมา อาทิเช่น การเขียนเพื่อนำเสนอข้อมูล การเขียนเพื่อวิเคราะห์รายงานการวิจัยต่าง ๆ การย่อบทความเชิงวิชาการ การเขียนรายงานการศึกษาเฉพาะกรณี และการเขียนเรียงความ เป็นต้น นอกจากนี้ยังพบงานเขียนส่วนบุคคลหรือเรียงความที่เกี่ยวกับความรู้สึกหรือเรื่องส่วนตัว ในสาขาวิชาทางด้านมนุษยศาสตร์ เช่น ทางภาษา และทางจิตวิทยา มากกว่าสาขาวิชาทางด้านวิทยาศาสตร์ สังคมศาสตร์ และธุรกิจ

บี บริดจ์แมน และ เอส คาร์ลสัน (B. Bridgeman and S. Carlson 1983: 55) ได้ทำการสำรวจงานเขียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีและระดับบัณฑิตศึกษาจากมหาวิทยาลัยในสหรัฐอเมริกาและแคนาดา จำนวน 34 แห่ง โดยทำการวิเคราะห์งานเขียนทางวิชาการและทักษะที่จำเป็นสำหรับนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาที่เรียนในภาควิชาที่มีนักศึกษาต่างชาติมากตามลำดับดังนี้คือ บริหารธุรกิจ วิศวกรรมโยธา วิศวกรรมไฟฟ้า จิตวิทยา เคมี และวิทยาศาสตร์คอมพิวเตอร์ ส่วนนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่นำมาศึกษาครั้งนี้มาจากภาควิชาภาษาอังกฤษ โดยทำการสำรวจข้อมูลเกี่ยวกับงานเขียนที่บังคับสำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรีจนจบหลักสูตร และสำรวจจากอาจารย์ผู้สอนเกี่ยวกับความถี่ในการใช้งานเขียนแก่นักศึกษา ผลการวิจัยพบว่า ภาควิชาวิศวกรรมไฟฟ้าซึ่งให้งานเขียนน้อยได้รายงานว่าการให้งานเขียนบางอย่างมีความจำเป็นสำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี อาทิเช่น การเขียนรายงานการทดลองและการเขียนย่อบทความทางวิชาการที่เกี่ยวข้องกับสาขาที่เรียนซึ่งงานเขียนทั้งสองประเภทยังพบบ่อยมากในการให้งานเขียนในสาขาวิศวกรรมศาสตร์และวิทยาศาสตร์ นอกจากนี้พบว่างานเขียนประเภทดังกล่าวมีความยาวไม่มากนัก ส่วนงานเขียนที่มีความยาวกว่ากลุ่มแรก ได้แก่ รายงานการศึกษารายกรณี และรายงานการวิจัย ซึ่งพบบ่อยในงานเขียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีและระดับบัณฑิตศึกษาสาขาบริหารธุรกิจ วิศวกรรมโยธา และจิตวิทยา สำหรับทักษะการ

บรรยาย เช่น การเขียนบรรยายอุปกรณ์ เครื่องมือ และกระบวนการต่าง ๆ มีความสำคัญมาก สำหรับการเรียนสาขาวิศวกรรมศาสตร์ วิทยาศาสตร์คอมพิวเตอร์ และจิตวิทยา และพบว่าทักษะในการโต้แย้งมีความสำคัญมากสำหรับนักศึกษาในระดับปริญญาตรี และบัณฑิตศึกษาสาขาบริหารธุรกิจ และจิตวิทยา

จากการศึกษาเกี่ยวกับการให้งานเขียนในระดับอุดมศึกษาดังกล่าวมาข้างต้นแสดงให้เห็นว่า มีการให้งานเขียนในหลายรูปแบบโดยมีการเน้นแตกต่างกันไปตามสาขาวิชาและระดับการศึกษาของผู้เรียน และการเขียนในระดับนี้เป็นสิ่งจำเป็นต่อผู้เรียนในฐานะของวิธีการนำเสนอความรู้ที่ผู้เรียนได้จากการค้นคว้าและวิจัย นอกจากนี้ผู้สอนยังใช้การเขียนเป็นเครื่องมือในการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ การแสวงหาความรู้ และการเรียนรู้อย่างอิสระตามความสามารถของผู้เรียนแต่ละคน ดังปรากฏในงานเขียนประเภทการเขียนวิจารณ์ การแสดงความคิดเห็น และรายงานการวิจัย เป็นต้น ดังนั้นจึงควรมีการส่งเสริมการเรียนรู้การสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ โดยการพัฒนาหลักสูตรการเขียนภาษาอังกฤษให้มีความสอดคล้องกับความจำเป็นของผู้เรียนโดยให้มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับสาขาวิชาเฉพาะของผู้เรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ทั้งทางด้านทักษะการเขียนภาษาอังกฤษและการเรียนรู้สาขาวิชาเฉพาะเกิดขึ้นควบคู่กันไปอย่างมีประสิทธิภาพ อันจะนำไปสู่ความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียนในที่สุด

การสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการเขียนได้ให้ข้อคิดเห็น และเทคนิควิธีเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนการสอนเขียนให้มีประสิทธิภาพ พอสรุปได้ดังนี้

แมรี ฟินอคเชียโร (Mary Finocchiaro 1973: 130) กล่าวถึงการส่งเสริมการสอนเขียนว่า ผู้สอนควรจัดกิจกรรมเสริมสร้างความคิด และประสบการณ์เพื่อเป็นข้อมูลประกอบการเขียน กิจกรรมเหล่านั้นได้แก่ การจัดการอภิปราย การฟังดนตรี การแสดงละคร การปาฐกถา การดูภาพยนตร์ การดูสไลด์ การดูฟิล์มสตริปส์ การดูภาพเขียน และการอ่านหนังสือหลาย ๆ ประเภท

เอลส์ ไดเอส และคณะ (S.Dias 1986: 187-230) ได้ทำการศึกษาพัฒนาการในการเขียนของผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำเมื่อได้รับการสอนเขียนโดยการเน้นกิจกรรมเพื่อการสื่อสาร พบว่า ผู้เรียนสามารถพัฒนางานเขียนของตนเองให้ดีขึ้นได้โดยครูผู้สอนมีบทบาทในการช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกว่าการเขียนเป็นทักษะทางภาษาที่มีความหมาย และมีความสำคัญเพราะสามารถช่วยให้ผู้เรียนสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ เอลส์ ไดเอส ยังกล่าวเสริมอีกว่าการสร้างบรรยากาศในการเรียนการสอนที่ช่วยส่งเสริมประสิทธิภาพในการเขียนของผู้เรียน ทั้งนี้เพราะสภาพแวดล้อมที่เป็นมิตร โดยมีครูและเพื่อนร่วมชั้นช่วยให้กำลังใจและให้คำปรึกษาเกี่ยวกับข้อบกพร่องในการเขียนจะทำให้ผู้เรียนมีความวิตกกังวลในการเขียนน้อยลง และสามารถดำเนินการเขียนจนประสบความสำเร็จด้วยตนเองในที่สุด

ในการพัฒนาการเรียนการสอนทักษะการเขียนนั้น ความรู้ด้านวัฒนธรรมมีความสำคัญต่อการเขียน ดังที่ ซี มาทาลีน (C.Matalene 1985: 789-808) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการสอนวัฒนธรรมในการสอนทักษะการเขียนว่า วัฒนธรรม ภาษา และการเขียน มีความสัมพันธ์เกี่ยวโยงกัน โดยวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่คนในสังคมกำหนดปฏิบัติโดยใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสารและการเขียนเป็นทักษะหนึ่งทางภาษา ดังนั้นการที่จะใช้ภาษาเขียนในการสื่อความหมายให้ผู้อื่นเข้าใจได้จะต้องรู้จักสังคม รู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมในสังคม ตลอดจนรู้ว่าควรจะเขียนอย่างไรในบริบท (Contexts) ต่าง ๆ อันเป็นพื้นฐานความรู้ในการเลือกใช้คำที่มีความเหมาะสมในบริบททางสังคม ด้วยเหตุนี้การสอนวัฒนธรรมควบคู่ไปกับการสอนเขียนจึงมีความจำเป็นในการสร้างสรรค์งานเขียนที่มีคุณภาพและสื่อความหมายได้ดี

culture & writing & lg.

วี แซมเมล (V. Zamel 1987: 709) กล่าวถึงการสอนเขียนว่าการสอนเขียนควรเป็นแบบผสมผสานระหว่างการสอนเขียนแบบเน้นผลงานเขียน (Product - Oriented Instruction) และการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ (Process - Oriented Instruction) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำตนเองให้สามารถผลิตงานเขียนที่มีคุณภาพได้โดยใช้วิธีการที่เหมาะสมกับตน

เจน บี ฮิวอี้ และคณะ (Jane B. Hughey et al. 1983: 38-42) กล่าวถึง การสอนเขียนว่าควรมีลักษณะดังต่อไปนี้

1. การสอนเขียนควรเน้นทั้งผลงาน (Product) และกระบวนการ (Process) ทั้งนี้เพราะทั้งสองวิธีเป็นกระบวนการสร้างสรรค์ (Creative Process) ที่จะทำให้ผู้เรียน สามารถผลิตงานเขียนที่มีคุณภาพดีถูกต้องตรงตามวัตถุประสงค์ โดยการใช้วิธีการที่เหมาะสม กับตน

2. การสอนเขียนควรเน้นทั้งเทคนิควิธีเขียน (Technique) และจุดมุ่งหมาย (Purpose) เพื่อให้เกิดกระบวนการสร้างสรรค์ในการเขียน โดยเริ่มจากผู้เรียนเกิดความ ตั้งใจ หรือมีจุดมุ่งหมายก่อนจึงจะมีการสื่อสารที่มีความหมาย ซึ่งจุดมุ่งหมายนี้เองที่เป็นสิ่ง กำหนดเทคนิควิธีที่ผู้เรียนจะเลือกใช้เพื่อความเหมาะสมในการสื่อสารนั้น ดังนั้นจุดมุ่งหมายและ เทคนิควิธีเขียนจึงเป็นสิ่งที่อาจแยกจากกันได้ ซึ่งแตกต่างจากวิธีการสอนแบบเน้นผลงาน และ เน้นกระบวนการที่ต้องใช้สอนแยกจากกันทั้ง ๆ ที่ทั้งสองวิธีนี้สามารถทำให้ผู้เรียนสร้างผลงานที่ มีคุณภาพได้

3. การสอนเขียนควรเป็นทั้งแบบควบคุม (Controlled Writing) และแบบ อิสระ (Free Writing) การสอนทั้งสองแบบนี้มีความจำเป็นต่อการพัฒนาความสามารถใน การสื่อสารของนักเขียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ทั้งนี้เพราะการสอนแบบ ควบคุมจะช่วยให้ผู้เริ่มเรียนการเขียนได้รู้จักรูปแบบและโครงสร้างความคิดของตนเองและเป็น ผู้เขียนที่เป็นอิสระ (Independent Writers) ในที่สุด อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนที่เรียนการ เขียนในระดับกลางถึงระดับสูง ควรได้รับการฝึกเขียนแบบอิสระมากกว่าผู้เรียนการเขียนใน ระดับเริ่มเรียน

4. การสอนเขียนควรเน้นทั้งแบบสร้างสรรค์ (Creative) และแบบเน้นหน้าที่ ของภาษาที่ใช้ในการสื่อสารตามสถานการณ์ที่เป็นจริง (Functional) โดยการสอนแบบสร้าง สรรค์จะช่วยพัฒนาการเขียนผ่านกระบวนการสร้างสรรค์เพื่อให้ได้งานเขียนตามต้องการ และ การสอนแบบเน้นหน้าที่ของภาษาจะช่วยตอบสนองจุดมุ่งหมายในการเขียน เช่น การเขียนเพื่อ อธิบายแสดงเหตุผล (Exposition) และการเขียนเพื่อโต้แย้ง (Argumentation)

5. การสอนเขียนควรเป็นวงจรรย้อนกลับ (Recursive Cycles) มากกว่าการ สอนตามลำดับขั้นแบบเส้นตรง (Linear) ทั้งนี้เพราะการสร้างงานเขียนที่ตรงตามวัตถุประสงค์

นั้นมิเพียงแต่จะใช้ลำดับการสอนแบบเดิมที่เรียงลำดับตั้งแต่ ขั้นเตรียมการเขียน ขั้นทำการเขียน และขั้นทบทวนแก้ไข เท่านั้น แต่จำเป็นต้องอาศัยวงจรปฏิสัมพันธ์ตามธรรมชาติของกระบวนการสร้างสรรค์ในการเขียนที่หลากหลาย (Cyclical Integrated Nature of the Various Creative Processes in Writing)

6. การสอนเขียนควรเน้นทั้งทางด้านปริมาณ (Quantity) และด้านคุณภาพ (Quality) โดยครูควรเน้นปริมาณในเรื่องของการให้เขียนแบบฝึกหัด การฝึกเขียนประจำวัน การเขียนบันทึกประจำวัน และการค้นคว้าเพื่อเขียนแบบฝึกหัด ซึ่งงานเขียนเหล่านี้จะช่วยให้ผู้เรียนมีความมั่นใจในการเขียนของตนเองและเป็นการพัฒนานิสัยในการเขียน นอกจากนี้วิธีการสอนเขียนดังกล่าวยังเป็นการรวบรวมความคิดที่ผู้เรียนสามารถนำออกมาใช้ในภายหลังได้อีกด้วย ส่วนการเน้นคุณภาพของงานเขียนที่ได้รับมอบหมายในชั้นเรียนก็เป็นสิ่งจำเป็นที่จะช่วยพัฒนาความเข้าใจในบทบาทสำคัญของการปรับกระบวนการเขียนเพื่อให้ได้งานเขียนที่มีคุณภาพตลอดจนความรู้ลึกซึ้งรับผิดชอบต่อผู้อ่าน (Audience) และเกิดความภาคภูมิใจในผลงานเขียนที่สำเร็จแล้ว

7. การสอนเขียนแบบนำทาง (Directed) และแบบช่วยเหลือ (Facilitated) ควรมีการผสมผสานในปริมาณที่สมดุลกัน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองสู่ภาวะได้เร็วขึ้น เนื่องจากผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศยังขาดความรู้ในเรื่องโครงสร้างรูปแบบภาษาที่ใช้ และความคาดหวังของผู้อ่าน ครูจึงต้องสอนสิ่งเหล่านี้เพื่อนำทางให้แก่ผู้เรียน ส่วนการสอนแบบช่วยเหลือนั้นครูต้องช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้การเข้ากิจกรรมกลุ่มที่ทุกคนมีส่วนร่วมในการเขียนและเสนอความคิดเห็น

8. ควรสอนทักษะการพูดและทักษะการเขียนในเวลาเดียวกันทั้งนี้เพราะทักษะการพูดและทักษะการเขียนเสริมแรงซึ่งกันและกัน

คีท จอห์นสัน และ คีท มอร์โรว์ (Keith Johnson and Keith 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 และจำนวนที่มีความสำคัญต่อการเขียนในข้อ 1.1 เช่น เขียนชื่อ นามสกุล วันเดือนปีเกิด สถานที่เกิด อายุ และบ้านเลขที่ใด เป็นต้น

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

3. การฝึกซึ่งเป็นภาระลงมือเขียนจริง ในระยะเริ่มต้นควรรู้ใช้วิธีการสอนแบบกำหนดขอบข่ายให้เขียน ระยะต่อไปควรเป็นการเขียนโดยแนะแนวทางให้เขียนโดยใช้รูปภาพ และระยะสุดท้ายควรให้เขียนแบบอิสระโดยกำหนดสถานการณ์ให้

ฮาร์โรลด์ เอส แมดเซน (Harold S.Madsen 1983: 101-122) แบ่งการสอนเขียนออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นเตรียมการเขียน (Prewriting) ในขั้นนี้เป็นการสร้างความสนใจในเรื่องที่จะเขียนและปูพื้นความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน โดยอาจทบทวนความรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ทางภาษาโดยใช้เทคนิคการสอนหรือแบบสลับที่ให้นักเรียนเขียน เชื่อมประโยค ขยายประโยค ลดรูปประโยค ปรับคำศัพท์และจำนวนในประโยคเดิม เสียใหม่โดยยังคงความหมายเดิม และแบบสลับแบบเติมส่วนที่หายไปโดยลบคำที่ต้องเติมออกให้ถือว่าแบบทดสอบธรรมดา

2. ขั้นการเขียนโดยการแนะแนวทาง (Guided Writing) ในขั้นนี้จะใช้เทคนิคการสอนหรือแบบสลับที่ให้นักเรียนเขียนโดยเปลี่ยนเนื้อหาบางส่วนหรือเรื่องที่กำหนดให้เขียน ขยายโครงเรื่องของบทความที่ให้มีมา และการเขียนตามคำบอกซึ่งกำหนดความยาวของเรื่องที่จะเขียน 75-100 คำ เมื่อการเขียนตามคำบอกเป็นเพียงส่วนหนึ่งของแบบสลับ และ 125-200 คำ สำหรับแบบสลับการเขียนตามคำบอกโดยเฉพาะ

3. ขั้นการเขียนแบบอิสระ (Free Writing) ในขั้นนี้ผู้สอนมีความจำเป็นต้องกำหนดขอบข่ายของเรื่องที่จะเขียนให้ ชัดเจน เพื่อความยุติธรรมในการตรวจให้คะแนน

แอนน์ ไรมส์ (Ann Raimes 1983: 5-11) กล่าวถึงองค์ประกอบในการสอนเขียนไว้โดยมีสาระสำคัญดังนี้ (ดูแผนภูมิที่ 1 ในหน้า 42)

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 (Idioms) และคำที่แสดงความรู้สึก (Tone)

6. การเรียบเรียงข้อความ (Organization) ได้แก่ ปริเฉท (Paragraph) ประโยคหัวเรื่องและประโยคสนับสนุน (Topic and Support) การเชื่อมโยงกันของเนื้อหา และความเป็นเอกภาพ (Cohesion and Unity)

7. กลไกในการเขียน (Mechanics) เช่น การคัดลายมือ (Handwriting) การสะกดคำ (Spelling) และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน (Punctuations) ฯลฯ

8. ไวยากรณ์ (Grammar) เช่น กำหนดการใช้คำกริยา (Rules of Verbs) ความสอดคล้องของประธานและกริยา (Agreement) คำนำหน้า (Articles) และ คำสรรพนาม (Pronouns) ฯลฯ

9. ความสัมพันธ์ของคำในประโยค (Syntax) เช่น โครงสร้างประโยค (Sentence Structure) ขอบข่ายของประโยค (Sentence Boundaries) และการเลือกลีลาในการเขียน (Stylistic Choices) ฯลฯ

แผนภูมิที่ 1 องค์ประกอบในการสอนเขียนของ แอนน์ ไรม์ส์ (Ann Raimes 1983: 6)



พี เจ เคลลี (P.J. Kelly 1984: 80-95) ได้เสนอแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการดังปรากฏในแผนภูมิที่ 2 ซึ่ง พี เจ เคลลี ได้ทดลองใช้ขั้นตอนการสอนดังกล่าวในมหาวิทยาลัยเมลเบิร์นกับนักศึกษาในกลุ่มที่เรียนการเขียนเป็นวิชาเลือกในภาคฤดูร้อน ผลการทดลองพบว่า นักศึกษามีความกระตือรือร้นกับวิธีเรียนแบบนี้ และข้อค้นพบจากการทดลองคือ นักศึกษาที่มีความรู้เรื่องการเขียนไม่เพียงพอ สามารถพัฒนาการเขียนของตนเองให้ดีขึ้นได้หลังจากได้รับการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการ

แผนภูมิที่ 2 วิธีการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการของ พี เจ เคลลี

<u>ขั้นตอน</u> (Stages)	<u>กิจกรรม</u> (Activities)	<u>ผู้ร่วมกิจกรรม</u> (Participants)
ขั้นมอบหมายงาน (Assignment of Task)	อภิปรายเกี่ยวกับงานที่ได้รับมอบหมายพิจารณาทุกประเด็น แล้ววางแผนการใช้รูปแบบทางภาษาที่เหมาะสมกับผู้อ่าน	ครูและนักเรียนทั้งชั้น
ขั้นอภิปรายเกี่ยวกับงานที่ครูมอบหมาย (Discussion of Task)		
ขั้นระดมพลังสมอง (Brainstorming)	อภิปรายกลุ่มเล็กเพื่อรวบรวมความคิดในสิ่งที่จะเขียน	แยกกลุ่มย่อย
ขั้นการจดบันทึกต่าง ๆ (Rough Notes)	จดบันทึกย่อเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียนในรูปของ วลี โครงเรื่อง และแผนภาพ	อภิปรายเป็นคู่ ๆ
ขั้นการเขียนร่างที่ 1 (First Draft)	เขียนเรียงความยาว 2-3 ย่อหน้า โดยบันทึกความคิดลงไปคร่าว ๆ	กิจกรรมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและวิจารณ์การเขียนร่างที่ 1 ซึ่งกันและกันเป็นคู่
ขั้นการเขียนร่างที่ 2 (Second Draft)	ชัดเกลา เรียบเรียง และตัดทอนบางส่วนจากการเขียนร่างที่ 1	ถ่ายเอกสารการเขียนร่างที่ 2 แลกเปลี่ยนกันตรวจระหว่างกลุ่ม
ขั้นการตรวจแก้ไขครั้งสุดท้าย (Final Edited Version)	ตรวจสอบการใช้ภาษาโดยการแก้ไขข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ เครื่องหมายวรรคตอน และการสะกดคำ	ครูและเพื่อนร่วมชั้นช่วยกันตรวจแก้ไขงานเขียนขั้นสุดท้าย

จากข้อคิดเห็นและเทคนิควิธีเกี่ยวกับการสอนเขียนดังกล่าวมาแล้ว แสดงว่าวิธีการสอนเขียนทุกวิธีต่างก็มีประโยชน์ต่อผู้เรียนด้วยกันทั้งนั้น ครูผู้สอนจึงต้องใช้วิจารณญาณในการเลือกวิธีการต่าง ๆ ไปปรับใช้ให้เหมาะสมกับนักเรียนของตนเพื่อพัฒนาการเขียนของผู้เรียนให้ประสบความสำเร็จในที่สุด ครูที่นิยมวิธีการสอนที่มุ่งการสื่อสารหรือวิธีการสอนแบบเน้นกระบวนการ อาจดึงเทคนิคการสอนจากวิธีการสอนแบบเน้นผลงาน หรือจากวิธีอื่น ๆ มาผสมผสานใช้ร่วมกันได้เมื่อต้องการฝึกผู้เรียน เช่น การฝึกรูปแบบไวยากรณ์ทางภาษา และการใช้คำศัพท์และสำนวน เรียงความตามการแนะนำของครูและการฝึกเชื่อมประโยค วิธีเหล่านี้ล้วนแต่เป็นเทคนิคการสอนที่มีประโยชน์สำหรับผู้เรียนเพื่อให้การเขียนมีความหมาย และมีคุณค่าเพราะสามารถสร้างสรรค์งานเขียนที่มีความถูกต้องเหมาะสมในเรื่องของการใช้ภาษาตลอดจนสามารถสื่อความหมายได้ตรงตามจุดมุ่งหมายในการเขียน

การประเมินผลทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญทางภาษา ได้กำหนดหลักเกณฑ์ในการพิจารณาประเมินผลทักษะการเขียนแตกต่างกันไป โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

- พอล ไดเดอร์ริช (Paul Diederich อ้างถึงใน William McColly 1970: 148-156) ได้กำหนดองค์ประกอบในการตัดสินความสามารถในการเขียนไว้ดังนี้
1. ความคิด (Ideas) โดยพิจารณาถึงความกระฉ่าง ความต่อเนื่อง และความสมเหตุสมผล
 2. รูปแบบ (Form) โดยพิจารณาถึงการเรียบเรียงเนื้อหา และการเรียงลำดับความคิด
 3. อรรถรส (Flavor) โดยพิจารณาถึงลีลาการเขียน
 4. กลไกการใช้ภาษา (Mechanics) โดยพิจารณาการใช้เครื่องหมายวรรคตอน การสะกดคำ และกฎไวยากรณ์
 5. การใช้คำ (Wording) โดยพิจารณาถึงการเลือกใช้คำ และการเรียบเรียงคำ

รีเบคกา เอ็ม วาเลต และ เรอเน เอส ดิลิค (Rebecca M. Valette and Renee S. Disick 1972: 171 - 177) ได้เสนอแนะการสร้างแบบสอบวัดความสามารถทางการเขียนโดยเริ่มจากง่ายไปหายากตามลำดับขั้นดังนี้

1. ระดับทักษะกลไก (Mechanical Skills) คือ ระดับที่มุ่งให้ผู้เรียนแสดงความสามารถในการเขียนโดยการแสดงออกทางความจำมากกว่าความเข้าใจ พฤติกรรมการเขียนในระดับนี้ คือ การลอกแบบ (Reproduction) ซึ่งได้แก่ การคัดลอกประโยค โคลง หรือบทสนทนา และสามารถเขียนสะกดคำศัพท์ เขียนเครื่องหมายวรรคตอน ตลอดจนตัวอักษรใหญ่-เล็ก ในประโยคได้อย่างถูกต้อง

2. ระดับความรู้ (Knowledge) คือ ระดับที่มุ่งให้ผู้เรียนแสดงออกถึงความรู้เรื่องกฎเกณฑ์ ข้อเท็จจริง และข้อมูลทางภาษา พฤติกรรมการเขียนในระดับนี้คือ การระลึกได้ (Recall) ซึ่งได้แก่ การเรียงคำที่กำหนดให้เป็นรูปประโยคที่ถูกต้องได้ เขียนเติมลงในช่องว่างในข้อความที่ปรากฏคำศัพท์และโครงสร้างทางภาษาที่เคยเรียนรู้มาก่อน และสามารถตอบคำถามเกี่ยวกับภาพที่คุ้นเคยได้

3. ระดับถ่ายโอน (Transfer) คือ ระดับที่มุ่งให้นักเรียนสามารถนำความรู้ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้ พฤติกรรมการเขียนในระดับนี้คือ การนำไปใช้ (Application) ซึ่งได้แก่ การเรียงลำดับบทสนทนา หรือข้อความได้โดยเรียงตามลำดับเหตุการณ์และเหตุผล ตลอดจนเขียนตอบคำถามจากข้อมูลที่กำหนดให้เป็นเรียงความ 1 ย่อหน้าได้

4. ระดับสื่อสาร (Communication) เป็นระดับที่ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาในการสื่อสาร พฤติกรรมการเขียนในระดับนี้คือ การแสดงออก (Self - Expression) ซึ่งผู้เรียนจะใช้การเขียนเป็นเครื่องมือในการสื่อความหมายและความคิดของตนกับผู้อื่น โดยมุ่งให้ความสำคัญในเรื่องเนื้อหาและการสื่อความหมายมากกว่าเรื่องความถูกต้องในการใช้ภาษา เช่น การกรอกแบบฟอร์มต่าง ๆ การบรรยายภาพชุด และการเขียนเรียงความ 1 ย่อหน้า

5. ระดับวิเคราะห์วิจารณ์ (Criticism) เป็นระดับที่ผู้เรียนสามารถวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประเมินภาษาที่ใช้ได้ พฤติกรรมการเขียนในระดับนี้คือ การสังเคราะห์ (Synthesis) ซึ่งผู้เรียนจะสามารถเขียนแสดงความคิดเห็นของตนได้คล่อง เลือกใช้คำศัพท์ สำนวน และลีลาการเขียนได้เหมาะสม เช่น การเขียนวิเคราะห์วิจารณ์เกี่ยวกับชีวิต การศึกษา ทศนคติ หรือสภาพสังคม

แมรี ฟินอคเชียโร และไมเคิล โบโนโม (Mary Finocchiaro and Michael Bonomo 1973: 208) ได้แบ่งแบบสอบทักษะการเขียนออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. แบบสอบชนิดให้ตอบสั้น (Short Answer Tests) เช่น แบบสอบชนิดเลือกตอบ (Multiple Choice) เติมคำ (Completion) การแทนที่คำที่ให้มาในประโยค (Substitution) หรือการเปลี่ยนโครงสร้างประโยค (Transformation) ข้อสอบชนิดนี้มีข้อดี คือ ตรวจให้คะแนนได้ง่ายและรวดเร็ว และมีข้อเสีย คือ ถ้ามองข้ามช่วยความรู้ได้ในวงจำกัด

2. แบบสอบแบบเรียงความ (Essay Tests) หรือ แบบสอบอัตนัย เป็นแบบสอบที่ผู้เรียนมีโอกาสใช้โครงสร้างประโยคได้หลายรูปแบบ เลือกใช้คำศัพท์ได้ตามต้องการ และได้แสดงความคิดเห็นออกมาอย่างเสรี ดังนั้น จึงควรใช้แบบสอบชนิดนี้กับผู้เรียนระดับสูง เพราะผู้เรียนจำเป็นต้องมีความรู้เพียงพอในเรื่องกฎไวยากรณ์ รู้คำศัพท์จำนวนมาก และมีความสามารถในการคิดได้อย่างมีเหตุผล ชัดเจน และกระชับ

โรเบิร์ต ลาโด (Robert Lado 1964: 143-144) กล่าวถึงการใช้ข้อสอบแบบอัตนัย และปรนัยในการวัดและประเมินองค์ประกอบต่าง ๆ ของทักษะการเขียนไว้ ดังนี้

1. ใช้ข้อสอบแบบปรนัยวัดความสามารถเกี่ยวกับตัวสะกด เครื่องหมายวรรคตอน โครงสร้างไวยากรณ์ และคำศัพท์ ข้อสอบแต่ละครั้งอาจมีปริมาณ 40 - 80 ข้อ

2. ใช้ข้อสอบแบบอัตนัยวัดความสามารถในการเรียบเรียงลำดับเนื้อหา โดยกำหนดเรื่องที่ต้องการคำตอบยาวมาก ๆ มาเป็นข้อสอบ

3. ใช้ข้อสอบแบบอัตนัยโดยให้เขียนเรียงความสั้น ๆ มากกว่า 1 เรื่องขึ้นไป แต่ละเรื่องใช้เวลาเขียนประมาณ 20-30 นาที เพื่อวัดความสามารถในการใช้ทำนอง (Rhythm) ในการเขียน และการจัดลำดับความ

4. ใช้ข้อสอบแบบอัตนัย ประกอบรูปภาพหรือตารางข้อมูล เพื่อช่วยในด้านข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน

นอกจากนี้ บังอร สว่างวิโรจน์ และเขาวภา พุกกะคุปต์ (2524: 53) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับข้อสอบวัดสมรรถนะการเขียนแบบปรนัยและอัตนัยว่า "การวัดความสามารถใน

การเขียนภาษาต่างประเทศนั้น ถ้าใช้ข้อสอบแบบผสมผสานระหว่างข้อสอบแบบปรนัยและอัตนัย จะทำให้ข้อสอบมีความเที่ยงตรงทางด้านโครงสร้างและเนื้อหา (Construct and Content Validity)" โดยใช้ข้อสอบแบบปรนัยวัดในเรื่องคำศัพท์และโครงสร้างทางภาษา และใช้ข้อสอบแบบอัตนัยวัดในเรื่องเนื้อหาและความคิดหรือความรู้ในเรื่องที่เขียน นอกจากนี้ ข้อสอบแบบผสมผสานดังกล่าวมีความเชื่อมั่นดีกว่าข้อสอบแบบอัตนัยเพียงอย่างเดียว ทั้งนี้เพราะส่วนที่เป็นปรนัยจะช่วยในเรื่องค่าความเชื่อมั่นอันเนื่องมาจากวิธีการตรวจให้คะแนน ดังที่ คีท จอห์นสัน (Keith Johnson อ้างถึงใน อัจฉรา วงศ์โสธร 2529: 115) กล่าวไว้ว่า "แบบสอบทั้งสองชนิดนี้มีความแตกต่างกันในเรื่องวิธีการตรวจให้คะแนน ในแบบสอบแบบปรนัย อาจมีเพียงคำตอบถูกเพียงคำตอบเดียว แต่ในแบบสอบแบบอัตนัยจะมีการให้คะแนนแบบพหุคูณ (Multiple Point) เช่น 9 8 7 6 5 เป็นต้น และการให้คะแนนเป็นแบบเสรี" นอกจากนี้แบบสอบแบบปรนัยจะมีความเชื่อมั่นสูง เนื่องจากผู้ตรวจทุกคนจะให้คะแนนเหมือนกัน จึงอาจกล่าวได้ว่า การผสมผสานข้อสอบแบบอัตนัยและปรนัยเข้าด้วยกัน เพื่อทำการวัดความสามารถทักษะการเขียนภาษาอังกฤษนี้ เป็นการช่วยเพิ่มคุณภาพเครื่องมือ หรือแบบสอบให้มีทั้งความเที่ยงตรงทางโครงสร้างและเนื้อหา และมีความเชื่อมั่น

เจ บี ฮีตัน (J.B. Heaton 1975: 137) ได้เสนอวิธีการตรวจให้คะแนนเรียงความแบบวิเคราะห์ (Analytic Method) โดยพิจารณาแบ่งการให้คะแนนออกตามองค์ประกอบในการเขียน 5 ประการดังนี้ คือ

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

โดยพิจารณาให้คะแนนองค์ประกอบละเท่า ๆ กัน แต่มีข้อยกเว้นสำหรับผู้เรียนที่มีความสามารถทางการเขียนระดับต้น (Elementary Level) อาจให้นำหนักคะแนนดังนี้ คือ เพิ่มส่วนไวยากรณ์ และคำศัพท์ โดยตัดองค์ประกอบความคล่อง (Fluency) ออกไปเสีย ส่วน

ในระดับกลาง (Intermediate Level) จะให้ความสนใจกับองค์ประกอบด้านความสอดคล้องของข้อความ (Relevance) มากเป็นพิเศษ โดยให้น้ำหนักคะแนนมากกว่าองค์ประกอบอื่น คือให้องค์ประกอบละ 4 คะแนน แต่องค์ประกอบความสอดคล้องของข้อความจะได้ 8 คะแนน ส่วนในระดับสูง (Advanced Level) จะเพิ่มการเรียบเรียงข้อความและทำเนียบภาษา (Organization and Register) และรวมกลไกในการเขียน (Mechanics) เข้ากับความคล่อง (Fluency) เป็นต้น

นอกจากนี้ เจ บี ฮีตัน ยังได้เสนอวิธีการให้คะแนนงานเขียนออกเป็น 2 วิธีดังนี้ คือ

1. วิธีที่อาศัยความรู้สึกของผู้ตรวจเป็นเกณฑ์ (Impression Method) วิธีนี้อาจให้ผู้ตรวจเพียง 1 คน หรือมากกว่า 1 คน แต่โดยทั่วไปวิธีนี้จะให้ผู้ตรวจ 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 ดังปรากฏในเรียงความเรื่องที่ 3 ก็จะมีการตรวจเรียงความข้อนี้ใหม่โดยผู้ตรวจทั้ง 4 คน อีกครั้ง พร้อมกับมีการอภิปรายตกลงกันเกี่ยวกับคะแนนของผู้ตรวจแต่ละคนจนกว่าจะตกลงกันได้

2. วิธีที่อาศัยการวิเคราะห์ (Analytic Method) การตรวจด้วยวิธีนี้จะขึ้นกับแผนการตรวจที่ผู้ตรวจหรือคณะผู้ตรวจได้สร้างขึ้น โดยการแยกคุณลักษณะของงาน เขียนออกเป็นด้านต่าง 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					

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

1. วิธีประเมินผลทักษะการเขียนขึ้นก่อนการเขียน เช่น การตัดลอกข้อความ การฝึกขึ้นนี้จะช่วยให้ผู้เรียนทราบกลไกการเขียน และลักษณะของข้อความ การตรวจให้คะแนนกระทำได้โดยวิธีการหัก 1 คะแนน ต่อที่ผิด 1 ที่ จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน

2. วิธีประเมินผลทักษะการเขียนขึ้นเริ่มเขียน เช่น การเขียนตามคำบอก การตรวจให้คะแนนควรหัก 1 คะแนนต่อที่ผิด 1 ที่ จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ทั้งนี้ข้อความที่จะนำมาเขียนตามคำบอกควรมีความยาวประมาณ 75 - 100 คำ

3. วิธีประเมินผลทักษะการเขียนอิสระ เช่น การเขียนเรียงความ การตรวจงานเขียนควรมีการกำหนดองค์ประกอบต่าง ๆ ของการเขียนเพื่อให้ผู้ตรวจสามารถตรวจได้ด้วยความแม่นยำและรวดเร็ว โดย แมตเซน ได้แบ่งวิธีการตรวจเรียงความอย่างเป็นระบบออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

3.1 วิธีตรวจแบบวิเคราะห์ (Analytical Method) เป็นวิธีประเมินงานเขียนโดยแยกประเมินองค์ประกอบต่าง ๆ ของงานเขียน โดยการหักคะแนน และการให้คะแนนแยกตามองค์ประกอบต่าง ๆ ได้แก่ กลไกการเขียน (Mechanics) การสะกดคำ (Spelling) ไวยากรณ์ (Grammar) การเรียบเรียง (Organization) และการเลือกใช้คำศัพท์ (Vocabulary Choice)

3.1.1 วิธีหักคะแนน โดยกำหนดว่า

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

3.1.2 วิธีการให้คะแนน โดยกำหนดคะแนนให้ในแต่ละองค์ประกอบดังนี้

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

3.2 วิธีตรวจแบบรวบยอด (Holistic Method) วิธีนี้ผู้สอนจะเน้นพิจารณาเรื่องการสื่อความหมายของเรียงความทั้งเรื่อง โดยจะคำนึงถึงข้อผิดพลาดทางกลไกการเขียนเพียงเล็กน้อย และจะถูกหักคะแนนจากความผิดพลาดดังกล่าวน้อยมาก เช่น ลดจากเกรด A เป็น A⁻

จากวิธีการประเมินผลทักษะการเขียนดังกล่าวมาแล้ว แสดงว่าวิธีการประเมินผลแต่ละวิธีการต่างมีข้อดีและข้อจำกัดอยู่ในตัวเอง ดังนั้นการที่ผู้สอนรู้จักเลือกวิธีการประเมินผลและการตรวจให้คะแนนที่มีความเหมาะสมกับเนื้อหาและโครงสร้างทางภาษาที่ต้องการจะประเมินจึงเป็นสิ่งจำเป็นและมีความหมายต่อพัฒนาการในการเขียนของผู้เรียน นอกจากนี้ผู้สอน

ยังต้องแสวงหาวิธีการประเมินผลที่สามารถวัดความสามารถในองค์ประกอบต่าง ๆ ของการเขียนให้สอดคล้องกับระดับความสามารถทางการใช้ภาษาของผู้เรียนอีกด้วย เพื่อตรวจสอบการรับรู้ภาษาด้านวิธีเขียน โครงสร้างทางภาษา คำศัพท์ กลไกในการเขียน และความคล่องในการใช้ลีลาการเขียน ตลอดจนความคล่องด้านการสื่อความหมายให้ผู้อื่นเข้าใจ เป็นต้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในประเทศไทย

มีผู้ทำการวิจัยเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ การสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษและความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษไว้ ดังนี้

1. งานวิจัยที่เกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ สรุปรวได้ดังนี้

เกศสุดา รัชฎาวิชิตกุล (2530: 73-88) ทำการวิจัยเรื่อง

"การเปรียบเทียบวิธีการเรียนรู้ภาษาอังกฤษระหว่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาสูงและต่ำ" วัตถุประสงค์ในการวิจัย คือ เพื่อศึกษาวิธีการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในกรุงเทพมหานคร ในด้านการใช้วิธีการต่าง ๆ ที่ช่วยให้เข้าใจภาษา การฝึกฝนการใช้ภาษาอังกฤษ การควบคุมและตรวจสอบการใช้ภาษาอังกฤษ และเพื่อเปรียบเทียบวิธีการเรียนรู้ภาษาอังกฤษระหว่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนภาษาสูงและต่ำ กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 918 คนที่กำลังเรียนอยู่ในภาคปลายปีการศึกษา 2529 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของกระทรวงศึกษาธิการ ทำการทดสอบกลุ่มตัวอย่าง ได้จำนวนนักเรียนที่ได้คะแนนอยู่ในกลุ่มสูง 25% จำนวน 230 คน และจำนวนนักเรียนที่ได้คะแนนอยู่ในกลุ่มต่ำ 25% จำนวน 230 คน และผู้วิจัยใช้แบบสอบถามที่สร้างขึ้นเพื่อถามเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นเครื่องมือในการวิจัย ผลการวิจัย

สรุปได้ว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีวิธีการเรียนรู้ภาษาในด้านต่าง ๆ ได้แก่ วิธีการที่ช่วยในการเข้าใจภาษา วิธีการฝึกฝนการใช้ภาษาอังกฤษ และการควบคุมและตรวจสอบการเรียนรู้ภาษา นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาสูงมีวิธีการใช้บริบทช่วยในการเดา หรือตีความหมาย ใช้วิธีการต่าง ๆ ช่วยในการสื่อความหมาย ใช้วิธีฝึกฝนการใช้ภาษาภายในและภายนอกชั้นเรียน ตลอดจนใช้วิธีการควบคุมการเรียนรู้และตรวจสอบการใช้ภาษาได้ดีกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาต่ำ

สถาบันภาษาจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2531: ก - ข) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ขั้นตอนทางจิตวิทยาของการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย" เพื่อทำการศึกษาขั้นตอนทางจิตวิทยาของการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คือ ทักษะด้านกลไก (Mechanical Skills) ทักษะที่เกี่ยวกับการรับรู้และการจำข้อเท็จจริงที่เคยเห็นมาแล้ว (Knowledge) ทักษะที่เกี่ยวกับการประยุกต์ใช้ความรู้เดิมในสถานการณ์ใหม่ (Transfer) ทักษะที่เกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารด้วยความเข้าใจ (Communication) และทักษะที่เกี่ยวกับการวิจารณ์ (Criticism) ตามลำดับ และเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของขั้นตอนการเรียนรู้ภาษาอังกฤษพื้นฐาน และภาษาอังกฤษเฉพาะสาขา กับองค์ประกอบดังต่อไปนี้ คือ บุคลิกและกิจนิสัย จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษ คะแนนเฉลี่ยสะสม คณะที่ศึกษา ปีที่ศึกษา และคะแนนสอบวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน และคะแนนวิชาภาษาอังกฤษเฉพาะสาขาวิชา กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยนี้เป็นนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยชั้นปีที่ 1 จำนวน 160 คน และชั้นปีที่ 2 จำนวน 160 คน และเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือข้อสอบ 2 ฉบับ ที่สร้างขึ้นเพื่อวัดความสามารถในระดับภาษาอังกฤษพื้นฐานและภาษาอังกฤษเฉพาะสาขา และแบบสอบถามเกี่ยวกับกิจนิสัยและบุคลิก 1 ฉบับ ผลการวิจัยพบว่า ขั้นตอนของทักษะมิได้เป็นไปตามขั้นตอนทางจิตวิทยาการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ กล่าวคือ จากแบบสอบถามภาษาอังกฤษพื้นฐานปรากฏว่า ทักษะอัตโนมัติ ทักษะที่เกี่ยวกับการรู้การจำข้อเท็จจริงที่เคยเห็นมาแล้ว และทักษะที่เกี่ยวกับการประยุกต์ใช้ความรู้เดิมในสถานการณ์ใหม่ ไม่ได้เป็นทักษะที่มาก่อนทักษะที่เกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารได้ด้วยความเข้าใจ จากแบบสอบถามภาษาอังกฤษเฉพาะสาขาวิชา พบว่า ทักษะที่เกี่ยวกับการประยุกต์ใช้ความรู้เดิมในสถานการณ์ใหม่ เป็นทักษะที่ต้องมาก่อนทักษะที่เกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารได้ด้วยความเข้าใจ แต่ทักษะอัตโนมัติและทักษะที่เกี่ยวกับการรู้

การจำข้อเท็จจริงที่เคยเห็นมาก่อนกลับไม่ใช่ทักษะที่ต้องมาก่อนทักษะที่เกี่ยวกับการประยุกต์ใช้ความรู้เดิมในสถานการณ์ใหม่และทักษะที่เกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารได้ด้วยความเข้าใจ นอกจากนี้ยังพบว่า คณะแผนกเฉลี่ยสะสมวิชาภาษาอังกฤษของนิสิต เป็นตัวแปรที่สำคัญอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อจากคะแนนข้อสอบวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานและจากข้อสอบวิชาภาษาอังกฤษเฉพาะสาขา ที่สร้างขึ้นเพื่อโครงการวิจัยนี้โดยเฉพาะ

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนทักษะการเขียน สรุปได้ดังนี้

จิตรพรพรรณ แจ่มพันธ์ (2525: 79-91) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษและความคิดเห็นเกี่ยวกับแบบเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ใช้สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการ และสื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา" กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จากโรงเรียนสาธิตปทุมวันและโรงเรียนวรมงคล จำนวน 190 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือแบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษและแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับแบบเรียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า นักเรียนที่ใช้สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการมีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนแตกต่างจากนักเรียนที่ใช้สื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยที่สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการมีแนวโน้มที่จะทำให้ผู้เรียนมีความสามารถทางการเขียนเพิ่มขึ้นสูงกว่าสื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์

อนงค์ โสระโร (2526: 42-44) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยสอนให้นักเรียนฝึกเขียนตามคำบอก และเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดท้ายบทเรียน" กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เลือกเรียนวิชาทักษะการเขียน (อ 061) โรงเรียนวัดประสาธน์ กรุงเทพมหานคร จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยกลุ่มทดลองได้รับการสอนเขียนโดยใช้การฝึกเขียนตามคำบอก และกลุ่มควบคุมฝึกเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดท้ายบทเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือแบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเขียนภาษา

อังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนได้รับการสอนเขียนโดยวิธีการฝึกเขียนตามคำบอก และที่ฝึกเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดท้ายบทเรียน มีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

พรทิพย์ ตั้งไชยวรรณวงศ์ (2527: 42 - 44) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการฝึกเขียนตามคำบอก การทำแบบฝึกหัดแบบโคลซ และการทำแบบฝึกหัดท้ายบทเรียน" กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนวิชาทักษะการเขียน 2 (อ 062) โรงเรียนเจ้าพระยาวิทยายาคม กรุงเทพมหานคร จำนวน 114 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยการทำแบบฝึกหัดแบบโคลซ มีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยการฝึกเขียนตามคำบอก นักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยการทำแบบฝึกหัดท้ายบทเรียนและนักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยการเขียนตามคำบอกมีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยการทำแบบฝึกหัดท้ายบทเรียนและนักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยการทำแบบฝึกหัดแบบโคลซ มีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ศรีมาลา นิมพะนิษฐ์ (2529: 57-60) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ และแรงจูงใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการสอนแบบใช้กิจกรรมผสมผสานเมื่อการสื่อสาร และการเขียนตามคู่มือครู" กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนอนุกุลนารี จังหวัดกาฬสินธุ์ จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ และแบบวัดแรงจูงใจในการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยใช้กิจกรรมผสมผสานเพื่อการสื่อสาร มีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยใช้คู่มือครู

อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนทั้งสองกลุ่มมีแรงจูงใจในการเขียนภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน

สุเบดา ปาทาน (2529: 51-53) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษ และเจตคติต่อการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดรวมประโยค และแบบฝึกหัดทำยบทเรียน" กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนพุทธโสธร จังหวัดฉะเชิงเทรา จำนวน 80 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 45 คน และกลุ่มควบคุม 43 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษ และแบบวัดเจตคติต่อการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดรวมประโยคมีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดทำยบทเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดรวมประโยค มีเจตคติต่อการเขียนภาษาอังกฤษดีกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดทำยบทเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. งานวิจัยที่เกี่ยวกับความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษ สรุปได้ดังนี้

อุไร แฉล้ม (2522: 32-36) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ความสามารถในการอ่านและเขียน ของนิสิตนักศึกษาคณะวิชาเอกภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยและวิทยาลัยครู" กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นิสิตและนักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 4 ของมหาวิทยาลัยศิลปากร มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร และวิทยาลัยครูพระนคร จำนวนทั้งสิ้น 81 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดความสามารถในการอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยด้านการเขียนพบว่า ความสามารถในการเขียนของนิสิต และนักศึกษา มหาวิทยาลัยศิลปากรและมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร อยู่ในเกณฑ์พอใช้ ส่วนนักศึกษาวิทยาลัยครูพระนครนั้น มีความสามารถด้านลีลาการเขียน และกลไกในการเขียนอยู่ในเกณฑ์อ่อน ส่วนความสามารถด้านไวยากรณ์และการเรียบเรียงเรื่องราวอยู่ในเกณฑ์พอใช้ นอกจากนี้ผู้วิจัยยังได้สรุปเกี่ยวกับการเขียนของนักเรียนไทยไว้ว่า

1. นักเรียนไทยในระดับต่าง ๆ ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ มีข้อบกพร่องในการเขียนเกือบทุกด้าน เช่น ด้านโครงสร้างทางไวยากรณ์ คำศัพท์ จำนวน เครื่องหมาย วรรคตอน และการสะกดคำ เป็นต้น
2. ความแตกต่างระหว่างภาษาแม่กับภาษาที่สอง เพศ อายุ เชื้อชาติ และความสามารถในการอ่าน ตลอดจนฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม มีอิทธิพลต่อความสามารถในการเขียน
3. การสอนเขียนโดยฝึกให้เชื่อมประโยค การฝึกพูดประโยค และการฝึกให้มีการแก้ไขข้อผิดพลาดในการเขียนมีส่วนช่วยให้การเขียนมีคุณภาพดีขึ้น

วิลโลว์ เจริญกุล (2523: 58-63) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาฝึกหัดครู ระดับปริญญาตรีปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในสถาบันอุดมศึกษาภาคใต้ของประเทศไทย" กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในวิทยาลัยครูยะลา วิทยาลัยครูสงขลา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ และมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตสงขลา จำนวนทั้งสิ้น 84 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามวัดผลสัมฤทธิ์ทางการฟัง การอ่าน และการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยด้านการเขียนพบว่า ความสามารถทางการเขียนของนักศึกษาอยู่ในระดับที่ไม่ถึงเกณฑ์มาตรฐาน ร้อยละ 80 โดยได้คะแนนเพียงร้อยละ 40.07 ซึ่งต่ำกว่าเกณฑ์มาก และนักศึกษามีปัญหาในการใช้ภาษา ได้แก่ การเขียนประโยคให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ การใช้ลีลาภาษา การเลือกใช้จำนวน การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการเรียบเรียงข้อความ

ปรีชา ชีระวงศ์ และคณะ (2525: 63-67) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ปัญหาในการเขียนภาษาอังกฤษของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ชั้นปีที่ 1 และการประเมินผลบทเรียน ซ่อมเสริมที่สร้างขึ้น" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ ศึกษาระดับความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนิสิตชั้นปีที่ 1 ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และเพื่อวิเคราะห์ปัญหาในการเขียนของนิสิต ตลอดจนเพื่อประเมินผลบทเรียนซ่อมเสริมที่สร้างขึ้น กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นิสิตชั้นปีที่ 1 จำนวน 730 คน ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม โดยการสุ่มแบบกลุ่ม คือ กลุ่ม

ทดลองที่ 1 ให้ทำการทดสอบก่อนศึกษาบทเรียนซ่อมเสริมและทำแบบสอบภายหลัง และกลุ่มทดลองที่ 2 ให้ศึกษาแบบเรียนซ่อมเสริมและนำแบบสอบภายหลัง และกลุ่มควบคุมซึ่งให้ทำแต่เพียงแบบสอบภายหลังเท่านั้น เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบสมิททิภาพ 21 ข้อ และแบบสอบภาษาอังกฤษ ก.ช. และ ก.ช.ค. ซึ่งเป็นแบบสอบคัดเลือกเข้ามหาวิทยาลัย ปี พ.ศ. 2525 ด้วยในฐานะตัวแปรร่วม ผลการวิจัยพบว่า นิสิตชั้นปีที่ 1 มีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษในระดับต่ำ นิสิตมีปัญหาด้านการเรียงลำดับข้อความ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และโครงสร้างทางภาษามากเป็นอันดับ 1, 2 และ 3 ตามลำดับ และนิสิตที่ศึกษาบทเรียนซ่อมเสริมและไม่ได้ศึกษาบทเรียนซ่อมเสริมต่างก็มีปัญหาในการเขียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังพบว่าบทเรียนซ่อมเสริมมีคุณภาพ และปริมาณดี "ปานกลาง" แต่มีประสิทธิภาพต่ำ

รสริน วรธนะภัก (2531: 113-122) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ระดับความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น" กลุ่มตัวอย่างประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 ที่ศึกษาอยู่ภาคปลายปีการศึกษา 2529 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในเขตการศึกษาทั้ง 12 เขต และเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 1,440 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ค่ามัชฌิมเลขคณิตในแต่ละระดับการเขียนของนักเรียนทุกชั้นจากคะแนนเต็มระดับละ 20 คะแนน จะเรียงลำดับจากมากไปหาน้อยตามระดับการเขียนที่ 1-5 คือ ระดับทักษะกลไก ระดับความรู้ ระดับการถ่ายโอน ระดับการสื่อสาร และระดับวิเคราะห์วิจารณ์ และจากการพิจารณาตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยตั้งไว้ คือ ถ้าค่ามัชฌิมเลขคณิตในระดับใดเกิน 15 คะแนน จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน ให้ถือว่านักเรียนมีความสามารถผ่านระดับนั้น พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 มีความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษผ่านระดับที่ 1 คือ ระดับทักษะกลไก โดยค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 18.11, 18.38 และ 18.81 ตามลำดับ เฉพาะนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษผ่านระดับที่ 2 คือ ระดับความรู้ โดยค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 16.09

ศิริพร พัวพันธ์ (2531: 111-114) ได้ทำวิจัยเรื่อง "ระดับความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย" กลุ่มตัวอย่างประชากร คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4, 5 และ 6 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคปลายปีการศึกษา 2529 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 1,380 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามวัดความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยสรุปได้ว่าค่ามัชฌิมเลขคณิตในแต่ละระดับการเขียนของนักเรียนทุกชั้น เรียงลำดับจากน้อยไปหามากตามระดับการเขียนที่ 1-5 คือ ระดับทักษะกลไก ระดับความรู้ ระดับการถ่ายโอน ระดับการสื่อสาร และระดับวิเคราะห์วิจารณ์ และจากการพิจารณาตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยตั้งไว้ คือ ถ้าค่ามัชฌิมเลขคณิตในระดับใดเกิน 12 คะแนน จากคะแนนเต็ม 16 คะแนน ให้ถือว่านักเรียนมีความสามารถด้านการเขียนผ่านระดับที่ 1 คือ ระดับกลไก ซึ่งมีค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 12.17 13.19 และ 13.46 ตามลำดับ เฉพาะนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความสามารถด้านการเขียนผ่านระดับที่ 2 คือ ระดับความรู้ โดยค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 12.42 และเมื่อรวมทุกระดับชั้น (ม.4, ม.5 และ ม.6) สรุปได้ว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมีความสามารถด้านการเขียนผ่านระดับที่ 1 คือ ระดับทักษะกลไก โดยได้ค่ามัชฌิมเลขคณิตเท่ากับ 12.94

งานวิจัยในต่างประเทศ

มีผู้ทำการวิจัยเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ กระบวนการเขียน และการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษไว้ ดังนี้

1. งานวิจัยที่เกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ สรุปได้ดังนี้

เอลเลน เบียลีสตอก และมาเรีย โฟรลิค (Ellen Bialystok and Maria Frolich 1978: 327-35) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "องค์ประกอบที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ภาษาที่สอง" ซึ่งได้แก่ ความถนัด ทักษะคิด และการใช้วิธีการเรียนรู้ภาษา กลุ่มตัวอย่างประชากรในการวิจัยครั้งนี้ คือนักเรียนชั้นเกรด 10 ที่มีอายุเฉลี่ย 15 ปี และนักเรียนชั้นเกรด 12 ที่มีอายุเฉลี่ย 17 ปี นักเรียนเหล่านี้กำลังเรียนวิชาภาษาฝรั่งเศสเป็น

ภาษาที่สองในโรงเรียนมัธยมศึกษาของเมืองโทรอนโท ประเทศแคนาดา ผู้วิจัยได้คัดเลือกนักเรียนจำนวน 3 ชั้นเรียนของแต่ละระดับชั้นเรียน จาก 3 โรงเรียน ได้จำนวนกลุ่มตัวอย่างประชากรทั้งสิ้น 157 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสอบความถนัด (Modern Language Aptitude Test) แบบสอบชุด A ของการ์ดเนอร์ และสมิธ (Gardner and Smythe's National Test Battery Form A.) แบบสอบของ Hidden Figures Test-v (1962) และแบบสอบถามเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ภาษาที่ผู้เรียนใช้ในการเรียนภาษา ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นวิธีการเรียนรู้เหล่านี้ได้แก่ การฝึก (Practising) การสรุปอ้างอิง (Inferencing) และการควบคุมการใช้ภาษา (Monitoring) ผู้วิจัยใช้วิธีวิเคราะห์แบบถดถอยพหุคูณ (Multiple Regression Analysis) ซึ่งผลการวิจัยปรากฏว่าองค์ประกอบทั้งสาม คือ ความถนัด ทักษะ และการใช้วิธีการเรียนรู้ มีสหสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ภาษา และการใช้วิธีการเรียนรู้ภาษาเป็นองค์ประกอบสำคัญในการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เนื่องจากวิธีการเรียนรู้เป็นวิธีการสำคัญในการเพิ่มพูนความสามารถในการใช้ภาษา ขณะที่ความถนัดเป็นสิ่งที่ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้

แอนนิตา แอล เวินเดน (Anita L. Wenden 1982: 342 - A) ได้ทำการศึกษาเฉพาะกรณีเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนภาษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาวิธีการเรียนรู้ของผู้ที่อยู่อาศัยในประเทศสหรัฐอเมริกาเป็นเวลาไม่เกิน 2 ปี กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยคือ นักศึกษามหาวิทยาลัยโคโลัมเบียที่กำลังศึกษาในโปรแกรมภาษาระดับสูง จำนวน 4 คน วิธีการที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ การสัมภาษณ์ โดยการให้นักศึกษาเล่าประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาของตนจากสถานการณ์ต่าง ๆ ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาใช้สภาพแวดล้อมในชีวิตประจำวันเป็นแหล่งสำคัญในการเรียนรู้การใช้ภาษา และการอาศัยสื่อ เช่น วิทยุโทรทัศน์ เป็นเครื่องช่วยในการเรียนรู้รูปแบบของภาษาที่หลากหลาย

วิภาดา จารุจุมพล (Wipada Jarujumpol 1983: 1362-A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การแก้ปัญหาด้านความเข้าใจและการใช้คำศัพท์ของนักศึกษาไทย" เพื่อศึกษาวิธีการต่าง ๆ ที่นักศึกษาไทยนำมาปฏิบัติเมื่อมีปัญหาด้านความเข้าใจและการใช้คำศัพท์ กลุ่มตัวอย่างประชากรคือ นักศึกษาไทยที่กำลังศึกษาระดับปริญญาโทในประเทศสหรัฐอเมริกา 2 กลุ่ม

จำนวน 14 คน โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาสูง และกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาต่ำ ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยโดยใช้รูปภาพต่าง ๆ เป็นเครื่องมือ โดยให้กลุ่มตัวอย่างประชากรพยายามใช้วิธีการต่าง ๆ เพื่ออธิบายและให้คำจำกัดความของสิ่งที่ปรากฏในรูปภาพ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยการใช้ค่าไคสแควร์ (The Chi-Square Test of Contingency) ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาสูงใช้คำที่มีความหมายใกล้เคียงแทนคำศัพท์ที่ตนไม่ทราบ (Word Approximation) ใช้การสร้างคำศัพท์ขึ้นใหม่ (Word Coinage) และการพูดอ้อม (Circumlocution) ในการพูดภาษาอังกฤษ ในขณะที่นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาต่ำมักใช้วิธีการถ่ายโอนจากภาษาแม่ (Lexical Transfer) ในการพูดภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยได้เสนอแนะว่าครูผู้สอนควรยอมรับกลวิธีในการสื่อสาร (Communication Strategies) ต่าง ๆ ที่ผู้เรียนคิดขึ้นเพื่อใช้แก้ปัญหาในการใช้ภาษาของตนเองอันจะนำไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้จนสามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพด้วยตนเอง

โรเบิร์ต แอล โพลิตเซอร์ และ แมรี แมคโกรที (Rebert L. Politzer and Mary McGroarty 1985: 103-123) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการเรียนรู้ภาษาและความสามารถทางการใช้ภาษาของผู้เรียน" กลุ่มประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาที่ได้รับการฝึกอบรมภาษาอังกฤษแบบเข้ม (Intensive Course) เพื่อเตรียมการศึกษาต่อในระดับปริญญาโท ประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 37 คน โดยจำแนกเชื้อชาติออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ คือ นักศึกษาที่เป็นชาวเอเชีย และนักศึกษาชาวลาตินอเมริกัน จำนวน 27 คน ที่กำลังเตรียมตัวเข้าศึกษาต่อในคณะวิศวกรรมศาสตร์ และวิทยาศาสตร์สาขาฟิสิกส์ และอีก 10 คนที่กำลังเตรียมตัวเข้าศึกษาในคณะมนุษยศาสตร์ และสังคมศาสตร์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือแบบสอบถามเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของผู้เรียนขณะอยู่ในชั้นเรียน และขณะเรียนด้วยตนเองเมื่ออยู่นอกห้องเรียน แบบสอบถามนี้ประกอบด้วยข้อคำถามที่แสดงถึงวิธีการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพและแบบทดสอบ 3 ฉบับ คือ The Plaister Aural Comprehension Test (Plaister and Blatchford, 1971) The Comprehensive English Test for Speakers of English as a Second Language และ Communicative Competence Test ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยแบบทดสอบทั้ง

สามฉบับนี้ใช้วัดความสามารถทางด้านการฟัง ความรู้ทางไวยากรณ์ และความสามารถทางด้านการใช้ภาษา เพื่อการสื่อสารทั้งนี้ผู้เรียนต้องทำแบบทดสอบทั้งสามฉบับก่อนการฝึกอบรมหลักสูตรภาษาอังกฤษแบบเข้ม และทำการทดสอบหลังการฝึกอบรม ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถาม และนำมาศึกษาหาความสัมพันธ์กับคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาชาวลาตินอเมริกาไม่มีวิธีการเรียนรู้ดีกว่าชาวเอเชีย และวิธีการเรียนรู้มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการใช้ภาษา นักศึกษาพัฒนาวิธีการเรียนรู้ของตนเองได้จากการสอนของครูในชั้นเรียนแบบรู้ตัว (Conscious Learning) และโดยธรรมชาติ (Acquisition) นอกจากนี้วิธีการเรียนรู้ภาษาที่นักศึกษาใช้ในการพัฒนาการใช้ภาษาอังกฤษได้แก่ การแก้ไขข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาของตนโดยการถามผู้รู้หรือเจ้าของภาษา การทบทวนบทเรียนหลังการเรียนการสอนและการใช้คำศัพท์และโครงสร้างประโยคที่เรียนในการสื่อสารให้บ่อยที่สุด

เจ ไมเคิล โอ มัลลี และคณะ (J. Michael O'Malley et al. 1985 a 21-46) ได้ทำการวิจัยเรื่องวิธีการเรียนรู้ภาษาที่ใช้โดยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองในระดับเริ่มเรียนและระดับกลาง (Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาวิธีการเรียนรู้ภาษาที่ผู้เรียนใช้ขณะเรียนภาษาอังกฤษในชั้นเรียน เพื่อให้คำจำกัดความและจัดลำดับขั้นของวิธีการเรียนรู้ภาษา และศึกษาวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันจำแนกตามกิจกรรมทางภาษาและระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษของผู้เรียน ตลอดจนเพื่อศึกษาวิธีการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนตามการรับรู้ของครูผู้สอน กลุ่มตัวอย่างประชากรในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่ลงทะเบียนเรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองประจำปีการศึกษา 1983 ภาคฤดูใบไม้ผลิจำนวน 70 คน และครูผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองจำนวน 22 คน ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยที่โรงเรียนมัธยมศึกษาในมลรัฐแอตแลนติกกลางประเทศสหรัฐอเมริกาจำนวน 3 โรงเรียนผู้วิจัยใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้โดยการสัมภาษณ์และการสังเกต เครื่องมือที่ใช้ประกอบการสัมภาษณ์คือ รูปแบบการสัมภาษณ์นักเรียน (The Student Interview Guide) ซึ่งประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ของนักเรียนขณะเรียนภาษาอังกฤษในชั้นเรียน และรูปแบบการสัมภาษณ์ครู (The Teacher Interview Guide) ซึ่งประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับ

การสอนวิธีการเรียนรู้ภาษาของนักเรียนตามการรับรู้ของครูผู้สอน การสัมภาษณ์นักเรียน และครูได้รับการบันทึกเสียงไว้ ผู้วิจัยได้ทำการสังเกตการเรียนการสอนในชั้นเรียนจำนวน 53 ชั้นเรียน โดยอาศัยรูปแบบการสังเกต (Observation Form) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์พบว่า นักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษระดับเริ่มเรียนสามารถบอกวิธีการเรียนรู้ภาษาได้มากกว่านักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษระดับกลาง โดยนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษระดับเริ่มเรียนใช้วิธีการทางความรู้ความคิดมาช่วยในการเข้าใจภาษา (Cognitive Strategies) มากกว่านักเรียนภาษาอังกฤษระดับกลางสองเท่า เช่น ใช้พจนานุกรม สารานุกรม และตำราต่าง ๆ ช่วยประกอบการเชื่อมโยงความรู้กับสิ่งที่ได้เรียนไปแล้ว ใช้วิธีแปลโดยอาศัยภาษาแม่เป็นสื่อความเข้าใจแล้วสร้างภาษาที่สองขึ้น ใช้วิธีจดโน้ตย่อคำสำคัญ ใจความสำคัญ แผนภูมิ หรือตัวเลข เพื่อจับใจความสำคัญขณะฟังหรืออ่าน ใช้วิธีการวางแผนการใช้ภาษาในใจว่าจะใช้คำ วลี หรือประโยคเช่นใดในการสื่อความหมาย และใช้วิธีการจัดจำพวกคำตามความหมายและวิธีใช้ เป็นต้น นอกจากนี้นักเรียนภาษาอังกฤษระดับเริ่มเรียนใช้วิธีการควบคุมและตรวจสอบการเรียนรู้ภาษา (Metacognitive Strategies) มากกว่านักเรียนภาษาอังกฤษระดับกลาง เช่น การวางแผนการเรียนรู้ การควบคุมการใช้ภาษาและการประเมินผลการเรียนรู้ภาษา ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ครู พบว่า ครูผู้สอนส่วนใหญ่ไม่มีความรู้ในเรื่องวิธีการเรียนรู้ภาษาของนักเรียน และไม่ได้สังเกตว่านักเรียนใช้วิธีการเรียนรู้ภาษาอย่างไร

เอ็น วาย พาร์ดอน และ เอช ซี แวกซ์แมน (N.Y. Pardon and H.C. Waxman 1988: 146-50) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ผลของการรับรู้กลวิธีการเรียนรู้เชิงความคิดที่มีต่อสัมฤทธิ์ผลทางการอ่านของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง" (The Effects of ESL Students' Perceptions of Their Cognitive Strategies on Reading Achievement) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างกลวิธีในการอ่านกับสัมฤทธิ์ผลทางการอ่านของผู้เรียน กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการศึกษาคั้งนี้คือ นักเรียนเกรด 3 ถึงเกรด 5 ที่พูดภาษาสเปนและภาษาโปรตุเกสเป็นภาษาที่หนึ่ง จำนวน 47 คน โดยนักเรียนดังกล่าวจะเป็นตัวแทนของนักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับเริ่มเรียน และนักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลาง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคั้งนี้คือ

แบบทดสอบมาตรฐานวัดผลสัมฤทธิ์ทางการอ่าน และแบบสอบถามเกี่ยวกับกลวิธีในการอ่านซึ่งเป็นแบบสอบถามประเมินค่า 3 ระดับ ของลิเกิร์ต (Likert-Type) ในแบบสอบถามนี้ประกอบด้วย วิธีการเรียนรู้เชิงความรู้ความคิด (Cognitive Strategies) 14 วิธี โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มวิธีการเรียนรู้เชิงความรู้ความคิดทางบวก และกลุ่มวิธีการเรียนรู้เชิงความรู้ความคิดทางลบ ซึ่งแต่ละกลุ่มจะมี 7 วิธี ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการให้นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประชากรทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านครั้งที่ 1 (Pretest) จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดิมอ่านวิธีการเรียนรู้ที่ปรากฏในแบบสอบถามโดยการอ่านออกเสียง เพื่อให้ทุกคนได้รับรู้วิธีการเรียนรู้เชิงความรู้ความคิด แล้วให้ทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านครั้งที่ 1 (Post-test) พร้อมกับทำแบบสอบถามเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้เชิงความรู้ความคิด

ผลการวิเคราะห์พบว่า วิธีการเรียนรู้ที่ผู้เรียนนำมาใช้บ่อยที่สุดมี 7 วิธี เป็นวิธีการเรียนรู้ทางบวก 6 วิธี และวิธีการเรียนรู้ทางลบ 1 วิธี จากการหาความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการเรียนรู้ที่ใช้กับคะแนนจากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านครั้งที่ 2 พบว่ามีวิธีการเรียนรู้เพียง 2 วิธี เท่านั้นที่มีความสัมพันธ์กับผลการทดสอบ นั่นคือ การคิดถึงเรื่องอื่นขณะอ่าน และการอ่านทวนซ้ำเฉพาะใจความสำคัญ ทั้งสองวิธีดังกล่าวเป็นวิธีการเรียนรู้ในทางลบและรวมอยู่ในกลุ่มวิธีการเรียนรู้ที่ผู้เรียนนำมาใช้ไม่บ่อย นอกจากนี้ผลการวิจัยยังพบว่า วิธีการเรียนรู้ทางลบมีผลในการรบกวนความเข้าใจในการอ่านของผู้เรียน และวิธีการเรียนรู้ทางบวกไม่มีความสัมพันธ์ต่อการเรียนรู้

แอนนา อูล ชาไมท์ และคณะ (Anna Uhl Chamot et al.1988 a: อ้างถึงใน J. Michael O'Malley and Anna Uhl Chamot 1990: 133-143) ทำการวิจัยเรื่อง "วิธีการเรียนรู้ที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศใช้ในทักษะทางภาษาที่แตกต่างกัน" โดยมีกลุ่มตัวอย่างประชากรในการวิจัยครั้งนี้คือ กลุ่มนักเรียนที่เรียนวิชาภาษาสเปนเป็นภาษาต่างประเทศในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 40 คน ซึ่งประกอบด้วยนักเรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาสูงจำนวน 27 คน และนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ในการใช้ภาษาต่ำจำนวน 13 คน และกลุ่มนักศึกษาที่เรียนวิชาภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศในระดับอุดมศึกษาจำนวน 13 คน ซึ่งประกอบด้วยนักศึกษาที่มีความสามารถในการใช้ภาษาสูงจำนวน 8 คน และนักศึกษาที่มีความ

สามารถในการใช้ภาษาต่ำจำนวน 5 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ บทเรียนทั้งภาษาสเปนและภาษาฝรั่งเศสซึ่งที่ประกอบด้วยทักษะทางภาษาหลายชนิด เช่น การเขียนคำศัพท์ การฟัง การเติมส่วนที่หายไป การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการเขียน และแบบสัมภาษณ์นักเรียนเพื่อสัมภาษณ์วิธีการเรียนรู้ภาษาโดยผู้เรียนทั้งสองกลุ่มจะได้รับการฝึกเกี่ยวกับการวิธีการเรียนรู้เช่นวิธีการ "คิดดัง ๆ" (Think Aloud) โดยใช้ภาษาอังกฤษ (ภาษาที่หนึ่ง) และ "คิดดัง ๆ" โดยใช้สื่อการเรียนที่เป็นภาษาเป้าหมายเป็นเวลาหนึ่งถึงสองสัปดาห์ก่อนการสัมภาษณ์ ในการสัมภาษณ์ผู้วิจัยบันทึกข้อมูลโดยการใช้เครื่องบันทึกเสียง ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาสูงกว่าจะมีการนำวิธีการเรียนรู้ภาษาไปใช้มากขึ้นและบ่อยครั้งกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาต่ำ โดยทั้งผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาสูงและต่ำมีการนำวิธีการเรียนรู้เพื่อความคมและตรวจสอบการใช้ภาษา (Metacognitive Strategies) และวิธีการทางความรู้ความคิด (Cognitive Strategies) มาใช้แก้ปัญหาในการเรียนภาษาต่างประเทศของตนเองในทุกทักษะที่กำหนดไว้ในขอบเขตของการวิจัย คือ การฟัง การอ่าน การเขียน และการเติมส่วนที่หายไป นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบว่า ในเรื่องการนำวิธีการเรียนรู้เฉพาะอย่างเพื่อความคมและตรวจสอบการใช้ภาษาไปใช้ ผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาสูงและต่ำมีความแตกต่างกัน โดยผู้เรียนที่สามารถในการใช้ภาษาสูงจะใช้วิธีการบ่งชี้ปัญหา (Problem Identification) ซึ่งเป็นวิธีการที่ผู้เรียนใช้เพื่อค้นหาปัญหาในการเรียนรู้ภาษาที่จำเป็นต้องปรับปรุงแก้ไขเพื่อพัฒนาความสามารถในการเรียนภาษาของตนให้ประสบความสำเร็จโดยเฉพาะอย่างยิ่งทางด้านทักษะการเขียนและทักษะ การอ่าน ส่วนทางด้านทักษะการฟังพบว่าวิธีการเรียนรู้หลัก ๆ เช่น การตรวจสอบการใช้ภาษา (Monitoring) การพัฒนาข้อมูล (Elaboration) และการสรุปอ้างอิง (Inferencing) ผู้เรียนที่มีความสามารถทางการฟังสูงกว่าจะมีการนำวิธีการดังกล่าวมาใช้บ่อยครั้งและมากกว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางการฟังต่ำสำหรับวิธีการเรียนรู้ที่วิจัยพบว่าการนำมาใช้ร่วมกันคือ การพัฒนาข้อมูล (Elaboration) มักมีการใช้ร่วมกับวิธีการเรียนรู้อื่น เช่น การสรุปอ้างอิง (Inferencing) การจินตนาการ (Imagery) และการถ่ายโอน (Transfer)

— เจ ไมเคิล โอ มัลลีย์ และ แอนนา อูล ชาไมท์ (J. Michael O'Malley and Anna Uhl Chamot 1990: 170-175) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การสอนวิธีการเรียนรู้แก่ผู้

เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง" เพื่อศึกษาผลของการสอนวิธีการเรียนรู้ภาษาที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการศึกษาคั้งนี้ คือ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่สองที่ลงทะเบียนเรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยที่มลรัฐแอตแลนติกกลาง ประเทศสหรัฐอเมริกาจำนวน 3 โรงเรียนโดยนักเรียนทั้งหมดมีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในระดับกลาง นักเรียนส่วนหนึ่งมาจากประเทศที่พูดภาษาสเปนเป็นภาษาที่หนึ่ง อีกส่วนหนึ่งมาจากประเทศอาเซียน และส่วนที่เหลือเป็นผู้เรียนที่มีพื้นฐานทางภาษาอื่น รวมตัวอย่างประชากรทั้งสิ้น 75 คน ผู้วิจัยดำเนินการทดลองโดยการแบ่งกลุ่มตัวอย่างประชากรออกเป็น 3 กลุ่ม โดยการสุ่มอย่างง่าย โดยกลุ่มแรกได้รับการสอนและฝึกวิธีการเรียนรู้ทั้ง 3 ด้าน คือ วิธีการควบคุมและตรวจสอบการเรียนรู้ภาษา วิธีการทางความรู้ความคิด และวิธีการทางจิตสังคมกลุ่มที่สองได้รับการสอนและฝึกวิธีการเรียนรู้ 2 ด้าน คือ วิธีการด้านความรู้ความคิด และวิธีการทางจิตสังคม ส่วนกลุ่มที่สามเป็นกลุ่มควบคุมไม่มีการสอนวิธีการเรียนรู้แต่จะได้รับการเรียนการอ่านเสริมในเวลาเรียน วิธีการเรียนรู้ที่ฝึกให้ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มแรกนี้เพื่อสอนให้ผู้เรียนได้รู้จักพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ การฟังเพื่อความเข้าใจ และการพูด ก่อนทำการสอนและฝึกวิธีการเรียนรู้ ผู้เรียนทุกกลุ่มจะได้รับการทดสอบความสามารถในการใช้ภาษาก่อน (Pre-test) และทำการทดสอบหลังการทดลอง (Post-test) อีกครั้งหลังจากได้รับการฝึกมาเป็นเวลา 8 วัน วันละ 50 นาที ผลการทดลองพบว่า การฝึกฝนวิธีการเรียนรู้มีประสิทธิภาพเมื่อทำการฝึกฝนทักษะที่เป็นบูรณาการ เช่น การฝึกฟัง-พูด และพบองค์ประกอบอื่นที่มีผลต่อประสิทธิภาพในการใช้วิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่น ความยากง่ายของบทเรียน ความถี่ในการใช้วิธีการเรียนรู้ และความแตกต่างทางวัฒนธรรมและการศึกษา

2. งานวิจัยที่เกี่ยวกับกระบวนการเขียน

มีผู้ทำวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเขียนภาษาอังกฤษอย่างกว้างขวางทั้งในระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา และอุดมศึกษาในต่างประเทศ พอสรุปได้ดังนี้

ระดับประถมศึกษา

แมรี อลิซาเบท เฮนเดอร์สัน (Mary Elizabeth Henderson 1980: 2424-A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "กระบวนการเขียนของครูระดับประถมศึกษาในอนาคต" เพื่อสำรวจกระบวนการเขียนและทัศนคติในการเขียนของนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำ กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษามหาวิทยาลัยพลordiaสาขาศึกษาปฐมวัย และสาขาศึกษาประถมศึกษา จำนวน 12 คน โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มนักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูง จำนวน 6 คน และนักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำ จำนวน 6 คน ผู้วิจัยใช้วิธีทัศนคติในการบันทึกพฤติกรรมของนักศึกษาแต่ละคน และใช้แบบวัดทัศนคติต่อการเขียน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงมีความตั้งใจในการเขียนมากกว่านักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำ โดยใช้เวลาในการเขียน และใช้เวลาในการอ่านยาวนานกว่า นอกจากนี้นักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงใช้กลวิธีทบทวนแก้ไขงานเขียน ใช้กลวิธีหยุดเขียนเพื่อปรับปรุงงานเขียนและคิดเนื้อเรื่องของตอนต่อไป ตลอดจนใช้กลวิธีการเขียนร่างมากกว่านักศึกษามีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำ สำหรับทัศนคติในการเขียนผู้วิจัยพบว่า ผู้เขียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงมีทัศนคติที่ดีต่อการเขียนและใช้การเขียนเป็นเครื่องมือแสดงออกถึงประสบการณ์ที่น่าพึงพอใจในอดีตของตนเอง

เอลส์ เกรแฮม และคณะ (S. Graham et al. 1987: 1-11) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ผลของการฝึกกลวิธีเขียนเรียงความ (Composition Strategies) ที่มีผลต่อความสามารถในการเขียนเรียงความของนักเรียนนิการในระดัประถมศึกษาตอนปลาย" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนเรียงความของผู้เรียน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนนิการในระดัประถมศึกษาตอนปลาย จำนวน 28 คน ผู้วิจัยดำเนินการศึกษาโดยให้ผู้เรียนฝึกความสามารถในการใช้คำศัพท์และเพิ่มพูนความรู้ในเรื่องคำศัพท์ ฝึกวิธีการวางแผนการเขียนล่วงหน้า (Advanced Planning) ฝึกเทคนิคการทบทวน (Revising) และฝึกเทคนิคการเรียบเรียงแก้ไข (Editing) ในการเขียนคำศัพท์ผู้เขียนจะได้รับการฝึกให้สร้างคำศัพท์โดยอาศัยรูปภาพเป็นสิ่งเร้า ในการเรียนวิธีการวางแผนล่วงหน้าผู้เรียนจะได้รับการฝึกให้รู้จักใช้วิธีการวางแผนล่วงหน้าในการสร้างเนื้อหาในการเขียนโดยการตอบคำถาม

ต่าง ๆ เกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียน ในการเรียนวิธีการทบทวนและแก้ไขผู้เรียนจะได้รับการฝึกการใช้เทคนิคเฉพาะอย่างในการทบทวนและแก้ไขงานเขียน โดยการใช้ไมโครคอมพิวเตอร์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบการฝึกกลวิธีในการเขียนเรียงความ ผลการวิจัยพบว่า การฝึกกลวิธีในการเรียนรู้ (Strategy Training) มีประโยชน์อย่างมากต่อทุกขั้นตอนในกระบวนการเขียนและการฝึกวิธีการเรียนรู้ครั้งนี้ทำให้ผู้เขียนที่มีความสามารถทางทักษะการเขียนในระดับต่ำสามารถพัฒนาคุณภาพงานเขียนของตนเองด้วยการใช้กลวิธีในการเขียน

ระดับมัธยมศึกษา

เดบอราห์ แอน บัทเลอร์ (Deborah Ann Butler 1980: 3854-A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลในการเขียน (Writing Apprehension) กับกระบวนการเขียน (Writing Process) ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา" โดยมีวัตถุประสงค์ในการวิจัยเพื่อศึกษากระบวนการเขียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและต่ำ ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเฉพาะกรณีกับนักเรียนมัธยมศึกษาเกรด 11 จำนวน 4 คน และทำการแบ่งนักเรียนออกเป็นนักเรียนที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและต่ำโดยอาศัยแบบจำแนกระดับความวิตกกังวลในการเขียนของมิลเลอร์และดาลีส์ (The Miller-Daly Writing Apprehension Scale) และทำการแบ่งนักเรียนออกเป็นนักเรียนที่มีความสามารถทางการเขียนสูงและต่ำโดยอาศัยการประเมินผลการเขียนจากครูผู้สอน ได้นักเรียน 4 แบบ คือ คนที่หนึ่งมีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและมีความสามารถทางการเขียนสูง คนที่สองมีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำและมีความสามารถทางการเขียนสูง คนที่สามมีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำและมีความสามารถทางการเขียนต่ำ และคนที่สี่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำและมีความสามารถทางการเขียนต่ำ ผู้วิจัยให้นักเรียนทั้ง 4 คน เขียนเรียงความคนละ 2 หัวเรื่องเหมือนกันทุกคน และใช้วิธีตัดสินในการบันทึกพฤติกรรมของนักเรียนขณะทำการเขียน และใช้เครื่องบันทึกเสียงในการบันทึกการสัมภาษณ์เกี่ยวกับกระบวนการเขียนของนักเรียนแต่ละคน

ผลการวิจัยมีดังนี้คือ

1. นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนสูงที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูง และนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนสูงที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำมีพฤติกรรมแตกต่างกันในเรื่องของกระบวนการเขียนขึ้นก่อนการเขียน พฤติกรรมทางร่างกายขณะทำการเขียน และกลวิธีการทบทวนแก้ไข และพบว่า นักเรียนทั้งสองกลุ่มนี้มีความแตกต่างกันเรื่องการให้ความสำคัญต่อผู้อ่าน กระบวนการในการเลือกร่าง การตระหนักถึงวัตถุประสงค์ในการเขียน และการตระหนักถึงความถูกต้องของงานเขียนขณะทำการทบทวนแก้ไข
2. นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนต่ำที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูง และนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนต่ำที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำมีความแตกต่างกันด้านพฤติกรรมทางร่างกายขณะทำการเขียน กลวิธีการอ่านทวน และการให้ความสำคัญต่อผู้อ่าน วัตถุประสงค์ในการเขียนตลอดจนการเลือกร่างที่จะเขียน
3. นักเรียนที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูง และนักเรียนที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำไม่มีความแตกต่างกันในเรื่องของพฤติกรรมการเขียน เช่น การให้ความสำคัญต่อผู้อ่าน หัวเรื่อง และจุดมุ่งหมายในการเขียน แต่มีความแตกต่างกันในเรื่องของกระบวนการคิดเกี่ยวกับประเด็นต่าง ๆ ในกระบวนการเขียนของตนเอง

เบรน ดี โมนาฮัน (Brain D. Monahan 1984: 288-304) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การใช้กลวิธีในการทบทวนของผู้เขียนที่มีความสามารถในการเขียนสูงและต่ำที่เขียนให้กับผู้อ่านที่มีความแตกต่างกัน" กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนเกรด 12 จำนวน 8 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนสูงจำนวน 4 คน และกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถทางการเขียนต่ำจำนวน 4 คน โดยแบ่งตามคะแนนความสามารถในการเขียนจากแบบทดสอบ Regents Competency Test in Writing และจากคะแนนการเขียนเรียงความเรื่อง "Teenagers Need Summer Jobs" ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยโดยการสัมภาษณ์วิธีการที่ผู้เขียนที่ใช้ในการทบทวนงานเขียนที่เขียนให้ผู้อ่านที่แตกต่างกัน (เพื่อน และครูผู้สอน) และทำการสัมภาษณ์ครูผู้สอนภาษาอังกฤษที่เคยสอนนักเรียนเหล่านี้มาก่อนและเก็บรวบรวมข้อมูลจากผลงานเขียนของนักเรียนที่เขียนให้เพื่อนนักเรียน และครูผู้สอนอ่าน ผู้วิจัยใช้วิธีการให้ผู้เขียนเรียงความแบบออกเสียงดัง (Composing Aloud)

เพื่อฝึกการคิดขณะเรียงความก่อนทำการเขียนจริง ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถในการเขียนต่ำมีการทบทวนแก้ไขงานเขียนที่เขียนให้ครูผู้สอนอ่านในปริมาณที่สูงกว่างานเขียนที่เขียนให้เพื่อนนักเรียนอ่าน และผู้เขียนที่มีความสามารถทางการเขียนสูงมีการทบทวนแก้ไขงานเขียนในปริมาณสูงและมีการทบทวนแก้ไขอย่างหลากหลายในทุกขั้นตอนของกระบวนการเขียน ตั้งแต่ช่วงก่อนการเขียนระหว่างการเขียนร่างครั้งที่หนึ่ง หลังการเขียนร่างครั้งที่หนึ่งเสร็จแล้ว ระหว่างการเขียนร่างครั้งที่สอง และหลังการเขียนร่างครั้งที่สอง ขณะที่ผู้เขียนที่มีความสามารถทางการเขียนต่ำกระทำกิจกรรมดังกล่าวในปริมาณที่น้อยกว่า นอกจากนี้ผู้เขียนที่มีความสามารถทางการเขียนสูงจะมีการทบทวนแก้ไขครั้งถัดไปโดยอาศัยตัวบ่งชี้ในการแก้ไขครั้งก่อนเป็นเครื่องหมายนำทางโดยผู้เขียนจะคิดหาความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันระหว่างการแก้ไขครั้งก่อนกับการแก้ไขครั้งใหม่ ส่วนที่ผู้เขียนที่มีความสามารถทางการเขียนต่ำจะมีการแก้ไขงานเขียนเฉพาะที่โดยไม่คิดแก้ไขจุดบกพร่องอื่นที่มีลักษณะความผิดพลาดคล้ายคลึงกันกับครั้งแรก

ระดับอุดมศึกษา

เอส เพียนโก (S. Pianko 1979: 5 - 22) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การศึกษาเชิงพรรณนาเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งในระดับอุดมศึกษา" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากระบวนการเขียนของนักศึกษาชั้นปีที่ หนึ่ง ในระดับอุดมศึกษา และเพื่อเปรียบเทียบกระบวนการเขียนระหว่างนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำ กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักศึกษาชั้นปีที่ หนึ่ง จำนวน 17 คน ผู้วิจัยดำเนินการทดลองโดยจัดให้นักศึกษาจำนวน 10 คน เรียนในชั้นเรียนซ่อมเสริม และอีก 7 คน เรียนในชั้นเรียนปกติ และกำหนดให้ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มเขียนเรียงความชนิดที่เป็นแบบปลายเปิด ผู้วิจัยทำการศึกษากระบวนการเขียนของนักศึกษาขณะทำการเขียนโดยใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรม และทำการจัดบันทึกการสัมภาษณ์เกี่ยวกับกระบวนการเขียนของผู้เรียน นอกจากนี้ ยังใช้วีดิทัศน์ช่วยบันทึกพฤติกรรมของผู้เรียนตลอดเวลาขณะทำการเขียน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาทำวิธีการต่าง ๆ มาใช้ในการเขียนในช่วงก่อนทำการเขียน ขณะทำการเขียน และช่วงทบทวนแก้ไขแตกต่างกัน โดยนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงจะมีการนำวิธีการต่าง ๆ ดังกล่าวมาใช้ในการเขียนตลอดกระบวนการมากกว่านักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำ กล่าวคือ นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงจะใช้เวลาในการวางแผนการเขียน

นานกว่า คือ 1.64 นาที ขณะที่นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำจะใช้เวลาในการวางแผนการเขียนเพียง 1.0 นาที นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูง มีการทบทวนแก้ไขงานเขียนในทุกขั้นตอนของการเขียนในปริมาณมากกว่านักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำ และนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงมีอัตราการเขียนคิดเป็นคำต่อนาทีเร็วกว่านักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำ นอกจากนี้ นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงมีการหยุดเขียนเพื่อคิดวางแผนโครงเรื่องของตนต่อไปบ่อยครั้งกว่านักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำ

จอร์จ ดักลาส เมเยอร์ส (George Douglas Meyers 1980: 2482-A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ผลของการใช้การพูดในกิจกรรมก่อนการเขียนที่มีต่อการแสดงออกทางการเขียนและทัศนคติในการเขียนของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งในวิทยาลัยชุมชน" กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งที่เรียนวิชาการเขียนในวิทยาลัยชุมชนปริงซ์จอร์จ แมรีแลนด์ ประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 100 คน ซึ่งได้มาด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย ผู้วิจัยแบ่งนักศึกษาออกเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง และดำเนินการทดลองเป็นเวลา 13 สัปดาห์ โดยให้นักศึกษากลุ่มทดลองพูดกับเพื่อนเกี่ยวกับการวางแผนในการเขียนเรียงความของตนเองในหัวเรื่องที่ผู้วิจัยกำหนดให้และให้จดความคิดใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้นขณะพูดลงในกระดาษได้ และจัดให้กลุ่มควบคุมเรียนกฎไวยากรณ์ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการเขียนโครงเรื่อง ผู้วิจัยใช้วิธีการตรวจให้คะแนนการเขียนเรียงความโดยอาศัยแบบจำแนกระดับความสามารถทางการเขียนเรียงความของ ไดเดอร์ริช (The Diederich Scale for Grading English Composition) และวัดทัศนคติของผู้เรียนในช่วงก่อนทำการทดลองและหลังการทดลองโดยใช้แบบสอบถามแบบประเมินค่าแบบลิเกิร์ต (Likert-Type) จำนวน 18 ข้อ ซึ่งดัดแปลงมาจากแบบทดสอบวัดความวิตกกังวลในการเขียนของ ดาลี และมิลเลอร์ (The Daly-Miller Apprehension Test) ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีกิจกรรมการพูดก่อนทำการเขียนและไม่มีกิจกรรมการพูดก่อนทำการเขียนมีความแตกต่างกันในเรื่องของการแสดงออกทางการเขียนอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 โดยมีความแตกต่างกันในเรื่องการใช้กลไกทางภาษา เช่น กฎไวยากรณ์ โครงสร้างประโยค เครื่องหมายวรรคตอน และการสะกดคำ เมื่อทำการเขียนแบบพรรณนาโวหาร (Description) มีความแตกต่างกันในเรื่องคุณภาพงานเขียนโดยทั่วไป เช่น การพัฒนาความคิด การเรียบเรียง งานเขียน การเขียนตรงประเด็น ลีลาการเขียน ความเป็นเอกลักษณ์

และการใช้คำหรือข้อความในการเขียน ตลอดจนมีความแตกต่างกันในเรื่องของคะแนนรวมของงานเขียน เมื่อทำการเขียนแบบบรรยายโวหาร (Narration) และแบบอธิบายโวหาร (Exposition) และมีความแตกต่างกันเรื่องคุณภาพงานเขียนโดยทั่วไป การใช้กลไกทางภาษาและคะแนนรวมในการเขียนเรียงความเมื่อทำการเขียนแบบถลงคารม (Argumentation)

เอ็น ซอมเมอร์ส (N. Sommers 1980: 378-387) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "กลวิธีในการทบทวนของผู้เขียนที่เป็นนักศึกษาและ นักเขียนที่มีประสบการณ์" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากระบวนการเขียนของผู้เขียนที่เป็นนักศึกษาและผู้เขียนที่เป็นนักเขียนที่มีประสบการณ์ และเพื่อเปรียบเทียบกระบวนการเขียนระหว่างผู้เขียนที่เป็นนักศึกษาและนักเขียนที่มีประสบการณ์ กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ ผู้เขียนที่เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 8 คน และนักเขียนที่มีประสบการณ์ จำนวน 7 คน ผู้วิจัยใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรมขณะทำการเขียนของผู้เขียน และวิเคราะห์การแก้ไขงานเขียนของผู้เขียนในประเด็นเกี่ยวกับระดับในการปรับแก้ (คำ วลี ประโยค และเนื้อหา) และเกี่ยวกับการเรียบเรียงงานเขียน (การตัดทอน การแทนที่ การเพิ่มเติม และการเรียบเรียงใหม่) ผลการวิจัยพบว่า ผู้เขียนทั้งสองกลุ่มมีกระบวนการเขียนที่แตกต่างกัน โดยผู้เขียนที่เป็นนักเขียนที่มีประสบการณ์มีการวางแผนการเขียนนานกว่า และแผนการเขียนมีลักษณะยืดหยุ่นสามารถปรับเปลี่ยนได้เมื่อมีความคิดหรือข้อมูลใหม่ แต่ผู้เขียนที่เป็นนักศึกษามีแผนการเขียนที่ไม่ยืดหยุ่นและมีการปรับปรุงแก้ไขงานเขียนในประเด็นน้อย ๆ เช่น คำ และวลี นอกจากนี้ผู้เขียนที่เป็นนักศึกษามีวิธีการตัดทอนและการแทนที่ในระดับมาก ในขณะที่ผู้เขียนที่เป็นนักเขียนที่มีประสบการณ์จะทำการทบทวนแก้ไขงานเขียนในระดับประโยคมีการปรับปรุงแก้ไขงานเขียนโดยรวมในประเด็นสำคัญ และใช้วิธีการเพิ่มเติมคำหรือข้อความลงในงานเขียนในระดับมาก

แอล เอส ฟลาวเวอร์ และเจ อาร์ เฮย์ส (L.S. Flower and J.R. Hayes: 1981 a: 229 - 243) ได้ทำการศึกษาเรื่อง "ธรรมชาติของการหยุดเขียนขณะทำการเขียนของผู้เรียน" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาธรรมชาติของการหยุดเขียนขณะทำการเขียนของผู้เรียน และเพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมของการหยุดเขียนของผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำ กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้คือ นักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็น

ภาษาที่สองในระดับอุดมศึกษาจำนวน 4 คน โดยเป็นนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูง 2 คน และต่ำ 2 คน ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสังเกตพฤติกรรม การเขียนของผู้เรียนขณะทำการเขียน เรื่องที่มีความยากแตกต่างกัน และจากการสัมภาษณ์เกี่ยวกับกระบวนการเขียนของผู้เรียน โดยการบันทึกเสียง ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนใช้ช่วงเวลาหยุดเขียนเพื่อคิดวางแผนการเรียบเรียงงานเขียนตั้งแต่ระดับ คำ วลี ประโยค ข้อความและความหมาย ทั้งนี้เพราะผู้เรียนมีความคิดเห็นว่า ช่วงเวลาหยุดเขียนเป็นช่วงเวลาที่มีความหมายต่อตัวผู้เรียนเอง ผู้เรียนจะใช้ช่วงเวลาดังกล่าวในการคิดวางแผนการเรียบเรียงงานเขียนตั้งแต่ระดับคำ วลี ประโยค ข้อความ และความหมาย และพบว่าความถี่และช่วงเวลาในการหยุดเขียนขึ้นกับระดับความสามารถในการเขียนของผู้เรียนและระดับความยากของเรื่องที่เขียน โดยผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำมีการใช้วิธีการหยุดเขียนแตกต่างกัน คือ ผู้เขียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงจะหยุดเขียนเพื่อคิดวางแผนงานเขียนที่มีประโยชน์ต่อการเขียนทั้งหมดทุกขั้นตอน ได้แก่ การคำนึงถึงผู้อ่าน การพิจารณาจุดมุ่งหมายในการเขียน และความตั้งใจในการเขียน เป็นต้น ขณะที่ผู้เขียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำจะหยุดเขียนเพื่อพิจารณาวางแผนการเขียนในระดับพื้นผิว เช่น การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การใช้คำและการสะกดคำ เป็นต้น นอกจากนี้ผู้เขียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงยังตระหนักถึงความสำคัญของการรักษาจุดมุ่งหมายในการเขียนและพยายามไม่ออกนอกเรื่อง ดังนั้น ผู้เขียนกลุ่มนี้จึงหยุดเขียนบ่อยครั้ง เพื่อกลับไปอ่านบททวนงานเขียนที่เขียนไปแล้วเพื่อตรวจสอบว่าสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายในการเขียนที่คิดไว้ในตอนแรกหรือไม่ และเพื่อคิดข้อมูลที่จะเขียนในตอนต่อไป

ซินเทีย ลี เซลฟี (Cynthia Leigh Selfe 1981: 3168-A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "กระบวนการเขียนของนักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูง และต่ำ" ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเฉพาะกรณีนักศึกษามหาวิทยาลัยเทกซัสที่ออสติน ในฤดูใบไม้ร่วง ปีการศึกษา 1979 จำนวน 8 คน โดยคัดเลือกนักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและต่ำจากคะแนนของผลการทดสอบความวิตกกังวลในการเขียนโดยใช้แบบทดสอบของ ดาลี และมิลเลอร์ (Daly and Miller, 1975) ได้นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูง จำนวน 4 คน และนักศึกษามีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำจำนวน 4 คน ผู้วิจัยใช้วิธีการสัมภาษณ์เพื่อถามเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของนักศึกษาแต่ละคนแล้วบันทึกเสียงไว้ และให้นักศึกษาฝึกการเรียงความโดยการออก

เสียง (Composing Aloud) ก่อนทำการเขียน ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงและต่ำมีความแตกต่างกันดังต่อไปนี้

1. นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงทำการเขียนน้อยครั้งกว่า และทำการเขียนเรียงความเชิงวิชาการในรูปแบบที่น้อยกว่านักศึกษที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำ นอกจากนี้นักศึกษที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อการเขียนเรียงความ และเมื่อจำเป็นต้องเขียนจะมีความกลัวการประเมินผลจากครูผู้สอน

2. ในช่วงก่อนการเขียน นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงให้ความสนใจต่อผู้อ่าน เก็บรวบรวมข้อมูลจากการอ่านเพื่อประกอบการเรียบเรียง ใช้กลวิธีในการวางแผนการเขียน และเขียนโครงเรื่องก่อนทำการเขียนในระดับน้อยกว่านักศึกษที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำ

3. ในช่วงระหว่างการเขียน นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงใช้เวลาในการเขียนแต่ละประโยค และใช้เวลาในการเขียนระหว่างประโยคน้อยกว่านักศึกษที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำ

4. ในช่วงหลังการเขียน นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลในการเขียนสูงใช้เวลาในการอ่านบททวนงานเขียน และแก้ไขงานเขียนน้อยกว่านักศึกษที่มีความวิตกกังวลในการเขียนต่ำ

เฟย์ แคลร์ เพทซ์แมน (Faye Claire Peitzman 1981: 5047-A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "กระบวนการเขียนขึ้นบททวนแก้ไขของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง" ผู้วิจัยทำการศึกษาเฉพาะกรณีนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งในมหาวิทยาลัยนิวยอร์ก จำนวน 3 คน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาทัศนคติในการเขียนและการทบทวนแก้ไขงานเขียน บทบาทของครู เพื่อนร่วมชั้น และคนอื่น ๆ ที่มีผลต่อกระบวนการเขียน เวลาในการทบทวนแก้ไขงานเขียน ผลของการแก้ไขงานเขียนและพัฒนาการในการเขียนของนักศึกษาแต่ละคน ผู้วิจัยเตรียมการวิจัยโดยการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้ออำนวยต่อการพัฒนาการในการเขียนของผู้เรียน เช่น จัดห้องปฏิบัติการเขียน (Writing Workshop) ที่มีสิ่งอำนวยความสะดวกในการเลือกหัวเรื่องที่จะเขียน และมีเพื่อนคอยช่วยเหลือแก้ไขงานเขียนหลังการเขียนร่างครั้งที่หนึ่ง ตลอดจนมีครูคอยช่วยเหลือแก้ไขงานเขียนหลังการเขียนร่างครั้งที่สอง นอกจากนี้นักศึกษายังมีโอกาสเลือกสถานที่ทำการเขียนตามความพอใจของตนเอง ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากงานเขียนร่าง 6 ชิ้น ของนักศึกษาแต่ละคน

การสัมภาษณ์ก่อนทำการเขียน การสัมภาษณ์หลังงานเขียนแต่ละขั้น ใช้เครื่องบันทึกเสียงบันทึก การให้คำปรึกษาของเพื่อนเพื่อแก้ไขงานเขียน บันทึกความคิด ความตั้งใจในการวางแผนการเขียน ตลอดจนความรู้สึกต่าง ๆ มีต่อการมีเพื่อนเข้ามามีส่วนร่วมและต่อข้อคิดเห็นของครูที่มีต่อ งานเขียน และใช้แบบสอบถามให้นักศึกษาประเมินผลงานเขียนของตนเอง ผลการวิจัยพบว่า สถานแวดล้อมที่เอื้ออำนวยต่อการเขียนสามารถพัฒนากระบวนการเขียนของนักศึกษาได้ และพบว่า นักศึกษาทำการทบทวนแก้ไขงานเขียนภายในเวลาสั้นหลังจากได้รับหัวเรื่องที่ต้องเขียน และทำการทบทวนแก้ไขอีกหลังจากเขียนร่างครั้งสุดท้ายเสร็จ นอกจากนี้ยังพบว่ามีการแก้ไข ด้านจุดมุ่งหมายในการเขียนและแก้ไขด้านรูปแบบของภาษา และพบว่าพัฒนาการของงานเขียน ของแต่ละคนมิได้เป็นไปตามลำดับแบบเส้นตรง (Linear Progression)

แอล เฟกลัย และ เอส วิทท์ (L. Faigley and S. Witte 1981: 400-414) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบกระบวนการเขียนของนักเขียนอาชีพและนักศึกษาใน สถาบันอุดมศึกษา" โดยมีกลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเขียนอาชีพจำนวน 6 คน นักศึกษาระดับอุดมศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูง จำนวน 6 คน และนักศึกษาระดับ อุดมศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำ จำนวน 6 คน ผู้วิจัยดำเนินการวิจัย โดยให้กลุ่มตัว อย่างประชากรที่เลือกไว้เขียนเรียงความตามหัวเรื่องที่กำหนด และใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรม ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของผู้เรียน โดยผู้วิจัยกำหนดให้กลุ่มตัวอย่าง กระทำการ 3 ขั้นตอน คือ วันแรกให้วางแผนการเขียน วันที่สองให้เขียนร่างครั้งที่หนึ่ง และ วันที่สามให้เขียนร่างครั้งที่สอง ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูง ใช้กลวิธี การทบทวนมากที่สุด โดยจะปรับปรุงแก้ไขเนื้อหาให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายหรือหัวเรื่องที่กำหนด ให้ คือ แก้ไขโดยเฉลี่ย 23.1 ครั้ง ต่อ 1000 คำ นักเขียนอาชีพแก้ไขเนื้อหาโดยเฉลี่ย 19.6 ครั้ง ต่อ 1000 คำ และนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำแก้ไขเนื้อหาโดยเฉลี่ย 1.3 ครั้ง ต่อ 1000 คำ นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มนักเขียนอาชีพทำการแก้ไขในระดับกลไก เช่น กฎไวยากรณ์ การสะกดคำ และการใช้เครื่องหมายวรรคตอนน้อยที่สุด และพบว่ากลุ่มนักศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำมีการแก้ไขในระดับกลไกมากที่สุด และมีการแก้ไขในระยะเขียน ร่างครั้งที่สองมากที่สุด

วี แซมเมล (V. Zamel 1983: 165-187) ได้ทำวิจัยเรื่อง "กระบวนการเขียนของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง" โดยมีวัตถุประสงค์ในการวิจัย คือ เพื่อศึกษากระบวนการเขียนของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ในช่วงก่อนทำการเขียน ขณะทำการเขียน และช่วงทบทวนแก้ไข และเพื่อเปรียบเทียบกระบวนการเขียนของผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำ ผู้วิจัยทำการศึกษาเฉพาะกรณีกับนักศึกษาที่พูดภาษาจีน สเปน โปรตุเกส ฮิบรู และเปอร์เซีย เป็นภาษาที่หนึ่งจำนวน 6 คนที่กำลังเรียนวิชาการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษอยู่ในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในสหรัฐอเมริกา โดยทำการสังเกตพฤติกรรมการเขียนขณะทำการเขียนและทำการสัมภาษณ์เกี่ยวกับกระบวนการเขียนของผู้เรียน ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำมีกระบวนการเขียนที่แตกต่างกันดังนี้คือ

1. ผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูง มีการวางแผนการเขียนก่อนทำการเขียน และแผนการเขียนที่คิดไว้นั้นมีลักษณะยืดหยุ่นสามารถปรับเปลี่ยนได้ตลอดเวลาเมื่อมีความคิดหรือข้อมูลใหม่ ขณะที่ผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำมีแผนการเขียนที่ไม่มีความยืดหยุ่น
2. ผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงมีการทบทวนและแก้ไขงานเขียนในทุกระดับ ตั้งแต่ระดับคำ วลี ประโยค และความหมาย ขณะทำการเขียนบ่อยครั้งกว่าผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำ
3. ผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงมีการแก้ไขงานเขียนในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับกฎไวยากรณ์ทางภาษาเมื่อเขียนจบเรื่องแล้ว ขณะที่ผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนต่ำมีการแก้ไขงานเขียนในประเด็นดังกล่าวตั้งแต่ยังไม่จบเรื่อง และใช้เวลาส่วนใหญ่แก้ไขในประเด็นย่อย ๆ เช่น การใช้เครื่องหมายวรรคตอนและการสะกดคำ

โรนัลด์ ที แคลลอกก์ (Ronald T. Kellogg 1987: 269-298) ได้ทำการศึกษาเรื่อง "ผลของการใช้วิธีการทางความรู้ความคิด (Cognitive Strategies) ที่มีต่อผลงานเขียน" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการใช้วิธีการทางความรู้ความคิด ซึ่งได้แก่ การเขียนโครงเรื่อง การเขียนร่างคร่าวๆ และการเขียนร่างแบบขีดเคลาที่มีต่อประสิทธิผลของกระบวนการเขียน คุณภาพของงานเขียน และจำนวนเวลาที่ใช้ในการเขียนตั้งแต่ช่วงวางแผนการเขียน ลงมือเขียน และการทบทวนแก้ไขงานเขียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถาม

วัดผลสัมฤทธิ์ในการเขียน กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักศึกษามหาวิทยาลัย มิสซูรี ประเทศสหรัฐอเมริกา ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่ง และลงทะเบียนเรียนวิชา จิตวิทยาทั่วไปที่ลุ่มมาด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย จำนวน 18 คน ผลการศึกษพบว่า การเขียน โครงเรื่องก่อนทำการเขียนมีผลทำให้ได้งานเขียนที่มีคุณภาพดีกว่าไม่เขียนโครงเรื่อง และเมื่อ เปรียบเทียบการใช้กลวิธีการเขียนร่างคร่าว ๆ กับการเขียนร่างแบบขีดกลางพบว่า กลวิธีทั้งสองชนิดนี้มีผลเมื่อผู้เรียนทำการแก้ไขงานเขียน กล่าวคือ การใช้กลวิธีการเขียนร่างคร่าว ๆ จะช่วยให้ผู้เรียนเสียเวลาในการเขียนน้อยลง และการเขียนร่างแบบขีดกลางจะช่วยให้งานเขียนสื่อความหมายได้ดีขึ้น

เจมส์ ดี วิลเลียมส์ (James D. Williams 1987: 310-328) ได้ทำการศึกษา เรื่อง "พฤติกรรมภายในเชิงภาษาศาสตร์ขณะทำการเขียนโดยคำนึงถึงความแตกต่างทางจิตสรีระของผู้เขียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำ" (Covert Linguistic Behavior During Writing Tasks: Psychophysiological Differences Between Above Average and Below-Average Writers) ผู้วิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจพฤติกรรมภายในเชิงภาษาศาสตร์ของผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำ กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยคือ นักศึกษาในมหาวิทยาลัย และวิทยาลัยที่ตั้งอยู่ในเขตชุมชนเมือง ในมลรัฐ แคลิฟอร์เนียตอนใต้ ประเทศสหรัฐอเมริกาที่พูดภาษาอังกฤษ เป็นภาษาที่หนึ่ง จำนวน 11 คน โดยกลุ่มตัวอย่างได้รับการทดสอบด้วยแบบทดสอบมาตรฐานทางทักษะการเขียนเพื่อแบ่งออกเป็นกลุ่มผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงและต่ำ ผู้วิจัยได้ทำการทดลองโดยให้ผู้เขียนทั้งสองกลุ่ม อ่านชื่อเขียน 2 เรื่อง ที่เริ่มจากง่ายไปหายากตามแบบการจำแนกของบริตตัน (Britton's Categories) ผู้วิจัยได้ให้ผู้เขียนชาวอเมริกันเคยกับแบบจำแนกนี้ จำนวน 10 คน ตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมของชื่อเขียนทั้งสองเรื่องนี้และผู้วิจัยวัดความยากง่ายโดยใช้ The Fog Readability Formula ได้ชื่อเขียน 2 เรื่องที่มีความยากง่ายใกล้เคียงกันทั้งในเรื่องของไวยากรณ์ และเรื่องการใช้คำศัพท์ จากนั้นผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างเขียนเรียงความ ในการทดลองครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เครื่องวัดกระแสไฟฟ้า (Electromyograph) เพื่อวัดปริมาณกระแสไฟฟ้าบริเวณผิวหนังเฉพาะที่ เช่น ริมฝีปากบน กล้ามเนื้อบริเวณกล่องเสียง และปลายลิ้น และใช้เครื่องวัดที่บันทึกการบันทึกพฤติกรรมของผู้เรียนตลอดการทดลอง โดยเริ่มตั้งแต่ผู้เรียน

เริ่มอ่านจนกระทั่งเขียนเรียงความเสร็จ ผลการทดลองพบว่า ในขณะที่อ่านและเขียนผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางภาษาด่ำกว่าจะแสดงพฤติกรรมภายในเชิงภาษาศาสตร์ในระดับสูงกว่าผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางภาษาสูง แต่ในขณะที่หยุดกิจกรรมการอ่านและการเขียนผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางภาษาสูงกว่าจะมีพฤติกรรมภายในเชิงภาษาศาสตร์ในระดับสูง ผลการวิเคราะห์ปริมาณกระแสไฟฟ้าที่ปรากฏขณะทำการทดลองแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนสูงจะใช้ช่วงหยุดการเขียนเป็นช่วงพิจารณาวางแผนในการเรียบเรียงข้อความ การใช้คำและการเชื่อมประโยค และผู้วิจัยได้สรุปเพิ่มเติมว่าการหยุดเพื่อพิจารณาวางแผนการเขียนเป็นกลวิธีในการเขียนที่มีประสิทธิภาพวิธีหนึ่ง

3. งานวิจัยที่เกี่ยวกับการสอนทักษะการเขียน สรุปได้ดังนี้

อดัมส์ เวอร์ชัน อาร์เดล (Adams Verson Ardell 1972: 5526-A) ได้ทำการวิจัยเรื่องผลของวิธีการสอนเขียนเรียงความ 2 วิธี ที่มีต่อนักเรียนระดับ 12 โดยศึกษาเกี่ยวกับวิธีการสอนเรียงความ 2 วิธี คือวิธีการสอนแบบเอ (A) และวิธีการสอนแบบบี (B) กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับ 12 จำนวน 135 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 เรียนด้วยวิธีการสอนแบบเอ ซึ่งเป็นการสอนแบบปกติ ก่อนที่จะเขียน ครูจะให้ให้นักเรียนอ่านเรื่องของนักเขียนอาชีพ มีการกำหนดเรื่องที่จะให้เขียน กำหนดความยาวของเรื่อง และมีผู้ตรวจผลงานของนักเรียนพร้อมทั้งบอกข้อบกพร่องให้นักเรียนแก้ไขส่งก่อนส่งครู ส่วนนักเรียนกลุ่มที่ 2 เรียนด้วยวิธีการสอนแบบบี ซึ่งเป็นการสอนแบบยืดหยุ่น คือ ก่อนเขียนเรื่อง นักเรียนจะได้อ่านเรื่องที่ผู้เขียนเป็นนักเรียนระดับเดียวกัน ในการเขียนจะไม่กำหนดเรื่อง ขนาดความยาวของเรื่อง แบบฟอร์มการเขียน และไม่ตรวจแก้ไขงานเขียน เมื่อนักเรียนเขียนเสร็จแล้วก็นำมาแลกเปลี่ยนกันอ่านในกลุ่มย่อย ปรับปรุงแก้ไขผลงานแล้วนำมาส่งครู ผู้วิจัยใช้วิธีการตรวจผลงานเขียนและการสัมภาษณ์ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผลการวิจัยพบว่าไม่มีความแตกต่างในการเขียนเรียงความโดยการสอนทั้ง 2 วิธี แต่นักเรียนที่เรียนด้วยการสอนแบบบีจะมีความกระตือรือร้นต่อการเรียนการเขียนเรียงความมากกว่านักเรียนที่เรียนด้วยการสอนแบบเอ และชอบที่จะเลือกเรียนแบบบีมากกว่า

ไบรอัน ริชาร์ด ลี (Brian Richard Lee 1981: 29) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบวิธีการสอนการรวมประโยคควบคู่ไปกับการสอนเรื่องความแบบเก่า (Traditional Approach) และวิธีการสอนเรื่องความแบบใหม่ (Rhetorical Approach) กับการสอนเรื่องความแบบเก่าอย่างเดียวกัน" โดยทำการศึกษาว่าทั้ง 2 วิธีนี้ วิธีใดจะส่งผลพัฒนาในการเขียน กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ของมหาวิทยาลัยนอร์ธอีสต์ มิซซูรี สเตท (Northeast Missouri State) จำนวน 149 คน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่าง เป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมและให้นักศึกษาทุกคนเขียนเรื่องความแบบอิสระทั้งก่อนทำการทดลองและหลังทำการทดลอง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดความสามารถทางการเขียนก่อนและหลังทำการทดลอง ผลการวิจัยปรากฏว่า นักศึกษาที่ได้ฝึกการรวมประโยคมีพัฒนาการในการเขียนมากกว่านักศึกษาที่ไม่ได้รับการฝึกการรวมประโยค

เจน ไมส์ เกลลนา (Jane Mize Glenna 1982: 3864A-3865A) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ผลที่มีต่อคุณภาพของการเขียนของนักเรียนชายและหญิง ระดับ 5 เมื่อให้เลือกหัวข้อเรื่องด้วยตนเองหรือเมื่อครูกำหนดหัวข้อให้" กลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับ 5 เพศหญิงและชาย จำนวน 106 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยนักเรียนกลุ่มทดลองจะเขียนเรื่องความโดยเลือกหัวข้อเรื่องเอง ส่วนนักเรียนกลุ่มควบคุมเรื่องความในหัวข้อเรื่องที่ครูกำหนดให้ ผลการวิจัยพบว่า หัวข้อเรื่องที่นักเรียนเลือกเองมีผลต่อคุณภาพของการเขียนเรื่องความอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยเรื่องความที่เขียนโดยกลุ่มควบคุมที่ครูกำหนดเรื่องให้จะได้รับการประเมินค่าสูงกว่าเรื่องความของกลุ่มทดลองที่เลือกหัวข้อเรื่องเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่า ความยาวของแต่ละย่อหน้า และคะแนนของประโยคที่ผิดของทั้ง 2 กลุ่มไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในการวัดคุณภาพของการเขียน

เชคเคอร์ ริซค์ ทาคี เอล ดิน (Shaker Rizk Take El Din 1987: 3022-A) ได้ทำการศึกษาเรื่อง "ประสิทธิภาพของการฝึกเชื่อมประโยคต่อคุณภาพการเขียนและความพร้อมในการสร้างประโยคของนักศึกษาชาวอาหรับ" กลุ่มตัวอย่างประชากร คือ นักศึกษาชาวอาหรับชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยสหรัฐอาหรับเอมิเรตส์ (United Arab Emirates University) ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศในวิชาการเขียนเรื่องความจำนวน 130 คน โดยแบ่ง

เป็นกลุ่มทดลอง 63 คน และกลุ่มควบคุม 67 คน กลุ่มควบคุมจะเรียนตามหลักสูตรการเขียน
เรียงความภาษาอังกฤษปกติ ซึ่งเป็นการตรวจแก้ไขข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ ส่วนกลุ่มทดลอง
นั้นใช้หลักสูตรเดียวกันแต่เพิ่มแบบฝึกหัดการเชื่อมโยงประโยคแทนการตรวจแก้ไขข้อผิดพลาดทาง
กฎไวยากรณ์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ ในการเขียนเรียงความก่อน
และหลังทำการทดลอง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองได้คะแนนด้านคุณภาพของการเขียนจาก
การสอบภายหลังเรียน (Posttest) สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
นอกจากนี้ยังพบว่า กลุ่มควบคุมจะมีการพัฒนาในเรื่องของจำนวนหน่วยของประโยคสูงกว่ากลุ่ม
ทดลอง และไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ