



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ความสามารถในการเขียน

วิลกา เอ็ม ริเวอร์ส (Wilga M. Rivers 1972: 243-244) กล่าวว่า "การที่ผู้เรียนจะมีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษได้ดีนั้น ผู้เรียนจะต้องมีความรู้ความสามารถ 4 ด้าน คือ การเขียนตัวอักษรในภาษา วิธีสะกดคำตามระเบียบแบบแผนในภาษา การใช้โครงสร้างทางภาษาให้ผู้อ่านเข้าใจ และการเรียนรู้วิธีเลือกคำศัพท์ หรือถ้อยคำเพื่อแสดงความคิดเห็นของผู้เขียนได้อย่างเหมาะสม"

เดวิด พี แฮร์ริส (David P. Harris 1974: 68-69) ได้ให้ความหมายของความสามารถในการเขียนว่าควรประกอบไปด้วยองค์ประกอบที่สำคัญและจำเป็นสำหรับการเขียน ดังนี้คือ

1. เนื้อหา (content) ได้แก่ สารการเขียน ตลอดจนความนึกคิดที่แสดงออกมา
2. รูปแบบ (form) ได้แก่ การเรียบเรียงเนื้อหาให้มีความต่อเนื่องกัน
3. ไวยากรณ์หรือหลักภาษา (grammar) คือ ความสามารถในการเขียนประโยคที่ถูกต้อง
4. ลีลาภาษา (style) ได้แก่ การเลือกใช้ถ้อยคำ สำนวน โวหาร เพื่อให้เกิดลักษณะเฉพาะของผู้เขียน
5. กลไกทางภาษา (mechanics) เช่น การใช้เครื่องหมายวรรคตอนและการสะกดตัวอักษรที่ถูกต้อง รวมทั้งการเขียนขึ้นต้นด้วยอักษรตัวใหญ่

รีเบคก้า เอ็ม วาเลตต์ (Rebecca M. Valette 1977: 131) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนไว้ว่า ความสามารถในการเขียน เป็นความสามารถที่ผู้เขียนต้องแสดงออกอย่างชัดเจนและเต็มที่ในการเขียนอธิบายสิ่งหนึ่งสิ่งใด ให้ผู้อ่านเข้าใจได้ตรงกับที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อ เพราะผู้เขียนไม่มีโอกาสให้คำอธิบายข้อสงสัยแก่ผู้อ่านได้ในทันทีทันใด ซึ่งผิดกับความสามารถในการฟังหรือการอ่าน ที่ผู้ฟังหรือผู้อ่านจะได้รับฟังและเห็นข้อความจากผู้อื่น จึงมีบทบาทเพียงแต่ตีความหรือวิเคราะห์ว่าตนเองกำลังได้ยินหรืออ่านอะไร ส่วนในการพูดผู้พูดสามารถแสดงความคิด

ความรู้สึกของตนเอง และมีโอกาสให้คำอธิบายสอดคล้องแทรกในบทสนทนาได้

เจ บี ฮีตัน (J. B. Heaton 1977: 53-54, 138) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่า ผู้ที่จะเขียนได้ต้องมีพื้นฐานในด้านการฟัง การพูด และการอ่านมาก่อน นอกจากนี้ผู้เขียนยังต้องมีความรู้ความสามารถทางด้านการใช้ภาษาได้ถูกต้องตามกฎไวยากรณ์ อีกทั้งใช้ภาษาได้เหมาะสมกับบุคคล สถานการณ์ ผู้เขียนยังต้องมีความรู้ความสามารถด้านลีลาการเขียน คือ สามารถที่จะเลือกใช้สำนวน โวหาร เพื่อให้เกิดลักษณะเฉพาะตัวสำหรับผู้เขียนเอง ผู้เขียนต้องมีความรู้ความสามารถด้านกลไกการเขียน คือ สะกดคำ ใช้ตัวพิมพ์เล็ก ตัวพิมพ์ใหญ่ และใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้ถูกต้อง และสิ่งสำคัญคือผู้เขียนต้องมีความสามารถที่จะถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดตามจินตนาการของตนออกมาให้ผู้อ่านรับรู้ได้

โรเบิร์ต ลาโด (Robert Lado 1977: 143) กล่าวถึงความสามารถในการเขียนไว้ดังนี้ ผู้ที่มีความสามารถในการเขียนต้องรู้จักใช้วิธีเรียบเรียงข้อความตามลักษณะโครงสร้างของภาษาที่ใช้ ใช้แบบของการเขียนให้ตรงกับจุดมุ่งหมายของการเขียนนั้น ๆ ตลอดจนการใช้ถ้อยคำและสำนวนโวหารได้อย่างถูกต้อง เพราะการเขียนคือการสื่อความหมายด้วยตัวอักษรของภาษาซึ่งเป็นที่เข้าใจกันระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน การเขียนเป็นรูปแบบหนึ่งของการใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมาย ผู้ที่เขียนโดยไม่ทราบความหมายของตัวอักษรหรือข้อความ ไม่นับว่าเป็นผู้ที่มีความสามารถในการเขียน ถือเป็นเพียงผู้จารึกตัวอักษรลงบนสิ่งใดสิ่งหนึ่งเท่านั้น

เฮนรี จี วิตโรว์สัน (Henry G. Widdowson 1978: 18-20) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนไว้ว่า ผู้ที่จะมีความสามารถในการเขียนนั้นต้องมี ความรู้ในเรื่องกฎเกณฑ์ของภาษาที่ถูกต้อง (language usage) และเรื่องความสามารถในการใช้ภาษาที่เหมาะสม (language use) สมควรที่ผู้สอนการเขียนจะต้องเน้นเรื่องความรู้ดังกล่าวแก่ผู้เรียนการเขียน

โรนัลด์ วี ไวท์ (Ronald V. White 1980: 16) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่า ไม่ได้มีความหมายเพียงแต่การสร้างประโยคได้ถูกต้องแต่เพียงอย่างเดียว แต่มีความหมายรวมไปถึงความสามารถในการเขียนประโยคสื่อสารออกมาได้ชัดเจน ไม่คลุมเครือ ตรงกับวัตถุประสงค์ที่ต้องการจะเขียน ทั้งนี้ต้องคำนึงถึงลีลาเฉพาะตัวของผู้เขียน (style)

และเอกภาพของเรื่อง (unity) ด้วยเช่นกัน

เฮช แอล จาคอบส์ (H.L. Jacobs 1981: 89) กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่า ผู้เขียนควรมีความสามารถต่าง ๆ ดังนี้

1. เนื้อหา (content) ได้แก่ ความรอบรู้ในเรื่องที่เขียน ความมีแก่นสาร การเขียนขยายใจความได้อย่างสมบูรณ์
2. การเรียบเรียงเรื่องราว (organization) ได้แก่ การเรียบเรียงเนื้อหา ได้สมเหตุสมผล มีการใช้คำหรือวลีเพื่อแสดงการเชื่อมโยงของเนื้อหา มีความสัมพันธ์ ความคิดนั้นได้อย่างกระชับรัดกุมชัดเจน
3. คำศัพท์ (vocabulary) ได้แก่ การเลือกใช้ถ้อยคำสำนวนได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับเนื้อความนั้น ๆ โดยสามารถใช้คำได้ถูกต้องตามกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ด้วย
4. การใช้ภาษา (language use) ได้แก่ การใช้โครงสร้างของประโยค ได้ถูกต้อง และคำนึงถึงเรื่องความสอดคล้อง (argument) กาล (tense) ลำดับ/หน้าที่ของคำ (word order/function) คำนำหน้านาม (article) คำสรรพนาม (pronoun) และ คำบุพบท (preposition)
5. กลไกทางภาษา (mechanics) ได้แก่ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การใช้ตัวอักษรใหญ่ และการสะกดคำได้อย่างถูกต้อง

นอกจากนักการศึกษาต่างประเทศจะให้ความหมายของความสามารถในการเขียนไว้ดังกล่าวแล้ว นักการศึกษาไทยได้ให้ความหมายของความสามารถในการเขียนไว้คล้ายกัน เช่น

บุญศิริ ผ่องอักษร (2524: 42) กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่า ความสามารถนี้จะเกิดได้ต้องอาศัยการฝึกฝนเรียบเรียงความคิดต่าง ๆ (ที่จะออกมาในรูปประโยค) เพื่อประกอบกันเป็นเนื้อความที่เป็นที่ยอมรับในกลุ่มเจ้าของภาษา ดังนั้นผู้สอนการเขียนต้องสอนอย่างมีแบบแผนและเป็นขั้นตอน ผู้สอนจะคิดสรุปง่าย ๆ ไม่ได้ว่า ถ้าผู้เรียนมีความรู้ทางด้านไวยากรณ์ คำศัพท์ และสามารถเขียนประโยคภาษาอังกฤษได้แล้ว ผู้เรียนจะมีความสามารถเขียนเรียงความได้ด้วย

รสริน วารณะภักดิ์ (2530: 18) ได้กล่าวแนะเรื่องความสามารถในการเขียน

ไว้ว่า ผู้เรียนควรมีความรู้ความสามารถสองด้านคือ หนึ่ง ความรู้ด้านเนื้อหาทางภาษา ในการที่จะเขียนประโยค ได้ถูกต้องตามกฎไวยากรณ์ และสอง ความสามารถในการเขียน ประโยคสื่อสารออกมา ได้อย่างเหมาะสมและตรงกับวัตถุประสงค์ที่ต้องการจะเขียน

จากความหมายของความสามารถในการเขียนที่นักการศึกษาทั้งไทยและต่างประเทศ ได้ให้ไว้ข้างต้นนี้พอสรุปได้ว่า ความสามารถในการเขียนไม่ได้เป็นความสามารถเพียงแค่การเขียน ประโยคออกมาเท่านั้น แต่ความสามารถในการเขียนยังมีความหมายครอบคลุมถึงความสามารถใน การเรียบเรียงประโยคต่าง ๆ นั้น ให้มีความสอดคล้องเกิดความเป็นเอกภาพ (unity) และมีการ ใช้ถ้อยคำสำนวน หรือที่เรียกว่า สีสานภาษา (style) ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ทั้งนี้ความ สามารถในการเขียนเช่นนี้ ต้องเกิดจากการฝึกฝนการเรียบเรียงความคิดต่างๆ ออกมาเป็นสำคัญ

ประเภทของการสอนเขียนเรียงความ

การสอนเขียนเรียงความสามารถแบ่งได้ 3 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

ก. การสอนเขียนเรียงความแบบควบคุม (controlled composition) การ สอนเขียนในรูปแบบนี้จะมีการควบคุมทั้งหมด ไม่ว่าจะเป็น คัพท์ โครงสร้าง และการดำเนินเรื่อง เช่น เขียนเรื่องจากตัวอย่างโดยการคัดลอก (copy) หรือเลือก (select) จากตารางเทียบ- แทน (substitution table) โอกาสที่จะเขียนผิดพลาดจะมีน้อยลง ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1979: 24-42) และเยมิ อะบอร์ดีน (Yemi Aborderin 1983: 37) เสนอว่า การสอนเขียนเรียงความแบบควบคุมนี้ เหมาะสำหรับผู้เรียนในระดับเริ่มต้นที่เรียนภาษา ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศเป็นครั้งแรก

ข. การสอนเขียนเรียงความแบบแนะ (guided composition) ในการสอน เขียนเรียงความแบบแนะ ผู้เรียนจะต้องเขียนเรียงความตามกรอบที่กำหนดให้ และอยู่ภายใต้การ ช่วยเหลือและคำแนะนำของผู้สอน เช่น อาจเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิดเรียบเรียงใจความเอง จากคำศัพท์ โครงสร้าง และเนื้อหาที่กำหนดให้ (Anita Pincas 1982: 102-109) ดังนั้น ผู้เรียนในระดับนี้ควรได้ผ่านการฝึกเขียนเรียงความแบบควบคุมมาแล้ว ตัวอย่างการเขียนประเภทนี้ เช่น การให้ผู้เขียนเติมความในประโยคแรกหรือประโยคสุดท้ายของอนุเจต (paragraph) การเติมความในโครงร่าง (outline) การให้คำตอบ หาข้อมูล เขียนประโยคจากคำแนะนำ (cue) เช่น รูปภาพ คำถาม ตารางหรืออื่น ๆ โดยผู้เรียนอาจอภิปราย จุดโน้ต แลกเปลี่ยน ข้อมูล และหาวิธีการเขียนร่วมกันได้

ค. การสอนเขียนเรียงความแบบอิสระ (free composition) ในการสอนเขียนเรียงความแบบนี้ ผู้เรียนมีอิสระอย่างแท้จริง กล่าวคือ ผู้สอนจะเป็นเพียงผู้กำหนดหัวเรื่อง (topic) ให้เขียน ผู้เรียนจะต้องใช้ความสามารถเองทั้งหมดในการเขียนเรื่องอย่างอิสระ ตามความคิดของตนเองโดยไม่มีการควบคุมใด ๆ ทั้งสิ้น ไม่ว่าจะเป็น ศัพท์ โครงสร้าง และการดำเนินเรื่อง การสอนเขียนแบบนี้ควรจะทำเมื่อผู้เขียนมีประสบการณ์ในการเขียนภาษาอังกฤษมากเพียงพอที่จะเขียนเรียงความเองได้ เช่น การเขียนแสดงเหตุผลการกระทำต่าง ๆ เป็นต้น ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1979: 97, 99) เสนอว่า ในการสอนเขียนแบบนี้ หัวข้อเรื่องที่จะต้องเขียนนั้น ผู้สอนมักจะเป็นผู้เตรียมให้ ส่วนเนื้อเรื่องและลีลาในการเขียนนั้น จะเขียนอย่างไรก็ได้ตามที่ผู้เรียนต้องการ ภาสได้หัวข้อที่ได้รับ ผู้สอนจะให้คำปรึกษาเท่านั้น

อาร์ เค ทัง (R.K. Tongue 1977: 11) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนเรียงความแบบแนะว่า เป็นขั้นตอนตรงกลางที่เชื่อมระหว่างการสอนเรียงความแบบควบคุมและแบบอิสระ ซึ่งผู้สอนต้องสอนให้ผู้เรียนได้รับพื้นฐานในการเขียนที่ดี โดยเริ่มจากแบบฝึกหัดที่มีการแนะมาก และน้อยลงตามลำดับ ทั้งนี้เพื่อเตรียมให้ผู้เรียนมีความพร้อมในเรื่องความถูกต้องเหมาะสมของการเขียนประโยคสื่อสารออกมา อันจะทำให้ผู้เรียนไม่กลัวการเขียนเรียงความ กล้าที่จะเขียนถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดประสบการณ์ของตนเองได้ในการเขียนเรียงความแบบอิสระที่ไม่มีการแนะเลยได้ในโอกาสต่อไป

ชนิดของอนุภาค (kinds of paragraphs)

เจมส์ เอ ดับบลิว เฮฟเฟอร์แมน และ จอห์น อี ลินคอล์น (James A.W. Heffernan and John E. Lincoln 1982: 52-73) ได้แบ่งอนุภาค (paragraph) ออกเป็น 4 ชนิดใหญ่ ๆ คือ

1. อนุภาคชนิดพรรณนา (descriptive) เป็นอนุภาคที่บรรยายลักษณะของคนหรือสิ่งต่าง ๆ ที่ผู้เขียนสามารถบรรยายได้โดยอาศัยประสาทสัมผัสทั้งห้า คือ รูป รส กลิ่น เสียง สัมผัส ที่มีต่อสิ่งนั้น มาช่วยบรรยายเพื่อให้เกิดภาพพจน์ของสิ่งนั้นได้เด่นชัดยิ่งขึ้น
2. อนุภาคชนิดเล่าเรื่อง (narrative) เป็นอนุภาคที่เล่าถึงเรื่องที่ได้เกิดขึ้นแล้วในอดีตซึ่งตามปกติจะมีการใช้เวลามาเป็นตัวลำดับเรื่อง ผู้เขียนสามารถเล่าได้โดยเล่าถึงเหตุการณ์หนึ่งว่าเกิดหลังจากอีกเหตุการณ์หนึ่งในลักษณะใดและเกิดขึ้นได้อย่างไร

3. อนุเจตนินอธิบาย (expository) เป็นอนุเจตน์ที่อธิบายหรือทำความเข้าใจกระจำงประเด็นใดประเด็นหนึ่งให้เกิดขึ้น เช่น การอธิบายถึงสาเหตุของความขัดแย้งทางความคิดของผู้ใหญ่และวัยรุ่น ซึ่งการอธิบายหรือทำความเข้าใจกระจำงประเด็นใดประเด็นหนึ่งนั้น ผู้บรรยายอาจใช้เทคนิคการอธิบายได้หลายรูปแบบ ดังนี้

- ก. ใช้ตัวอย่าง (sample)
- ข. ใช้การเปรียบเทียบ (comparison)
- ค. ใช้การนิยาม (definition)
- ง. ใช้การแบ่งประเภท (classification)
- จ. ใช้ขบวนการ, ขั้นตอน (process)
- ฉ. ใช้เหตุและผล (cause and effect; reason)

4. อนุเจตนินชักจูงความคิดเห็น (persuasive) เป็นอนุเจตน์ที่เขียนชักจูงให้ผู้อ่านคล้อยตามความคิดหรือความเชื่อของผู้เขียนด้วยการหาเหตุผลต่าง ๆ มาสนับสนุนความคิดหรือความเชื่อนั้น ๆ

สุไร พงษ์ทองเจริญ (2526: 177-185) ได้ให้คำแนะนำในการเลือกตัวอย่างเรียงความที่จะนำมาเป็นแบบ (model) ว่า ควรเลือกเรียงความที่มีชนิดของอนุเจต (paragraph) เป็นแบบพรรณนา (descriptive) แบบเล่าเรื่อง (narrative) และแบบอธิบาย (expository) ไม่ควรเลือกเรียงความแบบการชักจูงความคิดเห็น (persuasive) และเรียงความที่เลือกนั้นควรมีคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ที่นักเรียนได้เรียนมาแล้ว

ขั้นตอนในการสอนทักษะเขียน

ขั้นตอนในการสอนทักษะเขียนเพื่อการสื่อสาร สามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ขั้นใหญ่ๆ (Keith Johnson and Keith Morrow (eds.) อ้างถึงในสุภัทรา อักษรานุเคราะห์ 2529: 78-80) คือ ขั้นการตั้งจุดประสงค์ ขั้นดำเนินการสอน และขั้นลงมือเขียนตามจุดประสงค์ที่ได้ตั้งไว้

ขั้นการตั้งจุดประสงค์ ครูต้องมีการตั้งจุดประสงค์ไว้สองลักษณะคือ จุดประสงค์และจุดประสงค์นำทาง จุดประสงค์ปลายทางตั้งไว้เพื่อให้ นักเรียนสามารถเขียนสื่อสารออกมาได้ในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง เช่น การเขียนรายละเอียดทั่วไปของบุคคลเพื่อการกรอกแบบฟอร์ม

ส่วนจุดประสงค์นำทางตั้งไว้เพื่อให้นักเรียนได้รับความรู้ทางด้านศัพท์และสำนวนที่ควรรู้ก่อนจะลงมือเขียนตามจุดประสงค์ปลายทางที่ตั้งไว้ เช่น การเขียนชื่อ นามสกุล วันเดือนปีเกิด ส่วนสูง น้ำหนัก อายุ บ้านเลขที่ ความสามารถพิเศษ เป็นต้น

ขั้นตอนการสอน ครูอาจนำสื่อการสอนต่าง ๆ มาใช้เพื่อให้เหมาะกับการเขียนแต่ละประเภท แต่ละวิธี ตามที่ได้ตั้งไว้ในจุดประสงค์นำทาง สื่อการสอนที่ใช้ อาจเป็นรูปภาพ เทปบันทึกเสียง แผนที่ กราฟ ตาราง เป็นต้น

ขั้นลงมือเขียนตามจุดประสงค์ที่ได้ตั้งไว้ การสอนในขั้นนี้สามารถแบ่งเป็นสามระยะ ใหญ่ ๆ คือ ระยะแรก ระยะกลาง และระยะสุดท้าย ระยะแรกเริ่มจากการฝึกให้นักเรียนเขียนอยู่ในขอบเขตที่กำหนดให้ เช่น การเขียนรายละเอียดทั่วไปเกี่ยวกับบุคคลจากเรื่องที่กำหนดให้ ระยะกลางฝึกให้นักเรียนเขียนโดยที่ครูเป็นผู้แนะแนวทางให้ เช่น การเขียนเกี่ยวกับระดับการศึกษา อาชีพ ลงในแบบฟอร์ม โดยอาศัยข้อความที่ลงประกาศรับสมัครงานทางหน้าหนังสือพิมพ์เป็นตัวกระตุ้น ส่วนระยะสุดท้ายเป็นการเขียนที่ให้นักเรียนมีอิสระ ทั้งนี้ครูอาจกำหนดสถานการณ์ให้ เช่น สถาบันอุดมศึกษาต่างประเทศแห่งหนึ่งแห่งหนึ่ง มีความประสงค์จะให้ทุนการศึกษา ทั้งนี้จะพิจารณาจากใบสมัครที่นักศึกษาจะต้องเขียนเล่าประวัติการศึกษา พร้อมกับชี้แจงเหตุผลที่สำคัญต่าง ๆ ในการศึกษาที่จะเข้าศึกษาต่อในสถาบันแห่งนั้น

หลังจากที่ผ่านการฝึกเขียนไปแล้ว ครูอาจเสนอแนะให้นักเรียนเขียนเรื่องใหม่ที่คล้ายกับเรื่องเดิม ซึ่งขั้นนี้ถือได้ว่าเป็นขั้นการถ่ายโอน ตัวอย่างเช่น การเขียนรายละเอียดเกี่ยวกับบุคคลใกล้ชิด หลังจากการฝึกเขียนรายละเอียดเกี่ยวกับตัวนักเรียนเองไปแล้ว

ในการจัดกิจกรรมสำหรับการเขียนก็ควรจัดเป็น 3 ระยะคือ กิจกรรมก่อนการเขียน (pre - writing activities) กิจกรรมระหว่างการเขียน (while - writing activities) และกิจกรรมหลังการเขียน (post - writing activities)

กิจกรรมก่อนการเขียน เป็นกิจกรรมที่ครูดึงความสนใจของนักเรียนเข้าสู่เรื่องที่จะเขียน พร้อมทั้งปูพื้นความรู้ในเรื่องที่จะเขียน ด้วยการทบทวนคำศัพท์ สำนวน การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การใช้กาลให้ถูกต้อง เป็นต้น

กิจกรรมระหว่างการเขียน เป็นกิจกรรมที่ครูนำมาช่วยเพื่อให้มีนักเรียนบรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ เช่น การนำบัตรเชิญลักษณะต่าง ๆ มาเป็นแบบให้นักเรียนเขียนตาม โดยมีการเปลี่ยนชื่อผู้เชิญและผู้รับขึ้น และรายละเอียดต่าง ๆ ตามที่นักเรียนเห็นว่าเหมาะสม

กิจกรรมหลังการเขียน เป็นกิจกรรมที่ครูอาจนำทักษะเขียนไปสัมพันธ์กับทักษะอื่น เช่น หลังจากเขียนเรื่องนั้นจบไปแล้ว อาจให้นักเรียนนำมาอ่านให้เพื่อนฟัง หรือนำมาอภิปราย

แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการใช้ภาษา การสื่อความได้ถูกต้องและเหมาะสม หรืออาจนำมา
เปลี่ยนเป็นบทสนทนาเพื่อแสดงเป็นตัวละครตามบทบาทที่สมมติให้ เป็นต้น

กิจกรรมการอ่านที่ใช้เสริมในการสอนเขียน

แอนน์ ไรม์ส์ (Ann Raimes 1983: 50-67) ได้แบ่งกิจกรรมการอ่านที่นำมาใช้
เสริมการเขียนในห้องเรียน ออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

1. กิจกรรมที่นักเรียนไม่ได้เขียนเองจากสิ่งที่อ่าน เช่น

ก. การคัดลอก (copy) ข้อความของสิ่งที่อ่าน ซึ่งอาจเป็น จดหมาย
โฆษณา บทความในนิตยสาร โคลงกลอน หรือตำราอาหาร

ข. การตรวจสอบ (examine) การเลือกใช้ลีลาทางภาษาของผู้เขียน
เช่น การใช้คำเชื่อมโยงความ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การใช้กฎไวยากรณ์ การ
เรียบเรียงรูปประโยค ตลอดจนการเรียบเรียงเรื่องราว โดยให้นักเรียนขีดเส้นใต้ วงกลม
หรือทำสัญลักษณ์ใด ๆ ที่แสดงถึงการตรวจสอบเรื่องต่าง ๆ ดังกล่าว

2. กิจกรรมที่นักเรียนเขียนเองจากสิ่งที่อ่าน เช่น

ก. การสรุปความ (summarize) สิ่งที่ย่านโดยใช้คำพูดของนักเรียนเอง

ข. การเติมคำ (complete) ในสิ่งที่อ่าน ซึ่งมีการเว้นว่างไว้ โดยก่อน
เติมคำนักเรียนต้องพิจารณาว่าคำที่จะเติมนั้น สามารถเข้ากับเรื่องนั้น ได้ทั้งความหมายและ
ไวยากรณ์

ค. การคาดเดา (speculate) นอกเหนือไปจากสิ่งที่อ่าน นักเรียนจะ
ต้องเขียนต่อจากเรื่องที่ย่าน โดยสมมติคาดเดาสິงที่อาจจะเกิดขึ้นต่อไป ทั้งนี้ต้องมีการแสดง
เหตุผลประกอบด้วย

ง. การมีปฏิกิริยาโต้ตอบ (react) ต่อสิ่งที่อ่าน เช่น การเขียนแสดง
ความคิดเห็น ข้อเสนอแนะ หรือความชื่นชมสิ่งที่ได้อ่านไปแล้ว

กิจกรรมดังกล่าวข้างต้น ถ้านำมาจัดแบ่งเข้าประเภทของการสอนเขียนเรื่องความ
ดังกล่าวมาแล้ว ก็จะสามารถเห็นได้ว่ากิจกรรมในข้อที่ 1 ทั้งหมด เป็นกิจกรรมของการสอนเขียน
เรื่องความแบบควบคุม ส่วนกิจกรรมในข้อที่ 2 ง. เป็นกิจกรรมของการสอนเขียนเรื่องความแบบ
อิสระ ส่วนกิจกรรมในข้อที่ 2 ก. ข. และ ค. เป็นกิจกรรมของการสอนเขียนเรื่องความแบบ
แนะ ในการสอนเขียนเรื่องความแบบแนะ เป็นต้นว่าการสรุปเอาความของสิ่งที่อ่านนั้น ครูผู้สอน

อาจสอนคำศัพท์ โครงสร้างที่จะเป็นประโยชน์ในการใช้เขียนสรุปความ หรือถ้าจะให้ฝึกเขียนเขียนเรื่องออกมาได้จากการเติมคำในสิ่งที่อ่าน ครูผู้สอนอาจให้ตัวเลือก(choic) มาให้นักเรียนเลือกเติม แล้วอภิปรายสิ่งที่เติมไปแล้ว จากนั้นให้นักเรียนเขียนเรื่องขึ้นใหม่โดยใช้คำพูดของนักเรียนเอง หรือถ้าจะให้ฝึกเขียนคาดเดาว่าเรื่องต่อไปจะเป็นอย่างไร ครูผู้สอนอาจให้คำถามเป็นตัวแนะ (cue) ว่าเรื่องนั้นจะเกิดอะไรขึ้น เพราะเหตุไร แล้วให้นักเรียนนำคำตอบทั้งหมดมาประมวลเป็นเรื่องที่นักเรียนเขียนขึ้นใหม่เอง

สตีเวน แมคโดนัลฟ (Steven McDonough 1981: 54-55) ได้เสนอแนะประเภทของกิจกรรมการอ่านที่เสริมการเขียนว่ามี 2 ลักษณะ คือ

1. กิจกรรมที่มีบทอ่านแบ่งเนื้อความเป็นส่วน ๆ (break up) เช่น กิจกรรมการเรียบเรียงเรื่องใหม่ (reordering) จากข้อความที่ไม่เรียงลำดับให้ ทั้งนี้ฝึกนักเรียนต้องคิดลำดับเหตุการณ์จากประโยคต่าง ๆ ที่แยกเป็นส่วน ๆ และไม่มีกรเรียงลำดับเหตุการณ์ให้นักเรียนต้องอาศัยการสังเกตคำที่เป็นตัวแนะ (cues) เช่น คำแสดงการอ้างอิงย้อนหลัง คำแสดงความสัมพันธ์ของข้อความ คำศัพท์ เป็นต้น

2. กิจกรรมที่มีบทอ่านเพื่อให้ผู้อ่านสร้าง (construct) เนื้อความต่อบทอ่าน โดยการเขียนเนื้อความขึ้นเอง หรือเลือกจากข้อความที่กำหนดให้ ซึ่งก็ต้องอาศัยความรู้เกี่ยวกับตัวแนะ (cues) ที่จะแสดงความสัมพันธ์ของข้อความด้วยเช่นกัน

นอกจากกิจกรรมการอ่านที่ใช้เสริมเขียนโดยมีการแนะเป็นตัวหนังสือ (บทอ่าน, ข้อความ) ดังกล่าวแล้ว ยังมีกิจกรรมในลักษณะอื่น ๆ เช่น การทำแบบฝึกหัดเชื่อมประโยค (sentence combining) และการฝึกสร้างประโยคให้สลับซับซ้อนจากประโยคพื้นฐานง่าย ๆ (sentence pattern practice) กิจกรรมเหล่านี้จะช่วยให้นักเรียนได้ฝึกทำความเข้าใจเกี่ยวกับคำศัพท์ โครงสร้าง และความสัมพันธ์ระหว่างข้อความ มีโอกาสที่จะถ่ายทอดความคิดความเข้าใจ ด้วยการเลือกใช้ศัพท์และโครงสร้างให้สัมพันธ์กันอย่างเหมาะสม

การฝึกเชื่อมประโยค (sentence combining) เป็นวิธีการหนึ่งที่จะช่วยพัฒนาความรู้ในการเขียนเรื่องความสัมพันธ์ของคำและความหมายในประโยค จากประโยคที่มีโครงสร้างง่าย ๆ ไปสู่ประโยคที่มีโครงสร้างซับซ้อนมากขึ้น (Sandra Stotsky 1982: 337)

การฝึกเขียนประโยคโดยใช้รูปแบบประโยคที่กำหนดให้ (sentence pattern practice) วิธีการคือ ครูให้ประโยคที่มีรูปแบบง่าย ๆ แล้วสอนวิธีการขยายใจความแต่ละส่วนของประโยคให้ยาวขึ้น หรือตัดให้สั้นลง เช่นการใช้อุปสรรคหรือวลีขยายใจความ การลดรูป

ประโยคเป็นอนุประโยค วลี หรือคำ การสลับที่ของคำบางคำ การใช้คำใหม่แทนคำว่า those ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนเรียนรู้ประโยคในรูปแบบต่าง ๆ ได้มากขึ้น (Sandra Stotsky 1982: 338)

นอกจากกิจกรรมการอ่านที่ใช้เสริมเขียนที่มีการแนะนำเป็นตัวหนังสือดังได้กล่าวข้างต้นแล้ว ยังมีกิจกรรมที่มีการแนะนำเป็นรูปภาพ ตาราง และแผนภูมิ เพื่อช่วยในการเขียนเรียงความดังต่อไปนี้

1. การเขียนเรียงความจากรูปที่วาด กิจกรรมนี้จัดขึ้นหลังจากที่นักเรียนได้อ่านข้อความหรือเนื้อเรื่องจบแล้ว นักเรียนต้องวาดรูปตามความเข้าใจจากเนื้อหาที่ได้อ่าน ต่อจากนั้นครูอาจแบ่งกลุ่มให้นักเรียนดูรูป แล้วตอบคำถาม หรือเขียนข้อความบรรยายรูปภาพโดยใช้คำศัพท์ที่กำหนดให้ซึ่งเป็นคำศัพท์จากเรื่องที่อ่าน แล้วให้แต่ละกลุ่มนำข้อความที่เขียนบรรยายภาพมาเปรียบเทียบว่ามีความแตกต่างกันอย่างไร ทั้งนี้การใช้รูปภาพเป็นอุปกรณ์ที่มีประโยชน์ต่อการเขียน เพราะรูปภาพเป็นสิ่งที่ช่วยให้นักเรียนตัดสินใจว่า ในสถานการณ์ที่เห็นจากรูปภาพเช่นนี้ เขาจะมีความคิดเห็นและปฏิบัติตนเช่นไร และเนื่องจากทุกคนจะยึดสิ่งที่เห็นจากรูปภาพเป็นหลักเหมือนกัน ดังนั้นการใช้คำศัพท์ สำนวน ก็จะเป็นไปทำนองเดียวกัน นอกจากนี้รูปภาพยังเป็นสิ่งที่ดึงดูดความสนใจของนักเรียนได้มาก เพราะรูปภาพมีลักษณะเป็นรูปธรรมที่เห็นได้และง่ายต่อการเข้าใจและสร้างจินตนาการต่อได้ (Ann Raimes 1983: 77)

2. การเขียนเติมคำหรือข้อความลงในแบบฟอร์มตาราง โดยใช้ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ คำเชื่อม รูปแบบ ประโยค และรายละเอียดจากเนื้อเรื่องที่อ่าน ทั้งนี้โดยในครั้งแรกครูและนักเรียนอาจร่วมกันเลือกคำและรายละเอียดดังกล่าว แล้วนำมาเติมลงในแบบฟอร์มดังเช่น

Incomplete story frame

Setting	Character(s)	Problem	Problem-solution	Ending

เมื่อนักเรียนฝึกเติมข้อความกับครูจนชำนาญแล้ว ครั้งต่อไปนักเรียนจะเป็นผู้เลือกข้อมูล กำหนดแบบฟอร์มตารางข้อมูล และเติมตารางด้วยตนเอง หลังจากนั้น นักเรียนก็สามารถพัฒนาทักษะการเติมข้อความมาเป็นการเขียนข้อความได้ด้วยตนเอง (Karen D. Wood

1984: 496-499)

3. การเติมข้อมูลในแผนภูมิ (chart) คือ การจดโน้ตเนื้อความจากสิ่งที่อ่านมา เขียนเป็นแผนภูมิ ซึ่งจะช่วยให้มักเรียนคิดวิเคราะห์ ใช้สติปัญญาวิพากษ์วิจารณ์ก่อนเติมข้อมูล ทั้งนี้ นักเรียนจะต้องเรียบเรียงและจำแนกความคิดตามแบบแผนการเขียนของผู้เขียน ถ้านักเรียนสร้างแผนภูมิได้ ก็ถือว่าอ่านเข้าใจ (ศิริรัตน์ นีละคุปต์ 2532: 117) ไอลีน คาร์ และ ดอนนา โอเกิล (Eilleen Carr and Donna Ogle 1987: 626-631) ได้เสนอแนะวิธีการเขียนแผนภูมิโดยให้ครูใช้คำถามถามนำเพื่อช่วยให้นักเรียนเลือกรายละเอียดที่สำคัญจากเนื้อความที่อ่านได้ง่ายขึ้น

นอกจากนี้ ยังมีกิจกรรมการอ่านที่ใช้เสริมในการเขียน โดยใช้ตัวหนังสือหรือบทอ่านที่น่าสนใจอีกประเภท คือ

การเขียนสรุปความ (precis writing) การเขียนลักษณะนี้ นักเรียนต้องอ่านเรื่องทั้งหมดให้เข้าใจก่อนแล้วถ่ายโอนข้อมูลที่ได้จากการอ่าน มาเขียนเรียบเรียงใหม่ (rewrite) โดยใช้สำนวนโครงสร้างประโยคของนักเรียนเอง (Eilleen Carr and Donna Ogle 1987: 626) ทั้งนี้ในการเขียนเรื่องใหม่เน้นจะเขียนสรุปความ (summarize) เฉพาะเนื้อหาในด้านความคิดหลัก (control idea) และรายละเอียดที่สำคัญ (major thought) จากเนื้อเรื่องที่อ่าน และต้องไม่เขียนข้อสรุปความรู้สึกและความคิดเห็นของผู้อ่านเองลงไปในเรื่องที่เขียนใหม่ (Laurence Behrens and Leonard J. Rosen 1988: 3-19) นอกจากนี้ มาร์ติน แอล อาโนเดท และ แมรี เอลเลน บาร์เร็ท (Martin L. Arnaudet and Mary Ellen Barrett 1984: 129-145) ได้กล่าวถึงการเขียนลักษณะนี้ไว้คล้ายกันว่า การเขียนสรุปความที่ดีนั้นจะต้องประกอบด้วย ความคิดหลัก รายละเอียดที่สำคัญ ที่สนับสนุนให้ข้อมูลเพิ่มเติมความคิดหลัก และตัวอย่างที่สำคัญซึ่งมีผลต่อความเข้าใจเนื้อหา

ลอเรนซ์ เบเรนส์ และ เลียนาร์ด เจ โรเซน (Laurence Behrens and Leonard J. Rosen 1988: 3-19) ได้แนะนำวิธีการเขียนสรุปความจากเรื่องที่อ่านว่า ครูอาจใช้คำถามช่วยให้นักเรียนสามารถหาข้อมูลที่สำคัญ และรายละเอียดที่สนับสนุนข้อมูลสำคัญในการอ่าน เมื่อนักเรียนได้คำตอบแล้วให้นำคำตอบนั้นมาเขียนสรุปรวมเป็นข้อความใหม่อีกครั้ง โดยใช้ภาษาง่าย ๆ ของนักเรียนเอง (David A. Hayes 1989: 96-101) ทั้งนี้การเขียนเรื่องขึ้นใหม่ในลักษณะนี้ นักเรียนอาจแลกเปลี่ยนข้อเขียนของตนกับเพื่อนเพื่อแลกเปลี่ยนความ

คิดเห็น ตรวจสอบข้อบกพร่องซึ่งกันและกันก็ได้ก่อนจะส่งงานนั้นให้ครูอ่าน

แทฟฟี อี ราฟาเอล, เบคกี ดับเบิลยู เคิซเนอร์ และ แครอล ซู อิงเกลิร์ต (Taffy E. Raphael, Becky W. Kirschner and Carol Sue Englert 1988: 790-795) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการใช้คำถามเพื่อช่วยในการเขียนเรื่อง ซึ่งเป็น การเชื่อมโยงทักษะการอ่านมาสู่ทักษะการเขียน โดยคำถามจะมีบทบาทช่วยผู้อ่านในด้านต่าง ๆ ดังนี้คือ ช่วยการวางแผนเก็บรวบรวมข้อมูลจากเรื่องที่อ่าน ช่วยแนะข้อมูลรายละเอียดที่สำคัญ ๆ ช่วยก่อให้เกิดความสนใจและเข้าใจแจ่มแจ้งเกี่ยวกับคำ หรือวลีที่เป็นคำหลัก หรือวลีหลักที่สำคัญซึ่งมีผลต่อข้อมูลรายละเอียดสำคัญของเนื้อเรื่อง และช่วยเชื่อมโยงข้อมูลต่าง ๆ เข้าด้วยกันได้

ส่วนประเภทของคำถามที่ใช้ในการเขียนสรุปความนั้น ควรเป็นคำถามแบบขั้นต้น ด้วยคำแสดงคำถาม (question word) เช่น who, what, where, when, why และ เพราะคำถามเหล่านี้จะใช้ถามเกี่ยวกับข้อเท็จจริง (fact) จากเรื่องที่อ่าน เพื่อให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจในการอ่านซึ่งจะมีผลต่อการเก็บรวบรวมข้อมูลรายละเอียดที่สำคัญจากเนื้อเรื่อง นอกจากนี้การถามคำถามควรถามอย่างต่อเนื่อง โดยเปิดคำถามคำถามหนึ่ง ไปสู่อีกคำถามหนึ่ง เหมือนกับการถามคำถามของนักข่าว (Robert Diyanni 1985: 6)

กิจกรรมการฟังที่ใช้เสริมในการสอนเขียน

กิจกรรมที่น่าสนใจที่ใช้กันมานานแล้ว นั่นก็คือ การเขียนตามคำบอก (dictation) แอนน์ ไรเมส (Ann Raimes 1983: 77) ได้กล่าวถึงกิจกรรมนี้ไว้ดังนี้ การเขียนตามคำบอก (dictation) เป็นวิธีการที่ใช้กันมานานแล้ว และใช้วัดความสามารถในด้านการสะกดคำ คำศัพท์ เครื่องหมายวรรคตอน ทักษะการฟัง รวมทั้งการเขียนด้วย วิธีการหนึ่งคือให้นักเรียนเติมคำในช่องว่าง หลังจากฟังครูอ่านข้อความที่สมบูรณ์ 1-2 ครั้ง อีกวิธีหนึ่งคือการใช้การเขียนตามคำบอกประกอบกับการเขียนความเรียง (dicto-comp) โดยครูอ่านให้นักเรียนฟังโดยตลอด 2-3 ครั้ง นักเรียนฟังแล้วพยายามจดบันทึกข้อความที่ได้ยินด้วยภาษาของตนเอง แต่ไม่มีความหมายใกล้เคียงกับข้อความที่ได้ยินให้มากที่สุด ด้วยวิธีนี้ให้นักเรียนสนใจความหมายของข้อความมากกว่าคำเดี่ยว ๆ หรือรูปประโยค หลังจากนั้น แบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มย่อยให้แต่ละคนนำข้อมูลมารวมกันเพื่อสรุปเป็นเรื่อง ครูอ่านเรื่องทั้งหมดให้ฟังอีกครั้งเพื่อให้นักเรียนทบทวนแก้ไข แล้วให้แต่ละกลุ่มแลกเปลี่ยนกันอ่าน หรือครูอาจเขียนข้อความทั้งหมดบนกระดานเพื่อเปรียบเทียบ

บำรุง ไตรรัตน์ (2524) ได้กล่าวถึงการเขียนตามคำบอกที่สามารถแบ่งออกเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 4 ประเภท คือ

1. การเขียนตามคำบอกที่เน้นปัญหาเฉพาะอย่าง (spot dictation) เช่น เครื่องหมายวรรคตอน และเสียงสูงเสียงต่ำในประโยค (intonation) วิธีการคือครูเขียนประโยคเหล่านี้ไว้บนกระดานดำ โดยไม่กำหนดเครื่องหมายวรรคตอนให้ ครูอ่านให้นักเรียนฟัง แล้วให้นักเรียนใส่เครื่องหมายวรรคตอนให้ถูกต้อง

2. การเขียนตามคำบอกที่เน้นเฉพาะคำ (spot dictation : words) เป็นการเติมคำลงในประโยคแต่ละประโยคให้สมบูรณ์ โดยครูกำหนดข้อความที่มีประโยคที่ไม่สมบูรณ์ นักเรียนจะต้องเติมคำให้ได้ความสมบูรณ์ โดยฟังจากข้อความที่ครูอ่านทีละประโยค ซึ่งคำที่เติมมักจะเป็นคำที่ออกเสียงเหมือนกันแต่สะกดต่างกัน ครูจะต้องให้นักเรียนดูคำและอธิบายความหมายก่อนเขียนด้วย

3. การเขียนตามคำบอกประเภทเติมคำในอนุกรมให้สมบูรณ์ (paragraph completion dictation) เป็นการให้นักเรียนเติมคำลงในอนุกรมที่ครูกำหนดให้ โดยครูจะเตรียมอนุกรมสั้น ๆ ที่นักเรียนคุ้นเคยหรือเคยอ่านมาแล้ว ที่มีความยาวประมาณ 6-10 ประโยค นักเรียนจะได้รับอนุกรมซึ่งจะละคำหรือวลีที่ต้องการให้นักเรียนเติมไว้ คำที่ละอาจจะเป็นคำนาม คำกริยา คำสรรพนาม เป็นต้น ครูอ่านอนุกรมให้นักเรียนฟัง แล้วให้นักเรียนเติมคำหรือวลีลงในช่องว่างให้สมบูรณ์ การเขียนตามคำบอกประเภทนี้จำเป็นจะต้องเตรียมประเภทและจำนวนของคำหรือวลีที่ต้องการจะให้นักเรียนเรียนรู้ไว้ล่วงหน้า เพื่อช่วยให้ครูทดสอบเฉพาะส่วนที่เป็นปัญหาในการเขียนของนักเรียนเท่านั้น ซึ่งจะทำได้ประโยชน์ 2 ประการ คือ

1. สามารถดำเนินการได้รวดเร็ว และสามารถให้คะแนนเป็นปรนัยกว่าการเขียนตามคำบอกแบบธรรมดา (conventional dictation)

2. ช่วยให้ครูสามารถทดสอบส่วนที่เป็นปัญหา นักเรียนไม่ต้องเสียเวลาในการเขียนคำหรือวลีที่เกี่ยวข้องที่นักเรียนเข้าใจดีอยู่แล้ว

4. การเขียนตามคำบอกแบบเต็มรูป (full dictation) นักเรียนจะต้องเขียนข้อความทั้งหมดหรือเขียนทุกคำที่ครูอ่าน โดยไม่มีการแนะ (guide) แต่อย่างใด ครูอ่านประโยคให้นักเรียนฟังทีละประโยคแล้วให้นักเรียนเขียนตาม คำศัพท์และข้อความที่นำมาเขียนตามคำบอกประเภทนี้ ไม่ควรยากเกินไปสำหรับนักเรียนและต้องมีคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ที่เรียนมาแล้ว การเขียนตามคำบอกประเภทนี้ใช้เวลาในการดำเนินงานมากและให้คะแนนยาก แต่สามารถวัดความสามารถทางภาษาของนักเรียนในทุกๆ ด้านได้เที่ยงตรงกว่าการเขียนตามคำบอก

แบบส่วนย่อยที่เน้นปัญหาเฉพาะอย่าง

เอ เอฟ เดเฮส (A.F. Deyes 1972: 153) ได้เพิ่มเติมชนิดของการเขียนตามคำบอกที่นำเสนอใจอีกประเภท คือ ดิคโต-คอมป์ (dicto-comp) เป็นการนำการเขียนตามคำบอก (dictation) และการเขียนเรียงความ (composition) มารวมกัน ดิคโต-คอมป์ เป็นข้อความที่ครูอ่านให้นักเรียนฟังหลาย ๆ ครั้ง เมื่ออ่านจบจึงให้นักเรียนเขียนในสิ่งที่อ่านให้ฟังด้วยตัวของนักเรียนเองตามที่จำได้ ซึ่งนักเรียนจะใช้สำนวนของตัวเองเขียนก็ได้ เป็นการผลิตสิ่งเดิมขึ้นมาใหม่ พามีลา เอ็ม รีเลย์ (Pamela M. Reley 1975: 238) ได้กล่าวสนับสนุนการใช้ดิคโต-คอมป์ ว่ามีประโยชน์มากกว่าการเขียนตามคำบอกแบบปกติ เพราะนอกจากจะเป็นการสำรวจความเข้าใจในการฟังแล้ว ยังเป็นการสำรวจความสามารถในการเขียนเรียบเรียงถ้อยคำ ให้สื่อความหมายได้ตรงกับที่ได้ฟังมาอีกด้วย

เค็นตัน เค ซัทเธอร์แลนด์ (Kenton K. Sutherland 1972: 204) กล่าวถึงประโยชน์ของการเขียนตามคำบอกว่า ในการทดสอบความสามารถในการเขียนต่างๆ นั้น มีสิ่งที่นำเสนอใจ คือ เป็นเครื่องมือในการทดสอบเพื่อศึกษาความก้าวหน้าหรือปัญหาของนักเรียนในเรื่องความสามารถที่จะเข้าใจหรือจำอย่างย่อ ๆ เพื่อที่จะได้เขียนได้อย่างถูกต้องจากสิ่งที่ได้ยินได้ฟังมา ครูสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษส่วนมากนิยมใช้กิจกรรมการเขียนตามคำบอก และถือว่าเป็นการสอนที่มีประสิทธิภาพ กล่าวคือ เป็นการสอนแบบทักษะรวม (integrated skills) ไม่ได้เป็นการสอนแบบแยกทักษะ (discrete point) ใดทักษะหนึ่ง

นอกจากนี้ยังมีนักการศึกษาอีกหลายคนได้กล่าวถึงประโยชน์ของการเขียนตามคำบอกไว้ดังนี้

เจ ซอเยอร์ และ เอส ซิลเวอร์ (J. Sawyer and S. Silver 1965: 70) กล่าวถึงการเขียนตามคำบอกว่ามีคุณค่ามากมายในการเริ่มต้นการเรียนการสอน เพราะจะนำไปสู่ทิศทางการเรียนภาษาที่ดี ในการเขียนโครงสร้างไวยากรณ์ การสะกดคำ การออกเสียง และความเข้าใจ การเขียนตามคำบอกสามารถครอบคลุมได้ทุก ๆ หน่วยการเรียนรู้

ฟี อาร์ แดคคาเนย์ (Fe R. Daccanay 1967: 323) กล่าวถึงการเขียนตามคำบอกว่าเป็นเครื่องมือครูสำหรับตรวจสอบความรอบรู้ของนักเรียนในสิ่งที่ครูสอนไปแล้ว และแบบฝึกหัดเขียนตามคำบอกเปิดโอกาสให้นักเรียนสร้างกระสวนประโยคอันเป็นส่วนหนึ่งของการใช้ภาษา เป็นการฝึกให้นักเรียนปฏิบัติตามตัวอย่างและเป็นการเตรียมให้นักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองเพื่อให้สามารถตัดสินใจเลือกคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ มาใช้ได้ตรงตามจุดประสงค์ที่จะสื่อสาร

จอห์น ดับบลิว โอเลอร์ จูเนียร์ และ แจ็ค ซี ริชาร์ดส์ (John W. Oller, Jr. and Jack C. Richards 1969: 164) สนับสนุนว่า การเขียนตามคำบอกให้ข้อมูลอันมหาศาลเกี่ยวกับนักเรียนว่า เข้าใจภาษาดีมากน้อยเพียงใด การเขียนตามคำบอกมิใช่เป็นเพียงการสะกดคำ เพราะเป็นที่กระจ่างชัดในข้อบกพร่องในการเขียนของนักเรียนว่า การเขียนตามคำบอกมิได้เป็นเพียงแต่การเขียนสิ่งที่ได้ยินเท่านั้น แต่เป็นวิธีการวิเคราะห์และสังเคราะห์อันซับซ้อนและในแง่การสอนเพื่อการซ่อมเสริมแล้ว การเขียนตามคำบอกมีประโยชน์มากกว่าแบบสอนแบบปรนัย (objective tests) เสียอีก

แอล เอ ฮิล (L.A. Hill 1971: 6) กล่าวถึงการเขียนตามคำบอกว่าเป็นวิธีการที่มีประโยชน์มากในการช่วยให้นักเรียนรวบรวมคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ที่ได้เรียนไปแล้ว เพราะนักเรียนได้ทั้งฟัง คิด เขียน และอ่านไปในขณะเดียวกัน แบบสอนเขียนตามคำบอกควรประกอบด้วยคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ซึ่งนักเรียนได้เรียนแล้ว เมื่อการสอนเป็นไปในลักษณะดังกล่าว การเขียนตามคำบอกจะเป็นการทดสอบความสามารถของนักเรียนในเรื่องการเปลี่ยนสัญญาณทางภาษาที่ได้ฟังมาเป็นภาษาเขียนในการสะกดคำภาษาอังกฤษ และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน

เฮซ เอ คาร์ทเลดจ์ (H.A. Cartledge 1972: 25) กล่าวถึงการเขียนตามคำบอกว่ามีคุณค่ามากมาย กล่าวคือ เป็นการฝึกฝนในด้านในด้านความเข้าใจในการฟัง และเป็นการสอนโครงสร้างไวยากรณ์และคำศัพท์ที่นักเรียนเรียนมาแล้ว ตลอดจนเป็นการบังคับให้นักเรียนรู้จักคิดอย่างรอบคอบก่อนลงมือเขียน เพื่อจะได้เขียนอย่างถูกต้อง

วิลกา เอ็ม ริเวอร์ส (Wilga M. Rivers 1972: 290-292) ได้กล่าวสนับสนุนว่า การเขียนตามคำบอกเป็นวิธีการสอนที่ดี และถือว่าเป็นเครื่องมือวัดความสามารถและความตั้งใจในการฟังของนักเรียนได้เป็นอย่างดี กล่าวคือ เป็นการรับรู้องค์ประกอบของภาษาเมื่อเป็นภาษาพูด เป็นการปรับตัวเข้าหาภาษาพูด และเขียนออกมาได้ถูกต้องอันเป็นการแสดงให้เห็นถึงความรู้ทางด้านโครงสร้างไวยากรณ์ และเป็นการส่งบออารมณ์ เพราะการเขียนตามคำบอกจำเป็นต้องมีความตั้งใจในการฟัง

รีเบคกา เอ็ม วาเลตต์ (Rebecca M. Valette 1977: 244) กล่าวถึง การเขียนตามคำบอกว่าเป็นวิธีสอนที่ดีและเป็นที่ยอมรับอย่างสูงในหมู่นักสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ เพราะว่าคะแนนของการเขียนตามคำบอกมีสหสัมพันธ์สูงกับผลสัมฤทธิ์ทางภาษาทั้งหมด ซึ่งการสอนเขียนตามคำบอกสำหรับในระดับชั้นต้น ๆ แบบฝึกหัดจะฝึกให้นักเรียนคุ้นเคยกับเสียงและรูปแบบ (form) ของภาษาอังกฤษ สำหรับนักเรียนระดับกลางหรือสูง การเขียนตามคำบอกเป็นการวัดสมรรถภาพทางภาษา (language competence) ในทุก ๆ ด้าน ตลอดจนเป็นเครื่องมือพิเศษที่จะประเมินผลการปฏิบัติงาน หรือประเมินระดับความสามารถของกลุ่มนักเรียนใหม่ได้ด้วย

สุไร พงษ์ทองเจริญ (2526: 175) ได้สรุปถึงประโยชน์ของการเขียนตามคำบอกไว้ดังนี้

1. ฝึกให้นักเรียนรู้จักตั้งใจฟัง เน้นการฝึกอย่างมีสมาธิก่อนจะเขียนและพยายามเขียนตามให้ถูกต้อง
2. ฝึกให้นักเรียนมีความสามารถในการเปลี่ยนเสียงคำพูดให้เป็นตัวอักษร
3. เน้นการจำประโยคหรือข้อความที่ได้ยินเพื่อนำมาเขียนได้ถูกต้อง
4. ฝึกให้นักเรียนทำความเข้าใจในเรื่องที่ตนกำลังฟัง
5. ฝึกความละเอียดรอบคอบในการสะกดคำต่าง ๆ
6. ฝึกการใช้เครื่องหมายวรรคตอน
7. ฝึกให้นักเรียนสนใจที่จะตรวจสอบ และแก้ไขข้อบกพร่องในการเขียนของนักเรียนเอง

8. ช่วยให้ภักเรียนเกิดความเชื่อมั่นในตัวเองมากกว่าการขีดหรือทำเครื่องหมายหน้าคำที่ถูกหรือคำที่ผิด

การตรวจงานเขียน

การตรวจงานเขียนภักเรียนโดยเฉพาะอย่างยิ่งเรียงความ เป็นงานที่หนักมาก ครูมักจะตรวจงานไม่ทันเพราะภักเรียนมีจำนวนมาก การตรวจงานเขียนแต่ละชิ้นต้องใช้เวลาเมื่องานมากขึ้น ครูจึงตรวจงานไม่ทัน ทำให้งานค้าง ทั้งเกณฑ์การตรวจให้คะแนนก็ไม่มี ทำให้ประเมินผลลำบาก และเพื่อหลีกเลี่ยงปัญหาดังกล่าว โรงเรียนมัธยมศึกษาหลายโรงเรียนจึงไม่เปิดสอนวิชาการเขียนภาษาอังกฤษ

โอ เอ็ม สมادی (O.M.Smadi 1986: 25) ตั้งข้อสังเกตเกี่ยวกับการตรวจงานเขียนของภักเรียนว่า ครูส่วนใหญ่มักเบียดและรำคาญในการที่จะต้องตรวจงานของภักเรียนในแต่ละสัปดาห์ ส่วนครูที่มีท่าทีสนใจในการสอนก็ให้งานเขียนเพียง 3-5 หัวข้อเรื่องต่อปี ซึ่งแสดงว่าไม่ได้สนใจการสอนเขียนอย่างแท้จริง และในการตรวจส่วนมากจะตรวจเพียงเรื่องการผิดกฎไวยากรณ์และการสะกดผิด หรือเพียงแต่ขีดเครื่องหมาย (✓) แล้วเขียนว่า "ตรวจแล้ว (seen)" เท่านั้น โดยมีได้ให้คะแนนหรือประเมินผลความสามารถในการเขียนของภักเรียน

อาจกล่าวได้ว่าปัญหาที่เกิดขึ้นดังกล่าวอาจเป็นเพราะขาดหลักในการตรวจงานเขียนของภักเรียน ทั้ง ๆ ที่ทักษะการเขียนเป็นทักษะที่สำคัญและจำเป็น แต่ได้รับความสนใจน้อยที่สุด

ผู้วิจัยเห็นว่าปัญหาการตรวจงานเขียนเป็นเรื่องสำคัญ ครูสอนภาษาอังกฤษล้วนตระหนักถึงความสำคัญและความจำเป็นในการสอนเขียน หากมีวิธีตรวจที่ดีและเชื่อถือได้ให้ครูได้ใช้เป็นเกณฑ์ในการตรวจงานเขียนแล้ว ครูก็จะมี ความมั่นใจในการสอนเขียนมากขึ้น ดังนั้นจึงจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีการศึกษาหาแนวทางและวิธีการตรวจงานเขียนที่มีประสิทธิภาพ และเชื่อถือได้ เพื่อครูจะได้นำไปใช้ในการตรวจงานเขียนของภักเรียนในระดับมัธยมศึกษา

ซี อาร์ คูเปอร์ (C.R. Cooper 1977 : 3-31) ได้เสนอวิธีการตรวจเรียงความไว้หลายวิธี ซึ่งรวมเรียกว่า การตรวจแบบรวม (holistic scoring) ซึ่งมี 3 วิธีที่น่าสนใจคือ

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

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

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

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

เกณฑ์การให้คะแนนเรียงความที่ตรวจด้วยวิธีนี้ อีกแบบหนึ่งคือเกณฑ์การประเมินผลเรียงความของสมาคมลอนดอน ซึ่งมีเกณฑ์การให้คะแนนในเรื่องต่าง ๆ ดังนี้

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

ข. ความเข้าใจ (comprehension) หมายถึง ลักษณะที่งานเขียนสัมผัสให้เห็น

ถึงความเข้าใจผู้อ่านของผู้เขียน และการที่ผู้เขียนสามารถทำให้ผู้อ่านเข้าใจ และมีปฏิริยาสนองตอบต่อผู้เขียนอย่างสอดคล้องกันได้

ด. การเรียบเรียงเรื่องราว (organization) หมายถึง ลักษณะของงานเขียนที่มีรูปร่าง หรือมีความเชื่อมกัน (cohesion) เป็นเรื่องเป็นราวได้อย่างมีเหตุผล

ง. ความหนาแน่นของข้อมูล (density of information) หมายถึง จำนวนรายละเอียดที่มีความเป็นเอกภาพของข้อมูลทั้งหลายที่นำมาเขียน

จ. การควบคุมภาษาเขียน (control of written language) หมายถึง การควบคุมรูปแบบที่ซับซ้อนของโครงสร้างประโยค และการใช้ศิลปะของการเขียน

3. การตรวจโดยใช้การวิเคราะห์เรื่องความเรียงนั้นเป็นเกณฑ์ (analytic scale) เป็นเครื่องมือประเมินผลการเขียนแบบรวมที่ระบุลักษณะสำคัญของการเขียนไว้โดยเฉพาะ แต่ละลักษณะจะมีรายละเอียดบ่งบอกไว้อย่างชัดเจน โดยจัดอันดับลักษณะต่าง ๆ เหล่านี้ไว้ 3 กลุ่ม คือ สูง (high) กลาง (middle) และต่ำ (low) ผู้ประเมินจะนำเรื่องความเรียงของนักเขียนไปเทียบเคียงกับลักษณะต่าง ๆ ตามที่ได้กำหนดไว้ดังนี้

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

ซึ่งในแต่ละลักษณะของเกณฑ์ สูง กลาง ต่ำ จะมีรายละเอียดอธิบายเช่น การเรียบเรียงข้อความที่อยู่ในเกณฑ์สูง คือมีจุดเริ่มต้นดี ข้อเขียนดำเนินไปเรื่อย ๆ จนถึงจุดหมายแล้วจึงจบ การเขียนเป็นไปอย่างมีแผนจึงทำให้อ่านติดตามได้ ไม่ต้องสงสัยว่าถึงตรงไหนแล้ว และต่อไปจะเป็นอะไร

บางครั้งอาจจะมีการผันแปรตอนใกล้จบ ซึ่งทำให้ข้อเขียนออกมาในแนวที่ผู้อ่านไม่ได้คาดไว้แต่ก็สมเหตุผล ผู้เขียนเขียนประเด็นสำคัญยาวและเน้นหนักมากที่สุด ส่วนอื่น ๆ ก็เขียนมาน้อยตามสัดส่วนของความสำคัญ

การเรียบเรียงข้อความที่อยู่ในเกณฑ์กลาง คือมีการเรียบเรียงเป็นไปตามมาตรฐานและแบบแผนที่กำหนดไว้ มีย่อหน้า 1 ย่อหน้า ประเด็นหลักแต่ละประเด็นเขียนไว้ในแต่ละย่อหน้า และมีย่อหน้าสรุปอีก 1 ย่อหน้า ผู้เขียนให้ความสำคัญต่อรายละเอียดปลีกย่อยมากกว่าประเด็นหลักๆ นอกจากนั้นยังมีส่วนอื่น ๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องที่น่าจะตัดทิ้งไปได้

การเรียบเรียงข้อความที่อยู่ในเกณฑ์ต่ำ คือมีข้อเขียนที่ขึ้นต้นและจบโดยไม่มีปีไม่มีชื่อยุ่ไม่ได้แยกประเด็นสำคัญต่าง ๆ ออกจากกัน แต่กลับเอามาคลปะปนกันราวกับว่านักเขียนไม่ได้ใช้ความคิดเลยว่าตนตั้งใจจะกล่าวถึงอะไร ก่อนที่จะลงมือเขียนข้อเขียนเริ่มต้นทางหนึ่ง ดำเนินไปอีกทางหนึ่ง แล้วก็หันเหไปอีกทางหนึ่ง จนผู้อ่านจับต้นชนปลายไม่ถูก

เฮย์ แอล จาคอบส์ (H.L. Jacobs 1981: 89 - 105) ได้เสนอแนะการตรวจเรียงความแบบรวมอีกวิธีหนึ่ง โดยใช้เกณฑ์การประเมินที่เรียกว่า ESL Composition Profile ซึ่งเป็นวิธีการตรวจเรียงความที่ละเอียดมากไว้ในหนังสือ Testing ESL Composition ซึ่งผู้ตรวจต้องตัดสินเรียงความทั้งเรื่องว่า ผู้เขียนได้สื่อความคิดและความหมายในขบวนการสื่อสารไปยังผู้อ่านตามที่มุ่งหวังได้หรือไม่ ถ้าได้แสดงว่าผู้เขียนได้มีการรวบรวมข้อมูลเรียบเรียงเรื่องราว โดยการทำให้ส่วนประกอบทางภาษาหลาย ๆ ส่วนสอดคล้องกัน จาคอบส์ชี้ให้เห็นว่า มีสาเหตุบางประการที่ผู้ตรวจไม่เชื่อมั่นในการตัดสินคุณภาพการประเมินผลการเขียนของตน และการตรวจที่ไม่คงที่ เช่น ผู้ตรวจแต่ละคนอาจจะมีเกณฑ์ในการประเมินผลที่แตกต่างกัน โดยที่ผู้ตรวจคนหนึ่งอาจเข้มงวดในการให้คะแนน ในขณะที่อีกคนหนึ่งให้คะแนนง่าย หรือแม้แต่การนำเกณฑ์การตรวจมาใช้ก็อาจจะแตกต่างกัน นอกจากนี้ ผู้ตรวจบางคนอาจจะลำเอียง โดยไม่รู้ตัวด้วยการคาดหวังความสามารถของผู้เขียนไว้ก่อน หรืออาจจะให้คะแนนจากส่วนประกอบบางประการที่ปรากฏให้เห็นเท่านั้น เช่น ลายมือ คำที่สะกดผิด หรือกลไกทางภาษา หรือความผิดทางไวยากรณ์อื่นๆ ที่ไม่ใช่เกณฑ์ในการสื่อสาร ซึ่งผู้ตรวจเห็นว่าเพียงพอแล้วที่จะให้คะแนนถึงแม้ว่าจะไม่สมบูรณ์นักก็ตาม อีกทั้งผู้ตรวจแต่ละคนอาจจะมีจุดเน้นในการประเมินเรียงความแตกต่างกัน เช่น บางคนอาจจะเน้นความคิดของผู้เขียนเป็นสำคัญ หรือบางคนอาจจะพิจารณาเพียงแค่การเรียบเรียงเรื่องราวและการวิเคราะห์ข้อมูล เป็นต้น ด้วยเหตุดังกล่าว จาคอบส์ จึงเน้นว่า การตรวจแบบ ESL Composition Profile เท่านั้นที่สามารถควบคุมสาเหตุต่าง ๆ เหล่านี้ได้ โดยพิจารณา

ลักษณะรวม ๆ ของการเขียนนั้น ๆ

ซึ่งวิธีการใช้ ESL Composition Profile ในการประเมินผลเรียงความมี
เกณฑ์การให้คะแนนออกเป็น 5 ส่วน ที่มองภาพรวม ๆ สำคัญ ๆ ดังนี้

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

แต่ละส่วนมี 4 ระดับ คือ

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

ตัวอย่างเช่น ในส่วนของเนื้อหาที่แบ่งออกเป็น 4 ระดับ คือ

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

นอกจากนี้แต่ละระดับยังมีคำอธิบายแต่ละลักษณะไว้อย่างชัดเจน เพื่อผู้ตรวจจะใช้คำอธิบายเหล่านี้
ตัดสินว่าผู้เขียนประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวในการสื่อสารนั้น เช่น ในส่วนของเนื้อหา ถ้า
ผู้เขียนเขียนได้ดีในระดับดีมากถึงดีเยี่ยมนั้น หมายความว่า ผู้เขียนมีความรอบรู้ในเรื่องที่เขียน
เขียนได้มีแก่นสาร โดยขยายใจความสำคัญได้อย่างสมบูรณ์สัมพันธ์กับหัวข้อเรื่องที่กำหนดให้ (ดู
รายละเอียดเพิ่มเติมเกี่ยวกับเกณฑ์การตรวจแบบ ESL Composition Profile ในภาคผนวก ค)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยในประเทศ

การนำการอ่านและฟังมาเสริมในการสอน เขียนเพื่อช่วยพัฒนาความสามารถในการ
เขียนนั้น ยังไม่มีการนำมาทดลองใช้ในประเทศไทย แต่มีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการเขียนคือ

ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการเขียนกับทักษะอื่น ๆ ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการเขียนกับความสามารถทางภาษา การศึกษาความสามารถในการเขียน และการสำรวจวิธีการเรียนและการสอนทักษะเขียนภาษาอังกฤษ มีรายละเอียดดังนี้

1.1 ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการเขียนกับทักษะอื่น ๆ

ดาวรัตน์ ว่องวิทย์การ (2515: 36-44) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถทางทักษะรับสารกับความสามารถทางทักษะส่งสาร ของนิสิตชั้นปีที่ 3 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตรและปทุมวัน จำนวน 51 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบความสามารถทางภาษาทั้ง 4 ทักษะ ผลการวิจัยพบว่า ทักษะการเขียนมีความสัมพันธ์กับทักษะการอ่าน โดยมีค่าสหสัมพันธ์ -.552

กุสุมา มนะสุนทร (2518: 78-80) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านและเขียนภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาระดับชั้นปีที่หนึ่ง จากมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และมหาวิทยาลัยศิลปากร จำนวน 200 คน เป็นชาย 90 คน หญิง 110 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือแบบสอบถามการอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านมีความสัมพันธ์กับการเขียน และมีนัยสำคัญของสถิติที่ระดับ .01

ณัฐวุฒิ ณ ปิ่น (2521: 41-44) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่าน และความสามารถในการเขียน ของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษาระดับชั้นปีที่หนึ่ง วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในระดับวิทยาลัยครูภาคกลาง จำนวน 101 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบความสามารถในการอ่านและการเขียน ผลการวิจัยพบว่า คะแนนจากการทดสอบการอ่านมีความสัมพันธ์กับคะแนนจากการทดสอบการเขียน และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ศุภพร สุขชื่น (2529: 44-45) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษในด้านทักษะรับสารกับทักษะส่งสาร ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา

ปีที่ 5 โรงเรียนนานาชาติเวทียาคม กรุงเทพมหานคร จำนวน 40 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษในด้านทักษะการเขียนมีความสัมพันธ์กับทักษะการฟังและทักษะการอ่านในทางบวก หมายความว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการฟังหรืออ่านสูง จะมีความสามารถในการเขียนสูงด้วย

1.2 ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการเขียน กับความสามารถทางภาษา

ขจร พริ้งจำรัส (2519: 44-59) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการนำโครงสร้างนั้นไปใช้ในการเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 246 คน จากโรงเรียนมัธยมศึกษาแบบประสม 2 แห่ง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษ และแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเขียน ผลการวิจัยพบว่า ความรู้เรื่องโครงสร้างไวยากรณ์มีความสัมพันธ์กับการนำไปใช้ในการเขียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ทั้งนี้ นักเรียนมีคะแนนความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ สูงกว่าคะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ นักเรียนมีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษปานกลาง และยังพบว่า นักเรียนชายและหญิงมีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน แต่ความสามารถในการนำไปเขียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

สวัสดิ์ ชีปนวัฒนา (2521: 90-93) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจเรื่องกาล และความสามารถในการใช้กาลนั้น ในการเขียนของนักศึกษารชั้นปีที่ 1 วิชาเอกภาษาอังกฤษ จากวิทยาลัย 3 แห่ง เป็นจำนวน 118 คน โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์โดยวัดความเข้าใจเรื่องกาลและวัดความสามารถในการใช้กาลในการเขียน ผลการศึกษาพบว่า ความเข้าใจเรื่องกาล และความสามารถในการใช้กาลนั้นในการเขียนมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ไพบลูย์ กาญจนพันธ์ (2521: 56-58) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์

ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการนำโครงสร้างนี้มาใช้ในการเขียน ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 วิชาเอกพลศึกษา จากวิทยาลัยพลศึกษามหาสารคาม จำนวน 100 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบวัดความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษ และแบบทดสอบวัดความสามารถในการนำโครงสร้างไปใช้ในการเขียน ผลการศึกษาในด้านความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษ และความสามารถในการนำโครงสร้างนี้มาใช้ในการเขียนของนักศึกษาอยู่ในระดับต่ำ โดยความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษและความสามารถในการนำโครงสร้างไปใช้ในการเขียน มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ไพสิมภ์ ประเสริฐสังข์ (2526: 40-42) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการใช้ภาษาในการเขียนเพื่อการสื่อสาร ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตัวอย่างประชากรเป็นเด็กเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 216 คน จากโรงเรียนร้อยเอ็ดวิทยาลัย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบเพื่อวัดความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษ และแบบทดสอบเพื่อวัดความสามารถในการใช้ภาษาในการเขียนเพื่อการสื่อสารโดยทดสอบให้เขียนเรียงความด้วย ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ร้อยละ 75.46 มีความเข้าใจในโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษ อยู่ในระดับต่ำกว่าเกณฑ์ของกระทรวงศึกษาธิการ โดยนักเรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาในการเขียนเพื่อการสื่อสารอยู่ในระดับต่ำมาก ทั้งนี้ความเข้าใจในโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษ และความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษในการเขียนเพื่อการสื่อสาร มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

โสภณ มงคลศิริเกียรติ (2528: 60-62) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาว่าองค์ประกอบใดของสมรรถวิสัยทางการสื่อความหมายทางภาษา ที่มีอิทธิพลต่อความสามารถในการสื่อสาร โดยทักษะมาลาทางตัวอักษร ตัวอย่างประชากรคือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 วิชาเอกภาษาอังกฤษ จำนวน 100 คน จากมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบสมรรถวิสัยในการสื่อความหมายทางภาษาและแบบทดสอบความสามารถในการสื่อและรับสารภาษา โดยทักษะมาลาทางตัวอักษร ซึ่งเป็นแบบทดสอบความสามารถในการอ่านและการเขียน ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบของสมรรถวิสัยในการสื่อความหมาย คือ ความรู้กฎเกณฑ์การใช้ภาษาตามหลักภาษา ความรู้กฎเกณฑ์ภาษาที่ใช้ในแต่ละสังคมและสถานการณ์ ความรู้กฎเกณฑ์ความสัมพันธ์ระหว่างประโยค และความรู้กลวิธีของการสื่อความหมาย มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการ

เขียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และองค์ประกอบที่มีความสำคัญต่อความสามารถในการเขียนสูงสุด คือ ความรู้กฎเกณฑ์การใช้ภาษาตามหลักภาษา

1.3 การศึกษาความสามารถในการเขียน

วิลโลว์ เจริงกุล (2523: 39-51) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาฝึกหัดครูระดับปริญญาตรี ปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในสถาบันอุดมศึกษาภาคใต้ 4 แห่ง จำนวน 84 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบทดสอบความสามารถด้านการฟัง การอ่าน และการเขียน ผลการวิจัยพบว่าความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนของนักศึกษาไม่ถึงเกณฑ์ที่ตั้งไว้ นักศึกษามีปัญหาด้านการฟังเพื่อความเข้าใจ มีปัญหาด้านการอ่านระดับการตีความและการวิจารณ์ และมีปัญหาด้านการเขียนเกี่ยวกับการใช้ภาษา การเขียนประโยคให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ การเลือกใช้ถ้อยคำสำนวน การใช้ลีลาภาษา และการเรียบเรียงข้อความ

วิษชุดา สุธีสร (2533: 63-74) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเรียงความแบบแนะ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และของนักศึกษาระดับปีที่ 1 จำนวนกลุ่มละ 25 คน ที่ได้รับการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะโดยตรง และวิธีชี้แนะทางอ้อม ผู้วิจัยได้ทำการทดลองสอนตัวอย่างประชากรทั้ง 2 กลุ่มด้วยแผนการสอนเดียวกัน แต่ได้รับการตรวจงานเขียนแตกต่างกัน ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการเขียนเรียงความแบบแนะของกลุ่มที่ได้รับการตรวจงานเขียน 2 วิธีนั้นไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ แต่กลุ่มที่ได้รับการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะข้อบกพร่องในด้านกลไกการเขียนและกฎไวยากรณ์โดยตรง ผู้เรียนสามารถแก้ไขข้อผิดพลาดนั้นได้ถูกต้องมากกว่า และผู้เรียนทำผิดน้อยลงในงานเขียนครั้งต่อ ๆ มา

1.4 การสำรวจวิธีการเรียนและการสอนทักษะเขียนภาษาอังกฤษ

ปาริฉัตร สรญาณพานิช (2531: 152-165) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ ตามการรับรู้ของครูภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนต้น กลุ่มตัวอย่างประชากร คือ ครูภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 297 คน จาก

โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 27 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยในด้านการจัดจุดประสงค์ในการสอนทักษะเขียน ครูโดยเฉลี่ยตั้งจุดประสงค์ว่า ให้นักเรียนสามารถบรรยายภาพได้ เติมข้อความหรือบทสนทนาได้ เขียนตามคำบอกได้ และเรียงประโยคเป็นข้อความได้ และดำเนินการสอนโดยแจ้งจุดประสงค์ให้นักเรียนทราบก่อนลงมือสอน และให้นักเรียนต่างคนต่างเขียน กิจกรรมการสอนทักษะเขียนที่จัดบ่อย ได้แก่ การคิดลอกข้อความ การแทนคำ การหาคำที่มีความหมายคล้ายคลึงหรือตรงกันข้าม การเปลี่ยนรูปประโยค การเชื่อมประโยค การเติมคำหรือสำนวนที่เรียนมาลงในช่องว่าง การเขียนตามคำบอก และเขียนเรียงความ โดยการเติมคำหรือข้อความลงในช่องว่าง และการจัดลำดับประโยคเป็นความเรียงที่มีเหตุการณ์ต่อเนื่อง ส่วนในการตรวจงานเขียน ปรากฏว่า ครูโดยเฉลี่ยแก้ไขข้อบกพร่องในการเขียนให้นักเรียนเองทั้งหมด โดยพิจารณาที่ตำแหน่งของคำในประโยคหรือโครงสร้างประโยค การสะกดคำ การใช้กาล ความสอดคล้องของหลักเอกพจน์ และพหูพจน์ การเรียงลำดับความคิดอย่างสมเหตุสมผล ความชัดเจนในการสื่อความหมาย และความยาวของเรื่องที่เขียน และให้คะแนนตั้งแต่งานร่างฉบับแรก เป็นต้นมา

2. งานวิจัยต่างประเทศ

งานวิจัยต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับทักษะการเขียน แบ่งออกเป็น 5 ด้านใหญ่ๆ คือ ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านและการเขียน การสอนอ่านด้วยการเสริมกิจกรรมการเขียน การสอนเขียนด้วยการเสริมกิจกรรมการอ่าน และการศึกษาความสามารถในการเขียนด้านอื่น ๆ

2.1 ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านและการเขียน มีดังนี้

เดวิด วิลเลียม แมท (David William Maat 1977: 4361-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในการอ่านกับการเขียนร้อยแก้วแบบพรรณนาโวหาร (descriptive) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 400 คน ในโรงเรียนมอนเทอเรย์ (Monterey High School) เมืองมอนเทอเรย์ รัฐแคลิฟอร์เนีย (California) โดยกำหนดให้กลุ่มทดลองเรียนโดยเน้นการอ่านเพื่อความเข้าใจ และกลุ่มควบคุมเรียนโดยการ

เน้นการเขียนเพื่อการอ่านเพื่อความเข้าใจบ้างเล็กน้อย ทั้งสองกลุ่มเรียนโดยยึดเนื้อหาจากแบบเรียนเล่มเดียวกัน ผลการวิจัยพบว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจไม่มีความสัมพันธ์กับการเขียน

แมรี ลินน์ มิดเกต แคมป์เบล (Mary Lyn Midget Campbell 1977: 3655-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างทักษะการเขียนกับการอ่าน ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวน 40 คน ในมหาวิทยาลัยดัลลาร์ด (Dallard University) เมืองนิวออลีนส์ (New Orleans) รัฐลุยเซียนา (Louisiana) ผลการวิจัย พบว่า คะแนนจากแบบสอบถามการอ่านมีความสัมพันธ์กับคะแนนจากการทดสอบการเขียนในระดับสูง นอกจากนี้ยังพบว่า ความสามารถในด้านการเขียนเกี่ยวกับการเรียบเรียงรูปประโยค และกลไกในการเขียน มีความสัมพันธ์กับทักษะการอ่าน

2.2 การสอนอ่านด้วยการเสริมกิจกรรมการเขียน

คาร์เมน คอลลินส์ (Carmen Collins อ้างถึงใน Sandra Stotsky 1982: 339) ได้ทำการทดลองให้นักศึกษาปีที่ 1 ระดับวิทยาลัย ได้ฝึกการเขียนถ่ายทอดความคิดไปพร้อม ๆ กับการอ่านเป็นระยะเวลา 1 ภาคการศึกษา ผลปรากฏว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองนั้น มีความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้ฝึกการเขียนถ่ายทอดความคิดไปพร้อม ๆ กับการอ่านอย่างมีนัยสำคัญ

ไอรีน แกสกิน (Irene Gaskine 1982: 854-861) ได้ทดลองนำการเขียนไปพัฒนาการอ่านของเด็กที่อ่อนการอ่าน เพราะเชื่อว่าเด็กที่อ่อนการอ่านมักจะอ่อนในเรื่องการเขียนด้วย โดยแนวการสอนที่เน้นกระบวนการ (process approach) คือ ให้นักเรียนหาหัวข้อเรื่องที่ตนสนใจ มีความรู้และประสบการณ์ ขึ้นต่อไป คือ ให้นักเรียนเขียนสิ่งที่เขาารู้ออกมาให้ได้มากที่สุด โดยมีครูเป็นผู้ช่วยแนะนำและให้กำลังใจ ถ้าข้อมูลมีอยู่ไม่เพียงพอก็ให้มีการค้นคว้าเพิ่มเติมได้ หลังจากการเขียน ให้นักเรียนได้ช่วยกันประเมินงานเขียน โดยการแลกเปลี่ยนข้อเขียน หรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็น จากการใช้วิธีการดังกล่าว พบว่า นักเรียนได้พัฒนาทั้งทักษะในการเขียนและการอ่านไปพร้อมกัน

2.3 การสอนเขียนด้วยการเสริมกิจกรรมการอ่าน

เอฟ เฮย์ (F. Heys อ้างถึงใน Stephen D. Krashen 1984: 6) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบการสอนเขียน 2 แบบ คือ การสอนเขียนแบบเสริมทักษะการอ่าน และการสอนเขียนแบบไม่เสริมทักษะการอ่านแต่เน้นทักษะการเขียนอย่างเดียว ของนักเรียนระดับ 9-12 โดยให้กลุ่มทดลองเรียนโดยเสริมทักษะการอ่าน ส่วนกลุ่มควบคุมเรียนโดยเน้นทักษะการเขียนอย่างเดียว ไม่เสริมด้วยทักษะการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองที่เรียนโดยเสริมทักษะการอ่านสามารถเขียนได้ดีกว่ากลุ่มควบคุมที่เรียนโดยไม่เสริมทักษะการอ่าน

สตีเวน รอส และ โทมัส ร็อบ (Steven Ross and Thomas Robb 1987: 7-8) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมกิจกรรมการอ่าน กับความสามารถในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษ โดยทำการศึกษาค้นคว้ากับนักศึกษามหาวิทยาลัยเกียวโต ซังโย (Kyoto Sangyo University) จำนวน 2 กลุ่ม กลุ่มแรกมีนักศึกษาจำนวน 29 คน กลุ่มที่สองมีนักศึกษาจำนวน 31 คน เวลาที่ทำการศึกษา 36 ครั้ง ๆ ละ 1 ชั่วโมง ในชั้นการฝึก กลุ่มแรกที่มีชื่อว่ากลุ่ม Input นักศึกษาได้รับการเสริมกิจกรรมการอ่าน ด้วยการให้นักศึกษาแต่ละคนได้อ่านหนังสือนอกเวลาเรียนตามความพอใจของตนเป็นจำนวน 10 เล่ม ในแต่ละครั้ง แล้วให้เขียนรายงานเกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน เมื่ออยู่ในชั้นเรียนนักศึกษาก็ได้อ่านเนื้อเรื่องจาก SRA และเขียนสรุปสั้น ๆ (short summary) เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน ส่วนกลุ่มที่สองที่มีชื่อว่ากลุ่ม Output นักศึกษาไม่ได้รับการเสริมกิจกรรมการอ่านแต่อย่างใด หากแต่ได้รับมอบหมายจากครูผู้สอนให้ฝึกเขียนด้วยการจดบันทึกประจำวัน (diary) เมื่ออยู่ในชั้นเรียนนักศึกษาก็ได้ฝึกรวมประโยคแล้วนำมาเรียบเรียงเป็นอนุเจต (sentence combining and paragraph organization) ในการทดสอบการเขียนเรียงความเพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเรียงความของทั้งสองกลุ่มได้กระทำกันทั้งหมด 3 ครั้งคือ วันเปิดเรียน กลางเทอม และวันปิดเรียน เกณฑ์ในการให้คะแนนการเขียนเรียงความ ยึดเกณฑ์ของ เฮย์ แอล จาคอบส์ (H.L. Jacobs) ซึ่งพิจารณา 5 ส่วนสำคัญในการเขียนเรียงความคือ เนื้อหา (content) การเรียบเรียงเรื่องราว (organization) คำศัพท์ (vocabulary) กฎไวยากรณ์หรือการใช้ภาษา (language use) และกลไกทางภาษา (mechanics) ทั้งนี้ได้เพิ่มเติมการให้คะแนนอีก 1 ส่วนคือ สภาพคล่อง (fluency) ซึ่งพิจารณาจากปริมาณของคำศัพท์ที่ใช้สื่อความคิด

ออกมา ผลการวิจัยพบว่า คะแนนความสามารถของทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ หรืออาจกล่าวได้ว่า การเสริมกิจกรรมการอ่านไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียน เรื่องความภาษาอังกฤษ

2.4 การศึกษาความสามารถในการเขียน

ลินดา ดิสนีย์ สเตเฟิล (Linda Disney Stefl 1982: 2493-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของผลสัมฤทธิ์ในการเขียนอนุภาคเชิงบรรยาย (descriptive paragraph) ที่สอนโดยมีการชี้แนะและไม่มีการชี้แนะ โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 3 ในรัฐอิลลินอยส์ จำนวน 196 คน ซึ่งแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มควบคุมให้เขียนโดยไม่มีการชี้แนะ ครูจะเป็นผู้เลือกหัวข้อให้เขียนเอง ส่วนกลุ่มทดลองให้เขียนโดยมีการชี้แนะ โดยครูให้หัวข้อหลาย ๆ หัวข้อแล้วให้นักเรียนเลือกว่าจะเขียนหัวข้ออะไร แล้วให้นักเรียนอภิปรายกันว่า ทำไมจึงเลือกหัวข้อนั้น พร้อมทั้งบอกเนื้อหาของเรื่อง คำศัพท์ และโครงสร้างไวยากรณ์ จากนั้นจึงให้นักเรียนเขียนเรื่องราวใหม่อีกครั้งด้วยตัวนักเรียนเอง รวมทั้งเขียนเรื่องใหม่เลียนแบบตัวอย่างด้วย ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เขียนโดยมีการชี้แนะ มีผลสัมฤทธิ์ในการเขียนอนุภาคเชิงบรรยายสูงกว่านักเรียนที่เขียนโดยไม่มีการชี้แนะ

เฟรดเดอริค รอว์ (Frederick Rawe 1982: 438-A) ได้ทำการศึกษาการตรวจทานในกระบวนกาเขียนว่า จะทำให้ผู้เขียนสามารถแก้ไขงานเขียนของตน ให้สามารถสื่อสารกับผู้อ่านได้ดีเพียงใด การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ใช้นักเรียนเกรด 7 เป็นตัวอย่างประชากร จำนวน 17 คน โดยให้นักเรียนฝึกเขียน ตรวจทาน แก้ไขงานของตนเอง ใช้ระยะเวลาในการศึกษา 26 สัปดาห์ นักเรียนได้รับการทดสอบการเขียนเรื่องความ 3 ครั้งคือ ทดสอบก่อนการฝึก (pre-test) การเขียนเรื่องความ ทดสอบช่วงกลางของการฝึก (mid-test) การเขียนเรื่องความ และทดสอบหลังการฝึก (post-test) การเขียนเรื่องความ ส่วนผู้ประเมินคุณภาพงานเขียนได้รับการฝึกอบรมวิธีการประเมินผลงานเขียนเรื่องความ โดยพิจารณาให้คะแนนภาพรวม (holistic scoring) เพื่อตรวจสอบประโยชน์ของการทบทวนตรวจทานของนักเรียนอีกครั้งหนึ่ง จากคะแนนการสอบทั้ง 3 ครั้งพบว่า นักเรียนทั้ง 17 คน มีคะแนนสอบช่วงกลางของการฝึกและหลังการฝึกดีกว่าคะแนนสอบก่อนการฝึก คุณภาพของงานเขียนของนักเรียนพัฒนา

ขึ้นมากภายในระยะเวลา 16 สัปดาห์ ของการฝึกเขียนและตรวจทานงานเขียนของนักเรียนเอง
ทั้งนี้จากการสัมภาษณ์นักเรียนพบว่า นักเรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการตรวจทานงานเขียน