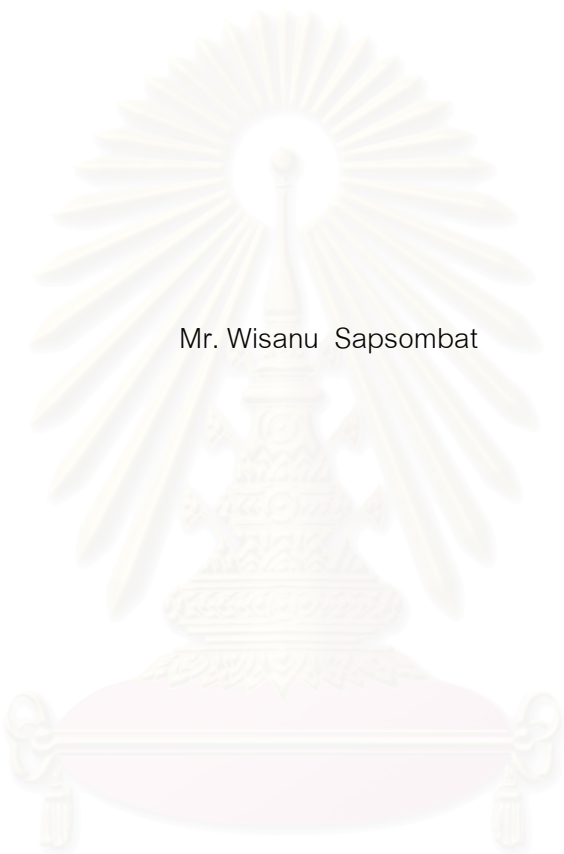


DEVELOPMENT OF THE TEACHERS' INSTRUCTIONAL EVALUATION CULTURE:  
A SCHOOL-BASED TRAINING EMPLOYING NETWORKING AND META REFLECTION



Mr. Wisanu Sapsombat

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Educational Research Methodology  
Department of Educational Research and Psychology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2006

Copyright of Chulalongkorn University

การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู:  
การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान



นายวิษณุ ทรัพย์สมบัติ

สถาบันวิทยบริการ

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต  
สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2549

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู: การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและ การคิดสะท้อนอภิमान
โดย	นายวิษณุ ทรัพย์สมบัติ
สาขาวิชา	วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา
อาจารย์ที่ปรึกษา	ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวานิช
อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม	ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้นับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง  
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาคุษฎุบัณฑิต

..... คณบดีคณะครุศาสตร์  
(รองศาสตราจารย์ ดร.พฤทธิ ศิริบรรณพิทักษ์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ  
(ศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี)

..... อาจารย์ที่ปรึกษา  
(ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวานิช)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม  
(ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย)

..... กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา)

..... กรรมการ  
(ดร.วันทยา วงศ์ศิลปภิรมย์)

วิชญ์ ทรัพย์สมบัติ: การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู: การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान. (DEVELOPMENT OF THE TEACHERS' INSTRUCTIONAL EVALUATION CULTURE: A SCHOOL-BASED TRAINING EMPLOYING NETWORKING AND META REFLECTION) อ. ที่ปรึกษา: ศ.ดร.สุวิมล ว่องวานิช, อ.ที่ปรึกษาร่วม: ศ.กิตติคุณ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย, 355 หน้า.

การวิจัยครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) แบ่งออกเป็น 2 ขั้นตอน ขั้นตอนแรกเป็นการวิจัยเชิงสำรวจมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากเอกสารงานวิจัยและความคิดเห็นจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 16 คน และสำรวจสภาพวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยการจัดสนทนากลุ่ม 3 ครั้ง และสำรวจด้วยแบบสอบถามจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครู 1,090 คน จาก 3 สังกัดโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร เครื่องมือสำหรับเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพมี 3 ฉบับ และเครื่องมือสำหรับเก็บข้อมูลเชิงปริมาณมี 1 ฉบับ ได้แก่ แบบวัดความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน มีค่าความเที่ยง (KR 20) 0.855 ค่าความยาก 0.22-0.72 และค่าอำนาจจำแนก 0.25-0.75 และแบบวัดความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนและวัดการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง เป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาคเท่ากับ 0.802 และ 0.796 ตามลำดับ คุณภาพของเครื่องมือด้านความตรงเชิงโครงสร้างจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองพบว่าค่าไค-สแควร์=88.41, df=96, p=0.69662, GFI=0.99, AGFI=0.98, RMR=0.015 ขั้นที่สองเป็นการวิจัยเชิงทดลองมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 9 โรงเรียน จาก 3 สังกัด รวม 165 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม ๆ ละ 50 คน และ 63 คน และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม จำนวน 52 คน การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติภาคบรรยาย การทดสอบค่าสถิติที่ การวิเคราะห์ความแปรปรวน (Anova) การวิเคราะห์เนื้อหา และการวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมลิสเรล (Lisrel) ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

(1) องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสารงานวิจัยและความคิดเห็นผู้เชี่ยวชาญ มีจำนวน 3 องค์ประกอบ 22 ตัวชี้วัด ได้แก่ 1) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน 2) ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และ 3) การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

(2) โดยสรุปรวมคุณมีระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนค่อนข้างต่ำ ตัวแปรสังกัดโรงเรียน ระดับการศึกษา และระดับที่โรงเรียนเปิดสอนส่งผลต่อระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ครูที่มีระดับการศึกษาสูงมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูที่มีระดับการศึกษาต่ำกว่า ครูสังกัด กทม. มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูสังกัด สช. และครูที่สอนในสถานศึกษาที่เปิดสอนเฉพาะระดับอนุบาลมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนต่ำกว่าครูที่สอนในสถานศึกษาที่เปิดสอนระดับอนุบาล-ป.6 และระดับ ป.1-ป.6

(3) ผลการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนระหว่างก่อนและหลังการฝึกอบรม พบว่าครูกลุ่มทดลองมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนทดลองและสูงกว่าครูกลุ่มควบคุม ตัวแปรสังกัดโรงเรียนมีผลทำให้ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูกลุ่มทดลองแตกต่างกัน โดยครูสังกัด สช. และ กทม. มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูสังกัด สทฐ. ส่วนครูสังกัด สทฐ. มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังทดลองไม่แตกต่างกัน

(4) ผลผลิตจากการวิจัยได้คู่มือฝึกครูที่เลี้ยง จำนวน 1 ชุด คู่มือฝึกอบรมครูผู้เข้ารับอบรม จำนวน 1 ชุด เอกสารเสริมความรู้ 1 ชุด และมีรูปแบบการเรียนรู้แบบเครือข่ายจำนวน 3 รูปแบบ

(5) ครูมีความคิดเห็นต่อรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นว่าสามารถเกิดการเรียนได้ดีด้วยการปฏิบัติจริงผ่านกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान เกิดเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตนเองและผู้อื่น และมีผลงานเป็นรูปธรรมนำไปใช้ได้จริง

ภาควิชา .....วิจัยและจิตวิทยาการศึกษา..... ลายมือชื่อนิติ..... *นิติ สุวิมล*  
 สาขาวิชา .....วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา..... ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา..... *สุวิมล ว่องวานิช*  
 ปีการศึกษา.....2549..... ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม..... *200ml/aw*

## 4784629427: MAJOR EDUCATIONAL RESEARCH METHODOLOGY

KEY WORD: INSTRUCTIONAL EVALUATION CULTURE / A SCHOOL-BASED TRAINING / META REFLECTION

WISANU SAPSOMBAT : DEVELOPMENT OF THE TEACHERS' INSTRUCTIONAL EVALUATION CULTURE: A SCHOOL-BASED TRAINING EMPLOYING NETWORKING AND META REFLECTION. THESIS ADVISOR : PROF.SUWIMON WONGWANICH, THESIS CO-ADVISOR: PROF. EMERITUS NONGLAK WIRATCHAI, 355 pp.

This research employed the research and development methodology and was classified into two stages. The first stage was an exploratory study aimed at studying the teachers' instructional evaluation culture factors from existing related documents and from 16 experts, so as to examine teachers' instructional evaluation culture from three focus groups and from questionnaires mailed to a sample of 1,090 teachers drawn from three school districts in Bangkok Metropolitan Area. The research instrument used to collect qualitative data consisted of three instruments, whereas the one for quantitative data employ only one instrument divided into three parts. The first part, a knowledge of teachers' instructional evaluation's test, had difficulty and discrimination index ranged from 0.22-0.72, and 0.25-0.75, respectively, and a reliability coefficient (KR-20) of 0.802. The second and third parts were 5-point rating scales measuring teacher's evaluation culture had reliability coefficients of 0.802 and 0.796, respectively. The quality of instruments was assessed by construct validity analysis using second order factor analysis. The results showed that the evaluation culture model fitted the data very well (chi-square=88.41, df=96, p=0.69662, GFI=0.99, AGFI=0.98, RMR=0.015). The second stage of this study was an experiment research aimed to develop teachers' evaluation culture. The sample was 165 teachers drawn from 9 schools, 3 jurisdictions in Bangkok Metropolitan Area. Two experimental groups consisted of 50 and 63 teachers and a control groups consist of 52 teachers. Data analyses included descriptive statistics, t-test, analysis of variance (ANOVA), content analysis, and structural equation model. The major findings were as follows:

(1) The teachers' instructional evaluation culture factors synthesized from research documents and experts consisted of 3 dimensions composing 22 indicators. The first dimension was knowledge about instructional evaluation, the second was beliefs about instructional evaluation, and the third was continuous evaluation.

(2) In general, all teachers had consistently low instructional evaluation culture. School jurisdiction variable, educational level variable, and school level variable did have an effect on the level of teacher's instructional evaluation culture. Teachers with higher educational level possessed higher level of instructional evaluation culture than those with lower educational level. BMA schools' teachers had higher instructional evaluation culture than OPEC's teachers. Also, teachers in schools which taught only kindergarten level possessed lower instructional evaluation culture than those who taught in schools which taught up to primary level.

(3). The comparison of instructional evaluation culture assessed from pre and post training revealed that teachers from the experimental group possessed higher instructional evaluation culture than assessed before the experiment also, higher than that of the control group. School jurisdiction variable had an effect on level of instructional evaluation culture of the controlled group at a different level. OPEC's teachers and BMA's teachers had higher level of instructional evaluation culture than those under OBEC. In addition, instructional evaluation culture of OBEC's teachers assesses before and after the experiment showed no significant different.

(4) The products gained from the research was one training manual for trainer and one training manual for trainee. One book about instructional assessment was also produced. Teachers who were trained had three patterns of learning.

(5) Teachers in the experimental group opinionated that their increased level of instructional evaluation culture was a result of the fact that the developed training provided trainees opportunities to practice which is a unique characteristic of the developed training, and that shared experience among participants developed tangible understanding. They highlighted that the developed training was practical and can be used in real practice.

Department ..... Educational Research and Psychology.....  
Field of study ..... Educational Research Methodology.....  
Academic year..... 2006.....

Student's signature..... *Wisana Sapsombat*  
Advisor's signature..... *Suwimon Wongwanich*  
Co-advisor's signature..... *Nonglak Wiratchai*

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความสามารถอย่างดียิ่งจากศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวานิช อาจารย์ที่ปรึกษาผู้เป็นแบบอย่างทั้งด้านการทำวิจัยและด้านคุณธรรมที่คอยให้คำแนะนำ ช่วยเหลือ ตรวจสอบแก้ไข และชี้แนะประเด็นสำคัญต่าง ๆ ในงานวิจัยจนมีความชัดเจน สมบูรณ์ รวมทั้งสนับสนุนส่งเสริมและสร้างโอกาสการเรียนรู้ในทุกด้านแก่ผู้วิจัยตลอดระยะเวลาของการศึกษา กราบขอบพระคุณศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ผู้จุดประกายความคิดและพัฒนากรอบแนวคิดการวิจัยให้มีความชัดเจนสมบูรณ์จนนำไปสู่การดำเนินการวิจัยได้จริงในระหว่างการเรียนรายวิชาสัมมนาการวิจัย และให้ข้อเสนอแนะที่มีประโยชน์ในการทำวิทยานิพนธ์เล่มนี้

กราบขอบพระคุณศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา และ ดร.วันทยา วงศ์ศิลปภิรมย์ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ที่ช่วยให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงแก้ไขวิทยานิพนธ์ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น รวมทั้งคณาจารย์ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษาทุกท่านที่อบรมและให้ความรู้กับผู้วิจัย

ขอขอบคุณผู้อำนวยการสถานศึกษาและครูโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างทดลองวิจัยที่ให้ความร่วมมืออย่างดียิ่งในการเข้าร่วมวิจัย โดยเฉพาะอาจารย์สุเมธธา ไกรฤกษ์ อาจารย์จรัสศรี ศรีรัตนวิบูลย์ อาจารย์ทูน ภาษีธรรม อาจารย์จำลอง หนูพรหม อาจารย์สำอางค์ โล่กิม และอาจารย์คมคาย ดิลา ครูผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการฝึกอบรม ซึ่งมีความกระตือรือร้นและให้ความร่วมมืออย่างดียิ่ง ขอขอบคุณผู้เชี่ยวชาญทุกท่านที่กรุณาให้ข้อมูลและตรวจสอบเครื่องมือวิจัย ขอคุณ ดร.เชาวลิต โพธิ์นคร ที่กรุณาเสียสละเวลาเป็นวิทยากรฝึกอบรม

ขอขอบคุณบัณฑิตวิทยาลัยที่กรุณาให้ทุน “90 ปี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย รุ่นที่ 1” ในการดำเนินการวิจัยและทุนอุดหนุนเพื่อไปนำเสนอผลงานวิจัย ณ ประเทศสหรัฐอเมริกา ขอขอบคุณสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน) และสำนักงานเลขาธิการคุรุสภาที่ให้ทุนอุดหนุนการทำวิจัยครั้งนี้

ขอขอบคุณกัลยาณมิตรทุกท่านที่มีน้ำใจอันดีงาม คอยช่วยเหลือด้านต่าง ๆ และให้กำลังใจแก่ผู้วิจัยอย่างดียิ่งตลอดมา โดยเฉพาะคุณสุภาพร โกเฮงกุล คุณวราภรณ์ แยมทิม คุณสุกัญญรัตน์ คงงาม คุณชนาธิป ทุ้ยแป คุณอมรรัตน์ สร้อยสังวาลย์ คุณสังวรณ์ ัจดกระโทก และ นพ.เกษม ตั้งเกษมสำราญ รวมทั้งพี่ ๆ ทุกคนที่คอยให้กำลังใจและร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในเรื่องต่าง ๆ ด้วยกัน โดยเฉพาะ ดร.สมพงษ์ ปั้นหุ่น ดร.ศจีมาจ ญ วิเชียร ดร.ศศิธร เขียวกอก ดร.พิศสมัย อรทัย และ ดร.ทิพย์สุดา จันทร์แจ่มหล้า

ท้ายสุด ขอกราบขอบพระคุณบุคคลผู้สำคัญยิ่ง คือ คุณพ่อ คุณแม่ พี่สาว และน้องชายที่เป็นพลังใจและสร้างกำลังใจให้กับผู้วิจัยสำหรับการเรียนรู้ในทุกเรื่อง

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย .....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ .....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ .....	ช
สารบัญตาราง.....	ญ
สารบัญภาพ .....	ต
สารบัญกราฟ.....	ฒ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	6
ขอบเขตการวิจัย .....	7
กรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัย .....	7
สมมติฐานการวิจัย.....	8
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย .....	9
ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย.....	10
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	12
ตอนที่ 1 มโนทัศน์เกี่ยวกับวัฒนธรรมการประเมิน (Evaluation Culture).....	12
ตอนที่ 2 การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน.....	19
ตอนที่ 3 มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนและ กรอบความคิดที่ใช้ในการวิจัย .....	46
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	51
รายละเอียดการดำเนินงานวิจัย .....	52
ขั้นตอนการศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา.....	52
ขั้นตอนการวิจัย.....	52
กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย.....	52
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	54
การสร้างและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย.....	55
การเก็บรวบรวมข้อมูล .....	65

ขั้นตอนการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของคุณ:	
การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่าย	
และการคิดสะท้อนอภิमान .....	67
แบบแผนการทดลอง .....	67
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง .....	69
ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย .....	73
ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย .....	78
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	82
การสร้างเครื่องมือวิจัย .....	85
การวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัย .....	85
สรุปขั้นตอนวิธีดำเนินการวิจัย .....	87
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล .....	88
ตอนที่ 1 ผลการศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมิน	
การเรียนการสอนของคุณในบริบทของสถานศึกษา .....	88
ตอนที่ 2 รูปแบบและแนวทางการฝึกอบรมสำหรับใช้ในการพัฒนา	
วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน .....	123
ตอนที่ 3 ผลการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมิน	
การเรียนการสอนของคุณระหว่างก่อนและหลังการทดลอง .....	169
ตอนที่ 4 ผลการศึกษาคำคิดเห็นของคุณที่มีต่อการพัฒนาวัฒนธรรม	
การประเมินการเรียนการสอนจากการฝึกอบรม .....	198
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ .....	211
สรุปผลการวิจัย .....	213
อภิปรายผลการวิจัย .....	217
ข้อเสนอแนะจากการวิจัย .....	233
ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ .....	233
ข้อเสนอแนะการทำวิจัยต่อไป .....	235
รายการอ้างอิง .....	237



ภาคผนวก.....	242	
ภาคผนวก ก	รายนามผู้เชี่ยวชาญที่ให้ข้อมูลในการวิจัย และตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย.....	244
ภาคผนวก ข	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	248
ภาคผนวก ค	ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพของวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา.....	272
ภาคผนวก ง	ผลการวิเคราะห์วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ก่อนและหลังการทดลองจำแนกตามรูปแบบการทดลอง.....	280
ภาคผนวก จ	โครงสร้างของหลักสูตรฝึกอบรมครู.....	289
ภาคผนวก ฉ	คู่มือฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง.....	295
ภาคผนวก ช	ชุดฝึกอบรมครูผู้เข้ารับการอบรม.....	317
ภาคผนวก ซ	ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการทดลอง.....	327
ภาคผนวก ฌ	ภาพถ่ายประกอบกิจกรรมฝึกอบรมครูในโรงเรียน.....	337
ภาคผนวก ฉ	ตัวอย่างผลงานครูที่เข้ารับการฝึกอบรมในโรงเรียนทดลอง ด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान.....	339
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	355	

## สารบัญตาราง

ตาราง	หน้า
2.1 คุณลักษณะของวัฒนธรรมการประเมินที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	18
2.2 ปัจจัยและเงื่อนไขในการส่งเสริมให้เกิดวัฒนธรรมการประเมินขององค์กร .....	43
3.1 กลุ่มตัวอย่างครูในโรงเรียนที่ตอบข้อมูลด้วยแบบสอบถาม .....	53
3.2 โครงสร้างแบบสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ของครูในสถานศึกษา .....	55
3.3 รายละเอียดของเครื่องมือวิจัยที่พัฒนาและปรับปรุง เพื่อใช้วัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน .....	57
3.4 ค่า IOC จากการพิจารณาเครื่องมือวิจัยฉบับที่ 4 ของผู้เชี่ยวชาญ .....	60
3.5 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ของโมเดลวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน .....	63
3.6 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ของโมเดลวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน .....	64
3.7 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียน การสอนของครูช่วงก่อนการทดลองระหว่างรูปแบบการทดลอง SBT_MR, TRAINING และ NO_SBT .....	68
3.8 สัดส่วนจำนวนครูกลุ่มตัวอย่างแต่ละรูปแบบการทดลอง ตามตัวแปรภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง .....	69
3.9 ข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียนที่ทำการทดลอง .....	70
3.10 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนด้วยการฝึกอบรม .....	71
3.11 ประเภทของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยแต่ละรูปแบบการทดลอง (ผลจากการตอบแบบสอบถามก่อนการทดลอง) .....	73
3.12 รายละเอียดของหลักสูตรการฝึกอบรมที่จัดให้กับครูพี่เลี้ยง .....	76
3.13 รายละเอียดกิจกรรมที่ผู้วิจัยจัดฝึกอบรมให้กับครูพี่เลี้ยงในโรงเรียน .....	76
3.14 ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูพี่เลี้ยงในแต่ละช่วงเวลาการวัด .....	77
3.15 รายละเอียดของหลักสูตรการฝึกอบรมที่ครูพี่เลี้ยงจัดให้กับครูในโรงเรียน .....	79
3.16 รายละเอียดของกิจกรรมที่ครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมให้กับครู .....	80
3.17 ระดับความเข้มของการฝึกอบรมรูปแบบการทดลองที่ 1 (SBT_MR) ที่ครูพี่เลี้ยงจัดให้กับครูผู้เข้ารับการอบรม .....	81

ตาราง	หน้า
3.18 รายละเอียดของเครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินฯ .....	83
4.1 องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จากความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ .....	91
4.2 ผลการสังเคราะห์องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ที่ได้จากเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและข้อมูลความคิดเห็นจากกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ .....	96
4.3 การได้รับการพัฒนาด้านการประเมินของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัดโรงเรียน .....	100
4.4 ค่าเฉลี่ยคะแนนความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินการเรียนการสอน .....	101
4.5 ประเภทของความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน .....	111
4.6 ค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยรวม จำแนกตามองค์ประกอบและสังกัด .....	116
4.7 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จำแนกตามตัวแปรภูมิหลังเกี่ยวกับคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง .....	119
4.8 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างกลุ่มจำแนกตามระดับการศึกษา .....	120
4.9 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จำแนกตามตัวแปรภูมิหลังลักษณะสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง .....	121
4.10 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างครูจำแนกตามสังกัดโรงเรียน .....	121
4.11 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างครูจำแนกตามระดับที่ทำการเปิดสอน .....	121
4.12 จำนวนและร้อยละของครูที่มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ตามเกณฑ์จำแนกตามองค์ประกอบย่อย .....	122
4.13 รายละเอียดของโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรมครู .....	125
4.14 รายละเอียดของใบงานฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ในชุดฝึกครูผู้เข้ารับการอบรม .....	127
4.15 โครงสร้างของเอกสารประกอบการฝึกอบรมครูเรื่องแนวทางการวัดและ ประเมินตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 .....	127
4.16 ตัวอย่างคำถามที่ใช้กระตุ้นครูเกิดการเรียนรู้ในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान .....	165
4.17 สรุปแนวทางการฝึกอบรมครูตามประเภทของครูในโรงเรียน .....	168
4.18 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลอง เพศ และอายุ .....	170
4.19 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลองและประสบการณ์การสอน .....	170
4.20 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามวุฒิการศึกษาและสังกัดโรงเรียน .....	171

ตาราง	หน้า
4.21 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลอง ประสบการณ์การได้รับพัฒนา ด้านการประเมินในช่วง 1-2 ปีที่ผ่านมา และสังกัดโรงเรียน.....	171
4.22 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลอง จำนวนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สอน และสังกัดโรงเรียน.....	172
4.23 สัดส่วนของครูจำแนกตามระดับขององค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนในช่วงก่อนการทดลอง.....	173
4.24 ค่าเฉลี่ยคะแนนความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินการเรียนการสอน ก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง.....	174
4.25 ระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและ หลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง.....	176
4.26 ระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องช่วงก่อนและหลังการทดลอง แต่ละรูปแบบการทดลอง.....	178
4.27 ค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนก่อนและหลังการทดลอง แต่ละรูปแบบการทดลอง.....	179
4.28 ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยสรุปรวมช่วงก่อนและ หลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง.....	180
4.29 ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนจำแนกตามรูปแบบการทดลอง.....	182
4.30 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ของครูแต่โรงเรียนที่เข้ารับการทดลองช่วงก่อนทดลอง.....	183
4.31 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนระหว่างรูปแบบการทดลอง.....	184
4.32 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างกลุ่มผู้เข้ารับการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง.....	184
4.33 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อน และหลังการทดลองจำแนกตามสังกัดโรงเรียนของแต่ละรูปแบบการทดลอง.....	185
4.34 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างกลุ่มผู้เข้ารับการทดลองของรูปแบบ SBT_MR จำแนกตามสังกัดโรงเรียน.....	185
4.35 การเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ SBT_MR.....	187
4.36 การเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ TRAINING.....	189

ตาราง	หน้า
4.37 การเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ NO_SBT .....	191
4.38 การเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง .....	191
4.39 จำนวนเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามระดับชั้นที่ใช้ .....	192
4.40 เครื่องมือประเมินที่ครูผู้เข้ารับการอบรมสร้างขึ้นจำแนกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ .....	193
4.41 จำนวนเครื่องมือประเมินที่ครูผู้เข้ารับการอบรมสร้างขึ้น ตามประเภทองค์ประกอบการเรียนรู้ที่มุ่งวัด .....	194
4.42 สรุปขั้นตอนการประเมินคุณภาพผลงานครูในแต่ละโรงเรียน .....	197
4.43 ระดับคุณภาพผลงานของครูจำแนกตามโรงเรียน .....	197
4.44 ผลการประเมินการจัดฝึกอบรมที่มีวิทยากรภายนอกฝึกอบรม ให้ครูในโรงเรียน (TRAINING) .....	207
4.45 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรม และความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรมระหว่างสังกัดโรงเรียน .....	208
4.46 การทดสอบรายคู่ของค่าเฉลี่ยผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรม ระหว่างครูผู้เข้ารับการอบรมจำแนกตามสังกัดโรงเรียน .....	208

## สารบัญภาพ

ภาพประกอบ	หน้า
1.1 กรอบความคิดที่ใช้ในการวิจัย.....	9
2.1 ขั้นตอนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน.....	26
2.2 ชั้นของโมเดลของการเรียนรู้ตามทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb.....	30
2.3 ชั้นการคิดสะท้อนตามแนวคิดของ King ที่พัฒนาจากแนวคิดของ Moon (1999).....	31
2.4 ชั้นของการคิดสะท้อนตามแนวคิดของ Yaffe (2003).....	34
2.5 องค์ประกอบที่ทำให้เกิดวัฒนธรรมการประเมินของหน่วยงาน จากการศึกษาของ Ferguson (2003) .....	42
3.1 กระบวนการวิจัยและพัฒนา .....	51
3.2 ผลการวิเคราะห์โมเดลโครงสร้างวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน.....	65
3.3 สรุปขั้นตอนวิธีดำเนินการวิจัย.....	87
4.1 รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง สังกัด สช.....	131
4.2 รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง สังกัด กทม.....	132
4.3 รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง สังกัด สพฐ.....	133

## สารบัญกราฟ

กราฟ	หน้า
4.1 ค่าเฉลี่ยคะแนนด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน .....	101
4.2 ค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามองค์ประกอบย่อย และโดยสรุปรวม .....	116
4.3 ร้อยละของคะแนนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนของครู ที่รับการทดลองในแต่ละรูปแบบการทดลองช่วงก่อนและหลังการทดลอง .....	175
4.4 ระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อน และหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง .....	177
4.5 ระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องช่วงก่อน และหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง .....	178
4.6 ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยสรุปรวมช่วงก่อน และหลังการทดลองในแต่ละรูปแบบการทดลอง .....	181

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

# บทที่ 1

## บทนำ

### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ.2545 หมวด 6 ว่าด้วยมาตรฐานและการประกันคุณภาพการศึกษาได้ให้ความสำคัญกับระบบการประเมินผลภายในสถานศึกษา สาระสำคัญสรุปได้ว่าสถานศึกษาทุกแห่งต้องจัดให้มีระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาและให้ถือว่าระบบประกันคุณภาพภายในเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการบริหารการศึกษาที่ต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่อง โดยสถานศึกษาต้องมีระบบการประเมินตนเองทุกปี มีการจัดทำรายงานการประเมินประจำปีเสนอต่อหน่วยงานต้นสังกัด หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และเปิดเผยต่อสาธารณชนเพื่อนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา

กระบวนการประเมินได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางว่าเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาและปรับปรุงงานและได้ถูกจัดเข้าไว้เป็นส่วนหนึ่งของระบบงานในทุกสาขา (พิชิต ฤทธิ์จำรูญ, 2538) โดยเฉพาะระบบการจัดการศึกษาที่บุคลากรในสถานศึกษาต้องนำการประเมินสอดแทรกเข้ากับระบบการทำงานปกติเพื่อการพัฒนาและปรับปรุงงานอย่างต่อเนื่อง แต่จากการศึกษาของ สุวิมล ว่องวานิช (2543, 2544) ได้ชี้ให้เห็นถึงปัญหาของการประเมิน การสำรวจสภาพประเมินผลภายในสถานศึกษา จำนวน 63 แห่ง พบว่าสถานศึกษาส่วนใหญ่ประเมินตนเองไม่เป็นระบบ บุคลากรภายในไม่ได้มีส่วนร่วมในการประเมินผล ไม่ได้นำผลไปใช้ในการวางแผนบริหารหรือพัฒนาปรับปรุงการจัดการศึกษาตามหลักการที่ควรจะเป็น และครูร้อยละ 54.95 มีปัญหาด้านการใช้การวัดและประเมินผลผู้เรียนตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ และขาดความเข้าใจเกี่ยวกับแนวปฏิบัติในการประเมินผลที่ชัดเจน

นอกจากนี้ในช่วงปี พ.ศ.2544-2545 ซึ่งเป็นช่วงเริ่มต้นของการประเมินภายในเพื่อเตรียมความพร้อมในการประเมินผลภายนอกพบว่าการดำเนินการประเมินผลภายในยังอยู่ในวงจำกัด การนำผลไปใช้พัฒนาคุณภาพการศึกษาได้น้อย เนื่องจากบุคลากรที่ไม่เกี่ยวข้องไม่เห็นคุณค่าของการประเมิน และขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวิธีการประเมิน ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับผลการศึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2543) สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545) และกรมสามัญศึกษา (2543, 2544) ที่พบว่าโรงเรียนยังขาดการประเมินอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง บุคลากรขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน และยังมีครูที่มีมโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินผลไม่ชัดเจน ทำให้การปฏิบัติงานประเมินผลไม่เป็นไปตามหลักการที่ถูกต้องเหมาะสม (สุกัญญา แซ่มซ้าย, 2545)



หลายหน่วยงานได้มีความพยายามที่จะผลักดันให้บุคคลในหน่วยงานมีความรู้ความสามารถด้านการประเมิน ใช้การประเมินเพื่อการพัฒนาและปรับปรุงงานอย่างต่อเนื่อง รวมทั้งสร้างเจตคติและความเชื่อที่ถูกต้องต่อการประเมิน และจากการศึกษาของ The United States General Accounting Office: GAO (2003) ที่ได้สร้างศักยภาพการประเมินให้กับบุคคลในหน่วยงานบริการจำนวน 5 แห่ง พบว่าองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาศักยภาพการประเมินให้กับบุคคลมีจำนวน 4 องค์ประกอบ ได้แก่ วัฒนธรรมการประเมิน (evaluation culture) คุณภาพของข้อมูล (data quality) ความเชี่ยวชาญเชิงวิเคราะห์ (analytic expertise) และความเป็นหุ้นส่วนที่ใช้หลักการร่วมมือรวมพลัง (collaborative partnership) โดยเฉพาะองค์ประกอบวัฒนธรรมการประเมินเป็นองค์ประกอบที่สำคัญเนื่องจากวัฒนธรรมเป็นแบบแผนของความเชื่อและความคาดหวังที่มีร่วมกันภายในระยะเวลาต่าง ๆ ผลผลิตของแบบแผน ความเชื่อ และความคาดหวังเหล่านี้จะมีอิทธิพลต่อทัศนคติและกิจกรรมการประเมินที่ดำเนินการร่วมกันของบุคคลหรือกลุ่มบุคคลในองค์กร นอกจากนี้ วัฒนธรรมการประเมินยังเป็นคำมั่นสัญญา (commitment) ที่บุคคลมีส่วนร่วมในกระบวนการประเมินเพื่อใช้ในการตัดสินใจขององค์กร เป็นวิธีการตรวจสอบที่เป็นระบบเพื่อใช้ในการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นเป็นประจำ ก่อให้เกิดความรู้ด้านการทำงานสำหรับใช้เป็นยุทธวิธีในการตัดสินใจต่อไป (Owen, 1994 อ้างถึงใน Ferguson, 2003)

Murphy (1996) ได้สรุปผลการเรียนรู้ซึ่งเป็นประโยชน์ที่เกิดจากการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินให้กับครู จำนวน 3 ด้าน ดังนี้ ด้านแรกเป็นผลประโยชน์เชิงบุคคล (personal benefits) เมื่อครูได้รับการพัฒนาให้มีวัฒนธรรมการประเมิน จะทำให้ครูเกิดความสนใจใหม่ ๆ ทางด้านการสอน ครูมีความมั่นใจในการทำงานเพิ่มขึ้น และบุคคลภายในองค์กรมีสัมพันธภาพที่ดีระหว่างกัน ด้านที่สองเป็นผลประโยชน์เชิงวิชาชีพ (professional benefits) หลังการได้รับการพัฒนา ทำให้ครูมีทักษะและความสามารถใหม่ ๆ ทางด้านการสอนเพิ่มขึ้น เช่น ทักษะด้านการตีความความสามารถด้านการพัฒนาหลักสูตร และการนำหลักสูตรไปใช้ในการปฏิบัติงาน และด้านที่สามเป็นผลประโยชน์เชิงองค์กร (institutional benefits) เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน ทำให้สถานศึกษาเกิดการดำเนินงานแบบร่วมมือ (co-operation) เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ (learning organization) เป็นการสร้างประสบการณ์ต่าง ๆ ให้กับนักเรียนและสร้างระบบการประกันคุณภาพให้เกิดขึ้น

เมื่อพิจารณานิยามของวัฒนธรรมการประเมินที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า มีผู้ให้คำนิยามวัฒนธรรมการประเมินไว้ดังนี้คือ SCOEA (2001) และ Sanders (2002) กล่าวว่าวัฒนธรรมการประเมินคือการใช้การประเมินปรับปรุงงานอย่างต่อเนื่อง (continuous evaluation) มีการนำการประเมินไปผสมผสานและบูรณาการกับกิจกรรม/งานที่ปฏิบัติแทนที่จะใช้การประเมินเฉพาะขั้นตอนสุดท้ายของการปฏิบัติงาน โดยถือว่าการประเมินเป็น

ส่วนหนึ่งของความรับผิดชอบและเป็นวัฒนธรรมการทำงานของบุคคลในองค์กร สุวิมล ว่องวาณิช (2548) นิยามวัฒนธรรมการประเมินเป็น 2 ลักษณะ คือ ความเชื่อ/การเห็นคุณค่าของการประเมิน และการปฏิบัติงานด้านการประเมินของบุคคลอย่างต่อเนื่อง Ferguson (2003) กล่าวว่าวัฒนธรรมการประเมินเป็นเรื่องของการยอมรับของบุคคล การคิด การกระทำ และคุณค่าในเชิงประเมิน ซึ่งเป็นสิ่งที่ได้มีการปฏิบัติกันและเกิดขึ้นตามธรรมชาติ ผลจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยของ Tischler (1990) Henslin (1993) Zanden (1993) Murphy (1999) Trochim (2002) Sanders (2002) และพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน (2524,2542) สรุปนิยามวัฒนธรรมการประเมินได้ว่า วัฒนธรรมการประเมินเป็นคุณลักษณะและพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกมาในด้านความรู้ความเข้าใจและทักษะทางด้านการปฏิบัติงานเกี่ยวกับการประเมินและวัฒนธรรมการประเมินเป็นความเชื่อของบุคคลที่มีต่อการประเมิน ถือเป็นสิ่งที่กำหนดความคิด ความรู้สึก และการกระทำของบุคคล ในกระบวนการประเมินที่เกิดจากการเรียนรู้ การสื่อสาร และการถ่ายทอดกันทางสังคม ด้วยเหตุนี้ จึงทำให้เกิดคำถามวิจัยขึ้นว่าองค์ประกอบที่แสดงถึงการมีวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน มีองค์ประกอบใดบ้างและปัจจุบันครูมีสภาพวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนเป็นอย่างไร

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน พบว่าการสร้างศักยภาพด้านการประเมินให้กับบุคคลด้วยการพัฒนาความรู้ความเข้าใจและทักษะการประเมินโดยใช้การฝึกอบรม จะทำให้บุคคลมีศักยภาพด้านการประเมินและมีวัฒนธรรมการประเมินเกิดขึ้น (Murphy, 1999; IUCN Council, 2001; Sanders, 2001, Duignan and Lecturer, 2002; GAO, 2003; Ferguson, 2003; Owen, 1994 อ้างถึงใน Ferguson, 2003) โดยมีปัจจัยและเงื่อนไขที่ทำให้เกิดวัฒนธรรมการประเมิน จำนวน 2 ประการ ประการแรกเป็นปัจจัยและเงื่อนไขด้านบุคคล ได้แก่ คุณลักษณะพฤติกรรมของบุคคล ซึ่งเป็นความรู้ความสามารถด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมิน และประการที่สองคือปัจจัยและเงื่อนไขด้านองค์กร ได้แก่ คุณลักษณะด้านโครงสร้างขององค์กรและแนวทางการปฏิบัติงานด้านการประเมินขององค์กร

จากผลการวิจัยของ Kong (2002) และ Duignan และ Lecturer (2002) สามารถสรุปรูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินทางการสอนได้จำนวน 5 รูปแบบ คือ 1) การให้การศึกษารายบุคคลกับครู 2) การใช้เพื่อนร่วมงานเป็นผู้ตรวจสอบและทบทวนด้านการสอน 3) การให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินผลการเรียนการสอน 4) การใช้ระบบพี่เลี้ยงซึ่งเป็นเพื่อนร่วมงานในมหาวิทยาลัย และ 5) การใช้การฝึกอบรม ที่ประกอบด้วยกิจกรรมการฝึกอบรมที่หลากหลาย เพื่อให้บุคคลมีความตระหนักด้านการประเมิน ผลจากการฝึกอบรมทำให้ผู้เข้ารับการอบรมรู้สึกว่าคุณเองมีความรู้ทางด้านวิธีการประเมิน เป็นการสนับสนุนความคิดของผู้เข้ารับการอบรม เพื่อให้รู้สึกว่าคุณมีความสามารถทางการประเมินเพื่อที่จะนำการประเมินไปใช้ปฏิบัติในแผนงานต่าง ๆ ภายในหน่วยงานได้

การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินด้วยรูปแบบการฝึกอบรมถือว่าเป็นรูปแบบที่น่าสนใจ เนื่องจากการฝึกอบรมเป็นกระบวนการจัดการเรียนการสอนหรือการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ มุ่งพัฒนาความรู้ ทักษะ และทัศนคติในเรื่องต่าง ๆ ของบุคคลจำนวนมากในลักษณะเป็นกลุ่มใหญ่ (Buckley & Caple, 1990; Agochica, 2002; Willis, 2003; Arnold, 2006; พัฒนา สุขประเสริฐ, 2541; จงกลนี้ ชูติมาเทวินทร์, 2542; วิบูลย์ บุญยธโรกุล, 2545) อีกทั้งยังเป็นการสร้างโอกาสการเรียนรู้ให้กับบุคคล (Blanchard & Thacker, 2003) อันจะส่งผลให้บุคคลในองค์กรมีความสามารถ เฉพาะตัวสูงขึ้น มีประสิทธิภาพในการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี ทำให้องค์กรมีประสิทธิผลและ ประสิทธิภาพที่ดีขึ้น

ปัจจุบันแนวคิดทางด้านการฝึกอบรมปรับเปลี่ยนและปฏิรูปตัวเองไปจากเดิมมากเพื่อให้ สามารถรองรับกับการเปลี่ยนแปลงโดยมุ่งให้สอดคล้องกับนโยบายปฏิรูปการศึกษา รูปแบบการ ฝึกอบรมรูปแบบหนึ่งที่น่าสนใจเพื่อนำไปใช้พัฒนาการเรียนรู้อุ้ในโรงเรียน คือ การฝึกอบรมโดยใช้ โรงเรียนเป็นฐาน (school-based training) อันมีเป้าหมายสำคัญอยู่ที่การพัฒนาครูให้มีการเรียนรู้ และพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืน แนวคิดที่สำคัญของการฝึกอบรมจึงอยู่ที่การเรียนรู้ร่วมกันใน ชีวิตประจำวันของการปฏิบัติงานปกติภายในโรงเรียน มีครูที่เลี้ยงที่มีความรู้ความเข้าใจและ ความสามารถในการฝึกอบรมเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือพัฒนาการปฏิบัติงานของครูตามความ ต้องการจำเป็นของครูแต่ละคน เป็นการส่งเสริมศักยภาพครูเป็นรายบุคคลมากกว่าการอบรมที่ใช้ หลักสูตรการฝึกอบรมแบบตายตัวที่ครูทุกคนได้รับการอบรมเหมือนกันทุกคน (สุวิมล ว่องวาณิช, 2547, 2548) หลักการและขั้นตอนการฝึกอบรมมีลักษณะเหมือนกับการฝึกอบรมโดยทั่วไป ประกอบด้วยขั้นตอนการดำเนินงาน 3 ขั้นตอนหลัก คือ การวางแผนก่อนการฝึกอบรม การ ดำเนินการฝึกอบรม และการประเมินผลการฝึกอบรม

การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานถือได้ว่าเป็นวิธีการพัฒนาเพื่อให้ผู้เข้าร่วมอบรมเกิด ความรู้ความเข้าใจ และทักษะในเรื่องที่อบรม โดยผ่านการเรียนรู้ร่วมกัน และทำให้ผู้เข้ารับการ อบรมมีเจตคติที่ดีต่อกระบวนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน กระบวนการฝึกอบรมแบบนี้ เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้นำเสนอและออกแบบวิธีการเรียนรู้ตามสภาพปัญหาและความ ต้องการของแต่ละคน มีการเรียนรู้โดยการปฏิบัติจริง เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้เรียนรู้จาก ประสบการณ์ด้วยกัน สามารถนำเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น วิธีการอบรมเป็น การประหยัดเวลาและค่าใช้จ่าย เป็นกระบวนการที่สนุกสนาน รวมทั้งเป็นกระบวนการที่สร้าง ปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้ทำหน้าที่ฝึกอบรมและผู้เข้ารับการอบรม (Tripa & Chagas, 2000; Tercanlioglu, 2004; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2546; สุวิมล ว่องวาณิช, 2547)

Lloyd และ Jackson (2003) ได้พัฒนาและเสนอโมเดลการฝึกอบรมแนวคิดใหม่ที่ให้ผล คล้ายคลึงกับการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน โดยได้นำเสนอแนวคิดที่สำคัญไว้ 2 ประการ

ดังนั้น ประการแรกโครงการฝึกอบรมต้องพัฒนาขึ้นโดยอาศัยหลักของการร่วมมือรวมพลัง (collaborative training) ผู้เข้าอบรมต้องมีส่วนร่วมทั้งในกระบวนการวางแผน การนำแผนสู่การปฏิบัติ และการประเมินผลการฝึกอบรม อันจะก่อให้เกิดผลกระทบและการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้จากการฝึกอบรม และประการที่สองกระบวนการฝึกอบรมต้องดำเนินการโดยใช้รูปแบบการปฏิบัติงานจากการคิดสะท้อนเชิงวิเคราะห์ (model of critically reflective practice) ต้องส่งเสริมหรือกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมอบรมเกิดการวิจัย/เรียนรู้การปฏิบัติงานด้วยตนเอง ภายใต้มุมมองที่ต้องการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ด้วยตนเอง

การพัฒนาการเรียนรู้ของบุคคลที่ดำเนินการโดยรูปแบบการปฏิบัติงานจากการคิดสะท้อน (reflection) ถือเป็นรูปแบบของการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงเพื่อก่อให้เกิดการเรียนรู้และการพัฒนาทักษะด้านการปฏิบัติงานของบุคคล (Loughran, 1996) Leitch และ Day (2001) กล่าวว่า การคิดสะท้อนเป็นรูปแบบการเรียนรู้เชิงความคิดความเข้าใจ (metacognitive) เป็นกระบวนการทางความคิดหรือรูปแบบความคิดเพื่อนำมาใช้ให้บรรลุถึงผลลัพธ์ที่ต้องการโดยที่บุคคลมีการคิดอย่างใคร่ครวญและมีเหตุผล และใช้กระบวนการเรียนรู้ทางด้านอารมณ์/ความรู้สึกของบุคคล (Moon, 1999 อ้างถึงใน King, 2002) ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการคิดสะท้อน ได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb (Kolb's Experiential Learning Theory) โดย Kolb ได้นำเสนอทฤษฎีดังกล่าวในช่วง ค.ศ. 1984 เขากล่าวว่าการเรียนรู้คือกระบวนการที่ความรู้ถูกสร้างขึ้นด้วยการถ่ายโอนจากประสบการณ์ของบุคคล ประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้นตอน คือ การสร้างประสบการณ์ให้ชัดเจนเป็นรูปธรรม (concrete experience) การสังเกตเชิงการคิดสะท้อน (reflective observing) การสร้างมโนทัศน์เชิงนามธรรม (abstract conceptualizing) และการดำเนินงานจากประสบการณ์อย่างคล่องแคล่ว (active experimenting) (Sharlanova, 2004)

Leitch และ Day (2001) Yaffe (2003) และ Henning และ Keune (2004) ได้นำเสนอรูปแบบการเรียนรู้ที่พัฒนามาจากการคิดสะท้อน คือ การคิดสะท้อนอภิमान (meta reflection) โดยกล่าวว่าการคิดสะท้อนอภิमानเป็นระดับการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและมีระดับการคิดใคร่ครวญที่สูงกว่าการเรียนรู้โดยใช้การคิดสะท้อนทั่วไป กระบวนการคิดสะท้อนอภิमानเป็นกระบวนการคิดเชิงวิเคราะห์ (analytic process) ของบุคคลเพื่อพิจารณาใคร่ครวญถึงจุดเด่นและจุดด้อยของกระบวนการและผลลัพธ์ที่ได้จากการคิดสะท้อน ด้วยการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ร่วมกัน ร่วมกันจำแนกแยกแยะ สะท้อนความคิดเห็นจากสิ่งที่ปฏิบัติ นำเสนอผลการปฏิบัติงาน และปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้น เพื่อนำผลจากการเรียนรู้ไปใช้พัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นต่อไป เป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดความสามารภในการมองเห็นได้มากที่สุดเพื่อที่จะทำให้เข้าใจและการเรียนรู้ถึงความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล ทั้งยังถือเป็นวิธีการเรียนรู้เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาและเป็นการวางแผนปรับปรุงงานต่อไป

ด้วยเล็งเห็นถึงความจำเป็นของการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จึงทำให้ผู้วิจัยต้องการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้เกิดขึ้น โดยใช้แนวคิดใหม่ของการฝึกอบรมดังกล่าวข้างต้นมาใช้ได้แก่ การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและการคิดสะท้อนอภิमानมาเป็นวิธีการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้กับครู เนื่องจากการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานเป็นกระบวนการฝึกอบรมที่มีเป้าหมายเพื่อมุ่งให้ครูเกิดการพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืนและต่อเนื่อง มีการเรียนรู้ร่วมกันภายในโรงเรียน และเป็นการฝึกอบรมที่ต้องการให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ความเข้าใจ ทักษะ และเจตคติ โดยมีครูพี่เลี้ยงที่มีความรู้ความเข้าใจและความสามารถในเรื่องที่อบรมและมีความสามารถด้านการคิดสะท้อนในการปฏิบัติงานมาทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงถ่ายทอดความรู้ ประสบการณ์ ให้ความช่วยเหลือและพัฒนากิจการปฏิบัติงานของครูที่เข้ารับการอบรมตามความต้องการจำเป็นของครูแต่ละคน (สุวิมล ว่องวานิช, 2547, 2548) ส่วนการคิดสะท้อนอภิमानเป็นกระบวนการคิดเชิงวิเคราะห์ของบุคคล เพื่อให้พิจารณาใคร่ครวญถึงจุดเด่นและจุดด้อยของกระบวนการและผลลัพธ์ที่เกิดจากการเรียนรู้ในเชิงคิดวิเคราะห์อย่างละเอียดถี่ถ้วนและลึกซึ้ง เพื่อนำผลที่ได้ไปใช้พัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้น (Leitch & Day, 2001; Yaffe, 2003; Henning & Keune, 2004) ดังนั้น การผนวกเอาวิธีการเรียนรู้จากทั้งสองแนวคิดดังกล่าวมาเข้าด้วยกันก็น่าจะทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้านการประเมินการเรียนการสอนได้เป็นอย่างดี และมีความต่อเนื่องและยั่งยืนในสิ่งที่เรียนรู้ โดยมีคำถามวิจัยว่าหลังจากพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยใช้การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและการคิดสะท้อนอภิमानแล้ว ทำให้ครูผู้รับการอบรมมีวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนเปลี่ยนแปลงไปหรือไม่อย่างไร และครูมีความคิดเห็นอย่างไรต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยรูปแบบดังกล่าว

### วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา
2. เพื่อพัฒนากระบวนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและการคิดสะท้อนอภิमान
3. เพื่อเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนระหว่างก่อนและหลังการฝึกอบรมฯ ของครูผู้เข้ารับการอบรม
4. เพื่อศึกษาความคิดเห็นของครูที่มีต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากการฝึกอบรม

## ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาและตรวจสอบความตรงขององค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา และพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยรูปแบบการฝึกอบรมที่ได้ผนวกเอาแนวคิดใหม่ของการฝึกอบรมเข้าด้วยกันคือแนวคิดการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและแนวคิดการคิดสะท้อนอภิमान ขอบเขตกลุ่มเป้าหมายการวิจัยเป็นครูประจำการที่สอนอยู่ในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานจำนวน 3 สังกัด ได้แก่ สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ สังกัดสำนักงานศึกษากรุงเทพมหานคร และสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน ในเขตกรุงเทพมหานคร เนื่องจากสถานศึกษาที่เปิดสอนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานมีอยู่จำนวนมาก การที่เลือกสถานศึกษาที่เปิดสอนในระดับดังกล่าวมาทำการศึกษาและมีความครอบคลุมในทุกสังกัด จะมีประโยชน์ด้านการนำผลการวิจัยไปใช้ต่อไป

ขอบเขตเนื้อหาของการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินในการวิจัยครั้งนี้ ได้กำหนดเป็นวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนระดับบุคคลที่เกิดจากการเรียนรู้ร่วมกันภายในช่วงเวลา 6 เดือนหลังจากที่ได้รับการพัฒนาด้วยการฝึกอบรม โดยพิจารณาจากคุณลักษณะและพฤติกรรมของครูที่แสดงออกมาเพียงจำนวน 3 องค์ประกอบ ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสารงานวิจัย (Murphy, 1999; SCOEA, 2001; Trochim, 2002, Sanders, 2002; Ferguson, 2003; สุวิมล ว่องวาณิช, 2548) และความคิดเห็นของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน 2) องค์ประกอบด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และ 3) องค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

## กรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัย

ผลจากการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมการประเมินของ Murphy (1999) Trochim (2002) Sanders (2002) และ Ferguson (2003) และสุวิมล ว่องวาณิช (2548) สามารถสรุปนิยามวัฒนธรรมการประเมินได้เป็น 3 ลักษณะ ลักษณะแรกวัฒนธรรมการประเมินคือสิ่งที่บุคคลแสดงออกมาในลักษณะความเชื่อของบุคคลที่มีต่อการประเมิน เป็นสิ่งที่กำหนดความคิด ความรู้สึก และการกระทำของบุคคลในกระบวนการประเมินที่เกิดจากการเรียนรู้ร่วมกัน ลักษณะที่สองวัฒนธรรมการประเมินเป็นสิ่งที่บุคคลแสดงออกในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน และลักษณะที่สามวัฒนธรรมการประเมินเป็นการปฏิบัติงานด้านการประเมินที่บุคคลนำการประเมินมาใช้ในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง องค์ประกอบที่ใช้วัดระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูครั้งนี้จึงพิจารณาจากคุณลักษณะและพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกมาจำนวน 3 องค์ประกอบย่อย คือ องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน

การเรียนการสอน องค์ประกอบด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และ องค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

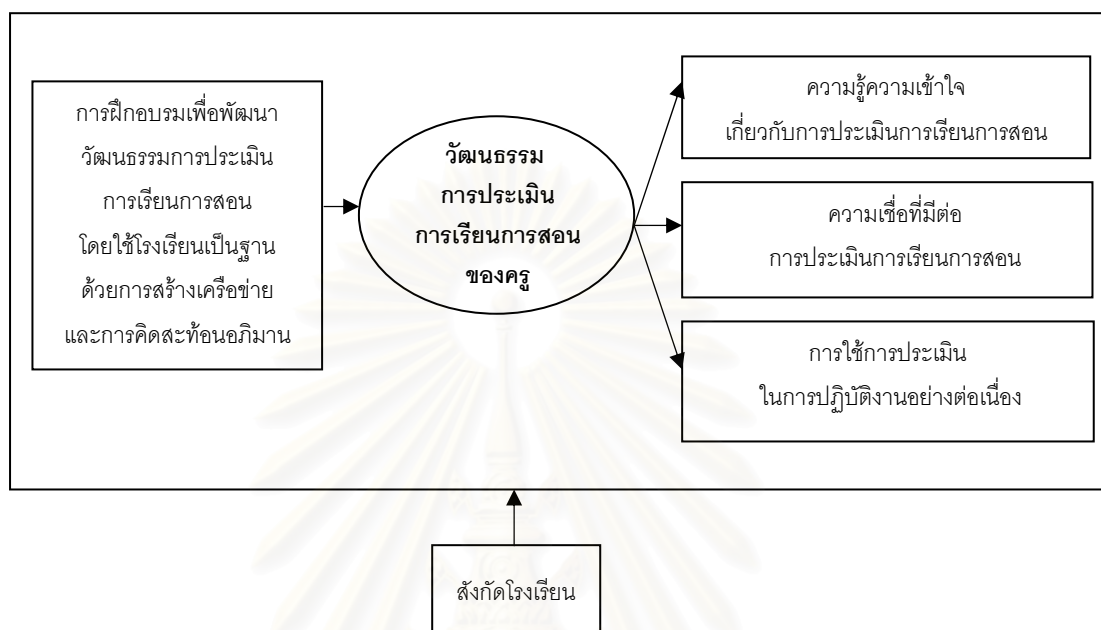
รูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยของ IUCN Council (2001) Duignan และ Lecturer (2002) Kong (2002) GAO (2003) สรุปได้ว่ามี รูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน จำนวน 5 รูปแบบ คือ 1) การให้การศึกษารายบุคคล 2) การใช้เพื่อนร่วมงานเป็นผู้ตรวจสอบและทบทวน 3) การให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีส่วนร่วมในการ ประเมิน 4) การใช้ระบบพี่เลี้ยงเพื่อสร้างวัฒนธรรมการประเมิน และ 5) การใช้รูปแบบการ ฝึกอบรม การวิจัยครั้งนี้ต้องการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้กับครูโดยใช้ รูปแบบของการฝึกอบรม โดยได้นำแนวคิดการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยและแนวคิด การคิดสะท้อนอภิमानมาผนวกเข้าด้วยกันเพื่อใช้เป็นวิธีการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการ เรียนการสอนให้กับครู เนื่องจากการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่ทำให้ ครูเกิดการเรียนรู้อย่างยั่งยืนและต่อเนื่อง ภายใต้สภาพการปฏิบัติจริงในโรงเรียนที่มีครูพี่เลี้ยงคอย แนะนำ ช่วยเหลือและให้คำปรึกษาแก่ครูที่เข้ารับการอบรมตามความต้องการจำเป็นของครูแต่ละ คน (สุวิมล ว่องวานิช, 2547,2548) ขณะที่แนวคิดการคิดสะท้อนอภิमानเป็นการเรียนรู้ที่อาศัย กระบวนการคิดเชิงวิเคราะห์ของบุคคลเพื่อพิจารณาใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งถึงจุดเด่นและจุดด้อย ของกระบวนการและผลลัพธ์ที่ได้จากการคิดสะท้อนที่บุคคลได้สะท้อนออกมาเพื่อนำผลที่ได้ไปใช้ พัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงาน (Leitch & Day, 2001; Yaffe, 2003; Henning & Keune, 2004) ดังนั้นการผนวกเอาแนวคิดของการเรียนรู้ทั้งสองเข้าด้วยกันในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนของครู น่าจะทำให้ครูเกิดการพัฒนาและเรียนรู้ด้านการประเมินการเรียนการ สอนได้ดีและมีความต่อเนื่องและยั่งยืนต่อไป

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยคัดเลือกสถานศึกษาที่มีลักษณะโครงสร้างด้านการบริหารแตกต่างกัน จากสถานศึกษาจำนวน 3 สังกัดมาทำการศึกษา ได้แก่ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) สังกัดสำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร (กทม.) และสังกัดสำนักงาน คณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน (สช.) โดยมีครูผู้เข้ารับการอบรมที่มีระดับวัฒนธรรมการ ประเมินที่แตกต่างกันออกไปในแต่ละสังกัดโรงเรียนเป็นผู้เข้ารับการฝึกอบรมด้วยรูปแบบการ ฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้น ซึ่งมีระดับความเข้มในการฝึกอบรมแตกต่างกันออกไป กรอบความคิดที่ใช้ใน การวิจัยแสดงดังแผนภาพที่ 1.1

### สมมติฐานการวิจัย

จากกรอบแนวคิดการวิจัยดังแผนภาพที่ 1.1 ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานการวิจัยไว้ว่าหลังจากครู ได้รับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นแล้ว

ทำให้ครูมีคุณลักษณะและพฤติกรรมทางด้านการประเมินการเรียนการสอนเปลี่ยนแปลงจากเดิมคือ มีวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนมากขึ้น โดยพิจารณาจากการมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนสูงขึ้น มีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสมมากขึ้น และใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องเพิ่มขึ้น



แผนภาพที่ 1.1 กรอบความคิดที่ใช้ในการวิจัย

### คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

**วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน** หมายถึง คุณลักษณะและพฤติกรรมของบุคคลด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องที่เกิดจากการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงไปในภายในช่วงเวลาที่ได้รับฝึกอบรม โดยองค์ประกอบสำหรับใช้วัดระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของบุคคลพิจารณาจากองค์ประกอบย่อยจำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

**การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน** หมายถึง กระบวนการพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติของครูให้มีการเรียนรู้ร่วมกันภายในโรงเรียน โดยมีเป้าหมายสำคัญอยู่ที่การพัฒนาครูให้มีการเรียนรู้และพัฒนาตนเองด้านการประเมินการเรียนการสอนอย่างยั่งยืน โดยมีครูพี่เลี้ยงที่มีความรู้ความเข้าใจและความสามารถในเรื่องที่อบรมเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือพัฒนาการปฏิบัติงานของครูตามความต้องการจำเป็นของครูแต่ละคน ลักษณะสำคัญของการฝึกอบรมคือการให้ครูเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง



**การสร้างเครือข่าย** หมายถึง การขยายผลการเรียนรู้ระหว่างครูในโรงเรียนที่มีครูพี่เลี้ยงคอยทำหน้าที่กระตุ้น แนะนำ สนับสนุน และส่งเสริมให้ครูในโรงเรียนเกิดการพัฒนาและปรับปรุงตนเองด้านการประเมินการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่องผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน

**การคิดสะท้อนอภิमान** หมายถึง กระบวนการคิดวิเคราะห์ของบุคคลเพื่อพิจารณาใคร่ครวญถึงจุดเด่นและจุดด้อยของกระบวนการและผลลัพธ์ที่ได้จากการเรียนรู้ ด้วยการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ร่วมกัน โดยร่วมกันจำแนกแยกแยะ สะท้อนความคิดเห็นจากสิ่งที่ปฏิบัติ นำเสนอผลการปฏิบัติงาน ปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้น เพื่อนำผลจากการเรียนรู้ไปใช้พัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นต่อไป เป็นความคิดเชิงวิเคราะห์ที่มีต่อความคิดที่ได้สะท้อนมาก่อนหน้านี้ ทำให้มีความลึกซึ้งและเกิดประโยชน์มากขึ้น

### ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमानครั้งนี้ ทำให้เกิดประโยชน์เชิงวิชาการและประโยชน์เชิงปฏิบัติ ดังนี้

#### ประโยชน์เชิงวิชาการ

1. ได้รูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู คือ การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่ได้มีการประยุกต์การสร้างเครือข่ายในโรงเรียนและการคิดสะท้อนอภิमान รวมทั้งได้คู่มือ สื่อ และเอกสารประกอบการฝึกอบรมเพื่อนำไปใช้และขยายผลต่อไป
2. ทำให้ทราบว่าวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูประกอบด้วยองค์ประกอบอะไรบ้าง และได้เครื่องมือวัดตัวแปรดังกล่าวเพื่อเป็นตัวอย่างและเป็นแนวทางศึกษาวิจัยต่อไป

#### ประโยชน์เชิงปฏิบัติ

1. ในช่วงระหว่างดำเนินการการวิจัย กลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูผู้สอนจะได้รับประสบการณ์ตรงเกี่ยวกับการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่ได้มีการประยุกต์รูปแบบการสร้างเครือข่ายในโรงเรียนและการคิดสะท้อนอภิमानมาใช้ในการทดลอง ทำให้สามารถนำรูปแบบดังกล่าวไปประยุกต์ใช้เพื่อดำเนินการฝึกอบรมเรื่องอื่น ๆ ต่อไป และทราบปัญหาอุปสรรคของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน สามารถเรียนรู้และปรับปรุงกระบวนการฝึกอบรมดังกล่าวให้ดียิ่งขึ้น
2. หลังจากกระบวนการวิจัยเสร็จสิ้น ทำให้โรงเรียนได้รับประโยชน์โดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ทำให้กระบวนการประเมินการเรียนการสอนของครูในโรงเรียนดียิ่งขึ้น

3. การทดลองวิจัยครั้งนี้มีครูผู้สอนจากโรงเรียน 3 สังกัดเข้าร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง ทำให้หน่วยงานต้นสังกัดได้ทราบถึงระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสังกัด ข้อมูลดังกล่าวเป็นประโยชน์สำหรับใช้วางแผนและปรับปรุงวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสังกัดให้ดียิ่งขึ้นต่อไป

4. ผลการวิจัยครั้งนี้ทำให้ทราบแนวทางการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องและยั่งยืน สถานศึกษาและหน่วยงานต้นสังกัดได้รับประโยชน์โดยตรงในการนำแนวทางการพัฒนาดังกล่าวไปส่งเสริมและเน้นย้ำให้กับครูในโรงเรียน เพื่อให้เกิดวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่องและยั่งยืนต่อไป



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย ผู้วิจัยขอเสนอเนื้อหาสาระในบทที่ 2 ออกเป็น 4 ตอน ตอนแรกเป็นการนำเสนอสาระเกี่ยวกับมโนทัศน์ของวัฒนธรรม การประเมิน ตอนที่สองเป็นการนำเสนอสาระเกี่ยวกับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน ตอนที่สามเป็นการนำเสนอ มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการประเมินผลการเรียนการสอนและสรุปกรอบความคิดที่ใช้ในการวิจัย รายละเอียดของเนื้อหาแต่ละตอนมีดังนี้

#### ตอนที่ 1 มโนทัศน์เกี่ยวกับวัฒนธรรมการประเมิน (Evaluation Culture)

ผู้วิจัยนำเสนอเนื้อหาสาระเกี่ยวกับมโนทัศน์ของวัฒนธรรมการประเมินออกเป็น 4 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นนิยามคำว่าวัฒนธรรม หัวข้อที่สองเป็นนิยามการประเมิน หัวข้อที่สามเป็นแนวคิดเกี่ยวกับวัฒนธรรมการประเมิน และหัวข้อสุดท้ายเป็นประโยชน์ของการมีวัฒนธรรมการประเมิน รายละเอียดแต่ละหัวข้อมีดังนี้

##### 1.1 นิยามวัฒนธรรม (Culture)

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2524 ได้อธิบายความหมายของคำว่าวัฒนธรรม (culture) ไว้เป็น 4 ลักษณะ ดังนี้ ลักษณะแรก วัฒนธรรมหมายถึงแบบอย่างพฤติกรรม เป็นพฤติกรรมที่บุคคลกำหนดใช้หรือเคยประพฤติปฏิบัติต่อ ๆ กันมา ที่ได้มาจากสังคมและถ่ายทอดทางสังคมโดยอาศัยสัญลักษณ์ ลักษณะที่สอง วัฒนธรรมหมายถึงผลสัมฤทธิ์ทั้งหมดของกลุ่มมนุษย์ เช่น ภาษา การทำเครื่องมือ อุตสาหกรรม ศิลปะ วิทยาศาสตร์ กฎหมาย การปกครอง ศิลธรรม และศาสนา ลักษณะที่สาม วัฒนธรรม หมายถึง อุปกรณ์ที่เป็นวัตถุหรือสิ่งประดิษฐ์ซึ่งแสดงรูปแบบแห่งสัมฤทธิ์ผลทางวัฒนธรรม และทำให้ลักษณะวัฒนธรรมทางปัญญาสามารถยังผลเป็นประโยชน์ใช้สอยได้ เช่น อาคาร เครื่องมือ เครื่องจักรกล เครื่องมือสื่อสาร ศิลปวัตถุ และลักษณะสุดท้าย วัฒนธรรมหมายถึงทุกสิ่งทุกอย่างที่เรารู้มาจากการคมนาคมสื่อสารระหว่างกัน รวมทั้ง ภาษา ธรรมเนียม ประเพณี และสถาบันต่าง ๆ นอกจากนี้ พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2542 ได้อธิบายความหมายคำว่าวัฒนธรรมคือสิ่งที่ทำความเจริญออกมาให้แก่หมู่คณะ จะเห็นได้ความหมายคำว่าวัฒนธรรมตามพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2542 เป็นการใช้ความหมายที่กว้างและครอบคลุมถึงทุกสิ่งทุกอย่างที่จะมีผลในทางบวกต่อสัมฤทธิ์ผลที่เกิดขึ้น วัฒนธรรมอาจรวมหมายถึงแบบอย่างพฤติกรรม สัมฤทธิ์ผลที่เป็นรูปธรรมและนามธรรม และสิ่งที่มีการเรียนรู้สื่อสารและเรียนรู้กันได้

เมื่อพิจารณานิยามคำว่าวัฒนธรรมตามแนวคิดของต่างประเทศ Tischler (1990) Henslin (1993) และ Zanden (1993) พบว่าคล้ายกับนิยามที่ราชบัณฑิตยสถานได้กล่าวไว้ข้างต้น วัฒนธรรมหมายถึงทุกสิ่งทุกอย่างที่มนุษย์จะต้องเรียนรู้ตลอดชีวิตที่บุคคลอาศัยอยู่ในสังคม เช่น การกระทำ การใช้ การผลิต ความรู้ ความเชื่อ ค่านิยม บรรทัดฐาน และพฤติกรรมอันถือเป็นมรดกทางสังคมที่มนุษย์ได้รับการเรียนรู้ รวมถึงสิ่งที่เป็นวัตถุที่ได้มีการถ่ายทอดจากคนรุ่นหนึ่งไปสู่อีกคนรุ่นหนึ่ง Sedgwick (1994) อ้างถึงใน Ferguson, (2003) ได้อธิบายวัฒนธรรมว่าเป็นแบบแผนของความเชื่อและความคาดหวังที่มีร่วมกันภายในระยะเวลาต่าง ๆ โดยที่ผลผลิตของแบบแผนของความเชื่อและความคาดหวังเหล่านี้จะมีอิทธิพลต่อทัศนคติและกิจกรรมที่ดำเนินการร่วมกันของบุคคลหรือกลุ่มบุคคลภายในองค์กร Henslin (1993) และ Zanden (1993) อธิบายเพิ่มเติมว่าวัฒนธรรมเหล่านี้จะมาเป็นตัวกำหนดความคิด ความรู้สึก และการกระทำของมนุษย์ และจากการศึกษาของ Hodges และ Hernandez (1999) สรุปว่าวัฒนธรรมเป็นความเชื่อ คุณค่า และการแสดงออกร่วมกันในวิธีการทำงานต่าง ๆ ของสมาชิกในองค์กร วัฒนธรรมจะเชื่อมโยงและมีผลต่อการปฏิบัติงาน วัฒนธรรมองค์กรแสดงออกมาในรูปของกระบวนการใช้ความรู้ที่ได้มา ประสบการณ์ด้านการตีความ และพฤติกรรมทางสังคมที่สร้างสรรค์ขึ้น

ผู้วิจัยได้สรุปนิยามคำว่าวัฒนธรรมตามที่มีผู้กล่าวไว้ข้างต้น (ราชบัณฑิตยสถาน, 2524, 2542; Tischler, 1990; Henslin, 1993; Zanden, 1993) สามารถสรุปนิยามคำว่าวัฒนธรรมได้เป็น 2 ลักษณะ ดังนี้ ลักษณะแรกคือวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ (material culture) เป็นวัฒนธรรมที่มนุษย์แสดงออกมาในลักษณะรูปธรรม ได้แก่ สิ่งประดิษฐ์ วัตถุ และอุปกรณ์ต่าง ๆ และลักษณะที่สองคือวัฒนธรรมที่ไม่ใช่วัตถุ (nonmaterial culture) เป็นวัฒนธรรมที่แสดงออกในลักษณะนามธรรม เช่น ค่านิยม ความเชื่อ บรรทัดฐาน แบบอย่างพฤติกรรม และประเพณีที่ได้มีการถ่ายทอดกันทางสังคม โดยที่วัฒนธรรมจะเป็นตัวกำหนดความคิด ความรู้สึก และการกระทำของมนุษย์ในสังคม

## 1.2 นิยามการประเมิน (Evaluation)

ศิริชัย กาญจนวาสี (2545) ได้สังเคราะห์เอกสารที่มีการให้คำนิยามของการประเมินแล้ว ได้สรุปนิยามการประเมินตามที่มีผู้ศึกษาไว้โดยสรุปไว้ดังนี้ Tyler นิยามการประเมินว่าเป็นกระบวนการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างผลที่ได้กับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ เป็นการประเมินคุณค่าของความสำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ Scriven นิยามการประเมินว่าเป็นการตัดสินคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมิน Alkin นิยามการประเมินว่าเป็นกระบวนการของการทำให้เกิดความมั่นใจในการตัดสินใจ ด้วยการคัดเลือกข้อมูลที่เหมาะสม รวบรวม และวิเคราะห์เพื่อจัดทำรายงานสรุปสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อผู้บริหารในการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่เหมาะสม โดยสอดคล้องกับแนวคิดของ Stufflebeam และคณะที่ได้ให้นิยามการประเมินว่าเป็นกระบวนการ

ระบุปัญหา การจัดหา และการเสนอสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจเลือกทางเลือก วิธีการดำเนินงานที่เหมาะสม และแนวคิดของ Cronbach ที่กล่าวว่าการประเมินคือกระบวนการที่เป็นระบบในการเก็บรวบรวมและใช้สารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ โดยมีจุดมุ่งหมายหลักคือต้องการทราบผลการดำเนินงานของโครงการ และส่วนใดของโครงการที่ควรปรับปรุงแก้ไข ซึ่งจากนิยามการประเมินของ Alkin นิยามของ Stufflebeam และคณะ และ Cronbach ต่างก็ให้แนวคิดว่าการประเมินคือกระบวนการระบุและเสนอสารสนเทศเพื่อช่วยในการตัดสินใจ

จากคำนิยามการประเมินดังกล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่าจะสามารถแบ่งการประเมินเป็นขั้นตอนที่สำคัญได้เป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนของการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างผลที่ได้กับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ขั้นตอนการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมิน และขั้นตอนการระบุและเสนอสารสนเทศเพื่อช่วยในการตัดสินใจ

### 1.3 แนวคิดเกี่ยวกับวัฒนธรรมการประเมิน (Evaluation Culture)

ผู้วิจัยนำเสนอเนื้อหาในหัวข้อนี้เป็น 2 ประเด็น ประเด็นแรก คือ นิยามวัฒนธรรมการประเมิน และประเด็นที่สอง คือ คุณลักษณะของวัฒนธรรมการประเมิน รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังนี้

#### 1.3.1 นิยามวัฒนธรรมการประเมิน

จากการศึกษานิยามคำว่าวัฒนธรรมและการประเมินตามที่ได้นำเสนอมาแล้วข้างต้น เมื่อนำคำนิยามของคำว่าวัฒนธรรมและคำว่าประเมินมารวมกัน สามารถสรุปนิยามวัฒนธรรมการประเมินได้ว่าการที่บุคคลแสดงออกมาทั้งในลักษณะเป็นรูปธรรมและนามธรรมในกระบวนการของการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างผลที่ได้กับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ การตัดสินใจคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมิน การระบุและเสนอสารสนเทศเพื่อช่วยในการตัดสินใจ ตลอดจนได้ผลผลิตจากการประเมินที่สามารถใช้ต่อกันได้

ขณะที่นิยามคำว่าวัฒนธรรมการประเมินตามที่ SCOEA (2001) และ Sanders (2002) ได้ให้ความหมายไว้ว่าวัฒนธรรมการประเมินหมายถึงการประเมินที่มีการดำเนินการอย่างต่อเนื่อง (continuous evaluation) และเป็นการประเมินที่บุคคลนำการประเมินเข้าไปผสมผสานและบูรณาการให้เป็นส่วนหนึ่งของการปฏิบัติงานภายในองค์กร มีการดำเนินการปฏิบัติในทุก ๆ วัน แทนการใช้การประเมินเฉพาะขั้นตอนสุดท้ายของการปฏิบัติงาน ถือว่าการประเมินเป็นส่วนหนึ่งของความรับผิดชอบและวัฒนธรรมการทำงานของบุคคลในทุกระดับขององค์กร Sanders เรียกการประเมินลักษณะดังกล่าวนี้ว่าการประเมินที่เป็นกระแสหลัก (mainstreaming evaluation) ขณะที่สุวิมล ว่องวานิช (2548) ได้นิยามวัฒนธรรมการประเมินออกเป็น 2 ลักษณะ คือ ความเชื่อ/การเห็นคุณค่าในการประเมิน และการปฏิบัติของบุคคลทางด้านการประเมินอย่างต่อเนื่อง

จากความหมายของคำว่าวัฒนธรรมการประเมินตามแนวคิดของ SCOEA (2001) Sanders (2002) เห็นได้ว่าการให้ความหมายของคำว่าวัฒนธรรมการประเมินใน 2 ลักษณะ ลักษณะแรกคือต้องมีการดำเนินการประเมินอย่างต่อเนื่อง และลักษณะที่สองคือบุคคลนำการประเมินไปผสมผสานให้เกิดขึ้นกับกิจกรรม/งานทุกอย่างที่ปฏิบัติ ซึ่งการให้นิยามดังกล่าวยังขาดความครอบคลุมนิยามวัฒนธรรมการประเมินในประเด็นที่ว่าวัฒนธรรมการประเมินคือแบบอย่างพฤติกรรมทางสังคมที่มีการถ่ายทอดกันทั้งในด้านรูปธรรมและนามธรรม ซึ่งเกิดจากการเรียนรู้และการสื่อสารกัน

Sedgwick (1994 อ้างถึงใน Ferguson, 2003) กล่าวว่าวัฒนธรรมการประเมินคือทัศนคติที่มีการบูรณาการเข้ากับงานประจำในแผนงานปฏิบัติที่เกิดขึ้นเป็นประจำทุกวัน ขณะที่ Owen (1994 อ้างถึงใน Ferguson, 2003) อธิบายเพิ่มเติมว่าวัฒนธรรมการประเมินเป็นค่านิยมสำคัญของบุคคลที่มีต่อการประเมินในการตรวจสอบการทำงานอย่างเป็นระบบ เป็นวิธีการที่เกิดขึ้นเป็นประจำทุกวันกับบุคคลภายในองค์กร และเป็นวิธีการที่เริ่มต้นและติดตัวอยู่กับสมาชิกภายในองค์กร

จากเอกสารและงานวิจัยข้างต้น ผู้วิจัยได้สรุปนิยามของวัฒนธรรมการประเมินของบุคคลได้ดังนี้ 1) วัฒนธรรมการประเมินเป็นสิ่งที่บุคคลเรียนรู้ร่วมกันและแสดงออกมาในลักษณะของความเชื่อที่มีต่อการประเมิน 2) วัฒนธรรมการประเมินเป็นคุณลักษณะและพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกมาในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน และ 3) วัฒนธรรมการประเมินคือการปฏิบัติงานด้านการประเมินที่มีการดำเนินการอย่างต่อเนื่อง ปฏิบัติเป็นประจำโดยบูรณาการงานประเมินเข้ากับแผนงานปกติที่ได้ปฏิบัติ ดังนั้นการวิจัยครั้งนี้จึงได้กำหนดนิยามวัฒนธรรมการประเมินโดยพิจารณาจากองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินระดับบุคคลที่แสดงออกมาใน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน 2) องค์ประกอบด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมิน และ 3) องค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และผลจากการมีวัฒนธรรมการประเมินนี้ ทำให้เกิดขึ้นงานจากกระบวนการปฏิบัติที่เรียนรู้ร่วมกัน

### 1.3.2 คุณลักษณะของวัฒนธรรมการประเมิน

ผู้วิจัยนำเสนอคุณลักษณะของวัฒนธรรมการประเมินตามที่มีผู้ศึกษาและนำเสนอไว้ ได้แก่ Murphy (1999) Trochim (2002) Ferguson (2003) Sanders (2002) สรุปได้ดังนี้

Murphy (1999) ได้กล่าวถึงคุณลักษณะขององค์กรที่มีวัฒนธรรมการประเมินไว้ 4 ประการ ดังนี้ ประการแรกคือการที่สมาชิกภายในองค์กรยอมรับให้มีการใช้การประเมินภายในองค์กร ประการที่สองคือการที่สมาชิกเข้าใจเหตุผลที่องค์กรต้องมีการประเมิน ประการที่สามคือการที่สมาชิกสามารถออกแบบหรือสามารถให้คำแนะนำเกี่ยวกับรูปแบบการประเมินที่ใช้ภายในองค์กรได้ และประการสุดท้ายคือการที่สมาชิกใช้ผลจากการประเมิน โดยเฉพาะการสนับสนุนส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและเกิดการพัฒนารายในองค์กร ขณะที่ Trochim (2002)

กล่าวถึงวัฒนธรรมการประเมินว่าประกอบด้วยคุณลักษณะที่สำคัญ 8 ประการ ดังนี้ ประการแรก วัฒนธรรมการประเมินเป็นมุมมองของการทำความเข้าใจว่าการประเมินอิงอยู่กับการปฏิบัติงาน การประเมินเป็นวิธีการเสาะหาแนวทางแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น และเป็นวิธีการศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงาน โดยประกอบด้วยวงจรของการดำเนินงาน 4 ชั้น ได้แก่ การคาดคะเน การปฏิบัติการ พิสูจน์ตรวจสอบ และการปรับปรุงแก้ไข ผู้วิจัยพิจารณาเห็นว่าลักษณะของการดำเนินการทั้ง 4 ชั้นตามแนวคิดของ Trochim นี้เป็นลักษณะของการดำเนินงานตามวงจรการทำงานตามแนวคิดของเดมมิ่ง (Demming cycle) หรือวงจร P-D-C-A ถือว่าเป็นวงจรการทำงานที่มีประสิทธิภาพ ขั้นตอนการดำเนินงานประกอบด้วยขั้นการวางแผน (plan) ขั้นการปฏิบัติ (do) ขั้นการตรวจสอบ (check) และขั้นการปรับปรุงแก้ไข (action) โดยนำผลการปฏิบัติไปพัฒนาและปรับปรุงแก้ไขผลการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นต่อไป

คุณลักษณะของวัฒนธรรมการประเมินประการที่สองตามแนวคิดของ Trochim คือเป็นกระบวนการที่สามารถเข้าถึงได้ง่ายและอิงการสอนคือเมื่อปฏิบัติแล้วก็จะเกิดการเรียนรู้ มีการทบทวนความคิดเห็นร่วมกันในทุกเวลา กระบวนการประเมินเป็นเรื่องที่ดำเนินการได้ง่าย ไม่ยุ่งยาก เป็นการดำเนินการที่มีประสิทธิภาพ ใช้ต้นทุนการประเมินต่ำ และง่ายต่อการทำความเข้าใจ นอกจากนี้ ขั้นตอนในการประเมินไม่ต้องอาศัยเทคนิคมากนัก มีการส่งเสริมให้ทุกคนในองค์กรได้เข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมิน ประการที่สาม วัฒนธรรมการประเมินมีลักษณะของความหลากหลาย ครอบคลุม และอาศัยความเป็นส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ประการที่สี่ วัฒนธรรมการประเมินมีลักษณะของความอ่อนน้อมถ่อมตนของบุคคล และเป็นวิธีการที่ได้มีการสะท้อนความคิดเห็นด้วยตนเอง มีการวิพากษ์วิจารณ์ร่วมกัน ประการที่ห้า บุคคลที่เข้าร่วมในการประเมินต้องมีความเป็นสหวิทยาการ ประการที่หก วัฒนธรรมการประเมินเป็นสิ่งที่เน้นถึงความซื่อสัตย์ และเป็นกระบวนการที่มุ่งค้นหาความจริง โดยให้ความสำคัญกับความสามารถในการตรวจสอบได้ และความเชื่อถือได้ในเชิงวิทยาศาสตร์ ประการที่เจ็ด วัฒนธรรมการประเมินเป็นสิ่งที่มองออกไปข้างหน้าว่าอะไรจะเกิดขึ้น เป็นการกำหนดวิสัยทัศน์ของการปฏิบัติงาน ไม่ใช่เป็นการรอให้แผนงานหรือโครงการเสร็จสิ้นจึงจะทำการประเมิน และประการสุดท้าย วัฒนธรรมการประเมินเป็นเรื่องของความยุติธรรมที่มีลักษณะเปิดกว้าง เป็นกระบวนการเชิงจริยธรรมและความเป็นประชาธิปไตย

Ferguson (2003) ได้อธิบายคุณลักษณะของวัฒนธรรมการประเมินว่ามีคุณลักษณะที่ร่วมกันอยู่ 4 ลักษณะ ดังนี้ ลักษณะแรกเป็นกระบวนการประเมินที่มีการดำเนินการอย่างต่อเนื่องไม่หยุดนิ่ง ลักษณะที่สองเป็นการรวมเอาทัศนคติและการปฏิบัติของบุคคลมาใช้ในการปฏิบัติงาน ด้านการประเมินเพื่อการบรรลุผลการดำเนินงาน ลักษณะที่สามเป็นการพัฒนาและการปรับปรุง และลักษณะสุดท้ายเป็นผลกระทบที่เกิดขึ้นจากบุคคลที่มีต่อองค์กร/หน่วยงาน Ferguson ได้

นำเสนอให้เห็นว่าวัฒนธรรมการประเมินถือเป็นเรื่องของการยอมรับของบุคคล การคิด การกระทำ และคุณค่าในเชิงประเมิน ซึ่งเป็นสิ่งที่ได้มีการปฏิบัติกันและเกิดขึ้นตามธรรมชาติ

นอกจากนี้ Sanders (2002) ได้ยกตัวอย่างข้อความที่สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาเป็นตัวบ่งชี้ที่แสดงให้เห็นว่าการประเมินได้เข้าไปเป็นส่วนหนึ่งในงานประจำขององค์กร โดยถือว่าองค์กรนั้นเกิดวัฒนธรรมการประเมินขึ้น ข้อความเหล่านั้นได้แก่ 1) บุคคลในองค์กรเรียกร้องให้มีการประเมินสิ่งต่าง ๆ 2) สมาชิกของกรรมการบริหารในองค์กรสอบถามเกี่ยวกับข้อค้นพบหรือผลการประเมินของโครงการ/แผนงาน 3) มีการกำหนดให้การประเมินเป็นระเบียบวาระการประชุม ในการประชุมของคณะทำงานทุกครั้ง 4) ลูกค้ำมีการเรียกร้องขอข้อมูลเกี่ยวกับการประเมินจากหน่วยงานที่ทำหน้าเป็นฝ่ายขายขององค์กร 5) ลูกค้ำเรียกร้องให้มีการประเมินคณะทำงานในองค์กร 6) ผู้บริหารระดับสูงเผยแพร่รายการคุณค่าขององค์กรรวมถึงมีการประเมินอย่างต่อเนื่องในองค์กร 7) หน่วยงานมีการฝึกอบรมพนักงานใหม่ทุกคนเกี่ยวกับการประเมิน การให้บริการ นโยบาย และผลผลิต และ 8) สนับสนุนให้ใช้การประเมินเป็นเกณฑ์คัดเลือกบุคคลเข้าทำงาน

ผู้วิจัยได้สังเคราะห์คุณลักษณะของวัฒนธรรมการประเมิน (Murphy, 1999; Trochim, 2002; Sanders, 2002; Ferguson, 2003) สามารถสรุปได้เป็น 2 ลักษณะ (ดังตารางที่ 2.1) ดังนี้

1) วัฒนธรรมการประเมินเป็นคุณลักษณะและพฤติกรรมด้านการประเมินของบุคคล เป็นความรู้ความเข้าใจ ทักษะ และการปฏิบัติงานทางด้านการประเมิน เช่น การใช้ประโยชน์จากผลการประเมิน การใช้การประเมินอย่างต่อเนื่อง การกำหนดให้การประเมินเป็นวาระการประชุมขององค์กร บุคคลในองค์กรสอบถามหรือสนใจข้อค้นพบที่ได้จากการประเมิน เป็นต้น

2) วัฒนธรรมการประเมินเป็นความเชื่อและการเห็นคุณค่าของการประเมิน ได้แก่ การยอมรับและเรียกร้องให้มีการประเมิน การเข้าใจเหตุผลของการประเมิน ความเข้าใจของบุคคลว่าการประเมินเป็นการปฏิบัติเพื่อหาทางแก้ไขปัญหา การนำเอาทัศนคติและแนวการปฏิบัติมาใช้ในการประเมินเพื่อให้บรรลุผลการดำเนินงาน กระบวนการประเมินเป็นกระบวนการที่สามารถเข้าถึงได้ง่ายและอิงการสอน มีความหลากหลาย ครอบคลุม และอาศัยความร่วมมือ กระบวนการประเมินอาศัยความอ่อนน้อมถ่อมตน ผู้มีส่วนร่วมในการประเมินมีความเป็นสหวิทยาการ กระบวนการประเมินมุ่งค้นหาความจริงและสามารถตรวจสอบได้ ไม่หยุดนิ่ง การประเมินมุ่งการพัฒนาและการปรับปรุง ก่อให้เกิดผลกระทบต่อองค์กร/หน่วยงาน การเผยแพร่ผลการประเมิน และการสนับสนุนให้การประเมินเป็นกระบวนการคัดเลือกและตรวจสอบคุณภาพของบุคคลในองค์กร เป็นต้น



ตารางที่ 2.1 คุณลักษณะของวัฒนธรรมการประเมินที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

คุณลักษณะของวัฒนธรรมการประเมิน	Murphy (1999)	Trochim (2002)	Sanders (2002)	Ferguson (2003)
การยอมรับและเรียกร้องให้มีการประเมิน	✓		✓	
การเข้าใจเหตุผลของการประเมิน	✓			
บุคคลสามารถออกแบบและให้คำแนะนำด้านการประเมิน	✓			
การใช้ประโยชน์จากผลการประเมิน	✓	✓		
การทำความเข้าใจว่าการประเมินเป็นการปฏิบัติเพื่อหาทาง แก้ไขปัญหา		✓		
การนำเอาทัศนคติและการปฏิบัติมาใช้ในการประเมินเพื่อ บรรลุผลการดำเนินงาน				✓
การสอบถาม/สนใจข้อค้นพบจากการประเมิน			✓	
การประเมินสามารถเข้าถึงได้ง่าย และอิงการสอน		✓		
การประเมินมีความหลากหลาย ครอบคลุมและอาศัยการมี ส่วนร่วม		✓		
การประเมินที่อาศัยความอ่อนน้อมถ่อมตน		✓		
ผู้มีส่วนร่วมในการประเมินมีความเป็นสหวิทยาการ		✓		
กระบวนการประเมินมุ่งค้นหาความจริง และตรวจสอบได้		✓		
กระบวนการประเมินที่มองไปข้างหน้า		✓		
กระบวนการที่มีความยุติธรรม เปิดกว้าง อิงจริยธรรมและ ความเป็นประชาธิปไตย		✓		
กระบวนการที่ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง ไม่หยุดนิ่ง			✓	✓
กระบวนการที่มุ่งการพัฒนาและการปรับปรุง				✓
กระบวนการที่ก่อให้เกิดผลกระทบต่อองค์กร/หน่วยงาน				✓
การกำหนดให้การประเมินเป็นวาระการประชุมขององค์กร			✓	
การกำหนดให้มีการเผยแพร่ผลการประเมิน			✓	
การให้ความรู้ด้านการประเมินกับบุคคลในองค์กร			✓	
การสนับสนุนให้การประเมินเป็นกระบวนการคัดเลือกและ ตรวจสอบคุณภาพของบุคคลในองค์กร/หน่วยงาน			✓	

#### 1.4 ประโยชน์ของวัฒนธรรมการประเมิน

จากงานวิจัยของ Murphy (1996) ที่ได้พัฒนาวัฒนธรรมการประเมินให้กับครู Murphy พบว่าประโยชน์ที่เกิดจากการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินให้กับครูมี 3 ด้าน ด้านแรกเป็นผลประโยชน์เชิงบุคคล ทำให้ครูเกิดความสนใจใหม่ ๆ ทางด้านการสอน และมีสัมพันธภาพที่ดีระหว่างครูด้วยกัน ด้านที่สองเป็นผลประโยชน์เชิงวิชาชีพ ทำให้ครูมีการพัฒนาและมีทักษะใหม่ ๆ และด้านที่สามเป็นผลประโยชน์เชิงองค์กร ทำให้บุคลากรในสถานศึกษามีการทำงานแบบร่วมมือ ก่อให้เกิดเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้และถือเป็นการสร้างประสบการณ์ต่าง ๆ ให้กับนักเรียน ทำให้สถานศึกษามีระบบการประกันคุณภาพเกิดขึ้น

ขณะที่งานวิจัยของ Hodges และ Hernandez (1999) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมองค์กรที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการประเมินในขั้นตอนของการใช้ประโยชน์จากสารสนเทศ มีการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการสังเกต การศึกษาเอกสารต่าง ๆ และใช้การสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง ประกอบด้วยแนวทางการสัมภาษณ์ซึ่งเป็นข้อคำถามจำนวน 14 ข้อ ข้อค้นพบจากการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการใช้สารสนเทศเพื่อการตัดสินใจในองค์กรมีพื้นฐานมาจากวัฒนธรรมขององค์กรในด้านผู้ใช้ประโยชน์จากสารสนเทศ การพัฒนาวัฒนธรรมองค์กรให้เกิดความเข้าใจที่ดีเกี่ยวกับกระบวนการปรับปรุงคุณภาพซึ่งหน่วยงานได้มีการนำไปใช้ปฏิบัติ สามารถให้มุมมองเกี่ยวกับยุทธวิธีต่าง ๆ ที่จะทำให้องค์กรเกิดความเข้าใจในการปรับปรุงและเตรียมความพร้อมสำหรับการปฏิบัติงานต่อไป

#### ตอนที่ 2 การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน

ผู้วิจัยได้นำเสนอเนื้อหาสาระในตอนนี้เป็น 3 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นแนวคิดและทฤษฎีเพื่อใช้เป็นแนวทางสำหรับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน หัวข้อที่สองเป็นเงื่อนไขและปัจจัยการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน และหัวข้อที่สามเป็นตัวอย่งงานวิจัยที่ศึกษารูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน รายละเอียดแต่ละหัวข้อมีดังนี้

##### 2.1 แนวคิดและทฤษฎีเพื่อใช้เป็นแนวทางการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน

รายละเอียดเกี่ยวกับแนวคิดและทฤษฎีเพื่อใช้เป็นแนวทางสำหรับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินในหัวข้อนี้ มีจำนวน 2 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นแนวคิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติ (learning by doing) และการฝึกอบรม (training) และหัวข้อที่สองเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน/การคิดสะท้อนอภิमान (reflection/meta reflection) รายละเอียดมีดังนี้

##### 1) แนวคิดและทฤษฎีการเรียนรู้จากการปฏิบัติ (Learning by Doing) และการฝึกอบรม (Training)

การเรียนรู้ด้วยการปฏิบัติจริง (learning by doing) เป็นรูปแบบของการเรียนรู้โดยตรงกับปรากฏการณ์ที่กำลังเป็นอยู่ในขณะนั้นและเป็นการใช้ประโยชน์จากประสบการณ์ที่เป็นอยู่ในปัจจุบันเพื่อทำให้มันโน้มน้าหรือทฤษฎีมีความเป็นเหตุเป็นผลและตรวจสอบได้ นักวิชาการหลายคน

ต่างให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับความคิดของบุคคลว่าไม่สามารถแบ่งแยกออกจากประสบการณ์ได้ บุคคลต้องมีการเชื่อมโยงการเรียนรู้เกี่ยวกับชีวิตของตนเองในปัจจุบันเพื่อที่จะเรียนรู้ถึงสิ่งที่จะเกิดขึ้นต่อไปในอนาคต (Bound, Cohen & Walker, 1993; Gass, 1995; Keeton & Tate, 1978 อ้างถึงใน Beaudin & Quick, 1995) นอกจากนี้ Dewey (1938) ยังได้เน้นให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์และการจัดการเรียนรู้ โดยย้ำว่าการที่บุคคลจะมีประสบการณ์ บุคคลต้องพบกับเหตุการณ์ต่าง ๆ ในชีวิต และการที่บุคคลจะเกิดความรู้ได้นั้นจำเป็นต้องมีการตีความกับเหตุการณ์ต่าง ๆ เหล่านั้น ประสบการณ์การเรียนรู้ไม่ได้เกิดขึ้นมาเพียงอย่างเดียวแต่ต้องมีการวางแผนอย่างมีความหมาย และผู้เรียนต้องมีการตรวจสอบยืนยันกับประสบการณ์การเรียนรู้ต่าง ๆ เหล่านั้นอีกด้วย

Lewen (อ้างถึงใน Kolb, 1984) ได้กล่าวว่าไม่มีทฤษฎีหรือการปฏิบัติใดที่จะดีกว่ากัน แต่เขาเชื่อว่าทฤษฎีและการปฏิบัติต้องมีการบูรณาการผสมผสานเข้าด้วยกัน ผลจากการศึกษาทางด้านจิตวิทยาการวิจัยปฏิบัติการ และ T-Group and sensitivity training ของ Lewen พบว่าการเรียนรู้ที่ดีที่สุดต้องมีการอำนวยความสะดวกให้กับผู้เรียนในสภาพแวดล้อมที่มีการโต้แย้งอภิปรายกันด้วยเหตุและผลอย่างตั้งใจ และมีการสะท้อนความคิดอย่างตรงไปตรงมา รวมทั้งมีการสร้างประสบการณ์อย่างชัดเจนเป็นรูปธรรมโดยปราศจากความลำเอียงในเชิงการวิเคราะห์

เมื่อพิจารณาเกี่ยวกับวิธีการจัดการเรียนรู้โดยเน้นให้มีการฝึกปฏิบัติเพื่อเป็นการพัฒนาบุคคลทั้งความรู้ ทักษะและเจตคติ พบว่าวิธีการจัดการเรียนรู้วิธีหนึ่งที่มีการใช้กันอย่างแพร่หลายคือ การฝึกอบรม (training) เนื่องจากการฝึกอบรมเป็นกิจกรรมที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ในระยะเวลาหนึ่ง และเป็นวิธีการพัฒนาที่มีระบบในการส่งเสริมประสิทธิภาพการทำงาน (Agochica, 2002) นอกจากนี้การฝึกอบรมก็ยังสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้ เช่น ปัญหาความขัดแย้ง ปัญหาสัมพันธภาพของบุคคลในหน่วยงาน รวมทั้งปัญหาด้านทัศนคติ และปัญหาอื่น ๆ ที่มีผลกระทบโดยตรงต่อการปฏิบัติงาน

จากงานวิจัยของ Arnold (2006) ที่ใช้การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาศักยภาพด้านการประเมินให้กับบุคคลในองค์กรด้วยการสอนการประเมินให้กับบุคคล ยุทธวิธีสำคัญสำหรับใช้ในการฝึกอบรมคือ การใช้โมเดลเชิงตรรกะ (Logic model) ในการวางแผนการประเมิน การให้ความช่วยเหลือด้านการประเมินกับผู้เข้ารับการอบรมแบบตัวต่อตัว การจัดให้มีการประเมินโดยใช้รูปแบบการร่วมมือร่วมพลังของทีมงานขนาดเล็กและใช้การประเมินแบบพหุพื้นที่ (multisite evaluation) ผลจากการวิจัยพบว่าการดำเนินการอบรมประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้และทักษะทางด้านการประเมินเพิ่มสูงขึ้น เกิดความรู้สึกทางบวกต่อการประเมิน ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นว่าองค์กรที่เข้าร่วมในโครงการฝึกอบรมครั้งนี้ได้รับพัฒนาให้เกิดวัฒนธรรมด้านการประเมินเชิงบวกอีกด้วย จากงานวิจัยดังกล่าวจะเห็นได้ว่าการฝึกอบรมเป็น

รูปแบบการเรียนรู้ที่น่าสนใจและเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาศักยภาพให้กับบุคคล ดังนั้น ผู้วิจัยจึงขอเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการฝึกอบรมในหัวข้อถัดไป

### ความหมายและแนวคิดของการฝึกอบรม (Training)

การฝึกอบรม (training) คือ กระบวนการจัดการเรียนการสอนหรือการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบให้แก่บุคคลหรือกลุ่มบุคคล โดยมุ่งที่จะก่อให้เกิดหรือพัฒนาความรู้ ทักษะ และทัศนคติ (Buckley & Caple, 1990; Agochica, 2002; Willis, 2003; พัฒนา สุขประเสริฐ, 2541; จงกลนี้ ชุตติมาเทวินทร์, 2542; วิบูลย์ บุญยธโรกุล, 2545) อีกทั้งการฝึกอบรมเป็นการสร้างโอกาสการเรียนรู้ให้กับบุคคล (Blanchard & Thacker, 2003) ส่งผลให้บุคลากรในหน่วยงานมีความสามารถเฉพาะตัวสูงขึ้น มีประสิทธิภาพในการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี ทำให้หน่วยงานเกิดประสิทธิผลและมีประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานที่ดีขึ้น

ปัจจุบันแนวคิดการฝึกอบรมปรับเปลี่ยนและปฏิรูปตัวเองไปจากเดิมมากเพื่อให้สามารถรองรับกับการเปลี่ยนแปลง โดยเฉพาะการฝึกอบรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอน โดยมุ่งให้สอดคล้องกับนโยบายปฏิรูปการศึกษา รูปแบบการฝึกอบรมและแนวคิดที่ใช้ในการฝึกอบรมก็มีเพิ่มมากขึ้น เช่น รูปแบบการฝึกอบรมแบบมีส่วนร่วม (participatory training) ที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมมีส่วนร่วมในการอบรมตั้งแต่การวางแผน การเตรียมการ การออกแบบ หลักสูตร การดำเนินการอบรม รวมทั้งการติดตามและประเมินผล ที่มีลักษณะของการดำเนินการฝึกอบรมคล้ายกับรูปแบบการฝึกอบรมที่อาศัยหลักการร่วมมือรวมพลัง (collaborative training) ซึ่งเปิดโอกาสให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการฝึกอบรม และยังมีรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based training) ที่มุ่งเน้นการปฏิบัติจริงตามสภาพปัญหาและความต้องการที่แท้จริงของครูในโรงเรียน

ผลจากการศึกษาของ Lloyd และ Jackson (2003) ที่ได้พัฒนาการเรียนรู้และความเชี่ยวชาญทางอาชีพอย่างต่อเนื่องให้กับเจ้าหน้าที่ทางการศึกษาในระดับท้องถิ่น (Local Education Authorities: LEA) และเจ้าหน้าที่องค์กรทางการศึกษาในระดับมหาวิทยาลัย (Higher Education Institution: HEI) เพื่อให้เจ้าหน้าที่ทั้งสองหน่วยงานเป็นผู้สนับสนุนส่งเสริมการเรียนรู้ให้กับโรงเรียน Lloyd และ Jackson เสนอแนวคิดสำหรับการฝึกอบรมไว้ 2 ประการ ดังนี้ ประการแรก โครงการฝึกอบรมต้องอาศัยหลักของการร่วมมือรวมพลัง (collaborative training) เปิดโอกาสให้ผู้เข้าอบรมมีส่วนร่วมทั้งในกระบวนการวางแผน การนำแผนสู่การปฏิบัติ และการประเมินผลการฝึกอบรม จะทำให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี ในกรณีนี้ Lloyd และ Beard (1995 อ้างถึงใน Lloyd & Jackson, 2003) ได้กำหนดเกณฑ์ที่สำคัญเพื่อที่จะทำให้การฝึกอบรมเกิดความร่วมมือรวมพลังอย่างแท้จริง ได้แก่ ความสามารถของบุคคลในการเรียนรู้ร่วมกัน การยึดปรัชญาทางการศึกษาร่วมกัน การมีบรรยากาศเชิงสร้างสรรค์ การ

เคารพทางวิชาชีพ และความรับผิดชอบเกี่ยวกับการวางแผนเรื่องการใช้เวลา การประเมินผล และการคิดสะท้อนจากการดำเนินงานร่วมกัน แนวคิดการฝึกอบรมประการที่สอง คือ กระบวนการฝึกอบรมต้องดำเนินการโดยใช้รูปแบบการปฏิบัติงานจากการคิดสะท้อนเชิงวิเคราะห์ (model of critically reflective practice) กระบวนการฝึกอบรมแบบนี้ต้องส่งเสริมหรือกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมอบรมเกิดการวิจัย/เรียนรู้การปฏิบัติงานด้วยตนเอง ภายใต้มุมมองที่ต้องการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ด้วยตนเอง Bryant (1996 อ้างถึงใน Lloyd & Jackson, 2003) ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานเชิงการคิดสะท้อนอันเป็นผลจากการศึกษาของ Schon (1983) ที่นำเสนอให้เห็นถึงความแตกต่างเกี่ยวกับวิจัยในเชิงการคิดสะท้อน (reflective research) ไว้ในหลายลักษณะ ได้แก่ ดำเนินการให้มีการวิเคราะห์ถึงวิธีการต่าง ๆ ที่ผู้ปฏิบัติงานมีปัญหาด้านบทบาทและการปฏิบัติงาน การให้ทำรายงานการปฏิบัติงานและตัวอย่างการปฏิบัติงานแล้วนำเสนอเป็นกรณีปัญหาเฉพาะด้าน แล้วตั้งคำถามเชิงวิเคราะห์ถึงสิ่งที่เกิดขึ้น การตั้งคำถามในเชิงทฤษฎีพื้นฐานและวิธีการต่าง ๆ ตามประสบการณ์ของตนเอง และการส่งเสริมให้เกิดการคิดสะท้อนอภิมาน (meta reflection) เช่น ให้มีการตรวจสอบกระบวนการคิดสะท้อนในขณะที่ปฏิบัติงานด้วยตนเอง โดยผ่านการเชื่อมโยงองค์ประกอบด้านอารมณ์กับองค์ประกอบด้านสถานการณ์และความคิดเข้าด้วยกัน

การฝึกอบรมเป็นลักษณะของการดำเนินงานที่ใช้ระยะเวลาสั้นและมีรายละเอียดของการดำเนินการในขั้นตอนต่าง ๆ ค่อนข้างมาก ดังนั้นต้องคำนึงถึงวิธีการและรูปแบบในการฝึกอบรมเพื่อให้เกิดผลลัพธ์ตามที่กำหนดไว้ กิจกรรมการฝึกอบรมต้องประกอบด้วยกิจกรรมหลาย ๆ ลักษณะเพื่อทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เกิดการคิดสะท้อนในฐานะนักวิจัยปฏิบัติการเชิงการคิดสะท้อน (reflective action researchers) Lloyd และ Jackson (2003) ได้นำเสนอแนวทางการดำเนินการไว้หลายลักษณะ ได้แก่ 1) การกำหนดให้มีช่วงการจัดประชุมเพื่อใช้เป็นเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้และได้นำเสนอถึงสารสนเทศที่จะทำให้เห็นมุมมองทางทฤษฎีในเรื่องกระบวนการเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้/การจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ เป็นต้น 2) การจัดให้มีการอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับบทบาทและความรับผิดชอบต่าง ๆ ของผู้เข้ารับการอบรมในการที่จะส่งเสริมและสนับสนุนโรงเรียนในด้านต่าง ๆ 3) การจัดให้มีกระบวนการตรวจสอบในเชิงการคิดวิเคราะห์ และคิดสะท้อนต่อกรณีศึกษาต่าง ๆ 4) การจัดให้มีการตรวจสอบเชิงวิเคราะห์ที่อิงการปฏิบัติ (critical-based critical enquiry) และการพัฒนาวัสดุการเรียนรู้ซึ่งเป็นกรณีศึกษาระดับท้องถิ่น 5) การจัดให้มีการนำเสนอเกี่ยวกับกรณีศึกษาต่าง ๆ และทำการคิดสะท้อนเชิงวิเคราะห์ต่อกรณีศึกษาเหล่านั้น 6) การจัดให้มีช่วงการประชุมเกี่ยวกับกระบวนการคิดสะท้อนและการวิจัยปฏิบัติการ และ 7) การจัดให้มีการประชุมในลักษณะการอบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อสนับสนุนให้

ผู้เข้าร่วมได้ใช้การฝึกอบรมและการทำงานในเชิงการปฏิบัติจริงสำหรับใช้เพื่อการรับรองการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่มีมาก่อน

งานวิจัยของ Tripa และ Chagas (2000) และสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2546) ที่ได้นำการฝึกอบรมรูปแบบหนึ่งไปใช้คือการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน พบว่าการฝึกอบรมดังกล่าวเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพ ทำให้บุคคลเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ไปในทิศทางที่ดีขึ้น ทั้งทำให้ผู้เข้าร่วมในโครงการได้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้กับครูในสถานศึกษา และจากลักษณะเด่นของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ผู้วิจัยจึงนำเอาวิธีการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานมาเป็นวิธีการหนึ่งเพื่อใช้พัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้กับครู พร้อมทั้งใช้แนวคิดของการฝึกอบรมที่อาศัยหลักการร่วมมือรวมพลังตามที่ Lloyd และ Jackson นำเสนอไว้มาเป็นแนวคิดพื้นฐานดำเนินการ ดังนั้นจึงขอเสนอเนื้อหาสาระเกี่ยวกับรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในหัวข้อต่อไป

#### **ความหมายและลักษณะของการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-Based Training: SBT)**

EI-Baz และคณะ (2003) อธิบายเกี่ยวกับการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานว่าเป็นวิธีการที่ให้ครูในโรงเรียนได้เตรียมความพร้อมในด้านสื่อวัสดุการเรียนรู้ (materials) ซึ่งถือเป็นเทคนิคพื้นฐานของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน วิธีการอบรมดังกล่าวนี้จะช่วยพัฒนาครูเพื่อให้เกิดความสนใจและเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดการเรียนการสอนภายในห้องเรียนให้มากขึ้น

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับคุณลักษณะของการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานจากที่ Unesco (1986) EI-Baz และคณะ (2003) และสุวิมล ว่องวาณิช (2547, 2548) ได้นำเสนอไว้ สามารถสรุปได้ 7 ประการ ดังนี้ ประการแรก การฝึกอบรมมุ่งให้ครูเกิดการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืน ประการที่สองการฝึกอบรมเกิดขึ้นภายในโรงเรียนตามความต้องการจำเป็นของครูแต่ละคน ซึ่งไม่มีผลกระทบต่อการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และครูไม่เสียเวลาที่ต้องเดินทางออกไปฝึกอบรมนอกโรงเรียนเหมือนการฝึกอบรมแบบเดิม ประการที่สาม สื่อวัสดุการเรียนรู้ที่ใช้ในการฝึกอบรมสามารถนำไปใช้ประโยชน์สำหรับการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนได้ทันที ประการที่สี่ สื่อวัสดุการเรียนรู้จัดทำขึ้นด้วยการบูรณาการทางด้านภาษาและวิถีวิทยาเข้าด้วยกัน ประการที่ห้า กระบวนการฝึกอบรมเกิดจากผู้นำในโรงเรียนหรือครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญหรืออาจเกิดจากเจ้าหน้าที่ภายนอกโรงเรียน ได้แก่ เจ้าหน้าที่ในระดับจังหวัด หรือเจ้าหน้าที่จากหน่วยงานส่วนกลางเป็นผู้ดำเนินการก็ได้ ประการที่หก กระบวนการฝึกอบรมมีคำหลักที่สำคัญ คือ กระบวนการวางแผน (process of planning) การปฏิบัติ (implementation) และการประเมินผล (evaluation) และประการสุดท้าย กระบวนการฝึกอบรม

เป็นกระบวนการที่ทุกคนต้องเข้าใจถึงโครงสร้างและกระบวนการดำเนินงานที่ต้องเข้ามาเกี่ยวข้อง และรับผิดชอบร่วมกันในกิจกรรมที่ได้ปฏิบัติ

จากคุณลักษณะดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยได้สรุปคุณลักษณะหลักที่สำคัญของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานได้ว่าเป็นกระบวนการพัฒนาด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติของบุคคลโดยมีเป้าหมายสำคัญอยู่ที่การพัฒนาครูให้มีการเรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืน ครูมีการเรียนรู้ร่วมกันภายในโรงเรียน โดยมีครูพี่เลี้ยงที่มีความรู้ความเข้าใจและความสามารถในเรื่องที่อบรมเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือ ชี้แนะให้คำปรึกษา เพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของครูตามความต้องการจำเป็นของครูแต่ละคน รูปแบบการฝึกอบรมค่อนข้างมีความยืดหยุ่นทั้งในเรื่องสถานที่ เวลา และเนื้อหา/หลักสูตรการฝึกอบรม การฝึกอบรมที่เกิดขึ้นภายในสถานศึกษาทำให้ประหยัดค่าใช้จ่าย และไม่เสียเวลาในการเดินทางไปฝึกอบรมภายนอก ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมไม่ต้องทิ้งชั่วโมงที่ทำการสอน (Unesco, 1986; El-Baz และคณะ, 2003; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2546; สุวิมล ว่องวานิช, 2547)

### วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

Unesco (1986) ได้ใช้การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school based in-service training) กับครูใน 5 ประเทศ ได้แก่ ประเทศเกาหลี เนปาล ปากีสถาน ปาปัวนิวกินี และประเทศไทย พบว่าวัตถุประสงค์ของการใช้รูปแบบการฝึกอบรมรูปแบบดังกล่าวสามารถจัดเป็นกลุ่มวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมได้เป็น 8 ประการ ดังนี้ ประการแรกเพื่อพัฒนาทักษะส่วนบุคคล ด้านทักษะการสื่อสาร เนื้อหาสาระของการเรียนรู้ ทศนคติและค่านิยมในการการสอน ความรับผิดชอบและมาตรฐานการปฏิบัติงาน ประการที่สองเพื่อยกระดับสมรรถภาพทางวิชาชีพที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการจัดการเรียนการสอน กระบวนการวิจัย การแก้ปัญหา การพัฒนาหลักสูตร การวางแผนและการพัฒนาโปรแกรมทางการศึกษา ประการที่สามเพื่อสร้างความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาสาระเรียนรู้ในสาขาวิชาต่าง ๆ ประการที่สี่เพื่อการปรับเปลี่ยนหลักสูตรการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการและการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและสังคม ประการที่ห้าเพื่อแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในโรงเรียน เช่น การออกกลางคันของนักเรียน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ประการที่หกเพื่อสร้างความคุ้นเคยให้กับครูในชั้นวัดกรรมต่าง ๆ ของโครงการ/แผนงาน ประการที่เจ็ดเพื่อประโยชน์ในเชิงบริหารจัดการและให้ความรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติงานต่าง ๆ และประการสุดท้ายเพื่อสร้างความก้าวหน้าทางประสบการณ์ในเชิงวิชาชีพให้กับครูแต่ละคน

### ขั้นตอนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

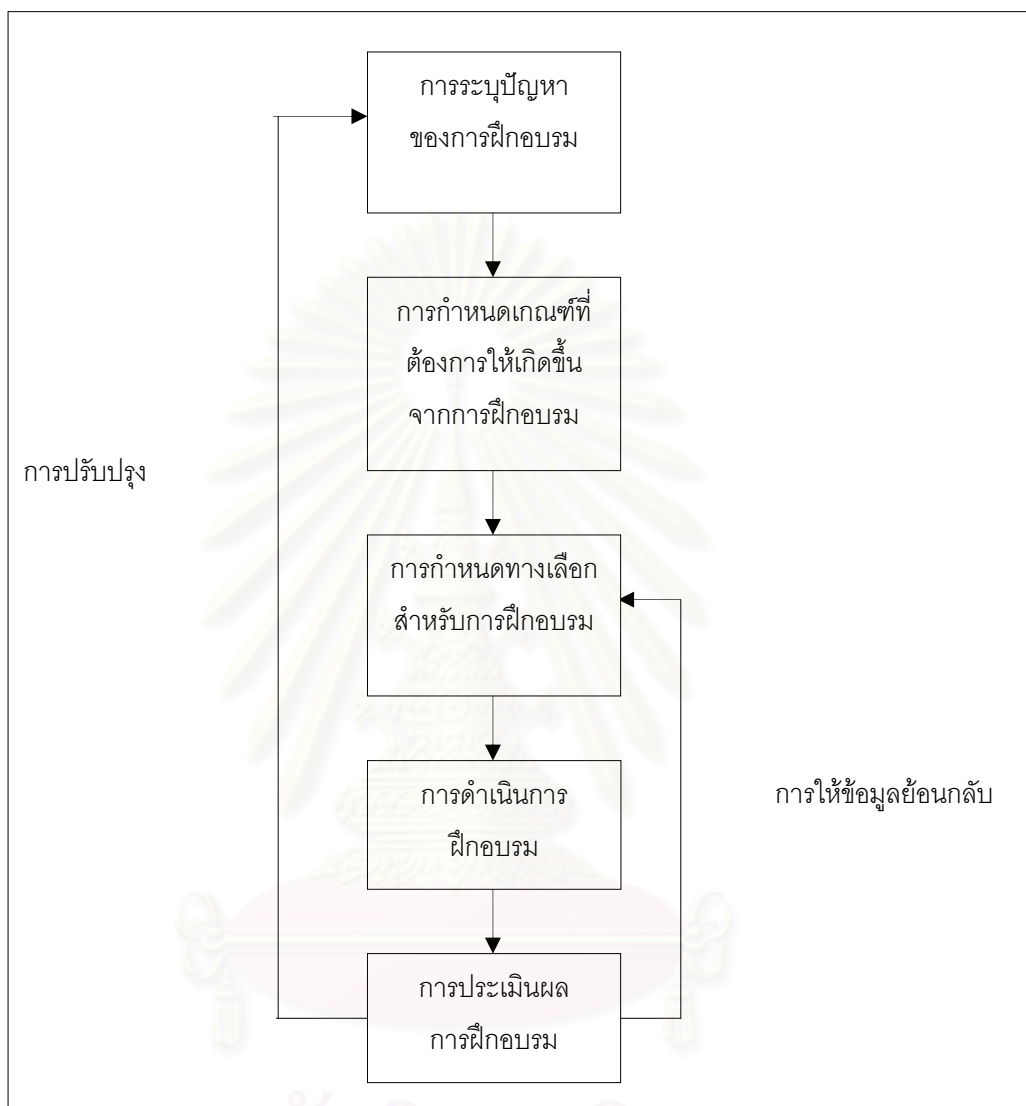
จากการที่ Unesco (1986) ใช้การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในแผนงานเพื่อพัฒนาครูผู้สอนใน 5 ประเทศ พบว่าขั้นตอนหลักของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานประกอบด้วย 5 ขั้นตอน (ดังแผนภาพที่ 2.1) ขั้นตอนแรกคือการระบุปัญหาของการฝึกอบรม

(identification of the problem) ขั้นตอนนี้เป็นกรดำเนินการโดยใช้เทคนิคของการประเมินความต้องการจำเป็นมาใช้วางแผนการฝึกอบรม เพื่อสำรวจปัญหาและความต้องการจำเป็นของผู้เข้ารับการอบรม อาจใช้วิธีการสำรวจ การสัมภาษณ์ การสังเกต หรือการวิเคราะห์ข้อมูลอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียน ปัญหาและความต้องการจำเป็นที่เกิดขึ้นทำให้เห็นถึงกระบวนการที่ต้องดำเนินการและแก้ไข โดยที่ปัญหาหรือความต้องการจำเป็นที่มีลำดับความสำคัญสูงสุดจะนำมาใช้เป็นข้อมูลเพื่อวางแผนการฝึกอบรม ขั้นตอนนี้อาจดำเนินการโดยคณะกรรมการทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน โดยโรงเรียนต้องส่งเสริมและสนับสนุนการใช้การฝึกอบรมเป็นแนวปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น ขั้นตอนที่สองคือการกำหนดเกณฑ์ที่ต้องการให้เกิดขึ้นจากการฝึกอบรม (setting criteria) เป็นขั้นตอนที่สำคัญในการกำหนดค่า/เกณฑ์ซึ่งถือเป็นเป้าหมายที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เข้ารับการอบรมหลังจากการฝึกอบรมเสร็จสิ้น ขั้นตอนที่สามคือการกำหนดทางเลือกสำหรับการฝึกอบรม (selection of alternatives) เป็นการให้ชุดของเกณฑ์ที่กำหนดขึ้นจากขั้นตอนที่แล้วมาพิจารณาเพื่อกำหนดทางเลือกต่าง ๆ ของการฝึกอบรม มีการจัดโครงการฝึกอบรม มีการพิจารณาคัดเลือกและวิเคราะห์ทางเลือกต่าง ๆ อย่างเป็นระบบตามความต้องการจำเป็นที่เกิดขึ้น แล้วตัดสินใจเลือกแนวทางการปฏิบัติ พร้อมกับมีการวางแผนและการนำเสนอแผนการปฏิบัติงานต่าง ๆ ของการฝึกอบรม ขั้นตอนที่สี่คือการดำเนินการฝึกอบรม (implementation) เป็นการนำเอาขั้นตอนที่ได้วางแผนก่อนการฝึกอบรมมาใช้เป็นกิจกรรมของการดำเนินงาน เป็นกิจกรรมการดำเนินการร่วมกันระหว่างผู้ดำเนินการฝึกอบรมและผู้รับการอบรมในโรงเรียน มีการเตรียมการเกี่ยวกับวัสดุการฝึกอบรม ผู้อำนวยการหรือผู้ดำเนินการฝึกอบรมและผู้รับการอบรมถูกคัดเลือกและดำเนินการร่วมกัน ทั้งมีการจัดหาแหล่งทรัพยากรที่เกี่ยวข้องกับวัสดุการเรียนรู้และบุคคลเพื่อใช้ในการดำเนินการก่อนการฝึกอบรมจริง อาจมีการดำเนินการฝึกอบรมเป็นโครงการทดลองเพื่อเป็นการเตรียมความพร้อมก่อนการปฏิบัติงานจริง และขั้นตอนสุดท้ายคือการประเมินผลการฝึกอบรม (evaluation) เป็นการพิจารณาถึงประสิทธิภาพและของประสิทธิผลของการฝึกอบรม รูปแบบที่ใช้สำหรับการประเมินต้องใช้ทั้งการประเมินระหว่างการฝึกอบรมและประเมินสรุปผลการฝึกอบรม (formative and summative forms of evaluation) โดยสมาชิกในกลุ่มแผนงานหรือผู้รับการฝึกอบรมดำเนินการร่วมกัน

ผู้วิจัยพิจารณาขั้นตอนของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่ Unesco (1986) นำเสนอไว้ข้างต้น พบว่าหลักการและขั้นตอนการฝึกอบรมมีลักษณะเหมือนกับการฝึกอบรมโดยทั่วไป ประกอบด้วยขั้นตอนการดำเนินงานหลัก 3 ขั้นตอน ขั้นตอนที่แรกเป็นการวางแผนก่อนการฝึกอบรม ขั้นตอนที่สองเป็นการดำเนินการฝึกอบรม และขั้นตอนสุดท้ายเป็นการประเมินผลการฝึกอบรม แต่ละขั้นตอนประกอบด้วยกิจกรรมการดำเนินงานต่าง ๆ ดังนี้ ขั้นตอนการวางแผนก่อนการฝึกอบรม ประกอบด้วยกิจกรรมการระบุปัญหาของการฝึกอบรม การกำหนดเกณฑ์/เป้าหมายที่ต้องการให้เกิดขึ้น การกำหนดทางเลือกการฝึกอบรม การเตรียมคู่มือ สื่อและเอกสารประกอบฝึกอบรม และการกำหนดเวลาและสถานที่สำหรับการฝึกอบรม ขั้นตอนการดำเนินการฝึกอบรม



เป็นการนำแผนการฝึกอบรมไปฝึกอบรมตามที่กำหนดไว้ และขั้นตอนการประเมินผลการฝึกอบรม เป็นการตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรมว่าบรรลุผลตามเป้าหมายที่กำหนดไว้หรือไม่อย่างไร มีทั้งการประเมินผลระหว่างการฝึกอบรมและหลังการฝึกอบรม



แผนภาพที่ 2.1 ขั้นตอนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

ที่มา: พัฒนาและปรับปรุงจาก Unesco (1986)

### ประเด็นที่ควรพิจารณาในการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

จากการศึกษาเอกสารงานวิจัยของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2546) และศศิธร เขียวกอก (2548) พบว่าประเด็นที่ควรพิจารณาในการนำการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานไปใช้มี 7 ประเด็นดังนี้ 1) ผู้ให้การฝึกอบรมในโรงเรียนอาจเป็นครูต้นแบบ ครูแกนนำ และครูดีเด่นต่าง ๆ ที่มีประสบการณ์ตรงและมีผลงานในเรื่องที่ทำการฝึกอบรม 2) ครูผู้เข้ารับการ

ฝึกอบรม เป็นครูที่มีความจำเป็นที่ต้องการพัฒนาตนเองในเรื่องที่ทำการฝึกอบรม มีความสมัครใจที่จะเข้ารับการอบรม และผู้บริหารให้การสนับสนุน โดยจำนวนผู้เข้ารับการฝึกอบรมต้องมีจำนวนพอประมาณ จะทำให้ให้ผู้ให้การฝึกอบรมให้คำปรึกษา แนะนำ และนิเทศติดตามประเมินผลได้อย่างสม่ำเสมอ ใกล้ชิด และต่อเนื่อง 3) รูปแบบและกระบวนการของการฝึกอบรมเป็นการฝึกอบรมตามสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม มุ่งเน้นการปฏิบัติจริงในห้องเรียน โดยให้ผู้ให้การฝึกอบรมและผู้รับการฝึกอบรมร่วมกันคิด ร่วมกันวางแผนการจัดทำหลักสูตร และพบปะปรึกษาหารือแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบบกัลยาณมิตร เพื่อร่วมกันแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น 4) เนื้อหาสาระ หลักสูตร และชุดฝึกอบรม ซึ่งเป็นเนื้อหาที่จะใช้อบรมจะต้องสอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม 5) การประเมินผลการฝึกอบรม มีทั้งการประเมินก่อนการอบรม ระหว่างการอบรม และหลังการอบรม ผู้ให้การฝึกอบรมมีการให้คำปรึกษาหารือ แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ นิเทศ ติดตามประเมินผลการฝึกอบรมได้อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง 6) สถานที่ฝึกอบรมเกิดขึ้นในโรงเรียนซึ่งสามารถจัดให้มีการฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จริง และช่วยประหยัดค่าใช้จ่ายในการฝึกอบรม ทั้งค่าเดินทาง ค่าอาหารและเครื่องดื่ม รวมทั้งค่าใช้จ่ายอื่น ๆ ที่โรงเรียนสามารถช่วยอำนวยความสะดวกในการจัดฝึกอบรมเพื่อพัฒนาครู และ 8) ผู้บริหารโรงเรียนและเพื่อนครูเป็นผู้คอยให้ความร่วมมือ อำนวยความสะดวกในการจัดฝึกอบรม เพื่อให้การฝึกอบรมมีประสิทธิภาพ

### **จุดเด่นของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน**

จุดเด่นของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานซึ่งเป็นข้อค้นพบจากรายงานวิจัยที่มีผู้ศึกษาไว้จำนวน 3 เรื่อง ได้แก่ งานวิจัยของ Tripa และ Chagas (2000) Tercanlioglu (2004) และสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2546) พบว่าสามารถจำแนกจุดเด่นจากการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานได้เป็น 2 ลักษณะ ดังนี้ ลักษณะแรกเป็นจุดเด่นที่เกิดขึ้นกับผู้เข้าร่วมอบรม ทำให้ผู้เข้าร่วมอบรมเกิดความรู้ความเข้าใจ และทักษะในเรื่องที่อบรม โดยผ่านการเรียนรู้ร่วมกัน และทำให้ผู้เข้ารับการอบรมมีเจตคติที่ดีต่อกระบวนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และลักษณะที่สองเป็น จุดเด่นในกระบวนการฝึกอบรม เนื่องจากในกระบวนการฝึกอบรมเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้นำเสนอและออกแบบวิธีการเรียนรู้ตามสภาพปัญหาและความต้องการของแต่ละคน มีการเรียนรู้โดยการปฏิบัติจริง เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้เรียนรู้จากประสบการณ์ด้วยกัน สามารถนำเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้น วิธีการอบรมเป็นการประหยัดเวลาและค่าใช้จ่าย เป็นกระบวนการที่สนุกสนาน รวมทั้งเป็นกระบวนการที่สร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้ทำหน้าที่ฝึกอบรมและผู้เข้ารับการอบรม

## 2) แนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน/การคิดสะท้อนอภิमान (Reflection/Meta Reflection)

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการคิดสะท้อน (reflection) และการคิดสะท้อนอภิमान (meta reflection) พบว่าผู้ที่ศึกษาส่วนใหญ่ ได้แก่ Glen, Clark และ Nicol (1995) Folkman และ Rai (1997) O'Toole (2002) King (2002) Adam และ Cargill (2003) Sharlanova (2004) Mark (2005) และวีณา กวีสสมบุรณ์ (2547) ทำการศึกษาเกี่ยวกับการคิดสะท้อน โดยมีเอกสารและรายงานวิจัยบางเรื่อง ได้แก่ งานวิจัยของ Leitch และ Day (2001) Yaffe (2003) Henning และ Keune (2004) ที่ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อนอภิमानไว้ โดยกล่าวสรุปไว้ว่าการคิดสะท้อนอภิमानเป็นขั้นการคิดที่สูงกว่าการคิดสะท้อนทั่วไป ดังนั้นการนำเสนอเนื้อหาสาระในตอนนี ผู้วิจัยจึงขอนำเสนอเนื้อหาสาระเป็น 2 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน (reflection) โดยเสนอเนื้อหาสาระของการคิดสะท้อนอภิमान (meta reflection) ผนวกไว้ในตอนนีด้วย และหัวข้อที่สองเป็นตัวอย่างงานวิจัยที่ใช้การคิดสะท้อนและการคิดสะท้อนอภิमान รายละเอียดแต่ละหัวข้อมีดังนี้

### นิยามและแนวคิดทฤษฎีพื้นฐานของการคิดสะท้อน

การคิดสะท้อน (reflection) คือ รูปแบบของการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงเพื่อก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความเชี่ยวชาญทางด้านวิชาชีพและการพัฒนาทักษะด้านการปฏิบัติงานของบุคคล (Loughran, 1996) Leitch และ Day (2001) กล่าวว่า การคิดสะท้อนถือเป็นรูปแบบการเรียนรู้ในเชิงความคิดความเข้าใจ (metacognitive) เพื่อนำมาใช้ให้บรรลุผลลัพธ์ที่ต้องการเกิดจากการคิดอย่างใคร่ครวญอย่างมีเหตุผลและใช้กระบวนการเรียนรู้ทางด้านอารมณ์/ความรู้สึกของบุคคล (emotional processes) ทำให้เกิดการพัฒนาและความเชี่ยวชาญทางวิชาชีพในเชิงวิจัย (Moon, 1999 อ้างถึงใน King, 2002) ขณะที่ Bennett (1993) ได้นำเสนอมุมมองเกี่ยวกับการคิดสะท้อนในบริบททางการสอนว่าเป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากการสร้างขึ้นมาใหม่ (reconstruction) เป็นการรำลึกถึงเหตุการณ์และสิ่งที่ต้องการบรรลุผลโดยอาศัยกระบวนการเรียนรู้เชิงวิเคราะห์จากประสบการณ์ของบุคคล

ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการคิดสะท้อน ได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb (Kolb's Experiential Learning Theory) ถือเป็นทฤษฎีหนึ่งที่ได้รับการกล่าวถึงและมีการอ้างอิงอย่างแพร่หลายในวงการศึกษาศึกษา (Sharlanova, 2004) เริ่มตั้งแต่ Kolb ได้นำเสนอทฤษฎีดังกล่าวในช่วง ค.ศ. 1984 โดยกล่าวว่าการเรียนรู้คือกระบวนการที่ความรู้จะถูกสร้างขึ้นโดยการถ่ายโอนจากประสบการณ์ของบุคคล (Kolb, 1984) ขณะที่ Boreham (1987 อ้างถึงใน Sharlanova, 2004) ยังได้กล่าวเพิ่มเติมเกี่ยวกับแนวคิดของการเรียนรู้จากประสบการณ์ว่าเป็นวิธีการเรียนรู้จากการคิดสะท้อนภายใต้ประสบการณ์ที่มีอยู่เดิม หากบุคคลไม่ได้คิดสะท้อนโดย

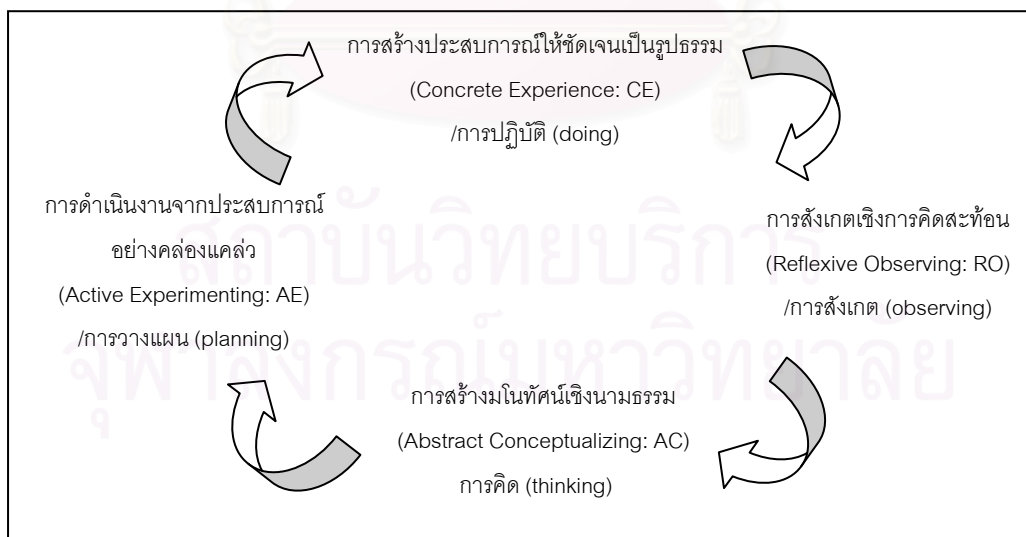
อาศัยประสบการณ์แล้วก็จะก่อให้เกิดความผิดพลาดซ้ำแล้วซ้ำอีก ถือได้ว่าทฤษฎีการเรียนรู้ของ Kolb เป็นทฤษฎีการเรียนรู้ที่มีหลายลักษณะที่สำคัญของการเรียนรู้ ได้แก่ การเรียนรู้ที่อาศัยความกระตือรือร้น (active learning) การเรียนรู้ที่มีความเป็นอิสระ (independent learning) การเรียนรู้โดยการปฏิบัติ (learning by doing) และการเรียนรู้ที่อิงกับปัญหา (problem-based learning)

Healey และ Jenken (2000) และ Sharlanova (2004) ได้กล่าวถึงประโยชน์อันหลากหลายของทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb สรุปได้ว่าทฤษฎีดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเกี่ยวกับสภาพความเป็นจริงของตนเอง และช่วยให้ครูผู้สอนมีความคิดสะท้อนจากผลการปฏิบัติงานของตนเอง ทฤษฎีดังกล่าวสามารถใช้เป็นแนวทางสำหรับการจำแนกแยกแยะเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนและใช้เป็นแนวทางพัฒนาทักษะที่สำคัญของครู ช่วยพัฒนาการทำงานของกลุ่มคณะทำงานในแผนงานต่างๆ ได้อีกด้วย นอกจากนี้ยังถือได้ว่าเป็นทฤษฎีที่ได้ให้คำแนะนำและแนวทางสำหรับการนำไปใช้ประโยชน์เพื่อการจัดการเรียนรู้อย่างเบ็ดเสร็จ ทำให้เห็นความเชื่อมโยงระหว่างตัวทฤษฎีและแนวการปฏิบัติที่ชัดเจนในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง รวมทั้งยังทำให้เห็นวิธีการที่ชัดเจนที่ทำให้ผู้เรียนได้คิดสะท้อนและให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง นำไปใช้ได้กับทุกเนื้อหา/สาขาวิชา และใช้ได้ทั้งในระดับบุคคล กลุ่มบุคคล และระดับองค์กร

สำหรับโมเดลของการเรียนรู้ตามทฤษฎีของ Kolb ประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้น (แผนภาพที่ 2.2) ขั้นแรกคือขั้นการสร้างประสบการณ์ให้ชัดเจนเป็นรูปธรรม (concrete experience) เป็นขั้นตอนที่บุคคลหรือกลุ่มบุคคลดำเนินการปฏิบัติงานภายในระยะเวลาที่กำหนด โดยไม่ต้องคิดสะท้อนกับสิ่งที่กำลังปฏิบัติ แต่ให้มีความตั้งใจกับสิ่งที่กำลังปฏิบัติ ขั้นที่สองคือขั้นการสังเกตเชิงการคิดสะท้อน (reflective observing) เป็นขั้นตอนที่บุคคลมีการคิดสะท้อน โดยพิจารณาถึงจุดเริ่มต้นของการปฏิบัติงาน ทำการคิดทบทวนในงานที่ได้ปฏิบัติมา ซึ่งทักษะในการรับฟัง การแสดงออกอย่างตั้งใจ ความสามารถด้านการแยกแยะความแตกต่าง และการใช้ความคิดในเชิงประยุกต์จะช่วยทำให้ได้พิจารณาถึงผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นได้ นอกจากนี้ การปรับตัว ค่านิยม และความเชื่อก็จะมีอิทธิพลต่อการนิยามกับผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น รวมทั้งถ้อยคำ/คำศัพท์ที่แสดงออกถือว่ามี ความสำคัญในการอภิปรายร่วมกันเพื่อที่จะทำการรับรู้และเข้าใจถึงประสบการณ์ที่เกิดขึ้น ขั้นที่สามคือขั้นการสร้างมโนทัศน์เชิงนามธรรม (abstract conceptualizing) เป็นขั้นตอนในการตีความผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น เพื่อที่จะทำความเข้าใจและสร้างความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้น ซึ่งการนำทฤษฎีมาใช้จะเป็นประโยชน์สำหรับการอธิบายผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นได้ ขั้นตอนนี้มีการตั้งคำถามเพื่อให้เกิดสะท้อนเชิงวิเคราะห์เกี่ยวกับมุมมองและประสบการณ์ที่มีมาก่อน บุคคลต้องพยายามหาคำตอบ ทำการสรุปอ้างอิงและสรุปผลจากการปฏิบัติ รวมทั้งสร้างสมมติฐานที่เกิดจากประสบการณ์ของตนเองขึ้นมา Kolb ได้กล่าวถึงขั้นตอนการเรียนรู้ดังกล่าวนี้ว่าเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องของ

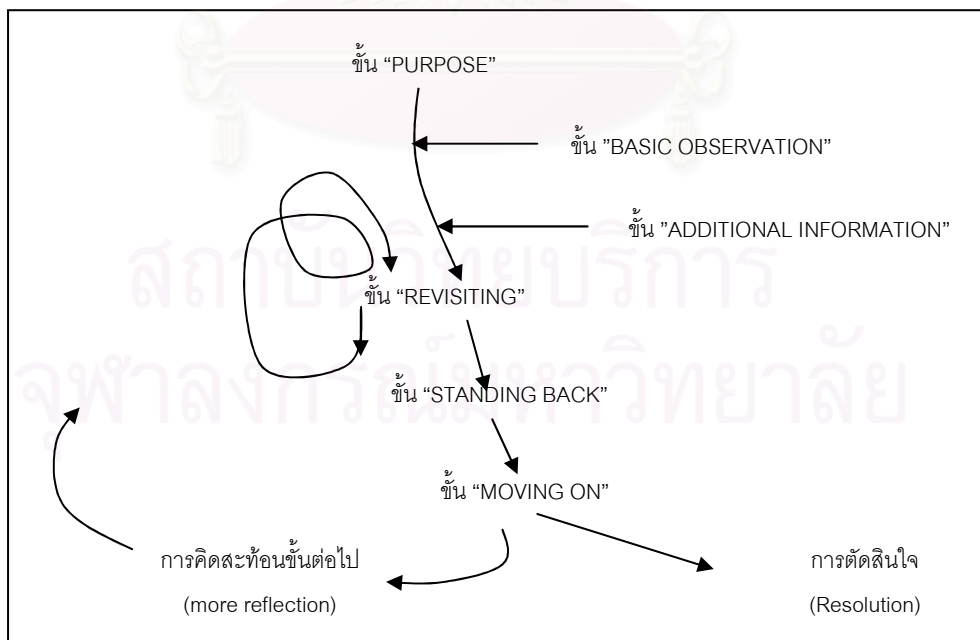
กับตรรกะ (logic) และแนวคิด (ideas) ของบุคคลมากกว่าเป็นความรู้สึกในการทำความเข้าใจกับปัญหาและเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนการวางแผนอย่างเป็นระบบและเป็นขั้นตอนของการพัฒนาทฤษฎีและแนวคิดเพื่อแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น และขั้นสุดท้ายคือขั้นการดำเนินงานจากประสบการณ์อย่างคล่องแคล่ว (active experimenting)/การวางแผน (planning) เป็นขั้นตอนที่บุคคลพยายามวางแผนเพื่อทดสอบโมเดล ทฤษฎี หรือแผนการปฏิบัติงานเพื่อเป็นการสร้างประสบการณ์กับการปฏิบัติงานที่มีขึ้นต่อไป (Sharlanova, 2004)

Sharlanova (2004) ได้นำเสนอแนวทางการนำโมเดลการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb ไปใช้กับคณะทำงานในแต่ละขั้นตอนไว้ดังนี้ ขั้นแรกคือการสร้างประสบการณ์ให้ชัดเจนเป็นรูปธรรม/การปฏิบัติ ดำเนินการให้คณะทำงานเข้ามามีส่วนร่วมกับการปฏิบัติงานและสร้างให้คณะทำงานมีสัมพันธภาพระหว่างกัน ขั้นที่สองคือการสังเกตเชิงการคิดสะท้อน ดำเนินการโดยให้สมาชิกของทีมงานเข้าร่วมในการคิดสะท้อนจากงานที่ปฏิบัติ มีการนำรูปแบบการสนทนามาใช้ (dialogue) เพื่อร่วมกันแสดงสิ่งที่ได้รับรู้ร่วมกันและสะท้อนให้ถึงปฏิสัมพันธ์ของคณะทำงาน รวมทั้งมีการประเมินกระบวนการปฏิบัติงานที่ได้และไม่ได้ดำเนินการ ขั้นที่สามคือการสร้างมโนทัศน์เชิงนามธรรม ดำเนินการให้คณะทำงานพัฒนาวัฒนธรรมร่วมกัน (common culture) ด้วยการสร้างความหมายของเหตุการณ์ร่วมกัน และขั้นตอนสุดท้ายคือการดำเนินงานจากประสบการณ์อย่างคล่องแคล่ว/การวางแผน ดำเนินการให้คณะทำงานได้พัฒนาแผนการทำงานร่วมกัน กำหนดแนวทางแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นและแสดงออกถึงความคิดเห็นในการปฏิบัติงานต่อไป



แผนภาพที่ 2.2 ขั้นของโมเดลของการเรียนรู้ตามทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb  
ที่มา : Sharlanova (2004)

King (2002) ได้พัฒนาทักษะการเขียนเชิงการคิดสะท้อนให้กับนักเรียน โดยนำเสนอโมเดลที่แสดงถึงขั้นการคิดสะท้อนที่พัฒนาจากแนวคิดของ Moon (แผนภาพที่ 2.3) ประกอบด้วย 6 ขั้น โดย King มองว่า 3 ขั้นแรกของโมเดลเป็นขั้นพื้นฐานที่ทำให้เกิดการคิดสะท้อนในขั้นต่อไป ขั้นตอนที่ 6 ขั้นมีดังนี้ 1) ขั้น "PURPOSE" เป็นความเข้าใจเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่ต้องมีการจัดให้มีการคิดสะท้อน 2) ขั้น "BASIC OBSERVATION" เป็นการแสดงออกถึงความรู้สึกและรับรู้กับสิ่งที่เกิดขึ้น 3) ขั้น "ADDITIONAL INFORMATION" เป็นขั้นการรับสารสนเทศใหม่ ๆ เพิ่มขึ้นเพื่อใช้สำหรับการคิดสะท้อนในขั้นต่อไป 4) ขั้น "REVISITING" เป็นการครุ่นคิดต่อประเด็นหรือปัญหาที่เกิดขึ้นซึ่งเป็นมุมมอง/แนวคิดที่แตกต่างกันออกไปซึ่งสามารถตีความหรือให้คำนิยามกับสิ่งที่เกิดขึ้นใหม่ในสภาพบริบทที่แตกต่างออกไป 5) ขั้น "STANDING BACK" เป็นการนำผลการคิดสะท้อนซึ่งเป็นผลการปฏิบัติหรือแนวคิดที่ได้จากการสร้างขึ้นใหม่มาตรวจสอบและอภิปราย และ 6) ขั้น "MOVING ON" เป็นการเรียนรู้และตัดสินใจกับปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อใช้เป็นแนวทางแก้ไขปัญหาลงมาสำหรับใช้ดำเนินการปฏิบัติงานต่อไป อย่างไรก็ตาม King (2002) กลับมีความคิดเห็นว่าขั้นการคิดสะท้อนที่แท้จริงควรเริ่มตั้งแต่ขั้นที่ 4 ถึงขั้นที่ 6 ประกอบด้วย 1) การครุ่นคิดต่อประเด็นหรือปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อพยายามตีความหรือให้คำนิยามกับสิ่งที่เกิดขึ้นใหม่ในสภาพบริบทที่แตกต่างออกไป 2) การนำผลการคิดสะท้อนซึ่งเป็นผลจากการปฏิบัติหรือแนวคิดที่ได้สร้างขึ้นใหม่มาทำการทดสอบและอภิปรายผล และ 3) การเรียนรู้และตัดสินใจเพื่อหาแนวทางแก้ไขปัญหาลงมาสำหรับใช้เป็นแนวทางสำหรับการปฏิบัติงานต่อไป



แผนภาพที่ 2.3 ขั้นการคิดสะท้อนตามแนวคิดของ King ที่พัฒนาจากแนวคิดของ Moon (1999)

ที่มา : King (2002)

### แนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อนอภิमान (Meta Reflection)

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ Leitch และ Day (2001) Yaffe (2003) Henning และ Keune (2004) พบว่ามีการนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อนอภิमान เป็นกระบวนการคิดเช่นเดียวกับการคิดสะท้อนแต่มีความแตกต่างตรงที่มีระดับของการคิดที่สูงที่ ต่อยอดจากการคิดสะท้อนทั่วไป ดังนั้นการนำเสนอเนื้อหาในหัวข้อนี้ ผู้วิจัยจึงขอนำเสนอเนื้อหา สาระเกี่ยวกับการคิดสะท้อนและการคิดสะท้อนอภิमानผนวกไว้ในหัวข้อเดียวกัน

จากการศึกษาของ Leitch และ Day (2001) ที่ได้จัดทำแผนภาพเชิงบุคคลและบริบททาง วิชาชีพสำหรับให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงทางวิชาชีพโดยใช้รูปแบบของการคิดสะท้อน กับผู้เข้าร่วมในโมดูลการศึกษาระดับปริญญาเอกด้านวิชาชีพของบุคคล (inter-professional doctoral level module) ในมหาวิทยาลัย Queen โมดูลที่พัฒนาขึ้นชื่อว่า “โมดูลการปฏิบัติงาน เชิงการคิดสะท้อน” (Reflective Practice) Leitch และ Day (2001) พบว่าในกระบวนการคิด สะท้อนของโมดูลดังกล่าวสามารถแบ่งเนื้อหาของการคิดสะท้อนออกได้เป็น 3 ประเภท ประเภทที่ 1 คือการจัดทำแผนภาพบริบทเชิงวิชาชีพของผู้เข้าร่วมในโมดูลด้วยวิธีการเรียนรู้ที่หลากหลาย ทั้ง การระดมสมอง การสนทนาร่วมกันตามจุดมุ่งหมายที่กำหนด และการจัดให้มีกระบวนการคิด สะท้อนเชิงวิชาชีพในแต่ละบุคคล โดยที่กระบวนการเรียนรู้ในโมดูลดังกล่าวเป็นกระบวนการคิด วิเคราะห์เกี่ยวกับการปฏิบัติงานซึ่งเป็นกระบวนการการคิดสะท้อนทั้งในระดับบุคคลและระดับ กลุ่มบุคคล ประเภทที่ 2 คือการคิดสะท้อนเชิงประสบการณ์และชีวประวัติของตนเอง (autobiographical reflection) จัดทำขึ้นเพื่อใช้เป็นส่วนหนึ่งสำหรับการเรียนรู้ในโมดูลทาง การศึกษา โดยให้ผู้เข้าร่วมในโมดูลได้ทำความเข้าใจเกี่ยวกับมโนทัศน์ของการคิดสะท้อนและได้ แสดงออกถึงการดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์การเรียนรู้ของตนเองและการเปลี่ยนแปลง ของตนเองในเชิงจิตวิเคราะห์ ถือเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์โดยตรงของตนเองกับผู้เข้าร่วม คนอื่นๆ ในโมดูลทางการศึกษาเพื่อร่วมกันทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในบทบาทที่เป็นอยู่ และ แสดงออกถึงบทบาทเชิงวิชาชีพของตนเองที่จะดำเนินการต่อไป แนวทางเบื้องต้นสำหรับการจัดให้มีการคิดสะท้อนในประเภทที่สองนี้คือการดำเนินการให้ผู้เข้าร่วมในโมดูลแต่ละคนเขียนประสบการณ์ และชีวประวัติของตนเอง และการมอบหมายงานให้ปฏิบัติ มีการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ และการ อภิปรายกลุ่ม

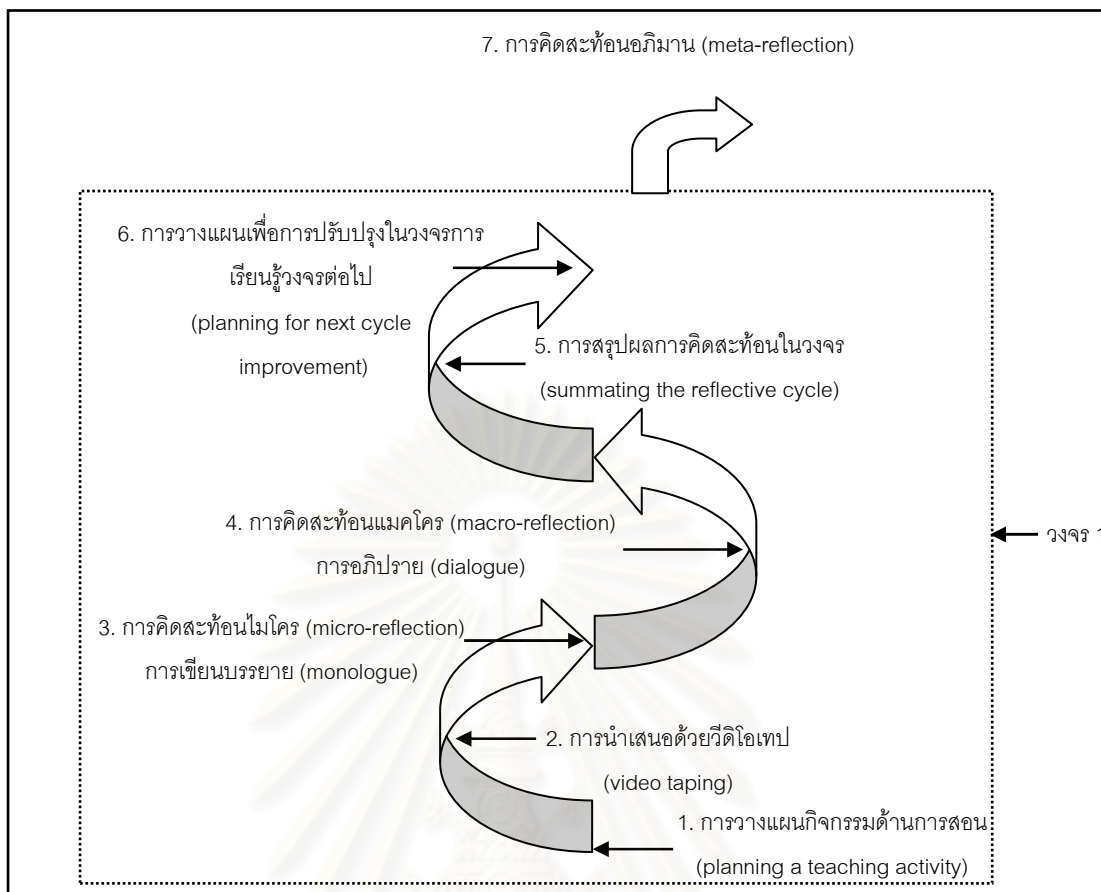
การคิดสะท้อนประเภทที่ 3 คือ การคิดสะท้อนอภิमान (meta reflection) เป็นกระบวนการที่ บุคคลพยายามจำแนกแยกแยะ สะท้อนความคิดออกไปจากสิ่งที่เป็นอยู่ บันทึกลง มีส่วนร่วมรับรู้ และร่วมประเมินกระบวนการเรียนรู้และแสดงถึงความชื่นชอบในสิ่งต่าง ๆ เป็นต้น วิธีการดำเนินการ ดังกล่าวมีลักษณะคล้ายกับการมอบหมายงานให้บุคคลปฏิบัติและได้มีการคิดสะท้อนขณะ ปฏิบัติงานในสิ่งที่ตนเองได้เรียนรู้และเกิดการเรียนรู้ในสิ่งที่ผ่านมา (reflection in and on learning)

ตามเป้าหมายของการเรียนรู้ที่ได้กำหนดไว้ในโมดูลการศึกษา โดยมีพี่เลี้ยงเป็นผู้ดำเนินการหรืออำนวยความสะดวกที่สำคัญของการคิดสะท้อนอภิमानก็เพื่อให้ผู้เข้าร่วมในโมดูลทางการศึกษาเกิดความสามารภในการมองเห็นได้มากที่สุดในการทำ ความเข้าใจในสิ่งที่ต้องการเรียนรู้ และเรียนรู้เกี่ยวกับความแตกต่างทางการเรียนรู้ระหว่างบุคคล

Yaffe (2003) ได้วิจัยเพื่อสร้างความตระหนักในตนเอง (self-awareness) ให้กับครูผู้สอน (Newly Qualified Teachers: NQTs) และส่งเสริมการพัฒนาทางด้านวิชาชีพให้กับครูด้วยการใช้วัสดุการเรียนรู้เป็นตัวกระตุ้นให้ครูได้รำลึกถึงกิจกรรมหรือสิ่งที่ได้ปฏิบัติมาแล้ว (ดังแผนภาพที่ 2.4) Yaffe แบ่งขั้นตอนการดำเนินการเพื่อให้เกิดการคิดสะท้อนเป็น 6 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 การวางแผนเพื่อจัดทำตัวอย่างกิจกรรมทางการสอน ขั้นตอนที่ 2 การจัดทำบทเรียนเป็นวิดีโอ เทปมานำเสนอให้ครูผู้เข้าร่วมได้ทำการศึกษา ขั้นตอนที่ 3 การดำเนินการให้ครูผู้เข้าร่วมได้คิดสะท้อนในระดับไมโคร (micro-reflection) โดยให้ครูเขียนบรรยายในสิ่งที่ได้ดูจากวิดีโอเทปเพื่อแสดงถึงความรู้สึกนึกคิดที่เกิดขึ้นของครูแต่ละคน ซึ่งผู้วิจัยจะมีการตั้งประเด็นคำถามต่าง ๆ เพื่อให้ครูสะท้อนความคิดสั้น ๆ ด้วยการเขียนเป็นบทบรรยาย ตัวอย่างของคำถามที่ใช้ถามครู เช่น *“ลักษณะของบทเรียนที่สำคัญคืออะไร และทำไมจึงคิดเช่นนั้น” “สิ่งที่ต้องการทำในครั้งต่อไปเพื่อ การปรับปรุงบทเรียนคืออะไร”* ขั้นตอนที่ 4 การดำเนินการให้ครูผู้เข้าร่วมได้คิดสะท้อนในระดับ แมโคร (macro-reflection) โดยให้ครูได้อภิปรายจากสิ่งที่ได้เรียนรู้ร่วมกัน ขั้นตอนที่ 5 การสรุปผล จากการเรียนรู้ตลอดการดำเนินงานวิจัย และขั้นตอนที่ 6 การวางแผนเพื่อนำผลการเรียนรู้มา ปรับปรุงการเรียนรู้ครั้งต่อไป สำหรับขั้นตอนที่ 7 คือ การคิดสะท้อนอภิमान (meta reflection) เป็น ขั้นตอนที่เกิดจากการนำผลการเรียนรู้ในขั้นตอนที่ 1-6 มาวิเคราะห์เพื่อพิจารณาถึงจุดเด่นจุดด้อย จากการดำเนินงานในแต่ละขั้นตอน เพื่อใช้วางแผนพัฒนาปรับปรุงการปฏิบัติงานในวงจรการ เรียนรู้ครั้งต่อไป

Yaffe (2003) ได้แบ่งประเภทการคิดสะท้อนโดยอิงแนวคิดของ Van-Manen (1977) เป็น 3 ประเภท ดังนี้ ประเภทแรกเป็นการคิดสะท้อนเชิงเทคนิค (technical reflection) เป็นการ ประยุกต์ใช้การปฏิบัติงานเชิงเทคนิคเพื่อให้บรรลุเป้าหมายหรือผลลัพธ์ตามที่ต้องการโดยไม่สนใจ ระบบทางทฤษฎี (theoretical system) ประเภทที่สองเป็นการคิดสะท้อนเชิงปฏิบัติ (practical reflection) ซึ่งแต่ละบุคคลจะคิดสะท้อนเกี่ยวกับเป้าหมายที่ตนเองสามารถดำเนินการได้ โดยจะ ถูกตั้งคำถามที่ว่า *“ทำไม”* และ *“เพื่ออะไร”* การคิดสะท้อนประเภทนี้เป็นการให้วิเคราะห์และ ตีความตามข้อตกลงเบื้องต้นเชิงทฤษฎี (theoretical assumptions) ที่อิงกับการปฏิบัติตาม วัตถุประสงค์ทางการสอน และประเภทที่สามเป็นการคิดสะท้อนเชิงวิเคราะห์ (critical reflection) เป็นการคิดสะท้อนที่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ เพื่อหาวิธีการให้บรรลุผลลัพธ์ ที่ต้องการโดยพิจารณาเกณฑ์ทางด้านศีลธรรมจริยธรรม รวมถึงบริบทและเป้าหมายทางการศึกษา ร่วมด้วย





แผนภาพที่ 2.4 ชั้นของการคิดสะท้อนตามแนวคิดของ Yaffe (2003)

เมื่อพิจารณาผลงานวิจัยของ Yaffe (2003) พบว่าวิธีการเพื่อให้คิดสะท้อนทั้ง 3 ระดับนั้นสรุปได้ดังนี้ 1) การให้ครูคิดสะท้อนระดับไมโคร (micro-reflection) ต้องให้ครูได้เรียนรู้จากกรณีศึกษาต่าง ๆ เช่น การศึกษาวิดีโอเทป แล้วทำการคิดสะท้อนด้วยการเขียนเป็นบทบรรยายเชิงคิดสะท้อนจากสิ่งที่ได้ศึกษา (reflective monologue) โดยครูสามารถคิดสะท้อนได้เป็น 3 ประเภทตามที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ทั้งการคิดสะท้อนในเชิงเทคนิค เชิงปฏิบัติ และเชิงวิเคราะห์ ขึ้นอยู่กับความสามารถ ความเปิดกว้าง ความเป็นอิสระและความสามารถในการจัดการเชิงวิเคราะห์ของครูแต่ละคน 2) การให้ครูคิดสะท้อนระดับแมคโคร (macro-reflection) ต้องให้ครูได้อภิปรายในเชิงคิดสะท้อนร่วมกัน (reflective dialogue) ถึงเรื่องราวที่เกิดขึ้นจากการเขียนข้อความบรรยายเชิงวิเคราะห์ในชั้นระดับไมโคร การดำเนินการในขั้นนี้ต้องมีครูผู้สอนและครูพี่เลี้ยงที่มีประสบการณ์ทางด้านการสอน (experienced pedagogical mentors: EPMs) มาร่วมดำเนินการด้วย และ 3) การให้ครูคิดสะท้อนอภิमान (meta-reflection) ต้องดำเนินการให้ครูได้มีโอกาสสรุปผลการดำเนินงานทั้งในระดับการคิดสะท้อนขั้นไมโครและขั้นแมคโครโดยมีพี่เลี้ยงที่มีประสบการณ์ทางด้านการสอนและมีผู้วิจัยหลักร่วมกันดำเนินการ ตั้งแต่ขั้นตอนการวิเคราะห์จากวิดีโอ และจาก

ข้อความบรรยายที่ครูร่วมกันเขียน รวมทั้งวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์สมาชิกที่เข้าร่วมในการดำเนินงานวิจัยทุกส่วน เช่น ทีมงานทางด้านการบริหารจัดการโครงการวิจัย เป็นต้น

#### ระยะของการคิดสะท้อน

วีณา ก๊วยสมบุรณ์ (2547) ได้ทำการวิจัยเพื่อพัฒนากระบวนการที่แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ผลการศึกษาเอกสารตำราและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สามารถสรุประยะเวลาในการคิดสะท้อนออกเป็น 4 ระยะ ดังนี้ ระยะแรกเป็นการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) คือการคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะที่บุคคลกำลังปฏิบัติงานอยู่ ทำให้บุคคลเกิดความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญ (contemplative observation) ต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ซึ่งเป็นการให้ความสนใจกับประสบการณ์ส่วนบุคคล ระยะที่สองเป็นการคิดสะท้อนต่อการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว (reflection-on-action) คือ การที่บุคคลคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นไปแล้ว ทำให้ตนเองได้เปิดใจกว้าง (open-mindedness) เพื่อทำความเข้าใจในเรื่องราวต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น และสามารถตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเรื่องต่าง ๆ กับพฤติกรรมและการปฏิบัติของตนเอง การคิดสะท้อนระยะนี้ทำให้บุคคลได้มีการเปิดใจกว้างเพื่อยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และยอมรับรู้ในความรู้สึกของผู้อื่น อีกทั้งยังเป็นการรับรู้ในความคิดและความรู้สึกภายในของตนเองอีกด้วย ระยะที่สามเป็นการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) คือ การที่บุคคลคิดถึงสิ่งที่จะทำให้เกิดขึ้นในอนาคต โดยบุคคลต้องมีการยืดหยุ่นทางความคิดของตนเองในการแสวงหาและเลือกพฤติกรรมทางเลือกต่าง ๆ เพื่อใช้ในการปฏิบัติ ที่สอดคล้องกับความต้องการของตนเอง และระยะสุดท้ายเป็นการปฏิบัติงานจากการคิดสะท้อน (action following reflection) คือการที่บุคคลกระทำตามในสิ่งที่ตนเองได้คิดไว้ ทำให้ตนเองเกิดความประสงค์/ความต้องการของการปฏิบัติงานที่มีความสอดคล้องกับสิ่งที่ต้องการให้เกิดขึ้นจนประสบความสำเร็จตามที่ได้ตั้งใจไว้ การคิดสะท้อนระยะนี้ถือเป็นแรงกระตุ้นภายในของบุคคลที่ทำให้บุคคลเกิดการแสดงออก ทำให้การปฏิบัติงานมีเป้าหมายที่ชัดเจน มีการวางแผนอย่างเป็นระบบ จนทำให้บุคคลเกิดทักษะและความชำนาญ/เชี่ยวชาญในการปฏิบัติงาน

#### ตัวอย่างงานวิจัยที่ใช้การคิดสะท้อน/การคิดสะท้อนอภิมาน

วีณา ก๊วยสมบุรณ์ (2547) ได้พัฒนากระบวนการที่แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จำนวน 3 กลุ่ม รวมทั้งสิ้น 12 คน กลุ่มแรกเป็นกลุ่มครูที่มีความแน่นแฟ้นในการเป็นครูมาก เปิดใจรับฟังความคิดเห็นและมีความมุ่งมั่นในการทำงาน จำนวน 4 คน กลุ่มที่สองเป็นครูที่มีความแน่นแฟ้นในการเป็นครูปานกลาง เปิดใจรับฟังความคิดเห็นและมีความมุ่งมั่นใน

การทำงานไม่สม่ำเสมอ จำนวน 5 คน และกลุ่มที่สามเป็นครูที่ไม่มีความแน่นอนในการเป็นครู ไม่เปิดใจรับฟังความคิดเห็นและไม่มีความมุ่งมั่นในการทำงาน จำนวน 3 คน

ขั้นตอนการวิจัยประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ 1) การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญา 2) การพัฒนาและและฝึกฝนทักษะการชี้แนะทางปัญญา 3) การนำต้นแบบกระบวนการฯ ไปใช้และปรับปรุง และ 4) การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา สำหรับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นนั้น ผู้วิจัยได้ดำเนินการจัดประสบการณ์ตามหลักการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมให้ครูมีความสามารถคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้ด้วยตนเอง โดยมีการส่งเสริมให้เกิดความสามารถในการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน การปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว การปฏิบัติงานในอนาคต และส่งเสริมให้เกิดความสามารถปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน ผลการวิจัยพบว่าผลจากการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญากับกลุ่มครูทั้ง 3 กลุ่ม ทำให้ครูมีทักษะดีขึ้นมากในด้านการคิดสะท้อน โดยเฉพาะกับกลุ่มครูผู้สอนกลุ่มแรก ซึ่งสามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจากพฤติกรรมการสอน 4-5 พฤติกรรม ในขณะที่กลุ่มที่สองและสามได้ 2-3 พฤติกรรมและ 1 พฤติกรรม ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาผลการวิจัยของวีณา กวีสมนบูรณ (2547) จะเห็นได้ว่าผู้วิจัยมุ่งพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อให้ครูผู้สอนเกิดความสามารถในการคิดสะท้อนเพื่อก่อให้เกิดพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล การที่ครูผู้สอนแต่ละคนจะมีความสามารถในการคิดสะท้อนหรือไม่อย่างไรนั้นขึ้นอยู่กับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น รวมทั้งการใช้ความคิดสะท้อนจะมีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะของครูผู้สอนในแต่ละกลุ่ม กล่าวคือถ้าครูผู้สอนมีความแน่นอนในการเป็นครูมาก เปิดใจรับฟังความคิดเห็นและมีความมุ่งมั่นในการทำงาน ก็จะทำให้เกิดทักษะและความสามารถในการคิดสะท้อนได้ดีเพิ่มขึ้นเช่นเดียวกัน

Leitch และ Day (2001) ได้วิจัยเพื่อจัดทำแผนภาพเชิงบุคคลและบริบททางวิชาชีพ สำหรับให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงทางวิชาชีพ โดยใช้รูปแบบของการคิดสะท้อนกับผู้เข้าร่วมในโมดูลการศึกษาระดับปริญญาเอกทางด้านวิชาชีพของบุคคล (inter-professional doctoral level module) ในมหาวิทยาลัยควีน โมดูลที่พัฒนาขึ้นคือโมดูลการปฏิบัติงานเชิงการคิดสะท้อน (Reflective Practice Module) ถือเป็นยุทธวิธีการสอนเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความคิดความเข้าใจและตรวจสอบผลการเรียนรู้ด้วยตนเองทางด้านอารมณ์ มีการเผชิญหน้าซึ่งกันและกันของผู้เรียน กระบวนการดังกล่าวเป็นหัวใจสำคัญของการคิดสะท้อน ลักษณะของโมดูลประกอบด้วยระบบการสนับสนุนจากพี่เลี้ยงและจากเพื่อนๆ มีการพบปะพูดคุยกัน ได้เรียนรู้ประสบการณ์และการปฏิบัติงานด้วยกัน เป็นการสร้างโอกาสสำหรับการเรียนรู้และก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้น

ลักษณะของโมดูลการปฏิบัติงานเชิงการคิดสะท้อนที่ Leitch และ Day (2001) พัฒนาขึ้น มีระยะเวลาในการดำเนินการตลอดโมดูลประมาณ 4 เดือน แบ่งการดำเนินการออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 คือ ระยะ “pre-module tasks” มีเวลาดำเนินการ 4 สัปดาห์ ระยะที่ 2 คือ ระยะ “taught module” มีเวลาดำเนินการ 3 วันติดต่อกัน และระยะที่ 3 คือ ระยะ “post-module” มีเวลาดำเนินการ 3 เดือน จุดประสงค์เฉพาะที่สำคัญของการพัฒนาโมดูลดังกล่าวเพื่อใช้กระตุ้นผู้เรียนคิดสะท้อนเกี่ยวกับการเรียนรู้ในแต่ละระยะของโมดูลที่พัฒนาขึ้น สำหรับวิธีการ/รูปแบบในการส่งเสริมให้ผู้เรียนคิดสะท้อนในแต่ละระยะของโมดูลที่พัฒนาขึ้นมีดังนี้ ระยะแรก “pre-module tasks” ดำเนินการโดยให้ผู้เรียนทำการศึกษาโครงการต่าง ๆ และเขียนงานก่อนที่จะดำเนินการเรียนรู้ในระยะต่อไป ระยะที่สอง “taught module” ดำเนินการโดยผู้สอนและผู้เรียนสร้างข้อตกลงร่วมกัน การนำเสนอข้อมูลต่าง ๆ การระดมสมอง การอภิปรายเชิงสัมมนา การสนทนาโดยการถามตอบ (socratic dialogue) การเรียนรู้เชิงบรรยาย การสนทนาแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative dialogue) การให้งานเพื่อการเรียนรู้เชิงทดลอง การวิเคราะห์เหตุการณ์ในเชิงวิพากษ์วิจารณ์ การให้งานทางด้านศิลปะ การเขียนบทความทางวิชาการ และการอภิปรายแบบมีส่วนร่วมกับผู้สอน และระยะที่สาม “post-module” ดำเนินการโดยให้ผู้เรียนคิดสะท้อนทางการเขียนและการประเมินผล การอ่านงานโดยทั่วไป การคิดสะท้อนด้านการปฏิบัติจากสิ่งที่ได้รับมอบหมาย และการอภิปรายเพื่อติดตามผล

ผลจากการนำโมดูลการปฏิบัติงานเชิงการคิดสะท้อนไปใช้ Leitch และ Day (2001) พบว่า ในช่วงระหว่างการดำเนินงานตามโมดูลในแต่ละระยะ สามารถแบ่งประเภทการคิดสะท้อนได้ จำนวน 3 รูปแบบ รูปแบบที่หนึ่งเป็นการจัดทำแผนภาพบริบทเชิงวิชาชีพของผู้เรียนแต่ละคน ดำเนินการด้วยวิธีการแสวงหาความรู้ของผู้เรียน การระดมสมอง การสนทนาโต้ตอบ และกระบวนการของการคิดสะท้อน รูปแบบที่สองเป็นการคิดสะท้อนเชิงประสบการณ์และชีวประวัติที่ผ่านมาของตนเอง (autobiographical reflection) ด้วยการจัดทำเป็นข้อตกลงร่วมกันอันเป็นเป้าหมายของการเรียนรู้ และรูปแบบที่สามเป็นการคิดสะท้อนอภิมาน (meta reflection) เป็นกระบวนการที่ให้ผู้เรียนแต่ละคนร่วมกันจำแนกแยะแยะ ระบุความสำคัญ สะท้อนความคิดเห็นในสิ่งที่เป็นอย่าง แลกเปลี่ยนเรียนรู้ และได้ประเมินกระบวนการเรียนรู้ของตนเองโดยผ่านประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกิดขึ้น

Leitch และ Day ได้ให้ข้อเสนอแนะจากผลการวิจัยไว้ดังนี้ 1) กลุ่มผู้เป็น provider ต้องมีรูปแบบการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง เนื่องจากรูปแบบการทำงานดังกล่าวทำให้เกิดการคิดสะท้อนซึ่งเป็นวิธีการเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้น 2) ให้มีวิธีการสำหรับตรวจสอบวิธีการทำงานของตนเอง วิธีการตรวจสอบดังกล่าวเป็นการคิดสะท้อนที่จะช่วยพัฒนาและส่งเสริมความเชี่ยวชาญทางอาชีพได้ด้วยตนเอง 3) การคิดสะท้อนเป็นปรากฏการณ์วิทยา

(phenomenology) เป็นการวิจัยที่เป็นระบบที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง อีกทั้งการคิดสะท้อนเป็นเรื่องของความสัมพันธ์ต่อบทบาททางอารมณ์ที่บุคคลควรทำความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการคิดสะท้อนเพื่อใช้ในการปรับปรุงการปฏิบัติงาน

### **แนวทางส่งเสริมให้เกิดการคิดสะท้อน/การคิดสะท้อนอภิमान**

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยของ Yaffe (2000) Leitch และ Day (2001) และวิลเลียม กิวสมบอร์น (2547) สรุปได้ว่าแนวทางหรือรูปแบบในการส่งเสริมให้บุคคลเกิดการคิดสะท้อนมีวิธีดำเนินการ 5 วิธี ดังนี้ วิธีแรกเป็นการจัดประสบการณ์ให้บุคคลเกิดความรู้สึกขัดแย้งในความคิด เช่น การให้บุคคลทำการบรรยายภาพ เป็นการเขียนการคิดสะท้อนลงในกระดาษเป็นรายบุคคล การให้บุคคลดูวิดีโอเพื่อกระตุ้นให้มีการสะท้อนผลการคิดออกมา และการจำลองสถานการณ์จริงขึ้นมา โดยให้บุคคลมีการอภิปรายและมีการสนทนาร่วมกัน วิธีที่สองเป็นการให้บุคคลสังเกตปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นรอบตัวและตั้งประเด็นคำถามต่าง ๆ ต่อเหตุการณ์และเรื่องราวเหล่านั้นในเชิงวิเคราะห์วิพากษ์ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้และได้คิดอย่างใคร่ครวญ วิธีที่สามเป็นการใช้วิธีการเรียนรู้ด้วยการระดมสมองและการสนทนากลุ่มตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ วิธีที่สี่เป็นการมอบหมายงานให้บุคคลได้ปฏิบัติ โดยมีพี่เลี้ยงเป็นผู้ดำเนินการ/อำนวยความสะดวก และวิธีสุดท้ายเป็นการจัดกิจกรรมให้บุคคลได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนประสบการณ์ร่วมกัน ร่วมกันจำแนกแยกแยะ สะท้อนความคิดเห็นจากสิ่งที่ปฏิบัติ นำเสนอผลการปฏิบัติงาน และปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้น เพื่อนำผลจากการเรียนรู้ไปใช้พัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นต่อไป

### **2.2 เงื่อนไขและปัจจัยการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน**

ผู้วิจัยศึกษาเงื่อนไขและปัจจัยการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินจากเอกสารและงานวิจัยของ Haydel (1997) Sanders (2001) GAO (2003) Murphy (1999) Duignan และ Lecturer (2002) Ferguson (2003) Owen (2003) อ้างถึงใน Ferguson, 2003) Scheerens (2004) และ Douglag และคณะ (อ้างถึงใน Arnold, 2006) สรุปได้ดังนี้

Haydel (1997) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบด้านวัฒนธรรมการประเมิน (evaluative culture) กับองค์ประกอบด้านประสิทธิภาพของความเป็นครู (teacher efficacy) และประสิทธิภาพความเป็นนักเรียน (student efficacy) ขั้นตอนการวิจัยประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ขั้นตอนแรก ผู้วิจัยทำการระบุโครงสร้างของวัฒนธรรมการประเมินในชั้นเรียน โดยพิจารณาในแง่ความเชื่อของครูผู้สอนทางด้านการทดสอบและการประเมินผล และการปฏิบัติการสอน โดยใช้แบบสอบถามเพื่อศึกษาถึงวัฒนธรรมการประเมินในชั้นเรียน (evaluative culture questionnaire: ECQ) จำนวน 1 ชุด ประกอบด้วยแบบสอบถามด้านการประเมินผลในชั้นเรียน (ECQ-assessment) จำนวน 29 ข้อ และแบบสอบถามด้านการทดสอบ (ECQ-Testing) จำนวน 23 ข้อ ผลจากการวิจัยได้ข้อสรุปที่เกี่ยวกับปัจจัยและเงื่อนไขที่ทำให้เกิดวัฒนธรรมการประเมินได้ดังนี้ 1) ครูผู้สอนที่มี

ประสิทธิภาพของความเป็นครูสูงมีแนวโน้มที่จะมีการใช้การประเมินในการเรียนการสอนคือการมี วัฒนธรรมการประเมิน 2) วัฒนธรรมการประเมินกับควมมีประสิทธิภาพของความเป็นครูมีความ ผันแปรอย่างมีนัยสำคัญกับระดับเกรดและโรงเรียน และ 3) ควมมีประสิทธิภาพของความเป็นครู และการมีวัฒนธรรมการประเมินสามารถเป็นตัวทำนายผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนได้

Sanders (2001) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาการประเมินเพื่อให้การประเมินเป็นค่านิยม หลักโดยอาศัยแนวคิดของ Krathwohl, Bloom และ Masia (1964) ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนแรกคือการสร้างความตระหนัก เป็นความตระหนักรับรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการ ประเมินที่มีต่อองค์กร ขั้นตอนที่สองคือการยอมรับและการร่วมมือ โดยเห็นว่าการประเมินเป็นสิ่งที่ จะต้องดำเนินการปฏิบัติ ชาติไม่ได้ ขั้นตอนที่สามคือความสำนึกที่ต้องทำ เป็นการรู้สึกว่ามีผิดถ้า ไม่ได้ดำเนินการประเมินหรือดำเนินการแบบไม่ชัดเจน และคลุมเครือ ขั้นตอนสี่คือความ ปรรายณา โดยที่สมาชิกภายในองค์กรเรียกร้องให้มีการประเมิน มีความกระตือรือร้นในการ ประเมิน และมีความรับผิดชอบที่ชัดเจนเกี่ยวกับการประเมิน และขั้นตอนสุดท้ายคือการเป็นผู้นำ มีการวางแผนเพื่อสร้างความศรัทธาด้านการประเมินที่ถูกต้อง ริเริ่มดำเนินการประเมินด้วยตนเอง และสนับสนุนการประเมินให้มีความชัดเจนยิ่งขึ้น เมื่อองค์กรหรือบุคคลดำเนินการตามขั้นตอน ดังกล่าวแล้ว ก็จะทำให้องค์กรหรือบุคคลนั้นมีวัฒนธรรมการประเมินขึ้น

Murphy (1999) ได้สรุปผลจากการศึกษาจากองค์กรต่าง ๆ ทั้งองค์กรทางด้านธุรกิจและ องค์กรทางด้านการศึกษา สรุปได้ว่าการส่งเสริมและสนับสนุนผู้บริหารในระดับหัวหน้าองค์กรทำ ให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางด้านวัฒนธรรมการประเมินขึ้น องค์ประกอบที่เป็นปัจจัยและเงื่อนไข ของการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน มีจำนวน 8 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การสนับสนุนและกระตุ้น ให้บุคคลมีความอดทนและสร้างภาวะความเป็นผู้นำ เนื่องจากกระบวนการดำเนินงานจำเป็นต้อง ใช้ระยะเวลาในการดำเนินการ และจำเป็นต้องหาบุคคลเพื่อนำเสนอเป้าหมายและทิศทางของการ ดำเนินงานขององค์กร ต้องสร้างความชัดเจนแก่ทุกคนให้เห็นถึงสิ่งที่จะเกิดขึ้นภายในองค์กร โดย ต้องมีภาวะความเป็นผู้นำค่อนข้างสูง 2) การพิจารณาและทบทวนสถานการณ์ในปัจจุบันและสิ่งที่ ต้องการจะบรรลุผลขององค์กร เช่น มีอะไรบ้างที่องค์กรได้ทำสำเร็จแล้ว บุคคลภายในองค์กรมี ความสนใจในเรื่องใดบ้าง แหล่งทรัพยากรขององค์กรมีอะไรบ้าง เป้าหมายที่สำคัญขององค์กรคือ อะไร และต้องมีความแน่ใจในสิ่งที่จะเกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นว่าเป็นสิ่งที่บุคคลภายในองค์กรมี ความจำเป็นต้องการอย่างแท้จริง และสิ่งดังกล่าวต้องมีความสอดคล้องกับบริบททางสังคมของ องค์กร 3) การวิเคราะห์ความสามารถในการปรับตัวได้ของสมาชิกและองค์กรในการที่จะได้รับ ความเปลี่ยนแปลงทางด้านวัฒนธรรม เช่น อะไรคือวัฒนธรรมขององค์กร เป้าหมายขององค์กรจะ มีการเปลี่ยนแปลงไปมากน้อยแค่ไหน 4) การมีการคำนวณแหล่งทรัพยากรต่าง ๆ ขององค์กร เช่น เวลา งบประมาณสำหรับใช้เพื่อการฝึกอบรม และแนวทางต่าง ๆ เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง

โดยที่การฝึกอบรมถือเป็นตัวแปรหลักที่สำคัญในการทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางด้านวัฒนธรรม

5) การยอมรับการเรียนรู้ทักษะใหม่ ๆ มองว่าการเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรมอาจทำให้เกิดความคลาดเคลื่อนหรือความผิดพลาดขึ้น ด้วยเหตุนี้จึงมีความจำเป็นต้องมีวิธีการในการกระตุ้นผลสัมฤทธิ์และความก้าวหน้าเพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืน การประเมินเป็นวิธีการช่วยให้ได้เรียนรู้ถึงความผิดพลาดที่เกิดขึ้นได้ 6) การสนับสนุนให้เกิดความพร้อมเพียงในการดำเนินงาน ถือว่ามีความจำเป็นในการจัดการด้านกระบวนการเรียนรู้และการประเมินขององค์กร

7) การวางระบบการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ ถือเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรม เป็นการสื่อสารให้บุคคลในองค์กรทราบถึงสิ่งที่องค์กรได้ดำเนินการอยู่ สิ่งที่ค้นพบ และสิ่งต่าง ๆ ที่ได้ตัดสินใจไปแล้ว รวมทั้งการมีระบบที่ปรึกษาและระบบการรายงานข้อมูล และ 8) การหลีกเลี่ยงความขัดแย้งและการปฏิเสธที่เกิดขึ้นภายในองค์กร โดยเปิดโอกาสให้บุคคลภายในองค์กรได้มีโอกาสนำเสนอความคิดเห็นและแสดงออกถึงความรู้สึกต่าง ๆ

IUCN Council (2001) ได้นำเสนอประสบการณ์การเรียนรู้งานประเมินในหน่วยงานบริการเกี่ยวกับการส่งเสริมวัฒนธรรมการประเมิน โดยมีแนวคิดการส่งเสริมให้เกิดวัฒนธรรมการประเมินขึ้น หน่วยงานต้องทำให้สมาชิกใช้กระบวนการประเมินเป็นเครื่องมือในการปรับปรุงและพัฒนาการทำงานอย่างต่อเนื่อง ขณะที่ Douglass และคณะ (อ้างถึงใน Arnold, 2006) พัฒนาวัฒนธรรมการประเมินด้วยการสร้างศักยภาพด้านการประเมินให้กับบุคคลในหน่วยงานสาธารณะ ได้ชี้ให้เห็นว่าองค์ประกอบด้านทักษะ ความรู้ และทัศนคติของบุคคลถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่ทำให้บุคคลมีสมรรถนะทางด้านการประเมิน แล้วก็ทำให้องค์กรเกิดเป็นวัฒนธรรมการประเมินขึ้น Douglass และคณะเสนอว่าบุคคลต้องได้รับการพัฒนาสมรรถนะทางด้านการประเมินอย่างต่อเนื่อง เพื่อเลื่อนระดับความชำนาญทางด้านการประเมินให้สูงขึ้น โดยเริ่มตั้งแต่นักประเมินที่ยังอยู่ระดับที่ไม่แน่ใจ (doubters) ระดับตรวจสอบดูแล (proctors) ระดับปฏิบัติการ (practitioners) ระดับพิเศษ (specialists) และระดับวิชาชีพ (scholars) ตามลำดับ โดยองค์กรจะต้องมีนักประเมินระดับปฏิบัติการให้มากที่สุด

Owen (2003 อ้างถึงใน Ferguson, 2003) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบหลักที่เป็นส่วนสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน จากกรณีศึกษาของหน่วยงานการประเมินภายใน (Internal Evaluation Unit) องค์ประกอบเหล่านี้ได้แก่ 1) การมีพันธสัญญาร่วมกันเกี่ยวกับระบบบริหารจัดการด้านการปฏิบัติงานเพื่อให้ใช้การประเมินภายในสำหรับการตัดสินใจ 2) การมีแหล่งความรู้ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญจากระบบการประเมินภายนอก 3) การจัดจ้างผู้ประเมินภายนอก โดยใช้รูปแบบการประเมินแบบมีส่วนร่วม 4) การได้รับการสนับสนุนจากหน่วยบริหารจัดการระดับสูง 5) การใช้ทีมงานและคณะกรรมการพัฒนารูปแบบการประเมินและข้อมูลซึ่งเป็นค้นพบต่าง ๆ 6) การใช้ระบบการติดต่อสื่อสารไปยังคณะทำงานเกี่ยวกับรูปแบบการประเมินที่ควร

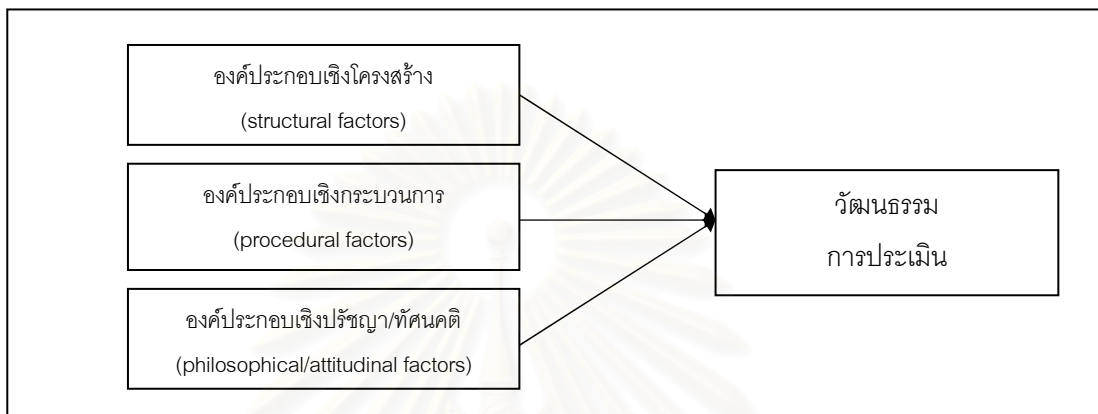
จะเป็น 7) ความต้องการของคณะทำงานในการใช้ข้อค้นพบจากการประเมินเพื่อการพัฒนาและปรับปรุงแผนงาน 8) การกำหนดจุดเน้นเริ่มต้นที่กระบวนการทำงานมากกว่าการมองที่ผลลัพธ์ ซึ่งคณะทำงานสามารถเปลี่ยนแปลงและปรับปรุงแผนงานของตนเองได้ 9) การระบุอุปสรรคของการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เป็นระบบ 10) การพัฒนาศักยภาพให้เกิดขึ้นกับบุคคลภายในองค์กร เพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับคุณลักษณะต่าง ๆ ของการประเมิน โดยถือว่าการประเมินเป็นกิจกรรมส่วนหนึ่งของงานประจำ ขณะที่ Sonnichsen (1988) ได้ระบุถึงองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน จำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ยุทธวิธีการประเมินของหน่วยงานประเมินภายในตามโครงสร้างขององค์กร 2) คุณลักษณะของคณะทำงานของหน่วยงานการประเมินภายใน ได้แก่ ประสบการณ์ ศักยภาพของบุคคล และ 3) ปรัชญาของการทำงานของหน่วยงาน

Ferguson (2003) ได้นำเสนอองค์ประกอบที่เป็นส่วนสนับสนุนในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินไว้หลายประการดังนี้ คือ 1) การใช้ยุทธวิธีเพื่อสร้างความเป็นเจ้าของและการให้คำมั่นสัญญาด้านการใช้ประโยชน์จากข้อค้นพบของการประเมิน 2) ผู้บริหารระดับสูงมีการสนับสนุนและส่งเสริมระบบการประเมิน 3) โครงสร้างการสนับสนุนที่ดี (เช่น การมีหน่วยงานซึ่งเป็นศูนย์กลางของการประเมิน) 4) การพัฒนาระบบการเก็บรวบรวมข้อมูลสารสนเทศจากการปฏิบัติงาน 5) ระบบการจัดการที่ส่งเสริมให้มีการใช้วิธีการประเมินที่หลากหลาย และ 6) การนำเสนอข้อค้นพบจากการประเมินสู่สาธารณชน

Ferguson ยังได้สรุปข้อค้นพบอันเป็นประสบการณ์จากการเรียนรู้ด้านการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินของ The Australian War Memorial ซึ่งเป็นหน่วยงานที่จัดตั้งขึ้นเพื่อช่วยเหลือผู้ที่เสียชีวิตจากสงคราม เริ่มก่อตั้งขึ้นในปี ค.ศ.1941 พบว่าการประเมินได้บูรณาการเข้าไปในทุกกิจกรรมของหน่วยงาน มี 3 องค์ประกอบหลักที่สำคัญเป็นตัวกำหนดให้เกิดการประเมินภายในหน่วยงาน (ดังแผนภาพที่ 2.5) องค์ประกอบแรกคือองค์ประกอบเชิงโครงสร้าง (structural factors) ประกอบด้วย การแต่งตั้งให้มีผู้ประเมินภายในหน่วยงาน การกำหนดให้มีหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการประเมินภายในเชิงการบริหารจัดการ องค์ประกอบที่สองคือองค์ประกอบเชิงกระบวนการ (procedural factors) ประกอบด้วยความต้องการอย่างเป็นทางการเพื่อทำความเข้าใจและใช้การประเมินในแผนงานต่าง ๆ การใช้ความคิดสะท้อนเพื่อเรียนรู้เกี่ยวกับแผนงานหลัก ๆ ของหน่วยงาน ความครอบคลุมของกระบวนการประเมินในกระบวนการวางแผนงานทางด้านธุรกิจ การใช้คณะกรรมการหลักของหน่วยงานเป็นผู้ควบคุมและตรวจสอบแผนงานการประเมินของหน่วยงาน และการใช้ระบบกำกับติดตามและตัวบ่งชี้เกี่ยวกับการปฏิบัติงานโดยคณะทำงานที่สำคัญของหน่วยงาน และองค์ประกอบที่สามคือองค์ประกอบเชิงปรัชญา/ทัศนคติ (philosophical/attitudinal factors) ประกอบด้วยการมีวิสัยทัศน์ร่วมกันเกี่ยวกับความสำคัญของการประเมินในแผนปฏิบัติการ



การให้มีการประเมินทั้งระดับแผนงาน กระบวนการ และผลผลิต มิใช่ประเมินเฉพาะระดับตัวบุคคล และการใช้รูปแบบการประเมินเชิงปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน ซึ่งเป็นวิธีการเพิ่มความรู้สึกเป็นเจ้าของและสร้างศักยภาพของหน่วยงาน ปัจจัยดังกล่าวที่กล่าวมานี้ต่างมีความสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Sonnichsen (1988) Sedgwick (1994) Owen (2003) ที่พบว่าเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินให้เกิดขึ้นภายในหน่วยงาน



แผนภาพที่ 2.5 องค์ประกอบที่ทำให้เกิดวัฒนธรรมการประเมินของหน่วยงานจากการศึกษาของ Ferguson (2003)

Scheerens (2004) ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน โดยพิจารณาวัฒนธรรมการประเมินในระดับโรงเรียนด้านวัฒนธรรมการประเมินตนเอง Scheerens ให้บทสรุปและนำเสนอแนวคิดจากการเรียนรู้โดยชี้ให้เห็นว่าสิ่งที่ควรพิจารณาเกี่ยวกับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินตนเองของโรงเรียนมี 3 ประเด็น ดังนี้ ประเด็นแรก ควรดำเนินการให้ชัดเจนตามวัตถุประสงค์ของกิจกรรมการประเมินตนเอง ให้ความสำคัญกับภาระงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องของรวมถึงคุณลักษณะต่าง ๆ ที่นำมาใช้เป็นเกณฑ์ตัดสินผลการประเมินตนเอง ประเด็นที่สอง ควรต่อการใช้สารสนเทศในเชิงปฏิบัติและเชิงเส้นอันเป็นผลจากการประเมิน และประเด็นที่สาม ควรยับยั้งการสกัดกั้นเกี่ยวกับการสะท้อนข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการประเมินออกไป Scheerens ได้ให้ข้อสรุปเกี่ยวกับการประเมินตนเองไว้ว่าควรกระตุ้นให้โรงเรียนเกิดการเรียนรู้และเป็นองค์กรเชิงความคิดสะท้อน (reflective organization) การใช้การคิดสะท้อนอภิमान (meta-reflection) ต่อกระบวนการประเมินเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับโรงเรียน และได้เน้นย้ำว่าควรต้องสนับสนุนและส่งเสริมการใช้แนวคิดการคิดสะท้อนอภิमानมาใช้ในการประเมินตนเองของโรงเรียน

ผู้วิจัยสังเคราะห์ปัจจัยและเงื่อนไขในการส่งเสริมให้เกิดวัฒนธรรมการประเมินจากผลการศึกษาของ Murphy (1999) IUCN Council (2001) Sanders (2001) Duignan และ Lecturer (2002) GAO (2003) Ferguson (2003) และ Owen (2003) (ดังตารางที่ 2.2) สรุปได้ว่ามีปัจจัยหลักอยู่ 2 ประการ ดังนี้

1) ปัจจัยและเงื่อนไขระดับบุคคล ประกอบด้วย คุณลักษณะและพฤติกรรมภายในของบุคคล ได้แก่ ความตระหนัก การยอมรับ ความร่วมมือ ความสำนึกที่จะต้องปฏิบัติ และความปรารถนาด้านการประเมิน ความรู้ความสามารถด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมิน เช่น ทักษะการประเมินของบุคคล ความสามารถในการยอมรับทักษะการเรียนรู้ใหม่ ๆ ความอดทนและการมีภาวะความเป็นผู้นำ ความเชี่ยวชาญทางด้านการวิเคราะห์ การใช้การประเมินเป็นเครื่องมือในการปรับปรุงและพัฒนาการทำงานอย่างต่อเนื่อง ถือเป็นคุณลักษณะและพฤติกรรมด้านวัฒนธรรมการประเมินของบุคคลที่ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาวิจัยครั้งนี้

2) ปัจจัยและเงื่อนไขระดับองค์กร ประกอบด้วย คุณลักษณะด้านโครงสร้างขององค์กร ได้แก่ ปรัชญาการทำงาน การจัดตั้งทีมงานและคณะกรรมการประเมิน การมีระบบบริหารจัดการที่ดี การมีแหล่งทรัพยากร/แหล่งความรู้ ระบบสื่อสาร คุณภาพของข้อมูลในองค์กร การสนับสนุนและส่งเสริมจากผู้บริหาร ระบบการเก็บรวบรวมข้อมูลสารสนเทศที่มีประสิทธิภาพ และแนวทางการปฏิบัติงานขององค์กร ได้แก่ องค์กรมีการพิจารณาทบทวนสถานการณ์ปัจจุบันและสิ่งที่ต้องการบรรลุผล ความสามารถในการปรับตัวได้ขององค์กร ความพร้อมเพียงในการดำเนินงานขององค์กร การจัดการขององค์กรที่มีการหลีกเลี่ยงความขัดแย้งและการเปิดโอกาสให้บุคคลมีส่วนร่วมในการแสดงความรู้สึกและความคิดเห็น องค์กรใช้หลักความเป็นหุ้นส่วน/ความร่วมมือรวมพลัง/การมีพันธสัญญาร่วมกัน การเผยแพร่ผลการประเมินสู่สาธารณชน และการใช้ข้อค้นพบจากการประเมินเพื่อพัฒนาและปรับปรุงงาน การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยไม่ได้ทำการศึกษาปัจจัยและเงื่อนไขระดับองค์กร ตารางที่ 2.2 ปัจจัยและเงื่อนไขในการส่งเสริมให้เกิดวัฒนธรรมการประเมินขององค์กร

ปัจจัย/เงื่อนไขในการส่งเสริมให้เกิด เป็นวัฒนธรรมการประเมิน	ผู้วิจัยและปี พ.ศ.ที่ทำ							
	Sanders (2001)	IUCN Council (2001)	Murphy (1999)	Duignan & Lecturer (2002)	GAO (2003)	Ferguson (2003)	Owen (2003)	Sonnichsen (1988)
<b>ปัจจัย/เงื่อนไขระดับบุคคล</b>								
คุณลักษณะพฤติกรรมภายในบุคคล (ความตระหนัก การยอมรับและความร่วมมือ ความสำนึกที่จะต้องปฏิบัติ ความปรารถนา)	✓							
ความรู้ความสามารถและทักษะการประเมินของบุคคล				✓			✓	✓
ความสามารถในการยอมรับทักษะการเรียนรู้ใหม่ ๆ			✓					
ความอดทนและการมีภาวะความเป็นผู้นำ			✓					
การใช้ประเมินเป็นเครื่องมือในการปรับปรุงและพัฒนาการทำงานอย่างต่อเนื่อง		✓						
ความเชี่ยวชาญด้านการวิเคราะห์					✓			

ปัจจัย/เงื่อนไขในการส่งเสริมให้เกิด เป็นวัฒนธรรมการประเมิน	ผู้วิจัยและปี พ.ศ.ที่ทำ							
	Sanders (2001)	IUCN Council (2001)	Murphy (1999)	Duignan & Lecturer (2002)	GAO (2003)	Ferguson (2003)	Owen (2003)	Sonnichsen (1988)
<b>ปัจจัย/เงื่อนไขในระดับองค์กร</b>								
การพิจารณาทบทวนสถานภาพปัจจุบันและสิ่งที่ต้องการบรรลุผล ขององค์กร			✓					
ความสามารถในการปรับตัวได้ขององค์กร			✓					
แหล่งทรัพยากร/แหล่งความรู้ขององค์กร			✓				✓	
ความพร้อมเพรียงในการดำเนินงานขององค์กร			✓					
ระบบการสื่อสารขององค์กร			✓				✓	
ระบบการจัดการที่หลีกเลี่ยงความขัดแย้งและการเปิดโอกาสให้ บุคคลมีส่วนร่วมในการแสดงความรู้สึกและความคิดเห็น			✓					
คุณภาพของข้อมูล					✓			
ความเป็นหุ้นส่วนที่ใช้หลักความร่วมมือรวมพลัง					✓	✓	✓	
การสนับสนุนและส่งเสริมจากผู้บริหาร						✓		
โครงสร้างขององค์กร						✓		✓
ปรัชญา/ทัศนคติการทำงานขององค์กร						✓		
ระบบการเก็บรวบรวมข้อมูลสารสนเทศที่มีประสิทธิภาพ						✓		
ระบบบริหารจัดการที่ดี						✓		
การเผยแพร่ผลการประเมินสู่สาธารณชน						✓		
การมีทีมงานและคณะกรรมการประเมิน							✓	✓
การให้ข้อค้นพบการประเมินพัฒนาและปรับปรุงงาน							✓	✓

### 2.3 ตัวอย่างงานวิจัยที่ศึกษารูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน

ผู้วิจัยนำเสนอตัวอย่างงานวิจัยที่มีการศึกษารูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน  
จำนวน 2 เรื่อง ได้แก่ งานวิจัยของ Kong (2002) และงานวิจัยของ Duignan และ Lecturer  
(2002) สรุปได้ดังนี้

Kong (2002) ได้พัฒนาวัฒนธรรมการประเมินทางการสอนในมหาวิทยาลัย NUS  
จำนวน 4 รูปแบบ ดังนี้ รูปแบบแรกเป็นการพัฒนาด้านการศึกษาเฉพาะบุคคลของผู้สอน (the  
individual academic) ซึ่งถือว่าการพัฒนาและปรับปรุงการสอนเฉพาะของตนเอง รูปแบบที่  
สองคือการให้กลุ่มเพื่อนเป็นผู้ตรวจสอบและทบทวน (the peer reviewer) รูปแบบที่สามคือการให้

ผู้เรียนเป็นผู้ประเมินกระบวนการเรียนการสอน (the student evaluator) และรูปแบบสุดท้ายคือ การใช้ระบบพี่เลี้ยงโดยใช้เพื่อนร่วมงานภายในมหาวิทยาลัย (the colleague-mentor) โดยเพื่อนร่วมงานจะต้องแสดงบทบาทดังนี้ 1) สะท้อนคุณค่าของการสอนจากแฟ้มสะสมงานเพื่อเป็นการปรับปรุงและพัฒนาตนเอง 2) ระบุขอบเขต/เนื้อหากระบวนการเรียนรู้และกระบวนการสอนเพื่อใช้ในการตรวจสอบและประเมินผล 3) ให้คำแนะนำในการนำเสนอและการวิเคราะห์ผล และ 4) การพัฒนาระบบการเก็บรวบรวมข้อมูลเบื้องต้น

Duignan และ Lecturer (2002) ได้วิจัยเพื่อสร้างศักยภาพการประเมินนโยบายสังคม (social policy evaluation capacity) สำหรับหน่วยงานสาธารณะทางด้านสุขภาพในประเทศนิวซีแลนด์ คณะผู้วิจัยสร้างให้หน่วยงานสาธารณะเกิดวัฒนธรรมการประเมินขึ้นการพัฒนาทักษะการประเมินและพัฒนากระบวนการสร้างของกิจกรรมการประเมินต่าง ๆ ในทุกระดับของหน่วยงาน วัตถุประสงค์ของการพัฒนาทักษะการประเมินเพื่อให้กระบวนการประเมินมีความลึกซึ้งและใช้การประเมินเพื่อการปฏิบัติงานในทุก ๆ วัน การพัฒนาทักษะดังกล่าวใช้รูปแบบการฝึกอบรมและมีสื่อวัสดุประกอบการฝึกอบรม กระบวนการฝึกอบรมมีความหลากหลายและแตกต่างกันไปในแต่ละหน่วยงาน เช่น หน่วยงาน The Alcohol & Public Health Research Unit and Whariki ได้พัฒนาชุดคู่มือประกอบการฝึกอบรมด้านการประเมิน ตัวอย่างกิจกรรมของขั้นตอนของการฝึกอบรม เช่น 1) มีการนำเสนอข้อความรู้ต่าง ๆ เกี่ยวกับการประเมินด้วยการบรรยายถึงมโนทัศน์ หลักการโมเดลการประเมิน เพื่อเป็นการสร้างความตระหนักรู้และมโนทัศน์ด้านการประเมินให้กับบุคคลใช้เวลาประมาณ 2 ชั่วโมงในระหว่างการอบรมแต่ละกลุ่ม 2) เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมระดับต่าง ๆ ได้ร่วมกันอภิปรายถึงโมเดลการประเมินและเรียนรู้ทักษะการประเมินร่วมกัน เพื่อนำทักษะดังกล่าวไปใช้ประโยชน์ในการปฏิบัติงาน 3) พัฒนาทักษะการประเมินแก่กลุ่มคณะทำงานและกลุ่มบริหารจัดการอย่างลึกซึ้งด้วยการใช้ระยะเวลาในการประชุมจำนวน 2 วัน 4) พัฒนาทักษะการประเมินในเชิงปฏิบัติการอย่างลึกซึ้งแก่กลุ่มผู้กำหนดนโยบาย ผู้สนับสนุนงบประมาณ นักเทคนิคพิเศษ และนักวิจัย ใช้เวลาประมาณ 1 สัปดาห์ และ 5) จัดหาเอกสารและรายงานที่เกี่ยวข้องต่าง ๆ กับประเมินมาให้ผู้เข้ารับการอบรมศึกษาในช่วงอบรม เป็นต้น

จากผลการวิจัยของ Kong (2002) และ Duignan และ Lecturer (2002) ที่ได้ศึกษารูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมิน สรุปได้ว่ามีรูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินจำนวน 5 รูปแบบ คือ การให้การศึกษารายบุคคล การใช้เพื่อนร่วมงานเป็นผู้ตรวจสอบและทบทวน การให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (เช่น นักเรียน) มีส่วนร่วมในการประเมิน การใช้ระบบพี่เลี้ยงเพื่อสร้างวัฒนธรรมการประเมิน และการใช้รูปแบบการฝึกอบรม

### ตอนที่ 3 มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนและกรอบความคิดในการวิจัย

ผู้วิจัยนำเสนอข้อมูลในหัวข้อเป็น 2 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นมโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการประเมิน และหัวข้อที่สองเป็นการสรุปกรอบความคิดที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ รายละเอียดมีดังนี้

#### 3.1) มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

นับตั้งแต่กระทรวงศึกษาธิการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 และประกาศใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 ทำให้แนวการจัดการศึกษาและรูปแบบการจัดการเรียนรู้เปลี่ยนแปลงไปจากเดิมเป็นอย่างมาก สาระสำคัญของการจัดการศึกษาทั้ง การศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย ต้องมีการเน้นความสำคัญ ทั้งความรู้ คุณธรรม และกระบวนการเรียนรู้ และมีการบูรณาการตามความเหมาะสมของแต่ละระดับการศึกษา โดยการจัดการเรียนรู้ต้องมีลักษณะของการบูรณาการทั้งคุณธรรมและความรู้ แสดงให้เห็นว่าการพัฒนาผู้เรียนด้านสมองและด้านจิตใจจะต้องควบคู่กันไปโดยไม่แยกส่วน และประเด็นหลักที่สำคัญอยู่ที่การคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล โดยที่ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องมีส่วนร่วมในการพัฒนาผู้เรียน ดังนั้นการจัดการเรียนรู้ การประเมินผู้เรียน และการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน และการปรับปรุงผู้เรียนจึงเกิดขึ้นในกระบวนการเดียวกัน (สุวิมล ว่องวาณิช, 2546)

สุวิมล ว่องวาณิช (2546) ได้นำเสนอหลักการประเมินผลผู้เรียนที่สำคัญไว้ดังนี้ 1) เป็นการประเมินที่สะท้อนจุดประสงค์การเรียนรู้และบูรณาการกับการสอน 2) การประเมินมีความต่อเนื่อง และเป็นประโยชน์ 3) ความคาดหวังผลจากการประเมินต้องกำหนดชัดเจนตั้งแต่เริ่มทำการประเมิน ทุกฝ่ายต้องมีส่วนร่วมรับรู้จุดประสงค์การเรียนรู้ 4) การประเมินต้องยุติธรรมและเท่าเทียมกัน 5) การประเมินต้องสร้างสรรค์ ให้ข้อมูลป้อนกลับที่เป็นประโยชน์ ในเชิงบวก ส่งเสริมการเรียนรู้ และจุดเน้นที่ต้องพัฒนา และ 6) การประเมินต้องสมดุลและครอบคลุม โดยหลักการประเมินที่กล่าวมาต้องมีความครอบคลุมองค์ประกอบ 3P ได้แก่ ผลผลิต (product) กระบวนการ (process) และความก้าวหน้า (progress)

ศิริชัย กาญจนวาสี (2545) ได้แบ่งขั้นตอนที่สำคัญของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนไว้ 7 ขั้นตอน สอดคล้องกับศิริเดช สุชีวะ (2546) ที่ได้นำเสนอขั้นตอนการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ไว้ 7 ขั้นตอนเช่นเดียวกัน สาระสำคัญที่นำเสนอต่างมีความสอดคล้องกันแต่จะมีความแตกต่างกันตรงที่การจัดลำดับขั้นของการวัดและประเมินผล ผู้วิจัยสรุปขั้นตอนของการวัดและประเมินผลได้ดังนี้ ขั้นตอนแรกคือการกำหนดจุดมุ่งหมายของการวัดและประเมินผล เป็นขั้นตอนของการระบุประเภทของการวัดและประเมินผลว่าต้องการนำสารสนเทศไปใช้เพื่อประโยชน์อะไร เช่น การประเมินก่อนเรียน การประเมินระหว่างเรียน และการประเมินหลังสิ้นสุด

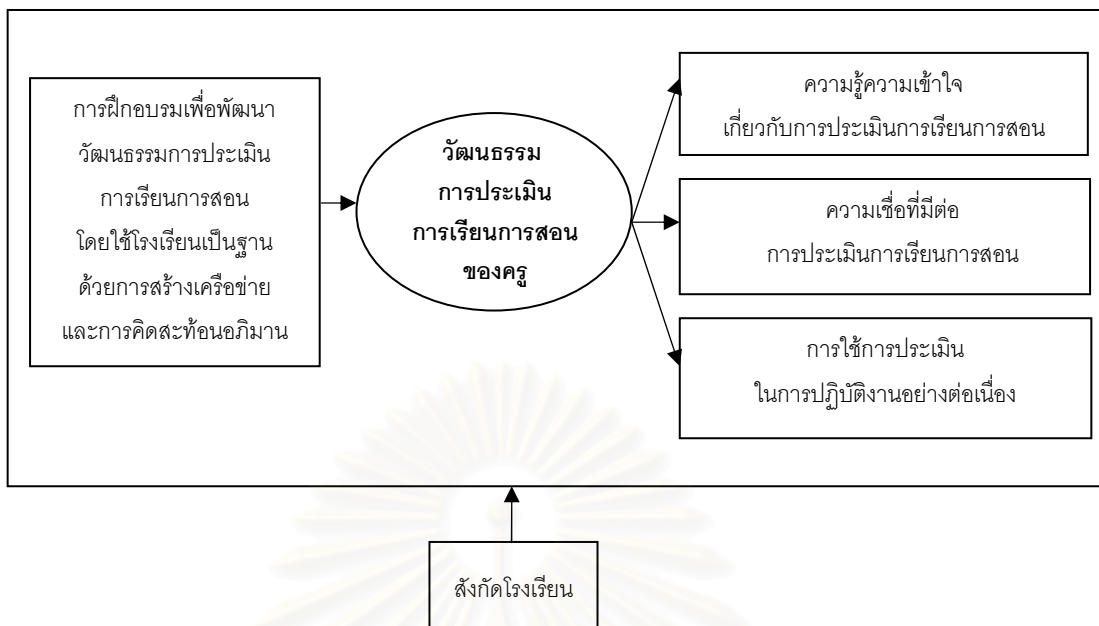
การเรียนรู้ ขั้นตอนที่สองคือการวิเคราะห์เป้าหมายของการเรียนรู้ที่ต้องการให้เกิดขึ้น โดยวิเคราะห์ จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ ซึ่งเป็นการระบุคุณลักษณะ สมรรถนะ หรือทักษะสำคัญที่ครูผู้สอน ต้องการวัด การแปลงคุณลักษณะ สมรรถภาพ หรือทักษะให้เป็นรูปธรรม โดยเขียนเป็นโดเมนที่ ต้องการวัด การวิเคราะห์เนื้อหาของการเรียนรู้ และการวิเคราะห์การจัดทำกิจกรรมการเรียนรู้ ขั้นตอนที่สามคือการสร้างเครื่องมือ เป็นขั้นตอนของการออกแบบการสร้างเครื่องมือ ประกอบด้วย ขั้นตอนการกำหนดประเภท รูปแบบ ขอบเขตเครื่องมือ และแนวทางการสร้างเครื่องมือ ซึ่งจะมี วิธีการหลัก ๆ อยู่ 3 วิธี ได้แก่ การทดสอบ ซึ่งเหมาะสำหรับการวัดความสามารถของผู้เรียน โดยเฉพาะด้านพุทธิพิสัย การสอบถาม ซึ่งเหมาะสมสำหรับการวัดคุณลักษณะที่เป็นสิ่งเฉพาะตัว ของบุคคล และการสังเกต เหมาะสำหรับการวัดคุณลักษณะที่สามารถสะท้อนออกมาในรูปของ พฤติกรรมได้อย่างชัดเจน การลงมือสร้างเครื่องมือ ประกอบด้วย การร่างคำถามให้ครอบคลุม จุดมุ่งหมายและเนื้อเรื่องที่ต้องการวัด ตลอดจนให้มีปริมาณของคำถามตามสัดส่วนความสำคัญที่ กำหนดไว้ ทบทวนร่างคำถาม และบรรณาธิการคำถาม และการทดลองใช้และตรวจสอบคุณภาพ ของเครื่องมือ ขั้นตอนสี่คือการเก็บรวบรวมข้อมูล เพื่อทราบผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ขั้นตอนห้า คือการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการวัดและประเมินผู้เรียน ขั้นตอนหกคือการตัดสินคุณค่าของผล การเรียนรู้ เป็นการนำผลที่ได้จากการตัดสินมาแปลความหมายใน 2 ลักษณะ คือ การแปล ความหมายแบบอิงกลุ่มและการแปลความหมายแบบอิงเกณฑ์ และขั้นตอนสุดท้ายคือการ รายงานและนำผลไปใช้ในการพัฒนาและปรับปรุงการเรียนรู้ เป็นขั้นตอนการให้ผลป้อนกลับจาก การวัดและประเมินผลหลังจากที่ได้ทำการประเมินผลแล้ว โดยผู้สอนต้องให้ผลป้อนกลับแก่ผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และปรับปรุงตนเองได้

ศิริเดช สุชีวะ (2546) ยังได้กล่าวถึงประเภทของการประเมินการเรียนการสอน โดยผู้สอน ต้องมีการประเมินผลก่อนเรียนเพื่อให้ได้ข้อมูลเบื้องต้นสำหรับนำไปจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญโดยการประเมินความพร้อมและพื้นฐานของผู้เรียน และประเมินความรอบรู้ของ ผู้เรียนก่อนที่จะเรียนด้วย ต้องมีการประเมินระหว่างเรียนเพื่อตรวจสอบพัฒนาการของผู้เรียนและ ให้ได้สารสนเทศในการปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องและส่งเสริมผู้เรียนให้เกิดพัฒนาการสูงสุดตาม ศักยภาพ รวมถึงการประเมินจากการปฏิบัติจริง (performance assessment) และการประเมิน ตามสภาพจริง (authentic assessment) อันเป็นการประเมินจากการปฏิบัติงานหรือกิจกรรมใน สถานการณ์ที่เป็นจริงหรือใกล้เคียงชีวิตจริง และการประเมินด้วยแฟ้มสะสมงาน (portfolio assessment) อันเป็นวิธีการประเมินที่ส่งเสริมการประเมินตามสภาพจริงให้สมบูรณ์ โดยการให้ ผู้เรียนเก็บรวบรวมผลงานจากการปฏิบัติจริงทั้งในขณะที่เรียนหรือในชีวิตมาจัดแสดงอย่างเป็น ระบบ เพื่อสะท้อนความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียน

### 3.2) กรอบความคิดที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้นิยามวัฒนธรรมการประเมินออกเป็น 3 ลักษณะ ลักษณะแรกเป็นสิ่งที่บุคคลแสดงออกมาในลักษณะของความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน ลักษณะที่สองเป็นสิ่งที่บุคคลแสดงออกมาในด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมิน และลักษณะที่สามเป็นการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นองค์ประกอบที่ใช้วัดวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนครั้งนี้พิจารณาจากคุณลักษณะและพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกจำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน องค์ประกอบด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และองค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง (Murphy, 1999; Trochim, 2002; Sanders, 2002; Ferguson, 2003; สุวิมล ว่องวานิช, 2548)

ผลการศึกษาวิธีการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยของ IUCN Council (2001) Duignan และ Lecturer (2002) Kong (2002) และ GAO (2003) มีจำนวน 5 วิธี ได้แก่ การให้การศึกษารายบุคคล การใช้เพื่อนร่วมงานเป็นผู้ตรวจสอบและทบทวน การให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีส่วนร่วมในการประเมิน การใช้ระบบพี่เลี้ยงเพื่อสร้างวัฒนธรรมการประเมิน และการใช้รูปแบบการฝึกอบรม การวิจัยครั้งนี้เป็นการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่นำเอาแนวคิดใหม่ของการฝึกอบรมตามที่ Lloyd และ Jackson (2003) นำเสนอไว้ คือ อาศัยหลักของการร่วมมือรวมพลัง (collaborative training) ที่ผู้เข้าอบรมมีส่วนร่วมทั้งในกระบวนการวางแผน การนำแผนสู่การปฏิบัติ และการประเมินผลการฝึกอบรม เนื่องจากการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดการพัฒนาและเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง ในลักษณะของการฝึกปฏิบัติจริงในสภาพปกติที่เป็นอยู่ในโรงเรียน มีครูพี่เลี้ยงเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ ประสบการณ์ ให้ความช่วยเหลือ และพัฒนาการปฏิบัติงานให้กับครูที่เข้ารับการอบรมตามความต้องการจำเป็นของครูแต่ละคน (สุวิมล ว่องวานิช, 2547, 2548) ขณะที่แนวคิดของการคิดสะท้อนนิมิตเป็นการเรียนรู้ที่อาศัยกระบวนการคิดเชิงวิเคราะห์เพื่อพิจารณาใคร่ครวญถึงจุดเด่นและจุดด้อยของกระบวนการและผลลัพธ์ที่ได้จากการคิดสะท้อนที่ได้สะท้อนออกมาอย่างลึกซึ้ง เพื่อนำผลที่ได้ไปใช้พัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้น (Leitch & Day, 2001; Yaffe, 2003; Henning & Keune, 2004) ดังนั้นการผนวกเอาแนวคิดการเรียนรู้อย่างสองแนวคิดเข้าด้วยกัน จึงน่าจะทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้านการประเมินการเรียนการสอนได้ดีที่สุด กรอบแนวคิดการวิจัยแสดงดังแผนภาพ



สำหรับลักษณะของการฝึกอบรมที่ใช้พัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้กับครูในการวิจัยครั้งนี้ ได้แบ่งขั้นตอนการดำเนินการฝึกอบรมออกเป็น 2 ช่วง ช่วงแรกเป็นช่วงที่ผู้วิจัยพัฒนาครูในโรงเรียนเพื่อทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียน ช่วงเวลาที่ใช้สำหรับฝึกอบรมครูพี่เลี้ยงจำนวน 1 เดือน (กันยายน 2549) โดยกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรมและกิจกรรมที่ผู้วิจัยดำเนินการให้กับครูพี่เลี้ยงมีเนื้อหาทั้งในส่วนที่เป็นภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ มีจำนวนครั้งที่ฝึกอบรมทั้งสิ้น 7 ครั้ง รวม 7 ชั่วโมง รูปแบบการฝึกอบรมเป็นลักษณะการแลกเปลี่ยนเรียนรู้พูดคุย และส่งเสริมสนับสนุนให้ครูมีความเชื่อมั่นในตนเองยิ่งขึ้น จัดกิจกรรมบรรยายและให้ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาการประเมินการเรียนการสอน ขั้นตอนการฝึกอบรม และแนวคิดของกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान และฝึกครูพี่เลี้ยงให้มีทักษะและความสามารถด้านการตั้งคำถามเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ผ่านกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानด้วยการจัดสถานการณ์จำลองให้ครูพี่เลี้ยงได้ดำเนินการตั้งคำถามในลักษณะต่าง ๆ ผ่านกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान รวมทั้งจัดหาเอกสารประกอบการฝึกอบรมให้กับครูพี่เลี้ยงได้ศึกษาเพิ่มเติม

การฝึกอบรมช่วงที่สองเป็นช่วงที่ครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมให้กับครูผู้เข้ารับการอบรมในโรงเรียนของตนเอง มีช่วงระยะเวลาฝึกอบรม 6 เดือน (ตุลาคม 2549 ถึงมีนาคม 2550) แต่ละโรงเรียนกำหนดระยะเวลาการฝึกอบรมออกเป็น 4 ขั้นตอน คือการวางแผนการฝึกอบรม การดำเนินการฝึกอบรม การประเมินผลการฝึกอบรม และการสรุปผลการเรียนรู้จากการฝึกอบรม โดยมีการกำหนดหลักสูตรและจำนวนครั้งของการฝึกอบรมไว้จำนวน 23 ครั้ง (เฉลี่ย 1 สัปดาห์/ครั้ง) ระยะเวลาที่ใช้สำหรับการฝึกอบรมในแต่ละโรงเรียนประมาณ 1 ชั่วโมงต่อครั้ง เนื้อหาที่ใช้ในการฝึกอบรม คือ เรื่องการประเมินการเรียนการสอน รายละเอียดของเนื้อหาประกอบด้วยเนื้อหาทั้งภาคทฤษฎีและ



ภาคปฏิบัติ ได้แก่ แนวคิดพื้นฐานของการประเมินการเรียนการสอน การวิเคราะห์องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินกับมาตรฐานและสาระการเรียนรู้ การวิเคราะห์องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินกับผลการเรียนรู้/จุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนดกรอบการประเมิน การสร้างเครื่องมือประเมิน การวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือประเมิน การกำหนดระดับคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน การวิเคราะห์ข้อมูลและการสรุปผลการประเมิน การตัดสินและนำเสนอผลการประเมิน การจัดทำรายงานการประเมิน แนวทางการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ ลักษณะของกิจกรรมฝึกอบรมเป็นทั้งการบรรยายให้ความรู้โดยครูพี่เลี้ยง การจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันของครูที่เข้ารับการอบรม การฝึกปฏิบัติจริงเกี่ยวกับขั้นตอนการประเมินการเรียนการสอนโดยใช้เอกสารประกอบการฝึกอบรมที่ได้พัฒนาขึ้น ซึ่งรูปแบบการจัดฝึกอบรมที่ครูพี่เลี้ยงจัดให้กับครูมีความเข้มของการฝึกอบรมแตกต่างกันตามประเภทของครูที่เข้ารับการอบรม

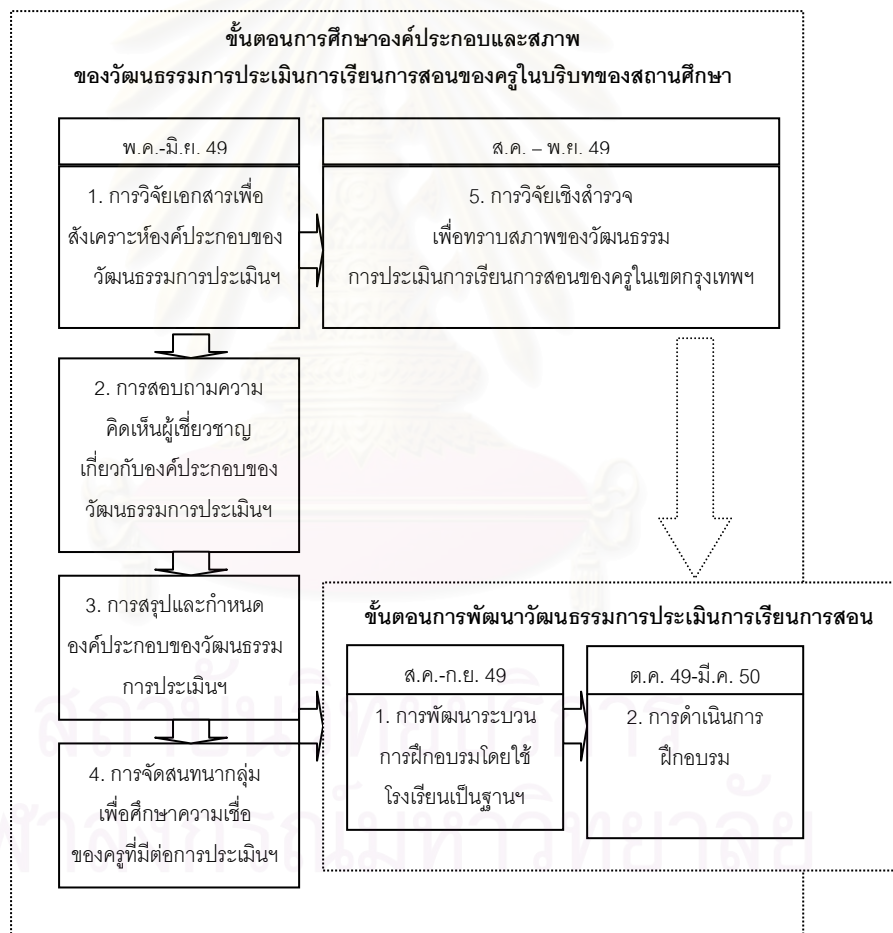
ผลการศึกษาเอกสารและงานวิจัยของ Murphy (1999) IUCN Council (2001) Sanders (2001) Duignan และ Lecturer (2002) GAO (2003) Ferguson (2003) และ Owen (2003) อ้างถึงใน Ferguson, 2003) พบว่าปัจจัยและเงื่อนไขการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินมีด้วยกันจำนวน 2 ประการ คือ ปัจจัยและเงื่อนไขด้านบุคคล ซึ่งเป็นคุณลักษณะและพฤติกรรมภายในของบุคคลเกี่ยวกับด้านความรู้และความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมิน และปัจจัยและเงื่อนไขด้านองค์กร ซึ่งเป็นคุณลักษณะด้านโครงสร้างขององค์กรและแนวทางการปฏิบัติงานการประเมินขององค์กร การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยควบคุมปัจจัยและเงื่อนไขที่ส่งผลต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยการคัดเลือกสถานศึกษาที่มีลักษณะโครงสร้างด้านการบริหารแตกต่างกันจำนวน 3 สังกัดมาทำการศึกษา ได้แก่ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) สังกัดสำนักงานศึกษากรุงเทพมหานคร (กทม.) และสังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน (สช.) เป็นโรงเรียนกรณีศึกษา โดยมีครูผู้เข้ารับการอบรมที่มีคุณลักษณะแตกต่างกันออกไปในแต่ละโรงเรียนเข้ารับการฝึกอบรมด้วยรูปแบบการใช้การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่พัฒนาขึ้นซึ่งมีระดับความเข้มแตกต่างกัน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### บทที่ 3

#### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นวิธีวิจัยแบบการวิจัยและพัฒนา (research and development) แบ่งขั้นตอนการวิจัยเป็น 2 ขั้นตอนหลัก ขั้นตอนแรกเป็นการศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา และขั้นตอนที่สองเป็นการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิมาน กระบวนการวิจัยและพัฒนาปรากฏดังแผนภาพที่ 3.1



แผนภาพที่ 3.1 กระบวนการวิจัยและพัฒนา

## 1. รายละเอียดการดำเนินงานวิจัย

รายละเอียดการดำเนินงานวิจัยนำเสนอตามขั้นตอนหลักของการวิจัยดังนี้

### ขั้นตอนการศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา

การวิจัยขั้นตอนนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ (survey research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษาที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร รายละเอียดการดำเนินการวิจัยมีดังนี้

#### 1. ขั้นตอนการวิจัย

1.1 ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จำนวน 5 เรื่อง ประกอบด้วยเอกสารงานวิจัยของ Murphy (1999) Trochim (2002) Sanders (2002) Ferguson (2003) และสุวิมล ว่องวาณิช (2548)

1.2 ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยการสอบถามความคิดเห็นจากกลุ่มผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์ด้านการประเมินผลการเรียนการสอน/การจัดการศึกษา จำนวน 16 คน

1.3 สังเคราะห์องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่ได้จากการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและผลการสอบถามความคิดเห็นจากผู้เชี่ยวชาญ เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบสำหรับใช้ในการศึกษาสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในโรงเรียน

1.4 จัดสนทนากลุ่มเพื่อศึกษาสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู จำนวน 3 ครั้ง ได้แก่ ครั้งที่ 1 วันที่ 31 พฤษภาคม 2549 เวลา 7.30-8.30 น. ครั้งที่ 2 วันที่ 6 มิถุนายน 2549 เวลา 12.00-13.00 น. และครั้งที่ 3 วันที่ 8 มิถุนายน 2549 เวลา 11.00-12.30 น. รวมครูที่เข้าร่วมสนทนากลุ่มทั้งสิ้น จำนวน 17 คน และนำข้อมูลมาวางแผนพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้กับครูด้วยรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยขั้นตอนที่สองต่อไป

1.5 ตรวจสอบสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษาที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานครด้วยแบบสอบถามที่พัฒนาขึ้น และสรุปผลการตรวจสอบสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู

#### 2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ดังนี้ กลุ่มแรกเป็นกลุ่มผู้เชี่ยวชาญเพื่อสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน รวมจำนวน 16 คน ผู้วิจัยคัดเลือกแบบเจาะจง โดยกำหนดเกณฑ์การคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญ ไว้จำนวน 2 ข้อ ดังนี้ 1) มีความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินผลการเรียนการสอน โดยพิจารณาจาก

ระดับการศึกษาที่สำเร็จเป็นระดับปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา/สาขาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา และ/หรือ 2) มีประสบการณ์การทำงานด้านการวัดและประเมินผล การเรียนการสอน/การจัดการศึกษาไม่น้อยกว่า 3 ปี โดยมีเกณฑ์พิจารณา คือ 2.1) การเป็นหัวหน้าโครงการ/คณะทำงานโครงการวิจัยด้านการวัดและประเมินผล 2.2) การเป็นผู้ทรงคุณวุฒิด้านการวัดและประเมินผลหรือเป็นอาจารย์ผู้สอนด้านการวัดและประเมินผลในระดับมหาวิทยาลัย และ 2.3) การเป็นหัวหน้างาน/กลุ่มงานด้านการวิจัย/การวัดและประเมินผล (รายละเอียดของผู้เชี่ยวชาญแสดงในภาคผนวก ก)

กลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่สองเป็นครูที่สอนอยู่ในสถานศึกษาที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร จาก 3 สังกัด คือ สพฐ. กทม. และ สช. เพื่อใช้สำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกเพื่อใช้ในการสนทนากลุ่มที่จัดขึ้น จำนวน 3 ครั้ง มีกลุ่มตัวอย่างเข้าร่วมสนทนากลุ่ม จำนวน 17 คน และกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่สองเพื่อให้ข้อมูลด้วยการตอบแบบสอบถาม จากจำนวนประชากรทั้งสิ้น จำนวน 50,345 คน ผู้วิจัยกำหนดขนาดจำนวนกลุ่มตัวอย่างโดยใช้สูตรของยามานะ คือ  $n = N/(1+NE^2)$  ด้วยความเชื่อมั่น 95% ยอมให้เกิดความคลาดเคลื่อน 5% ได้ขนาดกลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,169 คน จำแนกตามสังกัด มีจำนวน 388, 394, 387 คน ตามลำดับ หลังจากนั้นจึงสุ่มตัวอย่างโดยใช้วิธีสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) โดยสุ่มครูในแต่ละระดับชั้นที่สอนและสุ่มครูในแต่ละโรงเรียนให้กระจายตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ ทั้ง 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ รายละเอียดของจำนวนกลุ่มตัวอย่างแสดงในตารางที่ 3.1 ผลจากการเก็บรวบรวมข้อมูลปรากฏว่าได้ข้อมูลกลับคืนจำนวน 1,095 คน แต่มีข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์ไม่สามารถนำมาวิเคราะห์ข้อมูลได้ จำนวน 5 คน ดังนั้นมีจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่นำมาใช้ในการวิเคราะห์ครั้งนี้ จำนวน 1,090 คน คิดเป็นร้อยละ 93.24 กลุ่มตัวอย่างสังกัด สช. มีอัตราการตอบกลับสูงสุด จำนวน 377 คน คิดเป็นร้อยละ 97.42 รองลงมาเป็นกลุ่มตัวอย่างครูจากสังกัด กทม. จำนวน 365 คน และ สพฐ. จำนวน 348 คน คิดเป็นร้อยละ 92.64 และร้อยละ 89.69 ตามลำดับ ตารางที่ 3.1 กลุ่มตัวอย่างครูในโรงเรียนที่ตอบข้อมูลด้วยแบบสอบถาม

สังกัด	จำนวนประชากร	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง	อัตราการตอบกลับ	ร้อยละของอัตราการตอบกลับ
สพฐ.	12,684	388	348	89.69
กทม.	25,690	394	365	92.64
สช.	11,971	387	377	97.42
รวม	50,345	1,169	1,090	93.24

ที่มา: จำนวนครูสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน ได้มาจากข้อมูลสารสนเทศ ปี 2548 กระทรวงศึกษาธิการ ส่วนข้อมูลของครูสังกัดสำนักงานศึกษากรุงเทพมหานคร ใช้ข้อมูลสารสนเทศ ปี 2547

### 3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยมีจำนวน 4 ฉบับ ดังนี้

1. แบบบันทึกข้อมูลองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มีลักษณะเป็นแบบบันทึกข้อมูลเพื่อบันทึกผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินโดยมีประเด็นที่บันทึก คือ แหล่งที่มาของเอกสารและงานวิจัย ชื่อผู้วิจัย/ผู้เขียน และสาระเกี่ยวกับองค์ประกอบ/ตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินจากเอกสารงานวิจัยดังกล่าว

2. แบบสอบถามความคิดเห็นผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน แบบสอบถามมีลักษณะเป็นแบบปลายเปิดเพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลความคิดเห็นขององค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน แบบสอบถามแบ่งออกเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 เป็นข้อมูลทั่วไปของผู้ทรงคุณวุฒิ คือ เพศ อายุ วุฒิการศึกษาสูงสุด หรือเทียบเท่า ตำแหน่ง สถานที่ทำงาน ประสบการณ์การทำงาน และประสบการณ์การทำงานด้านการวัดและประเมินผล ส่วนตอนที่ 2 เป็นข้อคำถามปลายเปิดเกี่ยวกับองค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

3. ประเด็นคำถามใช้เป็นแนวทางในการสนทนากลุ่มครูเพื่อศึกษาความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน เป็นแนวคำถามเกี่ยวกับความรู้สึกต่อการประเมินการเรียนการสอน สภาพการวัดและประเมินผลการเรียนการสอนในปัจจุบัน รวมทั้งรูปแบบ วิธีการ หรือขั้นตอนที่ใช้ในการประเมินการเรียนการสอนแต่ละชั้นตอน เป็นต้น

4. แบบสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา เนื้อหาของแบบสำรวจมีจำนวน 2 ตอน ประกอบด้วยตอนที่ 1 คือ ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบ และตอนที่ 2 แบบวัดวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู มีจำนวน 3 ตอนย่อย ได้แก่ 2.1) แบบวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน 2.2) แบบวัดความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และ 2.3) แบบวัดการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง รายละเอียดของโครงสร้างเครื่องมือวิจัยฉบับนี้แสดงดังตารางที่ 3.2

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 3.2 โครงสร้างแบบสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา

เนื้อหาหลัก	เนื้อหาย่อย	ลักษณะเครื่องมือ	น้ำหนัก/จำนวนข้อ
ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป	เพศ อายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์ทำงาน สถานภาพ สังกัดสถานศึกษา ระดับที่เปิดสอน จำนวนนักเรียน จำนวนครู ประสบการณ์ด้านการประเมิน และข้อมูลงานการสอนที่ได้รับ	เลือกตอบ และ ปลายเปิด	11 ข้อ
ตอนที่ 2 สภาพ ของ วัฒนธรรม การประเมิน การเรียน การสอน	2.1 ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน	แบบสอบถาม	(30 ข้อ)
	1) การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน	ปรนัยชนิด	5 (16.66)
	2) การพัฒนากระบวนการประเมิน	เลือกตอบ	
	2.1) การพัฒนาวิธีการประเมิน		5 (16.66))
	2.2) การดำเนินการประเมิน		3 (10.00))
	3) การให้คะแนนและแปลความหมายผลการประเมิน		5 (16.66)
	4) การตัดสินผลการเรียนรู้		4 (13.33)
	5) การรายงานผลการประเมิน		3 (10.00)
	6) การใช้ผลการประเมิน		5 (16.66)
	2.2 ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน	แบบวัดชนิด	30 ข้อ
	2.3 การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	มาตราประมาณ ค่า 5 ระดับ	10 ข้อ

#### 4. การสร้างและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย

##### 4.1) การสร้างเครื่องมือวิจัย

เครื่องมือวิจัยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองมีจำนวน 3 ฉบับ ได้แก่ เครื่องมือวิจัยฉบับที่ 1-3 ส่วนเครื่องมือวิจัยฉบับที่ 4 แบบสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา เนื้อหาตอนที่ 2 ในส่วนที่เป็นแบบวัดความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินการเรียนการสอนนั้น ผู้วิจัยได้พัฒนาและปรับปรุงมาจากแบบวัดที่ศศิธร เขียวกอก (2548) แปลและเรียบเรียงขึ้นจากแบบวัดสมรรถภาพด้านการประเมินของมหาวิทยาลัย Missouri มลรัฐ Kansas ประเทศสหรัฐอเมริกา ผลการพัฒนาและปรับปรุงเครื่องมือวิจัยฉบับดังกล่าวทำให้ได้แบบวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน 2) การพัฒนากระบวนการประเมิน 3) การให้คะแนนและแปลความหมาย 4) การตัดสินผลการเรียนรู้ 5) การรายงานผลการประเมิน และ 6) การใช้ผลการประเมิน

ข้อมูลจากตารางที่ 3.3 เป็นรายละเอียดของเครื่องมือวิจัยฉบับที่ 4 ในส่วนของตอนย่อยที่ 2.1 ซึ่งผู้วิจัยได้พัฒนาและปรับปรุงขึ้นจากแบบวัดที่ศศิธร เขียวกอก (2548) แปลและเรียบเรียงจากแบบวัดสมรรถภาพด้านการประเมินของมหาวิทยาลัย Missouri มลรัฐ Kansas ประเทศ

สหรัฐอเมริกา ผู้วิจัยได้ลดจำนวนองค์ประกอบที่วัดเหลือเพียงจำนวน 6 องค์ประกอบ โดยไม่ได้นำข้อคำถามในองค์ประกอบที่ 7 มาใช้สำหรับการวิจัยครั้งนี้ เนื่องจากข้อคำถามในองค์ประกอบที่ 7 การตระหนักในจริยธรรมด้านการประเมินนั้น ผู้วิจัยพิจารณาว่าข้อคำถามในองค์ประกอบดังกล่าวมุ่งวัดคุณลักษณะของครูเกี่ยวกับจริยธรรมการประเมินการเรียนการสอน ซึ่งไม่สอดคล้องกับเนื้อหาและสิ่งที่มุ่งวัดคือด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ผู้วิจัยจึงกำหนดองค์ประกอบที่มุ่งวัดใหม่เป็น 6 องค์ประกอบดังกล่าวข้างต้น

ขั้นตอนการพัฒนาและปรับปรุงแบบวัดดังกล่าว ผู้วิจัยยังคงนำข้อคำถามจากแบบวัดเดิมมาใช้เป็นส่วนใหญ่ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 การเลือกวิธีการประเมิน องค์ประกอบที่ 3 การให้คะแนน และการแปลความหมายผลการประเมิน และองค์ประกอบที่ 4 การใช้ผลการประเมินเพื่อการตัดสินใจ โดยปรับชื่อองค์ประกอบที่วัดให้สอดคล้องกับรายละเอียดของข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบดังกล่าว และปรับประเด็นข้อคำถามให้กระชับและชัดเจนยิ่งขึ้น โดยยังคงจำนวนข้อคำถามแต่ละด้านไว้เท่าเดิม สำหรับข้อคำถามขององค์ประกอบที่ 2 การพัฒนาระบบการประเมิน ผู้วิจัยยังคงใช้ข้อคำถามในแบบวัดเดิมทุกข้อแต่ปรับเปลี่ยนคำถามให้ชัดเจนยิ่งขึ้น และได้สร้างข้อคำถามใหม่เพิ่มเติมอีกจำนวน 3 ข้อ เพื่อให้เนื้อหาที่วัดครอบคลุมยิ่งขึ้น ขณะที่ข้อคำถามขององค์ประกอบที่ 5 การใช้การประเมินผลในการตัดเกรดและองค์ประกอบที่ 6 การสื่อสารผลประเมิน ผู้วิจัยลดจำนวนข้อคำถามลงองค์ประกอบละ 1 ข้อ และ 2 ข้อ ตามลำดับ เนื่องจากข้อคำถามดังกล่าวมีความซ้ำซ้อนและพิจารณาว่าข้อคำถามไม่สอดคล้องกับองค์ประกอบที่มุ่งวัดและเปลี่ยนชื่อองค์ประกอบที่วัดใหม่เป็นองค์ประกอบการตัดสินใจผลการเรียนรู้และการรายงานผลการประเมิน

เครื่องมือวิจัยตอนย่อยที่ 2.2 เป็นแบบวัดความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน ประกอบด้วยข้อคำถามที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นใหม่ทั้งหมด ขั้นตอนการพัฒนาข้อคำถามแต่ละข้อ ผู้วิจัยดำเนินการโดยนำข้อมูลความคิดเห็นเกี่ยวกับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนที่ได้จากการจัดสนทนากลุ่ม จำนวน 3 ครั้ง ในโรงเรียน 3 สังกัดที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานครมาสรุปและสังเคราะห์ ได้ข้อคำถามที่มุ่งวัดความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 30 ข้อ จำแนกเป็น 2 ด้าน คือ 1) ข้อคำถามวัดความเชื่อด้านการวางแผนการประเมินและการกำหนดวิธีการประเมิน รวมจำนวน 13 ข้อ เป็นข้อคำถามที่วัดความเชื่อที่เหมาะสม จำนวน 4 ข้อ และข้อคำถามที่วัดความเชื่อที่ไม่เหมาะสม จำนวน 9 ข้อ และ 2) ข้อคำถามที่วัดความเชื่อด้านการพัฒนาระบบการประเมิน รวมจำนวน 16 ข้อ จำแนกเป็นข้อคำถามที่วัดความเชื่อที่เหมาะสม 6 ข้อ และข้อคำถามที่วัดความเชื่อที่ไม่เหมาะสม จำนวน 10 ข้อ ลักษณะข้อคำถามเป็นแบบมาตราประมาณค่าแบบลิเคิร์ทชนิด 5 ระดับ ส่วนเครื่องมือวิจัยในตอนย่อยที่ 2.3 เป็นข้อคำถามที่สร้างขึ้นใหม่ทั้งหมดเช่นกัน เพื่อวัดการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ลักษณะข้อคำถามเป็นแบบมาตราประมาณค่าแบบลิเคิร์ทชนิด 5 ระดับ มีจำนวน 10 ข้อ

ตารางที่ 3.3 รายละเอียดของเครื่องมือวิจัยที่พัฒนาและปรับปรุง เพื่อใช้วัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินฯ

แบบวัดที่ศศิธร เขียวกอ (2548) แปลและเรียบเรียงจากแบบวัดของ มหาวิทยาลัย Missouri มลรัฐ Kansas		แบบวัดที่ผู้วิจัย ได้พัฒนาและปรับปรุงขึ้นใหม่		
องค์ประกอบที่วัด	จำนวนข้อ	องค์ประกอบที่วัด	จำนวนข้อ	รายละเอียดการพัฒนาและปรับปรุง
1. การเลือกวิธีการประเมิน	5	1. การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน	5	ใช้ข้อความเท่าเดิมแต่ปรับชื่อองค์ประกอบที่วัดให้กระชับและครอบคลุม
2. การพัฒนาวิธีการประเมิน	5	2. การพัฒนากระบวนการประเมิน 2.1. การพัฒนาวิธีการประเมิน 2.2. การดำเนินการประเมิน	(8) 5 3	ข้อความตอนที่ 2.1 ใช้เท่าเดิม แต่เพิ่มข้อความในตอนที่ 2.2 อีกจำนวน 3 ข้อเพื่อให้ครอบคลุมกับองค์ประกอบที่วัดยิ่งขึ้น
3. การให้คะแนนและการแปลความหมายผลการประเมิน	5	3. การให้คะแนนและแปลความหมายผลการประเมิน	5	ใช้จำนวนข้อคำถามเท่าเดิม
4. การใช้ผลการประเมินเพื่อการตัดสินใจ	5	4. การใช้ผลการประเมิน	5	ใช้จำนวนข้อคำถามเท่าเดิมแต่ปรับชื่อองค์ประกอบให้กระชับ
5. การใช้การประเมินผลในการตัดเกรด	5	5. การตัดสินผลการเรียนรู้	4	ลดจำนวนข้อคำถาม 1 ข้อ เนื่องจากข้อคำถามดังกล่าวไม่สอดคล้องกับองค์ประกอบที่มุ่งวัดและปรับชื่อองค์ประกอบให้กระชับ
6. การสื่อสารผลประเมิน	5	6. การรายงานผลการประเมิน	3	ลดจำนวนข้อ 2 ข้อ เนื่องจากข้อคำถามไม่สอดคล้องกับองค์ประกอบที่มุ่งวัดและปรับชื่อองค์ประกอบให้กระชับ
7. การตระหนักในจริยธรรมด้านการประเมิน	5	ไม่ได้นำมาพัฒนาและปรับปรุง	-	ข้อความเดิมมุ่งวัดคุณลักษณะของครูเกี่ยวกับจริยธรรมการประเมินการเรียนการสอนไม่สอดคล้องกับเนื้อหาและสิ่งที่มุ่งวัดคือด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน
รวม 35 ข้อ		รวม 30 ข้อ		
ค่าความยาก ระหว่าง 0.2-0.8 ค่าอำนาจจำแนก 0.2 ขึ้นไป และค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.507 (n=30)		ค่าความยากมีค่าระหว่าง 0.22-0.72 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ในช่วง 0.25-0.75 และค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.85 (n=60)		

รายละเอียดเกี่ยวกับเกณฑ์การให้คะแนนจากการตอบและการแปลความหมายคะแนนในแต่ละตอน มีดังนี้ เนื้อหาตอนย่อยที่ 2.1 ซึ่งเป็นแบบวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ตอบถูกต้องได้ 1 คะแนน ตอบผิดได้ 0 คะแนน ส่วนเกณฑ์การตัดสินระดับความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินผลการเรียนการสอนมีดังนี้คือถ้าได้คะแนนรวมตั้งแต่ 15 คะแนนขึ้นไป (50%) ถือว่าเป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินการเรียนการสอน และถ้าได้



คะแนนต่ำกว่า 15 คะแนน (น้อยกว่า 50%) ถือว่าไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน เนื้อหาตอนย่อยที่ 2.2 แบบวัดความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนมีเกณฑ์การให้คะแนนในการแปลความหมายเป็น 5 ระดับ ดังนี้

ระดับ 5 หมายถึง มีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับมากที่สุด

ระดับ 4 หมายถึง มีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับมาก

ระดับ 3 หมายถึง มีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับปานกลาง

ระดับ 2 หมายถึง มีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับน้อย

ระดับ 1 หมายถึง มีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับน้อยที่สุด

สำหรับเกณฑ์การตัดสินระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนว่ามีความเหมาะสมหรือไม่นั้น มีดังนี้คือ ถ้าได้คะแนนเฉลี่ย 3.25 (65%) ขึ้นไป ถือว่ามีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสม และถ้าได้คะแนนเฉลี่ยต่ำกว่า 3.25 ถือว่ามีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนไม่เหมาะสม

ส่วนเนื้อหาตอนย่อยที่ 2.3 แบบวัดการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง มีเกณฑ์การแปลความหมายระดับคะแนนเป็น 5 ระดับ ดังนี้

ระดับ 5 หมายถึง มีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น มากกว่า 80 % ถือว่าอยู่ในระดับมากที่สุด

ระดับ 4 หมายถึง มีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น 70-79% ถือว่าอยู่ในระดับมาก

ระดับ 3 หมายถึง มีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น 60-69% ถือว่าอยู่ในระดับปานกลาง

ระดับ 2 หมายถึง มีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น 50-59% ถือว่าอยู่ในระดับน้อย

ระดับ 1 หมายถึง มีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น น้อยกว่า 50% ถือว่าอยู่ในระดับน้อยที่สุด

เกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องของครูว่าครูมีการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานต่อเนื่องหรือไม่นั้น มีดังนี้คือถ้าได้คะแนนเฉลี่ย 3.25 (65%) ขึ้นไป ถือว่าใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และถ้าได้คะแนนเฉลี่ยต่ำกว่า 3.25 ถือว่าใช้การประเมินในการปฏิบัติงานดีไม่ต่อเนื่อง

#### 4.2) การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย

##### 4.2.1) การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา

ผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามฉบับที่ 4 คือ แบบสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา ซึ่งเป็นแบบสำรวจฉบับร่างที่พัฒนาและปรับปรุงขึ้นพร้อมรายละเอียดเกี่ยวกับหัวข้องานวิจัย วัตถุประสงค์ของงานวิจัย นิยามตัวแปร กรอบแนวคิดการวิจัย และรายละเอียดวิธีดำเนินการวิจัยโดยย่อ รวมทั้งตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถามให้อาจารย์ที่ปรึกษาและผู้เชี่ยวชาญจำนวน 6 คน พิจารณาความตรงเชิงเนื้อหาของข้อคำถาม ผู้เชี่ยวชาญทุกคนที่ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาครั้งนี้เป็นผู้เชี่ยวชาญที่สำเร็จการศึกษาระดับ

ปริญญาเอกทางด้านการวัดและประเมินผลและ/หรือปฏิบัติงานที่เกี่ยวข้องกับการวัดและประเมินผล ผู้เชี่ยวชาญทุกคนได้ทำการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและความเหมาะสมของคำถามเป็นรายข้อ กับองค์ประกอบที่มุ่งวัด (item-objective congruence) ว่ามีความเหมาะสมสอดคล้องกันหรือไม่ อย่างไร พร้อมกับให้ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุงข้อคำถามแต่ละข้อ ระยะเวลาที่ผู้เชี่ยวชาญแต่ละคนทำการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา มีช่วงเวลาประมาณ 2-3 สัปดาห์ หลังจากนั้นผู้เชี่ยวชาญได้จัดส่งเครื่องมือวิจัยดังกล่าวกลับคืนแก่ผู้วิจัยทั้งทางไปรษณีย์ จดหมายอิเล็กทรอนิกส์ และให้ผู้วิจัยไปรับเครื่องมือวิจัยกลับคืนด้วยตนเอง (รายชื่อผู้เชี่ยวชาญแสดงดังภาคผนวก ก)

ผลการพิจารณาความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือวิจัยจากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 6 คน แสดงดังตารางที่ 3.4 เมื่อใช้เกณฑ์ตามที่ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) กำหนดไว้ว่าถ้าใช้ผู้ทรงคุณวุฒิตัดสินว่าข้อสอบแต่ละข้อสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายการเรียนรู้หรือไม่ โดยให้คะแนน 1 คือ ข้อรายการดังกล่าวสอดคล้องหรือคะแนน 0 หมายถึงไม่สอดคล้องหรือไม่แน่ใจ จากนั้นจึงคำนวณค่าสัดส่วนหรือร้อยละของผู้ตัดสินที่เห็นว่าสอดคล้องเพื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์ ถ้าจำนวนผู้ทรงคุณวุฒิตัดสินว่าสอดคล้อง  $\geq 80\%$  ถือว่าข้อสอบข้อนั้นสอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย ผลจากการพิจารณาข้อคำถามจากแบบวัดของผู้เชี่ยวชาญทั้ง 6 คน พบว่ามีข้อคำถามทุกข้อของแบบวัดตอนย่อยที่ 2.1 และตอนย่อยที่ 2.2 ผ่านเกณฑ์การพิจารณา ส่วนข้อคำถามในตอนย่อยที่ 2.3 ไม่ผ่านเกณฑ์การพิจารณา จำนวน 1 ข้อ ทั้งนี้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาว่าข้อคำถามดังกล่าวไม่สอดคล้องกับองค์ประกอบหรือเนื้อหาที่มุ่งวัดและยังมีความคลุมเครือ ผู้วิจัยจึงได้ปรับปรุงข้อคำถามข้อดังกล่าวให้มีความชัดเจนสมบูรณ์ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้แบบวัดเป็นไปตามตารางโครงสร้างของเครื่องมือวิจัยที่ได้กำหนดไว้ ส่วนประเด็นการปรับปรุงข้อคำถามให้ชัดเจนสมบูรณ์ยิ่งขึ้นตามที่ผู้เชี่ยวชาญได้ให้ข้อเสนอแนะ ได้แก่ ข้อความในข้อคำถามบางข้อมีความซ้ำซ้อนกัน โดยให้ผู้วิจัยปรับปรุงข้อคำถามใหม่เกี่ยวกับเนื้อหาและภาษาเพื่อให้คำถามชัดเจนยิ่งขึ้น ปรับเนื้อหาข้อคำถามให้เหมาะสมกับสิ่งที่จะวัด ข้อคำถามในแบบวัดตอนที่ 2.1 ยาวมาก ขอให้ผู้วิจัยปรับให้กระชับแต่ได้ใจความเช่นเดิม ตัวเลือกของข้อคำถามบางข้อต้องไม่เด่นชัดจนเกินไป ให้มีการเน้นข้อคำถามที่ถามในเชิงปฏิเสธ และให้พิจารณาคำฟุ่มเฟือยที่ปรากฏอยู่ในข้อคำถามบางข้อ เป็นต้น ผู้วิจัยจึงได้นำข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญมาปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาและทำการปรับปรุงข้อคำถามดังกล่าวตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

ตารางที่ 3.4 ค่า IOC จากการพิจารณาเครื่องมือวิจัยฉบับที่ 4 ของผู้เชี่ยวชาญ

ค่า IOC	รายละเอียดแบบสอบถามฉบับที่ 4			รวม
	ตอนที่ 2.1 (วัดความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการประเมินฯ)	ตอนที่ 2.2 (วัดความเชื่อ ที่มีต่อการประเมินฯ)	ตอนที่ 2.3 (วัดการใช้การประเมินในการ ปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง)	
1.00	30	29	6	65
0.83	-	1	3	4
ต่ำกว่า 0.80	-	-	1	1
รวม	30	30	10	70

#### 4.2.2) การทดลองใช้แบบสอบถาม

ผู้วิจัยนำเครื่องมือวิจัยฉบับที่ 4 ที่พัฒนาขึ้นไปใช้กับครูกลุ่มตัวอย่างที่คล้ายกับกลุ่มตัวอย่างจริง จำนวน 60 คน เพื่อตรวจสอบความเข้าใจและความชัดเจนของภาษา และตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือด้านความเที่ยง ความยากง่าย รวมถึงค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบถามที่สร้างขึ้น แล้ววิเคราะห์หาคุณภาพของเครื่องมือแต่ละตอนด้านความเที่ยง (reliability) ของแบบสอบถามทั้ง 3 ตอนด้วยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค รวมทั้งหาค่าความยากง่าย (Difficulty) และค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ของวัดตอนย่อยที่ 2.1 ด้วยโปรแกรมการวิเคราะห์แบบทดสอบแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก ชื่อโปรแกรม SIA (Single Item Analysis) ที่ ชยุตม์ ภิรมย์สมบัติพัฒนาขึ้น ผลการวิเคราะห์พบว่าแบบวัดตอนย่อยที่ 2.1 (วัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน) มีค่าความเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ค่อนข้างสูง ค่าอำนาจจำแนกและค่าความยากง่ายอยู่ในเกณฑ์ที่เหมาะสมและสามารถนำไปใช้ ค่าความยากมีค่าระหว่าง 0.22-0.72 และค่าอำนาจจำแนกมีค่าระหว่าง 0.25-0.75 ค่าความเที่ยง (สูตร KR20) เท่ากับ 0.855 และค่าความคลาดเคลื่อนของการวัด (SEM) เท่ากับ 14.236 ส่วนแบบวัดตอนย่อยที่ 2.2 (วัดความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน) และตอนย่อยที่ 2.3 (วัดการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง) มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาคเท่ากับ 0.802 และ 0.796 ตามลำดับ

#### 4.2.3) การตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง

ผู้วิจัยตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน โดยใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ตามโมเดลการวัดวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยโปรแกรมลิสเรล เครื่องมือที่ใช้วัดตัวแปรที่มีจำนวน 1 ฉบับ คือ แบบสำรวจสภาพวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู โดยมุ่งวัดวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 3 องค์ประกอบย่อย องค์ประกอบแรกคือความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน (TEST) มุ่งวัด

ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน (TEST1) 2) การพัฒนากระบวนการประเมิน (TEST2) 3) การให้คะแนนและแปลความหมาย (TEST3) 4) การตัดสินผลการเรียนรู้ (TEST4) 5) การรายงานผลการประเมิน (TEST5) และ 6) การใช้ผลการประเมิน (TEST6) องค์ประกอบย่อยที่สอง คือ ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน (BELIEVE) มุ่งวัดความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 2 ด้าน ได้แก่ 1) การวางแผนการประเมินและการกำหนดวิธีการประเมิน (BELIEVE1) มีข้อรายการที่วัดจำนวน 14 ข้อรายการ และ 2) การพัฒนากระบวนการประเมิน (BELIEVE2) มีข้อรายการที่วัดจำนวน 16 ข้อรายการ และองค์ประกอบย่อยสุดท้าย คือ การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง (CON) มีข้อรายการที่มุ่งวัดการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง จำนวน 10 ข้อรายการ (CON1-CON10)

ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จากผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน พบว่าตัวแปรที่บ่งชี้วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนเกือบทุกตัวแปรมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์กันตั้งแต่ระดับน้อยถึงระดับปานกลาง มีตัวแปรเพียงหนึ่งคู่ที่ไม่มีความสัมพันธ์กัน ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเป็นความสัมพันธ์ทั้งในทิศทางบวกและลบ โดยมีค่าความสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.008-0.616 ซึ่งมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวน 10 คู่ และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 จำนวน 68 คู่ ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันสูงสุด คือการปรับปรุงวิธีการประเมินของตนเองเพื่อให้ได้คุณภาพและมีมาตรฐาน (CON9) กับตัวแปรการใช้การประเมินสอดแทรกเข้าไปในการปฏิบัติงานปกติของตนเองโดยไม่รู้สึกรว่าการประเมินแยกส่วนจากการปฏิบัติงานในแต่ละวัน (CON6) โดยมีค่าความสัมพันธ์เท่ากับ 0.616 ค่า Bartlett's Test of Sphericity=4323.497,  $df=153$ , Sig.=0.000 ค่า KMO เท่ากับ 0.901 แสดงว่าตัวแปรเหล่านี้มีความสัมพันธ์เพียงพอที่จะนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบ แสดงดังตารางที่ 3.5

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันตามโมเดลวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ดังตารางที่ 3.6 และแผนภาพที่ 3.2 พบว่าองค์ประกอบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนและโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ (Chi-square =88.41) ที่องศาอิสระเท่ากับ 1 ( $df=96$ ) โดยมีค่าความน่าจะเป็นเท่ากับหรือเข้าใกล้ 1 ( $P=0.69662$ ) แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 0.99 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.98 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของส่วนเหลือ (RMR) เท่ากับ 0.015 ซึ่งมีค่าเข้าใกล้ศูนย์ แสดงว่าโมเดลการวัดวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรพบว่าค่าน้ำหนักของตัวแปรในแต่ละองค์ประกอบมีค่าเป็นบวก มีค่า

ตั้งแต่ 0.11-0.65 ตัวแปรที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือการนำผลการประเมินมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง (CON5) มีค่าเท่ากับ 0.65 รองลงมาคือการปรับปรุงวิธีการประเมินของตนเองเพื่อให้ได้คุณภาพและมีมาตรฐาน (CON9) มีค่าเท่ากับ 0.56 ส่วนตัวแปรที่มีน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดคือการรายงานผลการประเมิน (TEST5) มีค่าเท่ากับ 0.11 และเมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักขององค์ประกอบทั้ง 3 ด้าน พบว่าองค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน (TEST) มีน้ำหนักความสำคัญสูงสุด รองลงมาคือองค์ประกอบการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง (CON) และองค์ประกอบด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน (BELIEVE) มีค่าเท่ากับ 0.77, 0.50 และ 0.20 ตามลำดับ แสดงให้เห็นว่าตัวแปรเหล่านี้เป็นตัวแปรที่สำคัญขององค์ประกอบร่วมของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรในโมเดลโครงสร้างวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน สรุปได้ว่าองค์ประกอบและตัวแปรที่มุ่งวัดวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนมีความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) โดยสรุปแสดงให้เห็นว่าตัวแปรแฝงต่าง ๆ ดังกล่าวข้างต้นสามารถวัดได้ด้วยตัวแปรสังเกตได้หรือองค์ประกอบในแต่ละโมเดลได้จริง

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 3.5 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของโมเดลวัดนวัตกรรมการประเมินการเรียนการสอน

ตัวแปร	TEST1	TEST2	TEST3	TEST4	TEST5	TEST6	BELIEVE1	BELIEVE2	CON1	CON2	CON3	CON4	CON5	CON6	CON7	CON8	CON9	CON10	
TEST1	1.00																		
TEST2	.048	1.00																	
TEST3	-.008	.062*	1.00																
TEST4	.070*	.088**	-.008	1.00															
TEST5	.092**	.007	.065*	.107**	1.00														
TEST6	.088**	.123**	.091**	.093**	.102**	1.00													
BELIEVE1	.068*	.068*	.113**	.079**	.063*	.155**	1.00												
BELIEVE2	-.042	.056	.033	-.022	-.007	.037	.070*	1.00											
CON1	.011	.043	.004	-.008	.013	.011	.077*	-.116**	1.00										
CON2	.008	.075	.010	.028	-.038	.038	.065*	-.189**	.493**	1.00									
CON3	.013	.000	-.006	.018	-.056	.000	.013	-.133**	.430**	.468**	1.00								
CON4	.077	.049	.023	.031	.012	-.003	.046	-.130**	.465**	.422**	.468	1.00							
CON5	.078	.025	.033	.049	-.027	.069**	.165**	-.209**	.536**	.477**	.458**	.577**	1.00						
CON6	.099	.003	.031	-.031	.028	.019	.066*	-.160**	.413**	.338**	.318**	.463**	.505**	1.00					
CON7	.068	.017	-.008	-.024	.014	.045	.059	-.131**	.397**	.384**	.360**	.459**	.533**	.525**	1.00				
CON8	.004	.026	-.022	.002	-.027	.009	-.134**	-.056	.148**	.165**	.137**	.192**	.118**	.236**	.210**	1.00			
CON9	.052	.050	.029	.013	-.003	.023	.107**	-.184**	.568**	.445**	.410**	.512**	.616**	.477**	.521**	.186**	1.00		
CON10	.023	.051	.020	.013	-.054	-.002	.058	-.145**	.404**	.327**	.330**	.375**	.435**	.379**	.352**	.250**	.477**	1.00	
<b>Mean</b>	2.17	2.97	2.14	1.47	0.86	1.93	3.14	2.91	3.58	3.65	3.47	3.38	3.77	3.42	3.48	2.97	3.67	3.45	
<b>S.D.</b>	0.99	1.24	1.11	0.87	0.75	1.01	0.34	0.24	.79	.85	.83	.80	.86	.81	.80	1.13	.81	.89	

Bartlett's Test of Sphericity = 4323.497, df = 153, Sig. = 0.000

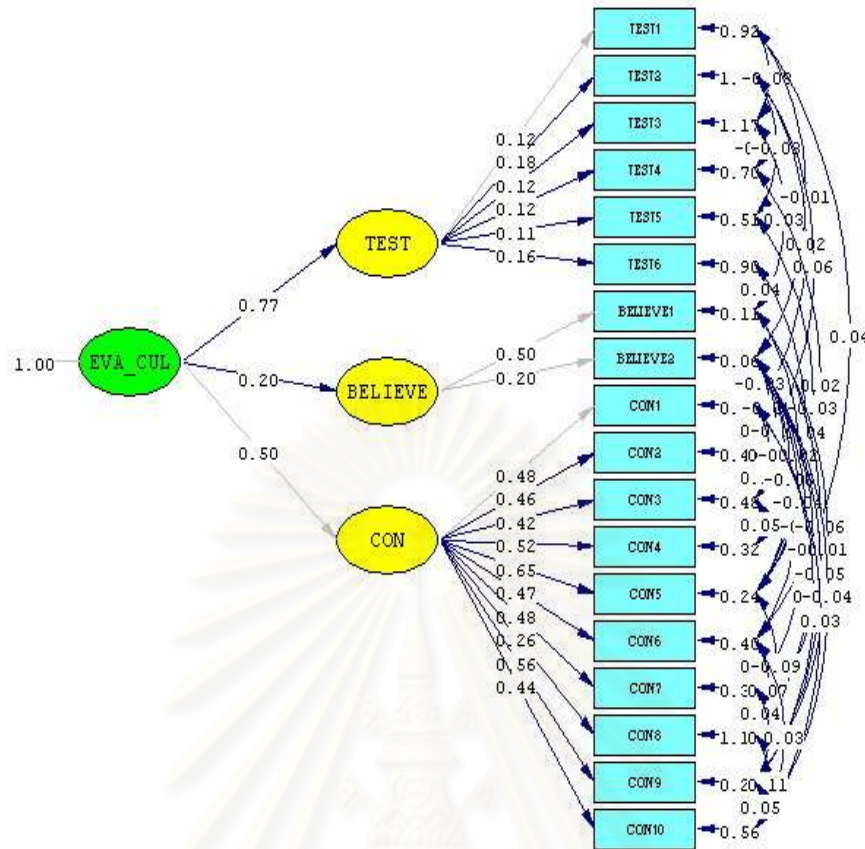
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0.901

\*\*P<.01 \*P<.05

ตารางที่ 3.6 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

องค์ประกอบ/ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ				สปส. คะแนน องค์ประกอบ
	สปส.	SE	t	R <sup>2</sup>	
ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับ การประเมินการเรียนการสอน	0.77	0.25	3.05	<-- -->	<-- -->
TEST1	0.12	<-- -->	<-- -->	0.07	0.40
TEST2	0.18	0.05	3.35	0.10	0.40
TEST3	0.12	0.04	3.05	0.05	0.34
TEST4	0.12	0.03	3.31	0.08	0.49
TEST5	0.11	0.03	3.31	0.09	0.63
TEST6	0.16	0.04	3.72	0.12	0.50
ความเชื่อที่มีต่อการประเมิน การเรียนการสอน	0.20	0.03	6.00	<-- -->	<-- -->
BELIEVE1	0.50	<-- -->	<-- -->	0.09	0.13
BELIEVE2	0.20	<-- -->	<-- -->	0.03	0.22
การใช้การประเมินในการปฏิบัติงาน อย่างต่อเนื่อง	0.50	<-- -->	<-- -->	<-- -->	<-- -->
CON1	0.48	<-- -->	<-- -->	0.44	0.10
CON2	0.46	0.02	18.62	0.35	0.02
CON3	0.42	0.03	16.78	0.31	0.01
CON4	0.52	0.03	19.70	0.51	0.02
CON5	0.65	0.03	21.73	0.68	0.49
CON6	0.47	0.03	17.70	0.39	0.16
CON7	0.48	0.03	18.11	0.42	0.13
CON8	0.26	0.04	7.25	0.06	0.04
CON9	0.56	0.02	22.52	0.56	0.28
CON10	0.44	0.03	16.12	0.29	0.09
Chi-square = 88.41 df = 96 p = 0.69662 GFI = 0.99 AGFI = 0.98 RMR = 0.015					

\*P<.05, <-- --> = ไม่รายงานค่า S.E. และ t เนื่องจากเป็นพารามิเตอร์บังคับ (constrained parameters)



Chi-Square=88.41, df=96, P-value=0.69662, RMSEA=0.000

แผนภาพที่ 3.2 ผลการวิเคราะห์โมเดลโครงสร้างวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

## 5. การเก็บรวบรวมข้อมูล

รายละเอียดการเก็บรวบรวมข้อมูลแบ่งตามขั้นตอนการดำเนินงานวิจัย 3 ขั้นตอนดังนี้ 1) การเก็บรวบรวมข้อมูลความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากกลุ่มผู้เชี่ยวชาญด้วยแบบสอบถาม ผู้วิจัยได้ทำหนังสือขอความร่วมมือวิจัยถึงผู้เชี่ยวชาญให้ตอบแบบสอบถามและจัดส่งแบบสอบถามกลับคืนทางไปรษณีย์ แล้วติดต่อทางโทรศัพท์เพื่อแจ้งรายละเอียดเกี่ยวกับวิธีการตอบแบบสอบถามและกำหนดระยะเวลาในการจัดส่งแบบสอบถามกลับคืนแก่ผู้วิจัย การเก็บรวบรวมข้อมูลในขั้นตอนนี้ใช้เวลาประมาณ 2 เดือน คือระหว่างเดือนพฤษภาคมถึงเดือนมิถุนายน 2549 2) การเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนจากการจัดสนทนากลุ่มจำนวน 3 ครั้ง ระหว่างวันที่ 31 พฤษภาคม 2549 - 8 มิถุนายน 2549 มีครูผู้สอนจาก 3 โรงเรียนจาก 3 สังกัดเป็นผู้เข้าร่วมสนทนา เพื่อนำข้อมูลที่ได้นำไปใช้วางแผนพัฒนาฝึกอบรมฯ และพัฒนาเป็นเครื่องมือวิจัย ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการประสานเป็นการภายในกับผู้บริหารโรงเรียนทั้ง 3 แห่ง ได้ชี้แจงวัตถุประสงค์การวิจัยวิธีดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล และนัดหมายวันเวลาที่จัดสนทนากลุ่ม และทำหน้าที่เป็น



ผู้ดำเนินการสนทนากลุ่มทั้ง 3 ครั้งด้วยตนเอง และ 3) การเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับสภาพของ วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษาด้วยแบบสอบถามที่พัฒนาขึ้น เพื่อ ทราบสภาพปัจจุบันของระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา ข้อมูลที่ได้ส่วนนี้ทำให้หน่วยงานที่เกี่ยวข้องนำไปใช้วางแผนพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการ เรียนการสอนให้กับครูต่อไป ผู้วิจัยมีวิธีดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลดังนี้

(1) ทำหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับสภาพวัฒนธรรมการ ประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา ที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานครจากโรงเรียน 3 สังกัด คือ สังกัด สพฐ. สช. และ กทม. ตามจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่กล่าวมาข้างต้น โดยเสนอหนังสือ ขอความร่วมมือเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยไปยังหัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษาเพื่อลง นามออกหนังสือส่งให้กับโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง

(2) การเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ตอบ แบบสอบถามตามกรอบขนาดกลุ่มตัวอย่างข้างต้น (ตารางที่ 3.1) ให้กระจายในทุกเขตพื้นที่ การศึกษาและสังกัดโรงเรียน กระจายตามระดับชั้นโรงเรียนที่เปิดสอน ทั้งระดับประถมศึกษาและ มัธยมศึกษา ถ้าเป็นโรงเรียนที่เปิดสอนถึงระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ใช้กลุ่มตัวอย่างที่ตอบ แบบสอบถาม จำนวน 8 คน โดยสุ่มครูกระจายทุกชั้นเรียนและครบทุกสาระการเรียนรู้ ถ้าเป็น โรงเรียนที่เปิดสอนถึงระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หรือ 6 ใช้กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถาม จำนวน 16 คน โดยสุ่มครูแต่ละชั้นเรียนและกระจายทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ ๗ ละ 2 คน

(3) ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการจัดส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์พร้อมบรรจุซอง และแสตมป์สำหรับให้โรงเรียนจัดส่งแบบสอบถามกลับคืนให้กับผู้วิจัย โดยกำหนดระยะเวลาจัดส่ง แบบสอบถามกลับคืนประมาณ 1 เดือน คือภายในวันที่ 31 เดือนกันยายน พ.ศ. 2549 นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังได้เดินทางไปเก็บรวบรวมข้อมูลจากบางโรงเรียนด้วยตนเอง มีการอธิบายวัตถุประสงค์ของ การวิจัย รายละเอียดของแบบสอบถาม จำนวนครูที่ต้องตอบแบบสอบถาม และระยะเวลาที่เข้ามา รับแบบสอบถามกลับคืนภายหลัง 1 สัปดาห์ ก่อนที่ผู้วิจัยจะเข้ามารับแบบสอบถามกลับคืนนั้น ผู้วิจัยได้ติดต่อทางโทรศัพท์เพื่อแจ้งให้โรงเรียนรับทราบล่วงหน้า 1 วัน

(4) ผู้วิจัยติดตามแบบสอบถามที่ได้จัดส่งทางไปรษณีย์ซึ่งยังไม่ได้กลับคืนภายใน ระยะเวลาที่กำหนดไว้ ด้วยการจัดส่งหนังสือขอความร่วมมือให้ตอบแบบสอบถามแล้วส่งคืนอีก ครั้งในวันที่ 31 เดือนตุลาคม พ.ศ.2549 การเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้ได้ดำเนินการเก็บรวบรวม ข้อมูลทั้งสิ้นประมาณ 3 เดือน คือระหว่างเดือนกันยายน - พฤศจิกายน 2549

## ขั้นตอนการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู: การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान

การวิจัยขั้นตอนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान รูปแบบการวิจัยเป็นแบบกึ่งทดลอง (quasi-experimental research) มีกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองที่เป็นครูจากสถานศึกษา 9 แห่ง

### 1. แบบแผนการทดลอง

แบบแผนการทดลองของการวิจัยใช้รูปแบบการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง แบ่งเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ดังนี้

1.1) **กลุ่มควบคุม** เป็นครูผู้สอนในสถานศึกษาที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมในโรงเรียน

1.2) **กลุ่มทดลอง** เป็นครูผู้สอนในสถานศึกษาที่ได้รับรูปแบบการทดลองจำนวน 2 รูปแบบ คือ 1) ครูที่ได้รับการฝึกอบรมด้วยการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान และ 2) ครูที่ได้รับการฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกมาบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียน จำนวน 1 ครั้ง

การวัดผลการทดลองของครูทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง วัดผลการทดลอง 2 ครั้งคือ ก่อนและหลังการทดลอง (pretest - posttest nonrandomized design) ระยะเวลาสำหรับการวัดผลก่อนและหลังการทดลองห่างกัน 6 เดือน การวัดผลก่อนการทดลองดำเนินการช่วงปลายเดือนกันยายน 2549 และวัดผลหลังการทดลองเดือนมีนาคม 2550 แบบแผนการทดลองมีดังนี้

### แบบแผนการทดลอง

	Time 1 (กันยายน 2549)	Time 2 (มีนาคม 2550)
กลุ่มทดลองที่ 1	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub> O <sub>2</sub>
กลุ่มทดลองที่ 2	O <sub>1</sub>	X <sub>2</sub> O <sub>2</sub>
กลุ่มควบคุม	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>

O คือ การวัดวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินฯ และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

O<sub>1</sub> คือ การวัดก่อนการทดลอง

O<sub>2</sub> คือ การวัดหลังการทดลอง

X<sub>1</sub> คือ การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान (SBT\_MR)

X<sub>2</sub> คือ การฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกมาบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียน จำนวน 1 ครั้ง (TRAINING)

### วิธีการควบคุมความแปรปรวนในการออกแบบการวิจัย

ผู้วิจัยดำเนินการควบคุมความแปรปรวนในการวิจัย โดยใช้หลัก max min con ดังต่อไปนี้

1) Maximize systematic variance ดำเนินการด้วยการพัฒนารูปแบบการทดลองที่มีความแตกต่างกันมากที่สุดมาใช้ในการศึกษา จำนวน 3 รูปแบบ ได้แก่ การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान การฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกอบรมให้กับครูในโรงเรียน และการไม่มีการฝึกอบรมในโรงเรียน

2) Minimize error variance ดำเนินการด้วยการพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัยให้มีคุณภาพ เพื่อลดความคลาดเคลื่อนเนื่องจากการวัดผลการทดลอง

3) Control extraneous variance ดำเนินการการควบคุมตัวแปรภายนอกที่อาจส่งผลกระทบต่อผลการทดลองระหว่างรูปแบบการทดลอง SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT ดังนี้ 3.1) คัดเลือกครูกลุ่มตัวอย่างเข้ากลุ่มทดลองทั้ง 3 รูปแบบการทดลองจาก 3 สังกัดโรงเรียน ได้แก่ สังกัด สพฐ. สช. และ กทม. 3.2) วิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูทั้ง 3 กลุ่มในช่วงก่อนการทดลอง โดยใช้คะแนนจากการตอบแบบสอบถามช่วงก่อนทดลอง พบว่าระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูจากทั้ง 3 กลุ่มไม่มีความแตกต่างกัน แสดงว่าค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในแต่ละกลุ่มมีความเท่าเทียมกัน ข้อมูลแสดงดังตารางที่ 3.7 และ 3.3) กำหนดสัดส่วนของจำนวนครูกลุ่มตัวอย่างในรูปแบบการทดลองทั้ง 3 รูปแบบให้มีสัดส่วนที่ใกล้เคียงกันตามตัวแปรภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ตัวแปรเพศ อายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์การทำงาน และประสบการณ์การได้รับการอบรมด้านการประเมินในช่วง 1-2 ปีที่ผ่านมา ข้อมูลแสดงดังตารางที่ 3.8

ตารางที่ 3.7 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนการทดลองระหว่างรูปแบบการทดลอง SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

ตัวแปร	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p.
รูปแบบการทดลอง	ระหว่างกลุ่ม	.373	2	.186	2.629	.075
	ภายในกลุ่ม	11.844	167	.071		
	รวม	12.216	169			

ผลการทดสอบ Homogeneity of Variances ด้วย Levene Statistic พบว่าข้อมูลไม่ฝ่าฝืนข้อตกลงของการใช้ ANOVA โดยมีค่าสถิติเท่ากับ 2.699,  $df_2=8$ ,  $df_1=167$ ,  $p=0.070$

ตารางที่ 3.8 สัดส่วนจำนวนครูกลุ่มตัวอย่างแต่ละรูปแบบการทดลองตามตัวแปรภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

ตัวแปรภูมิหลังกลุ่มตัวอย่าง	รูปแบบการทดลอง					
	กลุ่มทดลองที่ 1 (SBT_MR) (จำนวน 55 คน)		กลุ่มทดลองที่ 2 (TRAINING) (จำนวน 63 คน)		กลุ่มควบคุม (NO_SBT) (จำนวน 52 คน)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
<b>เพศ</b>						
ชาย	9	16.4	14	22.2	11	21.2
หญิง	46	83.6	49	77.8	41	78.8
<b>อายุ</b>						
ต่ำกว่า 41 ปี	18	32.7	33	52.4	30	57.7
41-50 ปี	25	45.5	16	25.4	13	25.0
51-60 ปี	12	21.8	14	22.2	9	17.3
<b>ระดับการศึกษา</b>						
ต่ำกว่าปริญญาตรี	3	5.5	2	3.2	2	3.8
ปริญญาตรี	47	85.4	57	90.5	46	88.5
สูงกว่าปริญญาตรี	5	9.1	4	6.3	4	7.7
<b>ประสบการณ์การทำงาน</b>						
1-20 ปี	28	50.9	41	65.1	38	63.1
มากกว่า 20 ปี	27	49.1	22	34.9	14	26.9
<b>ประสบการณ์การได้รับการอบรมด้านการประเมิน 1-2 ปีที่ผ่านมา</b>						
เคย	33	60.0	28	44.4	31	59.6
ไม่เคย	22	40.0	35	55.6	21	40.4

## 2. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

### 2.1) ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นครูผู้สอนที่ทำการสอนอยู่ในสถานศึกษา สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ และสังกัดกระทรวงมหาดไทย

### 2.2) กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างเป็นครูผู้สอนที่สอนอยู่ในสถานศึกษาสังกัด สพฐ. สข. กระทรวงศึกษาธิการ และสังกัด กทม. กระทรวงมหาดไทย ที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร จำแนกตามสังกัด ๆ ละ 3 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 9 โรงเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยมีจำนวน 170 คน จำแนกกลุ่มตัวอย่างตามสังกัด โรงเรียนมีจำนวน 56, 70 และ 44 คน ตามลำดับ ข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียนที่ทดลองและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยแสดงดังตารางที่ 3.9-3.10 (รายชื่อและข้อมูลพื้นฐานทั่วไปของครูกลุ่มตัวอย่างแสดงในภาคผนวก ข)

ตารางที่ 3.9 ข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียนที่ทำการทดลอง

ข้อมูลพื้นฐาน ของโรงเรียนที่ทดลอง	รูปแบบการทดลอง								
	กลุ่มทดลองที่ 1 (SBT_MR)			กลุ่มทดลองที่ 2 (TRAINING)			กลุ่มควบคุม (NO_SBT)		
	โรงเรียนที่ 1 กทม.	โรงเรียนที่ 2 สพฐ.	โรงเรียนที่ 3 สช.	โรงเรียนที่ 1 กทม.	โรงเรียนที่ 2 สพฐ.	โรงเรียนที่ 3 สช.	โรงเรียนที่ 1 กทม.	โรงเรียนที่ 2 สพฐ.	โรงเรียนที่ 3 สช.
จำนวนนักเรียนในโรงเรียน	815	357	263	1,190	344	586	450	2,350	1,500
จำนวนครูในโรงเรียน	32	18	29	43	22	70	15	96	99
ระดับที่เปิดสอน	อ.1-ป.6	อ.1-ป.6	อ.1-ป.6	อ.1-ป.6	อ.1-ป.6	อ.1-ป.6	อ.1-ป.6	ม.1-ม.6	ป.1-ม.6
จำนวนครูที่รับการทดลอง	12	18	25	17	17	29	15	21	16
• ครูที่เลี้ยง	(2)	(1)	(2)	-	-	-	-	-	-
• ครูผู้เข้ารับการอบรม	(10)	(17)	(23)	-	-	-	-	-	-
• สัดส่วนครูที่เลี้ยงต่อ ครูผู้เข้ารับการอบรม	1:5	1:17	1:11						

จากข้อมูลในตารางที่ 3.9 จะเห็นได้ว่าสัดส่วนของครูที่เลี้ยงต่อครูผู้เข้ารับการอบรมในกลุ่มทดลองที่ 1 (SBT\_MR) ของแต่ละโรงเรียนมีจำนวนไม่เท่ากัน เนื่องจากแต่ละโรงเรียนมีจำนวนครูแต่ละประเภทแตกต่างกัน ผู้วิจัยได้ทำการควบคุมสัดส่วนของจำนวนครูที่เลี้ยงที่จะมีผลต่อการทดลองด้วยการคัดเลือกครูที่เลี้ยงที่มีความสามารถและประสบการณ์การทำงานด้านต่าง ๆ ที่คล้ายคลึงกันในแต่ละโรงเรียนเป็นครูที่เลี้ยงเพื่อจัดฝึกอบรมให้กับครู

ตารางที่ 3.10 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยการฝึกอบรม

ข้อมูลพื้นฐาน ของกลุ่มตัวอย่าง	รูปแบบการทดลอง								
	กลุ่มทดลองที่ 1 (SBT_MR) จำนวน 55 คน			กลุ่มทดลองที่ 2 (TRAINING) จำนวน 63 คน			กลุ่มควบคุม (NO_SBT) จำนวน 52 คน		
	โรงเรียนที่ 1 กทม.	โรงเรียนที่ 2 สพฐ.	โรงเรียนที่ 3 สช.	โรงเรียนที่ 1 กทม.	โรงเรียนที่ 2 สพฐ.	โรงเรียนที่ 3 สช.	โรงเรียนที่ 1 กทม.	โรงเรียนที่ 2 สพฐ.	โรงเรียนที่ 3 สช.
<b>เพศ</b>									
ชาย	2	5	2	3	2	9	2	6	3
หญิง	10	13	23	14	15	20	13	15	13
<b>อายุ</b>									
ต่ำกว่า 41 ปี	8	7	3	7	6	20	6	15	9
41-50 ปี	3	6	16	5	3	8	3	5	5
51-60 ปี	1	5	6	5	8	1	6	1	2
<b>ระดับการศึกษา</b>									
ต่ำกว่าปริญญาตรี	0	2	1	0	0	2	0	0	2
ปริญญาตรี	12	12	23	16	16	25	15	17	14
สูงกว่าปริญญาตรี	0	4	1	1	1	2	0	4	0
<b>ประสบการณ์การทำงาน</b>									
1-20 ปี	9	9	10	9	7	25	9	18	11
มากกว่า 20 ปี	3	9	15	8	10	4	6	3	5

ข้อมูลพื้นฐาน ของกลุ่มตัวอย่าง	รูปแบบการทดลอง								
	กลุ่มทดลองที่ 1(SBT_MR) จำนวน 55 คน			กลุ่มทดลองที่ 2(TRAINING) จำนวน 63 คน			กลุ่มควบคุม (NO_SBT) จำนวน 52 คน		
	โรงเรียนที่ 1 กทม.	โรงเรียนที่ 2 สพฐ.	โรงเรียนที่ 3 สช.	โรงเรียนที่ 1 กทม.	โรงเรียนที่ 2 สพฐ.	โรงเรียนที่ 3 สช.	โรงเรียนที่ 1 กทม.	โรงเรียนที่ 2 สพฐ.	โรงเรียนที่ 3 สช.
<b>ประสบการณ์การได้รับการอบรมด้านการประเมิน 1-2 ปีที่ผ่านมา</b>									
เคย	3	11	19	9	4	15	8	13	10
ไม่เคย	9	7	6	8	13	14	7	8	6
<b>ระดับชั้นที่สอน</b>									
ช่วงชั้นที่ 1	5	8	9	8	8	12	6	0	2
ช่วงชั้นที่ 2	4	6	5	4	4	10	5	0	2
ช่วงชั้นที่ 3	0	0	0	0	0	0	0	9	3
ช่วงชั้นที่ 4	0	0	0	0	0	0	0	7	4
มากกว่า 1 ช่วงชั้น	3	4	11	5	5	7	4	5	5

## 2.3 กระบวนการคัดเลือกและจำนวนครูกลุ่มตัวอย่าง

### 2.3.1) จำนวนกลุ่มตัวอย่าง

หลังจากที่ผู้วิจัยได้โรงเรียนทดลองวิจัยแล้ว จึงได้คัดเลือกครูกลุ่มตัวอย่างโดยเปิดโอกาสให้ครูแต่ละโรงเรียนเข้าร่วมตามความสมัครใจ ได้พูดคุยชี้แจงวัตถุประสงค์การวิจัยและกระบวนการดำเนินงานวิจัย และได้สำรวจสภาพการประเมินการเรียนการสอนของครูแต่ละโรงเรียนด้วยแบบสอบถามที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น เพื่อทราบสภาพการประเมินการเรียนการสอนของครูในแต่ละโรงเรียน สำหรับใช้จำแนกประเภทของครูกลุ่มตัวอย่างตามองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนทั้ง 3 องค์ประกอบ ผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์ขั้นต่ำจำนวนครูกลุ่มตัวอย่างในแต่ละโรงเรียนไว้ประมาณ 5-10 คน ผลการคัดเลือกครูกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนทั้ง 9 โรงเรียน ได้ครูกลุ่มตัวอย่างรวมจำนวน 170 คน รายละเอียดของกลุ่มตัวอย่างแต่ละรูปแบบการทดลองแสดงดังตารางที่ 3.10 สรุปได้ดังนี้

(1) จำนวนกลุ่มตัวอย่างกลุ่มทดลอง มีทั้งสิ้น 118 คน จำแนกตามรูปแบบการทดลองได้ดังนี้ 1) การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान มีจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 55 คน เป็นครูสังกัด กทม. จำนวน 12 คน สพฐ. จำนวน 18 คน ครูสังกัด สช. จำนวน 25 คน 2) การฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกมาบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียน จำนวน 1 ครั้ง มีจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมวิจัยทั้งสิ้น 63 คน เป็นครูสังกัด กทม. จำนวน 17 คน สังกัด สพฐ. จำนวน 17 คน และสังกัด สช. จำนวน 29 คน กลุ่มตัวอย่างจากทั้ง 2 รูปแบบการทดลองเป็นตัวแทนครูจากทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้และกระจายตามช่วงชั้นที่สอน ยกเว้นครูสังกัด สพฐ. ในกลุ่มทดลองที่ 1 ที่ใช้ครูทั้งโรงเรียนเข้ารับการทดลอง

กลุ่มตัวอย่างของกลุ่มทดลองรูปแบบที่ 1 แบ่งออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้ กลุ่มตัวอย่างประเภทแรกเป็นครูที่เลี้ยง มีจำนวน 5 คน ซึ่งคัดเลือกจากครูในโรงเรียนที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้จำนวน 7 คน แบ่งเป็นครูที่เลี้ยงโรงเรียนสังกัด สพฐ. จำนวน 1 คน สังกัด สช. จำนวน

2 คน และสังกัด กทม. จำนวน 2 คน มีหน้าที่ฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียนของตนเอง และกลุ่มตัวอย่างประเภทที่สองเป็นครูผู้เข้ารับการอบรม มีจำนวน 50 คน เป็นครูสังกัด สพฐ. จำนวน 17 คน สช. จำนวน 23 คน และ กทม. จำนวน 10 คน ครูแต่ละคนได้รับการฝึกอบรมจากครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนตนเองด้วยรูปแบบของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान

(2) **จำนวนกลุ่มตัวอย่างกลุ่มควบคุม** มีทั้งสิ้น 52 คน เป็นครูสังกัด กทม. จำนวน 15 คน ครูจากสังกัด สพฐ. จำนวน 21 คน ครูสังกัด สช. จำนวน 16 คน กลุ่มตัวอย่างเป็นตัวแทนครูจากทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้และกระจายตามช่วงชั้นที่สอน

### 2.3.2) การจัดประเภทครูกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยใช้องค์ประกอบย่อยจำนวน 3 องค์ประกอบเป็นเกณฑ์จัดแบ่งประเภทครูในทุกรูปแบบการทดลอง ได้ครูที่เข้ารับการทดลองจำนวน 8 กลุ่ม (ดังตารางที่ 3.11) ครูกลุ่มที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบเป็นครูพี่เลี้ยง และครูกลุ่มที่เหลือเป็นครูผู้เข้ารับการอบรม เกณฑ์ที่ใช้ในการแบ่งประเภทครูแต่ละประเภทประกอบด้วย 1) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน 2) ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และ 3) การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง โดยกำหนดจุดตัดเพื่อสรุปว่าครูมีหรือไม่มีแต่ละองค์ประกอบย่อย ดังนี้

(1) เกณฑ์การตัดสินระดับความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินผลการเรียนการสอน พิจารณาจากคะแนนรวมจากการทำแบบทดสอบจำนวน 30 ข้อ ถ้ามีคะแนนตั้งแต่ 15 คะแนนขึ้นไป (50%) ถือว่าเป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน และถ้าได้คะแนนต่ำกว่า 15 คะแนน (น้อยกว่า 50%) ถือว่าไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินฯ

(2) เกณฑ์การตัดสินระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน พิจารณาจากการตอบข้อคำถามที่มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า แบบลิเคิร์ทชนิด 5 ระดับ จำนวน 30 ข้อ ถ้าได้คะแนนเฉลี่ย 3.25 ขึ้นไปถือว่ามีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสมและถ้าได้คะแนนเฉลี่ยต่ำกว่า 3.25 ถือว่ามีความเชื่อไม่เหมาะสม

(3) เกณฑ์การตัดสินระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง พิจารณาจากการตอบข้อคำถามที่มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า แบบลิเคิร์ทชนิด 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อ ถ้าได้คะแนนเฉลี่ย 3.25 ขึ้นไป ถือว่าใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และถ้าได้คะแนนเฉลี่ยต่ำกว่า 3.25 ถือว่าไม่ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

### เกณฑ์การคัดเลือกครูพี่เลี้ยง

การคัดเลือกครูพี่เลี้ยงเพื่อทำหน้าที่เป็นผู้ให้การฝึกอบรมครูในโรงเรียนของรูปแบบการทดลองที่ 1 (SBT\_MR) ผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์ไว้จำนวน 5 ข้อ ได้แก่ 1) มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์ 2) มีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสม

ตามเกณฑ์ 3) ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องตามเกณฑ์ 4) มีความตระหนักและเห็นความสำคัญของการประเมินการเรียนการสอน โดยมีความยินดีและเต็มใจที่จะทำหน้าที่เป็นครูที่เลี้ยง และ 5) มีความสามารถและประสบการณ์ด้านต่าง ๆ เป็นที่ยอมรับของครูในโรงเรียน เช่น เป็นครูแกนนำ เป็นครูที่รับผิดชอบฝ่ายวิชาการหรืองานวัดผลโรงเรียน หรือเป็นหัวหน้ากลุ่มสาระ/หัวหน้าสายชั้น สำหรับเกณฑ์ในข้อที่ 1-3 ผู้วิจัยได้ใช้คะแนนจากการตอบแบบสำรวจเกี่ยวกับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู แล้วพิจารณาคะแนนในแต่ละองค์ประกอบตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

ตารางที่ 3.11 ประเภทของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยแต่ละรูปแบบการทดลอง (ผลจากการตอบแบบสอบถามก่อนการทดลอง)

กลุ่มตัวอย่าง	องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน	ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน เหมาะสม		ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน ไม่เหมาะสม	
		มีความรู้ความเข้าใจ	ไม่มีความรู้ความเข้าใจ	มีความรู้ความเข้าใจ	ไม่มีความรู้ความเข้าใจ
กลุ่มทดลอง กลุ่มที่ 1 (SBT_MR)	ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	7 (คัดเลือกเพียง 5 คนเพื่อเป็นครูที่เลี้ยง)	4	6	19
	ไม่ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	1	1	1	16
กลุ่มทดลอง กลุ่มที่ 2 (TRAINING)	ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	0	7	3	30
	ไม่ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	1	2	5	15
กลุ่มควบคุม (NO_SBT)	ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	4	5	2	26
	ไม่ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	2	2	0	11

จากข้อมูลในตารางที่ 3.11 จะเห็นได้ว่ารูปแบบการทดลอง SBT\_MR มีครูที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์การคัดเลือกครูที่เลี้ยงข้อ 1-3 จำนวน 7 คน จำแนกเป็นครูโรงเรียน สช. และ กทม. โรงเรียนละ 3 คน และ สพฐ. จำนวน 1 คนแต่ผู้วิจัยได้คัดเลือกเหลือเพียงจำนวน 5 คน ตามเกณฑ์การคัดเลือกครูที่เลี้ยงที่กำหนดไว้ข้างต้น โดยพบว่าครูที่เลี้ยงที่ได้รับการคัดเลือกเป็นครูที่มีความยินดีเต็มใจและมีประสบการณ์การทำงานด้านต่าง ๆ ที่คล้ายคลึงกัน เช่น เป็นครูวิชาการโรงเรียน มีประสบการณ์การทำงานระดับเขต/ระดับกระทรวงฯ มาก่อน และเป็นครูแกนนำด้านต่าง ๆ ของโรงเรียน ส่วนครูที่เหลืออีก 2 คน ได้ขอร่วมเป็นครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม

### 3. ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยตัวแปรตามจำนวน 2 ตัวแปร ตัวแปรตามตัวแรกคือ วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน การวิจัยครั้งนี้นิยมวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนเป็นคุณลักษณะและพฤติกรรมทางด้านการประเมินการเรียนการสอนของครูที่มีการเปลี่ยนแปลงหลังจากได้รับการพัฒนาด้วยการฝึกอบรม องค์ประกอบย่อยที่ใช้วัฒนธรรมการ



ประเมินการเรียนการสอน มีจำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน 2) ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และ 3) การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ส่วนตัวแปรตามตัวที่สองคือความคิดเห็นของครูที่มีต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยการฝึกอบรม มีประเด็นที่ศึกษา 4 ประเด็น คือ 1) คุณภาพของกระบวนการฝึกอบรม 2) ความยากง่ายในการดำเนินการฝึกอบรม 3) ความคุ้มค่าของวิธีการฝึกอบรม และ 4) ความพึงพอใจของผู้เข้ารับการอบรมต่อกระบวนการฝึกอบรม ส่วนตัวแปรต้นที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยตัวแปรจัดกระทำสำหรับกลุ่มทดลอง จำนวน 2 ตัวแปร ได้แก่ การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान และการฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกมาบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียน จำนวน 1 ครั้ง

#### 4. ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

การวิจัยขั้นตอนที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง แบ่งขั้นตอนการทดลองออกเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นตอนก่อนการทดลอง 2) ขั้นตอนการทดลอง และ 3) ขั้นตอนหลังการทดลอง การดำเนินงานแต่ละขั้นตอนมีดังนี้

##### 4.1) ขั้นตอนก่อนการทดลอง

การดำเนินงานวิจัยขั้นตอนก่อนการทดลองดำเนินการในช่วงเดือนมิถุนายนถึงเดือนตุลาคม 2549 กิจกรรมที่ดำเนินการมีดังนี้

##### (1) การศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นด้านการประเมินการเรียนการสอนของครู

หลังจากได้โรงเรียนที่เข้ารับการทดลองวิจัยแล้ว ผู้วิจัยได้สุ่มครูเพื่อตอบแบบสำรวจชนิดปลายเปิด มีประเด็นคำถาม 4 ประเด็น คือ 1) ปัจจุบันครูในโรงเรียนประสบปัญหาด้านการวัดและประเมินผลการเรียนการสอนเรื่องอะไรบ้าง และปัญหาดังกล่าวมีลักษณะอย่างไร 2) ท่านต้องการได้รับการพัฒนาด้านการวัดและประเมินผลการเรียนการสอนในเรื่องใดมากที่สุด 3) รูปแบบหรือวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการพัฒนาครูในโรงเรียนควรมีลักษณะอย่างไร และ 4) เป้าหมาย/ผลที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับครูในด้านการวัดและประเมินการเรียนการสอน ภายหลังจากที่ครูได้รับการพัฒนาแล้วควรมีลักษณะอย่างไรบ้าง เพื่อนำข้อมูลมาใช้วางแผนประกอบกรฝึกอบรมในขั้นตอนการทดลองต่อไป

##### (2) การสร้างความคุ้นเคยและสร้างสัมพันธภาพกับครูในโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยได้สร้างความคุ้นเคยและสร้างสัมพันธภาพกับครูในโรงเรียนด้วยรูปแบบและวิธีการต่าง ๆ เช่น การนำเอกสารทางวิชาการต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์สำหรับการปฏิบัติงานให้กับโรงเรียน การทำหน้าที่เป็นวิทยากรบรรยายให้ความรู้แก่ครูในโรงเรียนเรื่องการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน และการจัดทำผลงานทางวิชาการของครู การช่วยเหลือโรงเรียนด้วยการทดลองทำหน้าที่เป็นผู้

ประเมินผลการดำเนินงานของโรงเรียนเพื่อให้โรงเรียนเตรียมรับการประเมินคุณภาพจากหน่วยงานต้นสังกัด การกระตุ้นให้ครูเห็นประโยชน์ของผลงานจากการอบรมด้วยการจัดทำเป็นผลงานทางวิชาการเพื่อประกอบการขอเลื่อนตำแหน่งทางวิชาการ เป็นต้น หลังจากนั้นจึงได้ติดต่อกับบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อทำหนังสือขอความร่วมมือดำเนินการวิจัยเสนอไปยังผู้บริหารโรงเรียนแต่ละโรงเรียน โดยระบุรายละเอียดและช่วงระยะเวลาการวิจัยในโรงเรียนให้รับทราบอย่างชัดเจน พร้อมทั้งแจ้งบทบาทหน้าที่ของผู้วิจัยในการเข้าไปทดลองในโรงเรียน

### (3) การพัฒนาครูพี่เลี้ยงเพื่อทำหน้าที่เป็นผู้ให้การฝึกอบรม

ผู้วิจัยได้พัฒนาครูในโรงเรียน 3 แห่งเพื่อทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงจัดฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียนของตนเอง ใช้เวลาฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง จำนวน 1 เดือน คือช่วงเดือนกันยายน 2549 การฝึกอบรมครูพี่เลี้ยงได้ดำเนินการโดยผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนรู้ พูดคุย และส่งเสริมสนับสนุนให้มีความเชื่อมั่นในตนเองยิ่งขึ้น ให้ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการฝึกอบรมและกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानในเรื่องต่าง ๆ รวมทั้งร่วมกันวางแผนการฝึกอบรมสำหรับครูในโรงเรียนต่อไป

กิจกรรมที่ผู้วิจัยได้ฝึกปฏิบัติและช่วยเหลือครูพี่เลี้ยงให้มีความรู้และทักษะด้านการฝึกอบรมครูในโรงเรียนมีรูปแบบการดำเนินการในหลายลักษณะ เช่น การฝึกทักษะการตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยงในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानด้วยการจัดสถานการณ์จำลองให้ครูพี่เลี้ยงฝึกตั้งคำถาม โดยผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้สังเกตการณ์และจับบันทึกผลการสนทนาเพื่อนำข้อมูลดังกล่าวมา ให้ครูพี่เลี้ยงได้เรียนรู้และพัฒนาตนเองหลังเสร็จสิ้นกิจกรรมดังกล่าว เพื่อที่จะนำผลการตั้งคำถามไปใช้วางแผนให้ครูเกิดการเรียนรู้เรื่องอื่น ๆ ต่อไป นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังให้ครูพี่เลี้ยงได้เรียนรู้ลักษณะของคำถามประเภทต่าง ๆ จากชุดฝึกครูพี่เลี้ยง มีการซักถาม และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันถึงเทคนิค วิธีการตั้งคำถามแต่ละประเภท ผู้วิจัยได้ชี้แนะกระบวนการตั้งคำถามเพื่อให้เกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์และการคิดสะท้อนของตนเอง ด้วยการพยายามใช้คำถามระดมให้ครูเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยที่ไม่ต้องบอกคำถามที่ต้องการให้ครูทราบล่วงหน้า แต่ต้องสร้างความรู้ความเข้าใจผ่านการเรียนรู้ด้วยการคำตอบของครูที่ได้สะท้อนออกมา และได้ให้คำแนะนำแก่ครูพี่เลี้ยงเพื่อหาวิธีการและแนวทางในสร้างความตระหนักและความเข้าใจให้เกิดขึ้นกับครูที่เข้ารับการอบรมในโรงเรียนว่าการเรียนรู้ด้วยการตั้งคำถามผ่านกระบวนการคิดสะท้อนเป็นแนวทางหนึ่งของการพัฒนาและปรับปรุงการเรียนรู้และปรับปรุงผลงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

รายละเอียดของหลักสูตรการฝึกอบรมและกิจกรรมที่ผู้วิจัยดำเนินการกับครูพี่เลี้ยงมีเนื้อหาทั้งในส่วนที่เป็นภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ จำนวนครั้งที่ฝึกอบรมมีทั้งสิ้น 7 ครั้ง รวม 7 ชั่วโมง รายละเอียดของหลักสูตรฝึกอบรมและกิจกรรมที่ดำเนินการแสดงดังตารางที่ 3.12-3.13

ตารางที่ 3.12 รายละเอียดของหลักสูตรการฝึกอบรมที่จัดให้กับครูพี่เลี้ยง

เรื่องที่	เนื้อหา	รายละเอียดเนื้อหา	เวลา
1	ภาคทฤษฎี	<ul style="list-style-type: none"> <li>• มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน</li> <li>• องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู</li> <li>• การกำหนดรูปแบบและวิธีการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู</li> </ul>	1 ชั่วโมง
2	ภาคทฤษฎี	<ul style="list-style-type: none"> <li>• มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน</li> <li>• มโนทัศน์เกี่ยวกับการคิดสะท้อนนิยาม (ขั้นตอน/รูปแบบการดำเนินงาน ตัวอย่าง การตั้งคำถาม และประโยชน์)</li> </ul>	1 ชั่วโมง
3-4	ภาคทฤษฎี	การวิเคราะห์วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู	1 ชั่วโมง
	ภาคปฏิบัติ	การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียน	1 ชั่วโมง
5	ภาคทฤษฎี	แนวทางการสร้างสัมพันธ์ภาพกับครูผู้เข้ารับการอบรม การตั้งประเด็นคำถาม การให้คำแนะนำและข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เข้ารับการอบรม ขั้นตอนการฝึกอบรม และรูปแบบวิธีการสำหรับการประเมินผลการฝึกอบรมฯ	1 ชั่วโมง
6	ภาคปฏิบัติ	การทดลองฝึกปฏิบัติด้วยการใช้กระบวนการคิดสะท้อนนิยามเรื่องการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนกับครูในโรงเรียน	1 ชั่วโมง
7	ภาคปฏิบัติ	การแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับประสบการณ์ที่ได้รับจากการดำเนินการฝึกอบรม และการสรุปผลการดำเนินการฝึกอบรม	1 ชั่วโมง
รวม			7 ชั่วโมง

ตารางที่ 3.13 รายละเอียดกิจกรรมที่ผู้วิจัยฝึกอบรมให้กับครูพี่เลี้ยง

ช่วงเวลา	ครั้ง	กิจกรรมการฝึกอบรมที่ผู้วิจัยดำเนินการกับครูพี่เลี้ยง
สัปดาห์ที่ 1 (ช่วง 4-8 ก.ย.49)	ครั้งที่ 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ผู้วิจัยให้ความรู้กับครูพี่เลี้ยงเกี่ยวกับมโนทัศน์เบื้องต้นของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน (นิยาม องค์ประกอบ และแนวทางการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน)</li> <li>2. ผู้วิจัยพูดคุยอย่างไม่เป็นทางการเพื่อให้ความรู้แก่ครูพี่เลี้ยงเรื่องแนวทางการวัดและประเมินการเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยนำเอกสารประกอบการฝึกอบรมจำนวน 10 เล่ม ไปให้ศึกษา พร้อมเปิดโอกาสให้สนทนาพูดคุยและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกันในประเด็นที่ยังสงสัยเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน</li> <li>3. ผู้วิจัยฝึกอบรมเรื่องการวิเคราะห์ข้อสอบด้วยโปรแกรมวิเคราะห์ข้อสอบ</li> </ol>
สัปดาห์ที่ 2 (ช่วง 11-15 ก.ย.49)	ครั้งที่ 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ผู้วิจัยพูดคุยกับครูพี่เลี้ยงเกี่ยวกับรูปแบบและแนวคิดของการฝึกอบรมที่ผ่านมาและแนวคิดการฝึกอบรมในปัจจุบัน</li> <li>2. ผู้วิจัยนำเอกสารประกอบการฝึกอบรมเกี่ยวกับแนวคิดเบื้องต้นของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและการคิดสะท้อน/การคิดสะท้อนนิยามที่จัดทำขึ้นให้ครูพี่เลี้ยงศึกษา</li> </ol>
	ครั้งที่ 3	ผู้วิจัยนำข้อมูลซึ่งเป็นการวัดผลก่อนการทดลองครูผู้เข้ารับการอบรมด้วยแบบสอบถามมาให้ครูพี่เลี้ยงพิจารณาเพื่อวางแผนดำเนินการฝึกอบรมให้แก่ครู
สัปดาห์ที่ 3 (ช่วง 18-22 ก.ย.49)	ครั้งที่ 4	ผู้วิจัยกับพี่เลี้ยงร่วมกันจัดทำแผนการฝึกอบรม สื่อเอกสารและใบงานประกอบการฝึกอบรม และให้ครูพี่เลี้ยงทดลองฝึกปฏิบัติงานจากใบงานที่ร่วมกันพัฒนาขึ้น แล้วร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากใบงาน พร้อมทั้งตรวจสอบผลการปฏิบัติงาน
	ครั้งที่ 5	ผู้วิจัยและครูพี่เลี้ยงร่วมกันวางแผนฝึกอบรมในขั้นตอนการส่งเสริมให้ครูเกิดการคิดสะท้อนนิยาม โดยวางแผนให้ครูพี่เลี้ยงได้ฝึกตั้งคำถามให้ครูได้เรียนรู้เรื่องการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนผ่านการคิดสะท้อนนิยามด้วยการหาครูในโรงเรียนเข้ารับการทดลองด้วยวิธีการดังกล่าวในการอบรมครั้งต่อไป
สัปดาห์ที่ 4 (ช่วง 25-29 ก.ย.49)	ครั้งที่ 6	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ครูพี่เลี้ยงฝึกตั้งคำถามในกระบวนการคิดสะท้อนนิยามกับครูในโรงเรียนจำนวน 1 คน โดยใช้เนื้อหาเรื่องการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน</li> <li>2. ผู้วิจัยและครูพี่เลี้ยงร่วมกันสรุปผลจากการฝึกกระบวนการคิดสะท้อนนิยามเกี่ยวกับการตั้งประเด็นคำถาม การให้ข้อมูลย้อนกลับกับครูในเรื่องต่าง ๆ และวิธีการปฏิบัติในขั้นตอนการฝึกอบรมเพื่อนำกระบวนการคิดสะท้อนนิยามไปใช้</li> </ol>
	ครั้งที่ 7	ผู้วิจัยและครูพี่เลี้ยงสรุปผลการฝึกอบรมและแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับประสบการณ์จากการฝึกอบรม

ผู้วิจัยได้ศึกษาผลการพัฒนาครูพี่เลี้ยงเกี่ยวกับระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน (EVAL\_CUL) ใน 3 องค์ประกอบย่อย คือ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน (KNOWLEDGE) ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน (BELIEVE) และการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง (CONTINUE) มีจำนวนครั้งและช่วงเวลาวัดผลการพัฒนาจำนวน 2 ครั้ง คือ วัดก่อนและหลังการได้รับการพัฒนาจากผู้วิจัย (วันที่ 1 และวันที่ 30 กันยายน 2549) พบว่าครูพี่เลี้ยงจากทั้ง 3 โรงเรียนมีค่าเฉลี่ยของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนอยู่ในช่วงระหว่าง 3.18-3.63 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ในช่วงระหว่าง 0.00-0.11 เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยในตามช่วงเวลาการวัดพบว่าหลังการทดลองครูพี่เลี้ยงมีค่าเฉลี่ยของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงขึ้นในทุกองค์ประกอบย่อยของตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนและโดยสรุปรวม และมีค่าเฉลี่ยใกล้เคียงกันทั้ง 3 โรงเรียน ข้อมูลแสดงตารางที่ 3.14 ตารางที่ 3.14 ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูพี่เลี้ยงในแต่ละช่วงเวลาการวัด

โรงเรียนที่ทดลอง	จำนวน ครู พี่เลี้ยง	องค์ประกอบ /ตัวแปร	ช่วงเวลาการวัด			
			ครั้งที่ 1 (1 ก.ย.49)		ครั้งที่ 2 (30 ก.ย.49)	
			$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.
โรงเรียนที่ 1 (กทม.)	2 คน	KNOWLEDGE	16.00	.00	17.00	.00
		BELIEVE	3.48	.00	3.80	.05
		CONTINUE	3.40	.00	4.05	.21
		EVA_CUL	3.18	.00	3.56	.09
โรงเรียนที่ 2 (สพฐ.)	1 คน	KNOWLEDGE	15.00	-	18.00	-
		BELIEVE	3.61	-	3.80	-
		CONTINUE	4.00	-	4.10	-
		EVA_CUL	3.37	-	3.63	-
โรงเรียนที่ 3 (สช.)	2 คน	KNOWLEDGE	17.50	.71	18.00	.00
		BELIEVE	3.48	.29	3.80	.33
		CONTINUE	3.75	.07	3.95	.07
		EVA_CUL	3.38	.11	3.58	.13
รวม	5	EVA_CUL	3.30	.12	3.58	.08

การคิดค่าเฉลี่ยของตัวแปร EVA\_CUL ได้จากการรวมค่าเฉลี่ยขององค์ประกอบทั้งสามด้านเข้าด้วยกัน โดยที่ค่าเฉลี่ยของ KNOWLEDGE ได้มีการปรับสเกลของคะแนนให้อยู่ในช่วงเดียวกันกับ BELIEVE และ CONTINUE

#### 4.2) ขั้นตอนการทดลอง

ผู้วิจัยดำเนินการทดลองโดยใช้รูปแบบการทดลองที่แตกต่างกันในแต่ละกลุ่มโรงเรียน (กลุ่มละ 3 โรงเรียนจาก 3 สังกัด) ดังนี้

##### 4.2.1) การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान (สำหรับครูกลุ่มทดลองที่ 1)

การดำเนินงานทดลองด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิมานเป็นการฝึกอบรมที่ครูที่เลี้ยงจัดฝึกอบรมให้กับครูผู้เข้ารับการอบรมในโรงเรียนของตนเอง ช่วงเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรมมีจำนวน 6 เดือน (ตุลาคม 2549 ถึง มีนาคม 2550) แต่ละโรงเรียนใช้เวลาฝึกอบรมประมาณ 1 ชั่วโมงต่อครั้ง โรงเรียนสังกัด สพฐ. และ สังกัด กทม. ใช้เวลาฝึกอบรมในช่วงเย็นหลังเลิกเรียน คือเวลาประมาณ 14.30-15.30 น. และ 15.30-16.30 น. ตามลำดับ ขณะที่โรงเรียนสังกัด สช. ใช้เวลาฝึกอบรมในช่วงเช้าก่อนเริ่มกิจกรรมการเรียนการสอน คือเวลาประมาณ 8.00-9.00 น.

เนื้อหาที่ใช้ในการฝึกอบรมคือเรื่องการประเมินการเรียนการสอน รายละเอียดของเนื้อหาประกอบด้วยเนื้อหาทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ ได้แก่ แนวคิดพื้นฐานของการประเมินการเรียนการสอน การวิเคราะห์ห้วงค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินกับมาตรฐานและสาระการเรียนรู้ การวิเคราะห์ห้วงค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินกับผลการเรียนรู้/จุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนดกรอบการประเมิน การสร้างเครื่องมือประเมิน การวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือประเมิน การกำหนดระดับคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน การวิเคราะห์ข้อมูลและการสรุปผลการประเมิน การตัดสินใจและนำเสนอผลการประเมิน การจัดทำรายงานการประเมิน แนวทางการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ แต่ละโรงเรียนกำหนดระยะเวลาการฝึกอบรมออกเป็น 4 ขั้นตอน คือการวางแผนการฝึกอบรม การดำเนินการฝึกอบรม การประเมินผลการฝึกอบรม และการสรุปผลการเรียนรู้จากการฝึกอบรม จำนวนครั้งของการฝึกอบรมตามหลักสูตรมีจำนวน 23 ครั้ง (เฉลี่ย 1 สัปดาห์/ครั้ง) ระยะเวลาที่ใช้สำหรับการฝึกอบรมในแต่ละโรงเรียนมีความยืดหยุ่นขึ้นอยู่กับเนื้อหา/กิจกรรมการเรียนรู้ที่ได้กำหนดไว้ ซึ่งครูที่เลี้ยงและครูเป็นผู้วางแผนดำเนินการร่วมกัน รายละเอียดของหลักสูตรการฝึกอบรมและกิจกรรมการฝึกอบรมแสดงดังตารางที่ 3.15-3.16 รูปแบบการจัดฝึกอบรมที่ครูที่เลี้ยงจัดให้กับครูมีความเข้มของการฝึกอบรมแตกต่างกันตามประเภทของครูที่เข้ารับการอบรมดังที่นำเสนอไว้ในตารางที่ 3.17

ตารางที่ 3.15 รายละเอียดของหลักสูตรการฝึกอบรมที่ครูพี่เลี้ยงจัดให้กับครูในโรงเรียน

ขั้นตอน	ครั้งที่	เนื้อหา	รายละเอียดเนื้อหา	เวลา
1.การวางแผน ฝึกอบรม (ตุลาคม 2549)	1	ภาคทฤษฎี ภาคปฏิบัติ	การกำหนดเกณฑ์/เป้าหมายการฝึกอบรม	1 ชั่วโมง
	2	ภาคปฏิบัติ	<ul style="list-style-type: none"> <li>การกำหนดแผนการดำเนินงานฝึกอบรม (รูปแบบการฝึกอบรม กิจกรรมการฝึกอบรม เวลาและสถานที่ฝึกอบรม)</li> <li>การจัดทำแผน/ปฏิทินปฏิบัติงานการฝึกอบรม</li> </ul>	1 ชั่วโมง
	3	ภาคปฏิบัติ	การพัฒนาคู่มือ สื่อ และเอกสารการฝึกอบรม	1 ชั่วโมง
	4	ภาคปฏิบัติ	การสรุปผลการเรียนจากขั้นตอนการวางแผนการฝึกอบรม	2 ชั่วโมง
2.การดำเนินการฝึกอบรม (พฤศจิกายน 2549- กุมภาพันธ์ 2550)	5-6	ภาคทฤษฎี	มโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน (ปัญหาและความสำคัญของการประเมิน รูปแบบการประเมิน การวางแผนการประเมิน การพัฒนากระบวนการประเมิน วิธีการประเมิน การวิเคราะห์ และสรุปผล ฯลฯ)	1 ชั่วโมง/ ครั้ง
	7-8	ภาคทฤษฎี ภาคปฏิบัติ	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมินการเรียนการสอน (ใบงานที่ 1)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผลการเรียนรู้จากใบงานที่ 1</li> </ul>	1 ชั่วโมง/ ครั้ง
	9-10	ภาคทฤษฎี ภาคปฏิบัติ	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมินการเรียนการสอน (ใบงานที่ 2)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผลการเรียนรู้จากใบงานที่ 2</li> </ul>	1 ชั่วโมง/ ครั้ง
	11-12	ภาคทฤษฎี ภาคปฏิบัติ	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมินการเรียนการสอน (ใบงานที่ 3)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผลการเรียนรู้จากใบงานที่ 3</li> </ul>	1 ชั่วโมง/ ครั้ง
	13-14	ภาคทฤษฎี ภาคปฏิบัติ	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมินการเรียนการสอน (ใบงานที่ 4)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผลการเรียนรู้จากใบงานที่ 4</li> </ul>	1 ชั่วโมง/ ครั้ง
	15-16	ภาคทฤษฎี ภาคปฏิบัติ	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมินการเรียนการสอน (ใบงานที่ 5)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผลการเรียนรู้จากใบงานที่ 5</li> </ul>	1 ชั่วโมง/ ครั้ง
	17	ภาคปฏิบัติ	การนำเสนอและสรุปผลการเรียนรู้จากใบงานที่ 1-5	1 ชั่วโมง
	18	ภาคปฏิบัติ	การสรุปผลการเรียนรู้จากขั้นตอนการฝึกอบรม	1 ชั่วโมง
3.การประเมินผล การฝึกอบรม (มีนาคม 2550)	19	ภาคปฏิบัติ	การวางแผนและจัดทำผลงานจากการเข้าร่วมฝึกอบรม	1 ชั่วโมง
	20	ภาคปฏิบัติ	การวางแผนเพื่อตรวจสอบผลการฝึกอบรม	1 ชั่วโมง
	21	ภาคปฏิบัติ	การตรวจสอบผลการฝึกอบรม	1 ชั่วโมง
	22	ภาคปฏิบัติ	การสรุปผลการเรียนรู้จากขั้นตอนการฝึกอบรม	1 ชั่วโมง
4.การสรุปผลการเรียนรู้ (มีนาคม 2550)	23	ภาคปฏิบัติ	การสรุปผลจากการเรียนรู้ตลอดระยะเวลาในกระบวนการฝึกอบรม	1 ชั่วโมง

ตารางที่ 3.16 รายละเอียดของกิจกรรมการฝึกอบรมที่ครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมให้กับครู

ช่วงเวลา	ครั้งที่ อบรม	กิจกรรมการฝึกอบรม
สัปดาห์ที่ 1 2-6 ตุลาคม 2549	1	1. ครูพี่เลี้ยงเชิญครูประชุมเพื่อชี้แจงรายละเอียดการฝึกอบรมให้แก่ครูพร้อมนำเสนอเป้าหมายที่ต้องการให้เกิดขึ้นให้ครูทุกคนที่รับการฝึกอบรมรับทราบ โดยเชิญผู้วิจัยไปอธิบายรายละเอียดเกี่ยวกับกระบวนการวิจัยให้ครูทุกคนรับทราบ 2. ครูพี่เลี้ยงให้ครูร่วมกันระดมความคิดเห็นเกี่ยวกับวิธีการและเกณฑ์สำหรับใช้ในการประเมินผลการฝึกอบรม
สัปดาห์ที่ 2 9-13 ตุลาคม 2549	2	1. ครูพี่เลี้ยงเชิญครูร่วมพูดคุยเกี่ยวกับช่วงเวลา สถานที่ รูปแบบการฝึกอบรมและสร้างข้อตกลงการฝึกอบรมร่วมกัน 2. ครูพี่เลี้ยงสรุปแผนและกิจกรรมการฝึกอบรมให้กับครูรับทราบและเปิดโอกาสให้มีการซักถามและอภิปรายในประเด็นต่าง ๆ
สัปดาห์ที่ 3 16-20 ตุลาคม 2549	3	1. ครูพี่เลี้ยงนำใบงานที่ใช้ประกอบการฝึกอบรมให้ครูพิจารณาเพื่อพัฒนาและปรับปรุงร่วมกัน 2. ครูพี่เลี้ยงนำเอกสารประกอบการฝึกอบรมซึ่งเป็นเอกสารความรู้เกี่ยวกับแนวทางการวัดและประเมินการเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2545 มาให้ผู้รับการฝึกอบรมศึกษา
สัปดาห์ที่ 4 23-27 ตุลาคม 2549	4	ครูพี่เลี้ยงและครูร่วมกันสรุปผลในช่วงเดือนแรกของการฝึกอบรม และแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อสะท้อนผลเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ได้รับจากการฝึกอบรม และประสบการณ์ของตนเองด้านการประเมินฯ
สัปดาห์ที่ 5-6 30 ตุลาคม-3 พฤศจิกายน 2549	5-6	1. ครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมครูเกี่ยวกับมโนทัศน์เบื้องต้นของวัฒนธรรมการประเมิน (นิยามองค์ประกอบ กระบวนการพัฒนา) 2. ครูพี่เลี้ยงให้ความรู้แก่ครูเรื่องแนวทางการวัดและประเมินการเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน และนำไปความรู้เรื่องขั้นตอนการวัดและประเมินมาให้ศึกษาเพิ่มเติม 3. ครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมเรื่องการวิเคราะห์ข้อสอบด้วยโปรแกรมวิเคราะห์ข้อสอบ
สัปดาห์ที่ 7-16 6 พฤศจิกายน - 12 มกราคม 2550	7-16	1. ครูพี่เลี้ยงดำเนินการฝึกอบรมครูตามใบงานที่ 1-5 โดยแบ่งครูผู้เข้ารับการอบรมเป็นกลุ่ม ๆ ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้/ความสนใจ เพื่อร่วมกันไปฝึกปฏิบัติตามใบงานดังกล่าว 2. แต่ละสัปดาห์ ครูพี่เลี้ยงให้ครูนำผลการฝึกปฏิบัติจากใบงานแต่ละใบงานมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้และตรวจสอบผลการปฏิบัติงานร่วมกัน 3. ครูพี่เลี้ยงให้คำแนะนำเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานเพื่อพัฒนาและปรับปรุงผลงานปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้น โดยให้ผู้วิจัยเข้าร่วมสังเกตการณ์และตั้งข้อสังเกตเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานของครู
สัปดาห์ที่ 17-18 15-26 มกราคม 2550	17-18	1. ครูพี่เลี้ยงจัดประชุมอย่างไม่เป็นทางการด้วยการตั้งคำถามให้ครูร่วมกันคิดสะท้อนผลจากการดำเนินงานจากผลงานและผลการเรียนรู้ที่ผ่านมาในขั้นตอนการฝึกอบรม พร้อมกับนำเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหาดัง ๆ ที่เกิดขึ้น 2. ครูพี่เลี้ยงให้ครูร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากผลปฏิบัติงานและพิจารณาคุณภาพของผลงานตั้งแต่ใบงานที่ 1-5 3. ครูพี่เลี้ยงให้ครูสะท้อนผลการเรียนรู้ตามแบบรายงานผลการเรียนรู้

ช่วงเวลา	ครั้งที่ อบรม	กิจกรรมการฝึกอบรม
สัปดาห์ที่ 19-22 29 มกราคม-23 กุมภาพันธ์ 2550	19-22	1. ครูพี่เลี้ยงร่วมกับครูวางแผนจัดทำรายงานผลการเรียนรู้จากการเข้าร่วมฝึกอบรม 2. ครูพี่เลี้ยงให้ครูแต่ละคนจัดทำรายงานผลการเรียนรู้ของตนเอง 3. ครูพี่เลี้ยงจัดประชุมโดยให้ตัวแทนครูร่วมกันกำหนดแนวทางและรูปแบบการตรวจสอบ ผลงานที่เกิดขึ้น 4. ครูพี่เลี้ยงประเมินผลงานของครูและนำผลงานของครูเสนอต่อผู้บริหารโรงเรียนร่วม พิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ
สัปดาห์ที่ ช่วงมีนาคม 2550	23	ครูพี่เลี้ยงจัดประชุมเพื่อให้ครูร่วมกันสรุปผลการดำเนินงานตลอดระยะเวลาการฝึกอบรม และสะท้อนผลเกี่ยวกับประสบการณ์ของตนเองด้านการประเมินฯ

ตารางที่ 3.17 ระดับความเข้มของการฝึกอบรมรูปแบบการทดลองที่ 1 ที่ครูพี่เลี้ยงจัดให้กับครูที่รับการอบรม

วัฒนธรรม การประเมิน การเรียนการสอน	ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน เหมาะสม		ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน ไม่เหมาะสม	
	มี	ไม่มี	มี	ไม่มี
ความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการประเมิน การเรียนการสอน	ความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการประเมิน การเรียนการสอน	ความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการประเมิน การเรียนการสอน	ความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการประเมิน การเรียนการสอน	ความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการประเมิน การเรียนการสอน
ใช้การประเมินใน การปฏิบัติงาน อย่างต่อเนื่อง	-	ครูผู้เข้ารับการอบรม SBT** + Meta Reflection*	ครูผู้เข้ารับการอบรม SBT* + Meta Reflection**	ครูผู้เข้ารับการอบรม SBT** + Meta Reflection**
ใช้การประเมินใน การปฏิบัติงาน ไม่ต่อเนื่อง	ครูผู้เข้ารับการอบรม SBT* + Meta Reflection**	ครูผู้เข้ารับการอบรม SBT** + Meta Reflection*	ครูผู้เข้ารับการอบรม SBT* + Meta Reflection**	ครูผู้เข้ารับการอบรม SBT** + Meta Reflection**

SBT\*\* หมายถึง มีจำนวนครั้งที่เข้ารับการฝึกอบรมคิดเป็นร้อยละ 80 ขึ้นไปจากจำนวนครั้งทั้งหมด (20 ครั้งขึ้นไปจากจำนวน 27 ครั้ง)

SBT\* หมายถึง มีจำนวนครั้งที่เข้ารับการฝึกอบรมคิดเป็นร้อยละ 60-80 จากจำนวนครั้งทั้งหมด (16-19 ครั้ง จากจำนวน 27 ครั้ง)

Meta Reflection\*\* หมายถึง การได้รับการส่งเสริมให้มีการคิดสะท้อนอภิमानทุกครั้งี่เข้ารับการจัดฝึกอบรม

Meta Reflection\* หมายถึง การได้รับการส่งเสริมให้มีการคิดสะท้อนอภิमानคิดเป็นร้อยละ 60-80 เมื่อเทียบกับจำนวนครั้งที่เข้ารับการจัดฝึกอบรม

บทบาทของผู้วิจัยในขั้นตอนการทดลองรูปแบบนี้เป็นเพียงผู้อำนวยการความสะอาดต่าง ๆ เช่น การจัดหาเอกสารประกอบการฝึกอบรมให้กับครูพี่เลี้ยง การจัดพิมพ์เอกสารและถ่ายสำเนาเอกสารการฝึกอบรม การจัดเตรียมอาหารว่างและเครื่องดื่มให้แก่ครู การจัดหาเครื่องมือสำหรับการบันทึกเสียงและถ่ายภาพในช่วงที่ครูแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การให้คำปรึกษาแก่ครูพี่เลี้ยงในเชิงวิชาการ ทางด้านการวัดและประเมินผลในกรณีที่ครูพี่เลี้ยงมีปัญหาหรือข้อสงสัยเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน และได้ร่วมวางแผนและให้ข้อสังเกตกับครูพี่เลี้ยงในแต่ละโรงเรียนเพื่อให้งานจัดฝึกอบรมเป็นไปด้วยความเรียบร้อยด้วยดี ระหว่างการฝึกอบรมได้ร่วมเป็นผู้สังเกตการณ์เกือบทุก ครั้งเพื่อสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลระหว่างการฝึกอบรมในแต่ละโรงเรียน จำนวนครั้งที่ผู้วิจัยได้ เข้าร่วมสังเกตการณ์และติดตามผลการฝึกอบรมในโรงเรียนมีดังนี้ โรงเรียนสังกัด สช. จำนวน 23



ครั้ง โรงเรียนสังกัด กทม.จำนวน 19 ครั้ง และโรงเรียนสังกัด สพฐ. จำนวน 15 ครั้ง โดยจำนวนครั้งที่ผู้วิจัยเข้าร่วมสังเกตการณ์และติดตามผลการจัดฝึกอบรมครูในแต่ละโรงเรียนไม่เท่ากัน เนื่องจากโรงเรียนสังกัด สช.มีจำนวนครูที่เข้ารับการอบรมจำนวนมาก ครูพี่เลี้ยงจึงได้จัดกิจกรรมเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูหลายครั้งตามกลุ่มย่อย จึงทำให้จำนวนครั้งที่เข้าไปสังเกตการณ์และติดตามผลการฝึกอบรมไม่เท่ากัน

#### 4.2.2) การฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกมาบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียน จำนวน 1 ครั้ง (สำหรับครูกลุ่มทดลองที่ 2)

การดำเนินการทดลองด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกมาบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียน จำนวน 1 ครั้ง เป็นการนำวิทยากรภายนอกมาบรรยายให้ความรู้กับครูผู้เข้ารับการอบรมในโรงเรียน 3 สังกัด ๆ ละ 1 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 3 โรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนสังกัด สพฐ. สช.และ กทม.ผู้วิจัยได้กำหนดช่วงเวลาจัดฝึกอบรมแต่ละโรงเรียนเป็นช่วงเดือนกันยายน พ.ศ.2549 ใช้ห้องประชุมโรงเรียนเป็นสถานที่จัดฝึกอบรม วันเวลาที่จัดอบรมดำเนินการในช่วงสัปดาห์สุดท้ายของเดือนกันยายน 2549

ระยะเวลาการฝึกอบรมในแต่ละโรงเรียนประมาณ 3 ชั่วโมง เนื้อหาที่อบรมเป็นเรื่องเกี่ยวกับหลักการ แนวคิด ขั้นตอนและวิธีการปฏิบัติด้านการประเมินการเรียนการสอน รูปแบบการฝึกอบรมมีลักษณะเป็นการบรรยายให้ความรู้โดยวิทยากรคนเดียว แต่เปิดโอกาสให้ครูได้ซักถามและร่วมอภิปรายอย่างกว้างขวาง มีเอกสารประกอบการบรรยายแจกให้กับครู โดยผู้วิจัยได้สร้างแบบประเมินสำหรับให้ครูประเมินผลการฝึกอบรมครั้งนี้ด้วย

#### 4.2.3) การไม่มีการฝึกอบรมในโรงเรียน (สำหรับครูกลุ่มควบคุม)

การดำเนินการทดลองกับครูกลุ่มควบคุมครั้งนี้ ผู้วิจัยไม่มีการจัดฝึกอบรมในโรงเรียนแต่ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจากครูกลุ่มตัวอย่างในช่วงระยะเวลาตามที่กำหนดไว้จำนวน 2 ครั้ง คือ ก่อนและหลังการทดลองซึ่งมีช่วงระยะเวลาห่างกัน 6 เดือน การเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้มีครูในโรงเรียนจำนวน 1 คน คอยอำนวยความสะดวกเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยแต่ละครั้ง

#### 4.3) ขั้นตอนหลังการทดลอง

การดำเนินการวิจัยขั้นตอนหลังการทดลองเป็นขั้นตอนที่ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อวัดผลหลังการทดลองด้วยแบบสอบถามกับครูกลุ่มตัวอย่างในโรงเรียนทั้ง 9 โรงเรียนหลังจากที่ได้ดำเนินการทดลองเสร็จสิ้น การเก็บรวบรวมข้อมูลดำเนินการในช่วงสัปดาห์สุดท้ายของเดือนมีนาคม 2550 โดยรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง

### 5. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยขั้นตอนนี้มีจำนวน 6 ฉบับ ได้แก่ 1) แบบสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู (เป็นเครื่องมือฉบับเดียวกับฉบับที่ 4 ของการ

วิจัยขั้นตอนแรก) 2) แบบสังเกตกระบวนการฝึกอบรมของครูที่เลี้ยงและครูผู้เข้ารับการอบรม 3) แบบรายงานผลการปฏิบัติงานจากการเรียนรู้ด้านการฝึกอบรมฯ 4) แบบสัมภาษณ์ความคิดเห็นเกี่ยวกับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान 5) แนวคำถามสำหรับการสนทนากลุ่มเรื่องกระบวนการเรียนรู้จากการฝึกอบรมและผลจากการเรียนรู้ และ 6) แบบประเมินผลงานครูที่เข้าร่วมฝึกอบรม รายละเอียดของเครื่องมือวิจัยแต่ละชุดแสดงดังตารางที่ 3.18 ตารางที่ 3.18 รายละเอียดของเครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการวิจัยขั้นตอนพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินฯ

เครื่องมือ	ลักษณะ	รายละเอียดเครื่องมือ
1. แบบสำรวจสภาพวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู	มีลักษณะเป็นแบบทดสอบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก และเป็นมาตรฐานค่าแบบลิเคิร์ต 5 ระดับ	แบบทดสอบวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนใน 6 องค์ประกอบ 1) การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน 2) การพัฒนากระบวนการประเมิน 3) การให้คะแนนและแปลความหมายผลการประเมิน 4) การตัดสินผลการเรียนรู้ 5) การรายงานผลการประเมิน และ 6) การให้คะแนนและแปลความหมายผลการประเมิน รวมจำนวน 30 ข้อ ส่วนแบบวัดชนิดมาตรฐานค่า มีจำนวน 40 ข้อ ใช้วัดความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนของครู จำนวน 30 ข้อ และวัดการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง จำนวน 10 ข้อ
2. แบบสังเกตกระบวนการฝึกอบรม	มีลักษณะเป็นแบบบันทึกข้อมูลตามประเด็นที่สังเกต	ใช้สังเกตพฤติกรรมการเข้าร่วมการฝึกอบรมของครูที่เลี้ยงและครูด้านความสนใจ ความเอาใจใส่ในการปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ลักษณะของปฏิสัมพันธ์ของผู้เข้ารับการฝึกอบรม รูปแบบและกิจกรรมการเรียนรู้
3. แบบรายงานผลการปฏิบัติงานจากการเรียนรู้ด้านการฝึกอบรม	มีลักษณะเป็นแบบบันทึกข้อมูลตามประเด็นคำถามที่กำหนด	ใช้รายงานผลการปฏิบัติงานฯ โดยให้ครูที่เลี้ยงและผู้เข้ารับการอบรมรายงานผลจากการเรียนรู้ในเรื่องต่อไปนี้ 1) ผลงานที่เกิดขึ้นและความคิดเห็นที่มีต่อผลงาน 2) ประสพการณ์ที่ได้รับจากกระบวนการเรียนรู้ และความรู้สึกร/ความคิดเห็นต่อกระบวนการเรียนรู้ 3) คุณลักษณะด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินฯ ด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินฯ และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องหลังการฝึกอบรม 4) ความภาคภูมิใจที่ได้รับจากการเรียนรู้ครั้งนี้ 5) ปัญหาอุปสรรคในการเรียนรู้และแนวทางแก้ไข 6) ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุงกระบวนการเรียนรู้ให้ดียิ่งขึ้นต่อไป 7) รูปแบบและแนวทางการนำผลการเรียนรู้และกระบวนการเรียนรู้ไปใช้เพื่อการพัฒนาและปรับปรุงงานต่อไป

เครื่องมือ	ลักษณะ	รายละเอียดเครื่องมือ
4. แนวทางการ สัมภาษณ์ เกี่ยวกับการ พัฒนาวัฒนธรรม การประเมินการ เรียนการสอนด้วย การฝึกอบรม	เป็นข้อรายการ สัมภาษณ์ ชนิด มีโครงสร้าง คำถาม	ใช้เป็นแนวทางสำหรับสัมภาษณ์ความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับการ พัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยการฝึกอบรม โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและการคิดสะท้อนอภิमान มีเนื้อหา ครอบคลุมใน 4 ประเด็น ได้แก่ คุณภาพของวิธีการฝึกอบรม ความ ยากง่ายในการดำเนินการฝึกอบรม ความคุ้มค่าของวิธีการฝึกอบรม และความพึงพอใจต่อกระบวนการฝึกอบรม
5. แนวคำถาม สำหรับการ สนทนากลุ่ม เรื่อง กระบวนการ เรียนรู้จากการ ฝึกอบรมและ ผลจากการ เรียนรู้	มีลักษณะเป็น ข้อคำถาม สำหรับใช้เป็น แนวทางการจัด สนทนากลุ่ม	ใช้เป็นแนวทางสำหรับสนทนากลุ่มกับครูที่ได้รับการพัฒนา วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยการฝึกอบรม มีเนื้อหา ครอบคลุมใน 8 ประเด็น 1) ผลจากการปฏิบัติงานเป็นอย่างไร มีความพึงพอใจหรือไม่ อย่างไร 2) คุณลักษณะและพฤติกรรมด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการ ประเมินการเรียนการสอน ความเชื่อต่อการประเมินฯ และการใช้ การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องหลังจากการ ฝึกอบรมเป็นอย่างไร ต้องการปรับเปลี่ยนผลที่เกิดขึ้นอะไรบ้าง 3) ปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานมีอะไรบ้าง และได้ ดำเนินการแก้ไขอย่างไร 4) ผลที่เกิดขึ้นจากการใช้วิธีการแก้ปัญหาดังกล่าวเป็นอย่างไรบ้าง 5) ยุทธวิธีในการเรียนรู้และปฏิบัติงานให้ประสบความสำเร็จและ ผลงานมีคุณภาพมีอะไรบ้าง 6) แนวทางการส่งเสริมที่จะให้กระบวนการเรียนรู้มีประสิทธิภาพ มากที่สุด ควรมีแนวทางอย่างไรบ้าง 7) ประสพการณ์ที่ผ่านมาช่วยให้เกิดการเรียนรู้หรือไม่ อย่างไร 8) ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการฝึกอบรมมีอะไรบ้าง
6. แบบประเมินผล งานครูที่เข้าร่วม ฝึกอบรม	ลักษณะของ แบบประเมิน เป็นแบบ ตรวจสอบ คุณภาพผลงาน แบบกำหนด ระดับคุณภาพ คะแนนและเป็น แบบตรวจสอบ รายการ	ใช้เป็นเครื่องมือในการประเมินผลงานของครูที่เข้าร่วมฝึกอบรมด้วย รูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่าย และการคิดสะท้อนอภิमान ลักษณะของเครื่องมือมี 2 ลักษณะ คือ 1) แบบตรวจสอบรายการ จำนวน 13 ข้อ และ 2) แบบประเมิน ประเมินผลงานโดยกำหนดระดับคุณภาพคะแนนแต่ละ องค์ประกอบที่ประเมิน (rubric score) ประเมินองค์ประกอบของ ผลงาน จำนวน 4 ด้าน ได้แก่ การกำหนดองค์ประกอบการเรียนรู้ สำหรับใช้ในการวัดและประเมินผล การกำหนดกรอบการวัดและ ประเมินผล การพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผล และการจัดทำ รูปเล่มของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรม

## 6. การสร้างเครื่องมือวิจัย

เครื่องมือวิจัยฉบับที่ 1 เป็นเครื่องมือวิจัยเดียวกันกับฉบับที่ 4 ของการวิจัยขั้นตอนแรก เครื่องมือวิจัยฉบับที่ 2-5 มีลักษณะเป็นข้อคำถามปลายเปิดที่ผู้วิจัยใช้เป็นแนวทางตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นระหว่างการทำทดลองในโรงเรียนกลุ่มทดลอง และศึกษาความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างต่อการทดลอง แนวทางการสร้างเครื่องมือวิจัยมีดังนี้ 1) ศึกษาเอกสารและรายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวัดตัวแปรของเครื่องมือแต่ละชนิด กำหนดนิยามและกรอบการวัดตัวแปร 2) ลงมือสร้างข้อคำถาม/แนวทางของเครื่องมือแต่ละฉบับ 3) ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของข้อคำถาม (content validity) ความเหมาะสมและความชัดเจนของข้อคำถามแต่ละฉบับ โดยให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 2-3 คนพิจารณาและดำเนินการปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะ 4) ทดลองใช้เครื่องมือแต่ละฉบับกับกลุ่มตัวอย่างอื่นที่มีคุณลักษณะเช่นเดียวกับกลุ่มตัวอย่างจริงก่อนนำไปใช้จริง จำนวน 5 คน และสอบถามปัญหาที่เกิดขึ้นจากการใช้เครื่องมือแต่ละฉบับ ผลจากการทดลองใช้แบบสอบถามพบว่า ครูเข้าใจชัดเจนในข้อคำถามแต่ละข้อ ข้อคำถามแต่ละข้อมีความตรงกับสิ่งที่ต้องการศึกษา แต่มีข้อเสนอแนะในประเด็นเกี่ยวกับคำถามมีหลายประเด็น ควรลดประเด็นคำถามให้น้อยลงเพื่อให้ครูสามารถตอบได้ทุกข้อ และ 5) ปรับปรุงแก้ไขเครื่องมือแต่ละฉบับก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง ส่วนเครื่องมือวิจัยฉบับที่ 6 แบบประเมินผลงานของครูที่เข้าร่วมฝึกอบรม เป็นเครื่องมือวิจัยที่กลุ่มตัวอย่างแต่ละโรงเรียนทดลองดำเนินการพัฒนาขึ้น ด้วยการระดมความคิดเห็นจากกลุ่มครูในแต่ละโรงเรียน มีการแบ่งครูออกเป็นกลุ่ม ๆ เพื่อพัฒนาเครื่องมือวิจัยแล้วนำผลงานมารวมกันปรับแก้ไขในที่ประชุม โดยให้ผู้วิจัยช่วยพิจารณาและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัยที่สร้างขึ้น

## 2. การวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ได้วิเคราะห์ข้อมูลแบ่งออกเป็น 3 ตอน ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น และตอนที่ 3 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัย รายละเอียดการวิเคราะห์ข้อมูลแต่ละตอนมีดังนี้

### 2.1 ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย ดังนี้

1) การวิเคราะห์ค่าความเที่ยง (reliability) ขององค์ประกอบย่อยในโมเดลกรอบความคิดการวิจัย ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ใช้สูตรสัมประสิทธิ์ของคูเดอร์-ริชาร์ดสัน-20 ส่วนความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนและการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient)

2) การวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) ขององค์ประกอบย่อยในโมเดลกรอบความคิดการวิจัย ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ใช้การ

คำนวณดัชนีความสอดคล้อง IOC พิจารณาความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความสอดคล้องกัน ในแต่ละข้อรายการตั้งแต่ 0.80 ขึ้นไป

3) การวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของโมเดลวัฒนธรรมการ ประเมินการเรียนการสอนใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL)

## 2.2) ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น

1) การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง ใช้การแจกแจง ความถี่ ค่าร้อยละ และการวิเคราะห์ไขว้

2) การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรตามในการวิจัยและองค์ประกอบย่อยของตัวแปร สถิติที่ใช้วิเคราะห์ ได้แก่ ค่ามัชฌิมเลขคณิต (mean) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ค่าความเบ้ (skewness) ค่าความโด่ง (kurtosis) เพื่อคุณลักษณะการกระจายและการแจกแจงของตัวแปร

3) การวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น (assumption) ของสถิติวิเคราะห์ที่ใช้ คือ ลักษณะการแจกแจงแบบปกติ (normality) และความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน (Homogeneity of Variances) โดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป SPSS for windows

## 2.3) ตอนที่ 3 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัย

1) การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบและ สภาพของระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา แบ่งการวิเคราะห์ ข้อมูลออกเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกเป็นการวิเคราะห์เชิงปริมาณ คือสภาพของวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนของครูโดยรวมและจำแนกตามองค์ประกอบย่อย ใช้การวิเคราะห์สถิติเบื้องต้น ตามรายละเอียดที่นำเสนอในตอน 2.2 ส่วนการวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นข้อมูลเชิงปริมาณ เพื่อ เปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามตัวแปรที่ศึกษา ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป SPSS for windows สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนที่สองเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ เพื่อศึกษา องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูจากเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และความคิดเห็นจากผู้เชี่ยวชาญ และข้อมูลความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน ที่ได้จากการสนทนากลุ่ม ใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis)

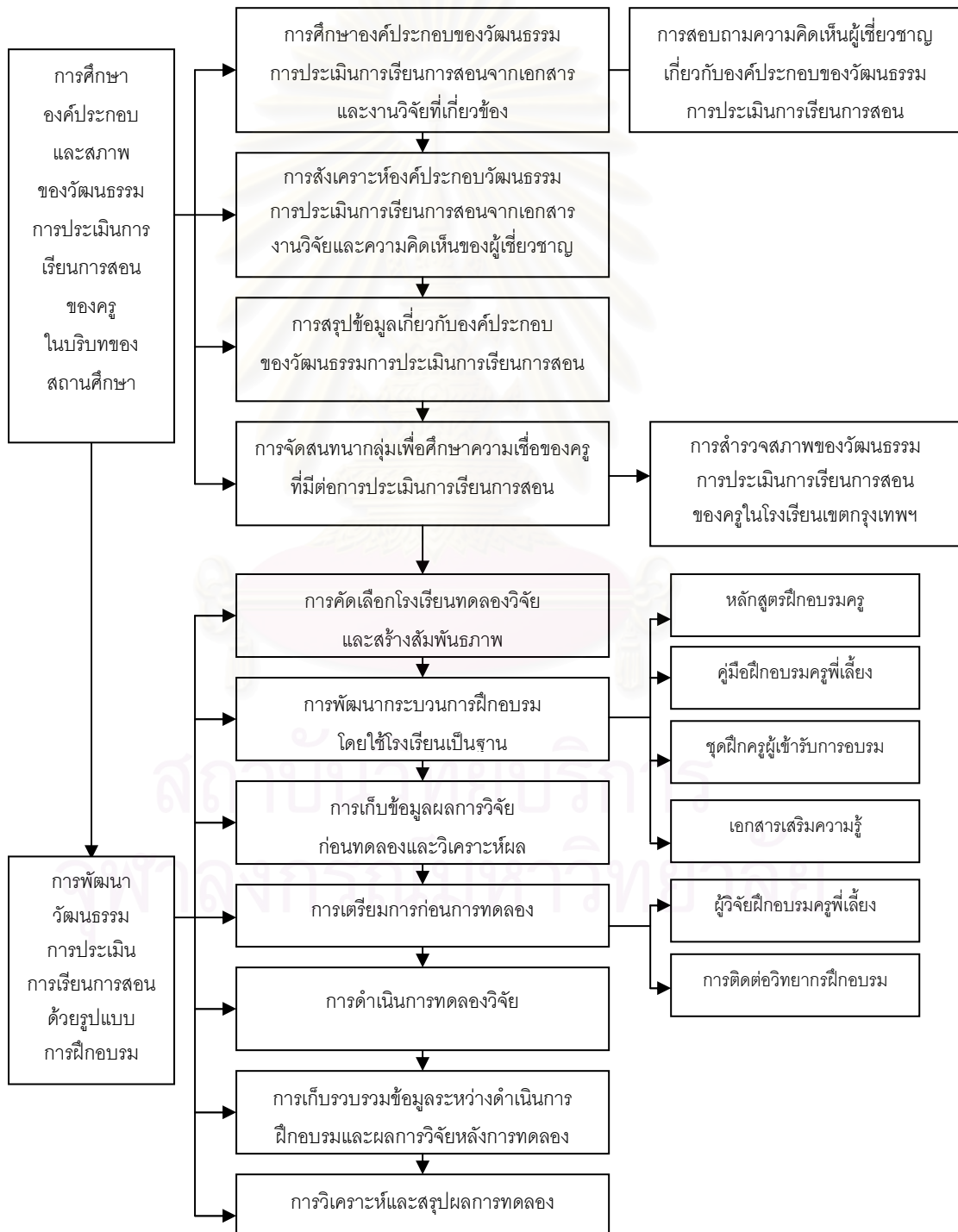
2) การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อ 2 เพื่อพัฒนาระบบการ ฝึกอบรมและวัตถุประสงค์การวิจัยข้อ 4 เพื่อศึกษาความคิดเห็นของครูที่มีต่อการพัฒนาวัฒนธรรม การประเมินการเรียนการสอนจากการฝึกอบรม จำนวน 4 ประเด็น ได้แก่ คุณภาพของวิธีการ ฝึกอบรม ความยากง่ายในการดำเนินการฝึกอบรม ความคุ้มค่าของวิธีการฝึกอบรม และความพึง พอใจของผู้อบรมต่อกระบวนการฝึกอบรม ใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis)

3) การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อ 3 เพื่อเปรียบเทียบวัฒนธรรมการ ประเมินการเรียนการสอนระหว่างก่อนและหลังการฝึกอบรมของครูผู้เข้ารับการอบรม แบ่งการ

วิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกเป็นการเปรียบเทียบผลก่อนและหลังการฝึกอบรมในแต่ละรูปแบบของทดลอง ใช้สถิติการทดสอบที และส่วนที่สองเป็นการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการเรียนการสอน การเรียนการสอนระหว่างรูปแบบของการทดลองจำนวน 3 รูปแบบ และระหว่างตัวแปรสังกัดโรงเรียน ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ด้วยโปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป SPSS for windows

### 3. สรุปขั้นตอนวิธีดำเนินการวิจัย

แผนภาพที่ 3.3 แสดงขั้นตอนวิธีดำเนินการวิจัยตั้งแต่เริ่มต้นดำเนินการวิจัยจนเสร็จสิ้นการวิจัย โดยมีรายละเอียดตามที่กล่าวมาแล้วข้างต้น



แผนภาพที่ 3.3 สรุปขั้นตอนวิธีดำเนินการวิจัย

## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา 2) พัฒนาระบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน 3) เปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนระหว่างก่อนและหลังการฝึกอบรมของครูผู้เข้ารับการอบรม และ 4) ศึกษาความคิดเห็นของครูที่มีต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากการฝึกอบรม ผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้นำเสนอตามวัตถุประสงค์การวิจัย แบ่งเป็น 4 ตอน ตอนที่ 1 ผลการศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา ตอนที่ 2 รูปแบบและแนวทางการฝึกอบรมสำหรับใช้ในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ตอนที่ 3 การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูระหว่างก่อนและหลังการทดลอง และตอนที่ 4 ผลการศึกษาความคิดเห็นของครูที่มีต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากการฝึกอบรม ดังรายละเอียดแต่ละตอนต่อไปนี้

#### ตอนที่ 1 ผลการศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา

การนำเสนอผลการวิจัยในตอนนี้แบ่งเป็น 2 ตอนย่อย ตอนแรกเป็นองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน และตอนที่สองเป็นผลการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทสถานศึกษา รายละเอียดมีดังนี้

##### 1.1) องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

##### (1) องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินจากการสังเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัย

องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจำนวน 5 เรื่อง เป็นเอกสารงานวิจัยต่างประเทศ 4 เรื่อง ได้แก่ Murphy (1999) Trochim (2002) Sanders (2002) Ferguson (2003) และเอกสารงานวิจัยในประเทศไทย 1 เรื่อง คือ สุวิมล ว่องวาณิช (2548) สามารถสรุปองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินได้จำนวน 3 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน 2) องค์ประกอบด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมิน และ 3) องค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง รายละเอียดแสดงดังตารางที่ 4.2

เมื่อพิจารณาจำนวนคุณลักษณะ/ตัวชี้วัดในแต่ละองค์ประกอบย่อย พบว่าองค์ประกอบของ วัฒนธรรมการประเมินด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินมีคุณลักษณะ/ตัวชี้วัดจำนวน 3 ตัวชี้วัด ได้แก่ 1) การมีความรู้ความสามารถด้านการประเมิน 2) การมีความรู้ความสามารถด้านการ ออกแบบและการให้คำแนะนำด้านการประเมิน และ 3) การมีความรู้ความสามารถทางด้านการ ประเมินในเชิงสหวิทยาการ องค์ประกอบด้านความเชื่อของบุคคลที่มีต่อการประเมิน มีคุณลักษณะ/ ตัวชี้วัดจำนวน 10 ตัวชี้วัด ได้แก่ 1) การเชื่อว่าการประเมินเป็นการปฏิบัติเพื่อหาทางแก้ไขปัญหา 2) การเชื่อว่าวิธีการประเมินสามารถเข้าถึงได้ง่ายและอิงการสอน 3) การเชื่อว่าการประเมินเป็น กระบวนการที่มีความหลากหลาย ครอบคลุม และอาศัยการมีส่วนร่วมของบุคคล 4) การเชื่อว่าวิธีการ ประเมินเป็นวิธีการที่มีความอ่อนน้อมถ่อมตน 5) การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่มุ่งค้นหา ความจริงและตรวจสอบได้ 6) การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการประเมินที่มองไปข้างหน้า 7) การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่มีความยุติธรรม เปิดกว้าง อิงจริยธรรมและความเป็น ประชาธิปไตย 8) การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่มุ่งไปสู่การพัฒนาและการปรับปรุง 9) การ เชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดผลกระทบต่อองค์กร/หน่วยงาน และ 10) การเชื่อใน คุณค่าของการประเมิน

องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่าง ต่อเนื่องมีคุณลักษณะ/ตัวชี้วัด จำนวน 10 ตัวชี้วัด ได้แก่ 1) การนำการประเมินมาใช้เพื่อให้ บรรลุผลการดำเนินงาน 2) การยอมรับและเรียกร้องให้มีการประเมิน 3) การเข้าใจเหตุผลและการ ใช้การประเมินในการปฏิบัติงาน 4) การใช้ประโยชน์จากผลการประเมิน 5) การสอบถามและสนใจ ข้อค้นพบจากการประเมิน 6) การกำหนดให้การประเมินเป็นวาระการประชุมขององค์กร 7) การ กำหนดให้มีการเผยแพร่ผลการประเมิน 8) การให้ความรู้ด้านการประเมินกับบุคคลในองค์กร 9) การสนับสนุนให้การประเมินเป็นกระบวนการคัดเลือกและตรวจสอบคุณภาพของบุคคลในองค์กร และ 10) การใช้การประเมินเป็นกระบวนการดำเนินงานอย่างต่อเนื่องไม่หยุดนิ่ง

## (2) องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากการสังเคราะห์ ข้อมูลความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ

องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่ได้จากการสอบถาม ความคิดเห็นจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 16 คน มีรายละเอียดตามที่นำเสนอข้อมูลไว้ในตารางที่ 4.1 โดยสรุปพบว่าผู้เชี่ยวชาญได้นำเสนอองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนอยู่ ในช่วงจำนวน 2-7 องค์ประกอบ มีผู้เชี่ยวชาญสูงสุดจำนวน 5 คน และจำนวน 4 คน จากจำนวน ผู้เชี่ยวชาญทั้งหมดที่เสนอว่าองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนควรมีจำนวน 3 องค์ประกอบ และ 4 องค์ประกอบ ตามลำดับ สำหรับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนที่ผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่นำเสนอมากที่สุดจำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบ



ด้านการมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน องค์ประกอบด้านการมีคุณธรรมจรรยาบรรณและคุณลักษณะที่พึงประสงค์ด้านการประเมินการเรียนการสอน และองค์ประกอบด้านความเชื่อในคุณค่าของการประเมินการเรียนการสอน

### (3) ผลการสังเคราะห์องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

ผลการสังเคราะห์องค์ประกอบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่นำเสนอในตารางที่ 4.2 เป็นองค์ประกอบและตัวชี้วัดที่ผู้วิจัยได้ทำการสังเคราะห์ทั้งจากเอกสารงานวิจัยและข้อมูลความคิดเห็นจากกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ พบว่าได้องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่มีลักษณะร่วมกันทั้งจากการสังเคราะห์เอกสารงานวิจัยและความคิดเห็นจากกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านการมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน 2) องค์ประกอบด้านความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอน และ 3) องค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง มีตัวชี้วัดในแต่ละองค์ประกอบจำนวน 1, 10, และ 11 ตัวชี้วัด ตามลำดับ และยังมีองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่กลุ่มผู้เชี่ยวชาญนำเสนอเพิ่มเติมอีกจำนวน 2 ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านการมีทักษะด้านการประเมินการเรียนการสอน และองค์ประกอบด้านการมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ด้านการประเมินการเรียนการสอน โดยมีตัวชี้วัดแต่ละองค์ประกอบจำนวน 5 และ 3 ตัวชี้วัด ตามลำดับ

การดำเนินงานวิจัยในขั้นตอนต่อไปคือการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูที่สอนอยู่ในสถานศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร ตัวแปรที่ศึกษาคือวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน พิจารณาจากองค์ประกอบย่อยที่ได้จากการสังเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้ มีจำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านการมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน 2) องค์ประกอบด้านความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอน และ 3) องค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง สำหรับองค์ประกอบที่กลุ่มผู้เชี่ยวชาญได้ให้ข้อมูลเพิ่มเติมอีก 2 องค์ประกอบที่ไม่ได้นำไปใช้ศึกษาครั้งนี้ คือ องค์ประกอบด้านการมีทักษะด้านการประเมินการเรียนการสอนและองค์ประกอบด้านการมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ด้านการประเมินการเรียนการสอน เนื่องจากไม่เป็นไปตามเกณฑ์ที่ได้กำหนดไว้ข้างต้น และในการศึกษาองค์ประกอบด้านการมีทักษะด้านการประเมินการเรียนการสอนต้องศึกษาการปฏิบัติงานด้านการประเมินการเรียนการสอนด้วยปฏิบัติจริงแล้วตรวจสอบกระบวนการปฏิบัติงานหรือตรวจสอบคุณภาพของชิ้นงานหรือผลงานที่เกิดขึ้น ซึ่งไม่เป็นไปตามวิธีการศึกษาที่ผู้วิจัยได้กำหนดไว้ อย่างไรก็ตาม การวิจัยในขั้นตอนที่สองซึ่งเป็นการวิจัยเชิงทดลองที่ใช้กระบวนการฝึกอบรมพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้กับครู ผู้วิจัยได้ศึกษาทักษะด้านการประเมินการเรียนการสอนของครูผ่านการตรวจสอบคุณภาพของชิ้นงานที่เกิดระหว่างดำเนินการฝึกอบรม

ตารางที่ 4.1 องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ

ลำดับที่ ผู้เชี่ยวชาญ	องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน	
	องค์ประกอบ	ตัวชี้วัด
คนที่ 1	1. การมีพฤติกรรมการใฝ่รู้ ใฝ่เรียน	1. มีวิธีการแสวงหาความรู้ 2. มีเวลาสำหรับแสวงหาความรู้ 3. มีหลักฐานร่องรอยที่แสดงถึงความรู้ที่สั่งสม
	2. การมีความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับธรรมชาติการวัดการ ประเมินและลักษณะของข้อมูล	สามารถระบุ จำแนก ตีความ แปลความ ขยายความ เกี่ยวกับวิธีการ ลักษณะ ความหมายของการวัดและการประเมิน และลักษณะของข้อมูลได้ถูกต้อง ชัดเจนตามเกณฑ์
	3. การมีความสามารถด้าน การวิเคราะห์	สามารถจำแนก แยกแยะ แปลความคิดได้ชัดเจน ถูกต้อง ตามหลักเกณฑ์ที่ กำหนด
	4. การมีความสามารถด้าน การสังเคราะห์	สามารถสร้างความสัมพันธ์และสรุปความรู้ความคิดที่กระจุกกระจายได้ กระจุกกระจายได้กระชับและถูกต้องตามเกณฑ์ที่กำหนด
	5. การมีความสามารถด้าน การคิดและตัดสินใจ	สามารถคิดตัดสินใจทางเลือก แก้ปัญหาได้ถูกต้องตามหลักเกณฑ์ที่กำหนด
	6. การมีความสามารถด้าน การติดต่อสื่อสาร	สามารถถ่ายทอด นำความรู้ความคิดของตนไปสู่บุคคลอื่นได้ชัดเจน
คนที่ 2	1. การมีความรู้ความเข้าใจใน กระบวนการประเมิน	1. มีความรู้ความเข้าใจในความสำคัญของการประเมิน 2. มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการประเมิน
	2. การมีความเชื่อมั่นและ ตระหนักในคุณค่าของการ ประเมิน	1. มีความเชื่อมั่นต่อประสิทธิภาพของการประเมิน 2. เห็นความสำคัญของประโยชน์จากการประเมินเพื่อช่วยในการพัฒนา และปรับปรุง
	3. การมีคุณธรรมของผู้ ประเมิน	1. มีความซื่อตรงต่อข้อมูลและผลประเมิน 2. มีความยุติธรรม โปร่งใสในกระบวนการประเมิน
	4. การมีความสามารถในการ นำเสนอผลการประเมิน	1. มีความสามารถในการนำเสนอผลการประเมินให้บุคคลที่เกี่ยวข้องเข้าใจ และสามารถยอมรับได้ 2. กล้าที่จะนำเสนอผลการประเมิน
	5. การมีความสามารถด้าน การทำงานอย่างเป็นระบบ	1. มีความสามารถในการทำงานอย่างเป็นขั้นตอน ตั้งแต่การกำหนดประเด็น การประเมิน กรอบการประเมิน ดัชนีตัวบ่งชี้ เกณฑ์ประเมิน และผู้ให้ข้อมูล 2. สร้างเครื่องมือประเมินที่ชัดเจนและมีคุณภาพ 3. สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลได้หลากหลายวิธีตามช่วงเวลาและสถานการณ์
	6. การมีความสามารถด้าน การคิดวิเคราะห์และสรุป ความหมาย	สามารถวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพได้อย่างถูกต้อง
	7. การมีความรู้การใช้ โปรแกรมวิเคราะห์ข้อมูล	มีความรู้เกี่ยวกับเทคโนโลยีในการวิเคราะห์ข้อมูลหรือด้านการประเมิน
คนที่ 3	1. การมีความตระหนักใน การประเมินผลตาม หลักสูตร	1. มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับองค์ประกอบของหลักสูตร 2. วางแผนและออกแบบเครื่องมือการวัดและประเมินผล 3. บอกประโยชน์ในการประเมินผลตามมาตรฐานหลักสูตร
	2. การมีเจตคติที่ดีต่อการ ประเมิน	1. มีการเพิ่มพูนความรู้และทักษะในการประเมิน 2. ดำเนินการประเมินตามแผนที่วางไว้ 3. ดำเนินการประเมินผลตามหลักการ และทฤษฎีทางการประเมิน 4. กระตุ้น อธิบายให้ผู้อื่นเห็นความสำคัญของการประเมิน

ลำดับที่ ผู้เชี่ยวชาญ	องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน	
	องค์ประกอบ	ตัวชี้วัด
	3. การบริหารจัดการด้านประเมินอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ดำเนินการประเมินโดยเน้นคุณภาพของเครื่องมือภายใต้งบประมาณและเวลาที่กำหนด</li> <li>2. ดำเนินการประเมิน และรายงานผลตรงตามวัตถุประสงค์ของการประเมิน</li> <li>3. นำผลที่ได้จากการประเมินไปใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนตามมาตรฐานหลักสูตร</li> </ol>
	4. การมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของนักประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. มีความยุติธรรม ไม่ลำเอียง</li> <li>2. มีความรับผิดชอบ</li> <li>3. มีความซื่อสัตย์สุจริต</li> <li>4. ยอมรับฟังความคิดเห็นผู้อื่น</li> <li>5. ยอมรับความเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้น</li> <li>6. พัฒนาทักษะการประเมินอย่างต่อเนื่อง</li> </ol>
คนที่ 4	1. การมีความรู้เกี่ยวกับการประเมินและการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน</li> <li>2. มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ</li> </ol>
	2. การมีเจตคติที่ดีต่อการประเมิน	เห็นคุณค่าของการประเมินการเรียนการสอน
	3. การมีทักษะการปฏิบัติงานเชิงระบบ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. มีความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินเชิงระบบ</li> <li>2. มีภาวะความเป็นผู้นำในการเปลี่ยนแปลงการเรียนการสอน</li> </ol>
คนที่ 5	1. การมีคุณลักษณะและพฤติกรรมด้านการทบทวนและตรวจสอบการปฏิบัติงาน	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. มีการสอบถามผู้สอนเพื่อทบทวนการปฏิบัติงานของตน</li> <li>2. ติดตามความก้าวหน้าในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง</li> </ol>
	2. การมีคุณลักษณะด้านการยอมรับความจริง	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. สามารถอธิบายจุดเด่นและจุดด้อยของการปฏิบัติงาน</li> <li>2. ยอมรับฟัง/รับรู้ในเรื่องต่าง ๆ จากบุคคลที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการประเมิน</li> </ol>
	3. การเป็นบุคคลที่มีเหตุผล	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. รับฟังข้อโต้แย้งและนำไปปรับปรุงแก้ไข</li> <li>2. ชี้แจงเรื่องราว/ประเด็นต่อผู้อื่นอย่างมีเหตุและผล</li> <li>3. กล่าวที่จะแสดงเหตุผลต่อผู้อื่น</li> <li>4. มีข้อมูลและยอมรับฟังความคิดเห็นด้วยปัญญา</li> </ol>
	4. การมีความรู้ความเข้าใจด้านการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. มีความรู้ความเข้าใจด้านการประเมิน</li> <li>2. มีทักษะการปฏิบัติงานด้านการประเมิน</li> </ol>
	5. การมีคุณลักษณะด้านการมุ่งเป้าหมายสู่ความสำเร็จ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. มีการทำงานอย่างมีเป้าหมาย</li> <li>2. มีความมุ่งมั่น และสามารถทำงานได้อย่างต่อเนื่อง</li> <li>3. มีพฤติกรรม/นิสัยในการประเมินเป็นระยะ ๆ</li> </ol>
	6. การมีความเป็นธรรมด้านการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ไม่บิดเบือนข้อมูลจากการประเมิน</li> <li>2. มีความยุติธรรมในทุกขั้นตอนของการประเมิน</li> </ol>
คนที่ 6	1. การมีความรู้ด้านการประเมิน	มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน วิธีการประเมิน เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน การวิเคราะห์ข้อมูล เกณฑ์การประเมิน การรายงานผลการประเมิน
	2. การมีเจตคติที่ดีต่อการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. เห็นคุณค่าของการประเมิน</li> <li>2. ไม่มีอคติต่อการประเมิน</li> <li>3. นำผลการประเมินมาพัฒนาการเรียนการสอน</li> <li>4. ใช้การประเมินเป็นเครื่องมือในการกำกับและติดตามการเรียนการสอน</li> <li>5. แสพแพร่ความรู้หรือสร้างความตระหนักให้กับเพื่อนร่วมงาน</li> <li>6. ใช้การประเมินเป็นกลไกในการดำเนินงาน</li> <li>7. ใช้การประเมินไปประเมินงานด้านอื่น ๆ นอกเหนือจากการประเมินการเรียนการสอน</li> </ol>

ลำดับที่ ผู้เชี่ยวชาญ	องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน	
	องค์ประกอบ	ตัวชี้วัด
	3. การดำเนินการใช้การประเมินอย่างต่อเนื่อง	<ol style="list-style-type: none"> <li>นำวิธีการประเมินไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอนอย่างสม่ำเสมอ</li> <li>นำผลการประเมินมาปรับปรุงการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง</li> <li>มีการพัฒนาตนเองเกี่ยวกับเรื่องประเมิน</li> <li>มีการประเมินการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง</li> </ol>
คนที่ 7	1. การมีความรู้ด้านการประเมิน	มีความรู้ความเข้าใจในกระบวนการประเมิน
	2. การมีเจตคติที่ดีและความรู้สึกที่ดีต่อการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>มีความรู้สึกที่ดีต่อการประเมิน</li> <li>เห็นคุณค่าของการประเมิน</li> </ol>
	3. การมีทักษะด้านการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>ปฏิบัติงานด้านการประเมินอย่างมีระบบ</li> <li>มีความสามารถในการสรุปข้อค้นจากการประเมินได้อย่างมีประสิทธิภาพ</li> <li>นำข้อมูลสารสนเทศจากการประเมินมาวางแผนในการทำงาน</li> </ol>
	4. การมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ด้านการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>มีเหตุผลในการกระทำ</li> <li>มีการวางแผนการทำงานอย่างสม่ำเสมอ</li> <li>มีหลักการคิดที่เป็นระบบ และน่าเชื่อถือ</li> </ol>
	5. การใช้การประเมินอย่างต่อเนื่อง	นำการประเมินมาใช้ในการตรวจสอบจุดเด่นและจุดด้อยของการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง
คนที่ 8	1. การมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้	<ol style="list-style-type: none"> <li>มีความรู้ในเนื้อหาที่ตนเองจัดการเรียนการสอน</li> <li>มีความรู้เกี่ยวกับการออกแบบการเรียนการสอน</li> <li>มีความรู้เกี่ยวกับระบบการเรียนการสอน</li> <li>มีความรู้เกี่ยวกับวิธีการวัดและประเมินผล</li> <li>มีความรู้เกี่ยวกับสื่อการเรียนรู้</li> </ol>
	2. การมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>มีความรู้ในเนื้อหาของการประเมิน</li> <li>มีความรู้ในวิธียาการประเมินการเรียนการสอน</li> </ol>
	3. การมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ด้านการประเมิน	มีความสนใจใฝ่รู้ มีเหตุผล มีความรับผิดชอบ มีความรอบคอบ มีความซื่อสัตย์ และเปิดใจกว้าง
	4. การเห็นคุณค่าของการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>ยอมรับว่าการประเมินมีประโยชน์ในการปรับปรุงและพัฒนางาน</li> <li>แสดงความชื่นชมเมื่อได้มีส่วนร่วมในการประเมิน</li> </ol>
	5. การมีทักษะการปฏิบัติงานด้านการประเมิน	มีความสามารถในการสังเคราะห์ข้อมูล การออกแบบการประเมิน การสร้างเครื่องมือประเมิน การบริหาร/ดำเนินการประเมิน การรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล การแปลผล การเขียนรายงานการประเมิน และการนำเสนอข้อมูล
	6. การใช้การประเมินอย่างยั่งยืนต่อเนื่อง	<ol style="list-style-type: none"> <li>ใช้การประเมินอย่างต่อเนื่อง</li> <li>กระตุ้น ส่งเสริม และสนับสนุนให้นำการประเมินมาใช้ในการตรวจสอบผลการปฏิบัติงาน</li> </ol>
คนที่ 9	1. การมีเจตคติที่ดีต่อการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> <li>ยอมรับการประเมินว่าเป็นขั้นตอนหนึ่งของการพัฒนาการเรียนการสอน และให้มีการประเมินในหน่วยงานอย่างต่อเนื่อง</li> <li>เห็นคุณค่าของการประเมิน</li> </ol>
	2. การมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน	ทำการประเมินได้ถูกต้องตามหลักวิชา

ลำดับที่ ผู้เชี่ยวชาญ	องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน	
	องค์ประกอบ	ตัวชี้วัด
	3. การนำการประเมินไปใช้ในการพัฒนาและปรับปรุงงานอย่างต่อเนื่อง	นำการประเมินมาใช้ในสำหรับติดตามและตรวจสอบผลการปฏิบัติงานอย่างสม่ำเสมอ
คนที่ 10	1. การมีความรู้ความเข้าใจด้านการประเมิน	มีความรู้ความเข้าใจในวัตถุประสงค์ เป้าหมาย สิ่งที่ประเมิน เกณฑ์การประเมิน และบริบทของการประเมิน
	2. การเป็นบุคคลที่มีวิจากรณญาณการประเมิน	1. มีทักษะปฏิบัติงานด้านการประเมิน 2. มีเหตุผล
	3. การมีอิสระด้านการประเมิน	มีความคล่องตัวในขั้นตอนการประเมิน โดยไม่ขึ้นอยู่กับ ผู้ที่จะประเมิน
	4. การมีคุณธรรมและจริยธรรมทางการประเมิน	มีความซื่อสัตย์ ยุติธรรม ไม่ลำเอียงในการประเมิน
คนที่ 11	1. การมีความรู้เกี่ยวกับการประเมิน	มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับระเบียบวิธีการประเมิน
	2. การมีทักษะการปฏิบัติงานด้านการประเมิน	1. มีทักษะด้านการออกแบบการประเมิน เครื่องมือการประเมิน 2. สามารถทำการประเมินผลได้อย่างถูกต้องตามหลักการ
	3. การมีความสามารถในการเชื่อมโยงผลการประเมินไปสู่การพัฒนางาน	1. มีความสามารถในการระดมผลการประเมินที่สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาที่รับผิดชอบ 2. มีความสามารถในการจัดลำดับความสำคัญของผลการประเมินที่สะท้อนการพัฒนาการปฏิบัติงาน
	4. การมีพฤติกรรมการใช้กระบวนการประเมินในชีวิตการทำงานปกติ	1. ใช้การประเมินอย่างสม่ำเสมอ และทุกระยะ 2. ใช้การประเมินครอบคลุมพฤติกรรม ทั้งด้านพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย 3. เลือกใช้วิธีการและรูปแบบการประเมินที่เรียบง่าย ไม่ซับซ้อน 4. สามารถแสดงความคิดเห็นในที่สาธารณะในเรื่องต่าง ๆ ด้วยการนำเสนอวิธีการและรูปแบบการประเมินความสำเร็จทุกครั้ง 5. กำหนดเกณฑ์หรือเป้าหมายในการบรรลุความสำเร็จของการปฏิบัติงาน และตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นทุกครั้ง
คนที่ 12	1. การมีความเชื่อและเห็นคุณค่าของการประเมิน	1. พุดถึงการประเมินในเชิงสร้างสรรค์ 2. ยอมรับฟังการสะท้อนความเห็นของผู้อื่น 3. เชื่อมั่นในคุณค่าของการประเมิน 4. ใช้ผลการประเมินมาวางแผนการปฏิบัติงาน
	2. การมีแผนการประเมินอยู่ในระบบงาน	1. จัดทำแผน ระบบการประเมินรายบุคคล รายนกลุ่ม 2. มีส่วนร่วมในการประเมินตนเอง 3. ยอมรับในกระบวนการประเมินที่ตกลงร่วมกัน 4. กำหนดตัวชี้วัดของการประเมินได้เหมาะสม 5. นำระบบการประเมินตนเองมาใช้อย่างสม่ำเสมอ
	3. การใช้การประเมินในวิถีชีวิตการทำงาน	1. มีการประเมินหลากหลายวิธี ต่อเนื่อง 2. มีการอภิปราย พูดคุย ปรับแก้กระบวนการประเมินให้เหมาะสม 3. มีพัฒนาการเรียนรู้ด้านการประเมิน
	4. การใช้การประเมินเพื่อพัฒนาตนและพัฒนางาน	1. มีร่องรอยการประเมินที่ชัดเจน และมีการรายงานผลการประเมิน 2. นำผลการประเมินมาใช้ในชีวิตประจำวันสำหรับแก้ปัญหา และพัฒนางาน

ลำดับที่ ผู้เชี่ยวชาญ	องค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน	
	องค์ประกอบ	ตัวชี้วัด
คนที่ 13	1. การมีความรู้ความเข้าใจ ด้านการประเมิน	1. มีความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินที่ถูกต้องและเหมาะสม
	2. การมีทักษะด้านการ ประเมิน	1. มีทักษะในการปฏิบัติงานด้านการประเมิน 2. มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้านการประเมินและแสดงความคิดเห็นร่วมกัน 3. สามารถใช้เทคโนโลยีทางการประเมินได้
	3. การมีเจตคติที่ดีต่อการ ประเมิน	เห็นคุณค่าของการประเมิน
คนที่ 14	1. การมีความรู้ ความสามารถของผู้ ประเมิน	1. มีความรู้และทักษะด้านการประเมิน ในเรื่องสิ่งที่จะประเมิน (สาระความรู้ หลักการประเมิน ระเบียบและแนวทางการประเมิน การสร้างและการใช้ เครื่องมือที่มีคุณภาพ รวมถึงการวิเคราะห์ผลการประเมิน
	2. การใช้ผลการประเมินมา พัฒนางาน	2. สามารถรายงานหรือเผยแพร่ผลการประเมินได้ นำผลการประเมินไปใช้พัฒนางานและปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง
	3. การมีจรรยาบรรณ/ คุณลักษณะที่พึงประสงค์ ของผู้ประเมิน	1. รับผิดชอบกับผลการประเมิน 2. ประเมินด้วยความรวดเร็ว ถูกต้อง ตรงกับสภาพจริง 3. เลือกใช้เครื่องมือที่มีคุณภาพในการประเมิน 4. ให้ความยุติธรรมกับผู้ถูกประเมิน
คนที่ 15	1. การมีความรู้ความเข้าใจ ด้านการประเมิน	1. มีความรู้และทักษะด้านการประเมิน ได้แก่ แนวคิดการประเมิน เนื้อหาที่ ประเมิน การหาคุณภาพของเครื่องมือ การสร้างเครื่องมือ
	2. การมีคุณลักษณะที่พึง ประสงค์ทางการประเมิน	2. มีทักษะการบริหารจัดการด้านการประเมิน 1. มีเหตุผลและยุติธรรม 2. ไม่ใช้การประเมินเป็นเครื่องมือจับผิด
	3. การมีเจตคติที่ดีต่อการ ประเมิน	1. เห็นการประเมินเป็นเครื่องมือในการพัฒนาคน 2. เห็นการประเมินเป็นวิธีการที่ใช้ในการบริหารงาน 3. เห็นคุณค่าและให้ความสำคัญกับกระบวนการประเมิน
คนที่ 16	1. การพัฒนางานที่อิงผลการ ประเมิน	1. ปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่ต้องการประเมินได้ 2. นำผลการประเมินมาใช้ในการพัฒนางาน
	2. การพัฒนาตนเองด้านการ ประเมิน	1. ติดตามความเคลื่อนไหวด้านการประเมินอย่างต่อเนื่อง 2. สื่อสารผลการประเมินให้บุคคลรับรู้ได้ 3. แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและวิธีการประเมินต่าง ๆ กับบุคคลอื่นอย่างต่อเนื่อง
	3. การมีความรู้และทักษะ การปฏิบัติงานด้านการ ประเมิน	1. มีความรู้ด้านการประเมิน 2. ทำการประเมินได้ถูกต้อง และเหมาะสม สามารถเลือกใช้วิธีการประเมินที่ เหมาะสมกับสิ่งที่มุ่งประเมิน 3. ตรวจสอบผลการประเมินจากหลายแหล่งข้อมูล 4. มีความยืดหยุ่นในการประเมิน 5. ความเป็นกัลยาณมิตรในการประเมิน
	4. การมีความสามารถในการ พัฒนาเครื่องมือ	1. สร้างเครื่องมือประเมินได้สอดคล้องกับสิ่งที่ประเมิน 2. ปรับปรุงและพัฒนาเครื่องมือสม่ำเสมอ 3. มีเครื่องมือประเมินที่หลากหลาย และใช้แทนกันได้ 4. บันทึกจุดเด่นจุดที่ควรพัฒนาเครื่องมือแต่ละชุดอย่างเป็นปัจจุบัน
	5. การมีทัศนคติที่ดีต่อการ ประเมิน	มีทัศนคติที่ดีต่อการประเมิน โดยมองว่าการประเมินเป็นการพัฒนาและ ปรับปรุง ไม่ใช่การตัดสินได้-ตก



องค์ประกอบและตัวชี้วัด วัฒนธรรมการประเมิน	ผู้เชี่ยวชาญ																เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง				
	คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3	คนที่ 4	คนที่ 5	คนที่ 6	คนที่ 7	คนที่ 8	คนที่ 9	คนที่ 10	คนที่ 11	คนที่ 12	คนที่ 13	คนที่ 14	คนที่ 15	คนที่ 16	Murphy (1999)	Trochim (2002)	Sanders (2002)	Ferguson (2003)	สุวิมล วงศ์วานิช (2003)
<b>4. องค์ประกอบที่มีความเชื่อต่อการประเมินฯ</b>																					
4.1 การเชื่อว่าการประเมินเป็นการปฏิบัติเพื่อหาทางแก้ไขปัญหา															✓		✓				
4.2 การเชื่อว่าการประเมินสามารถเข้าถึงได้ง่ายและอิงการสนทนา																	✓				
4.3 การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่มีความหลากหลาย ครอบคลุมและใช้หลักการมีส่วนร่วมของบุคคล																	✓				
4.4 การเชื่อว่าการประเมินเป็นวิธีการที่มีความอ่อนนุ่มต่อมตน																	✓				
4.5 การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่มุ่งค้นหาความจริงและตรวจสอบได้																	✓				
4.6 การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการประเมินที่มองไปข้างหน้า																	✓				
4.7 การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่มีความยุติธรรม เปิดกว้าง อิงจริยธรรม และความเป็นประชาธิปไตย																	✓				
4.8 การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่มุ่งไปสู่การพัฒนาและการปรับปรุง															✓	✓				✓	
4.9 การเชื่อว่าการประเมินเป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดผลกระทบต่อองค์กร																				✓	
4.10 การเชื่อว่าการประเมินมีคุณค่า		✓	✓	✓		✓		✓	✓			✓	✓		✓						✓
<b>5. องค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง</b>																					
5.1 การนำการประเมินมาใช้เพื่อให้บรรลุผลการดำเนินงาน			✓			✓					✓	✓				✓				✓	
5.2 การยอมรับและเรียกร้องให้มีการประเมิน								✓	✓								✓		✓		



องค์ประกอบและตัวชี้วัด วัฒนธรรมการประเมิน	ผู้เชี่ยวชาญ																เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง				
	คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3	คนที่ 4	คนที่ 5	คนที่ 6	คนที่ 7	คนที่ 8	คนที่ 9	คนที่ 10	คนที่ 11	คนที่ 12	คนที่ 13	คนที่ 14	คนที่ 15	คนที่ 16	Murphy (1999)	Trochim (2002)	Sanders (2002)	Ferguson (2003)	สุวิมล วงศ์วานิช (2003)
5.3 การเข้าใจเหตุผลของการประเมินและใช้การประเมินในการปฏิบัติงาน																	✓				
5.4 การใช้ประโยชน์จากผลการประเมิน						✓	✓				✓	✓					✓	✓			
5.5 การสอบถามและสนใจข้อค้นพบจากการประเมิน																			✓		
5.6 การกำหนดให้การประเมินเป็นวาระการประชุมขององค์กร																			✓		
5.7 การกำหนดให้มีการเผยแพร่ผลการประเมิน																			✓		
5.8 การให้ความรู้ด้านการประเมินกับบุคคลในองค์กร			✓			✓													✓		
5.9 การสนับสนุนให้การประเมินเป็นกระบวนการคัดเลือกและตรวจสอบคุณภาพของบุคคลในองค์กร																			✓		
5.10 การใช้การประเมินเป็นกระบวนการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง ไม่หยุดนิ่ง และยั่งยืน					✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓							✓	✓	
5.11 การพัฒนาทักษะการประเมินอย่างต่อเนื่อง			✓									✓				✓					

## 1.2) ผลการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา

ผลการวิจัยในหัวข้อนี้เป็นการนำเสนอผลการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษาที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถาม และการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์แบบจัดสนทนากลุ่มครูผู้สอนใน 3 โรงเรียน จำนวน 3 ครั้ง

การนำเสนอผลการวิจัยในหัวข้อนี้แบ่งเป็น 4 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นข้อมูลเกี่ยวกับภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง หัวข้อที่สองเป็นประสบการณ์การได้รับการพัฒนาด้านการประเมินของกลุ่มตัวอย่าง หัวข้อที่สามเป็นสภาพของกลุ่มตัวอย่างตามตัวแปรที่ศึกษาเพื่อแสดงให้เห็นถึงสภาพของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามตัวแปรที่ศึกษา คือตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ประกอบด้วยองค์ประกอบย่อยจำนวน 3 องค์ประกอบ คือ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และผลการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามตัวแปรอิสระ ได้แก่ ตัวแปรเกี่ยวกับภูมิหลังด้านคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่างและตัวแปรเกี่ยวกับลักษณะสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง และหัวข้อสุดท้ายเป็นจำนวนและร้อยละของครูที่มีระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์ รายละเอียดแต่ละหัวข้อมีดังนี้

### 1) ข้อมูลเกี่ยวกับภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างการวิจัยมีจำนวนทั้งสิ้น 1,090 คน จาก 3 สังกัด คือ สช. กทม. และ สพฐ. เป็นเพศหญิงมากกว่าเพศชาย ช่วงอายุของกลุ่มตัวอย่างค่อนข้างกระจาย เป็นผู้ที่มีประสบการณ์ค่อนข้างมากและมีประสบการณ์การทำงานมากกว่า 20 ปีมากที่สุด เมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างอายุและประสบการณ์การสอนพบว่าผู้ที่มีประสบการณ์การสอนมากส่วนใหญ่อายุมากเช่นเดียวกัน จำนวนของกลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่มาจากทุกสังกัดในจำนวนที่ใกล้เคียงกัน ครูสังกัด สช. มีจำนวนมากที่สุด กลุ่มตัวอย่างจากทุกสังกัดสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีมากที่สุด เมื่อจำแนกสังกัดสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่างตามจำนวนนักเรียนในโรงเรียนพบว่ากลุ่มตัวอย่างจากสังกัด สพฐ. และ สช. มาจากโรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนมากกว่า 1,500 คน มากที่สุด ส่วนกลุ่มตัวอย่างจากสังกัด กทม. มาจากโรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนระหว่าง 501-1,000 คน มากที่สุด กลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่มาจากโรงเรียนที่เปิดสอนในระดับอนุบาล-ป.6 มากที่สุด จำนวน 506 คน รองลงมาเป็นครูมาจากโรงเรียนที่เปิดสอนระดับ ม.1-ม.6 จำนวน 216 คน รายละเอียดเกี่ยวกับข้อมูลภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่างแสดงดังภาคผนวก ค

## 2) ประสพการณ์การได้รับการพัฒนาด้านการประเมิน

ตารางที่ 4.3 แสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับประสพการณ์การได้รับการพัฒนาด้านการประเมินในช่วง 1-2 ปีที่ผ่านมาของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถาม พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ได้รับการพัฒนาด้านการประเมินในช่วง 1-2 ปีที่ผ่านมา ซึ่งมีจำนวน 659 คน คิดเป็นร้อยละ 60.46 และมีกลุ่มตัวอย่างที่ไม่ได้รับการพัฒนาด้านการประเมิน จำนวน 401 คน เมื่อพิจารณากลุ่มตัวอย่างแต่ละสังกัดจำแนกตามประสพการณ์การได้รับการพัฒนาด้านการประเมิน พบว่ากลุ่มตัวอย่างจากทุกสังกัดโรงเรียนได้รับการพัฒนาด้านการประเมินจำนวน 1-5 ครั้งมากที่สุด

ตารางที่ 4.3 การได้รับการพัฒนาด้านการประเมินของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัดโรงเรียน

สังกัด	การไม่ได้รับการพัฒนา ด้านการประเมิน ช่วง 1-2 ปีที่ผ่านมา		การได้รับการพัฒนาด้านการประเมิน ในช่วง 1-2 ปีที่ผ่านมา						รวม	
			จำนวน 1-5 ครั้ง		จำนวน 6-10 ครั้ง		มากกว่า 10 ครั้ง			
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
สพฐ.	146	36.4	196	29.7	5	17.2	1	100.0	348	31.9
กทม.	134	33.4	217	32.9	14	48.3	0	0.0	365	33.5
สช.	121	30.2	246	37.3	10	34.5	0	0.0	377	34.6
รวม	401	100.0	659	100.0	29	100.0	1	100.0	1,090	100.0

## 3) สภาพของกลุ่มตัวอย่างตามตัวแปรที่ศึกษา

ผลการวิจัยในหัวข้อนี้นำเสนอเกี่ยวกับสภาพของกลุ่มตัวอย่างตามตัวแปรที่ศึกษาคือตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนและผลการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูตามตัวแปรอิสระ ได้แก่ ตัวแปรเกี่ยวกับภูมิหลังด้านคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่างและตัวแปรเกี่ยวกับลักษณะสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง

### 3.1) ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อนี้เป็นผลการวิเคราะห์ระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูที่วัดจากองค์ประกอบย่อยจำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยสรุปรวม รายละเอียดมีดังนี้

#### (1) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

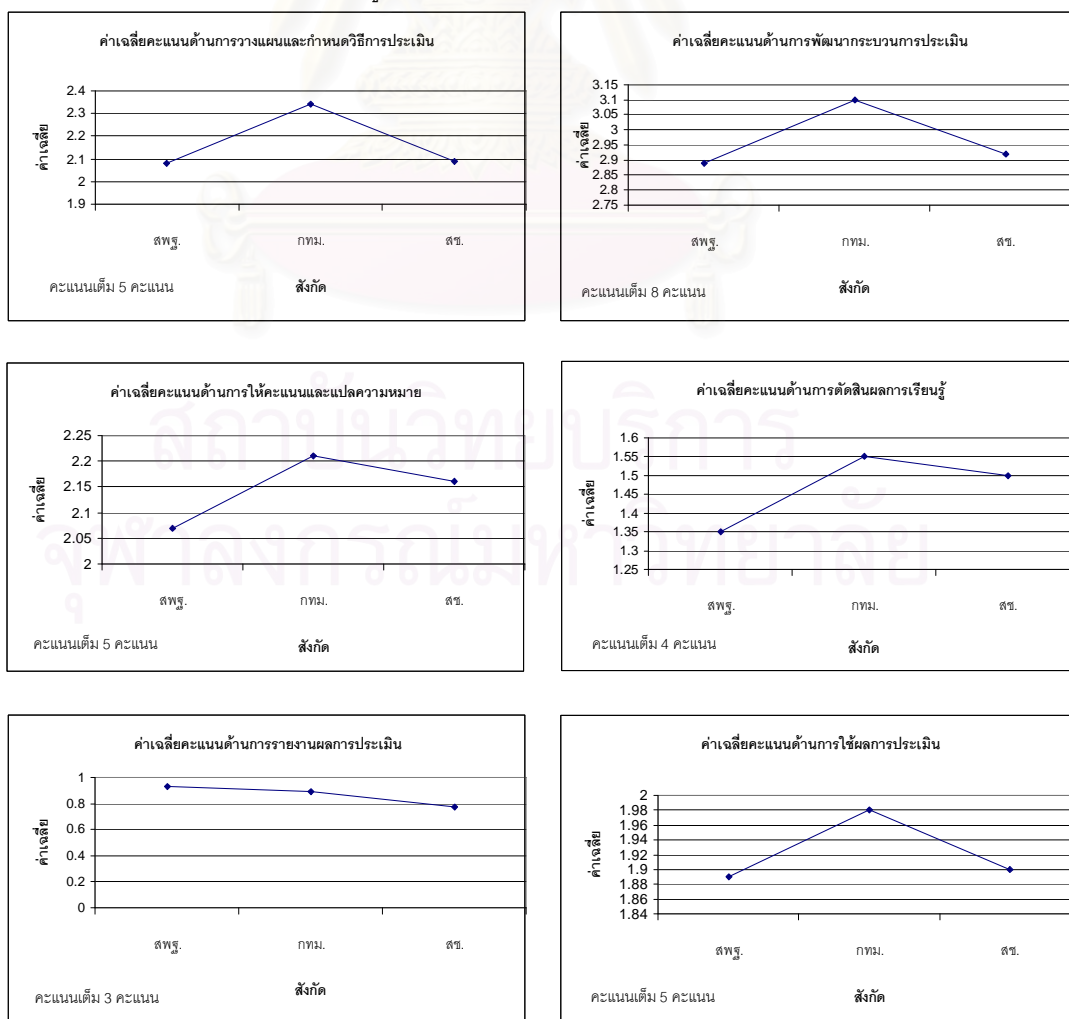
ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลในตารางที่ 4.4 และกราฟที่ 4.1 แสดงค่าเฉลี่ยของคะแนนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนของครู พบว่าครูมีค่าเฉลี่ยของคะแนนไม่ถึงครึ่งหนึ่ง (ไม่ถึง 50%) ของคะแนนเต็มทั้ง 6 องค์ประกอบ (ช่วงของคะแนนเต็ม 3-8 คะแนน) มีค่าเฉลี่ยของคะแนนอยู่ระหว่าง 0.86-2.97 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าระหว่าง 0.87-1.24 (คิดเป็นร้อยละ 28.66-43.20) เมื่อวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยของคะแนนในแต่ละองค์ประกอบจำแนกตาม

สังกัดโรงเรียน พบว่าครูสังกัด กทม. มีค่าเฉลี่ยคะแนนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูสังกัด สพฐ. และสังกัด สช. จำนวน 5 องค์ประกอบ ยกเว้นองค์ประกอบด้านการรายงานผลการประเมินที่ครูสังกัด สพฐ. มีค่าเฉลี่ยของคะแนนสูงกว่าเล็กน้อย ในขณะที่ครูสังกัด สช. ก็มีค่าเฉลี่ยของคะแนนสูงกว่าครูสังกัด สพฐ. เกือบทุกองค์ประกอบเช่นเดียวกัน ยกเว้นองค์ประกอบด้านการรายงานผลการประเมินที่มีค่าเฉลี่ยคะแนนต่ำกว่าเล็กน้อย

ตารางที่ 4.4 ค่าเฉลี่ยคะแนนความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินการเรียนการสอน

ที่	องค์ประกอบ	คะแนนเต็ม	คะแนนจำแนกตามสังกัด						รวม		
			สปฐ.		กทม.		สช.		$\bar{x}$	SD	%
			$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD			
1	การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน	5	2.08	0.99	2.34	1.00	2.09	0.95	2.17	0.99	43.20
2	การพัฒนากระบวนการประเมิน	8	2.89	1.24	3.10	1.22	2.92	1.24	2.97	1.24	37.12
3	การให้คะแนนและแปลความหมาย	5	2.07	1.11	2.21	1.07	2.16	1.14	2.14	1.11	42.80
4	การตัดสินผลการเรียนรู้	4	1.35	0.90	1.55	0.83	1.50	0.88	1.47	0.87	36.75
5	การรายงานผลการประเมิน	3	0.93	0.76	0.89	0.73	0.77	0.74	0.86	0.75	28.66
6	การใช้ผลการประเมิน	5	1.89	1.01	1.98	0.98	1.90	1.03	1.93	1.01	38.60
											37.85

กราฟที่ 4.1 ค่าเฉลี่ยคะแนนด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน



เมื่อพิจารณาจากค่าร้อยละของคะแนนแต่ละองค์ประกอบ พบว่าร้อยละของคะแนนมีค่าต่ำในทุกองค์ประกอบ องค์ประกอบด้านการรายงานผลการประเมินมีค่าต่ำสุด รองลงมาเป็นองค์ประกอบด้านการตัดสินผลการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับร้อยละ 28.66 และร้อยละ 36.75 ตามลำดับ ส่วนองค์ประกอบด้านการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน มีค่าร้อยละสูงสุด คือร้อยละ 43.20 เมื่อพิจารณาจากข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์แบบจัดสนทนากลุ่มครูผู้สอน ได้สนับสนุนว่าครูยังขาดความรู้ความเข้าใจและความมั่นใจในกระบวนการประเมินการเรียนการสอน ครูบางส่วนคิดว่าการประเมินเป็นเรื่องที่ยาก โดยเฉพาะการพัฒนากระบวนการประเมินคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของผู้เรียน และยังใช้ความรู้สึกและการลองผิดลองถูกในการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

“เราใช้การลองผิดลองถูกนะคะ บางทีก็ใช้การลองผิดลองถูก อย่างที่ วิชาศิลปะเนี่ย ที่สอนนาฏศิลป์ ซึ่งผนวกดนตรี ของพี่เนี่ย เริ่มแรกดูพฤติกรรมของเด็กในห้องก่อน หนึ่งดูความตั้งใจ สองดูการร่วมกิจกรรม และสามดูผลงาน เด็กร้องตามพี่ใหม่ คนที่หนึ่ง ตั้งใจ ร้องตาม แต่พอให้เขาร้องเพลงเองในการสอบ ร้องไม่ได้ แต่ขณะที่อีกคนหนึ่ง ไม่ฟังเลย แต่ร้องได้ เพราะฉะนั้นเนี่ย พี่เลยมองว่าบางครั้งเราต้องลองผิดลองถูก การวัดแบบนี้ใช้ได้กับอีกกลุ่มหนึ่ง แต่เมื่อจะใช้วัดกับเด็กอีกกลุ่มต้องเปลี่ยนแล้ว ต้องเปลี่ยนการวัดไปแล้ว”

“โห....ประเมินนี้ (หมายถึงการประเมินการคิดวิเคราะห์คิดสังเคราะห์ของผู้เรียน) เป็นการประเมินที่ยากมาก จริง ๆ แล้วมันทำได้ทุกสาระ แต่เราจะใช้วิธีหลังจากเอาไปงานมาให้กับเด็ก เหมือนโจทย์เขาวัวปัญหา แล้วให้เด็กคิดกระบวนการ เหมือนกับอนุกรมหรือรูปกับความสัมพันธ์ ซึ่งคนเก่งก็ทำได้ เด็กไม่เก่งก็ทำไม่ได้”

“ถ้าพูดกันตรง ๆ นะ เราจะใช้ความรู้สึกกันเป็นส่วนมากในการวัดเด็ก ถามว่าเรามีรูปแบบในการวัดมั๊ย ไม่มีหรอก เราจะใช้ตามความรู้สึกและประสบการณ์ของครูในการสรุปเด็ก อย่างนี้มากกว่า”

## (2) ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน

การวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อนี้เป็นผลการสำรวจสภาพความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้การสัมภาษณ์จากการจัดสนทนากลุ่มเพื่อให้ได้ลักษณะและประเภทความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน หลังจากนั้นได้สำรวจสภาพความเชื่อของครูด้วยแบบสอบถามที่พัฒนาขึ้น

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการจัดสนทนากลุ่ม พบว่าลักษณะความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนแบ่งออกเป็น 2 ด้าน ด้านแรกเป็นความเชื่อด้านการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน มีจำนวน 14 ข้อรายการ และด้านที่สองเป็นความเชื่อด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอน มีจำนวน 16 ข้อรายการ รวมจำนวนข้อรายการทั้งสิ้น 30 ข้อรายการ รายละเอียดข้อรายการแต่ละด้านมีดังนี้

## (2.1) ความเชื่อด้านการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน

ความเชื่อด้านการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน พบว่ามีจำนวนข้อรายการทั้งสิ้น 14 ข้อรายการ รายละเอียดแต่ละข้อรายการมีดังนี้

(2.1.1) การให้นักเรียนวาดภาพแล้วสะท้อนผลเพื่อแสดงความรู้สึกจากภาพถือว่าการประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์

“พลศึกษาจะแบ่งการประเมินเป็น 80:20 คือ 20 สอบปลายภาค เป็นภาคปฏิบัติ 20 คะแนนก็จะแบ่งย่อยออกไปอีก เช่น ความคิดสร้างสรรค์ ความเห็นใจ และในภาคปฏิบัติ ก็จะแบ่งเป็นที่ละหน่วย เช่น ส่วนแรกเป็นกิจกรรมเข้าจังหวะ อาจเป็น 20 ยืดหยุ่น 20 ทดสอบสมรรถภาพ 20 ก็จะออกมาครบ 100 พอดี ที่เหลือก็จะเป็นการทดสอบปลายภาค ส่วนการประเมิน port ของพลฯ ก็ให้วาดรูปภาพ แล้วให้อธิบายว่าชอบอย่างไรรู้สึกอย่างไร ซึ่งถือได้ว่าเป็นการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ด้วย”

“การประเมินคิดวิเคราะห์ของพลฯ เช่น ให้นักเรียนออกไปหาข้อมูลว่าชอบกีฬาอะไร แล้วบอกเหตุผลที่ชอบหรือไม่ชอบ แล้วให้ไปหามาปะะ แล้วบอกว่าชอบเพราะอะไรให้เหตุผลประกอบ”

(2.1.2) การทดสอบย่อยแต่ละครั้งควรรู้ใช้แบบสอบอัตนัย ส่วนการทดสอบปลายภาคหรือปลายปีควรรู้ใช้แบบสอบปรนัย

“ข้อสอบจะออกเอง เป็นข้อสอบปรนัยและอัตนัย ส่วนใหญ่สอบหน่วยย่อยก็ใช้อัตนัย แต่ถ้า Midterm และปลายภาคก็ใช้เป็นปรนัย ก็คือว่าต้องการวัดเด็กว่าได้จริงไหม เช่น สอบบรรยาย ว่าเรียนรู้ทั้งหมดอย่างไร เข้าใจมากน้อยเพียงไร คือว่าใช้ปรนัยก็ได้ แต่บางครั้งเด็กไม่อ่านหนังสือ เขาเดา เขาก็ทำได้ แต่ถ้าอัตนัย เด็กก็ต้องอ่านมาก่อน ทำความเข้าใจมา”

“ปลายภาคเราต้องเอาข้อสอบไปวิเคราะห์ เลยก็ใช้ข้อสอบปรนัยกัน”

(2.1.3) การประเมินนักเรียนโดยใช้แบบสอบอัตนัยถือเป็นเรื่องยุ่งยากในทางปฏิบัติ เนื่องจากไม่สามารถวิเคราะห์ข้อสอบได้ และไม่ครอบคลุมเนื้อหาที่มุ่งวัด

“สำหรับข้อสอบอัตนัยออกข้อสอบง่าย แต่ว่าตอนตรวจก็ยาก ปรนัยออกง่าย ปรนัยจะกว้าง ถ้าเราสอบ 20 ข้อ เด็กก็บรรยายไม่ทัน และไม่คลุมเนื้อหาอีกด้วย”

“ถ้าเรามีการวิเคราะห์ข้อสอบ อัตนัยก็วิเคราะห์ไม่ได้ แต่สามารถดูภาพรวมได้ ออกมาเป็นหลักฐานอ้างอิงไม่ได้”

(2.1.4) ครูสามารถเปลี่ยนแปลงรูปแบบหรือวิธีการประเมินไปตามลักษณะของกลุ่มเด็กที่ประเมิน

“เราใช้การลองผิดลองถูกนะ บางทีก็ใช้การลองผิดลองถูก อย่างพี่ วิชาศิลปะเนี่ย พี่สอนนาฏศิลป์ ซึ่งผนวกดนตรี ของพี่เนี่ย เริ่มแรกดูพฤติกรรมของเด็กในห้องก่อน หนึ่งดูความตั้งใจ สองดูการร่วมกิจกรรม และสามดูผลงาน เด็กร้องตามพี่ใหม่ คนที่หนึ่ง ตั้งใจ ร้องตาม แต่พอให้เขาร้องเพลงเองในการสอบ ร้องไม่ได้ แต่ขณะที่อีกคนหนึ่ง ไม่ฟังเลย แต่ร้องได้ เพราะฉะนั้นเนี่ย พี่เลยมองว่าบางครั้งเราต้องลองผิดลองถูก การวัดแบบนี้ใช้ได้กับอีกกลุ่มหนึ่ง แต่เมื่อจะใช้วัดกับเด็กอีกกลุ่มต้องเปลี่ยนแล้ว ต้องเปลี่ยนการวัดไปแล้ว เช่น เด็กเก่ง ๆ เช่น เก่งเขียน

เก่งคิด จะสังเคราะห์ก็ได้ เช่น สอนระบำดอกบัว เอาดอกบัวหนึ่งดอกที่เรา เอาไปแต่งเรื่องได้ ทำท่ารำได้ เราก็วัดตรงนี้ได้ แต่ขณะที่เด็กอีกกลุ่มทำไม่ได้ เราก็ต้องวัดอีกแบบหนึ่ง”

(2.1.5) การดำเนินการและออกแบบการประเมินเป็นเรื่องยุ่งยากที่ต้องใช้เวลา

“เชื่อว่าการประเมินคือการพัฒนาและปรับปรุง เห็นด้วย แต่มันไม่มีเวลา ไม่รู้จะทำอย่างไร เหมือนกัน”

“มันเป็นหน้าที่ที่เราต้องทำ สอนแล้วต้องทำ ครูไม่เบื่อ แต่เบื่อที่ต้องมาคิด มาออกแบบ”

(2.1.6) การประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอน และผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้

“เกณฑ์การประเมินที่กำหนดขึ้นมาก็ขึ้นอยู่กับแต่ละวิชา เช่น วิชาภาษาไทย เรื่องการอ่าน ในชั้น ป.1 ก็ดูว่าควรอ่านได้แค่ไหน อย่างไร เอาอ่านคล่องไหม อ่านตกลั่นใหม่ ซึ่งเกณฑ์การประเมินก็ต้องครอบคลุมกับเนื้อหาและผลการเรียนรู้ที่เรากำหนดไว้”

“กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมฯ ก็เหมือนกัน”

“ทำให้วิธีการประเมินน่าเชื่อถือ คือ ต้องตั้งเกณฑ์ขึ้นมา พอเราสอน ๆ ไปก็ประเมินตาม เกณฑ์ที่ตั้งขึ้น ไม่ใช่วัดครั้งเดียว แต่ต้องวัดสม่ำเสมอ แล้วการวัดของเรา เช่น เกณฑ์ 10 คะแนน ไม่ใช่เกณฑ์ตัวหนึ่งคะแนนตัวหนึ่ง คือ เราจะทำรูปแบบของเราไว้ เช่น เราสอนคำศัพท์ไป สอน คำศัพท์ 12 คำ ต้องได้ 10 คำ สามคำได้ก็คะแนน ห้าคำได้ก็คะแนน นี่คือสิ่งที่ตั้งไว้ จุดมุ่งหวังของเราที่เราตั้งไว้”

(2.1.7) เกณฑ์ที่สำคัญสำหรับใช้ในการกำหนดจำนวนข้อสอบในแต่ละครั้ง คือ ระดับชั้น และอายุของนักเรียน

“ในการแบ่งสัดส่วนของการประเมิน ก็แบ่งเป็นปลายภาค ก่อนเรียน ระหว่างเรียน เราจะทำการประเมินก็ต้องครอบคลุม 3 ด้าน สมมติเราทำออกเป็นแบบทดสอบ เช่น เรียนเรื่องสมการ จบหน่วย ครูก็ทำแบบทดสอบว่านักเรียนเนี่ยมีความเข้าใจ มีทักษะในการแก้สมการใหม่ หรือว่า วัดความรู้ความจำ การนำไปใช้ ครูก็ต้องกำหนดขึ้นมา เช่น ออกข้อสอบมา 20 ข้อ ก็กำหนดว่า ได้เท่านี้ เท่านี้ข้อ ๆ เนี่ย ตัวแบบทดสอบเนี่ยเราต้องออกไปตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง”

“ไม่ได้กำหนดเกณฑ์ในการกำหนดจำนวนข้อสอบนะ ถ้าเด็กโต ข้อสอบ 10 ข้อ ก็น้อยไป ก็ต้องเยอะหน่อยที่สำคัญต้องขึ้นกับวัยของเด็ก”

“ก็ประมาณ 20 ข้อ ต่อหนึ่งบทนะคะ เรียนจบบทหนึ่ง หน่วยหนึ่งก็สอบทีหนึ่ง ส่วนใหญ่ เนื้อหาที่อยู่ในบทหนึ่งก็จะครอบคลุมทั้งความรู้ ความจำ การนำไปใช้ เราไม่ได้เน้นความรู้อย่างเดียว เราก็ต้องเอาข้อสอบมารวมกัน 20 ข้อ โดยวัดครอบคลุมในสามด้าน”

“ไม่เคยกำหนดว่าจะประเมินทักษะต้องใช้ข้อสอบ 10 ข้อ ส่วนใหญ่ที่ทำกันเราก็จะเห็นว่า มันครอบคลุมแล้ว ไม่ได้แบ่งเป็นสัดส่วนว่าด้านนั้นเท่าไร ส่วนใหญ่ก็จะประมาณถั่วเฉลี่ย ๆ กัน ก็ประมาณเอามากกว่า ไม่ได้มีหลัก”

(2.1.8) การกำหนดประเภทเครื่องมือที่ใช้สำหรับประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับพฤติกรรมนักเรียนที่แสดงออกต่อการใช้เครื่องมือประเมินนั้น ๆ

“เครื่องมือสำหรับประเมินก็มีเป็นแบบทดสอบและแบบฝึกหัด และมีเป็นพวกกิจกรรมที่เราฝึกให้เด็กคิดวิเคราะห์ อย่างไรก็ตามอย่างนี้แหละ อันนี้คือไม่ใช่ประเมินในด้านเนื้อหา แต่เป็นการฝึกทักษะอะไรอย่างเนี่ย มีข้อสอบด้วยนะคะอาจารย์ ก็คือว่าถ้าเราจัดกิจกรรมเพียงอย่างเดียว เด็กบางคนได้ ก็จะทำได้ดี แต่บางคนทำข้อสอบไม่ได้ ฉะนั้น เวลาเราจะประเมิน เราต้องแบ่งกัน ต้องกระจายกัน ไม่ใช่เอาแต่กิจกรรมอย่างเดียว หรือเอาข้อสอบอย่างเดียว คือต้องแบ่งน้ำหนักกัน”

“ก็จะคล้าย ๆ กัน แต่ว่าที่ทำเนี่ย กิจกรรมบางครั้งไม่ชัดเจน เราอาจสังเกตไม่ทั่วถึง อาจต้องมีข้อสอบมาดูพัฒนาการว่าเด็กมีพัฒนาการมากน้อยแค่ไหน บางคนทำกิจกรรมเก่ง พูดเก่ง แต่ทำข้อสอบเขียนได้ไม่คล่อง หรืออ่านไปกากบาทได้ไม่คล่อง”

“แนวทางการออกข้อสอบก็ปกติมีทั้งปรนัยและอัตนัย ภาษาไทยก็เป็นคำถามปลายเปิด มีโจทย์ให้ตอบคำถามจากเรื่อง ใช้ข้อสอบปรนัยกันเด็กก้ามัว”

(2.1.9) การกำหนดมาตรฐานหรือเกณฑ์ภายนอกสามารถบอกถึงคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่ครูสร้างขึ้น

“ไม่แน่ใจเหมือนกันว่าเครื่องมือที่เราสร้างขึ้นว่าจะวัดได้จริงหรือเปล่า เพราะสร้างตามศักยภาพของเรา นักเรียนบางคนก็คิดได้ บางคนก็ไม่ได้ สิ่งที่ย่อออกมา เราไม่มีมาตรฐานที่บอกว่ามีหรือไม่มี มันเป็นการลองผิดลองถูก แต่พอทำไปแล้วความชำนาญที่ทำมาก็จะเกิดขึ้นเอง เราจะรู้ว่าพฤติกรรมของเด็กกับวิชาที่เราสอน มันควรทำให้เด็กทำได้ ซึ่งขึ้นอยู่กับอายุของเด็กด้วย”

(2.1.10) ความสั้นยาวของข้อความที่นักเรียนเขียนออกมาขณะทดสอบถือเป็นตัวสะท้อนถึงความสามารถในการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียน

“ก็จะเป็นมีสถานการณ์ให้เด็กอ่าน ดูจากสถานการณ์แล้วให้แก้ปัญหาออกมา ว่าถ้าเกิดกับตัวเองจะแก้อย่างไร บางคนก็เขียนได้ บางคนก็เขียนไม่ได้เลย บางคนเขียนเยอะมาก บางคนเขียนสองประโยคเอง ก็แสดงว่าคิดวิเคราะห์ไม่ได้”

(2.1.11) การประเมินนักเรียนโดยใช้ข้อสอบอัตนัยเป็นการสร้างภาระให้กับครูในด้านการตรวจและการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน

“การจะใช้ข้อสอบแบบใดขึ้นกับเด็กด้วยนะ ถ้าเกิดว่าเป็นเต็มคำเยอะ ๆ ก็เพิ่มภาระงานให้กับเรานะ เกณฑ์การตรวจเนี่ยก็ยากพอสมควร ถ้าเป็นคำถามปลายเปิดแล้วคำตอบก็จะมีความหลากหลาย”

(2.1.12) การกำหนดประเภทของเครื่องมือที่ใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับอายุของนักเรียนเป็นสำคัญ

“การเลือกข้อสอบแบบใดขึ้นอยู่กับเด็ก ถ้าเด็กเล็กเขียนไม่ค่อยได้สะกดไม่ค่อยถูก เวลาเขียนจะช้า ถ้าเป็นเด็ก ป.โต เขาก็คล่อง เดิมได้เร็ว เราต้องฝึกให้เขาคิด เพราะว่าอย่างช่วงนี้เปิดเรียนมา เขาก็ตอบว่าใช่ไม่ใช่ เขาจะนึกนาน เด็กเขาต้องใช้เวลา เด็กเขายังปรับตัวอยู่ อะไรอย่างเนี่ย”

(2.1.13) การกำหนดสัดส่วนหรือจำนวนของข้อสอบเพื่อใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับเนื้อหาวิชาและระดับชั้นของนักเรียน



“ในการกำหนดสัดส่วนข้อสอบนั้นก็ต้องดูก่อนว่าตามหลักการบทนี้เราจะออกทฤษฎีกี่ข้อ ปฏิบัติกี่ข้อ สมมติร้อยละคะแนน ของที่จะเก็บแปดสิบ มีชิ้นงาน มีปฏิบัติ”

“การกำหนดสัดส่วนจะใช้ 70:20 แตกต่างกันในเนื้อหาวิชาและระดับชั้น อย่างศิลปะ มีการวัดทักษะเยอะ สอนปฏิบัติไป รำไป ซึ่งเป็นการเน้นคะแนนเก็บ”

(2.1.14) การกำหนดเกณฑ์และวิธีการประเมินต้องยึดหยุ่นตามธรรมชาติของวิชาที่สอน รวมทั้งศักยภาพและความสามารถของนักเรียน

“ถ้าจะให้การประเมินตามเกณฑ์ทั่วไป โดยไม่มียึดหยุ่นก็ยาก ก็ขึ้นกับตัวเด็กด้วย และก็ขึ้นอยู่กับธรรมชาติของวิชา วิชาแต่ละวิชาใช้แนวการประเมินตามสาระต่างกันกันออกไป การประเมินที่เน้นแต่กิจกรรมอย่างเดียวก็ทำไม่ได้ เช่น เด็กบางคนก็ทำแบบฝึกหัดไม่ได้ ถ้าให้พูดก็ทำได้ แต่ถ้าให้ปฏิบัติก็ทำไม่ได้ ซึ่งมันขึ้นอยู่กับกลุ่มสาระ และธรรมชาติวิชา ตัวของเด็ก เด็กบางคนพูดเก่ง แต่เขียนไม่ได้ เราจะประเมินก็ต้องยึดหยุ่นนะ”

“มันต้องดูตัวเด็กด้วย เช่น ภาษาไทยในชั้นเด็กเล็ก ช่วงแรก ๆ ทำไม่ได้ หรือถ้าประเมินผลโดยการอ่าน เด็กเขาก็จะไม่ได้เลย บางคนอ่านไม่คล่อง เราก็ต้องเสริมให้เขา ครั้งแรกต้องดูว่าได้เท่าไร ครั้งที่สองก็ต้องฝึก ดูพัฒนาของเขา ใช้การประเมินโดยการสังเกตเป็นหลัก”

## (2.2) ความเชื่อด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอน

ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความเชื่อด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอน ได้ข้อรายการจำนวนทั้งสิ้น 16 ข้อรายการ รายละเอียดมีดังนี้

(2.2.1) ใบบางเป็นเครื่องมือหลักที่สำคัญสำหรับใช้ประเมินนักเรียนแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้

“อย่างวิทยาศาสตร์นะคะ วิทยาศาสตร์ในภาคปฏิบัติ ก็แบ่งเป็นใบบางซึ่งเป็นส่วนสำคัญ แล้วก็สอบเก็บคะแนนย่อยคะ และการทำงานกลุ่ม ในแต่ละเรื่องเนี่ยจะชอยคะแนนอีกทีนึง เช่น เรียน 2 สาระ ก็นำคะแนนมารวมกันสองสาระเพื่อให้ได้คะแนนรวม เราจะแบ่งคะแนนไปตามที่เป็น rubric จะเป็นการทำงานกลุ่มและใบบาง”

“อย่างหมวดวิทยาศาสตร์ก็เป็นปฏิบัติ 40 สาระที่เราสอนในทอมมีนี่มีกี่สาระ เนื้อหามาก็จะเฉลี่ยคะแนนให้มา พอถึงสิ้นทอม เราก็จะเอาแต่ละสาระมารวมกัน แล้วก็หารอีกที เพื่อให้ได้คะแนนตามที่เรที่ตั้งไว้ การสอบย่อยก็เหมือนกัน การประเมินจากใบบางก็เหมือนกัน”

“ของสังคมก็คือว่า 60: 40 ก็จะมีคะแนนจากใบบาง จากรายงาน และก็สอบย่อย ก็คือเด็กเรียนเรื่องนี้จบก็จะสอบย่อยครั้งหนึ่ง แล้วก็คะแนนใบบางทุกชิ้นจะรวมแล้วมาหาร”

“สำหรับกลุ่มสาระวิทย์ เราจะดูจากใบบาง และการทำงานกลุ่ม เด็กจะทำงานเป็นกลุ่มก็จะให้คะแนนแต่ละคนว่ามีความสนใจหรือไม่อย่างไร แล้วก็มีการสอบย่อย พอเรียนจบเนื้อหาเราก็จะสอบครั้งหนึ่ง พอกลางภาคก็จะสอบพร้อมกันทั้งโรงเรียน เรียนได้แค่ไหนก็สอบแค่นั้น”

“ของสังคมดูจากใบบางและการทำงานกลุ่ม และใบบางที่ได้ไปศึกษาค้นคว้า และสอบย่อย หลังจากที่เราเรียนจบแล้ว”

(2.2.2) ใบงานเป็นเครื่องมือประเมินภาคปฏิบัติที่ครูต้องจัดให้นักเรียนลงมือทำมาก ๆ เพื่อให้นักเรียนได้สะท้อนผลการปฏิบัติงานออกมามากที่สุด

“การประเมินจากใบงานเป็นถือเป็นเครื่องมือประเมินภาคปฏิบัติ บางทีก็เป็นงานที่เขาทำร่วมกับครู เป็นผลงานภาคปฏิบัติของเขา เด็กต้องทำให้เยอะที่สุด เพื่อจะได้ฝึกการปฏิบัติ ศิลปะก็ชิ้นงาน ภาคปฏิบัติก็ชิ้นงาน เด็กต้องทำให้เยอะที่สุด จริง ๆ แล้วชิ้นงานสำคัญเป็นขั้นตอนการทำงาน”

(2.2.3) สิ่งสำคัญของการประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน คือ การให้นักเรียนเลือกชิ้นงานที่ดีที่สุดเพื่อนำมาใช้สำหรับตัดสินผลการเรียนรู้ของนักเรียน

“การประเมินจากแฟ้มสะสมงานก็เลือกชิ้นงานที่ชอบที่สุดมาจาก port ที่นักเรียนทำสะสมไว้”

“สำหรับคณิตศาสตร์ ทุกชิ้นงานที่เด็กทำคือตัวคะแนน ว่าแต่ละครั้งได้เท่าไร แล้วเอาชิ้นงานทุกชิ้นมารวม แล้วหาร ก็จะเป็นผลงานของเขาตามที่เรที่ตั้งเกณฑ์ไว้”

“ให้เด็กเลือกชิ้นงานที่ดีที่สุดไปใส่แฟ้ม ถ้าเอาชิ้นงานทั้งหมดไปใส่ เหมือนเป็นการเก็บขยะ ให้เขาเลือกงานที่ดีที่สุดเข้าแฟ้ม เช่น เขาเลือกชิ้นนี้ขึ้นมา เขาก็เลือกเข้าแฟ้ม เขารู้สึกอย่างไร ทำไมจึงทำชิ้นงานนี้ขึ้นมา เราก็ประเมินจากชิ้นงานของเขา และก็จะส่งชิ้นงานให้ผู้ปกครองประเมินด้วย”

“เด็กต้องกำหนดเลือกชิ้นงานที่ดีที่สุดเข้าแฟ้ม ชิ้นงานทุกชิ้นเราก็ประเมินด้วย แต่ในวิชาภาษาไทยก็เลือกชิ้นที่ดีที่สุดเข้ามา แล้วส่งให้ผู้ปกครองประเมินอีกครั้งหนึ่งก่อนที่จะเข้าแฟ้มทุกชิ้นก็ประเมินก่อน”

“แฟ้มเหมือนเป็นการสะสมชิ้นงาน แต่ไม่ใช่เอาแฟ้มทั้งหมดมาประเมินหรือตัดสินเลื่อนขั้นหรือไม่เลื่อนขั้น ชิ้นงานเป็นคะแนนเก็บ เราไม่ได้ประเมินแฟ้ม เหมือนกับว่าแฟ้มตรงนี้เป็นการรวบรวมชิ้นงานเด็ก”

(2.2.4) การประเมินก่อนเรียน คือ การนำแบบทดสอบมาวัดผลนักเรียนเพื่อนำคะแนนที่ได้ไปเปรียบเทียบกับคะแนนหลังเรียน

“ถามว่ามีการประเมินนักเรียนก่อนที่ทำการสอนหรือไม่ ทุกวิชาไหม ไม่นะ เรา pretest ก่อนเรียนแต่ละหน่วยก่อนเรียน บ้างก็ไม่มี ครั้งแรก เปิดเรียน เราจะดูพื้นฐานวิชาหลักว่าเป็นอย่างไรบ้าง มีข้อสอบมาสอบในวิชาหลัก เพื่อนำผลไปเทียบกับหลังเรียนว่าเขามีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรบ้าง”

(2.2.5) พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกขณะที่ทำการประเมิน เช่น อាកารสนใจหรืออาการตื่นเต้น ถือว่าเป็นตัวสะท้อนคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินได้

“เครื่องมือมีคุณภาพหรือไม่ ก็ดูจากเด็กว่ามีอาการสนใจ ตื่นเต้น แสดงว่าเครื่องมือเรายาก แต่ก็แปลก เด็กบางคนก็ลื่นไหล มันวัดได้นะ เพราะมันไม่น่ายากถึงขนาดนั้น เด็กบางคนก็เขียนไม่ได้ เราสะท้อนพฤติกรรมของเด็กจากเครื่องมือ”

(2.2.6) การประเมินนักเรียนต้องทำให้เห็นเป็นหลักฐาน โดยมีลายลักษณ์อักษรที่สะท้อนผลของนักเรียนอย่างชัดเจน

“ให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินบ้าง เช่น เพื่อนประเมิน ตัวเองประเมิน ผู้ปกครองประเมิน เด็กจะให้เพื่อนประเมิน มีครู มีเพื่อน มีชิ้นงานออกมาให้เพื่อนดู จะมีหลักฐานอยู่ด้านหลัง”

“การประเมินจะต้องเห็นเป็นลายลักษณ์อักษร ชัดเป็นช่องให้คะแนน ผลงานของเพื่อน แต่ยังไม่ได้ประเมินในส่วนอื่น การกำหนดเกณฑ์ เครื่องมือ เป้าหมายการประเมินร่วมกันยังไม่มี”

(2.2.7) การประเมินต้องมีการลองผิดลองถูก

“เราใช้การลองผิดลองถูกนะ บางทีก็ใช้การลองผิดลองถูก อย่างพี่ วิชาศิลปะเนี่ย พี่สอนนาฏศิลป์ ซึ่งผนวกดนตรี ของพี่เนี่ย เริ่มแรกดูพฤติกรรมของเด็กในห้องก่อน หนึ่งดูความตั้งใจ สองดูการร่วมกิจกรรม และสามดูผลงาน เด็กร้องตามพี่ใหม่ คนที่หนึ่ง ตั้งใจ ร้องตาม แต่พอให้เขาร้องเพลงเองในการสอบ ร้องไม่ได้ แต่ขณะที่อีกคนหนึ่ง ไม่ฟังเลย แต่ร้องได้ เพราะฉะนั้นเนี่ย พี่เลยมองว่าบางครั้งเราต้องลองผิดลองถูก การวัดแบบนี้ใช้ได้กับอีกกลุ่มหนึ่ง แต่เมื่อจะใช้วัดกับเด็กอีกกลุ่มต้องเปลี่ยนแล้ว ต้องเปลี่ยนการวัดไปแล้ว เช่น เด็กเก่ง ๆ เช่น เก่งเขียน เก่งคิด จะสังเคราะห์ได้ เช่น สอนระบำดอกบัว เอาดอกบัวหนึ่งดอกที่เรา เอาไปแต่งเรื่องได้ ทำท่าทำได้ เราก็วัดตรงนี้ได้ แต่ขณะที่เด็กอีกกลุ่มทำไม่ได้ เราก็ต้องวัดอีกแบบหนึ่ง”

(2.2.8) การออกข้อสอบปรนัยได้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับคุณภาพของตัวลงเป็นสำคัญ

“ถ้าดูดี ๆ อดทนน่าจะวัดได้ลึกกว่านะ ถ้าเด็กรู้เด็กก็ตอบได้ แต่ถ้าปรนัย ถ้าเด็กไม่รู้เด็กก็สามารถมั่วได้ การออกข้อสอบปรนัยให้ดีก็ขึ้นกับตัวลงเป็นประการสำคัญด้วยนะ ข้อสอบดีหรือไม่ดีตัว choice สำคัญเลยแหละ เด็กฉลาดไม่ต้องคิดเลย แต่ที่เป็นอยู่ก็ใช้ข้อสอบส่วนใหญ่เป็นปรนัยทั้งนั้นนะ “

(2.2.9) การประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียนเป็นเรื่องยากในการปฏิบัติ ควรมีข้อสอบกลางที่ได้มาตรฐานให้ครูนำไปใช้

“โห.....ประเมินนี่เป็นการประเมินที่ยากมาก จริง ๆ แล้วมันทำได้ทุกสาระ แต่เราจะใช้วิธีหลังจากเอาใบงานมาให้กับเด็ก เหมือนโจทย์เขาวัวปัญญา แล้วให้เด็กคิดกระบวนการ เหมือนกับอนุกรมหรือรูปกับความสัมพันธ์ ซึ่งคนเก่งก็ทำได้ เด็กไม่เก่งก็ทำไม่ได้”

“ก็อย่างปีที่แล้ว ทางวิชาการโรงเรียนก็ทำข้อสอบคิดวิเคราะห์ขึ้นมา เป็นข้อสอบกลางที่แต่ละชั้นนำไปใช้ อย่างช่วงเปิดมาปีการศึกษานี้ก็จะมีข้อสอบคิดวิเคราะห์แทรกในการประเมินศักยภาพด้วย”

(2.2.10) ความสามารถของนักเรียนในการตอบสนองข้อสอบ คือ เด็กเก่งทำได้ เด็กอ่อนทำไม่ได้ และผลการสอบเข้าเรียนต่อของนักเรียนเป็นสิ่งที่บ่งบอกถึงคุณภาพของข้อสอบที่ครูสร้างขึ้น

“ลักษณะของข้อสอบที่ทำอยู่ก็ได้มาตรฐานนะ ซึ่งเราทำเองอยู่ ก็คิดว่ามีมาตรฐาน ก็ข้อสอบมันสอดคล้องกับเรื่องที่เราสอน สอดคล้องกับระดับความสามารถของเด็ก ไม่ใช่เราสอน ป.1 ไปเอาข้อสอบ ป.3 มาสอบ ซึ่งมันก็ยากเกินไป”

“ข้อสอบที่สอบก็น่าจะมีคุณภาพนะ เพราะเรามองจากผลจากที่เราประเมิน เด็กเราออกไปสู่ภายนอก เด็กเราทำได้ ข้อสอบก็น่าจะมีคุณภาพ เช่น เด็กเราสอบเข้าสวนกุหลาบ ก็คิดว่า การประเมินของเราก็น่าจะมีคุณภาพ”

“คิดว่าน่าจะมีคุณภาพ ก็ดูจาก ถ้าเด็กเก่งก็ทำได้ ถ้าเด็กต่ำกว่าเกณฑ์ เด็กอ่อน ก็ทำไม่ได้ หรือว่าเราวัดจากข้างนอก เด็กเราทำคะแนนได้ดีกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ ก็แสดงว่า ข้อสอบเรามีคุณภาพ”

(2.2.11) จุดมุ่งหมายของการทดสอบก่อนเรียนคือให้ได้ข้อมูล/หลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงพัฒนาการของนักเรียนหลังจากสอนจบบทเรียน

“จริง ๆ ต้องประเมินทั้งก่อน ระหว่าง และหลังเรียน เพื่อเอาระหว่างเรียนมาพัฒนา เพื่อดูว่าเราสอนได้ดีไหม ปรับตัวเองให้เด็กเข้าใจ สอนได้ตามที่คาดหวังไหม หรือประเมินระหว่างเรียนก็สามารถปรับได้เลย เราต้อง pretest โดยที่ผ่านมา เมื่อก่อนเราจะ pretest ทุกหน่วยการเรียน แต่เราต้องนำ pretest ไปทำเป็นกราฟ เราก็ต้องเอาทั้งแปดหน่วยมาเฉลี่ย มันยุ่งยาก ลำบาก เดียวนี้จบหน่วยก็ pretest”

“ระหว่างเรียนเราจะ test ย่อยแต่ละเนื้อหา ส่วนหลังเรียนก็จะสอบก่อนสอบปลายภาค สอบเนื้อหาที่เรียนมา ซึ่งมันไม่เป็นหน่วย ประเมินก่อนเรียนบางทีพูดคุยก็ได้ แต่ที่ต้อง pretest เพราะต้องมีหลักฐานไป plot กราฟ ถ้าสังเกตมันล่องลอยไม่มีหลักฐาน”

“การประเมินก่อนเรียนก็เอาผลไปดูว่าเด็กคนนี้ต้องการเสริมตรงไหน ที่โรงเรียนเนี่ย กลางวันครูก็จะพานักเรียนไปเสริมอยู่แล้ว ว่าอ่านไม่คล่องตรงไหน ท่องศัพท์ไม่ได้ ก็จะนำไปสอนเด็กเก่งก็พาไปส่งเสริมไปเพิ่มเค้า ชั่วโมงส่งเสริมศักยภาพก็จะสอนเสริมเด็กเก่ง”

(2.2.12) การทดสอบนักเรียนบ่อย ๆ เป็นการทำให้ผู้ปกครองตื่นตัวและสนใจการเรียนของนักเรียนมากขึ้น และทำให้นักเรียนมีความขยันมากขึ้น

“ถ้าสอบย่อยบ่อย ๆ ก็ดีนะ ผู้ปกครองได้ตื่นตัว สนใจขึ้น สอบย่อย ๆ ถ้าคนไหนสนใจก็ active คนไหนเฉื่อยก็ขี้เกียจ ไม่สนใจ เด็กสมัยนี้ไม่ค่อยอ่านหนังสือ พูดตรง ๆ นะ บางคนพ่อแม่ไม่ใส่ใจเลย”

(2.2.13) การตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนไม่จำเป็นต้องดำเนินการในทุกครั้ง/แผนการสอน แต่สามารถดำเนินการได้เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้/บทเรียน

“สำหรับภาษาไทยนะ เวลาจะสอบหรือวัดผลเนี่ย ก็ไม่ได้วัดในทุกแผนการสอนที่สอนนะ คิดว่าเวลาจะวัดก็วัดเฉพาะตอนที่เรียนจบเรื่องนั้นๆ ก็ได้ วัดสรุปรวมครั้งเดียวเลย ก็จะวัดโดยการทดสอบ เริ่มจากง่ายไปหายาก เช่น ทดสอบการอ่าน ก็จะวัดทดสอบการสะกดคำก่อน ยากขึ้นเรื่อย ๆ ก็อ่านจับใจความ ไม่ได้ประเมินนักเรียนทุกแผนการสอน”

(2.2.14) สิ่งที่เป็นตัวกำหนดว่าควรมีการประเมินก่อนเรียนหรือไม่ นั่นคือลักษณะของเนื้อหาที่สอนในแต่ละครั้ง

(2.2.15) การทดสอบก่อนเรียน คือ การใช้ข้อสอบทดสอบนักเรียนก่อนที่จะเรียน ส่วนการทดสอบหลังเรียน คือ การต้องนำข้อสอบเดิมไปทดสอบนักเรียนอีกครั้งหนึ่ง

“ประเมินก่อนเรียนหรือ...บางเรื่องก็มี บางเรื่องก็ไม่ได้ประเมิน”

“ถามว่าทั้งโรงเรียนเนี่ย มีประเมินก่อนเรียนกี่คน คิดได้ประมาณร้อยละ 10 พูดกันตรง ๆ ไม่ต้องพูดอ้อมค้อมนะ คือ ร้อยละ 10 แล้วก็ ไม่ได้ประเมินทุกเรื่องด้วย ไม่ได้ pretest ก่อน pretest ก็คือให้เด็กทำข้อสอบที่เราทำ หรือว่าสอบถามเรื่องที่เราสอนที่เด็กยังไม่ได้เรียนมาก่อน และเมื่อเด็กเรียนแล้ว ก็จะต้องเอาคำถามเดิม ข้อสอบเดิมไปถามเด็กอีกครั้งหนึ่ง”

“แต่นี่นะ ถ้าถาม pretest เราก็มีคำถามถามเด็ก ที่เราจะสอน พอเสร็จแล้ว เด็กตอบ คือเราทำอย่างไรให้เด็ก พอสอนเด็กก็มาถามสรุปหลังเรียน ก็มาทำแบบฝึกหัดให้เด็กทำหรือเด็กเขียน แต่ก็ขึ้นอยู่กับระดับและเนื้อหาที่เราสอนเด็กด้วย”

(2.2.16) ครูสามารถใช้ความรู้และประสบการณ์ของตนเองมาสรุปผลการเรียนรู้ของนักเรียนได้ โดยอาจมีหลักฐานชิ้นงานประกอบการประเมิน

“การสรุปผลการเรียนรู้ของเด็ก ก็ต้องมีเกณฑ์นะ ในการประเมิน”

“ถ้าพูดกันตรง ๆ นะ เราจะใช้ความรู้สึกกันเป็นส่วนมากในการวัดเด็ก ถามว่าเรามีรูปแบบในการวัดมั๊ย ไม่มีหรอก เราจะใช้ตามความรู้สึกและประสบการณ์ของครูในการสรุปเด็ก อย่างนี้มากกว่า แต่เราก็อาจมีหลักฐาน มีชิ้นงานให้ ผลงานที่เราให้เด็กทำนั่นแหละ คิดว่าทำแบบนี้ก็ไม่ น่าจะผิดอะไร อย่างน้อยก็อาจนำผลงานเด็ก ชิ้นงานเด็กมาประกอบก็ได้ หากมีปัญหาเรื่องเกรดของเด็กภายหลัง”

“ที่ผ่านมา วิทยาศาสตร์นะคะ ที่หลัก ๆ เลย คือใช้แบบประเมินพฤติกรรม และมีแบบสังเกตพฤติกรรมเวลาทำงาน ประเมินการทำงานกลุ่ม ก็เช่น ก็จะตั้งมา ตัวนี้อะไรอย่างนั้นะคะ และไม่แน่ใจว่าแบบประเมินถูกต้องไหม แต่ใช้อาศัยความรู้และประสบการณ์ที่ผ่านมา จากการศึกษา แต่จะมาแตกเองว่ากระบวนการทำงานกลุ่มจะประเมินอะไรบ้าง เป็นแบบประเมินคะ”

ผลจากการจำแนกข้อรายการความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนจากจำนวน 30 ข้อรายการดังกล่าวข้างต้น สามารถแบ่งประเภทของความเชื่อออกเป็น 2 ประเภท คือความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสมและความเชื่อที่ไม่เหมาะสม โดยมีข้อรายการที่เป็นความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสมน้อยกว่าข้อรายการที่เป็นความเชื่อไม่เหมาะสม คือมีจำนวน 11 ข้อรายการ และจำนวน 19 ข้อรายการ ตามลำดับ

เมื่อจำแนกข้อรายการความเชื่อแต่ละข้อรายการออกเป็น 2 ด้าน คือด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน และด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอน พบว่าข้อรายการที่เป็นความเชื่อด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินที่มีความเหมาะสม มีเพียงจำนวน 5 ข้อรายการ และเป็นข้อรายการความเชื่อที่ไม่เหมาะสม จำนวน 9 ข้อรายการจากข้อรายการทั้งหมดในด้านนี้ ส่วนความเชื่อด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการ

เรียนการสอน พบว่ามีข้อรายการที่เป็นความเชื่อที่เหมาะสมเพียงจำนวน 6 ข้อรายการ ส่วนข้อรายการที่ไม่มีมีความเหมาะสม มีจำนวน 10 ข้อรายการ ข้อมูลแสดงดังตารางที่ 4.5 ตารางที่ 4.5 ประเภทของความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน

ข้อรายการความเชื่อ		ข้อรายการความเชื่อ	
1) ด้านการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน (จำนวน 14 ข้อรายการ)			
ข้อ	เหมาะสม	ข้อ	ไม่เหมาะสม
1	การกำหนดมาตรฐานหรือเกณฑ์ภายนอกสามารถบอกถึงคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่ครูสร้างขึ้น	1	การให้นักเรียนวาดภาพแล้วสะท้อนผลเพื่อแสดงความรู้สึกจากภาพถือว่าการประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์
2	ครูสามารถเปลี่ยนแปลงรูปแบบหรือวิธีการประเมินไปตามลักษณะของกลุ่มเด็กที่ประเมิน	2	การทดสอบย่อยแต่ละครั้งควรใช้แบบสอบอัตนัย ส่วนการทดสอบปลายภาคหรือปลายปีควรใช้แบบสอบปรนัย
3	การประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้	3	การประเมินนักเรียนโดยใช้แบบสอบอัตนัยถือเป็นเรื่องยุ่งยากในทางปฏิบัติเนื่องจากไม่สามารถวิเคราะห์ข้อสอบได้ และยังไม่ครอบคลุมเนื้อหาที่มุงวัด
4	การกำหนดสัดส่วนหรือจำนวนของข้อสอบเพื่อใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับเนื้อหาวิชาและระดับชั้นของนักเรียน	4	ความสั้นยาวของข้อความที่นักเรียนเขียนออกมาขณะทดสอบ ถือเป็นตัวสะท้อนถึงความสามารถในการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียน
5	การกำหนดเกณฑ์และวิธีการประเมินต้องยึดหยุ่นตามธรรมชาติของวิชาที่สอน รวมทั้งศักยภาพและความสามารถของนักเรียน	5	การดำเนินการและออกแบบการประเมินเป็นเรื่องยุ่งยากที่ต้องใช้เวลา
		6	เกณฑ์ที่สำคัญสำหรับใช้ในการกำหนดจำนวนข้อสอบในแต่ละครั้ง คือ ระดับชั้นและอายุของนักเรียน
		7	การกำหนดประเภทเครื่องมือที่ใช้สำหรับประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับพฤติกรรมนักเรียนที่แสดงออกต่อการใช้เครื่องมือประเมินนั้น ๆ
		8	การประเมินนักเรียนโดยใช้ข้อสอบอัตนัยเป็นการสร้างภาระให้กับครูในด้านการตรวจและการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน
		9	การกำหนดประเภทของเครื่องมือที่ใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับอายุของนักเรียนเป็นสำคัญ
รวม 5 ข้อรายการ		รวม 9 ข้อรายการ	
2) ด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอน (จำนวน 16 ข้อรายการ)			
1	สิ่งสำคัญของการประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน คือ การให้นักเรียนเลือกชิ้นงานที่ดีที่สุดเพื่อนำมาใช้สำหรับตัดสินผลการเรียนรู้ของนักเรียน	1	ใบงานเป็นเครื่องมือหลักที่สำคัญสำหรับใช้ประเมินนักเรียนแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้

ข้อรายการความเชื่อ		ข้อรายการความเชื่อ	
2	การประเมินก่อนเรียนคือการนำแบบทดสอบมาวัดผลนักเรียนเพื่อนำคะแนนที่ได้ไปเปรียบเทียบกับคะแนนหลังเรียน	2	ใบงานเป็นเครื่องมือประเมินภาคปฏิบัติที่ครูต้องจัดให้นักเรียนลงมือทำมาก ๆ เพื่อให้นักเรียนได้สะท้อนผลการปฏิบัติงานออกมามากที่สุด
3	พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกขณะที่ทำการประเมิน เช่น อាកารสนใจ หรืออาการตื่นเต้น ถือว่าเป็นตัวสะท้อนคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินได้	3	ครูสามารถใช้ความรู้และประสบการณ์ของตนเองมาสรุปผลการเรียนรู้ของนักเรียนได้ โดยมีหลักฐาน/ชิ้นงานประกอบการประเมิน
4	การประเมินนักเรียนต้องทำให้เห็นเป็นหลักฐานโดยมีลายลักษณ์อักษรที่สะท้อนผลของนักเรียนอย่างชัดเจน	4	การออกข้อสอบปรนัยได้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับคุณภาพของตัวดวงเป็นสำคัญ
5	ความสามารถของนักเรียนในการตอบสนองข้อสอบ คือ เด็กเก่งทำได้ เด็กอ่อนทำไม่ได้ และผลการสอบเข้าเรียนต่อของนักเรียนเป็นสิ่งที่บ่งบอกถึงคุณภาพของข้อสอบที่ครูสร้างขึ้น	5	การประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียนเป็นเรื่องยากในการปฏิบัติ ซึ่งควรมีข้อสอบกลางที่ได้มาตรฐานให้ครูได้นำไปใช้
6	จุดมุ่งหมายของการทดสอบก่อนเรียนคือให้ได้ข้อมูล/หลักฐาน ที่แสดงให้เห็นถึงพัฒนาการของนักเรียนหลังจากสอนจบบทเรียน	6	การทดสอบก่อนเรียน คือ การใช้ข้อสอบทดสอบนักเรียนก่อนที่จะเรียน ส่วนการทดสอบหลังเรียน คือ การต้องนำข้อสอบเดิมไปทดสอบนักเรียนอีกครั้งหนึ่ง
		7	การตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนไม่จำเป็นต้องดำเนินการในทุกครั้ง/แผนการสอน แต่สามารถดำเนินการได้เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้/บทเรียน
		8	สิ่งที่เป็นตัวกำหนดว่าควรมีการประเมินก่อนเรียนหรือไม่ นั่นคือลักษณะของเนื้อหาที่สอนในแต่ละครั้ง
		9	การทดสอบนักเรียนบ่อย ๆ เป็นการทำให้ผู้ปกครองตื่นตัวและสนใจการเรียนของนักเรียนมากขึ้น และทำให้นักเรียนมีความขยันมากขึ้น
		10	การประเมินต้องมีการลองผิดลองถูก
รวม 6 ข้อรายการ		รวม 10 ข้อรายการ	

ผู้วิจัยได้นำข้อรายการเกี่ยวกับความเชื่อทั้ง 30 ข้อรายการที่แสดงในตารางที่ 4.5 ไปจัดทำเป็นข้อคำถามซึ่งมีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่าแบบลิเคิร์ตชนิด 5 ระดับ เพื่อใช้ศึกษาระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษาจาก 3 สังกัด คือ สังกัด สพฐ. สช. และ กทม. ที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร

การวิเคราะห์ข้อมูลความเชื่อของครูที่ได้จากการสำรวจด้วยแบบสอบถามในข้อรายการความเชื่อที่ไม่เหมาะสมจากทั้ง 2 ด้าน ผู้วิจัยได้แปลงค่าระดับคะแนนแต่ละข้อรายการให้มีทิศทาง

ตรงกันข้ามกับระดับของการตอบเพื่อความสะดวกในการวิเคราะห์และแปลความหมายของค่าเฉลี่ยรวมของระดับความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนของคุณ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลระดับความเชื่อของคุณที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน พบว่าคุณมีความเชื่อตามข้อรายการซึ่งเป็นความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างมาก โดยมีค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการอยู่ระหว่าง 3.35-4.01 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.81-1.07 และเมื่อจำแนกคุณตามสังกัดโรงเรียน พบว่าคุณจากทุกสังกัดมีความเชื่อตามข้อรายการที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างมากเช่นกัน โดยมีค่าเฉลี่ยระหว่าง 3.33-4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.80-1.11 เมื่อพิจารณาข้อรายการด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอนซึ่งเป็นความเชื่อที่ไม่เหมาะสม จากจำนวนทั้งสิ้น 9 ข้อรายการ พบว่าข้อรายการมีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 2.58-3.11 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.90-1.07 แสดงให้เห็นว่าคุณยังมีความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างน้อยถึงระดับปานกลาง และเมื่อจำแนกคุณตามสังกัดโรงเรียน พบว่าแต่ละข้อรายการมีค่าเฉลี่ยระหว่าง 2.49-3.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.82-1.13 แสดงให้เห็นว่าคุณยังมีความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย มีเพียงจำนวน 2 ข้อรายการที่คุณจากทุกสังกัดมีความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับปานกลาง คือ 1) การประเมินนักเรียนโดยใช้แบบสอบถามนับถือเป็นเรื่องยุ่งยากในทางปฏิบัติเนื่องจากไม่สามารถวิเคราะห์ข้อสอบได้และไม่ครอบคลุมเนื้อหาที่มุ่งวัด และ 2) การประเมินนักเรียนโดยใช้ข้อสอบอัตนัยเป็นการสร้างภาระให้กับคุณในด้านการตรวจและการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน โดยมีค่าเฉลี่ยระหว่าง 3.07-3.18 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.94-1.11

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอน พบว่าคุณมีความเชื่อตามข้อรายการที่เป็นความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างมาก มีค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการอยู่ระหว่าง 3.18-3.73 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.94-1.14 เมื่อจำแนกคุณตามสังกัดโรงเรียน พบว่าคุณจากทุกสังกัดมีความเชื่อตามข้อรายการที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างมากเช่นกัน มีค่าเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 3.12-3.76 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.90-1.15 ส่วนข้อรายการความเชื่อด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอนซึ่งเป็นความเชื่อที่ไม่เหมาะสมจากจำนวนทั้งสิ้น 10 ข้อรายการ พบว่าข้อรายการมีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 2.37-2.90 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.82-1.11 แสดงให้เห็นว่าคุณยังมีความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย เมื่อจำแนกคุณตามสังกัดโรงเรียนพบว่าแต่ละข้อรายการมีค่าเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 2.34-2.75 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.85-1.14 แสดงให้เห็นว่าคุณยังมีความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างน้อยเช่นเดียวกัน มีเพียงจำนวน 1 ข้อรายการที่คุณสังกัด สพฐ. มีความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับปานกลาง คือ การประเมินต้องมีการลองผิดลอง



ถูก ซึ่งมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 1.14 รายละเอียดผลการวิเคราะห์ ข้อมูลแต่ละข้อรายการจำแนกตามสังกัดโรงเรียนแสดงดังภาพผนวก ค

ผู้วิจัยพบว่าข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ครูในช่วงการจัดสนทนากลุ่มในโรงเรียนได้ สนับสนุนว่าครูส่วนใหญ่ยังมีความเชื่อด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอนและด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอนในข้อรายการที่ไม่เหมาะสมสอดคล้อง กันกับข้อมูลที่ได้จากการสำรวจด้วยแบบสอบถามที่นำเสนอข้างต้น โดยครูส่วนใหญ่มีความเชื่อว่า ข้อรายการแต่ละข้อเป็นความเชื่อที่เหมาะสม ตัวอย่างเช่น

“...สำหรับข้อสอบอัตนัยออกข้อสอบง่าย แต่ว่าตอนตรวจก็ยาก ปรนัยออกง่าย ปรนัยจะ กว้าง ถ้าเราสอบ 20 ข้อ เด็กก็บรรยายไม่ทัน และไม่คลุมเนื้อหาอีกด้วย...”

“...ถ้าเรามีการวิเคราะห์ข้อสอบ อัตนัยก็วิเคราะห์ไม่ได้ แต่สามารถดูภาพรวมได้ ออกมาเป็นหลักฐานอ้างอิงไม่ได้....”

“...เชื่อว่าการประเมินคือการพัฒนาและปรับปรุง เห็นด้วย แต่มันไม่มีเวลา ไม่รู้จะทำ อย่างไรเหมือนกัน”

“...มันเป็นหน้าที่ที่เราต้องทำ สอนแล้วต้องทำ ครูไม่เบื่อ แต่เบื่อที่ต้องมาคิด มา ออกแบบ”

“...ไม่ได้กำหนดเกณฑ์ในการกำหนดจำนวนข้อสอบนะ ถ้าเด็กโต ข้อสอบ 10 ข้อ ก็น้อย ไป ก็ต้องเยอะหน้อยที่สำคัญต้องขึ้นกับวัยของเด็ก...”

### (3) การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ของครูจากมาตราประมาณค่าแบบลิเคิร์ตชนิด 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อรายการ พบว่าครูมีค่าเฉลี่ย รวมเกือบทุกข้อรายการอยู่ในระดับค่อนข้างมาก มีค่าเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 3.38-3.77 ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.79-0.86 ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การใช้การประเมินเป็นเครื่องมือ ตรวจสอบการปฏิบัติงาน แม้ว่าจะมีปัญหาด้านงบประมาณ ทรัพยากร และบุคลากร (ค่าเฉลี่ย เท่ากับ 3.86 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.86) เมื่อจำแนกครูตามสังกัดโรงเรียน พบว่าครูทุก สังกัดมีค่าเฉลี่ยเกือบทุกข้อรายการอยู่ในระดับการปฏิบัติค่อนข้างมากเช่นกัน มีค่าเฉลี่ยระหว่าง 3.29-3.82 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.74-0.89 โดยที่ครูสังกัด สพฐ. มีค่าเฉลี่ยของข้อ รายการส่วนใหญ่สูงกว่าครูจากสังกัดอื่น ๆ สำหรับข้อรายการที่มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับปาน กลางมีเพียงจำนวน 1 ข้อรายการ คือการเรียกร้องให้ใช้การประเมินมาเป็นวิธิตัดสินเพื่อเลื่อน ตำแหน่ง/เลื่อนขั้นเงินเดือน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.97 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.13 และเมื่อ จำแนกครูตามสังกัดพบว่าค่าเฉลี่ยของข้อรายการดังกล่าวอยู่ในระดับปานกลางเช่นกัน มีค่าเฉลี่ย อยู่ระหว่าง 2.76-3.14 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 1.05-1.16 โดยครูสังกัด สช. มีค่าเฉลี่ย

ข้อรายการดังกล่าวต่ำที่สุด รายละเอียดผลการวิเคราะห์ข้อมูลแต่ละข้อรายการจำแนกตามสังกัดโรงเรียนแสดงดังภาคผนวก ค

ผู้วิจัยพบข้อมูลที่ได้จากการสนทนากลุ่มสนับสนุนให้เห็นว่าครูมีการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องอยู่ในระดับมาก เนื่องจากต้องนำการประเมินไปใช้ตรวจสอบพฤติกรรมผู้เรียนทั้งช่วงก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน และครูส่วนใหญ่มีความคิดว่าการประเมินเป็นกระบวนการปฏิบัติที่ต้องดำเนินการเป็นปกติในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

“จริง ๆ ต้องประเมินทั้งก่อน ระหว่าง และหลังเรียน เพื่อเอาระหว่างเรียนมาพัฒนาเพื่อดูว่าเราสอนได้ดีไหม ปรับตัวเองให้เด็กเข้าใจ สอนได้ตามที่คาดหวังไหม หรือประเมินระหว่างเรียน ก็สามารถปรับได้เลย เราต้อง pretest โดยที่ผ่านมา เมื่อก่อนเราจะ pretest ทุกหน่วยการเรียนรู้”

“การประเมินก่อนเรียนก็เอาผลไปดูว่าเด็กคนนี้ต้องการเสริมตรงไหน ที่โรงเรียนเนี่ยกลางวันครูก็จะพานักเรียนไปเสริมอยู่แล้ว ว่าอ่านไม่คล่องตรงไหน ท่องศัพท์ไม่ได้ ก็จะนำไปสอนเด็กเก่งก็พาไปส่งเสริมไปเพิ่มเค้า ชั่วโมงส่งเสริมศักยภาพก็จะสอนเสริมเด็กเก่ง”

“...มันเป็นหน้าที่ที่เราต้องทำ สอนแล้วต้องทำ..”

#### 3.1.4) สภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยสรุป

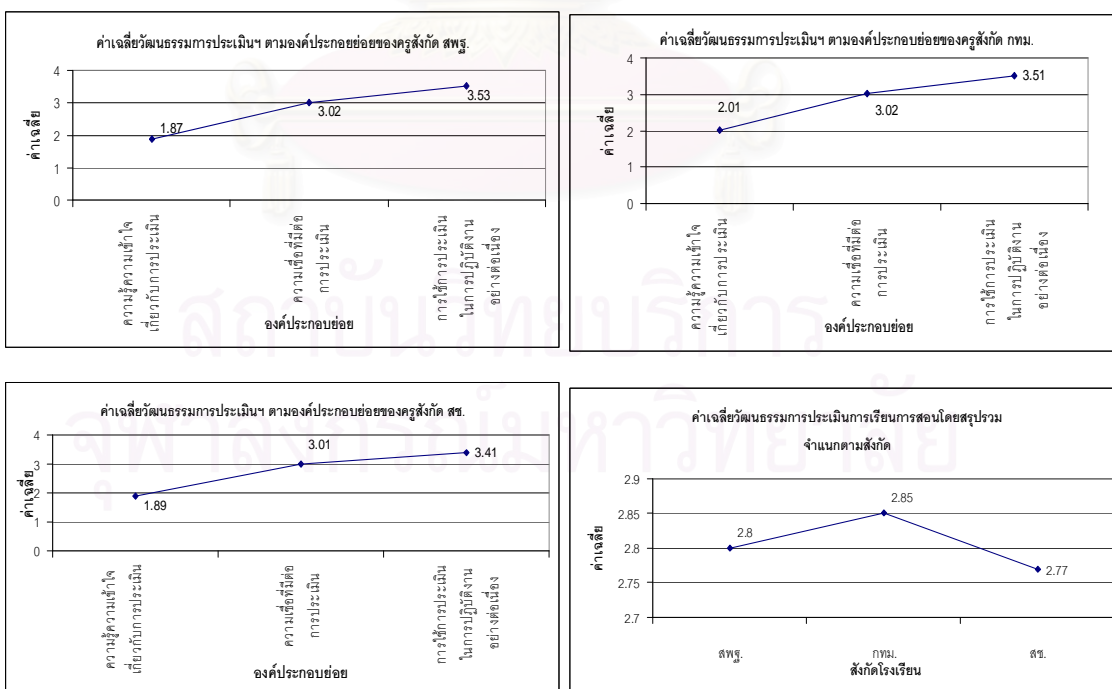
ข้อมูลในตารางที่ 4.6 และกราฟที่ 4.2 แสดงให้เห็นถึงค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู โดยสรุปพบว่าคะแนนเฉลี่ยรวมอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ (ค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.81 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.26) คะแนนโดยรวมและคะแนนแต่ละองค์ประกอบย่อยมีลักษณะเบ้ซ้ายเล็กน้อยและค่อนข้างกระจาย เมื่อพิจารณาองค์ประกอบย่อยของวัฒนธรรมการประเมินด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ด้านความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอน และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง พบว่าอยู่ในระดับต่ำ ระดับปานกลาง และระดับสูง ตามลำดับ (ค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.92, 3.01 และ 3.48 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.47, 0.21 และ 0.57 ตามลำดับ) เมื่อจำแนกค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามสังกัดโรงเรียน พบว่าครูจากทุกสังกัดมีคะแนนเฉลี่ยรวมและคะแนนเฉลี่ยในแต่ละองค์ประกอบย่อยสอดคล้องกับค่าเฉลี่ยโดยสรุปรวมข้างต้น ซึ่งมีค่าเฉลี่ยอยู่ในช่วง 1.87-3.53 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.21-0.59 โดยครูสังกัด กทม. มีค่าเฉลี่ยสูงกว่าครูสังกัด สพฐ. และ สช. เล็กน้อย

ตารางที่ 4.6 ค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยรวมจำแนกตามองค์ประกอบและสังกัด

สังกัด	วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน	N	$\bar{x}$	SD	Sk	Ku
สพฐ.	ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินฯ	348	1.87	.47	-.06	.27
	ความเชื่อที่มีต่อการประเมินฯ	348	3.02	.21	.24	.25
	การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	348	3.53	.56	-.26	.10
	รวม	348	2.80	.26	.06	.10
กทม.	ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินฯ	365	2.01	.46	.02	.66
	ความเชื่อที่มีต่อการประเมินฯ	365	3.02	.22	.40	1.68
	การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	365	3.51	.55	.00	-.07
	รวม	365	2.85	.26	-.03	-.04
สช.	ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินฯ	377	1.89	.46	-.13	-.08
	ความเชื่อที่มีต่อการประเมินฯ	377	3.01	.19	.02	.50
	การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	377	3.41	.59	-.22	.43
	รวม	377	2.77	.27	-.10	.12
รวม	ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินฯ	1,090	1.92	.47	-.05	.28
	ความเชื่อที่มีต่อการประเมินฯ	1,090	3.01	.21	.25	.95
	การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	1,090	3.48	.57	-.17	.19
	รวม	1,090	2.81	.26	-.04	.07

คะแนนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินฯ ได้แปลงคะแนนให้อยู่ในระดับสเกล 1-5 เหมือนกับองค์ประกอบอีกสองด้าน

กราฟที่ 4.2 ค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามองค์ประกอบย่อยและโดยสรุปรวม



พิสัยคะแนนอยู่ระหว่าง 1-5

เมื่อพิจารณาสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ จำแนกตามสังกัดโรงเรียนโดยภาพรวม สรุปได้ดังนี้

**(1) สภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนสังกัด สพฐ.**

ครูกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนสังกัด สพฐ. มีความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนว่าในการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอนจะต้องกำหนดวิธีการประเมินให้มีความสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนการสอน การกำหนดเกณฑ์การประเมินต้องมีความครอบคลุมกับเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่ได้กำหนดไว้ การพัฒนาเครื่องมือสำหรับใช้ในการประเมินการเรียนการสอนต้องมีความหลากหลาย เครื่องมือประเมินการเรียนการสอนที่สร้างขึ้นต้องมีคุณภาพและผ่านการตรวจสอบคุณภาพซึ่งจะสามารถใช้วัดและประเมินพฤติกรรมและความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนได้ดี กระบวนการประเมินการเรียนการสอนที่ดีต้องทำให้เห็นเป็นหลักฐานโดยมีลายลักษณ์อักษรที่สะท้อนผลของนักเรียนได้อย่างชัดเจน และต้องดำเนินการประเมินทั้งช่วงก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังการเรียน และครูยังรู้ว่าการประเมินผู้เรียนโดยใช้เครื่องมือประเมินการเรียนการสอนประเภทอัตนัยสามารถวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างลึกซึ้งมากขึ้น ในทางปฏิบัติพบว่าครูกลุ่มตัวอย่างมีการนำผลการประเมินผู้เรียนไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง และให้ความสำคัญกับการประเมินด้านการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของผู้เรียน แต่ก็ยังมีครูบางส่วนมีความเชื่อว่าการประเมินด้านการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์มีความยุ่งยากในขั้นตอนของการสร้างเครื่องมือประเมินและขั้นตอนการตรวจให้คะแนน การได้เครื่องมือประเมินด้านการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์จากหน่วยงานกลางหรือเครื่องมือประเมินที่ผู้เชี่ยวชาญได้สร้างไว้แล้ว จะทำให้การประเมินด้านการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของผู้เรียนมีคุณภาพและน่าเชื่อถือมากกว่าการสร้างเครื่องมือประเมินด้วยตนเอง

**(2) สภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนสังกัด กทม.**

ครูกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนสังกัด กทม. มีความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนว่าในกระบวนการประเมินการเรียนการสอนจะต้องมีการกำหนดเกณฑ์การประเมินที่ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ การประเมินผู้เรียนต้องมีการประเมินทั้งช่วงก่อนเรียนเพื่อตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนและนำไปใช้พัฒนาปรับปรุงผู้เรียน ระหว่างเรียนและหลังเรียน การประเมินที่ดีจะต้องใช้เครื่องมือประเมินการเรียนการสอนที่หลากหลาย เช่น การทดสอบ การสังเกตพฤติกรรม การสอบถามผู้เรียน ในการออกแบบกิจกรรมการประเมินการเรียนการสอนจะต้องครอบคลุมพฤติกรรมทั้ง 3 ด้าน ทั้งด้านความรู้ความเข้าใจ ด้านทักษะกระบวนการ

และด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ในทางปฏิบัติพบว่าครูกลุ่มตัวอย่างได้มีการนำผลการประเมินผู้เรียนไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง มีการใช้เครื่องมือประเมินการเรียนการสอนในลักษณะของแบบสอบถามเพิ่มขึ้น ครูกลุ่มตัวอย่างบางส่วนคิดว่าการประเมินการเรียนการสอนมีความยุ่งยากในขั้นตอนของการออกแบบและสร้างเครื่องมือและขั้นตอนดังกล่าวต้องใช้ใช้เวลาในการดำเนินการมากพอสมควร โดยมีความเชื่อว่าการสร้างเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนเป็นเรื่องเฉพาะกิจของครูผู้สอนที่จะต้องใช้เวลาในการออกแบบและพัฒนาเครื่องมือประเมินการเรียนการสอน เนื่องจากปัจจุบันครูมีภาระกิจมาก จึงทำให้ไม่ค่อยมีเวลาสำหรับการดำเนินการในขั้นตอนดังกล่าว

### (3) สภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนสังกัด สช.

ครูกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนสังกัด สช. มีความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนว่า ในกระบวนการประเมินการเรียนการสอนจะต้องมีการกำหนดเกณฑ์การประเมินที่ครอบคลุมกับเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ การประเมินผู้เรียนต้องดำเนินการทั้งช่วงก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน ซึ่งจะทำให้การประเมินการเรียนการสอนน่าเชื่อถือและมีคุณภาพ การประเมินการเรียนการสอนที่ดีต้องดำเนินการให้ครอบคลุมทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านความรู้ความเข้าใจ ด้านทักษะกระบวนการ และด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ และควรใช้เครื่องมือประเมินที่หลากหลาย เพื่อให้สอดคล้องกับพฤติกรรมที่มุ่งวัดผู้เรียน และรู้ว่าการกำหนดเกณฑ์และวิธีการประเมินต้องมีความยืดหยุ่นตามธรรมชาติของวิชาที่สอน สอดคล้องกับศักยภาพ และความสามารถของผู้เรียน ในทางปฏิบัติพบว่าครูกลุ่มตัวอย่างได้มีการนำผลการประเมินผู้เรียนไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง ให้ความสำคัญกับการประเมินผู้เรียนทั้งช่วงก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน ลักษณะของเครื่องมือที่ใช้ประเมินผู้เรียนส่วนใหญ่เป็นแบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเอง และใช้วิธีการสังเกตและการสัมภาษณ์ ครูกลุ่มตัวอย่างบางส่วนเชื่อว่าขั้นตอนของการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนเป็นสิ่งที่จำเป็นและมีความสำคัญ แต่เป็นขั้นตอนที่ดำเนินการได้ยาก จำเป็นต้องมีผู้รู้ที่สำเร็จการศึกษาด้านการวัดและประเมินผลโดยตรงหรือเป็นผู้เชี่ยวชาญภายนอกมาเป็นผู้ดำเนินการ จึงจะทำให้เครื่องมือประเมินการเรียนการสอนมีคุณภาพและน่าเชื่อถือ

### 3.2) การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามตัวแปรภูมิหลังกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยนำเสนอผลการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามตัวแปรภูมิหลังกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 หัวข้อ ได้แก่ ตัวแปรภูมิหลังด้านคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่างและตัวแปรเกี่ยวกับลักษณะสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง

### 3.2.1) ตัวแปรภูมิหลังเกี่ยวกับคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูจำแนกตามตัวแปรคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง คือ ตัวแปรอายุ ระดับการศึกษา สถานภาพ และประสบการณ์การทำงานในตารางที่ 4.7 พบว่าตัวแปรระดับการศึกษามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนตัวแปรอื่น ๆ ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนมีความแตกต่างกันระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับการศึกษาต่างกัน และไม่มีมีความแตกต่างกันระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีอายุ สถานภาพ และประสบการณ์การทำงานที่ต่างกัน จากการทดสอบรายคู่ (multiple comparison) โดยใช้วิธีการของ Scheffe พบว่าลักษณะของข้อมูลที่ได้จากการวิจัยนี้ไม่ฝ่าฝืนข้อตกเรื่อง Homogeneity of Variances ผลการทดสอบรายคู่แสดงในตารางที่ 4.8

ตารางที่ 4.7 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามตัวแปรภูมิหลังเกี่ยวกับคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

ตัวแปรอิสระ	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p.
อายุ	ระหว่างกลุ่ม	.034	3	.011	.157	.925
	ภายในกลุ่ม	78.293	1086	.072		
	รวม	78.327	1089			
ระดับการศึกษา	ระหว่างกลุ่ม	3.199	2	1.599	22.958*	.000
	ภายในกลุ่ม	74.259	1066	.070		
	รวม	77.458	1068			
สถานภาพ	ระหว่างกลุ่ม	.222	2	.111	1.544	.214
	ภายในกลุ่ม	77.273	1076	.072		
	รวม	77.494	1078			
ประสบการณ์การทำงาน	ระหว่างกลุ่ม	.103	2	.052	.719	.487
	ภายในกลุ่ม	76.647	1066	.072		
	รวม	76.751	1068			

\* $p < 0.05$ , ผลการทดสอบ Homogeneity of Variances ด้วย Levene Statistic พบว่าข้อมูลไม่ฝ่าฝืนข้อตกลงของการใช้ ANOVA โดยค่าสถิติสำหรับตัวแปรอายุเท่ากับ 0.304,  $df_1=3$ ,  $df_2=1086$ ,  $p=0.823$  ตัวแปรระดับการศึกษาเท่ากับ 1.576,  $df_1=2$ ,  $df_2=1066$ ,  $p=0.207$  ตัวแปรสถานภาพเท่ากับ 1.829,  $df_1=2$ ,  $df_2=1076$ ,  $p=0.161$  และตัวแปรประสบการณ์การทำงานเท่ากับ 0.992,  $df_1=2$ ,  $df_2=1066$ ,  $p=0.371$

จากการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูจำแนกตามตัวแปรระดับการศึกษาในตารางที่ 4.8 พบว่าครูกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับการศึกษาสูงกว่าระดับ

ปริญญาตรีมีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูที่มีระดับการศึกษาทั้งในระดับปริญญาตรีและต่ำกว่าปริญญาตรี รวมทั้งครูที่มีระดับการศึกษาปริญญาตรีก็มีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูที่มีระดับการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรี

ตารางที่ 4.8 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างกลุ่มจำแนกตามระดับการศึกษา

ระดับการศึกษา	ค่าเฉลี่ย	ต่ำกว่าปริญญาตรี (2.66)	ปริญญาตรี (2.79)	สูงกว่าปริญญาตรี (2.93)
ต่ำกว่าปริญญาตรี	2.66	-		
ปริญญาตรี	2.79	-0.13*	-	
สูงกว่าปริญญาตรี	2.93	-0.27*	-0.14*	-

\* $<0.05$

### 3.2.2) ตัวแปรเกี่ยวกับลักษณะสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวน เพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูจำแนกตามตัวแปรคุณลักษณะสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง คือ ตัวแปรสังกัดโรงเรียน ระดับที่โรงเรียนทำการเปิดสอน จำนวนครูและจำนวนนักเรียนในตารางที่ 4.9 พบว่าตัวแปรสังกัดและระดับที่ทำการเปิดสอนมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนตัวแปรจำนวนครูและจำนวนนักเรียนในโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนมีความแตกต่างกันระหว่างสถานศึกษาที่มีสังกัดและระดับที่ทำการเปิดสอนต่างกัน และค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูไม่มีความแตกต่างกันระหว่างสถานศึกษาที่มีจำนวนครูและจำนวนนักเรียนที่ต่างกัน จากการทดสอบรายคู่ (multiple comparison) โดยใช้วิธีการของ Scheffe พบว่าลักษณะของข้อมูลที่ได้จากการวิจัยนี้ไม่ฝ่าฝืนข้อตกเรื่อง Homogeneity of Variances ผลการทดสอบรายคู่แสดงในตารางที่ 4.10

จากการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูจำแนกตามตัวแปรสังกัดสถานศึกษาพบว่าครูสังกัด กทม. มีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูสังกัด สข. ส่วนครูสังกัด สพฐ. ยังไม่มีหลักฐานเพียงพอที่สรุปว่ามีค่าเฉลี่ยแตกต่างกับครูจากทั้งสองสังกัด ส่วนผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในตารางที่ 4.11 พบว่ากลุ่มครูในสถานศึกษาที่เปิดทำการสอนเฉพาะระดับอนุบาลมีค่าเฉลี่ยต่ำกว่ากลุ่มครูในสถานศึกษาที่เปิดทำการสอนระดับอนุบาลถึง ป.6 และระดับ ป.1 – ป.6 และไม่มีหลักฐานเพียงพอที่สรุปว่าค่าเฉลี่ยแตกต่างกับครูในสถานศึกษาที่เปิดทำการสอนในระดับอื่น ๆ ที่เหลือ รวมทั้งยังไม่มีหลักฐานเพียงพอที่สรุปว่าครูในสถานศึกษาที่เปิดทำการสอนในระดับ ป.1 - ม.3 และระดับ ม.1 – ม.6 มีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนแตกต่างกับครูในสถานศึกษาที่เปิดทำการสอนในระดับอื่น ๆ

ตารางที่ 4.9 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามตัวแปร  
ภูมิหลังลักษณะสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง

ตัวแปรอิสระ	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p.
สังกัดโรงเรียน	ระหว่างกลุ่ม	1.101	2	.550	7.748*	.000
	ภายในกลุ่ม	77.226	1087	.071		
	รวม	78.327	1089			
ระดับที่สถานศึกษาเปิดสอน	ระหว่างกลุ่ม	1.535	5	.307	4.312*	.001
	ภายในกลุ่ม	76.247	1071	.071		
	รวม	77.782	1076			
จำนวนครูในโรงเรียน	ระหว่างกลุ่ม	.489	3	.163	2.262	.080
	ภายในกลุ่ม	76.253	1058	.072		
	รวม	76.742	1061			
จำนวนนักเรียนในโรงเรียน	ระหว่างกลุ่ม	.394	3	.131	1.834	.139
	ภายในกลุ่ม	77.065	1076	.072		
	รวม	77.459	1079			

\* $p < 0.05$ , ผลการทดสอบ Homogeneity of Variances ด้วย Levene Statistic พบว่าข้อมูลไม่ฝ่าฝืนข้อตกลงของการใช้ ANOVA โดยค่าสถิติสำหรับตัวแปรสังกัดโรงเรียนเท่ากับ 0.220,  $df_1=2$ ,  $df_2=1087$ ,  $p=0.803$ , ตัวแปรระดับที่ทำการเปิดสอนเท่ากับ 1.684,  $df_1=5$ ,  $df_2=1071$ ,  $p=0.136$  ตัวแปรจำนวนครูในโรงเรียนเท่ากับ 1.229,  $df_1=3$ ,  $df_2=1058$ ,  $p=0.298$  และตัวแปรจำนวนนักเรียนในโรงเรียนเท่ากับ 2.077,  $df_1=3$ ,  $df_2=1076$ ,  $p=0.102$

ตารางที่ 4.10 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างครูจำแนกตามสังกัดโรงเรียน

สังกัด	ค่าเฉลี่ย	สพฐ. (2.80)	กทม. (2.85)	สช. (2.77)
สพฐ.	2.80	-		
กทม.	2.85	-0.05	-	
สช.	2.77	0.03	0.08*	-

\* $p < 0.05$

ตารางที่ 4.11 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างครูจำแนกตามระดับที่ทำการเปิดสอน

ระดับที่ทำการเปิดสอน	ค่าเฉลี่ย	ระดับอนุบาล (2.62)	อนุบาล - ป.6 (2.83)	อนุบาล - ม.3 (2.78)	ป.1 - ป.6 (2.84)	ป.1 - ม.3 (2.76)	ม.1 - ม.6 (2.80)
ระดับอนุบาล	2.62	-					
อนุบาล - ป.6	2.83	-0.21*	-				
อนุบาล - ม.3	2.78	-0.16	0.05	-			
ป.1 - ป.6	2.84	-0.22*	-0.01	-0.06	-		
ป.1 - ม.3	2.76	-0.14	0.07	0.02	0.08	-	
ม.1 - ม.6	2.80	-0.18	0.03	-0.02	0.04	-0.04	-

\* $p < 0.05$



#### 4) จำนวนและร้อยละของครูที่มีระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์

ผลการวิเคราะห์จำนวนและร้อยละของครูจำแนกตามองค์ประกอบย่อยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 3 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ 1) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน 2) ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และ 3) การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อจำแนกครูตามระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยจุดตัดของคะแนนเฉลี่ยแต่ละองค์ประกอบย่อย องค์ประกอบย่อยแรกใช้คะแนนจุดตัดที่ 50% ของคะแนนจากการทำแบบทดสอบ เพื่อจำแนกครูเป็น 2 กลุ่ม คือครูที่มีความรู้และไม่มีความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ส่วนองค์ประกอบย่อยที่สองและสาม ใช้คะแนนจุดตัดที่ 3.25 (คิดเป็น 65%) จากมาตราประมาณค่า 5 ระดับ เพื่อจำแนกครูเป็น 2 กลุ่มเช่นเดียวกัน คือ ครูที่มีความเชื่อเหมาะสมและไม่เหมาะสม และครูที่ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องและไม่ต่อเนื่อง

ตารางที่ 4.12 จากครูจำนวน 1,090 คน พบว่าครูส่วนใหญ่มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์ในองค์ประกอบย่อยด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องมากที่สุด มีจำนวน 729 คน คิดเป็นร้อยละ 66.9 และมีครูเพียงจำนวน 169 คน และ 148 คน คิดเป็นร้อยละ 15.5 และร้อยละ 13.6 ที่มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนในองค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินและองค์ประกอบด้านความเชื่อที่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์ที่กำหนด

ตารางที่ 4.12 จำนวนและร้อยละของครูที่มีระดับวัฒนธรรมการประเมินฯ ตามเกณฑ์จำแนกตามองค์ประกอบย่อย

องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินฯ	จำนวน (คน)	ร้อยละ
มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน	169	15.5
มีความเชื่อที่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน	148	13.6
ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	729	66.9

ผลการวิจัยในหัวข้อ 1.2 แสดงให้เห็นถึงสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษาที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานครจากทั้ง 3 สังกัด คือ สพฐ. กทม. และ สช. เมื่อพิจารณาในภาพรวมพบว่ายังอยู่ในระดับที่ไม่น่าพึงพอใจ และเมื่อวิเคราะห์จำแนกระดับวัฒนธรรมการประเมินตามองค์ประกอบย่อยทั้ง 3 องค์ประกอบย่อย พบว่ามีเพียงองค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องที่อยู่ในระดับที่น่าพึงพอใจ ขณะที่องค์ประกอบย่อยอีกสองด้านยังอยู่ในระดับที่ไม่พอใจ สำหรับตัวแปรที่สามารถบอกถึงระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่แตกต่างกันได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ ตัวแปรระดับการศึกษาของครู สังกัดโรงเรียน และระดับที่โรงเรียนเปิดสอน

## ตอนที่ 2 รูปแบบและแนวทางการฝึกอบรมสำหรับใช้ในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 2 แบ่งการนำเสนอออกเป็น 2 ตอนย่อย ตอนแรกเป็นผลผลิตที่เกิดขึ้นจากการพัฒนากระบวนการฝึกอบรม และตอนที่สองเป็นรูปแบบและแนวทางการฝึกอบรมเพื่อใช้ในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

### 2.1) ผลผลิตที่เกิดขึ้นจากการพัฒนากระบวนการฝึกอบรม

การนำเสนอผลการวิจัยในหัวข้อนี้แบ่งออกเป็น 3 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นข้อมูลเกี่ยวกับโครงสร้างของหลักสูตรฝึกอบรม หัวข้อที่สองเป็นการจัดเตรียมเอกสารประกอบการฝึกอบรม ได้แก่ คู่มือฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง ชุดฝึกอบรมครูผู้เข้ารับการอบรม และเอกสารเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนที่เป็นเอกสารเสริมความรู้ให้กับครู และหัวข้อที่สามเป็นแนวทางการนำหลักสูตรการฝึกอบรมสู่การปฏิบัติในโรงเรียน

#### 2.1.1) โครงสร้างของหลักสูตรการฝึกอบรม

ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรมเริ่มตั้งแต่การศึกษาแนวคิดต่าง ๆ เพื่อนำมาใช้เป็นแนวทางการจัดทำหลักสูตรการฝึกอบรม โดยเป้าหมายหลักของการวิจัยครั้งนี้คือการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน มีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสมและใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นก่อนที่ดำเนินการสร้างหลักสูตรการฝึกอบรม ผู้วิจัยได้ศึกษาหลักการและแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการฝึกอบรมจากแหล่งเอกสารต่าง ๆ เพื่อสังเคราะห์เป็นความรู้สำหรับใช้เป็นแนวทางการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม

ผู้วิจัยได้สังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการฝึกอบรม โดยสรุปพบว่ารูปแบบการฝึกอบรมรูปแบบหนึ่งที่น่าสนใจเพื่อนำไปใช้พัฒนาการเรียนรู้อของครูในโรงเรียน คือ การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เนื่องจากเป็นการฝึกอบรมที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียนโดยมีครูผู้/ผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ความสามารถและประสบการณ์ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งเป็นผู้ชี้แนะให้คำปรึกษากับครูผู้เข้ารับการอบรม และกระบวนการฝึกอบรมต้องมีความยืดหยุ่นสูง นอกจากนี้ยังได้ข้อสรุปจากแนวคิดของ Lloyd และ Jackson (2003) ที่กล่าวไว้ว่ากระบวนการฝึกอบรมต้องดำเนินการโดยใช้รูปแบบการปฏิบัติงานที่เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการอบรมร่วมกันคิดสะท้อนเชิงวิเคราะห์ ผู้ดำเนินการฝึกอบรมต้องมีกระบวนการส่งเสริมหรือกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมอบรมเกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานจริงด้วยตนเอง มีการจัดทำรายงานผลการปฏิบัติงาน และนำตัวอย่างผลการปฏิบัติงานมาเสนอผล มีการตั้งคำถามเชิงวิเคราะห์ถึงสิ่งที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานและส่งเสริมให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดการคิดสะท้อนอภิमान เช่น ให้ร่วมกันตรวจสอบกระบวนการคิดสะท้อนในขณะ

ปฏิบัติงาน ระหว่างกระบวนการฝึกอบรมต้องมีเวลาสำหรับแลกเปลี่ยนเรียนรู้และอภิปรายการปฏิบัติงานร่วมกัน และตรวจสอบผลการดำเนินงานเชิงวิเคราะห์ที่อิงกับปฏิบัติจริง

จากแนวคิดที่ได้ศึกษาดังกล่าวข้างต้น ทำให้ผู้วิจัยได้กำหนดโครงสร้างของหลักสูตรการฝึกอบรมโดยมีจุดเน้นที่ให้ผู้สามารถร่วมกันเรียนรู้ด้วยการปฏิบัติจริงมากที่สุด มีเวลาได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับประสบการณ์ต่าง ๆ ร่วมกัน และมีโอกาสนำผลงานมาเสนอร่วมกัน โดยมีการกระตุ้นส่งเสริมให้ผู้สามารถสะท้อนความคิดของตนเองเพื่อการพัฒนาผลการเรียนรู้ของตนเองอย่างต่อเนื่อง มีครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนเป็นผู้ดำเนินการฝึกอบรม ดังนั้นจึงได้กำหนดรูปแบบการฝึกอบรมครูออกเป็น 2 ระยะ ระยะแรกเป็นการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ในโรงเรียนด้วยการพัฒนาครูทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงจัดฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียน ส่วนการฝึกอบรมระยะที่ 2 เป็นระยะที่ครูพี่เลี้ยงดำเนินการฝึกอบรมให้แก่ครูในโรงเรียนโดยใช้หลักการและแนวทางการฝึกอบรมตามแนวคิดดังกล่าวข้างต้น

ผู้วิจัยกำหนดช่วงเวลาการฝึกอบรมในไว้ในโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรมเป็น 2 ช่วง ช่วงแรกเป็นการฝึกอบรมครูทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยง มีช่วงระยะเวลาดำเนินการ 1 เดือน ใช้เวลาฝึกอบรม จำนวน 7 ชั่วโมง เนื้อหาเป็นทั้งภาคปฏิบัติและภาคทฤษฎี การฝึกอบรมเน้นให้ครูพี่เลี้ยงมีทักษะการจัดการฝึกอบรมและทักษะการตั้งคำถามเพื่อให้ครูเกิดการคิดสะท้อนอภิปรายในช่วงฝึกอบรม โดยกำหนดเนื้อหาเกี่ยวกับเรื่องการเรียนรู้การสอนไว้คร่าว ๆ เพื่อให้ครูพี่เลี้ยงได้ร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้วิจัย ส่วนการฝึกอบรมช่วงที่ 2 เป็นช่วงที่ครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียน มีช่วงระยะเวลาดำเนินการ 6 เดือน ใช้เวลาในการฝึกอบรม จำนวน 23 ครั้ง เฉลี่ยสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ๆ ละประมาณ 1 ชั่วโมง โครงสร้างของหลักสูตรฝึกอบรมกำหนดไว้ค่อนข้างมีความยืดหยุ่นสูงเพื่อให้ครูพี่เลี้ยงปรับใช้ได้ตามความเหมาะสมและตรงกับความต้องการ

เนื้อหาการฝึกอบรมคือเรื่องการเรียนรู้การสอน เป็นเนื้อหาทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ ได้แก่ แนวคิดพื้นฐานของการเรียนรู้ การวิเคราะห์องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินกับมาตรฐานและสาระการเรียนรู้ การวิเคราะห์องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนดกรอบการประเมิน การสร้างเครื่องมือประเมิน การวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือประเมิน การกำหนดระดับคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน การวิเคราะห์ข้อมูลและการสรุปผลการประเมิน การตัดสินใจและนำเสนอผลการประเมิน การจัดทำรายงานการประเมิน แนวทางการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ รวมถึงคุณธรรมจริยธรรมของผู้ประเมิน รายละเอียดของเนื้อหาต่าง ๆ ที่กำหนดอยู่ในหลักสูตรการฝึกอบรมแบ่งออกเป็น 3 ส่วน ได้แก่ ส่วนที่ 1 บทนำเกี่ยวกับการจัดฝึกอบรม ส่วนที่ 2 เป็นกระบวนการจัดฝึกอบรม และส่วนที่ 3 เป็นเนื้อหาของหลักสูตรการฝึกอบรม รายละเอียดของโครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรมแสดงดังตารางที่ 4.13 และภาคผนวก ก

ตารางที่ 4.13 รายละเอียดของโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรมครู

ส่วนที่	โครงสร้างเนื้อหาแต่ละส่วน
1. บทนำเกี่ยวกับ การจัดฝึกอบรม	นำเสนอเกี่ยวกับหลักการและความเป็นมาของการฝึกอบรม วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมและประโยชน์ที่ได้รับจากการเข้าร่วมฝึกอบรม
2. กระบวนการจัด ฝึกอบรม	นำเสนอเกี่ยวกับประเภทของครูที่เข้าร่วมฝึกอบรม กิจกรรมในกระบวนการฝึกอบรม ระยะเวลาการฝึกอบรม สื่อเอกสารการฝึกฝึกอบรม และการประเมินผลการฝึกอบรม
3. เนื้อหาของ หลักสูตรการ ฝึกอบรม	นำเสนอเกี่ยวกับรายละเอียดของเนื้อหาของหลักสูตรฝึกอบรม โดยแบ่งเนื้อหาออกเป็น 2 ส่วนตามประเภทครูที่เข้ารับการฝึกอบรม คือ ครูพี่เลี้ยงและครูผู้เข้ารับการอบรม เนื้อหาแต่ละส่วนมีรายละเอียดเกี่ยวกับขั้นตอนการดำเนินงาน จำนวนครั้งที่ฝึกอบรม เนื้อหาการฝึกอบรม รูปแบบการฝึกอบรม สื่อที่ใช้ ระยะเวลาการฝึกอบรม และวิทยากรผู้ทำหน้าที่ฝึกอบรม

### 2.1.2) การจัดทำเตรียมเอกสารประกอบการฝึกอบรม

ก่อนนำหลักสูตรการฝึกอบรมไปทดลองใช้ ผู้วิจัยได้จัดทำเอกสารประกอบการฝึกอบรมขึ้นเพื่อใช้เป็นสื่อการเรียนรู้ให้กับครูได้ศึกษาค้นคว้าและฝึกปฏิบัติจริงในแต่ละครั้งของการฝึกอบรม โดยกำหนดกรอบการสร้างเอกสารประกอบการฝึกอบรมตามเนื้อหาที่ระบุไว้ในโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรม ได้เอกสารประกอบการฝึกอบรม จำนวน 3 ชุด ชุดแรกเป็นคู่มือฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง ชุดที่สองเป็นชุดฝึกอบรมสำหรับครูผู้เข้ารับการอบรม และชุดที่สามเป็นเอกสารแนวทางการวัดและประเมินผลตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 จำนวน 1 ชุด (รวม 8 เล่ม จำแนกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้) เป็นเอกสารที่ปรับปรุงจากเอกสารของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานผลิตและเผยแพร่ไว้เมื่อปี พ.ศ.2545

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของเอกสารประกอบการอบรม ดังนี้ เอกสารประกอบการฝึกอบรมชุดที่ 1-2 (คู่มือฝึกครูพี่เลี้ยงและชุดฝึกสำหรับครูผู้เข้ารับการอบรม) ตรวจสอบคุณภาพด้านความชัดเจนของภาษา ความเหมาะสมในการนำไปใช้ฝึกอบรม และรายละเอียดของเนื้อหาในเอกสาร โดยให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบและให้คำแนะนำเพื่อการปรับปรุงให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น และยังได้ตรวจสอบด้านความสามารถในการนำไปใช้ได้จริงในช่วงการฝึกอบรม โดยให้ครูพี่เลี้ยงตรวจสอบและปรับปรุงเอกสารดังกล่าวให้ดียิ่งขึ้นในช่วงระหว่างการฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง (ครั้งที่ 4 ตามหลักสูตรฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง) หากเอกสารประกอบการฝึกอบรมไม่ชัดเจนด้านภาษาและความครบถ้วนสมบูรณ์ของเนื้อหา ผู้วิจัยกับครูพี่เลี้ยงก็ร่วมกันปรับปรุงแก้ไขให้ดียิ่งขึ้น ผลการตรวจสอบคุณภาพของเอกสารประกอบการฝึกอบรมและผลที่เกิดขึ้นจริงจากการให้ข้อมูลของครูหลังสิ้นสุดการอบรม พบว่าเอกสารทั้ง 3 ชุด มีความน่าสนใจ ใช้ได้จริง และช่วยให้ครูเรียนรู้และเข้าใจในเนื้อหาที่อบรมได้ดียิ่งขึ้น ครูได้เผยแพร่เอกสารดังกล่าวให้กับครูผู้สอนโรงเรียนอื่น ๆ ได้ศึกษาเพิ่มเติมอีกด้วย เอกสารการฝึกอบรมแต่ละชุดมีรายละเอียดดังนี้

### (1) คู่มือฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง

คู่มือฝึกอบรมครูพี่เลี้ยงเป็นเอกสารประกอบการฝึกอบรมที่ผู้วิจัยใช้ฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง โครงสร้างของเอกสารประกอบด้วยเนื้อหาจำนวน 5 ตอน ตอนแรกเป็นสาระเกี่ยวกับแนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน กล่าวถึงความหมาย องค์ประกอบ ขั้นตอน และจุดเด่นของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ตอนที่สองเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน กล่าวถึงความหมายและกระบวนการของการคิดสะท้อน และนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน อภิमानซึ่งเป็นขั้นตอนขั้นสูงสุดของการคิดสะท้อนผนวกไว้ในตอนนี้ด้วย ตอนที่สามเป็นประเภท และตัวอย่างของคำถามให้ครูกิคิดวิเคราะห์ในการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานและประสบการณ์ของตนเอง ตอนที่สี่นำเสนอตัวอย่างสถานการณ์การตั้งคำถามในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान และตอนสุดท้ายเป็นเอกสารใบความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน รายละเอียดของเอกสารประกอบการฝึกอบรมครูพี่เลี้ยงได้นำเสนอไว้ในภาคผนวก ฉ

### (2) ชุดฝึกครูผู้เข้ารับการอบรม

ชุดฝึกครูผู้เข้ารับการอบรมเป็นเอกสารประกอบการฝึกอบรมที่ครูพี่เลี้ยงใช้ฝึกอบรมครูในโรงเรียน โครงสร้างของเอกสารประกอบด้วยเนื้อหาจำนวน 3 ตอน ตอนแรกเป็นการให้ความรู้ครูเกี่ยวกับแนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เนื้อหาของเอกสารในตอนนี้เหมือนกับเนื้อหาตอนที่ 1 ของคู่มือฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง ตอนที่สองนำเสนอเกี่ยวกับใบงานฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 5 ใบงาน กิจกรรมที่กำหนดขึ้นในแต่ละใบงานยึดตามเนื้อหาในโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อให้ครูได้เรียนรู้ขั้นตอนต่าง ๆ ของการประเมินการเรียนการสอนด้วยการฝึกปฏิบัติจริง ใบงานเหล่านี้ได้นำไปใช้ทั้งกลุ่มครูพี่เลี้ยงเพื่อได้เรียนรู้และปรับปรุงคุณภาพของใบงานจากการฝึกอบรมครั้งที่ 4 ตามโครงสร้างของหลักสูตรการฝึกอบรม และนำไปใช้ฝึกอบรมกับกลุ่มครูที่เข้ารับการอบรมในครั้งที่ 7-16 ชื่อและวัตถุประสงค์ของใช้ใบงานนำเสนอตั้งตารางที่ 4.14 และตอนที่สามเป็นใบความรู้เรื่องการประเมินการเรียนการสอน เนื้อหาของเอกสารในตอนนี้เหมือนกับเนื้อหาในตอนที่ 5 ของคู่มือฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง รายละเอียดของเอกสารประกอบการฝึกอบรมครูผู้เข้ารับการอบรมได้นำเสนอไว้ในภาคผนวก ข

### (3) เอกสารแนวทางการวัดและประเมินผลตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544

เอกสารประกอบการฝึกอบรมเรื่องแนวทางการวัดและประเมินผลตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 เป็นเอกสารที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นโดยการปรับปรุงเนื้อหาบางส่วนจากเอกสารที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้ผลิตและเผยแพร่ไว้เมื่อปี พ.ศ.2545 ประกอบด้วยเอกสารจำนวน 8 เล่ม รายละเอียดของเอกสารนำเสนอสาระเกี่ยวกับหลักการ แนวคิดและวิธีปฏิบัติเรื่องการวัดและประเมินผลการเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ และนำเสนอตัวอย่างของเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนการสอน เพื่อให้ครูใช้เป็นแนวปฏิบัติในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โครงสร้างของเอกสารโดยภาพรวมนำเสนอตั้งตารางที่ 4.15

ตารางที่ 4.14 รายละเอียดของใบงานฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนในชุดฝึกอบรมครู

ใบงานที่	ชื่อใบงาน	วัตถุประสงค์ของการใช้
1	การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ มาตรฐานการเรียนรู้สาระ การเรียนรู้ และ องค์ประกอบการเรียนรู้	ใช้ฝึกทักษะเกี่ยวกับการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่าง มาตรฐานการเรียนรู้สาระการเรียนรู้ และองค์ประกอบ การเรียนรู้ ในกลุ่มสาระที่สอน อย่างน้อยคนละ 1 มาตรฐานการเรียนรู้
2	การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังราย ปี/จุดประสงค์การเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้	ใช้ฝึกทักษะการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ผลการเรียนรู้ที่ คาดหวังรายปี/จุดประสงค์การเรียนรู้ และองค์ประกอบ การเรียนรู้ในกลุ่มสาระที่สอนต่อจากใบงานที่ 1
3	การกำหนดกรอบการวัด และประเมินผลการเรียนรู้	ใช้ฝึกการกำหนดกรอบการวัดและประเมินผลการ เรียนรู้ตามกลุ่มสาระที่ตนเองสอนต่อจากใบงานที่ 1-2
4	การสร้างเครื่องมือวัดและ ประเมินผลการเรียนรู้	ใช้ฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการสร้างเครื่องมือตามกรอบการ ประเมินที่สร้างขึ้นต่อจากใบงานที่ 1-3
5	แนวทางการกำหนดระดับ คุณภาพ	ใช้ฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการกำหนดระดับคุณภาพของสิ่ง ที่มุ่งประเมิน

ตารางที่ 4.15 โครงสร้างของเอกสารประกอบการฝึกอบรมครูเรื่องแนวทางการวัดและประเมินผลตาม  
หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544

เล่มที่	ชื่อเอกสาร	เนื้อหา
1-8	แนวทางการวัด และประเมินผล การเรียนรู้ตาม หลักสูตร การศึกษาขั้น พื้นฐาน พ.ศ. 2544 (รวม 8 เล่ม)	ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการประเมินผลการเรียนรู้ หลักการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ การวางแผนการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการประเมินผลการเรียนรู้ การเก็บรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ของผู้เรียน แนวคิดและหลักการการประเมินตามสภาพจริง การสร้างเครื่องมือและตัวอย่างเครื่องมือวัดและประเมินผลการ เรียนรู้ในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ แผนการเรียนรู้กับการประเมินผล การเรียนรู้ การประเมินผลเพื่อสรุปและตัดสินผลการเรียนรู้

### 2.1.3) การนำหลักสูตรการฝึกอบรมสู่การปฏิบัติในโรงเรียน

ขั้นตอนแรกก่อนนำหลักสูตรการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปสู่การปฏิบัติในโรงเรียน ผู้วิจัยได้เข้าไปประสานงานกับผู้บริหารโรงเรียนทั้ง 3 แห่งที่เป็นโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างสำหรับจัดฝึกอบรม มีครูวิชาการโรงเรียนเป็นผู้ประสานงานและอำนวยความสะดวก ผู้วิจัยได้อธิบายวัตถุประสงค์การวิจัยและรูปแบบการฝึกอบรมให้กับผู้บริหารและครูในโรงเรียนสังกัด กทม. และ สช. รับรู้ด้วยตนเอง ขณะที่โรงเรียนสังกัด สพฐ. ดำเนินการโดยผู้บริหารโรงเรียนนำหลักสูตรการฝึกอบรมไปเสนอให้กับครูในวันประชุมประจำเดือนของโรงเรียน ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ระบุรายละเอียดของจำนวนและประเภทของครูที่เข้ารับการทดลองตามที่โครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรมให้กับทางโรงเรียนรับทราบในเบื้องต้นด้วย โดยกำหนดจำนวนครูที่เข้ารับการฝึกอบรมไว้ประมาณโรงเรียนละ 5-10 คน

จากนั้น ผู้วิจัยได้สำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในโรงเรียนทั้ง 3 แห่งด้วยแบบสอบถามที่พัฒนาขึ้น เพื่อให้ได้ข้อมูลพื้นฐานของครูด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อใช้เป็นเกณฑ์คัดเลือกครูเข้ารับการทดลอง และได้สำรวจสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นด้านการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยแบบสอบถามปลายเปิดจำนวน 4 ข้อจากครูจำนวน 5-6 คนต่อโรงเรียน เพื่อนำข้อมูลมาวางแผนการจัดฝึกอบรมในโรงเรียนแต่ละแห่ง และใช้ปรับปรุงหลักสูตรฝึกอบรมให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นของครูแต่ละโรงเรียนที่เข้ารับการฝึกอบรมต่อไป

#### ข้อคำถามเพื่อใช้สำรวจสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็น

##### ด้านการประเมินการเรียนการสอนของครู

1. ปัจจุบันครูในโรงเรียนประสบปัญหาด้านการวัดและประเมินการเรียนการสอนเรื่องอะไรบ้าง และปัญหาดังกล่าวมีลักษณะอย่างไร
2. ท่านต้องการให้ครูในโรงเรียนได้รับการพัฒนาด้านการวัดและประเมินการเรียนการสอนในเรื่องใดมากที่สุด (ระบุ 3 ลำดับที่ควรได้รับการพัฒนาอย่างเร่งด่วน)
3. รูปแบบหรือวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการพัฒนาครูในโรงเรียนควรมีลักษณะอย่างไร
4. เป้าหมาย/ผลที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับครูในด้านการวัดและประเมินการเรียนการสอนภายหลังจากที่ครูได้รับการพัฒนาแล้วควรเป็นอย่างไร

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการตอบแบบสำรวจสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นด้านการประเมินการเรียนการสอนของครู โดยภาพรวมสรุปได้ว่าครูยังมีปัญหาและมีความต้องการพัฒนาด้านการสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่กำหนด การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพของผู้เรียน แนวทางการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวัดและ

ประเมินผล การประเมินตามสภาพจริง รวมถึงการกำหนดกรอบและเกณฑ์การประเมิน ส่วนรูปแบบหรือวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการพัฒนาครู พบว่าครูผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่เสนอให้มีตัวอย่างหรือแนวทางการปฏิบัติงานที่ชัดเจน เป็นรูปธรรม วิธีการต้องไม่ซับซ้อน ประหยัดเวลานั่นให้มีการอบรมเชิงปฏิบัติการด้วยการสาธิตและฝึกปฏิบัติจริง ผู้วิจัยได้นำข้อมูลดังกล่าวมาพิจารณาเปรียบเทียบกับโครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรมและรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้น พบว่าโครงสร้างของหลักสูตรการฝึกอบรมมีความครอบคลุมและสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของครูและตรงกับสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นในโรงเรียน

หลังจากนั้นอีกหนึ่งสัปดาห์ ผู้วิจัยได้เข้าไปประสานงานกับโรงเรียนทั้ง 3 แห่งอีกครั้ง เพื่อสอบถามจำนวนครูที่เข้ารับการฝึกอบรม พบว่าผู้บริหารโรงเรียนสังกัด สช. ต้องการให้ครูในโรงเรียนเข้ารับทดลองครั้งนี้ทุกคน เช่นเดียวกับโรงเรียนสังกัด สพฐ. ที่ผู้บริหารโรงเรียนตระหนักและเห็นความสำคัญเรื่องการประเมินการเรียนการสอน โดยกำหนดเป็นนโยบายของโรงเรียนเพื่อผลักดันให้ครูทุกคนเข้ารับการฝึกอบรมครั้งนี้ ขณะที่ผู้บริหารโรงเรียนสังกัด กทม. ได้แจ้งรายละเอียดเกี่ยวกับหลักสูตรการฝึกอบรมให้กับครูทุกคนในโรงเรียนรับทราบ แล้วเปิดรับสมัครครูที่มีความสนใจและสมัครใจ สรุปผลการคัดเลือกครูเข้ารับการอบรมครั้งนี้ได้ครูจากโรงเรียนสังกัด กทม. ทั้งสิ้น 12 คน (เป็นครูสายผู้สอนทุกคน) เป็นครูพี่เลี้ยง จำนวน 2 คน ครูผู้เข้ารับการอบรมจำนวน 10 คน ครูโรงเรียนสังกัด สพฐ. (ไม่นับรวมครูอัตราจ้าง) จำนวน 18 คน เป็นครูพี่เลี้ยงจำนวน 1 คน ครูผู้เข้ารับการอบรม จำนวน 17 คน และครูโรงเรียนสังกัด สช. (ยกเว้นครูระดับอนุบาล) จำนวน 25 คน เป็นครูพี่เลี้ยง จำนวน 2 คน และครูผู้เข้ารับการอบรม จำนวน 23 คน

หลังจากได้จำนวนครูที่เข้ารับการฝึกอบรมในแต่ละโรงเรียนแล้ว ผู้วิจัยได้เริ่มดำเนินการฝึกอบรมครูตามโครงสร้างของหลักสูตรการฝึกอบรมที่กำหนดไว้ ช่วงเดือนแรก เป็นช่วงที่ผู้วิจัยฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง จากการสังเกตพฤติกรรมของครูพี่เลี้ยงทั้ง 3 โรงเรียนและการพูดคุยเพื่อสอบถามความคิดเห็นต่อการฝึกอบรม พบว่าครูพี่เลี้ยงทั้ง 3 โรงเรียนตั้งใจและให้ความร่วมมือในการดำเนินงานฝึกอบรมเป็นอย่างดี มีการศึกษาเอกสารประกอบการฝึกอบรมมาทุกครั้งก่อนเริ่มฝึกอบรม การฝึกอบรมครูพี่เลี้ยงโรงเรียนสังกัด กทม. และ สช. เป็นไปอย่างราบรื่นและเป็นไปตามตารางการฝึกอบรม เนื่องจากมีครูพี่เลี้ยงจำนวน 2 คน ที่คอยสื่อสารและเรียนรู้ร่วมกันเป็นอย่างดี มีการซักถามและอภิปรายร่วมกันในสิ่งที่เรียนรู้ ขณะที่ครูพี่เลี้ยงสังกัด สพฐ. มีเพียงจำนวน 1 คน จึงมีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้วิจัยเพียงคนเดียว เมื่อสิ้นสุดเดือนกันยายน กระบวนการฝึกอบรมครูพี่เลี้ยงจึงเสร็จสิ้นและเป็นไปตามแผนการฝึกอบรมที่กำหนดไว้

สำหรับกระบวนการฝึกอบรมในระยะที่ 2 เป็นช่วงที่ครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมให้กับครูในแต่ละโรงเรียน ผู้วิจัยมีหน้าที่ติดตามและสอบถามถึงกระบวนการฝึกอบรมในแต่ละโรงเรียนจากครูพี่เลี้ยงและครูผู้เข้ารับการอบรม รวมทั้งเข้าร่วมสังเกตการณ์การฝึกอบรมเกือบทุกครั้งขณะที่มีการ



แลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครู ช่วงสองสัปดาห์แรกของการฝึกอบรม พบว่าค่อนข้างมีปัญหาเรื่องการนัดหมายเวลาการเข้าร่วมประชุมกลุ่ม แต่ปัญหานี้หายไปในช่วงต่อมาเมื่อครูแต่ละโรงเรียนสร้างกฎเกณฑ์และข้อตกลงร่วมกัน นอกจากนี้ยังพบว่าช่วงแรกของการฝึกอบรมครูผู้เข้ารับการอบรมค่อนข้างอึดอัดใจกับกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानที่ครูพี่เลี้ยงใช้คำถามประเภทต่าง ๆ กระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้ เนื่องจากครูยังไม่คุ้นเคยกับรูปแบบการเรียนรู้ลักษณะดังกล่าวมาก่อน แต่ครูพี่เลี้ยงก็ได้อธิบายและชี้แจงเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้ดังกล่าวให้ครูได้เข้าใจและยอมรับกิจกรรมการเรียนรู้ดังกล่าว จนปัญหาดังกล่าวได้คลี่คลายไป

ช่วงเดือนที่สองของกระบวนการฝึกอบรม (พฤศจิกายน 2549) พบว่าโรงเรียนสังกัด สพฐ. มีแผนการฝึกอบรมไม่เป็นไปตามโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรม ครูมักติดภารกิจสำคัญเร่งด่วน ทำให้ไม่สามารถเข้าร่วมประชุมกลุ่มได้ ทำให้ต้องเลื่อนประชุมกลุ่มออกไปบ้าง ครูพี่เลี้ยงแก้ไขปัญหาด้วยการพบปะพูดคุยกับครูแบบตัวต่อตัวในช่วงเวลาตอนเที่ยง ตอนเย็น และเวลาว่างจากการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน รวมทั้งกระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้การปฏิบัติงานด้วยการรายงานผลการเรียนรู้ผ่านการตั้งคำถามในแบบรายงานตนเองจากใบงาน ประกอบกับโรงเรียนสังกัด สพฐ. มีนโยบายถ่ายโอนการจัดการศึกษาไปยังสังกัด กทม. และผู้บริหารโรงเรียนได้ย้ายไปดำรงตำแหน่ง ณ โรงเรียนอื่น มีผลทำให้การฝึกอบรมค่อนข้างชะงัก ไม่เป็นไปตามแผนและระยะเวลาที่กำหนดไว้ในโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรมเท่าที่ควร ขณะที่กระบวนการฝึกอบรมครูโรงเรียนสังกัด กทม. และ สช. เป็นไปตามแผนการฝึกอบรมและครบถ้วนตามโครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรมที่ได้กำหนดไว้ทุกประการ

## 2.2) รูปแบบและแนวทางการฝึกอบรมเพื่อใช้ในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

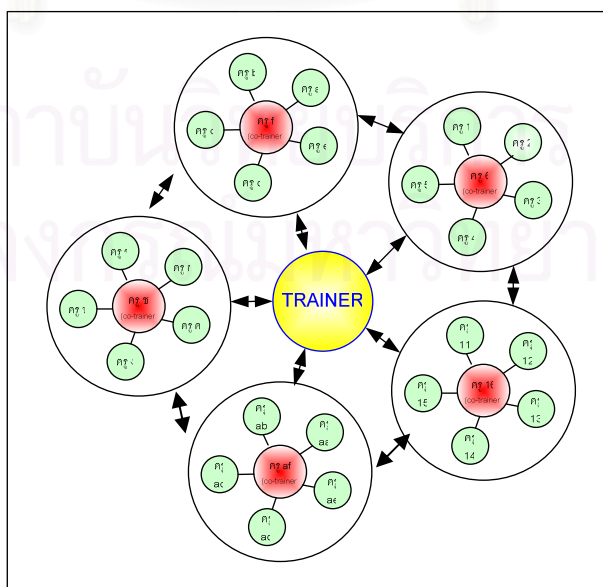
ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอผลการวิจัยในหัวข้อนี้ออกเป็น 3 หัวข้อ หัวข้อแรกนำเสนอเกี่ยวกับการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ของครูในโรงเรียน หัวข้อที่สองเป็นกระบวนการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูและผลที่เกิดขึ้น และหัวข้อสุดท้ายเป็นบทสรุปที่ได้จากการนำรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้ การวิเคราะห์ข้อมูลแต่ละหัวข้อใช้การวิเคราะห์เนื้อหาจากข้อมูลที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมของครูช่วงการจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ และการให้ครูรายงานผลการเรียนรู้ตามแบบบันทึกผลการเรียนรู้

### 2.2.1) การสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ของครู

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อนี้เป็นการสังเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้ได้รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูในโรงเรียนแต่ละแห่งหลังจากนำรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้ ผู้วิจัยได้นำเสนอผลเป็นรายโรงเรียนเพื่อให้เห็นรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกันดังนี้

#### (1) รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนที่ 1 สังกัด สช.

โรงเรียนที่ 1 มีจำนวนครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมค่อนข้างมาก คือมีจำนวน 23 คน เป็นครูที่สอนอยู่ในระดับประถมศึกษา และมีครูพี่เลี้ยง 2 คน ที่เป็นหัวหน้าฝ่ายวิชาการและครูวัดผลโรงเรียน ช่วงเริ่มต้นของการวางแผนการฝึกอบรม ครูพี่เลี้ยงได้พูดคุยกับผู้วิจัยเพื่อหาแนวทางให้ครูที่เข้ารับการอบรมได้เรียนรู้เนื้อหาที่อบรมได้มากที่สุด ครูพี่เลี้ยงทั้งสองคนจึงกำหนดเครือข่ายการเรียนรู้ของครูออกเป็นกลุ่มย่อย ๆ ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ ให้อิสระกับครูเข้ากลุ่มตามที่ตนเองสนใจและเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนเองสอนอยู่ในปัจจุบัน ได้เครือข่ายการเรียนรู้ จำนวน 5 เครือข่าย แต่ละเครือข่ายมีหัวหน้ากลุ่มเป็นผู้ประสานงานกับครูพี่เลี้ยง จากการสังเกตของผู้วิจัยในช่วงของการติดตามผลการดำเนินงานฝึกอบรม พบว่าคุณลักษณะของหัวหน้าเครือข่ายเป็นครูที่มีความกระตือรือร้นและตั้งใจจริงกับการฝึกอบรม บทบาทของหัวหน้าเครือข่ายนอกเหนือจากการเป็นครูผู้เข้ารับการอบรมแล้ว ยังมีหน้าที่ติดตามผลการปฏิบัติงานของครูผู้เข้ารับการอบรมในเครือข่ายคนอื่น ๆ ให้ปฏิบัติงานตามแผนการฝึกอบรมอีกด้วย เป็นผู้ส่งข่าวและนัดหมายกับครูผู้เข้ารับการอบรมได้รับทราบร่วมกัน ทำหน้าที่เป็นผู้ประสานงานระหว่างเครือข่ายต่าง ๆ ให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน และในช่วงการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ถ้าครูพี่เลี้ยงมีภารกิจเร่งด่วน พบว่าครูพี่เลี้ยงมอบหมายให้ครูหัวหน้าเครือข่ายเหล่านี้เป็นผู้จัดกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ภายในเครือข่ายของตนเอง รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูในโรงเรียนที่ 1 นำเสนอดังแผนภาพที่ 4.1



แผนภาพที่ 4.1 รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง สังกัด สช.

## (2) รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนที่ 2 สังกัด กทม.

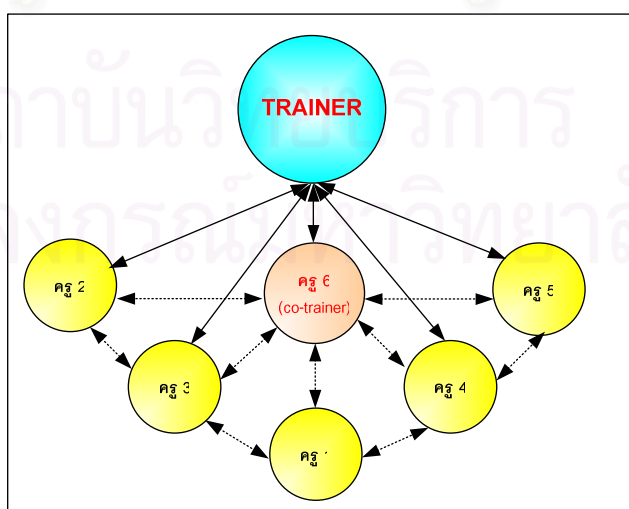
โรงเรียนที่ 2 มีครูที่เข้ารับการฝึกอบรมจำนวน 10 คน มีครูพี่เลี้ยงจำนวน 2 คน ซึ่งเป็นหัวหน้างานวัดผลโรงเรียน 1 คน และเป็นครูแกนนำกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนของโรงเรียนและของเขต 1 คน ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมในโรงเรียนที่ 2 ทุกคนอาสาสมัครเข้ารับการฝึกอบรมด้วยความเต็มใจ ลักษณะรูปแบบการเรียนรู้ของการครูในโรงเรียนที่ 2 ผู้วิจัยพบว่าครูพี่เลี้ยงมีหน้าฝึกอบรมให้กับครูผู้เข้ารับการอบรมเป็นหลัก ขณะเดียวกันมีครูผู้เข้ารับการอบรม จำนวน 1 คน (ครู 6 ตามแผนภาพ) คอยทำหน้าที่เป็นผู้ประสานงานและร่วมชี้แนะให้คำปรึกษาในเรื่องที่อบรมแก่ครูผู้เข้ารับการอบรมคนอื่น ๆ อีกด้วย แต่ไม่ได้มีบทบาทเป็นหัวหน้ากลุ่มครูผู้เข้ารับการอบรมเหมือนกับโรงเรียนที่ 1 ลักษณะการเรียนรู้เป็นไปในระดับเดียวกันกับครูผู้เข้ารับการอบรมคนอื่น ๆ ผู้วิจัยได้สังเกตลักษณะการเรียนรู้ของ “ครู 6” และได้ข้อมูลที่ครูคนอื่น ๆ สะท้อนถึง “ครู 6” สรุปได้ว่าเป็นครูที่มีประสบการณ์การทำงานสูง มีความกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ อยู่เสมอ ชอบซักถามพูดคุยเรื่องต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่อบรมกับผู้วิจัยและครูพี่เลี้ยงในช่วงของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แต่ละครั้ง

“ครูศรี (หมายถึงครู 6) เขาตั้งใจ เขาเก่ง ถ้าไม่ได้ครูศรีช่วยแนะนำอีกคน งานก็คงไม่เสร็จ”

“น้อง (หมายถึงผู้วิจัย) ไม่ต้องตกใจหรอก ครูศรีเขาชอบซัก ชอบถาม เป็นแบบนี้แหละ เขาสนใจตั้งใจจริงในทุกเรื่อง”

“ดีนะที่ได้ครูศรี ไม่เข้าใจตรงไหน ก็ถามครูศรีได้”

รูปแบบการเรียนรู้ของครูโรงเรียนสังกัด กทม. จึงมีตัวเชื่อมโยงที่จะทำให้ครูผู้เข้ารับการอบรมเกิดการเรียนรู้กับครูพี่เลี้ยงได้มากที่สุด และคอยชี้แนะให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนที่ 2 นำเสนอดังแผนภาพที่ 4.2



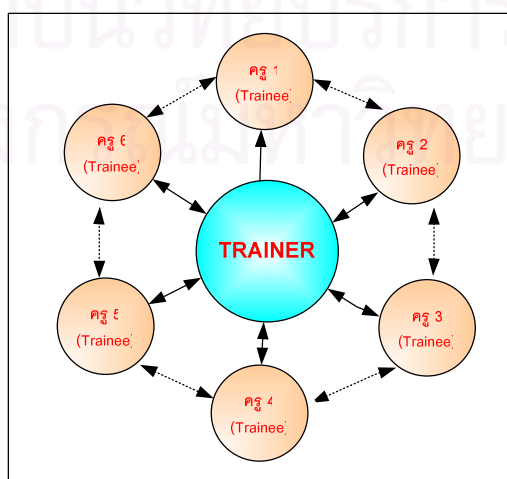
แผนภาพที่ 4.2 รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง สังกัด กทม.

### (3) รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนที่ 3 สังกัด สพฐ.

โรงเรียนที่ 3 มีครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมจำนวน 17 คน (ไม่นับรวมครูอัตราจ้าง) อายุเฉลี่ยของครูค่อนข้างมาก และมีครูพี่เลี้ยง 1 คน ที่อายุไม่มากนัก สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโท และมีประสบการณ์การทำงานในกระทรวงศึกษาธิการมาก่อน ก่อนที่จะเปลี่ยนตำแหน่งเป็นครูสายผู้สอน และเป็นครูแกนนำของโรงเรียน ช่วงเริ่มต้นของการวางแผนการฝึกอบรม ผู้บริหารโรงเรียนได้เข้ามาร่วมวางแผนการจัดฝึกอบรมเป็นอย่างดี เนื่องจากเป็นนโยบายที่ผู้บริหารโรงเรียนต้องการให้ครูทุกคนตระหนักและเรียนรู้ในเนื้อหาที่อบรม เพราะเห็นว่าเนื้อหาที่อบรมเป็นเรื่องสำคัญที่ครูทุกคนต้องเรียนรู้และทำความเข้าใจให้ลึกซึ้ง ผู้วิจัยพบว่ารูปแบบการเรียนรู้ของครูโรงเรียนที่ 3 ไม่มีครูที่คอยทำหน้าที่ประสานงานหรือเป็นตัวเชื่อมโยงให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างครูด้วยกันเองในลักษณะของ “Co-Trainer” เหมือนกับโรงเรียนที่ 1 และโรงเรียนที่ 2 จากการสังเกตและพูดคุยกับครูพบว่าครูแต่ละคนมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการปฏิบัติงานตามใบงานเมื่อต่างฝ่ายต่างพร้อมที่จะแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน ครูส่วนใหญ่มีลักษณะการเรียนรู้ด้วยตนเองก่อนที่จะนำผลงานที่เกิดจากการปฏิบัติมาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในช่วงของการจัดประชุมกลุ่ม ผู้วิจัยได้พูดคุยกับครูในระหว่างการติดตามผลการฝึกอบรมในโรงเรียน พบว่าผู้ช่วยผู้บริหารโรงเรียนได้เข้ามาช่วยให้การฝึกอบรมเป็นไปตามแผนการฝึกอบรมด้วยการทำหน้าที่ในเชิงการบริหารจัดการ การกำกับและติดตามการดำเนินงานฝึกอบรมให้เป็นไปตามนโยบายของผู้บริหารโรงเรียน ส่วนบทบาทของครูพี่เลี้ยงมีหน้าที่หลักคือการจัดฝึกอบรมตามโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรมและติดตามผลการดำเนินงานให้เป็นไปตามเป้าหมายที่หลักสูตรกำหนดไว้ รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนที่ 3 นำเสนอผังแผนภาพที่ 4.3

“พี่ (หมายถึงผู้ช่วยผู้บริหาร) ออกหนังสือตามงานให้แล้วนะ เห็นครู 1 (หมายถึงครูพี่เลี้ยง) บอกว่าครูเค้าไม่ค่อยทำงานส่งตามเวลากำหนดเลย”

“เจอน้องพอดิ (หมายถึงผู้วิจัย) กำลังอยากคุยด้วยเลย ที่ทำมีประโยชน์มาก ส่วนใหญ่ครูเขาบอกว่ายาก ทำไม่ค่อยได้กัน ครู 1 (ครูพี่เลี้ยง) เขาก็เต็มทีนะ แต่พี่ยังยุ่ง ๆ หลายเรื่อง ยังไม่ได้ทำให้เค้าสักที “ รองกึ่ง” (หมายถึงผู้ช่วยผู้บริหาร) เขาก็ออกหนังสือตามแล้ว”



แผนภาพที่ 4.3 รูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ของครูโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง สังกัด สพฐ.

## 2.2.2) กระบวนการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนและผลที่เกิดขึ้น

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อนี้นำเสนอกระบวนการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน และผลที่เกิดขึ้นกับครูจากการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान ผู้วิจัยได้ร่วมสังเกตการณ์ในกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูแต่ละโรงเรียนและสังเกตพฤติกรรมครู แล้วจดบันทึกประเด็นที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ต่าง ๆ ของครูที่ได้สะท้อนออกมา หลังจากนั้นใช้การวิเคราะห์เนื้อหาจากข้อมูลที่บันทึกและข้อมูลที่ปรากฏในแบบบันทึกผลการเรียนรู้ รวมทั้งผลจากการสังเกตพฤติกรรมครูระหว่างเข้ารับการฝึกอบรม แล้วใช้การตีความหมายจากข้อมูลดังกล่าว

ช่วงเริ่มต้นของการจัดฝึกอบรม พบว่าครูที่เลี้ยงแต่ละโรงเรียนได้วางแผนฝึกอบรมครูด้วยการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับสภาพวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนฝึกอบรมว่าในโรงเรียนมีครูที่มีคุณลักษณะแต่ละองค์ประกอบย่อยของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำนวนเท่าไร ครูแต่ละคนมีคุณลักษณะที่ควรได้รับการพัฒนาในแต่ละองค์ประกอบย่อยอย่างไร รวมทั้งยังได้ศึกษาข้อรายการความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนซึ่งเป็นผลจากการสำรวจสภาพวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนฝึกอบรม เพื่อให้ครูที่เลี้ยงนำมาใช้วางแผนฝึกอบรมให้เหมาะกับครูแต่ละคนต่อไป

ผลจากการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนการฝึกอบรม พบว่าครูส่วนใหญ่จากทั้ง 3 โรงเรียนเป็นครูที่มีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนไม่เหมาะสม และไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ครูที่เลี้ยงได้วางแผนพัฒนาครูกลุ่มนี้ด้วยการบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาเรื่องการประเมินการเรียนการสอนและเรียนรู้กระบวนการประเมินการเรียนการสอนจากการฝึกปฏิบัติจริงตามใบงาน โดยใช้การเรียนรู้ผ่านกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान มีการตั้งคำถามให้ครูกฎคิดใคร่ครวญกับประสบการณ์และผลการปฏิบัติงาน เพื่อให้ครูได้เปลี่ยนแปลงด้านความคิดและความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนให้เหมาะสม ส่วนการพัฒนาครูให้มีการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องนั้น ครูที่เลี้ยงได้ส่งเสริมและกระตุ้นให้ครูตระหนักและเห็นความสำคัญของการนำการประเมินไปใช้ในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องในช่วงระหว่างการจัดกิจกรรมฝึกอบรมแต่ละครั้ง สำหรับครูที่เหลือในกลุ่มอื่น ๆ ได้รับการฝึกอบรมด้วยรูปแบบเดียวกันกับครูกลุ่มดังกล่าวข้างต้นแต่มีระดับความเข้มในการฝึกอบรมลดน้อยลงไป

ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 3 หัวข้อ จำแนกตามองค์ประกอบย่อยของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน มีรายละเอียดดังนี้

### (1) การพัฒนาด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

ครูพี่เลี้ยงทั้ง 3 โรงเรียนพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนให้กับครูด้วยการบรรยายให้ความรู้ในเนื้อหาเรื่องการประเมินการเรียนการสอนตามโครงสร้างของหลักสูตรฝึกอบรม และให้ครูเรียนรู้จากการฝึกปฏิบัติจริงตามใบงานประกอบการฝึกอบรม จำนวน 5 ใบงาน ช่วงระหว่างการฝึกอบรมแต่ละครั้ง พบว่าครูพี่เลี้ยงได้ตั้งคำถามให้ครูเรียนรู้ผ่านกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानจากประสบการณ์ของตนเองและของครูคนอื่น ๆ โดยมีผลการปฏิบัติงานตามใบงานเป็นสื่อกระตุ้นความคิด ตัวอย่างการพัฒนาความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาแต่ละเรื่องมีดังนี้

#### (1.1) เนื้อหาเรื่องการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้

ช่วงระหว่างกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ พบว่าครูพี่เลี้ยงพัฒนาความรู้ความเข้าใจให้กับครูด้วยการบรรยายให้ความรู้ พร้อมตั้งคำถามให้ครูกำลังคิดสะท้อนอภิमानเกี่ยวกับหลักการและแนวปฏิบัติของขั้นตอนการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้และสาระการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับองค์ประกอบการเรียนรู้แต่ละด้าน ตัวอย่างคำถามที่ครูพี่เลี้ยงกระตุ้นให้ครูเรียนรู้ร่วมกันมีดังนี้

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	เวลาที่อาจารย์วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างมาตรฐานการเรียนรู้หรือสาระการเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้ที่เคยทำมา ทำกันอย่างไร	(คำถามให้ reflection-on-action)
	ครู	ถ้าพูดกันตรง ๆ นะ จริง ๆ แล้วขั้นตอนนี้เราไม่ค่อยได้ทำกันเท่าไร เพราะบางครั้งเราก็ดูจากตัวอย่างที่เขาทำ ๆ กันไว้มากกว่า	(reflection-in-action)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วจริง ๆ แล้วเราทำใหม่ ถ้าไม่ทำตรงนี้จะได้อะไรใหม่	
	ครู	คิดว่ามันจำเป็นและมันก็ต้องทำด้วย อย่างน้อยก็ทำให้เราสอนได้ครบถ้วนตามที่หลักสูตรเขา กำหนดไว้บอกไว้และคิดว่าเป็นครูก็ต้องทำด้วย	(reflection-in-action) (ความสำคัญของการวิเคราะห์มาตรฐานฯ)
meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	ถ้าไม่ทำละคิดว่าจะเกิดผลเสียอย่างไร	
	ครู	ก็ไม่แน่ใจเหมือนกันว่าสิ่งที่เราสอนไป มันสอนได้ครบตามมาตรฐานหรือสาระตามที่เขากำหนดไว้หรือไม่ มันขาดตกหล่นไปตรงไหนบ้าง	(reflection-on-action) (ความสำคัญของการวิเคราะห์มาตรฐานฯ)
	ครูพี่เลี้ยง	เนื้อหาครบถ้วนหรือไม่ ทำแล้วมันก็เห็นชัดขึ้น	
	ครู	วกกลับไปเมื่อกี้ แล้วมันดีหรือไม่ดีอย่างไร ถ้าเราดูเขาเป็นตัวอย่าง	
	ครู	มันก็คงดีกันคนละแบบกัน อย่างน้อยเราก็เห็นตัวอย่างคร่าว ๆ มาปรับใช้กับของเราได้	(reflection-in-action)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วที่ไม่ดีละ มันไม่ดีอย่างไร	
	ครู	ก็คงทำให้คิดไม่เป็นมันจะเพราะดูแต่ของเขาอย่างเดียว	(reflection-in-action)
	ครูพี่เลี้ยง	แต่ที่ผ่านมามาอาจารย์ก็สามารถทำได้นี้ละ มันคงไม่ใช่แบบนั้นมัน	
ครู	ก็คงทำให้เราไม่กล้าที่จะลงมือทำเองมากกว่า	(reflection-in-action)	

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	ไม่มั่นใจมากกว่า แต่ถ้าทำเองโดยไม่ดูเขาก่อนก็น่าจะทำได้เหมือนกัน	
	ครูพี่เลี้ยง	คิดว่าน่าจะเป็นอย่างนั้นมากกว่า แล้วพอเห็นตัวอย่างคร่าว ๆ แล้วเนี่ยอาจารย์ทำอะไรต่อ บางครั้งเนือหามันคนละเรื่องหรือคนละกลุ่มสาระกัน	
	ครู	ก็ลองเทียบ ๆ กับเนื้อหาของเขาดูว่าถ้า	(reflection-on-action)
	ครูพี่เลี้ยง	มาตรฐานหรือสาระแบบนี้ตัวเคก็น่าจะเป็นแบบนี้ หรือถ้ามาตรฐานหรือสาระเป็นแบบนี้ ตัวเอ ก็ น่าจะเป็นแบบนี้ ก็จะทำไปแบบนี้แหละหรือถ้า สาระที่มีกรให้ลงมือปฏิบัติก็จะเป็นเนื้อหาที่เกี่ยวกับตัวพี่	(แนวทางการวิเคราะห์ มาตรฐานฯ)
	ครู	แล้วที่ว่าเนื้อหาตัวเคแบบนี้ ตัวเอแบบนี้ รู้ได้  อย่างไรก็ตามว่าสัมพันธ์กับสาระหรือมาตรฐานแต่ละ ข้อแต่ละเรื่องที่เขากำหนดไว้	
	ครู	ก็จะดูนะ ถ้าเป็นหลักการหรือตัวความรู้ก็จะเป็น ตัวเค หรือถ้าเป็นตัวคุณลักษณะคุณธรรมพวกนี้ที่ เราอยากให้เกิดกับเด็กก็น่าจะเป็นตัวเอ หรือถ้าเป็น ตัวพี่ก็จะเป็นการลงมือให้เด็กทำงาน ก็จะเทียบไป แบบนี้แหละ	(reflection-in-action) (แนวทางการวิเคราะห์ มาตรฐานฯ)
ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์คิดว่าสิ่งที่อาจารย์ทำอยู่แบบนี้มัน ถูกหรือไม่ถูกอย่างไร		
ครู	คิดว่าก็น่าจะถูกนะเพราะเวลาเราสอบเด็กหรือ วัดผลออกมา เด็กก็ทำได้ เด็กก็รู้ตามที่หลักสูตร เขาต้องการให้รู้ เนื้อหาก็คงตรงกัน ก็น่าจะแสดงว่า เราวิเคราะห์มาตรฐานมาถูกแล้ว แล้วอาจารย์ คนอื่นว่าไงคะ เหมือนกันหรือเปล่าไม่รู้ ที่ตัวเอง ทำมาก็แบบนี้แหละ อย่างน้อยต่อไปคงลองทำดู เดี่ยวคงให้อาจารย์ช่วยดูด้วยแล้วกัน	(reflection-on-action) (วิธีการตรวจสอบผล การวิเคราะห์ มาตรฐานฯ)	

(โรงเรียนสังกัด กทม.)

จากกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่เกิดขึ้น จะเห็นได้ว่าครูเกิดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้และองค์ประกอบการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ของตนเองด้วยการตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยง และจะเห็นได้ว่าขณะที่ครูตอบคำถามไปด้วยนั้น ครูได้มีการคิดวิเคราะห์ที่ใคร่ครวญกับผลการปฏิบัติงานของตนเองที่เคยปฏิบัติมา และได้นำเสนอแนวทางตรวจสอบผลการปฏิบัติงานของตนเองให้กับครูคนอื่น ๆ รับรู้ร่วมกันอีกด้วย ในช่วงสุดท้ายของการสนทนา ครูเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับหลักการวิเคราะห์องค์ประกอบด้านความรู้ ด้านทักษะกระบวนการและด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์เพื่อให้สอดคล้องกับมาตรฐานและสาระการเรียนรู้ และเข้าใจเกี่ยวกับแนวทางการตรวจสอบความถูกต้องของผลการปฏิบัติงานของตนเอง ตัวอย่างคำถามส่วนใหญ่ที่ครูพี่เลี้ยงใช้เพื่อให้ครูได้คิดสะท้อนอภิमानเป็นคำถามเพื่อส่งเสริมให้ครูคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานและเกิดความคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว เช่น “การวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ที่เคยทำมาเป็นอย่างไร” “มีความจำเป็นหรือไม่อย่างไรที่ต้องวิเคราะห์

มาตรฐานฯกับองค์ประกอบการเรียนรู้” “หลักการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของมาตรฐานการเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้ทำอย่างไร” และ “รู้ได้อย่างไรว่าสิ่งที่ทำถูกต้อง” ฯลฯ ขณะเดียวกันก็พบว่าครูคนอื่นได้เรียนรู้เรื่องดังกล่าวจากผลการสะท้อนความคิดของครูขณะที่ตอบคำถามจากครูพี่เลี้ยง

**(1.2) เนื้อหาเรื่องการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/จุดประสงค์การเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้**

ช่วงระหว่างกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ครูพี่เลี้ยงได้พัฒนาความรู้ความเข้าใจเรื่องการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/จุดประสงค์การเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้ให้กับครูด้วยการบรรยายและการตั้งคำถามให้ครูกำลังสะท้อนอภิमान ตัวอย่างคำถามที่ใช้พัฒนาความรู้ความเข้าใจเรื่องดังกล่าว เช่น

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์ทราบไหมว่าทำไมเราต้องวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนรู้รายปีหรือจุดประสงค์การเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้	(คำถามให้ครู reflection-in-action)
	ครู	อย่างน้อยคิดว่าน่าจะทำให้เรารู้ว่าแต่ละเรื่องแต่ละเนื้อหาเราต้องการให้เด็กได้อะไร เกิดอะไร และมันไปสัมพันธ์สอดคล้องกับตัวเอ ตัวพี ตัวเค อย่างไร	(reflection-in-action) (ประโยชน์ของการวิเคราะห์)
	ครูพี่เลี้ยง	ถ้าไม่วิเคราะห์หรือทำแบบนี้ อาจารย์คิดว่าเราสามารถรู้ได้ไหม	
	ครู	อันนี้ก็ไม่รู้ค่ะ แต่อย่างน้อยการทำแบบนี้มันก็ทำให้เราเห็นเป็นภาพรวมได้นะว่าในการสอนแต่ละครั้ง ถ้าจุดประสงค์กำหนดไว้แบบนี้แล้วเนี่ย เนื้อหาที่ออกมาที่เราจะสอนเนี่ยมันไปตรงกับองค์ประกอบใด จะได้วัดได้ถูกได้ตรงกับเนื้อหาด้วย อย่างน้อยเห็นความสัมพันธ์โดยภาพรวมได้	(reflection-in-action) (ประโยชน์ของการวิเคราะห์)
reflection	ครู	ก็เห็นด้วยกับอาจารย์ค่ะนะ มันเป็นการบอกว่าการสอนแต่ละครั้งเนื้อหาที่เราจะสอนมันวัดด้านใดและสัมพันธ์กับจุดประสงค์ใดมากกว่า เราจะได้ไปวางแผนวัดเด็กได้ถูก วัดได้ตรงกับเนื้อหาและตรงผลการเรียนรู้	(reflection-in-action) (ประโยชน์ของการวิเคราะห์)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์รู้ได้อย่างไรว่าสิ่งที่อาจารย์วิเคราะห์ออกมามันถูกต้อง	
meta reflection	ครู	มันก็น่าจะดูได้นะ เหมือนคล้าย ๆ กับใบงานครั้งที่แล้ว ที่เราทำกัน ก็ดูตัวผลการเรียนรู้สิว่ามันเป็นอย่างไร ถ้าเป็นตัวเค ตัวเอ และตัวพี มาตรฐานก็จะ เป็นแบบนี้ ทำนองนี้ อันนี้ก็เหมือนกัน ก็สามารถเทียบเคียงจากใบงานที่แล้วได้เหมือนกัน	(reflection-in-action) (หลักการของการวิเคราะห์ผลการเรียนรู้)
	ครูพี่เลี้ยง	ที่อาจารย์ว่าแบบนี้ทำนองนี้ มันเป็นอย่างไรนะคะ อาจารย์ช่วยอธิบายหน่อยได้ไหมคะ เพื่ออาจารย์คนอื่น ๆ ได้ทราบด้วยกัน	
	ครู	ก็เหมือนว่าถ้ามีจุดประสงค์หนึ่งข้อเนี่ย ในจุดประสงค์นั้นมันแสดงออกในลักษณะใด ถ้าเป็นการบอก อธิบาย หรือให้รู้ ก็คงเป็นการวัดที่ตัวความรู้เด็ก ถ้าเป็นการให้เด็กได้ปฏิบัติ ได้ลงมือทำได้ ก็ น่าจะเป็นการวัดตัวพี และถ้าให้เด็กนิสัยดี ทำงานกับคนอื่นได้ ก็น่าจะเป็นวัดตัวเอ แบบนี้แหละ	(reflection-in-action) (หลักการของการวิเคราะห์ผลการเรียนรู้)



จากกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ จะเห็นได้ว่าครูได้เรียนรู้ถึงการปฏิบัติงานที่ตนเองเคยปฏิบัติมาผ่านประสบการณ์ของตนเองและประสบการณ์ของครูคนอื่นไปพร้อม ๆ กัน ทำให้เห็นแนวทางและขั้นตอนการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้ หลักการของการวิเคราะห์ความสัมพันธ์และประโยชน์ของการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ ช่วงสุดท้ายของการสนทนา ครูสามารถสรุปหลักการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้ได้ด้วยตนเองผ่านกระบวนการตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยง ตัวอย่างคำถามที่ครูพี่เลี้ยงใช้เพื่อให้ครูได้คิดสะท้อนอภิमानส่วนใหญ่มักยังคงเป็นคำถามที่ส่งเสริมให้ครูคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานและคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้ว เช่น “เหตุผลของการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของผลการเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้คืออะไร” “ถ้าไม่ดำเนินการดังกล่าวส่งผลอย่างไร” “วิธีการวิเคราะห์ฯ มีหลักการอย่างไร” และ “วิธีการตรวจสอบผลการปฏิบัติงานทำได้อย่างไร” เป็นต้น

ผลจากการคิดสะท้อนที่เกิดจากการตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยงยังทำให้ครูได้คิดใคร่ครวญกับผลงานที่ได้ปฏิบัติในใบงาน เพื่อร่วมกันพิจารณาปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้นระหว่างการปฏิบัติงาน เนื่องจากมีครูบางคนไม่มั่นใจในผลการปฏิบัติงานของตนเองว่าถูกต้องหรือไม่อย่างไร ครูพี่เลี้ยงจึงได้ตั้งคำถามให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้วยการตรวจสอบผลการปฏิบัติงานของตนเอง โดยไม่ได้ชี้แนะคำตอบล่วงหน้า ผลการตั้งคำถามในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानของครูพี่เลี้ยงพบว่าทำให้ครูเข้าใจในขั้นตอนการปฏิบัติงานมากยิ่งขึ้น ตัวอย่างเช่น

meta reflection	ครู	จะไม่ค่อยแน่ใจตอนที่ดูผลการเรียนรู้ที่จะวัดว่าข้อ	(reflection-on-action)
		นี้มันวัดตัวไหน มันเป็นตัวเค ตัวเอ หรือตัวพี	(ปัญหาการวิเคราะห์ความสัมพันธ์)
	ครูพี่เลี้ยง	แสดงว่าอาจารย์ยังไม่มั่นใจในการวิเคราะห์	
		ความสัมพันธ์ของผลการเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้หรือครบ ที่ไม่แน่ใจเนี่ยมันคือทำได้หรือทำไม่ได้ หรือไม่แน่ใจในสิ่งที่ทำไปว่าทำถูกหรือทำผิด	
	ครู	ก็ทำอยู่นะ ไม่ใช่ว่าไม่ทำ แต่ไอ้ที่ทำเนี่ยมันจะใช่	(reflection-in-action)
		จะถูกหรือเปล่า ตรงนี้มากกว่าที่ไม่แน่ใจ	
ครูพี่เลี้ยง	ถ้าไม่แน่ใจถูกหรือผิด แต่อาจารย์ก็ยังทำ แสดงว่า		
	อาจารย์ต้องมีความคิดหรือความเชื่ออยู่ในใจจึงได้ทำออกมาอธิบายหน่อยได้ไหมครับ อาจารย์คนอื่น ๆ จะได้รู้ด้วย		
ครู	มันก็เหมือนจะแน่ใจในบางครั้ง เหมือนจะรู้นะ แต่	(reflection-on-action)	
	ก็ไม่รู้ว่าถูกหรือเปล่า ก็มีคำหลายคำที่อยู่ในผลการเรียนรู้ที่ไม่รู้ว่าจริง ๆ แล้วมันวัดอันไหนกันแน่ เช่น	(ปัญหาการวิเคราะห์ความสัมพันธ์)	

วิชาคณิตนะ วิเคราะห์โจทย์ปัญหา ผลการเรียนรู้ กำหนดว่านักเรียนแก้โจทย์ปัญหาได้ การที่แก้ โจทย์ปัญหาได้ จริง ๆ แล้วมันเป็นความรู้หรือ กระบวนการกันแน่ ยังไม่แน่ใจเหมือนกัน บางทีก็ วัดกระบวนการของเด็กนะ ดูว่าเด็กทำได้ไหม แต่ บางทีมันต้องวัดที่ความรู้นะ วัดความรู้เด็กคือเด็ก ต้องรู้มาก่อนถึงจะแก้โจทย์ปัญหาได้หรือเด็กต้องมี ทักษะในการแก้โจทย์ เด็กต้องมีกระบวนการสำหรับ การแก้โจทย์ แบบนี้แหละ

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์คิดว่าถ้าผลการเรียนรู้กำหนดไว้ แบบนี้แล้วเนี่ย มันเป็นการวัดองค์ประกอบด้าน ไต่กันแน่	
	ครู	จริง ๆ มันน่าจะวัดได้ทั้งสองอย่างนะ	(reflection-in-action)
	ครูพี่เลี้ยง	ทำไมอาจารย์คิดว่ามันน่าจะวัดได้ทั้งสองอย่าง	
	ครู	ตามความเห็น เด็กก็ต้องรู้ในเนื้อหา รู้การบวกลบ คูณหารกันก่อน พอรู้ตัวนี้แล้วเนี่ยก็ต้องรู้ขั้นตอน กระบวนการในการนำมาแก้โจทย์ปัญหาที่เกิดขึ้น ต่อไปได้ เหมือนต้องวัดทั้งสองอย่าง	(reflection-in-action) (หลักการกำหนด องค์ประกอบการเรียนรู้)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วตอนที่เคยวัดเด็กในห้องจริง ๆ เนี่ย อาจารย์ วัดเด็กจากองค์ประกอบด้านใด ถ้าเกิดผลการ เรียนรู้เค้ากำหนดไว้แบบนี้	
	ครู	ที่ผ่านมา พี่ก็วัดเด็กทั้งตัวความรู้และตัว กระบวนไปด้วยกัน	(reflection-on-action)
	ครูพี่เลี้ยง	ถ้ามันที่อาจารย์ไม่แน่ใจเมื่อที่บอก สรุปแล้วมัน ต้องเป็นอย่างไรละครับ	
ครู	อืม ต่อไปก็คงเขียนไว้ให้ชัดว่าวัดทั้งสองด้าน และคงต้องเขียนแยกให้เห็นให้ชัดยิ่งขึ้นว่าอัน ไหนคือตัวเค อันไหนคือตัวพี	(reflection-for-action) (แนวปฏิบัติการวิเคราะห์)	

(โรงเรียน สพฐ.)

### (1.3) เนื้อหาเรื่องการกำหนดประเภทของเครื่องมือประเมินการเรียนการสอน

ระหว่างกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ครูพี่เลี้ยงได้พัฒนาความรู้ความเข้าใจเรื่อง การกำหนดประเภทของเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับองค์ประกอบการเรียนรู้ ให้กับครูได้เรียนรู้ร่วมกัน ด้วยการบรรยายเนื้อหาทฤษฎีและให้ครูแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกัน ประมาณ 1 ชั่วโมง ครูพี่เลี้ยงตั้งคำถามให้ครูคิดสะท้อนผ่านกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानใน เนื้อหาดังกล่าว ตัวอย่างเช่น

meta reflection	ครู	แล้วเค้ามีหลักใหม่ว่าจะกำหนดเครื่องมือไหนอย่างไร จึงจะให้ดีกับสิ่งที่เราจะวัดแต่ละด้าน หรือว่าแล้วแต่ เราจะเอาแบบไหนก็ได้ มันก็เหมือนไม่ถูกตามหลัก วัดผลนะ	(reflection-in-action)
	ครูพี่เลี้ยง	ที่อาจารย์บอกว่าการกำหนดเครื่องมือแล้วแต่เรา แล้วอาจารย์บอกว่าไม่ถูกหลักวัดผลเนี่ยทำไมจึงคิด แบบนั้นล่ะคะ	
	ครู	ก็เหมือนว่าไม่มีหลักการเลือกเลย คิดไรได้ก็เอาแบบ นั้นไป อย่างน้อยมันก็น่าจะมีหลักการบอกว่า เครื่องมือนี้ถ้าเป็นแบบนี้ต้องวัดด้านเนี้นะ ถ้าวัด เนื่อหาก็น่าจะเป็นข้อสอบนะ ก็แล้วแต่ว่าจะ เป็นข้อสอบแบบไหน อันนั้นก็ว่ากันไปอีกทีหนึ่ง	(reflection-in-action)
	ครูพี่เลี้ยง	ที่อาจารย์บอกว่าถ้าวัดเนื่อหาก็น่าจะเป็นข้อสอบเนี่ย ทำไมอาจารย์คิดแบบนั้น ใช้แบบอื่นไม่ได้หรือแล้ว ข้อสอบมันคืออะไรคะ	
	ครู	มันเหมือนเป็นตัวเนื่อหา เป็นความรู้หลัก ๆ ที่เด็ก จะต้องรู้ เลยคิดว่าใช้ข้อสอบจะดีกว่า ออกเนื่อหาได้ ทั้งหมด เพราะส่วนใหญ่ที่เห็นเขาปฏิบัติกัน เวลา สอบเอ็นท์หรือสอบเข้าเนี่ย ถ้าวัดความรู้หรือตัว เนื่อหาก็กมักใช้ข้อสอบกัน	(reflection-in-action) (หลักการกำหนด ประเภทเครื่องมือฯ)
meta reflection	ครู	เห็นด้วยกับอาจารย์นะ คิดว่าถ้าเป็นการวัดความรู้ เนี่ย คิดว่าข้อสอบน่าจะวัดได้ดีที่สุดแล้วแต่ที่เราจะ ออกเป็นเลือกตอบหรือให้เด็กได้เขียน อันนี้ก็ว่ากัน ไปตามหลักอีกทีหนึ่ง	(reflection-in-action) (หลักการกำหนด ประเภทเครื่องมือฯ)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วที่ว่าแบบเลือกตอบหรือให้เด็กเขียนเนี่ย มันมีหลัก เลือกอย่างไร ตัวอาจารย์เลือกอย่างไรหรอคะ	
	ครู	ที่ตัวเองทำอยู่ ถ้าแบบเขียนเนี่ย ส่วนใหญ่อยากดูว่า เด็กคิดอย่างไร มันเหมือนวัดได้ละเอียดกว่า ลึกซึ้งขึ้น วัดระดับที่ลึกซึ้ง ไม่แน่ใจเหมือนกันว่าตามนี้หรือเปล่า	(reflection-on-action) (จุดเด่นของเครื่องมือฯ)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วที่อาจารย์เคยเห็นเขาออกกันมา ส่วนใหญ่เขา ทำกันอย่างไรบ้าง	
	ครู	เท่าที่เห็น ๆ มาก็น่าจะเป็นแบบนี้ เวลาจะสอบวิเคราะห์ ก็ให้เขียนเหมือนวัดได้ลึกซึ้งกว่า วัดได้แน่นอนกว่า	(reflection-on-action) (จุดเด่นของเครื่องมือฯ)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วที่เขาใช้แบบนั้น อาจารย์คิดว่ามันน่าเชื่อถือใหม่	
	ครู	คิดว่าได้นะเพราะมันเป็นของหน่วยงานเค้า ออกมา แบบนี้ก็น่าจะดี ผ่านการคิดมาแล้วน่าจะใช้ได้ เลยทำมาเพราะส่วนใหญ่ก็เห็นเขาทำแบบนี้มา	(reflection-on-action) (การตรวจ สอบผลการ ปฏิบัติงาน)
	ครูพี่เลี้ยง	สรุปแล้วตอนนี้อาจารย์พอรู้หรือยังว่าหลักการกำหนด เครื่องมือเป็นอย่างไร ตอนแรกที่อาจารย์ถามมา	
ครู	ก็พอเห็นบ้างเพราะถ้าวัดความรู้เด็กตัวเองก็จะใช้ ข้อสอบเป็นส่วนใหญ่อยูแล้ว	(reflection-on-action) (หลักการกำหนด ประเภทเครื่องมือฯ)	

(โรงเรียน สช.)

จากสถานการณ์ที่เกิดขึ้น จะเห็นได้ว่าครูพี่เลี้ยงตั้งคำถามให้ครูกิดสะท้อนอภิमानเกี่ยวกับหลักการกำหนดประเภทของเครื่องมือให้สอดคล้องกับองค์ประกอบการเรียนรู้ที่ต้องการวัด โดยให้ครูเรียนรู้จากผลการสะท้อนความคิดของตนเองด้วยการคิดใคร่ครวญในสิ่งที่ตนเองเคยปฏิบัติมา ผลจากการตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยงทำให้ครูเข้าใจเกี่ยวกับขั้นตอนการกำหนดกรอบการวัดและประเมินมากยิ่งขึ้น เห็นความสำคัญของการกำหนดกรอบการประเมิน และได้เรียนรู้เกี่ยวกับหลักการกำหนดประเภทของเครื่องมือประเมินให้เหมาะสมกับองค์ประกอบการเรียนรู้ และจุดเด่นของการสร้างเครื่องมือแต่ละประเภท แนวคำถามที่ครูพี่เลี้ยงใช้เพื่อให้ครูกิดสะท้อนอภิमानส่วนใหญ่เป็นคำถามที่ส่งเสริมให้ครูกิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานและคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้ว ให้ครูกิดย้อนคิดถึงหลักการและเหตุผลของการกำหนดประเภทเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนแต่ละชนิดที่ตนเองเคยปฏิบัติมา แล้วพิจารณาถึงความเหมาะสมและความถูกต้องโดยการเทียบเคียงกับมาตรฐานการปฏิบัติจากภายนอก เป็นต้น ตัวอย่างแนวคำถามที่ครูพี่เลี้ยงใช้กระตุ้นครูกิดสะท้อน เช่น “หลักการกำหนดเครื่องมือมีหลักการอย่างไรบ้าง” “ที่เคยปฏิบัติมาทำอย่างไร” “ถ้าใช้แบบสอบถามแบบเขียนตอบหรือแบบเลือกตอบเพราะเหตุใด” “เหตุผลใดที่เลือกใช้เครื่องมือแต่ละประเภท” เป็นต้น

#### (1.4) เนื้อหาเรื่องการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินการเรียนการสอน

ขณะที่ครูพี่เลี้ยงจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ พบว่าครูกิดได้ร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในหลายประเด็น เช่น แนวทางการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ หลักการเลือกใช้เครื่องมือแต่ละประเภท ความเหมาะสมของเครื่องมือแต่ละประเภทกับองค์ประกอบที่ต้องการประเมิน และควมมีมาตรฐานและคุณภาพของเครื่องมือ ครูพี่เลี้ยงตั้งคำถามให้ครูกิดวิเคราะห์ใคร่ครวญเกี่ยวกับเนื้อหาดังกล่าว เพื่อสร้างความเข้าใจในเนื้อหาให้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

จากสถานการณ์ที่เกิดขึ้นต่อไปนี้จะเห็นได้ว่าครูกิดมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวทางการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินผ่านประสบการณ์ของตนเองด้วยการตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยงที่เน้นย้ำให้ครูกิดเข้าใจกระบวนการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือประเมินจากการพิจารณาถึงครอบคลุมของเนื้อหาที่วัดด้วยตนเอง การมีเกณฑ์ภายนอกเป็นตัวเทียบเคียงคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่สร้างขึ้น และการให้ผู้เชี่ยวชาญซึ่งเป็นครูในโรงเรียนร่วมกันตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมิน คำถามที่ครูพี่เลี้ยงใช้กระตุ้นให้ครูกิดสะท้อนยังคงเป็นคำถามที่ส่งเสริมให้ครูกิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานและการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้ว ตัวอย่างเช่น “รู้ได้อย่างไรว่าเครื่องมือที่สร้างขึ้นมีคุณภาพและน่าเชื่อถือ” “วิธีการที่ใช้ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่สร้างขึ้นทำอย่างไร” เป็นต้น ตัวอย่างเช่น

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์รู้ได้อย่างไรว่าเครื่องมือที่สร้างขึ้นว่ามันดีจริง มีคุณภาพจริง	
	ครู	จริง ๆ แล้วก็ไม่รู้เหมือนกันนะว่าที่ตัวเองสร้างขึ้นดีหรือไม่ ดีอย่างไร เพราะไม่ได้มีใครมาตรวจให้มาดูให้ ตัวเองสร้างเองก็ตรวจเอง ดูเอาเอง	(reflection-on-action)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วคิดว่าสร้างเองตรวจเองดูด้วยตนเองน่าเชื่อถือไหม	
	ครู	คิดว่่าก็น่าจะใช้ได้นะ พยายามดูว่าที่เราออกไปเนี่ยให้มันครอบคลุมกับสิ่งที่เราสอนมัย วัดให้ได้ตามเนื้อหาที่เราสอนไป มันก็น่าจะดี น่าจะใช้ได้ อีกลองสังเกตของตัวเราเองนะ เวลาเด็กเราจบไป แล้วไปสอบเข้าเรียนต่อที่อื่นเนี่ย เด็กเราก็สอบได้นะ ตอนที่เขาทำข้อสอบเราเขาก็ทำได้นะ ส่วนเด็กที่ไม่รู้เรื่องเนี่ยเวลาทำข้อสอบเราเนี่ยก็จะทำผิดบ้างถูกบ้าง ก็ดูเอาแบบนี้แหละ มันเหมือนว่าข้อสอบของเราที่สร้างขึ้นสามารถบอกได้ว่าเด็กคนนี้เก่งนะ คนไม่เก่งนะ	(reflection-on-action) (การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือฯ)
	ครูพี่เลี้ยง	แสดงว่าอาจารย์ใช้มาตรฐานข้างนอกเป็นตัวจับเพื่อตรวจสอบคุณภาพข้อสอบของอาจารย์ร่วมด้วยสิ	
	ครู	ก็ส่วนหนึ่งด้วย หลัง ๆ ก็แลกเปลี่ยนดูกับเพื่อน ผลัดกันดู แต่ต่อไปเราก็วิเคราะห์ข้อสอบได้แล้ว เพราะครั้งนี้ได้โปรแกรมวิเคราะห์ข้อสอบจากอาจารย์มาแล้ว	(reflection-on-action) (การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือฯ)
	ครูพี่เลี้ยง	สรุปแล้วการตรวจสอบคุณภาพดูว่าเครื่องมือที่ทำอยู่ดีหรือไม่ดีนั้น คิดว่าวิธีที่ทำอยู่นี้ใช้ได้ไหม	
	ครู	คิดว่าใช้ได้นะ เพราะเราทำเอง เราก็ต้องตรวจสอบเองและก็น่าเชื่อถือได้	(reflection-in-action) (แนวทางปฏิบัติฯ) (โรงเรียน กทม.)

(1.5) เนื้อหาเรื่องการกำหนดระดับคุณภาพของเครื่องมือประเมิน

นอกจากครูพี่เลี้ยงบรรยายให้ความรู้เรื่องการกำหนดระดับคุณภาพของเครื่องมือแบบ rubric score กับครูแล้ว ครูพี่เลี้ยงยังกระตุ้นให้ครูเห็นความสำคัญของเนื้อหาที่เรียนรู้ด้วยการตั้งคำถามกระตุ้นให้คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้ว เพื่อใช้ประสบการณ์เดิมที่เคยเรียนรู้มาในอดีตมาทำความเข้าใจเนื้อหาที่เรียนรู้ในครั้งนี้ รวมทั้งยังส่งเสริมให้ครูคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานเพื่อการพัฒนาและปรับปรุงคุณภาพของผลงานให้ดียิ่งขึ้นต่อไป ตัวอย่างเช่น

reflection	ครู	ถ้ามันสร้างยากแล้วทำไมเราไม่เปลี่ยนไปสร้างเป็นแบบอื่นหรือใช้เครื่องมืออื่นแทนละ คิดว่ามันก็น่าจะมีอย่างอื่นที่ทำแล้วได้เหมือนกัน	(reflection-in-action)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วที่ครูศรีคิดว่ามันสร้างยาก มันยากตรงไหน	
	ครู	มันยากตรงที่ขั้นตอนการสร้างนี่แหละต้องคิดระดับคุณภาพในแต่ละอย่างที่เราวัด ต้องกำหนดพฤติกรรม	(reflection-in-action) (ปัญหาของการสร้าง)

		ออกมาให้เห็นอย่างชัดเจนแต่ละระดับ และแต่ละระดับที่	เครื่องมือ)
		คิดก็ต้องมีความต่าง	
meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	แล้วครูศรีเคยสร้างเครื่องมือแบบนี้มาก่อนไหม	
	ครู	ก็เคย เคยสร้างเหมือนกันตอนนั้นกำลังบูมกัน	(reflection-on-action)
		ใคร ๆ ก็รู้จัก	
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วสร้างออกมาจนเสร็จใหม่ตอนนั้น	
	ครู	เสร็จนะ ก็ต้องคิดระดับคุณภาพในแต่ละช่วงคะแนนให้	(reflection-on-action)
		ได้ว่าจะเป็นเท่าไรอย่างไร ดีหมายถึงอะไร ไม่ดีหมายถึง	(ขั้นตอนการสร้าง
	อะไรแต่ต้องใช้เวลาสักนิดหนึ่งจึงจะเสร็จ	เครื่องมือ)	
	ครูพี่เลี้ยง	แสดงว่ารู้เรื่องขั้นตอนที่มาที่ไปเหมือนกัน แล้วทำไมตอน	
		นั้นอาจารย์จึงสร้างล่ะ แล้วไม่ได้คิดลองไปสร้างเครื่องมือ	
		อื่นแทนหรือ	
	ครู	ก็คิดว่าตัวเองพอสร้างได้บ้างเหมือนกัน ตอนนั้นก็อยากรู้	(reflection-on-action)
		อยากทำให้ได้ ว่าเป็นอย่างไรด้วย	
	ครูพี่เลี้ยง	บอกวิธีการหน่อยได้ไหม คนอื่น ๆ จะได้ด้วยว่าสร้าง	
		อย่างไรจึงสร้างออกมาได้มีเคล็ดลับเทคนิคอะไรจึงสร้าง	
		จนเสร็จ	
	ครู	ก็ไม่ได้มีอะไรมาก ก็ต้องลองทำ ทำไป แก้ไป ทำไปเรื่อย ๆ	(reflection-on-action)
		พอดีมีคนดูให้ด้วย เลยเสร็จออกมา	(หลักการปฏิบัติงาน)
reflection	ครูพี่เลี้ยง	แล้วถ้าทำตอนนี้ก็อีกคิดว่าจะทำได้ไหม คิดว่าจะลองทำดู	
		อีกครั้งไหม ถ้ามีตัวอย่างให้ดูเหมือนกัน	
	ครู	ก็น่าจะทำได้อยู่นะ	(reflection-in-action)

(โรงเรียน กทม.)

จากสถานการณ์ดังกล่าว จะเห็นได้ว่าครูพี่เลี้ยงพยายามกระตุ้นให้ครูเห็นความสำคัญและเห็นประโยชน์ของการปฏิบัติงานครั้งนี้ โดยใช้คำถามเป็นตัวกระตุ้นให้ครูเห็นความสามารถในตนเองที่จะปฏิบัติงานครั้งนี้ต่อไปได้ เนื่องจากช่วงเริ่มต้นของการสนทนา ครูไม่ต้องการเรียนรู้และปฏิบัติงานตามเนื้อหาที่กำหนดไว้โบราณ ดังนั้นในกระบวนการตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยงจึงให้ครูย้อนนึกถึงประสบการณ์เดิมที่เคยเรียนรู้มา และทำให้ครูคนอื่นได้เข้าใจในเนื้อหาดังกล่าวอีกด้วย

ครูพี่เลี้ยงยังกระตุ้นให้ครูตรวจสอบผลการปฏิบัติงานของตนเอง วิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยของผลการปฏิบัติงาน ด้วยการตั้งคำถามให้ครูคิดวิเคราะห์ให้ใคร่ครวญต่อผลงานที่เกิดขึ้น ทบทวนคุณภาพของผลงานที่ปฏิบัติมาสำหรับพัฒนาและปรับปรุงผลงานให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้นต่อไป

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	เนี่ยที่สร้างมาสามารถเป็นตัวอย่างให้ครูคนอื่นได้เลย (reflection-in-action)
		นะเนี่ย ถ้าจะให้คะแนน คิดว่าจะให้คะแนนกันเท่าไร (การชื่นชมให้กำลังใจ)
	ครู	ยังไม่ดีหรอก ยังสร้างไม่ค่อยดีเท่าไร คิดว่าตัวเองยัง (reflection-in-action)
		ต้องปรับอีก (การทบทวนผลงานของตนเอง)
	ครูพี่เลี้ยง	ที่ว่าไม่ดีเนี่ย ตรงไหนยังต้องปรับอีกหรือ ที่เห็น
		ตอนนี้มันก็ใช้ได้แล้วนะ
	ครู	คิดว่ามันยังไม่สมบูรณ์เท่าไร รู้สึกระดับคุณภาพที่ (reflection-in-action)
		กำหนดกับตัวพฤติกรรมมันยังทำได้ไม่ค่อยดีเท่าไร (การทบทวนผลงานของตนเอง)
ครูพี่เลี้ยง	ถ้าจะให้ดีขึ้นกว่าเดิม ต้องทำต่ออย่างไร	
	คงต้องคิดระดับคุณภาพให้ชัดเจนขึ้นกว่าเดิมนะ ตัว (reflection-for-action)	
ครู	พฤติกรรมต้องดูแล้วชัด ประเมินได้เลย (แนวทางการปรับปรุงผลงาน)	
	จะลองเอาไปปรับต่ออีกรอบใหม่ ก่อนแจกให้ครูใน	
ครูพี่เลี้ยง	โรงเรียนดูเป็นตัวอย่าง	
	ครู คิดว่าดีเหมือนกัน อย่าเพิ่งแจกตอนนี้เลย (reflection-in-action)	

(โรงเรียน สช.)

## (2) การพัฒนาด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน

ครูพี่เลี้ยงจากทั้ง 3 โรงเรียนได้พัฒนาความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนให้เหมาะสมด้วยการตั้งคำถามประเภทต่าง ๆ ในช่วงระหว่างการจัดกิจกรรมการบรรยายให้ความรู้ และช่วงกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากผลการปฏิบัติงานตามใบงานแต่ละครั้งที่อบรม เพื่อให้ครูร่วมกันเรียนรู้ผ่านการคิดสะท้อนอภิमानจากประสบการณ์ตนเองและประสบการณ์ของครูคนอื่น ๆ โดยมีผลการปฏิบัติงานตามใบงานเป็นสื่อกระตุ้นความคิด ตัวอย่างการพัฒนาความเชื่อของครูให้เหมาะสมในประเด็นต่าง ๆ มีดังต่อไปนี้

### (2.1) ความเชื่อ “การวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้และองค์ประกอบการเรียนรู้มีความยุ่งยากและซับซ้อนในการปฏิบัติ”

ช่วงระหว่างการฝึกอบรมพบว่า มีครูบางคนเชื่อว่าการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้เป็นเรื่องที่ยุ่งยากและมีความซับซ้อน ครูพี่เลี้ยงจึงได้ดำเนินการเปลี่ยนความเชื่อของครูเพื่อให้เห็นความจำเป็นของขั้นตอนการประเมินการเรียนการสอนดังกล่าว โดยมุ่งหวังให้ครูเชื่อว่าการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้ไม่ได้มีความยุ่งยากและซับซ้อนในการปฏิบัติ เป็นขั้นตอนการวางแผนการประเมินเพื่อให้เกิดความครอบคลุมและครบถ้วนระหว่างมาตรฐานการเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้ที่มุ่งวัด ครูพี่เลี้ยงได้ตั้งคำถามกระตุ้นให้ครูเปลี่ยนความเชื่อผ่านกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान ดังตัวอย่างต่อไปนี้

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	การที่อาจารย์ทำไปงานไม่ได้หรือไม่เสร็จเนี่ย บอกได้ไหมคะว่าเป็นเพราะอะไร มีปัญหาอะไรระหว่างที่ไปฝึกปฏิบัติ	(คำถามให้ reflection-on-action)	
	ครู	จริง ๆ แล้วขั้นตอนมันค่อนข้างยากและซับซ้อนนะ ไม่รู้ว่าตัวไหนเป็นตัวพี ตัวเอหรือตัวเคกันแน่ ปกติตัวเองก็ไม่ค่อยวิเคราะห์กัน เพราะจริง ๆ แล้วมักดูตัวอย่างและเขาก็ทำไว้ให้แล้วด้วย	(reflection-on-action) (การเชื่อว่าการปฏิบัติงานขยุกขยิกและซับซ้อน)	
	ครูพี่เลี้ยง	มันยากและซับซ้อนตรงขั้นตอนไหนคะ		
	ครู	ตอบยากมันกันว่ามันยากตรงไหน คือทำไปแล้วไม่แน่ใจว่ามันใช่หรือไม่ใช่	(reflection-on-action) (ความไม่แน่ใจในการปฏิบัติงาน)	
	ครูพี่เลี้ยง	ก็แสดงว่ากระบวนการทำไม่ได้ซับซ้อนและขยุกขยิกสิ แต่เป็นเพราะอาจารย์ทำแล้วแต่เกิดความไม่แน่ใจในสิ่งที่ทำมากกว่า จึงทำให้คิดว่าขยุกขยิกและซับซ้อนแบบนั้นหรือเปล่า		
	ครู	อืม จริง ๆ ก็ใช่นะ พอหยิบขึ้นมาดูไม่รู้ว่าถ้าทำไปแล้วมันจะถูกหรือเปล่า	(reflection-on-action)	
	ครูพี่เลี้ยง	ก็แสดงว่าอาจารย์สามารถวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างมาตรฐานกับองค์ประกอบที่เราจะวัดได้สิ แต่อาจารย์ไม่แน่ใจในกระบวนการทำ		
	ครู	จริง ๆ ก็คิดว่าทำได้ เพราะครั้งที่แล้วก็เข้าประชุมและรู้ขั้นตอนการทำแล้ว แต่พอกลับไปก็รู้สึกไม่มั่นใจสักเท่าไร	(reflection-on-action) (ความไม่แน่ใจในการปฏิบัติงาน)	
	meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์ไม่มั่นใจตรงไหน ขั้นตอนใด	
		ครู	ก็ตรงการแยกเนื้อหาจากมาตรฐานและสาระการเรียนรู้	(reflection-on-action)
ครูพี่เลี้ยง		แล้วที่ทำ ๆ อยู่ อาจารย์ทำอย่างไร		
ครู		ถ้าพวกความรู้ก็เป็นตัวเนื้อหาที่เราสอนในห้อง ถ้าเป็นตัวเองก็จะเป็นเรื่องการทำงานของเด็ก ความรับผิดชอบของเด็ก พวกนี้ ถ้าเป็นกระบวนการก็นั่นที่ให้เด็กลงมือทำ ฝึกปฏิบัติ ไซ้ใหม่คะ	(reflection-in-action) (หลักการวิเคราะห์ความสัมพันธ์)	
ครูพี่เลี้ยง		อืม แล้วจริง ๆ แล้วที่ไม่ได้ทำเนี่ย เป็นเพราะกระบวนการมันขยุกขยิกและซับซ้อนหรือเปล่า เพราะเห็นอาจารย์พูดมา อาจารย์ก็รู้และเข้าใจในสิ่งที่จะทำอยู่แล้วทั้งนั้น		
ครู		จริง ๆ มันก็ไม่ยากและซับซ้อนเท่าไรหรอก อาจคิดไปเองก็ได้ ตัวเองก็ทำได้เหมือนกัน เดี่ยวครั้งหน้าจะเอาให้เสร็จเลย	(reflection-for-action) (การวางแผนปฏิบัติงานต่อไป) (โรงเรียน สช.)	



จากตัวอย่างสถานการณ์จะเห็นได้ว่าครูพี่เลี้ยงได้ตั้งคำถามให้ครูกิดสะท้อนอภิमानเพื่อให้ตระหนักในความสามารถของตนเองว่าขั้นตอนการปฏิบัติงานดังกล่าวไม่ได้เป็นเรื่องยุ่งยากและตนเองสามารถปฏิบัติได้ ครูพี่เลี้ยงกระตุ้นให้ครูกิดวิเคราะห์และเห็นความสำคัญของขั้นตอนการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้กับองค์ประกอบการเรียนรู้ว่าเป็นขั้นตอนการวางแผนการประเมินการเรียนการสอนเพื่อให้การประเมินมีความครอบคลุมกับเนื้อหาสาระที่ได้จัดให้กับผู้เรียนและสอดคล้องกับมาตรฐานที่หลักสูตรกำหนดไว้ ลักษณะของคำถามส่วนใหญ่ที่ครูพี่เลี้ยงใช้กระตุ้นให้ครูกิดสะท้อนเป็นคำถามที่ส่งเสริมให้ครูกิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานและการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว เพื่อให้ครูกิดได้ทบทวนกระบวนการปฏิบัติงาน ตัวอย่างเช่น “ขั้นตอนใดที่คิดว่ายุ่งยากและซับซ้อนในการปฏิบัติ” “เหตุใดจึงคิดว่าขั้นตอนดังกล่าวยุ่งยากและซับซ้อน” “ขั้นตอนดังกล่าวที่เคยปฏิบัติมาทำอย่างไรและสามารถปฏิบัติได้หรือไม่” “ขั้นตอนที่เคยปฏิบัติมาแตกต่างจากการปฏิบัติครั้งนี้หรือไม่อย่างไร” และมีการให้กำลังใจกับครูกิดเพื่อให้สามารถปฏิบัติงานต่อไปได้อีกด้วย เช่น “จริง ๆ แล้วอาจารย์ก็สามารถทำได้ เพราะจากที่พูดมา อาจารย์รู้และเข้าใจดีอยู่แล้ว” เป็นต้น

ช่วงสุดท้ายของการสนทนา ครูเริ่มมีแนวโน้มที่เปลี่ยนแปลงความเชื่อโดยมองว่าขั้นตอนดังกล่าวไม่ได้ยุ่งยากและซับซ้อนตามที่ตนเองเคยคิดไว้ เพราะเป็นขั้นตอนที่เคยปฏิบัติมาแล้ว และสามารถที่จะปฏิบัติงานในขั้นตอนดังกล่าวได้ จากคำถามที่ครูพี่เลี้ยงตั้งขึ้นทำให้ครูกิดรู้สึกว่าตนเองสามารถปฏิบัติงานได้และเคยมีประสบการณ์มาก่อน กระบวนดังกล่าวถือได้ว่าเป็นการกระตุ้นให้ครูกิดเกิดความเชื่อมั่นในตนเองอันจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความเชื่อของครูกิดให้เหมาะสมต่อไป

## (2.2) ความเชื่อ “การสร้างกรอบการประเมินเป็นเรื่องยุ่งยากและเป็นการเพิ่มภาระให้กับครู”

ระหว่างกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้พบว่ามีครูบางคนเชื่อว่าขั้นตอนการสร้างกรอบการประเมินเป็นขั้นตอนที่ยุ่งยากและเพิ่มภาระงานให้กับครู ครูพี่เลี้ยงจึงได้เปลี่ยนความเชื่อด้วยการตั้งคำถามให้ครูกิดเกิดการคิดสะท้อนอภิमानในสิ่งที่ตนเองสะท้อนออกมา โดยให้ครูกิดเห็นคุณค่าและมีความเชื่อว่าขั้นตอนและแนวทางการกำหนดกรอบการประเมินเป็นขั้นตอนที่ไม่ได้ยุ่งยากและไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระให้กับครู เนื่องจากเป็นขั้นตอนของการวางแผนการประเมินที่เป็นระบบ ทำให้เห็นรายละเอียดของแนวทางการประเมินการเรียนการสอนที่จะใช้อย่างชัดเจนและสอดคล้องกันระหว่างองค์ประกอบด้านต่าง ๆ ของการประเมิน ตัวอย่างเช่น

reflection	ครู	เหมือนว่าสร้างกรอบการประเมินเป็นเรื่องยาก	(reflection-in-action)
		เหมือนเป็นภาระขึ้นมาปกติเวลาเราสอนเด็กเรา	(การเชื่อว่าการสร้างกรอบ
		ก็วัดและประเมินเด็กเฉยนะ ไม่ต้องสร้างกรอบ	การประเมินยากและเป็น
		แบบนี้ มันจำเป็นด้วยหรือที่จะต้องทำ	ภาระฯ)

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	ถามอาจารย์ก่อนแล้วกัน ที่อาจารย์บอกว่า เวลาสอนแล้วอาจารย์วัดและประเมินเด็กเลย อาจารย์วัดอะไรและประเมินอะไร	
	ครู	ก็ประเมินดูสิ่งที่เราสอนเสร็จแล้วเนี่ย เด็กเขารู้หรือเปล่า เข้าใจหรือป่าว ทำได้หรือเปล่า	(reflection-on-action) (จุดมุ่งหมายของการประเมิน)
	ครูพี่เลี้ยง	ที่ว่าเด็กเขารู้ เขาเข้าใจ เขาทำได้หรือเปล่าเนี่ย รู้อะไร เข้าใจอะไร ทำอะไร	
	ครู	ก็รู้ว่าสอนแล้วเข้าเก่งขึ้นใหม่ ทำได้ใหม่ เช่น สอนพละเนี่ย เด็กก็ต้องมีทักษะ วิ่งได้ เคลื่อนไหวได้ตามที่เรากำหนดไว้ในแต่ละครั้ง	(reflection-on-action) (จุดมุ่งหมายของการประเมิน)
	ครูพี่เลี้ยง	แสดงว่าก่อนที่จะประเมิน อาจารย์ก็กำหนดสิ่งต้องการไว้ก่อนสิ ก่อนที่อาจารย์จะไปสอนสิว่า เด็กต้องทำอะไรได้บ้าง	
	ครู	ครับ ก็เอาผลการเรียนรู้ เอาจุดประสงค์นี้แหละ	(reflection-on-action) (แนวทางกำหนดกรอบการประเมิน)
	ครูพี่เลี้ยง	พออาจารย์กำหนดสิ่งที่จะประเมินแล้วเนี่ย อาจารย์ทำอย่างไรต่อ	
	ครู	ก็ประเมินดูผลเด็กว่าทำได้ใหม่ ถ้าการเคลื่อนไหวหรือการวิ่งเนี่ย ส่วนใหญ่ก็ให้เด็กปฏิบัติเลย ทำได้หรือทำไม่ได้ก็เห็นผลเลย	(reflection-on-action) (แนวทางกำหนดกรอบการประเมิน)
	ครูพี่เลี้ยง	ทำไมต้องให้เด็กปฏิบัติละ ทำไมต้องให้เด็กวิ่ง ประเมินด้วยวิธีการอื่นไม่ได้หรืออย่างไร	
	ครู	พละเนี่ยส่วนใหญ่มันต้องปฏิบัติอยู่แล้ว วิชาอื่นผมไม่รู้นะ มันเป็นทักษะที่เด็กต้องทำได้จริง	(reflection-in-action) (แนวทางกำหนดกรอบการประเมิน)
meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	จากที่อาจารย์เล่ามาเนี่ย แสดงว่าเริ่มแรก อาจารย์ก็ต้องรู้ว่าอาจารย์จะประเมินอะไรใหม่ แล้วจึงกำหนดว่าจะประเมินอะไร หลังจากนั้นอาจารย์ก็เลือกวิธีการว่าจะประเมินอย่างไร	
	ครู	ใช่ครับ	
	ครูพี่เลี้ยง	งั้นอาจารย์ลองดูหัวข้อที่กำหนดไว้ในใบงานสิ ว่าสิ่งที่กำหนดในกรอบการประเมินมัน เหมือนกันกับที่อาจารย์เล่ามาหรือป่าว	
	ครู	ก็เหมือน ๆ กัน	(reflection-in-action) (การยอมรับการปฏิบัติงาน)
	ครูพี่เลี้ยง	ก็แสดงว่าอาจารย์ก็ได้กำหนดกรอบการประเมินเหมือนกัน ถ้าดูจากหัวข้อในใบงาน	
	ครู	อ้อ ครับ แต่มันต่างกันที่ผมไม่ได้ทำเป็นแบบนี้ ให้มันเห็นชัด ๆ แบบนี้	(reflection-in-action) (การเห็นคุณค่าของกรอบฯ)
	ครูพี่เลี้ยง	ถ้าทำแบบนี้มันจะดีกว่าแบบที่อาจารย์ทำไหม	
	ครู	ก็น่าจะดีกว่า อย่างน้อยมันก็ทำให้เห็นภาพชัดขึ้น จริง ๆ ก็ทำอยู่แล้ว	(reflection-in-action) (การเห็นคุณค่าของกรอบฯ) (โรงเรียน กทม.)

จากตัวอย่างสถานการณ์ จะเห็นได้ว่าครูที่เลี้ยงได้ตั้งคำถามให้ครูกิจวิเคราะห์ใคร่ครวญ ต่อขั้นตอนการกำหนดกรอบการประเมินการเรียนการสอน โดยให้ย้อนพิจารณาถึงประสบการณ์ เดิมที่ตนเองเคยปฏิบัติมาเกี่ยวกับการวางแผนการประเมินการเรียนการสอนแล้วเทียบเคียงกับ ขั้นตอนของการปฏิบัติงานครั้งนี้ เพื่อให้ครูกิจคิดว่าขั้นตอนและแนวทางการกำหนดกรอบการประเมิน เป็นขั้นตอนที่ไม่ได้ยุ่งยากและไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระให้กับครู เนื่องจากเป็นสิ่งที่ครูกิจดำเนินการเป็น ปกติอยู่แล้ว เพียงแต่ไม่ได้จัดระบบการกำหนดกรอบการประเมินให้ชัดเจนเท่านั้น คำถามที่ครูที่ เลี้ยงใช้กระตุ้นให้ครูกิจสะท้อนเป็นคำถามที่ส่งเสริมให้ครูกิจสะท้อนขณะปฏิบัติงานและการคิด สะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้ว ตัวอย่างเช่น “การวางแผนการประเมินปฏิบัติอย่างไร” “จุดมุ่งหมายของการดำเนินการดังกล่าวเพื่ออะไร” “แนวทางการประเมินดำเนินการอย่างไร” “การ วางแผนการประเมินที่เคยปฏิบัติมากับการกำหนดกรอบการประเมินครั้งนี้เหมือนหรือต่างกัน อย่างไร” “ถ้าครูมีการสร้างกรอบการประเมินจะทำให้เกิดผลอย่างไร” เป็นต้น และช่วงสุดท้ายของ การสนทนา ครูได้ครูกิจวิเคราะห์กับผลการปฏิบัติงานที่ผ่านมาของตนเอง เกิดการยอมรับและเห็น คุณค่าของการกำหนดกรอบการประเมินการเรียนการสอน ซึ่งจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความเชื่อ ของครูต่อประเด็นดังกล่าวให้เหมาะสมต่อไป

### (2.3) ความเชื่อ “ครูผู้สอนไม่จำเป็นต้องสร้างเครื่องมือประเมินฯเอง แต่สามารถ เลือกใช้เครื่องมือประเมินฯจากบทเรียนสำเร็จรูป ถือเป็นภาระประหยัดเวลา”

ระหว่างการจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้พบว่า มีครูบางคนได้สะท้อนความเชื่อที่ว่าครูไม่ จำเป็นต้องสร้างเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนเองก็ได้ แต่สามารถนำเครื่องมือประเมินการ เรียนการสอนจากบทเรียนสำเร็จรูปมาใช้ ถือเป็นภาระประหยัดเวลาและไม่เสียเวลาที่ต้องสร้าง เครื่องมือประเมินด้วยตนเอง ครูที่เลี้ยงได้ตั้งคำถามให้ครูกิจสะท้อนนิมิตถึงความเชื่อดังกล่าว โดยให้ครูกิจวิเคราะห์ผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติดังกล่าว เพื่อต้องการให้ครูกิจเชื่อว่าบทบาทที่สำคัญ ของครูคือการตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนที่จะต้องทำการพัฒนาเครื่องมือประเมินการเรียน การสอนให้สอดคล้องกับเนื้อหาที่ตนเองสอนและสอดคล้องกับจุดประสงค์ที่สอนในครั้งนั้น ๆ บางครั้งการใช้เครื่องมือประเมินจากบทเรียนสำเร็จรูปอาจไม่สอดคล้องกับเนื้อหาหรือไม่เหมาะสม กับวัตถุประสงค์ของการสอนในครั้งนั้น ๆ ก็ได้ ตัวอย่างเช่น

reflection {	ครู	จริง ๆ คิดว่าไม่จำเป็นต้องสร้างเองทั้งหมดก็ได้	(reflection-in-action)
		เลือกข้อสอบจากแบบฝึกหัดท้ายบทเรียนนั้น	(การเชื่อว่าการสร้าง
		แหล่มาใช้ได้ ก็น่าจะใช้ได้อยู่บ้าง อันไหนตรงกับ	เครื่องมือประเมินเป็นการ
		ที่เราสอนก็ปรับใช้ได้เลย จะได้ไม่ต้องเสียเวลา	เสียเวลา)
	สร้าง คิดว่าประหยัดเวลาไปได้เยอะ		
	ครูที่เลี้ยง	ทำไมอาจารย์คิดว่าการสร้างข้อสอบจึงเสียเวลา	
	ครู	ก็กว่าจะได้สักฉบับก็ต้องใช้เวลาตั้งนาน	(reflection-on-action)
	ครูที่เลี้ยง	เฉลี่ยแล้วใช้เวลาทำไรต่อฉบับ และแต่ละฉบับ	

	มีก็ข้อ ที่บอกว่าใช้เวลานานเนี่ยสักเท่าไรได้	
ครู	จริง ๆ ก็ไม่ได้สร้างเองทั้งหมดหรอก ส่วนใหญ่ก็ ปรับมาใช้ด้วย	(reflection-on-action) (การได้มาของเครื่องมือฯ)
ครูพี่เลี้ยง	นั่นเอาที่อาจารย์ลงมือสร้างเองที่ว่าเสียเวลา สร้าง จริง ๆ แล้วเสียเวลาจริงไหม	
ครู	บางครั้งก็ต้องเสียเวลาเพื่อหาเครื่องมือมาใช้ให้ ตรงกับเราจะวัดด้วย	(reflection-on-action)
ครูพี่เลี้ยง	แสดงว่าอาจารย์ไม่ได้สร้างเครื่องมือประเมิน เองคือเลือกของเขาที่สร้างไว้แล้วมาใช้ใหม่	
ครู	ก็ส่วนหนึ่งด้วย	
ครูพี่เลี้ยง	ที่สร้างเองส่วนไหนและไม่ได้สร้างเองส่วนไหน	
ครู	ก็แล้วแต่ว่าเรื่องไหนมากกว่า พิจารณาจาก ข้อสอบด้วยว่ามีหรือไม่มี	(reflection-on-action) (การได้มาของเครื่องมือฯ)
ครูพี่เลี้ยง	แสดงว่าข้อสอบที่ใช้ประเมินเด็ก อาจารย์ไม่ได้ ยึดตัวมาตรฐานหรือเนื้อหาที่อาจารย์สอนเป็น ประการสำคัญหรือเปล่า แต่อาจารย์กำลังยึด ว่าอันไหนมีข้อสอบอยู่ ก็จะปรับเขามาใช้ อัน ไหนไม่มีก็สร้างเอง แบบนี้หรือเปล่า	
ครู	อืม ก็ส่วนหนึ่งด้วย	
ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์คิดว่ามันดีหรือไม่ดีอย่างไรละครับ ถ้าทำ แบบนี้	
ครู	จริง ๆ มันก็ไม่ดีนะเพราะบางครั้งมันอาจไม่ได้ ตรงกับเนื้อหาที่เราสอนจริง ๆ ก็ได้ ถ้าจะให้ดี สอนเองก็น่าจะสร้างเองมากกว่า จะรู้ด้วยว่า เราสอนไปแล้วเด็กเรารู้ดีไหม บางครั้งมันเอาไม่ ทันด้วยจึงต้องเอาจากแบบฝึกหัดทำยบทเรียน	(reflection-in-action) (ข้อดีของการสร้าง เครื่องมือประเมินฯจาก ผู้สอน)

(โรงเรียน สพฐ.)

จากสถานการณ์ข้างต้น จะเห็นได้ว่าครูพี่เลี้ยงพยายามตั้งประเด็นคำถามให้ครูกำลังสะท้อน  
อภิमानถึงผลการปฏิบัติงานที่ผ่านมาของตนเอง วิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยจากการมีความเชื่อและการ  
ปฏิบัติตามประเด็นดังกล่าวข้างต้น ช่วงสุดท้ายของการสนทนาจะเห็นได้ว่าครูเกิดการเรียนรู้จากการ  
ตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยง โดยมีความเห็นว่าถ้าใช้เครื่องมือประเมินจากบทเรียนสำเร็จรูป อาจทำให้  
การประเมินการเรียนการสอนไม่สอดคล้องกับเนื้อหาที่ตนเองได้สอนไป รวมทั้งให้ครูเห็นความสำคัญ  
ของสร้างเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนด้วยตนเอง ซึ่งเป็นบทบาทที่สำคัญของครูผู้สอนที่ต้อง  
ตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยตนเอง จากการตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยงจึงนำไปสู่การเปลี่ยน  
ความเชื่อและการปฏิบัติของครูให้เหมาะสมต่อไป ลักษณะของคำถามส่วนใหญ่ที่ครูพี่เลี้ยงใช้เป็น  
คำถามให้ครูกำลังสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้ว และการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน  
ตัวอย่างเช่น “ทำไมต้องสร้างเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนด้วยตนเอง” “ที่ผ่านมาวิธีการ

พัฒนาเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนอย่างไรบ้าง” “ความแตกต่างของการสร้างเครื่องมือประเมินด้วยตนเองกับการนำมาจากแหล่งอื่น ๆ มีจุดเด่นจุดด้อยเป็นอย่างไร” เป็นต้น

#### (2.4) ความเชื่อ “เกณฑ์ที่ใช้กำหนดจำนวนข้อสอบในแต่ละครั้งคือระดับชั้นและอายุของนักเรียน”

ครูพี่เลี้ยงได้ตั้งคำถามให้ครูร่วมกันคิดใคร่ครวญในประเด็นเกี่ยวกับเกณฑ์การกำหนดจำนวนข้อสอบที่ใช้ประเมินในแต่ละครั้ง เนื่องจากช่วงก่อนการฝึกอบรมพบว่ามีครูบางคนเชื่อว่าระดับชั้นและอายุของนักเรียนเป็นเกณฑ์สำคัญสำหรับกำหนดจำนวนข้อสอบที่ใช้ในการประเมินแต่ละครั้ง ดังนั้นครูพี่เลี้ยงจึงได้เปลี่ยนความเชื่อดังกล่าวผ่านกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानโดยให้ครูเชื่อว่าเกณฑ์ที่สำคัญสำหรับใช้กำหนดจำนวนข้อสอบคือความครอบคลุมกับเนื้อหาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่ได้กำหนดไว้ ตัวอย่างเช่น

meta reflection	{	ครูพี่เลี้ยง	ทำไมจึงคิดว่าเกณฑ์ที่ใช้กำหนดจำนวนข้อสอบในแต่ละครั้งจึงอยู่ที่วัยและอายุของนักเรียน	(คำถามให้ reflection-in-action)
		ครู	เพราะเด็กในแต่ละวัยจะมีความสามารถไม่เท่ากัน	(reflection-in-action)
		ครูพี่เลี้ยง	ถ้านั้นก็หมายความว่าเด็กโตมีความสามารถมากกว่าเด็กเล็กสิครับ	
		ครู	มันก็ใช่ ถ้าเด็กชั้นโตหน่อย ป.5 ป.6 จำนวนข้อสอบก็	(reflection-in-action)
			มากน้อย และถ้าเด็กเล็ก ๆ ข้อสอบก็จะลดน้อยลงมาน้อย แล้วแต่ว่าเด็กเรียนชั้นไหน	(การเชื่อว่าวัยและระดับชั้นเป็นตัวกำหนดจำนวนข้อสอบ)
		ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์แบ่งข้อสอบตามเด็กแต่ละวัยอย่างไร	
		ครู	มันขึ้นอยู่กับความสามารถของเด็กนะ เด็กโต ๆ จะทำข้อสอบได้เยอะกว่า มีสมาธิมากกว่า ให้มานั่งเขียนก็เขียนได้ ไม่เหมือนเด็กเล็ก ๆ กว่าจะจับเขียนหนังสือหรือมีสมาธิในการนั่งทำข้อสอบก็ทำได้ยากกว่า	(reflection-on-action)
		ครูพี่เลี้ยง	มันเรื่องเดียวกันหรือเปล่าครับ คิดดี ๆ สิครับว่าเรากำลังพูดถึงจำนวนข้อสอบที่วัดเด็กในแต่ละครั้งควรเป็นเท่าไรอย่างไรนะ ไม่ใช่ที่เราสอบกับเด็กแต่ละวัยควรมีวิธีการให้เด็กสอบอย่างไร เมื่อกี้อาจารย์บอกว่าข้อสอบขึ้นอยู่กับวัยของเด็ก แล้วอาจารย์บอกว่าเด็กโตก็ออกเยอะหน่อย เด็กเล็ก ๆ ก็ออกน้อยหน่อย ถ้าสมมติว่าครั้งนั้นเราสอนเด็ก แล้วเนื้อหามันเยอะ แต่เกิดเป็นเด็กเล็ก ๆ ป.2 ป.3 เราก็ต้องออกข้อสอบน้อย ๆ สิ หรือถ้าเราสอนเนื้อหาครั้งนั้น น้อยมาก แต่ไปสอนกับเด็กชั้นโตหน่อย เราก็ต้องออกข้อสอบมาก ๆ มันเป็นแบบนี้ใช่ไหมตามที่บอกมา	
		ครู	มันก็คงไม่ใช่แบบนี้หรอก เพียงแต่เห็นว่าเด็กมันมีความสามารถไม่เท่ากัน สมาธิไม่เท่ากันต่างกัน	(reflection-in-action)

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์คิดดี ๆ ว่าเรากำลังพูดถึงเรื่องจำนวนข้อสอบในการวัดเด็กแต่ครั้ง ไม่ใช่พูดว่าเวลาสอบเด็กแต่ละครั้ง เด็กทำข้อสอบได้หรือไม่ได้	
	ครู	มันก็เป็นส่วนหนึ่งที่เอาวัยและชั้นของเด็กมาด้วย แต่ก็ไม่ใช่แบบนี้ทั้งหมดหรอก เพราะเวลาเราสอบเราก็ต้องเอาผลสอบไปเทียบกับจุดประสงค์ กับผลการเรียนรู้แต่ละครั้งว่าเด็กเกิดหรือไม่เกิด	(reflection-on-action) (เกณฑ์ที่ใช้กำหนดจำนวนข้อสอบ)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วจุดประสงค์หรือผลการเรียนรู้แต่ละครั้งมันไปสัมพันธ์เชื่อมโยงกับอะไร ทำไมต้องใช้จุดประสงค์หรือผลการเรียนรู้มาเป็นตัวเทียบกับข้อสอบด้วย	
	ครู	ก็มันจะทำให้รู้ว่าที่เราสอนไปเนี่ย เด็กทำได้ไหม บรรลุจุดประสงค์หรือไม่ เด็กรู้เนื้อหาที่เราสอนมั๊ย	(reflection-on-action)
	ครูพี่เลี้ยง	งั้นก็แสดงว่าเวลาอาจารย์ออกข้อสอบแต่ละครั้ง อาจารย์ก็ต้องดูที่จุดประสงค์ ดูที่ผลการเรียนรู้ ดูที่เนื้อหาด้วย	
	ครู	ใช่ ดูก่อนแล้ว มันเป็นส่วนสำคัญ เพราะเราต้องเช็คผล การเรียนรู้ให้กับเด็ก	(reflection-on-action) (เกณฑ์ที่ใช้กำหนดจำนวนข้อสอบ)
	ครูพี่เลี้ยง	การที่เราเช็คผลการเรียนรู้ให้เด็ก เราทำเพื่ออะไร	
	ครู	ก็จะได้ว่าเด็กคนนั้นรู้เนื้อหาที่เราสอนมั๊ย สอบครั้งนั้น เด็กเข้าใจหรือเปล่า	(reflection-on-action)
	ครูพี่เลี้ยง	ก็หมายความว่าเวลาอาจารย์ออกข้อสอบ อาจารย์ก็ต้องดูว่าข้อสอบครั้งนั้นตรงกับผลการเรียนรู้ ตรงกับจุดประสงค์หรือไม่ ครอบคลุมเนื้อหาหรือไม่ลึเค	
	ครู	ครับ ต้องดูว่าเด็กรู้เนื้อหาหรือไม่ เราต้องใช้ผลการเรียนรู้ จุดประสงค์มาดู	(reflection-on-action)
	ครูพี่เลี้ยง	งั้นถ้าถามใหม่อีกครั้งว่าเวลาเราจะออกข้อสอบเด็กว่าควรออกกี่ข้อจำนวนเท่าไรเนี่ย อาจารย์บอกได้หรือยังว่าสิ่งสำคัญควรใช้อะไรเป็นตัวกำหนดจำนวนข้อสอบ	
	ครู	งั้นตัวหลักก็น่าจะใช้จุดประสงค์ ผลการเรียนรู้และเนื้อหาที่เราสอน	(reflection-in-action) (เกณฑ์ที่ใช้กำหนดจำนวนข้อสอบ)

(โรงเรียน กทม.)

จากตัวอย่างสถานการณ์ดังกล่าว จะเห็นได้ว่าครูพี่เลี้ยงได้ตั้งคำถามกระตุ้นให้ครูคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับเกณฑ์ที่ใช้ในการกำหนดจำนวนข้อสอบในการประเมินแต่ละครั้ง ลักษณะของคำถามที่ตั้งขึ้นเป็นการตะล่อมให้ครูคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้วและการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน โดยครูจะต้องหาเหตุผลมาอธิบายผลการปฏิบัติงานของตนเอง เพื่อให้ครูเรียนรู้และเข้าใจเกี่ยวกับเกณฑ์สำคัญสำหรับใช้กำหนดจำนวนข้อสอบ ผลจากการสะท้อนความคิดจากคำถามที่ครูพี่เลี้ยงได้ตั้งขึ้น ทำให้ครูเริ่มรับรู้และเข้าใจในเกณฑ์ที่ใช้ในการกำหนดจำนวนข้อสอบ ซึ่งเป็นความรู้ความเข้าใจที่เกิดจากประสบการณ์ของตนเองที่เคยปฏิบัติมาก่อน ช่วงสุดท้ายของการ

สนทนาจะเห็นได้ว่าครูเริ่มตระหนักและเข้าใจ ซึ่งจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความเชื่อของตนเอง ในประเด็นดังกล่าวให้เหมาะสมต่อไป

### (2.5) ความเชื่อ “ไปงานเป็นเครื่องมือหลักที่สำคัญสำหรับใช้ประเมินนักเรียนแต่ ละกลุ่มสาระการเรียนรู้”

ผลการสำรวจสภาพวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนฝึกอบรม พบว่ามีครูผู้เข้ารับการอบรมเชื่อว่าไปงานเป็นเครื่องมือหลักที่สำคัญสำหรับใช้ประเมินนักเรียนแต่ ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ ดังนั้นครูที่เลี้ยงต้องการเปลี่ยนความเชื่อของครูให้เห็นว่าไปงานเป็นเพียง เอกสารประกอบการจัดการเรียนรู้ของครูเพื่อให้ให้นักเรียนได้ปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ตามที่ระบุไว้ ในไปงาน ถ้าครูต้องการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน ครูก็ต้องพัฒนาเครื่องมือประเมินขึ้นมา ประเมินกิจกรรมและผลการเรียนรู้ของนักเรียนที่เกิดจากการปฏิบัติตามไปงาน ด้วยการตั้งคำถาม ให้ครูคิดและเรียนรู้ร่วมกัน ตัวอย่างเช่น

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	จริง ๆ แล้วไปงานที่เราใช้อยู่ในโรงเรียนเนี่ยมันเป็น (คำถามให้ reflection-on- เครื่องมือประเมินหลักที่สำคัญสำหรับใช้ประเมิน action) แต่ละกลุ่มสาระหรือเปล่า	
	ครู	คิดว่าไปงานเป็นการฝึกให้นักเรียนคิดวิเคราะห์ ถ้าไม่ (reflection-on-action) มีไปงาน นักเรียนก็จะไม่ได้นำความรู้ที่เรียนมา ประยุกต์ใช้ ความรู้ที่ได้มาก็ไม่เกิดประโยชน์ เดี่ยวก็ ลืมแต่เมื่อใดที่เขาได้ลงมือปฏิบัติจริง เขาก็ลืมได้ยาก	
	ครูพี่เลี้ยง	แสดงว่าไปงานเป็นตัวกิจกรรมที่ให้นักเรียนลงมือ ปฏิบัติใช้ใหม่	
	ครู	ใช่ เด็กได้เรียนรู้จากการปฏิบัติจริงลงมือทำจริง ๆ (reflection-on-action)	
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์รู้ได้อย่างไรว่าเมื่อเด็กได้ปฏิบัติตาม ไปงานแล้ว เด็กเกิดการคิดวิเคราะห์ เด็กนำ ความรู้มาประยุกต์ใช้ได้ตามที่อาจารย์บอกมา	
	ครู	ปกติก็จะมีข้อสอบไปสอบเด็กอีกทีหนึ่ง เด็ก (reflection-on-action) สามารถตอบข้อสอบ ทำข้อสอบได้ เวลาที่สอบ เด็กในแต่ละเรื่องหลังจากได้ทำไปงาน	
	ครูพี่เลี้ยง	แสดงว่าอาจารย์ก็ต้องสร้างข้อสอบขึ้นมาชุดหนึ่ง เพื่อไปสอบเด็กอีกทีหนึ่งหลังจากได้ปฏิบัติจากไป งานของอาจารย์ แล้วทำไมต้องใช้ข้อสอบไปประเมิน จากไปงาน	
	ครู	ก็ต้องการดูว่าเด็กรู้หรือไม่รู้ เด็กทำได้หรือไม่ได้ (reflection-on-action) จากกิจกรรมในไปงาน	
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วที่เราเคยทำ ๆ กันมา ที่เคยคิดกันว่าไปงาน เป็นเครื่องมือประเมินที่สำคัญที่เราต้องใช้สอน และประเมินเด็ก ตอนนี้อาจารย์คิดอย่างไร	
	ครู	เมื่อก่อนคิดว่าอันเดียวกัน แต่ตอนที่ได้ฝึกอบรม (reflection-in-action) ตามไปงานครั้งนี้ก็เพิ่งรู้ เพราะจริง ๆ แล้วมันต้อง (ความแตกต่างระหว่างไป งานและเครื่องมือประเมิน)	

ไม่ได้ตามผลการเรียนรู้หรือกิจกรรมที่เราให้เด็กทำ  
เมื่อก่อนคิดว่าใบงานคือเครื่องมือประเมินของครู  
เราประเมินเราก็ดี ๆ จากสิ่งที่เด็กทำ แต่ตอนนี้มัน  
เหมือนต้องมีวิธีการหรือเครื่องมือเข้าไปดูจากสิ่งที่  
เด็กทำจากใบงาน น่าจะเป็นแบบนี้มากกว่า

(โรงเรียน สช.)

จะเห็นได้ว่าช่วงก่อนการฝึกอบรม ครูมีความเชื่อว่าใบงานเป็นเครื่องมือประเมินหลักที่สำคัญในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ แต่หลังการฝึกอบรมพบว่าความเชื่อของครูเริ่มเปลี่ยนไป ซึ่งเกิดจากกระบวนการฝึกอบรมที่ครูได้เรียนรู้ร่วมกัน ช่วงของการสนทนาพบว่าครูพี่เลี้ยงได้กระตุ้นความคิดของครูด้วยการตั้งคำถามให้ครูคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้วและคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานเพื่อให้เห็นความแตกต่างระหว่างใบงานและเครื่องมือประเมินว่ามีความเหมือนหรือความต่างกันอย่างไร ลักษณะของคำถามที่ครูพี่เลี้ยงใช้ระหว่างการสนทนามีดังนี้คือ “ทำไมจึงคิดว่าใบงานเป็นเครื่องมือประเมิน” “จุดประสงค์ของการใช้ใบงานเพื่ออะไร” “ถ้าจะประเมินใบงานต้องทำอย่างไร” “ใบงานกับเครื่องมือประเมินเหมือนหรือต่างกันอย่างไร” เป็นต้น

## (2.6) ความเชื่อ “ครูสามารถใช้ความรู้และประสบการณ์ของตนเองมาสรุปผลการเรียนรู้ของนักเรียนได้ โดยอาจมีหลักฐาน/ชิ้นงานประกอบการประเมิน”

ผลการสำรวจสภาพวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนฝึกอบรม พบว่าครูมีความเชื่อว่าครูสามารถใช้ความรู้และประสบการณ์ของตนเองมาสรุปผลการเรียนรู้ของผู้เรียนได้ โดยอาจมีหลักฐาน/ชิ้นงานประกอบการประเมิน ช่วงระหว่างการฝึกอบรม ครูพี่เลี้ยงจึงเปลี่ยนความเชื่อของครูกลุ่มดังกล่าวให้เชื่อว่าการสรุปผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ครูจำเป็นต้องมีเอกสารหลักฐานประกอบการตัดสินผลการเรียนรู้อย่างชัดเจน ถือเป็นหลักฐานหรือชิ้นงานที่ใช้สะท้อนความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนแต่ละคน ไม่ใช่เอาประสบการณ์และความรู้สึกของตนเองมาตัดสินผลการเรียนรู้ ในกระบวนการพัฒนาความเชื่อดังกล่าว ครูพี่เลี้ยงได้กระตุ้นความคิดของครูด้วยการตั้งคำถามนำไปสู่การเปลี่ยนความเชื่อในประเด็นดังกล่าวให้เหมาะสมต่อไป ตัวอย่างเช่น

reflection	}	ครูพี่เลี้ยง	แล้วในวิชาของอาจารย์ เวลาอาจารย์จะรายงานผลการเรียนของเด็กหรือรายงานเกรดที่เด็กได้แต่ละคนเนี่ย อาจารย์ทำกันมาอย่างไร	
		ครู	คิดว่าอันนี้ก็คงเหมือน ๆ กัน เหมอมหนึ่งก็จะประเมินและสรุปครั้งหนึ่ง ก็เอาคะแนนเก็บและสอบปลายเทอมมาคิดแล้วดูเทียบกับคะแนนว่าแต่ละคนได้เท่าไร ก็จะรายงานไปตามนั้น เราสอน เราเห็นเขามาตลอด รู้เลยว่าเด็กคนนี้เป็นอย่างไร ทำอะไรได้หรือทำไม่ได้ รู้และเห็นอยู่ตลอด เวลาจะสรุปผลก็จะเห็นว่าเขาควรได้เท่าไร  อย่างไรก็ตาม	(reflection-on-action) (แนวทางการสรุปผล การเรียนรู้ของผู้เรียน)



meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์คิดว่าการที่อาจารย์สรุปเด็กไปตามที่อาจารย์เห็นเนี่ย เชื่อได้อย่างไรว่าอาจารย์สรุปได้ถูกต้องจริง ๆ	
	ครู	คิดว่ามันก็น่าจะถูก เพราะเราก็สอน อยู่กับเขาตลอด เราก็จะเห็นว่าเขาทำได้หรือไม่ได้อย่างไร	(reflection-on-action)
	ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์คิดว่าการที่อาจารย์อยู่กับเขา เห็นเขาตลอดเนี่ย เป็นการประเมินที่เหมาะสมหรือ ทั้ง ๆ ที่อาจารย์ไม่ได้มีหลักฐานยืนยันความสามารถจริง ๆ ของเด็กที่อาจารย์สอนให้เห็นเลย	
	ครู	มันก็น่าจะใช้เลยทั้งหมด หลักฐานมันก็มี เวลาเราสอบ เราก็ให้เด็กทำเด็กสอบจริง ๆ เราก็มีตัวนี้เก็บไว้เป็นหลักฐาน เป็นชิ้นงานของเด็กเหมือนกัน	(reflection-on-action) (แนวทางการสรุปผลการเรียนรู้ของผู้เรียน)
	ครูพี่เลี้ยง	ประเด็นที่อาจารย์พูดเมื่อก็มันเหมือนกับว่าอาจารย์ใช้ความรู้สึกของอาจารย์ที่อาจารย์ได้อยู่กับเขามา ประเมินเขาอะ แบบนี้อาจารย์คิดอย่างไร	
	ครู	แต่จริง ๆ แล้วมันก็ไม่ใช้แบบนั้น ฟังแล้วเหมือนไม่หนักแน่น ไม่น่าเชื่อถือ	(reflection-on-action)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์คิดอย่างไรละครับ	
	ครู	มันก็น่าจะใช้ คิดว่าเราต้องมีตัวชิ้นงานตัวผลงานเด็กเพื่อบอกว่าเด็กเป็นอย่างไร ทำได้หรือทำไม่ได้ประกอบใช้ใหม่	(reflection-in-action)
	ครูพี่เลี้ยง	ผมคิดว่าน่าจะเป็นแบบนั้น อย่างน้อยเราก็ต้องมีผลงานหรือตัวชิ้นงานที่สามารถบอกถึงความสามารถของเด็กออกมาให้เห็นที่ชัดเจน มันน่าจะทำให้การประเมินของอาจารย์น่าเชื่อถือมากขึ้น สมมติเกิดมีปัญหาเรื่องคะแนน เรื่องเกรดเด็กขึ้นมาภายหลัง อาจารย์ก็นำเอกสารหลักฐานพวกนี้มายืนยันความรู้ความสามารถของเด็กได้ มันไม่ใช่เอาความรู้สึกหรือประสบการณ์ที่อาจารย์เห็นเขาหรือว่าอยู่กับเขามา ประเมินเขา แล้วอาจารย์คิดอย่างไรกับสิ่งที่อาจารย์บอกผมตั้งแต่เมื่อก็ตอนต้นที่เราพูดกัน	
	ครู	มันก็น่าจะใช้ตามที่อาจารย์พูดมา	(reflection-in-action) (การรับรู้และเข้าใจ) (โรงเรียน สพฐ.)

จะเห็นได้ว่าช่วงเริ่มต้นของการสนทนา ครูได้สะท้อนความคิดว่าครูสามารถประเมินผู้เรียนได้โดยอาศัยประสบการณ์ของตนเองได้ ครูพี่เลี้ยงจึงพยายามตั้งคำถามให้ครูได้คิดใคร่ครวญต่อไปว่าหากมีการดำเนินการดังกล่าวมีข้อเสียอย่างไร ช่วงสุดท้ายของการสนทนา ครูได้ตรวจสอบความคิดที่ตนเองสะท้อนออกมา และหาข้อสรุปที่ควรจะเป็นสำหรับการสรุปผลการเรียนรู้ของผู้เรียนได้ด้วยตนเอง ลักษณะของคำถามส่วนใหญ่ที่ครูพี่เลี้ยงใช้ให้ครูคิดสะท้อนเป็นคำถามที่สะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้วและคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน เช่น “แนวทางการสรุปผลการเรียนรู้ของผู้เรียนที่ทำอยู่เป็นอย่างไร” “คิดว่าแนวทางการดำเนินการดังกล่าวถูกต้องและ

เหมาะสมหรือไม่อย่างไร เหตุใดจึงคิดเช่นนั้น” “เอกสารหรือหลักฐานที่สะท้อนถึงความสามารถของผู้เรียนมีอะไรบ้างและมีประโยชน์อย่างไรต่อการสรุปผลการเรียนรู้ของผู้เรียน” เป็นต้น

### (2.7) ความเชื่อ “การวัดผลไม่จำเป็นต้องวัดผลในทุกแผนการสอน แต่สามารถวัดผลได้เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้/บทเรียน”

ช่วงก่อนการฝึกอบรมมีครูบางคนเชื่อว่าการวัดผลไม่จำเป็นต้องวัดผลในทุกแผนการสอน แต่สามารถวัดผลได้เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้หรือจบบทเรียน ดังนั้นช่วงระหว่างการฝึกอบรม ครูที่เลี้ยงได้ใช้การตั้งคำถามเพื่อให้ครูกำลังสะท้อนถึงความเชื่อประเด็นดังกล่าว เพื่อให้เปลี่ยนความเชื่อว่าการวัดผลจำเป็นต้องดำเนินการวัดผลในทุกแผนการสอนที่สอน อาจใช้วิธีการวัดผลและประเมินผลที่แตกต่างกันออกไปในแต่ละครั้งตามเนื้อหาที่สอน ถือเป็น การตรวจสอบพฤติกรรมและผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในแต่ละครั้งว่าบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่สอนหรือไม่ ตัวอย่างเช่น

meta reflection	{	ครูที่เลี้ยง	อาจารย์คิดว่าเวลาเราจะประเมินเด็ก เราต้องวัดผลประเมินผลเด็กทุกครั้งที่เราสอนหรือไม่ หรือว่าเราวัดเฉพาะเมื่อสอนจบหน่วยการเรียนรู้หรือจบบทเรียนแต่ละครั้ง	(คำถามให้ reflection-in-action)
		ครู	บางครั้งการเรียนจบหนึ่งแผน ไม่ต้องมีการวัดผลก็ได้ อาจใช้การสังเกตพฤติกรรมในขณะที่เรียนแทนได้ เพื่อประหยัดเวลา และไม่ต้องเครียด	(reflection-in-action)
		ครูที่เลี้ยง	ทำไมอาจารย์คิดว่า การสังเกตพฤติกรรมจึงไม่ใช่เป็นการวัดผลหรือประเมินผลหลังจากสอนจบหนึ่งแผน	
		ครู	วัดผลประเมินผลเด็กจะต้องมีคะแนนหรือรายงานผลตามที่เรากำหนดไว้ในผลการเรียนรู้หรือจุดประสงค์การเรียนรู้แต่ละครั้ง	(reflection-in-action)
		ครูที่เลี้ยง	แล้วถ้าเกิดไม่เป็นคะแนน แต่เป็นข้อมูลอื่น ๆ ที่บอกได้ว่าเด็กเป็นไปตามผลการเรียนรู้หรือจุดประสงค์การเรียนรู้แต่ละครั้ง จะได้อะไร	
		ครู	ก็น่าจะได้อยู่ เพราะมันก็บอกได้เหมือนกันว่าเป็นอย่างไร	(reflection-in-action)
		ครูที่เลี้ยง	ถ้ามันเวลาอาจารย์สอนแต่ละครั้ง อาจารย์ก็ต้องดูเด็กของอาจารย์หรือเปล่าว่าเด็กทำได้ตามจุดประสงค์	
		ครู	อันนี้ก็ทำอยู่แล้วทุกครั้ง เพราะต้องคอยดูคอยเช็คเด็กตลอดว่าเป็นอย่างไร ทำได้หรือไม่ได้ รู้เรื่องที่เราสอนไปหรือไม่	(reflection-on-action)
		ครูที่เลี้ยง	อาจารย์เอามาเทียบว่าแต่ละครั้งที่สอนเด็กคนนี้ได้ทำไม่ได้ รู้เรื่องหรือไม่รู้เรื่อง	
		ครู	ก็ดูพฤติกรรมเด็กตามจุดประสงค์ของแผนการสอนแต่ละครั้งที่สอน	(reflection-in-action) (แนวทางการประเมินฯ)
		ครูที่เลี้ยง	ก็แสดงว่าอาจารย์ใช้จุดประสงค์ในแผนมาเช็คพฤติกรรมของเด็กทุกครั้งที่เราสอนใช่ไหม	
		ครู	ใช่	(reflection-in-action)

reflection	ครูพี่เลี้ยง	ถ้าฉันอาจารย์ลองคิดย้อนกลับไปทีบอกไว้ว่าเรียนจบหนึ่ง แผนไม่ต้องวัดผลมันใช่หรือไม่ใช่  อย่างไรก็ตาม	
	ครู	ฉันคงไม่ใช่ ครั้งแรกคิดว่าประเมินคือต้องสอบอย่างเดียว แต่ที่ฟัง ๆ เราก็ใช้วิธีอื่นได้ด้วย สังเกตเด็ก ถามเด็กให้ ตอบ มันก็ได้เหมือนกัน	(reflection-in-action)

(โรงเรียน สช.)

จะเห็นได้ว่าการตั้งคำถามของครูพี่เลี้ยงทำให้ครูมีความรู้ความเข้าใจเรื่องการประเมินการ  
เรียนการสอนเพิ่มขึ้น โดยรู้ว่าการประเมินผู้เรียนครูสามารถเลือกใช้วิธีการต่าง ๆ ได้โดยไม่  
จำเป็นต้องประเมินด้วยแบบสอบถามเพียงอย่างเดียว จนช่วงสุดท้ายของการสนทนาครูมีการ  
เปลี่ยนแปลงความคิดเกี่ยวกับการประเมินผลผู้เรียนที่สามารถประเมินได้ในทุกครั้งที่ทำการสอน ซึ่ง  
นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความเชื่อของครูให้เหมาะสมต่อไป

### (3) การพัฒนาการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

ครูพี่เลี้ยงได้พัฒนาครูให้มีการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องด้วยการ  
กระตุ้นและส่งเสริมให้ครูความตระหนักและเห็นความสำคัญของการประเมินการเรียนการสอน  
โดยชี้ให้เห็นถึงประโยชน์จากการนำการประเมินไปใช้อย่างต่อเนื่องผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยน  
เรียนรู้ในแต่ละครั้งที่ฝึกอบรม ตัวอย่างคำถามที่กระตุ้นครูให้เห็นความสำคัญของการใช้การ  
ประเมินอย่างต่อเนื่อง มีดังนี้

meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์คิดจะนำผลการเรียนรู้หรือประโยชน์ที่ได้รับจากการ เข้าร่วมฝึกอบรมครั้งนี้ไปใช้กันอย่างไรบ้าง	
	ครู	อย่างน้อยก็เป็นแนวทางสำหรับปรับใช้กับวิชาอื่น ๆ ที่เราจะ ประเมินในชั้นของเราได้	(reflection-for-action)
	ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์มีแนวทางในการปรับใช้ในชั้นเรียนของอาจารย์อย่างไร ละคะ ลองอธิบายให้ฟังหน่อยได้ไหม	
	ครู	ก็เรารู้ว่ามีขั้นตอนอย่างไร ต้องวิเคราะห์มาตรฐานกับ องค์ประกอบการเรียนรู้อย่างไร ต้องกำหนดกรอบการประเมินนะ สร้างเครื่องมือให้ตรงกับกรอบนะ เครื่องมือต้องเหมาะสมมี เกณฑ์ที่ชัดเจนนะ เรารู้แบบนี้แล้วเนี่ย เวลาเอาไปทำกับวิชาอื่นที่ เราสอนนอกเหนือจากวิชาที่เราฝึกเนี่ย ก็ทำให้เข้าใจขึ้น ทำเป็น ครั้งต่อไป ก็เอาความรู้จากการปฏิบัติตรงเนี่ย ไปใช้ได้	(reflection-in-action) (แนวทางการนำการ ประเมินไปใช้ฯ)
	ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์พูดแบบนี้ก็แสดงว่าคิดจะนำความรู้ตรงนี้ไปใช้ต่อหรือ ใช้ไปแล้ว อย่างน้อยก็ไม่เสียเปล่ากับการฝึกปฏิบัติครั้งนี้	(reflection-in-action)
	ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์คิดว่าถ้าเราเอาความรู้ตรงนี้เนี่ยไปปรับใช้กับทุก วิชา ทุกครั้งที่เราประเมินเด็ก มันจะเกิดผลอย่างไรบ้าง	
	ครู	อย่างน้อยวิธีการที่เราประเมินมันก็เป็นระบบขึ้นนะ มีขั้นตอน การทำเป็นอย่างดี ไม่ได้ทำขึ้นมาแบบอยากทำก็ทำ หรือไปเอา เครื่องมือข้อสอบที่เขาสร้างกันไว้มาใช้ บางครั้งคิดว่ามันไม่ตรงกับ เนื้อหาที่เราสอนอยู่ก็ได้ ถ้าเราคอย ๆ ทำไป ปรับไปตามวิธี ที่เราได้จากครั้งนี้ มันก็ทำให้การประเมินเด็กของเราดีขึ้น คง ต้องคอย ๆ ทำไป เรียนรู้ไป ปรับไปเรื่อย ๆ แหละ	(reflection-for-action) (แนวทางการนำการ ประเมินไปใช้ฯ)

(โรงเรียน กทม.)

จากสถานการณ์ดังกล่าว จะเห็นได้ว่าครูพี่เลี้ยงตั้งคำถามให้ครูได้กำหนดแนวทางการนำผลการเรียนรู้ที่ได้ครั้งนี้ไปใช้ในครั้งต่อไป โดยชี้ให้ครูเห็นประโยชน์จากการประเมินไปใช้กับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ช่วงการสนทนา ครูได้สะท้อนความคิดให้เห็นว่าจะนำการประเมินไปปรับใช้กับรายวิชาอื่น ๆ ต่อไป แสดงให้เห็นถึงแนวโน้มที่ครูจะทำการประเมินสำหรับการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ตัวอย่างคำถามส่วนใหญ่ที่ครูพี่เลี้ยงใช้เพื่อให้ครูได้คิดสะท้อนออกมาเป็นคำถามเพื่อส่งเสริมให้ครูคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานและการสะท้อนการปฏิบัติงานในอนาคต เช่น “ประโยชน์จากการใช้การประเมินอย่างต่อเนื่องมีอะไรบ้าง” “แนวทางการนำความรู้เรื่องการประเมินไปใช้เป็นอย่างไร” เป็นต้น

ผู้วิจัยพบว่ากระบวนการพัฒนาเพื่อให้ครูเห็นความสำคัญของการประเมินและตั้งใจที่จะนำการประเมินไปใช้อย่างต่อเนื่องคือการสร้างความภาคภูมิใจและการสร้างคุณค่ากับผลงานที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรม ตัวอย่างเช่น

meta reflection	{	ครูพี่เลี้ยง	อาจารย์รู้กันใหม่ว่าทำไม สมศ.ประเมินมาตรฐานด้านครูโรงเรียนเราอยู่ในระดับดีมาก และถือว่าการอบรมที่เกิดขึ้นครั้งนี้เป็นนวัตกรรมเด่นของโรงเรียนเรา	(คำถามให้ reflection-on-action)
		ครู	พูดตรง ๆ ก็อยากขอบคุณอาจารย์ (ผู้วิจัย) ด้วยนะที่มีส่วนช่วยตรงนี้ คงเกิดจากที่เราใช้การอบรมครั้งนี้พัฒนาคุณครูโรงเรียนเรา เพราะมันมีมาตรฐานตัวหนึ่งเกี่ยวกับการพัฒนาครู เป็นการส่งเสริมครูในโรงเรียนให้มีการพัฒนา	(reflection-on-action) (ประโยชน์ของการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานฯ)
		ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์คิดว่าทำไมการอบรมพัฒนาครูที่เราทำกันอยู่เนี่ยทำให้โรงเรียนเราได้มาตรฐานด้านครูอยู่ในระดับดีมากละ มันเป็นการส่งเสริมและพัฒนาคุณครูโรงเรียนเราอย่างไร	
		ครู	คิดว่าน่าจะเป็นส่วนที่ทำให้คุณครูรู้ขึ้นและเข้าใจเกี่ยวกับการวัดผลประเมินผล ได้ความรู้ไปใช้กับการประเมินที่เราสอนกันอยู่จริง ๆ	(reflection-on-action) (การตระหนักในคุณค่าของการประเมินฯ)
		ครู	เค้าคงเห็นผลงานของคุณครูด้วย มันเป็นผลงานที่เราทำกันจริง ๆ ไม่ใช่เมคกันขึ้นมา ตรงนี้น่าจะเป็นส่วนสำคัญที่ผลประเมินของเราออกมาดีมาก	(reflection-on-action) (ความภาคภูมิใจในผลงาน)
reflection	{	ครูพี่เลี้ยง	มันก็น่าจะจริงตามที่อาจารย์พูด อย่างน้อยเราทำกัน ครูเราเข้าใจขึ้น มีผลงาน และคิดว่าพวกเรา ก็คงต้องทำกันต่อไป ไม่ใช่ว่าพอ สมศ.ไม่เข้ามา เราก็ไม่ทำกัน จะทำกันอย่างไรต่อก็คงต้องให้คุณครูช่วยกันด้วยแหละ	
		ครู	ก็คิดว่าคงต้องนำผลที่เกิดขึ้นครั้งนี้ไปใช้กันต่อไปปรับใช้กันต่อ อย่างน้อยเราได้มาตรฐานดีมากอยู่แล้ว คิดว่าประเมินครั้งต่อไปก็น่าจะไม่ต่ำกว่าดีหรือดีมาก ที่สำคัญคิดว่าครูเราก็น่าจะทำต่อให้เห็นผลงานเหมือนที่เราได้ทำกันอยู่ตอนอบรม	(reflection-for-action) (แนวทางการนำการประเมินไปใช้ฯ)

}	reflection	ครูพี่เลี้ยง	อันนี้ก็เห็นด้วยนะ แล้วคุณครูท่านอื่นมีแนวทางอย่างไรที่จะให้สิ่งที่เราอบรมไปเกิดประโยชน์มากที่สุดกับคุณครู	
		ครู	ก็คงเหมือน พุดนั้นแหละ ถ้าเราไม่ทำ ก็คงไม่มีผลงาน ออกมาให้เห็น สมศ.มาประเมินอีก ถ้าไม่เห็นเราทำกัน ต่อ มาตรฐานมันก็คงไม่ผ่าน และไม่ได้มาตรฐานนั้นแหละ	(reflection-in-action) (แนวทางการนำการประเมินไปใช้ฯ) (โรงเรียน สข.)

จากสถานการณ์ข้างต้นจะเห็นได้ว่าครูพี่เลี้ยงตั้งคำถามให้ครูร่วมกันสะท้อนผลจากการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นและร่วมกันหาแนวทางนำการประเมินไปใช้ในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ช่วงสุดท้ายของการสนทนา ครูมีความคิดที่จะนำความรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมครั้งนี้ไปใช้ในการปฏิบัติงานครั้งต่อไป แสดงให้เห็นถึงแนวโน้มที่ครูจะทำการประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และการพัฒนาครูอีกวิธีหนึ่งที่ครูพี่เลี้ยงดำเนินการคือการนำผลงานครูที่เกิดจากฝึกอบรมมาเป็นตัวกระตุ้นให้ครูมีความคิดที่จะเรียนรู้และปรับปรุงงานให้ได้คุณภาพและมีมาตรฐานยิ่งขึ้นต่อไป เช่น

}	meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	เห็นผลงานที่อาจารย์ทำออกเป็นเล่มเสร็จเรียบร้อยแล้ว รู้สึกอย่างไรกันบ้างครับ ดีใจภูมิใจหรืออย่างไร	
		ครู	มันก็ดี มันเป็นเรื่องที่เราทำกันจริง ๆ เป็นตัวอย่างให้เรา นำไปใช้ต่อไปได้ เหมือนเป็นงานวิจัยเล็ก ๆ ที่เราทำ	(reflection-in-action) (ความรู้สึกภาคภูมิใจต่อผลการปฏิบัติงานฯ)
		ครูพี่เลี้ยง	ที่อาจารย์บอกว่าไม่สมบูรณ์แบบทุกอย่าง มันเป็นอย่างไร	
		ครู	ก็คิดว่าบางงานบางเรื่องที่ทำกันไปยังไม่ละเอียดเท่าที่ควร อาจต้องปรับให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น	(reflection-on-action) (การตรวจสอบผลงาน)
}	meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	ถ้าจะปรับผลงานให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น คิดจะปรับตรงไหน	
		ครู	คิดว่าน่าจะเป็นตัวเครื่องมือที่สร้างขึ้นมานะ มันเหมือนยังออกมาไม่ดีเท่าไร	(reflection-on-action) (การตรวจสอบผลงาน)
		ครูพี่เลี้ยง	ถ้ามันจะปรับจะให้ดีขึ้นเนี่ย มันต้องเป็นอย่างไร	
		ครู	มันก็น่าจะมีเครื่องมือที่หลากหลายขึ้นนะ เป็นเครื่องมือใหม่ ๆ ที่วัดแล้วได้ผลดีเลยนะ	(reflection-for-action) (แนวทางการปรับปรุง)
}	meta reflection	ครูพี่เลี้ยง	ถ้ามันตามที่อาจารย์ออกมา เครื่องมือที่อยู่ในเล่มนี้ที่อาจารย์สร้างขึ้น มันก็ไม่หลากหลาย ไม่ใหม่ และประเมินเด็กยังได้ไม่ดีสิครับ	
		ครู	มันก็คงไม่ใช่แบบนั้นทั้งหมด เพียงแต่ถ้าจะทำให้มันดีขึ้น มันก็น่าปรับตามที่บอกไปเมื่อกี้	(reflection-in-action)
		ครูพี่เลี้ยง	แล้วอาจารย์คิดจะลองปรับดูใหม่ละครับ เพราะถ้าอาจารย์ปรับ อาจารย์ก็จะได้เครื่องมือที่มีคุณภาพ ได้มาตรฐานกว่าเดิมตามที่อยู่ในเล่มนี้ (ผลงานครู)	
		ครู	อันนี้ก็คิดว่าคงปรับให้ดีขึ้นกว่าเดิม อย่างน้อยอันนี้ก็ เป็นตัวอย่างเริ่มต้นได้แล้ว ต่อไปคงไม่ยากเท่าไร แต่ก็อยู่ที่ว่ามีเวลาที่จะทำด้วยนะอาจารย์	(reflection-for-action) (แนวทางการปฏิบัติงาน)

reflection	ครูพี่เลี้ยง	แล้วทำไมคิดว่าเวลาต้องเข้ามาเกี่ยวข้องกับกาปรับ		
		ผลงานของอาจารย์ให้ตีมีคุณภาพขึ้นด้วยละ		
	ครู	ถ้าเกิดมีงานด่วน เร่ง ๆ เข้ามา ก็ไม่มีเวลาทำ เพราะมัน	(reflection-in-action)	
		ต้องใช้เวลาเหมือนกัน ต้องมีขั้นตอนในการทำ		
ครูพี่เลี้ยง	แล้วเวลาที่อาจารย์สร้างเครื่องมือประเมินในห้องเรียน			
	เนี่ย อาจารย์ก็สร้างได้ ไม่เห็นว่าจะเกี่ยวข้องกับเรื่อง			
	เวลานี้ครับ เพราะปกติอาจารย์ก็ต้องสอนและสร้าง			
	เครื่องมือประเมินเด็กอยู่แล้ว มันอยู่ที่ว่าอาจารย์จะลง			
		มือสร้างและปรับมันให้มีคุณภาพมากขึ้นกว่าเดิม		
		หรือไม่เท่านั้นเอง ไม่ใช่หรือครับ		
ครู	อืม มันก็จริงอยู่ ถ้าอย่างไรงี้คงหาเวลาปรับตรงนี้ให้ดีขึ้น	(reflection-for-action)		
		(แผนการปฏิบัติงาน		
		ต่อไป)		
			(โรงเรียน สพฐ.)	

จากตัวอย่างสถานการณ์ จะเห็นได้ว่าครูได้วิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยของผลงานที่ได้ปฏิบัติมา และได้กำหนดแนวทางที่จะพัฒนาและปรับปรุงผลงานของตนเองให้มีคุณภาพและได้มาตรฐานยิ่งขึ้น โดยมีครูพี่เลี้ยงคอยกระตุ้นด้วยคำถามให้ครูได้คิดวิเคราะห์หาคำครวญถึงการปฏิบัติของตนเองที่ผ่านมา ผลจากการสะท้อนความคิดของครูแสดงให้เห็นถึงแนวโน้มที่ครูจะมีการเรียนรู้งานประเมินต่อไป และนำผลการเรียนรู้ครั้งนี้ไปพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นต่อไป

ระหว่างการจัดฝึกอบรมในโรงเรียนทั้ง 3 แห่ง ผู้วิจัยได้สังเกตพฤติกรรมของครูและได้สอบถามความคิดเห็นของครูต่อการปฏิบัติงานด้านการประเมิน สัมภาษณ์ครูพี่เลี้ยงและครูที่รับการอบรมอย่างไม่เป็นทางการ จัดสนทนากลุ่มเพื่อศึกษาความยั่งยืนและความต่อเนื่องในการปฏิบัติงานด้านการประเมินที่จะเกิดขึ้นในโรงเรียนต่อไป ผลจากการสรุปข้อมูลจากการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการดังกล่าว พบว่าครูมีแนวโน้มที่จะนำการประเมินไปใช้อย่างต่อเนื่องด้วยการแสดงออกในรูปของแผนงานและกระบวนการที่โรงเรียนจะดำเนินการต่อไปเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้ร่วมกันและขยายผลการเรียนรู้ภายในโรงเรียน ได้แก่ 1) การจัดให้มีโครงการฝึกอบรมด้านการประเมินการเรียนการสอนต่อยอด 2) การเป็นแหล่งศึกษาดูงานด้านการประเมินฯ และเผยแพร่ผลการดำเนินงานแก่โรงเรียนอื่น 3) การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรครูด้านการประเมินไว้ในแผนปฏิบัติการประจำปีของปีการศึกษาถัดไป 4) การขยายผลการดำเนินงานที่เกิดจากการฝึกอบรมฯ ให้กับครูผู้สอนคนอื่น ๆ และ 5) การวางแผนบูรณาการงานประเมินไว้ในแผนงาน/โครงการอื่น ๆ มีรายละเอียดดังนี้

## (1) การจัดทำให้มีโครงการฝึกอบรมด้านการประเมินการเรียนการสอนต่อยอด

ผู้บริหารโรงเรียนสังกัด สช. ได้เล็งเห็นถึงความสำคัญของการประเมินการเรียนการสอน จึงได้จัดทำให้มีโครงการฝึกอบรมต่อยอดจากการฝึกอบรมครูที่จัดขึ้นในวันที่ 27 มีนาคม 2550 มีครูทุกคนในโรงเรียนเข้าร่วมฝึกอบรม โดยเห็นว่ากระบวนการฝึกอบรมที่ดำเนินการอยู่มีประโยชน์กับครูและต้องการเพิ่มเติมเนื้อหาบางเรื่องให้กับครูเกิดความเข้าใจมากขึ้น ได้แก่ การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการประเมินตามสภาพจริง การใช้วิธีการประเมินการเรียนการสอนที่ได้เรียนรู้มาแล้วสู่แผนการจัดการเรียนรู้

*“ทางโรงเรียนได้มีโครงการที่จะเปิดอบรมในด้านการเขียนแผนการสอน และการประเมินผลการเรียนการสอนอีกครั้ง จะเชิญ ดร.อรสา ผู้เชี่ยวชาญด้านการทำแผนและการประเมินผลมาอบรมเพิ่มเติมให้ครูอีกครั้งในวันที่ 27 มีนาคม 2550 ตั้งใจว่าจะให้ครูที่เข้ารับการอบรมทุกคนนำวิธีการอบรม และผลที่ได้เนี่ย ไปทำต่อในช่วงปิดเทอมนี้ และนำผลงานมาใช้ในตอนเปิดภาคเรียนของปีการศึกษาใหม่” (ครูสุมณฑา สังกัด สช.)*

*“อาจารย์ใหญ่มีนโยบายให้คุณครูทุกคนฝึกอบรมเพื่อให้มีความรู้ความสามารถด้านการประเมินการเรียนการสอนต่อ ปลายเดือนมีนาคนี้ คุณครูทั้งโรงเรียนจะเข้าร่วมการฝึกอบรมในครั้งนี้ด้วย” (ครูวิมลวรรณ สังกัด สช.)*

*“มีการอบรมทำแผนการสอนและการวางแผนการประเมินให้สอดคล้องกับแผนการสอน แต่ละกลุ่มสาระต้องทำการวิเคราะห์หลักสูตร และนำสิ่งที่อบรมไปแล้วมาใช้ให้ถูกต้องด้วย และมีการวัดผลประเมินผลอย่างต่อเนื่อง” (ครูประภาวดี สังกัด สช.)*

จากข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าครูเล็งเห็นความสำคัญของการประเมินการเรียนการสอน และมีแนวโน้มที่จะนำความรู้ที่เกิดจากการฝึกอบรมมาใช้วางแผนและพัฒนาการประเมินการเรียนการสอนให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้นในช่วงเปิดภาคเรียนปีการศึกษาต่อไป

## (2) การเป็นแหล่งศึกษาดูงานด้านการประเมินการเรียนการสอนและเผยแพร่ผลการดำเนินงานแก่โรงเรียนอื่น

แนวโน้มที่แสดงให้เห็นว่าครูใช้การประเมินอย่างต่อเนื่องคือการที่โรงเรียนเป็นแหล่งศึกษาดูงานด้านการประเมินการเรียนการสอนให้กับโรงเรียนอื่น เนื่องจากในช่วงระหว่างการฝึกอบรม มีครูโรงเรียนอื่นเข้ามาศึกษาดูงานและเยี่ยมชมโรงเรียน ผลงานเชิงประจักษ์ที่เกิดจากการฝึกอบรม เช่น ชิ้นงานของครูผู้เข้ารับการอบรม รูปแบบวิธีการฝึกอบรม โครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรม และเอกสารประกอบการฝึกอบรม เป็นสิ่งที่ทำครูโรงเรียนอื่นสนใจและต้องการนำผลงานดังกล่าวไปปรับใช้กับโรงเรียนตนเอง ดังนั้น ครูจึงต้องมีการพัฒนาตนเองด้านการประเมินอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องการประเมิน เพื่อสามารถชี้แนะแก่ครูโรงเรียนอื่น ๆ ให้เกิดความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินการเรียนการสอนได้

สิ่งหนึ่งที่ทำให้ครูเกิดความภาคภูมิใจคือผลงานที่เกิดจากการจัดฝึกอบรม เนื่องจากครูโรงเรียนสังกัด สช. ได้รับการประเมินคุณภาพภายนอกจากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) อยู่ในระดับคุณภาพดีมากในมาตรฐานด้านครู และได้รับการประเมินว่ากระบวนการฝึกอบรมครูเป็นนวัตกรรมเด่นของโรงเรียน เนื่องจากเห็นว่ากิจกรรมการฝึกอบรมที่จัดขึ้นเป็นกระบวนการพัฒนาให้ครูเกิดพัฒนาตนเองและเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง จากผลการประเมินภายนอก ทำให้ครูภาคภูมิใจและเห็นความสำคัญของการประเมินการเรียนการสอน

“มีครูจากสมุทรปราการมาดูงานที่โรงเรียน เห็นเรื่องการวิเคราะห์ข้อสอบที่เราทำกัน อยู่ เลยขอไปใช้ต่อด้วย ไม่ได้บอกอาจารย์ (หมายถึงผู้วิจัย) ไว้ก่อน เลยสอนให้เค้าดูเพื่อให้เขานำไปใช้ได้” (ครูสมณฑาสังเกต สช.)

“อาจารย์จากโรงเรียน ก. เขามาที่โรงเรียน เห็นเอกสารที่เราทำกัน เขาบอกว่ามีประโยชน์ ขอไปดูตัวอย่างบ้าง เห็นผลงานครูที่เป็นเล่มๆ ขอเอกสารของเราไปดูและถ่ายเอกสารไปด้วย เลยคิดว่าคงไม่เป็นปัญหาอะไร คงนำไปปรับใช้ด้วยกันได้”

“ครูทุกคนดีใจกันมาก สมศ. เข้ามาประเมินเมื่อ มีนา แล้วผลการประเมินด้านครูอยู่ในระดับดีมาก เนื่องจากเค้าเห็นกระบวนการและผลงานของครู ว่าเป็นการเรียนรู้ที่ดี ช่วยให้ครูมีการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง คงต้องเรียนรู้และอบรมกันต่อไป เค้าให้การอบรมครั้งนี้เป็นนวัตกรรมดีเด่นของโรงเรียนเลยคะ”

“อาจารย์ใหญ่ขยายผลงานที่สำเร็จให้กับเพื่อนครูในกลุ่มโรงเรียนเอกชนเป็นจำนวนหลายสิบโรงเรียนเลยคะ”

จากข้อมูลที่ครูได้สะท้อนดังกล่าว แสดงให้เห็นว่าโรงเรียนมีแนวโน้มที่จะคงไว้ซึ่งกระบวนการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนการสอน เป็นการสะท้อนถึงความต่อเนื่องและยั่งยืนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในโรงเรียนต่อไป

### (3) การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรด้านการประเมินไว้ในแผนปฏิบัติการประจำปีของปีการศึกษาถัดไป

โรงเรียนสังกัด กทม. และ สช. ได้เห็นประโยชน์และความสำคัญของการเรียนรู้ที่เกิดจากการฝึกอบรมครั้งนี้ จึงนำไปสู่การจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรและแผนงานวิชาการด้านการประเมินไว้ในแผนปฏิบัติการประจำปีของปีการศึกษาถัดไป เพื่อสนับสนุนให้ครูในโรงเรียนได้รับการพัฒนาและเกิดการเรียนรู้ด้านการประเมินอย่างต่อเนื่อง

“ปีการศึกษา 2550 ครูในทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ต้องทำการวิเคราะห์หลักสูตร จัดทำแผนการเรียนรู้และวางแผนการวัดและประเมินในครอบคลุมกับองค์ประกอบการเรียนรู้ โรงเรียนคงต้องทำแผนพัฒนาครูในเรื่องดังกล่าวรองรับ” (ครูจรัสศรี สังเกต สช.)

“เสนอไว้เป็นแผนงานวิชาการของโรงเรียน ลักษณะของแผนงานเป็นการอบรมและพัฒนาครูด้านการประเมินจากสำนักการศึกษาและกลับมาขยายผลให้กับครูคนอื่น ๆ ในโรงเรียน ส่งครูแกนนำไปอบรมในวันหยุดภาคเรียนที่ 2 ช่วงเมษายน และมาขยายผลช่วงพฤษภาคม”



จากข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าคุณมีแนวโน้มที่จะพัฒนาตนเองด้านการประเมินการเรียนการสอนต่อไป และมีแนวโน้มที่จะนำผลจากการเรียนรู้มาพัฒนาตนเองและวางแผนจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้มีคุณภาพต่อไป

#### (4) การขยายผลการดำเนินงานแก่ครูผู้สอนคนอื่น ๆ

แนวโน้มที่แสดงให้เห็นว่าคุณใช้การประเมินอย่างต่อเนื่องต่อไปคือการที่ครูในโรงเรียนขยายผลที่เกิดจากการฝึกอบรมไปยังครูผู้สอนคนอื่น ๆ ที่ยังไม่ได้รับการฝึกอบรม ครูสังกัด สพฐ. ขยายผลการเรียนรู้กับครูระดับอนุบาลและครูอัตราจ้าง ครูสังกัด กทม. ขยายผลการเรียนรู้ให้กับครูที่ยังไม่ได้รับการฝึกอบรมด้วยการเสนอผลปฏิบัติงานแก่ผู้บริหารโรงเรียนเพื่อใช้วางแผนการดำเนินงานต่อไป ส่วนครูสังกัด สช. กำหนดแนวทางขยายผลการเรียนรู้กับครูระดับอนุบาล

*“คุณครูที่เข้ารับการอบรมแล้วเห็นคุณค่าและประโยชน์ของการประเมินทั้งเนื้อหาและผลการเรียนรู้ ต่างต้องการนำไปปรับใช้กับวิชาอื่น ๆ และคอยแนะนำช่วยเหลือเพื่อนครูที่ยังไม่ได้รับการอบรม” (ครูวิมลวรรณ สังกัด สช.)*

*“มีการต่อยอดต่อเนาะ เพราะอยู่ในแผนงานวิชาการ เรามีนโยบายที่จะดำเนินการอยู่แล้ว โดยขยายผลในลักษณะเครือข่ายที่ให้การอบรมกับครูเป็นกัลยาณมิตร 1 ต่อ 5 คน แล้วขยายผลกับครูคนอื่น ๆ จนครบทุกคน” (ครูคมคาย สังกัด กทม.)*

*“คงนำไปบอกเพื่อนครูต่อไป โดยเฉพาะตัวผลงานที่เกิดขึ้น สามารถเรียนรู้จากตรงนี้ได้ดี เห็นตัวอย่างและปฏิบัติได้จริง” (ครูทูน สังกัด สพฐ.)*

จากข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าคุณเกิดความตระหนักและเห็นความสำคัญของการฝึกอบรมที่จัดขึ้น มีแนวโน้มที่จะนำผลการเรียนรู้ครั้งนี้ไปปรับใช้ในวิชาอื่น ๆ ต่อไป รวมทั้งขยายผลกับครูคนอื่นในโรงเรียนที่ยังไม่ได้รับการฝึกอบรม เพื่อให้ครูได้เรียนรู้และเข้าใจเรื่องการประเมินการเรียนการสอนร่วมกัน และใช้การประเมินในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทุกครั้ง

#### (5) การวางแผนบูรณาการงานประเมินไว้ในแผนงาน/โครงการอื่น ๆ

แนวโน้มอย่างหนึ่งที่สะท้อนให้เห็นว่าจะเกิดความต่อเนื่องและยั่งยืนของการปฏิบัติงานด้านการประเมิน คือการที่ครูโรงเรียนสังกัด กทม. กำหนดแนวทางนำความรู้ด้านการประเมินที่ได้รับจากฝึกอบรมครั้งนี้ไปบูรณาการเข้ากับกิจกรรม/โครงการที่ตนเองรับผิดชอบเพื่อให้การประเมินเข้าไปมีส่วนพัฒนาและปรับปรุงแผนงาน/โครงการ และใช้เป็นแนวทางในการตรวจสอบจุดเด่นจุดด้อยของการดำเนินงานตามแผนงาน/โครงการ

*“ตัวเองรับผิดชอบโครงการศิลปะของโรงเรียน อย่างน้อยก็รู้กระบวนการสร้างเครื่องมือประเมิน และนำไปปรับใช้ให้เข้ากับชมรมศิลปะ เพื่อรู้ว่าชมรมดีไม่ใช่อะไร” (ครู อัญชนก สังกัด กทม.)*

### 2.2.3) บทสรุปที่ได้จากการนำกระบวนการฝึกอบรมไปทดลองใช้

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อนี้เป็นผลที่ได้จากการสังเคราะห์ข้อมูลจากการสังเกต การสัมภาษณ์ และการศึกษาเอกสารผลการปฏิบัติงานครูในช่วงระหว่างที่ผู้วิจัยเข้าไปนิเทศ ติดตาม และสังเกตการณ์การฝึกอบรมโรงเรียนทดลองทั้ง 3 โรงเรียน ได้บทสรุปสำหรับนำกระบวนการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปใช้ให้เกิดประสิทธิภาพต่อไป จำนวน 10 ประเด็นดังนี้

1. วิธีการที่ทำให้ครูเกิดการคิดสะท้อนอภิमानได้นั้นอยู่ที่ครูที่เลี้ยงที่จะต้องมีความรู้ทักษะและความสามารถในการตั้งประเด็นคำถามให้ครูได้คิดใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งต่อผลการปฏิบัติงาน ดังนั้นวิธีการเพื่อให้ครูที่เลี้ยงมีทักษะในด้านดังกล่าวคือการให้ทดลองฝึกปฏิบัติตั้งคำถามประเภทต่าง ๆ ในแต่ละระยะของการคิดสะท้อน ใช้สถานการณ์ตัวอย่างมาฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง และนำคำตอบซึ่งผลการสะท้อนของครูมาพิจารณาและวิเคราะห์ เพื่อกำหนดแนวทางการตั้งคำถามขั้นต่อไป

2. กระบวนการที่ส่งเสริมให้ครูคิดสะท้อนอภิमानได้ดีคือการจัดให้มีกิจกรรมกลุ่มแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ด้วยการเรียนรู้จากผลการปฏิบัติงานและประสบการณ์เดิมของแต่ละคน เพราะผลการปฏิบัติงานและความคิดของครูที่รับการอบรมในกลุ่มสามารถเป็นตัวกระตุ้นและส่งเสริมให้ครูคิดสะท้อนอภิमानต่อความคิดของตนเองและความคิดของครูคนอื่น ๆ ภายในกลุ่มได้เป็นอย่างดี

3. สิ่งที่ควรคำนึงถึงสำหรับการนำรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานไปใช้ คือการใช้ผลการปฏิบัติงานหรือชิ้นงานของครูมาเป็นกรณีศึกษาเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผนวกกับการส่งเสริมให้ครูได้คิดสะท้อนต่อผลการปฏิบัติงาน มีการวิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยของผลการปฏิบัติงานและตรวจสอบความถูกต้องของผลการปฏิบัติงานจากการตั้งคำถามและตอบคำถามได้ด้วยตนเอง กระบวนการดังกล่าวจะนำไปสู่การคิดใคร่ครวญและคิดสะท้อนอภิमान

4. การฝึกอบรมที่จำเป็นต้องใช้กระบวนการคิดสะท้อนให้ครูเกิดการเรียนรู้ กรณีที่ครูไม่มีเวลาเข้าร่วมกิจกรรมในช่วงของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้หรือครูขาดทักษะและความสามารถในการนำเสนอความคิดของตนเอง ไม่กล้าแสดงออก ขาดความมั่นใจในการนำเสนอผลการปฏิบัติงานในที่ประชุมกลุ่ม วิธีการแก้ปัญหาวิธีหนึ่งเพื่อให้เกิดการคิดสะท้อนอภิमान คือการให้ครูรายงานผลการเรียนรู้ผ่านสื่อหรือเอกสารที่มีข้อความในเชิงลึก โดยตั้งคำถามให้ครูคิดใคร่ครวญต่อประเด็นต่าง ๆ ตามที่ได้ปฏิบัติงานมา หลังจากนั้นจึงนำผลการสะท้อนจากรายงานดังกล่าวมาตรวจสอบและวางแผนให้ครูเกิดการเรียนรู้จากข้อมูลการสะท้อนดังกล่าวอีกครั้งหนึ่ง

5. รูปแบบการเรียนรู้ที่ทำให้ครูบรรลุเป้าหมายของหลักสูตรฝึกอบรมคือการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ที่มีครูผู้ช่วยในโรงเรียนในลักษณะที่เป็น “Co-Trainer” มาทำหน้าที่ประสานงานระหว่างครูที่เลี้ยงและครูผู้เข้ารับการอบรม บทบาทหน้าที่สำคัญของบุคคลดังกล่าว นอกเหนือจากการเข้ารับการอบรมแล้ว ยังสามารถเป็นตัวเชื่อมต่อการฝึกอบรมบรรลุผลตามที่กำหนดไว้ได้ง่ายยิ่งขึ้น ทำให้กระบวนการฝึกอบรมเป็นไปอย่างราบรื่น มีการรับรู้ข้อมูลข่าวสารได้

ตรงกัน กลุ่มบุคคลในโรงเรียนที่สามารถเป็น “Co-Trainer” ได้แก่ ครูวิชาการโรงเรียน ครูแกนนำต่าง ๆ หัวหน้าสายชั้น หัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ รวมถึงครูที่มีประสบการณ์และสนใจเรียนรู้ในสิ่งต่าง ๆ ที่สำคัญต้องเป็นที่ยอมรับและไว้วางใจจากครูผู้เข้ารับการอบรมด้วยตนเอง ถึงแม้จะไม่มีความรู้ความสามารถในเรื่องที่อบรมก็ตาม

6. ครูสามารถเรียนรู้เนื้อหาที่ฝึกอบรมได้ดียิ่งขึ้นหากมีตัวอย่างผลงานหรือชิ้นงานที่ชัดเจนเป็นรูปธรรมมาให้ครูได้ศึกษาเรียนรู้ไปพร้อม ๆ กับการฝึกปฏิบัติจริง แต่ครูที่เลี้ยงต้องมีวิธีการไม่ให้ครูลอกเลียนแบบจากตัวอย่างผลงานหรือชิ้นงานที่นำมาใช้เป็นตัวอย่าง

7. ผลงานที่เกิดจากการฝึกอบรมในโรงเรียนถ้านำมาจัดให้เป็นระบบ เรียบเรียงผลงานให้ เป็นไปตามลำดับขั้นตอนของการฝึกอบรม ก็ทำให้ได้ผลงานที่มีคุณภาพ มีคุณค่าและสร้างความรู้สึกที่ดีให้กับครูผู้เข้ารับการอบรม ดังนั้นการที่ครูที่เลี้ยงได้ชี้แจงให้ครูได้รับรู้และเห็นผลที่จะเกิดขึ้นล่วงหน้าก่อนเริ่มการฝึกอบรม จึงเป็นสิ่งจำเป็นและสำคัญยิ่ง และครูที่เลี้ยงควรมีแนวทางนำผลงานจากการฝึกอบรมไปสู่การทำผลงานทางวิชาการของครูต่อไป วิธีการดังกล่าวถือเป็นยุทธวิธีในการกระตุ้นและส่งเสริมให้ครูเต็มใจและตั้งใจร่วมกิจกรรมฝึกอบรมอย่างเต็มที่

8. เอกสารประกอบการฝึกอบรมเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นสำหรับครู เพราะทำให้ครูเรียนรู้และเข้าใจได้ง่ายขึ้น เอกสารต้องมีความชัดเจน สอดคล้องกับเป้าหมายที่ต้องการเรียนรู้ และอิงกับสภาพการปฏิบัติจริงของครู และในการพัฒนาเอกสารประกอบการฝึกอบรมควรเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการออกแบบและวางแผนพัฒนาเอกสารประกอบการฝึกอบรมร่วมกับครูที่เลี้ยง

9. ลักษณะของคำถามส่วนใหญ่ที่ใช้กระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้และคิดสะท้อนอภิमान ระหว่างการฝึกอบรมพบว่าเป็นคำถามที่ให้ครูคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) และคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection-on-action) คำถามดังกล่าวสามารถใช้กระตุ้นให้ครูคิดใคร่ครวญถึงประสบการณ์ในการปฏิบัติงานเดิมที่เคยปฏิบัติมาได้เป็นอย่างดี และเปรียบเทียบผลการปฏิบัติงานในลักษณะต่าง ๆ ของตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่การเรียนรู้และเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านต่าง ๆ ให้ถูกต้องและเหมาะสมต่อไป ขณะที่คำถามที่ส่งเสริมให้คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) และคำถามที่ส่งเสริมให้ครูปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection) สามารถใช้กระตุ้นให้ครูได้คิดใคร่ครวญเพื่อนำผลจากการเรียนรู้ไปใช้วางแผนปฏิบัติงานให้มีคุณภาพยิ่งขึ้นต่อไปได้ ตัวอย่างคำถามแสดงดังตารางที่ 4.16

ตารางที่ 4.16 ตัวอย่างคำถามที่ใช้กระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้ในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान

การคิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถามที่ใช้กระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้ในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान
<b>1. การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action)</b>	
1.1 คำถามให้ได้คิดย้อนกลับไปถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น	<ul style="list-style-type: none"> <li>● การประเมินด้วยวิธีดังกล่าวมีจุดเด่นจุดด้อยอย่างไร เหตุใดจึงเลือกใช้การประเมินวิธีดังกล่าว</li> <li>● การประเมินแต่ละวิธีมีปัญหาอุปสรรคอะไรบ้าง ถ้ามี ได้ดำเนินการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างไร</li> <li>● เหตุใดจึงเลือกใช้แบบสอบถามประเมินนักเรียน ใช้วิธีการประเมินอื่นได้หรือไม่ เพราะเหตุใด</li> <li>● คิดว่าการวิเคราะห์มาตรฐานฯ กับองค์ประกอบการเรียนรู้ถูกต้องหรือไม่ เพราะเหตุใด มีแนวทางการตรวจสอบผลการปฏิบัติงานดังกล่าวได้อย่างไรบ้าง</li> </ul>
1.2 คำถามให้ได้คิดย้อนกลับสิ่งที่ตนเองกระทำและมีความรู้สึก	<ul style="list-style-type: none"> <li>● การใช้แบบสอบถามวัดความรู้ของนักเรียนเพียงอย่างเดียว ดีหรือไม่อย่างไร</li> <li>● การใช้แบบสอบถามประเมินนักเรียนน่าเชื่อถือหรือไม่ วิธีการดังกล่าวสามารถสะท้อนผลนักเรียนได้หรือไม่และเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● ถ้าสอนไม่จบหน่วยการเรียนรู้ สามารถใช้เครื่องมือวัดความรู้ของนักเรียนได้หรือไม่ เหตุใด</li> <li>● การวางแผนเพื่อออกข้อสอบดำเนินการอย่างไรและคิดว่าวิธีการดังกล่าวถูกต้องหรือไม่ อย่างไร</li> <li>● เกณฑ์ที่ใช้กำหนดสัดส่วนจำนวนข้อสอบแต่ละครั้งที่ประเมินมีเกณฑ์อะไรบ้าง และเกณฑ์ใดสำคัญมากที่สุด เหตุใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● การใช้การประเมินด้วยวิธีการอื่น ๆ นอกเหนือจากการใช้แบบสอบถามสามารถมีหรือไม่ อะไรบ้าง และคิดจะเปลี่ยนแปลงบ้างหรือไม่ เพราะเหตุใด</li> <li>● ขั้นตอนการพัฒนาข้อสอบ ทั้งการออกข้อสอบ และการตรวจให้คะแนนมีความน่าเชื่อถือหรือไม่ และเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● การที่รู้สึกว่าการประเมินโดยการใช้ข้อสอบเป็นการง่ายนั้น ทำไม่จึงรู้สึกเช่นนั้น</li> <li>● ทำไม่จึงเลือกใช้เครื่องมือประเมินการเรียนการสอนดังกล่าว ตัวอย่างใดจึงเลือกใช้แบบนั้น</li> </ul>
<b>2. การคิดสะท้อนถึงงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection-in-action)</b>	
2.1 คำถามเพื่อให้เกิดพิจารณาถึงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์และกระบวนการคิดของตนเองหลังจากเกิดเหตุการณ์นั้น	<ul style="list-style-type: none"> <li>● การประเมินโดยใช้ข้อสอบอัตโนมัติดีกว่าการใช้ข้อสอบประเภทเลือกตอบหรือไม่ เพราะเหตุใด</li> <li>● การประเมินด้วยข้อสอบประเภทอัตนัยเหมาะกับวิชาแบบใด</li> <li>● เหตุผลที่ครูส่วนใหญ่เปลี่ยนการใช้ข้อสอบมาเป็นการอัตนัย เพราะบอกว่าสามารถวัดความรู้นักเรียนได้ลึกซึ้งขึ้นนั้น เป็นการคิดที่ถูกต้องหรือไม่ เพราะเหตุใด แล้วข้อสอบประเภทอื่น ไม่สามารถวัดความรู้ความคิดของนักเรียนได้อย่างลึกซึ้งหรือไม่ อย่างไร</li> <li>● ทำไม่จึงเลือกออกข้อสอบเป็นแบบอัตนัยในวิชาที่สอน</li> <li>● การที่เด็กเก่งต้องทำข้อสอบอัตนัยได้ เด็กอ่อนทำข้อสอบอัตนัยไม่ได้ เห็นด้วยหรือไม่ เพราะเหตุใด</li> <li>● ถ้าจะพัฒนาข้อสอบเพื่อใช้วัดและประเมินนักเรียนให้ได้อย่างลึกซึ้ง นอกเหนือจากข้อสอบประเภทอัตนัยแล้วยังมีวิธีการหรือรูปแบบการประเมินอื่นอีกหรือไม่ อะไรบ้าง</li> </ul>
2.2 คำถามเพื่อส่งเสริมให้คิดถึงวิธีการจัดการเพื่อเปลี่ยนแปลงสิ่งที่เป็นอยู่ให้ดีขึ้น	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ปัจจุบัน การประเมินในชั้นเรียนดีหรือไม่ดีอย่างไร และเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● ถ้าครูไม่มีความรู้เพียงพอเรื่องการประเมินการเรียนการสอน จะแก้ปัญหาได้อย่างไร</li> <li>● การติดตามตรวจสอบการประเมินการเรียนการสอนของครู ควรใช้รูปแบบและวิธีการอย่างไร และปัจจุบันดีหรือไม่ดีอย่างไร ควรพัฒนา/แก้ไขอย่างไรบ้าง</li> <li>● การพัฒนาตนเองให้มีความรู้ความสามารถและทักษะทางด้านการประเมินผลในชั้นเรียนให้ดียิ่งขึ้นได้หรือไม่ ต้องทำอย่างไรบ้าง และคิดว่าทำได้หรือไม่ เพราะเหตุใด</li> </ul>
2.3 คำถามเพื่อให้เกิดการคิดอย่างกระฉับกระชวยในสิ่งที่กล่าวไป	<ul style="list-style-type: none"> <li>● การพัฒนาข้อสอบที่ทำให้รู้สึกว่า是一件ง่ายทำได้อย่างไร และคิดว่าวิธีการที่ปฏิบัติอยู่นั้นเชื่อถือได้หรือไม่ เหตุใด</li> <li>● ทำไม่จึงคิดว่าการพัฒนาข้อสอบการอ่านคิดวิเคราะห์เป็นเรื่องที่ยาก และคิดว่ายากในขั้นตอนใด ที่ผ่านมามีวิธีการแก้ไขปัญหาดังกล่าวอย่างไรบ้าง</li> <li>● ถ้าทำให้การประเมินการอ่านคิดวิเคราะห์เป็นเรื่องที่ง่าย ควรดำเนินการอย่างไร</li> </ul>
2.4 คำถามเพื่อให้เกิดการขยายความคิดให้กว้างขวางขึ้น	<ul style="list-style-type: none"> <li>● การสรุปผลการเรียนรู้ของผู้เรียนให้ตรงกับสภาพความเป็นจริงที่นักเรียนเป็นอยู่ทำได้อย่างไร และคิดว่าวิธีการดังกล่าวถูกต้อง และน่าเชื่อถือหรือไม่ เพราะเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● ถ้าไม่ใช้วิธีการแบบเดิมที่เคยใช้อยู่ คิดว่ายังมีวิธีการอื่นหรือไม่ อะไรบ้าง</li> <li>● มีวิธีการประเมินนักเรียนอย่างไรได้อีกบ้างที่จะทำให้การประเมินมีความน่าเชื่อถือและสอดคล้องกับความเป็นจริงของนักเรียน</li> </ul>

การคิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถามที่ใช้กระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้ในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान
2.5 คำถามเพื่อให้ตระหนักถึงความเชื่อของตนเองและผู้อื่น	<ul style="list-style-type: none"> <li>● การประเมินทักษะกระบวนการที่ดี ควรมีวิธีการหรือรูปแบบการประเมินอย่างไร</li> <li>● การประเมินวิชาศิลปะโดยให้นักเรียนวาดภาพแล้วแสดงความรู้สึกจากภาพถือเป็นการประเมินด้านทักษะปฏิบัติของนักเรียนหรือไม่ เหตุใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● ทำไมจึงคิดว่ากรอบการประเมินการเรียนการสอนที่สร้างขึ้นมีความน่าเชื่อถือและเหมาะสมกับวิชาที่สอน</li> <li>● ทำไมคิดว่าผลการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้และองค์ประกอบการเรียนรู้มีความถูกต้องและน่าเชื่อถือ</li> <li>● ทำไมจึงออกแบบการประเมินนักเรียนวิชาดังกล่าวแบบนี้ มีจุดเด่นอย่างไร</li> </ul>
2.6 คำถามเพื่อให้ระบุเกณฑ์ของตนเองที่ใช้ตัดสินสถานการณ์	<ul style="list-style-type: none"> <li>● แนวทางการกำหนดเกณฑ์การประเมินที่เป็นอยู่เป็นอย่างไร</li> <li>● เกณฑ์ที่กำหนดขึ้นมีความน่าเชื่อถือและเหมาะสมหรือไม่อย่างไร</li> <li>● มีวิธีการตรวจสอบเกณฑ์ที่ตั้งขึ้นหรือไม่ ถ้ามีแล้วได้ดำเนินการอย่างไร</li> <li>● การให้เกรดของนักเรียนทำอย่างไร เห็นด้วยกับกระบวนการดังกล่าวหรือไม่ อย่างไร</li> <li>● มีวิธีการอะไรได้อีกบ้างที่ทำให้กระบวนการกำหนดเกณฑ์และการให้เกรดมีความน่าเชื่อถือและเหมาะสม</li> </ul>
2.7 คำถามเพื่อให้เกิดถึงผลที่อาจเกิดขึ้นจากการตัดสินใจของตนเอง	<ul style="list-style-type: none"> <li>● มีความจำเป็นหรือไม่ที่ต้องประเมินก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน</li> <li>● แนวทางที่จะส่งเสริมให้ครูใช้การประเมินทั้งสามระยะสำหรับเป็นเครื่องมือในการประเมินผลการเรียนการสอนทำได้อย่างไร</li> <li>● ใช้ประโยชน์จากผลการประเมินหรือไม่ และแนวทางการนำผลการประเมินไปใช้เป็นอย่างไ</li> <li>● ถ้ากำหนดเกณฑ์การประเมินไม่ชัดเจนและไม่เหมาะสมแล้ว ทำให้การประเมินการเรียนการสอนเป็นครั้งนั้นเป็นอย่างไร</li> </ul>
<b>3. การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action)</b>	
3.1 คำถามเพื่อให้เกิดทบทวนความรู้เดิมที่มีอยู่เพื่อนำมาใช้ในสถานการณ์ปัจจุบัน	<ul style="list-style-type: none"> <li>● การใช้แหล่งข้อมูลหรือผู้ให้ข้อมูลที่หลากหลายช่วยให้การประเมินน่าเชื่อถืออย่างไร</li> <li>● เครื่องมือการประเมินเหมาะสมกับการประเมินคืออะไรและไม่เหมาะสมกับการประเมินเป็นอย่างไร</li> <li>● ปัจจุบันการประเมินผลนักเรียน ได้ใช้แหล่งข้อมูลหรือผู้ให้ข้อมูลที่หลากหลายหรือไม่ เหตุใดที่ใช้และไม่ใช้ และถ้าใช้จะทำให้การประเมินผลเป็นอย่างไร</li> <li>● การเลือกใช้เครื่องมือการประเมินการเรียนการสอนมีความเหมาะสมหรือไม่ และรู้ได้อย่างไรว่าเครื่องมือดังกล่าวมีความเหมาะสมหรือไม่เหมาะสม</li> <li>● นอกจากการใช้การสังเกตและการทดสอบก่อนเรียนแล้ว ยังมีวิธีการประเมินอื่นหรือไม่ อะไรบ้าง</li> </ul>
3.2 คำถามเพื่อตัดสินใจเลือกทางเลือกที่เหมาะสมกับตนเอง	<ul style="list-style-type: none"> <li>● การประเมินการคิดวิเคราะห์ที่เป็นอยู่ในปัจจุบันดำเนินการอย่างไร เหมาะสมหรือไม่อย่างไร ถ้าต้องการให้ปรับปรุงแก้ไขจะดำเนินการในขั้นตอนใดบ้าง</li> <li>● การพัฒนาเครื่องมือวัดการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนควรมีแนวทางอย่างไร</li> <li>● จะเลือกใช้เครื่องมือประเมินแบบใดจึงจะเหมาะกับเนื้อหาหรือมาตรฐานการเรียนรู้ในลักษณะดังกล่าว</li> </ul>
3.3 คำถามเพื่อให้เห็นภาพในสิ่งที่จะเกิดขึ้นจากการใช้ทางเลือกอื่น ๆ	<ul style="list-style-type: none"> <li>● วิธีที่จะดำเนินการให้นักเรียนได้มีส่วนกำหนดเนื้อหา และแนวทาง ประเมินการเรียนการสอนร่วมกับครูทำได้หรือไม่ อย่างไร</li> <li>● ถ้าครูเป็นผู้กำหนดเนื้อหา แนวทางและวิธีการประเมินการเรียนการสอนเพียงฝ่ายเดียว ทำให้การจัดการเรียนรู้เป็นอย่างไร</li> <li>● ถ้าครูเปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีส่วนกำหนดเนื้อหา แนวทางและวิธีการประเมินการเรียนการสอนร่วมกับครู จะทำให้การจัดการเรียนรู้จะเป็นอย่างไร</li> </ul>
<b>4. การส่งเสริมให้ปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection)</b>	
คำถามเพื่อให้ปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน	<ul style="list-style-type: none"> <li>● จะนำสิ่งที่ได้จากการเรียนรู้ครั้งนี้ไปปรับปรุงการประเมินการเรียนการสอนให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้นอย่างไรบ้าง</li> <li>● รูปแบบและวิธีการประเมินที่ใช้ข้อมูลมีความน่าสนใจและมีความเหมาะสม แล้วมีแผนการขยายผลการดำเนินงานอย่างไรบ้าง</li> <li>● จะใช้วิธีการประเมินดังกล่าวช่วงไหนและกำหนดเวลาไว้อย่างไร เหตุใดจึงกำหนดแผนการดำเนินงานไว้แบบนี้</li> <li>● กำหนดขั้นตอนการพัฒนาและปรับปรุงผลงานให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้นอย่างไรบ้าง</li> </ul>

10. จากการสังเกตกระบวนการฝึกอบรมของครูพี่เลี้ยงที่ได้ฝึกอบรมครูซึ่งมีคุณลักษณะที่แตกต่างกันตามองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน สามารถสรุปแนวทางการฝึกอบรมครูส่วนใหญ่ที่เข้ารับการอบรมได้เป็น 3 แนวทางตามประเภทของครู ดังนี้

10.1 แนวทางการพัฒนาครูกลุ่มที่มีความเชื่อไม่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน พบว่าครูพี่เลี้ยงให้ครูได้เรียนรู้ทั้งการฝึกปฏิบัติจริงจากไปงานและร่วมกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างการฝึกอบรมแต่ละครั้ง ครูพี่เลี้ยงมีการวิเคราะห์ถึงเหตุผลทางความคิดของครูเพื่อทราบเหตุผลทางความคิดของความเชื่อที่ไม่เหมาะสมแต่ละประเด็น โดยให้ครูได้สะท้อนความคิดผ่านการรายงานจากคำพูดหรือข้อเขียน หลังจากนั้นจึงนำผลการสะท้อนความคิดมาวิเคราะห์แล้วใช้ผลการสะท้อนของครูมาตั้งเป็นคำถามให้ครูได้คิดสะท้อนอภิमानต่อความเชื่อดังกล่าวในกระบวนการของการคิดสะท้อนอภิमान โดยครูพี่เลี้ยงจัดบรรยากาศให้ครูสามารถโต้ตอบและตรวจสอบความคิดระหว่างครูด้วยกันเอง มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันอย่างอิสระและคอยกระตุ้นให้ครูได้คิดวิเคราะห์ใคร่ครวญจากการตั้งคำถาม ตัวอย่างของลักษณะคำถามนำส่วนใหญ่ที่ใช้กระตุ้นให้ครูได้คิดใคร่ครวญ เช่น “ทำไมจึงคิดเช่นนั้น” “ทำไมจึงปฏิบัติแบบนี้” “มีเหตุผลอะไรที่สามารถใช้อธิบายถึงความคิดหรือความเชื่อดังกล่าว” “ถ้าไม่เป็นแบบนี้แล้ว มีแนวทางสำหรับการปฏิบัติแบบอื่นอีกหรือไม่อย่างไร” เป็นต้น

10.2 แนวทางการพัฒนาครูกลุ่มที่ไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนและมีความเชื่อที่ไม่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน พบว่าเริ่มต้นครูพี่เลี้ยงจะสร้างความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาเป็นพื้นฐานให้กับครูก่อน ด้วยการบรรยายและการฝึกปฏิบัติจริงเกี่ยวกับขั้นตอนในการประเมินการเรียนการสอน ช่วงที่ดำเนินการฝึกอบรมมีการกระตุ้นให้ครูได้คิดสะท้อนกับความคิดของตนเองเพื่อที่จะทำความเข้าใจในเนื้อหาให้ชัดเจนผ่านการสะท้อนความคิดจากการตอบคำถามครูพี่เลี้ยง คำถามจะเป็นตัวกระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงที่ตนเองเคยปฏิบัติมาและเรียนรู้จากประสบการณ์ของครูคนอื่น ๆ ทำให้สามารถวิเคราะห์จุดเด่นและจุดด้อยจากผลการปฏิบัติงานของตนเอง ลักษณะของคำถามส่วนใหญ่ที่ครูพี่เลี้ยงใช้กระตุ้นให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้และความเชื่อจะเป็นคำถามที่ให้คิดสะท้อนผลการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้วและคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน ตัวอย่างคำถามนำเสนอดังตารางที่ 4.16

10.3 แนวทางการพัฒนาครูกลุ่มที่ไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน มีความเชื่อไม่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน และใช้การประเมินในการปฏิบัติงานไม่ต่อเนื่อง พบว่าแนวทางการพัฒนาครูกลุ่มนี้คล้ายกับแนวทางการพัฒนาครูกลุ่มที่สอง ลักษณะของคำถามที่ครูพี่เลี้ยงใช้ให้ครูเกิดการเรียนรู้นั้นจะต้องให้ครูได้คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคตเพื่อกำหนดแผนการปฏิบัติงานด้านการประเมินที่จะนำไปใช้ต่อไป ครูพี่เลี้ยงเน้นย้ำให้ครูกลุ่มนี้เกิดความตระหนัก ยอมรับและเห็นคุณค่าของการประเมินผ่านกระบวนการ

แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน การให้กำลังใจ การสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองให้กับครู การนำผลงานที่เป็นรูปธรรมที่เกิดจากการฝึกอบรมมากระตุ้นให้ครูเห็นความสำคัญและเห็นประโยชน์จากการปฏิบัติงาน ให้คำแนะนำและข้อเสนอแนะเป็นรายบุคคล กระบวนการดังกล่าวเป็นแนวทางทำให้ครูมีแนวโน้มที่จะใช้การประเมินอย่างต่อเนื่องต่อไป แนวทางการฝึกอบรมครูที่กล่าวมานำเสนอดังตารางที่ 4.17

ตารางที่ 4.17 สรุปแนวทางการฝึกอบรมครูตามประเภทของครูในโรงเรียน

แนวทางการพัฒนา	ประเภทของครู		
	ครูกลุ่มที่ 1	ครูกลุ่มที่ 2	ครูกลุ่มที่ 3
จำนวนครั้งของการฝึกอบรม	ร้อยละ 60-80 จากจำนวนครั้งทั้งหมดที่ฝึกอบรม ( 16-19 ครั้ง จากจำนวน 27 ครั้ง)	ร้อยละ 80 ขึ้นไปจากจำนวนครั้งทั้งหมดที่ฝึกอบรม ( 20 ครั้งขึ้นไป จากจำนวน 27 ครั้ง)	เหมือนครูกลุ่มที่ 2
ลักษณะของกิจกรรมการฝึกอบรม	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับครูพี่เลี้ยง</li> <li>▪ การศึกษาเอกสารเสริมความรู้</li> <li>▪ การฝึกปฏิบัติจริงตามใบงานประกอบการฝึกอบรม</li> </ul>	เหมือนครูกลุ่มที่ 1	เหมือนครูกลุ่มที่ 1
การนิเทศติดตามผลการฝึกอบรมของครูพี่เลี้ยง	เป็นรายกลุ่ม	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ เป็นรายกลุ่ม</li> <li>▪ เป็นรายบุคคล</li> </ul>	เหมือนครูกลุ่มที่ 2
การวิเคราะห์เหตุผลของความเชื่อที่ไม่เหมาะสมของครู	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ให้คิดสะท้อนด้วยการข้อเขียนเชิงบรรยาย</li> <li>▪ ให้คิดสะท้อนด้วยคำพูด</li> <li>▪ การใช้ผลงานกระตุ้นความคิด</li> </ul>	เหมือนครูกลุ่มที่ 1	เหมือนครูกลุ่มที่ 1
ประเภทของคำถามที่ใช้ในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ reflection-on-action</li> <li>▪ reflection-in-action</li> <li>▪ reflection-for-action</li> <li>▪ action following reflection</li> </ul>	เหมือนครูกลุ่มที่ 1	เหมือนครูกลุ่มที่ 1
แนวทางการพัฒนาให้มีการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ การสร้างความตระหนักด้านการประเมินฯ</li> <li>▪ การให้กำลังใจและสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง</li> <li>▪ การใช้ผลงานจากการฝึกอบรมสร้างแรงจูงใจไปทำเป็นผลงานทางวิชาการ</li> </ul>	เหมือนครูกลุ่มที่ 1	เหมือนครูกลุ่มที่ 1

ประเภทของครูที่รับการทดลองครั้งนี้มีจำนวน 8 กลุ่ม แต่ได้มีการจัดกลุ่มครูสำหรับการฝึกอบรมใหม่เป็น 3 กลุ่มหลัก ได้แก่

ครูกลุ่มที่ 1 คือ ครูที่มีความเชื่อไม่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน

ครูกลุ่มที่ 2 คือ ครูที่มีความเชื่อไม่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน และไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

ครูกลุ่มที่ 3 คือ ครูที่มีความเชื่อไม่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน ไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน และใช้การประเมินในการปฏิบัติงานไม่ต่อเนื่อง

### ตอนที่ 3 ผลการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูระหว่างก่อนและหลังการทดลอง

ผลการวิจัยในหัวข้อนี้เป็นผลการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูระหว่างก่อนและหลังการทดลอง แบ่งการนำเสนอผลเป็น 3 ตอนย่อย ตอนแรกเป็นการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนก่อนและหลังการทดลองของครูในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT ตอนที่สองเป็นการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูระหว่างรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT และตอนสุดท้ายเป็นการศึกษาผลงานที่เกิดขึ้นของครูระหว่างการทดลองในรูปแบบ SBT\_MR

ผู้วิจัยใช้สัญลักษณ์แทนตัวแปรสำหรับการวิเคราะห์และนำเสนอข้อมูลในตอนที่ 3 ดังนี้

SBT_MR	คือ	การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान (กลุ่มทดลองที่ 1)
TRAINING	คือ	การฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียนจำนวน 1 ครั้ง (กลุ่มทดลองที่ 2)
NO_SBT	คือ	การไม่มีการฝึกอบรมในโรงเรียน (กลุ่มควบคุม)
EVA_CUL	คือ	วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน
KNOWLEDGE	คือ	ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน
BELIEVE	คือ	ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน
CONTINUE	คือ	การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

#### 3.1) การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

การนำเสนอผลการวิจัยในตอนนี้แบ่งเป็น 3 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับลักษณะของครูที่เข้ารับการทดลอง หัวข้อที่สองเป็นข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของครูจำแนกตัวแปรตามคือวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และหัวข้อที่สามเป็นการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนก่อนและหลังการทดลองของครูในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

##### 3.1.1) ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับลักษณะของครูที่เข้ารับทดลอง

ผลการวิจัยหัวข้อนี้แบ่งเป็น 2 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นลักษณะภูมิหลังของครูผู้เข้ารับทดลอง แสดงลักษณะการแจ่มแจ้งของตัวแปรคุณลักษณะบุคคลของครู ได้แก่ เพศ อายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์การทำงาน จำนวนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สอน ประสบการณ์การได้รับการพัฒนา



ด้านการประเมิน และสังกัดของโรงเรียนจำแนกตามรูปแบบการทดลอง และหัวข้อที่สองเป็นสัดส่วนของครูที่เข้ารับการทดลองจำแนกตามตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน แต่ละรูปแบบการทดลอง ผลการวิจัยแต่ละหัวข้อใช้การวิเคราะห์ตารางไขว้ (crosstab) มีรายละเอียดดังนี้

### (1) ลักษณะภูมิหลังของครูจำแนกตามรูปแบบการทดลอง

จากตารางที่ 4.18 แสดงการกระจายของครูผู้เข้ารับทดลองจำแนกตามรูปแบบการทดลอง เพศ และอายุ พบว่าครูที่เข้ารับการทดลองในทุกรูปแบบ ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิงมากกว่าเพศชาย รูปแบบ SBT\_MR มีจำนวน 42 คน รูปแบบ TRAINING มีจำนวน 49 คน และรูปแบบ NO\_SBT มีจำนวน 41 คน ที่เหลือจากนั้นเป็นครูเพศชาย เมื่อจำแนกครูทั้ง 3 รูปแบบตามช่วงอายุ พบว่ารูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT มีครูอยู่ในช่วงอายุต่ำกว่า 31 ปีมากที่สุด จำนวน 22 คน และ 19 คน ตามลำดับ ส่วนรูปแบบ SBT\_MR มีครูอยู่ในช่วงอายุ 41-50 ปีมากที่สุด จำนวน 22 คน ตารางที่ 4.18 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลอง เพศ และอายุ

อายุ	SBT_MR				TRAINING				NO_SBT			
	ชาย		หญิง		ชาย		หญิง		ชาย		หญิง	
	จำนวน	%	จำนวน	%	จำนวน	%	จำนวน	%	จำนวน	%	จำนวน	%
ต่ำกว่า 31 ปี	0	0	6	14.3	4	28.6	18	36.7	4	36.4	15	36.6
31-40 ปี	5	62.5	5	11.9	5	35.7	6	12.2	4	36.4	7	17.1
41-50 ปี	2	25.0	21	50.0	4	28.6	12	24.5	3	27.3	10	24.4
51-60 ปี	1	12.5	10	23.8	1	7.1	13	26.5	0	0.0	9	22.0
รวม	8	100	42	100.	14	100	49	100	11	100	41	100

เมื่อพิจารณากลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการทดลองจำแนกตามรูปแบบการทดลองและประสบการณ์การสอน พบว่าครูในรูปแบบ SBT\_MR มีประสบการณ์การสอนมากกว่า 20 ปีมากที่สุด จำนวน 24 คน รองลงมา มีประสบการณ์อยู่ในช่วง 1-10 ปี จำนวน 15 คน ส่วนรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT มีประสบการณ์การสอนระหว่าง 1-10 ปี มากที่สุด จำนวน 29 คน และ 25 คน ตามลำดับ รองลงมา มีประสบการณ์การสอนมากกว่า 20 ปี แสดงดังตารางที่ 4.19 ตารางที่ 4.19 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลองและประสบการณ์การสอน

ประสบการณ์การสอน	SBT_MR		TRAINING		NO_SBT	
	จำนวน	%	จำนวน	%	จำนวน	%
1-10 ปี	15	30.0	29	46.0	25	48.1
11-20 ปี	11	22.0	12	19.0	13	25.0
มากกว่า 20 ปี	24	48.0	22	34.9	14	26.9
รวม	50	100.0	63	100.0	52	100.0

จากตารางที่ 4.20 แสดงการกระจายของครูที่เข้ารับการทดลองจำแนกตามรูปแบบการทดลอง ระดับการศึกษา และสังกัดของโรงเรียน พบว่าครูส่วนใหญ่ที่เข้ารับการทดลองในทุก รูปแบบจบการศึกษาในระดับปริญญาตรีมากที่สุด รูปแบบ SBT\_MR มีจำนวน 44 คน รูปแบบ TRAINING มีจำนวน 57 คน รูปแบบ NO\_SBT มีจำนวน 46 คน และเมื่อจำแนกตามสังกัดพบว่า ครูทุกสังกัดในทุกรูปแบบการทดลองจบการศึกษาในระดับปริญญาตรีมากที่สุดเช่นเดียวกัน ตารางที่ 4.20 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามวุฒิการศึกษาและสังกัดโรงเรียน

สังกัด	SBT_MR						TRAINING						NO_SBT					
	<ป.ตรี		ป.ตรี		>ป.ตรี		<ป.ตรี		ป.ตรี		>ป.ตรี		<ป.ตรี		ป.ตรี		>ป.ตรี	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
กทม.	0	0	10	100	0	0	0	0.0	16	28.1	1	25.0	0	0.0	15	32.6	0	0.0
สพฐ.	2	11.8	12	70.6	3	17.6	0	0.0	16	28.1	1	25.0	0	0.0	17	37.0	4	100
สช.	1	4.3	22	95.7	0	0	2	100	25	43.9	2	50.0	2	100	14	30.4	0	0.0
รวม	3	6.0	44	88.0	3	6.0	2	100	57	100	4	100	2	100	46	100	4	100

เมื่อพิจารณากลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลอง ประสบการณ์การได้รับพัฒนา ด้านการประเมินในช่วง 1-2 ปีที่ผ่านมาและสังกัดโรงเรียน พบว่าจำนวนครูที่เข้ารับทดลองใน รูปแบบ SBT\_MR และ NO\_SBT มีจำนวนมากกว่าที่ไม่เคยได้รับการพัฒนาด้านการประเมินมาก่อน จำนวน 29 คน และ 31 คน ตามลำดับ (จากจำนวนครูทั้งหมด 50 คน และ 52 คน) ขณะที่ครู ในรูปแบบ TRAINING มีจำนวนครูที่ไม่ได้รับการพัฒนาด้านการประเมินมากกว่าที่เคยได้รับการ พัฒนามาก่อน จำนวน 35 คนจากจำนวนครูทั้งสิ้น 63 คน เมื่อจำแนกครูตามสังกัดโรงเรียนพบว่า ครูสังกัด กทม.ในรูปแบบ TRAINING และ NO\_SBT มีจำนวนครูที่ได้รับและไม่ได้รับการพัฒนา ด้านการประเมินใกล้เคียงกัน ขณะที่รูปแบบ SBT\_MR มีจำนวนครูที่ไม่ได้รับการพัฒนาด้านการ ประเมินมากกว่า ส่วนครูสังกัด สช. ในทุกรูปแบบการทดลองเป็นครูที่ได้รับการพัฒนาด้านการ ประเมินมากกว่าไม่ได้รับการพัฒนา ครูสังกัด สพฐ.ในรูปแบบ SBT มีจำนวนครูที่ไม่ได้รับการ พัฒนาด้านการประเมินมากกว่า ขณะที่รูปแบบ NO\_SBT และรูปแบบ SBT\_MR มีจำนวนครูที่ ได้รับการพัฒนาด้านการประเมินมากกว่าที่ไม่ได้รับการพัฒนา ข้อมูลแสดงดังตารางที่ 4.21 ตารางที่ 4.21 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลอง ประสบการณ์การได้รับพัฒนาด้านการประเมินในช่วง 1-2 ปีที่ผ่านมาและสังกัดโรงเรียน

สังกัด	SBT_MR				TRAINING				NO_SBT			
	เคย		ไม่เคย		เคย		ไม่เคย		เคย		ไม่เคย	
	จำนวน	%	จำนวน	%	จำนวน	%	จำนวน	%	จำนวน	%	จำนวน	%
กทม.	1	3.4	9	42.9	9	32.1	8	22.9	8	25.8	7	33.3
สพฐ.	10	34.5	7	33.3	4	14.3	13	7.1	13	41.9	8	38.1
สช.	18	62.1	5	23.8	15	53.6	14	40.0	10	32.3	6	28.6
รวม	29	100.0	21	100.0	28	100.0	35	100.0	31	100.0	21	100.0

จากตารางที่ 4.22 แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลอง จำนวนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สอน และสังกัดโรงเรียน พบว่าครูส่วนใหญ่ในทุกรูปแบบการทดลอง มีจำนวนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สอน 1-2 กลุ่มสาระการเรียนรู้ เมื่อจำแนกครูตามสังกัดโรงเรียน พบว่าครูเกือบทุกสังกัดในเกือบทุกรูปแบบการทดลองก็มีจำนวนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สอน 1-2 กลุ่มสาระการเรียนรู้เช่นเดียวกัน ยกเว้นครูสังกัด สพฐ. ในรูปแบบ SBT\_MR ที่มีจำนวนสาระการเรียนรู้ที่สอน 3-4 กลุ่มสาระการเรียนรู้มากที่สุด

ตารางที่ 4.22 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามรูปแบบการทดลอง จำนวนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สอน และสังกัดโรงเรียน

จำนวนกลุ่ม สาระฯที่ สอน/สังกัด	SBT_MR				TRAINING				NO_SBT			
	1-2 กลุ่มฯ		3-4 กลุ่มฯ		1-2 กลุ่มฯ		3-4 กลุ่มฯ		1-2 กลุ่มฯ		3-4 กลุ่มฯ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
กทม.	9	25.7	1	6.7	10	22.7	7	38.9	9	20.5	6	75.0
สพฐ.	8	22.9	9	60.0	11	25.0	6	33.3	21	47.7	0	0.0
สช.	18	51.4	5	33.3	23	52.3	5	27.8	14	31.8	2	25.0
รวม	35	100.0	15	100.0	44	100.0	18	100.0	44	100.0	8	100.0

## (2) สัดส่วนของครูจำแนกตามองค์ประกอบย่อยของตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

ตารางที่ 4.23 แสดงสัดส่วนของครูจำแนกตามระดับขององค์ประกอบย่อยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนการทดลอง จากกลุ่มตัวอย่างที่รับการทดลองในทุกรูปแบบการทดลอง จำนวน 165 คน พบว่าเป็นครูที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน มีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสม และใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องจำนวนน้อยมาก เพียง 6 คน รูปแบบ TRAINING ไม่มีครูตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้เลย รูปแบบ NO\_SBT และรูปแบบ SBT\_MR มีครูตามเกณฑ์ดังกล่าวจำนวน 4 คน และ 2 คน ตามลำดับ จำนวนครูที่มีระดับความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่ไม่เหมาะสม ไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน แต่มีระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องมีจำนวนสูงสุดในแต่ละรูปแบบการทดลองและมีสัดส่วนที่ใกล้เคียงกันเมื่อเทียบกับจำนวนครูทั้งหมดในแต่ละรูปแบบการทดลอง คือ จำนวน 19, 30 และ 26 คน ตามลำดับ รองลงมาเป็นครูกลุ่มเสี่ยงที่ต้องได้รับการพัฒนาระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้สูงขึ้นในทั้ง 3 องค์ประกอบย่อย มีจำนวน 42 คน จำแนกตามรูปแบบการทดลองดังนี้ รูปแบบ SBT\_MR จำนวน 16 คน รูปแบบ TRAINING จำนวน 15 คน และ รูปแบบ NO\_SBT จำนวน 11 คน ตามลำดับ

ตารางที่ 4.23 สัดส่วนของครูจำแนกตามระดับขององค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนการทดลอง

รูปแบบการทดลอง	องค์ประกอบย่อยของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน		ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน				รวม
			เหมาะสม		ไม่เหมาะสม		
			ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน				
			รู้	ไม่รู้	รู้	ไม่รู้	
SBT_MR	การใช้การประเมินในการปฏิบัติงาน	ต่อเนื่อง	2	4	6	19	31 (62.0)
		ไม่ต่อเนื่อง	1	1	1	16	19 (38.0)
	รวม	3 (6.0)	5 (10.0)	7 (14.0)	35 (70.0)	50 (100%)	
TRAINING	การใช้การประเมินในการปฏิบัติงาน	ต่อเนื่อง	0	7	3	30	40 (63.49)
		ไม่ต่อเนื่อง	1	2	5	15	23 (36.51)
	รวม	1 (1.59)	9 (14.29)	8 (12.70)	45(71.42)	63 (100%)	
NO_SBT	การใช้การประเมินในการปฏิบัติงาน	ต่อเนื่อง	4	5	2	26	37 (71.15)
		ไม่ต่อเนื่อง	2	2	0	11	15 (28.85)
	รวม	6 (11.54)	7 (13.46)	2 (3.85)	37(71.15)	52 (100%)	
รวมทั้งหมด	การใช้การประเมินในการปฏิบัติงาน	ต่อเนื่อง	6	16	11	75	122
		ไม่ต่อเนื่อง	4	5	6	42	43
	รวม	10(6.06)	21(12.73)	17(10.30)	117(70.91)	165(100%)	

### 3.1.2) ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของครูจำแนกตัวแปรตาม

ผลการวิจัยในหัวข้อนี้นำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับสภาพของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามตัวแปรที่ศึกษาคือตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน แบ่งผลการวิเคราะห์ออกเป็น 2 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามองค์ประกอบย่อย และหัวข้อที่สองเป็นระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูโดยสรุปรวมในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

#### (1) ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามองค์ประกอบย่อย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อนี้เป็นการนำเสนอผลเกี่ยวกับระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูที่วัดจากองค์ประกอบย่อยจำนวน 3 องค์ประกอบ ผู้วิจัยแยกเสนอผลตามองค์ประกอบย่อยในแต่ละรูปแบบการทดลองและสังกัดโรงเรียน รายละเอียดมีดังนี้

##### (1.1) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

ข้อมูลในตารางที่ 4.24 และกราฟที่ 4.3 แสดงค่าเฉลี่ยและร้อยละของคะแนนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนของครูแต่ละรูปแบบการทดลองช่วงก่อนและหลังการทดลอง พบว่าครูในรูปแบบ SBT\_MR มีคะแนนเฉลี่ยรวมในทุกองค์ประกอบเพิ่มสูงขึ้นช่วงหลังการทดลอง โดยร้อยละของคะแนนองค์ประกอบด้านการทำให้คะแนนและแปลความหมายคะแนนสูงสุด (ร้อยละ 50.47) และองค์ประกอบด้านการรายงานผลการประเมินต่ำสุด (ร้อยละ 36.56) ขณะที่ครู

ในรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT มีคะแนนเฉลี่ยรวมเพียง 1 องค์ประกอบ และ 3 องค์ประกอบเพิ่มสูงขึ้นหลังการทดลอง ส่วนองค์ประกอบอื่น ๆ ที่เหลือพบว่ามีความเฉลี่ยรวมลดลง โดยร้อยละของคะแนนองค์ประกอบด้านการให้คะแนนและแปลความหมายคะแนนสูงสุด (ร้อยละ 46.80 และ 43.60 ตามลำดับ) และมีค่าเฉลี่ยคะแนนองค์ประกอบด้านการรายงานผลการประเมินต่ำสุด (ร้อยละ 28.60 และ 27.00 ตามลำดับ)

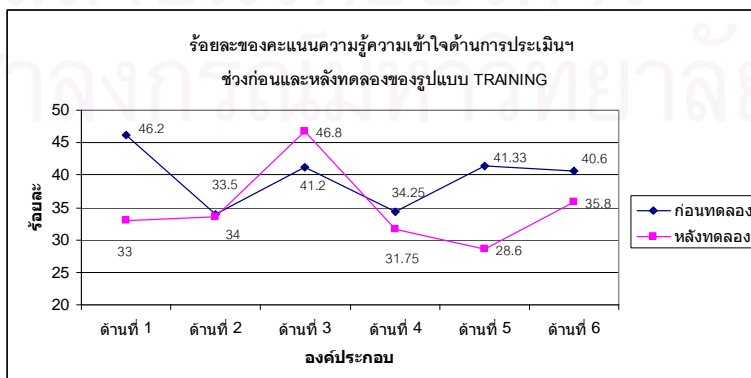
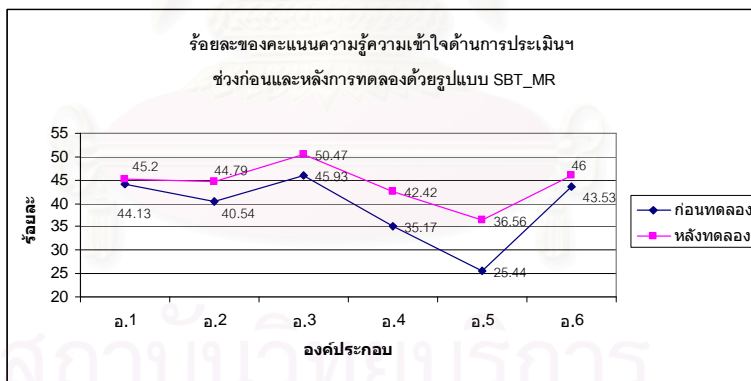
ตารางที่ 4.24 ค่าเฉลี่ยคะแนนความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินการเรียนการสอนก่อนและหลังการทดลอง แต่ละรูปแบบการทดลอง

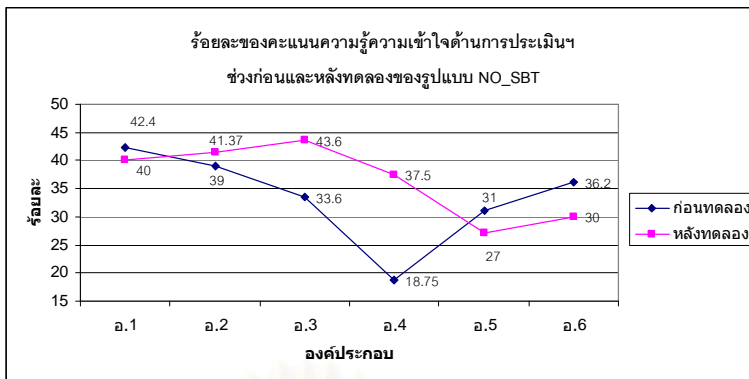
รูปแบบ	องค์ประกอบที่วัด	คะแนนเดิม	ครูที่รับการทดลองจำแนกตามสังกัดโรงเรียน						รวม			
			กทม. (N=42)		สพฐ. (N=55)		สช. (N=68)		ก่อน		หลัง	
			ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง
										%	%	
SBT_MR (N=50)	1. การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน	5	2.20 (1.14)	2.40 (.52)	2.29 (.92)	2.29 (.70)	2.13 (.92)	2.09 (.73)	2.20 (.95)	2.08 (.70)	44.13	45.20
	2. การพัฒนากระบวนการประเมิน	8	2.90 (.88)	3.10 (1.10)	3.35 (1.22)	3.35 (1.56)	3.48 (1.04)	4.30 (.63)	3.32 (1.08)	3.94 (1.19)	40.54	44.79
	3. การให้คะแนนและแปลความหมาย	5	2.30 (.95)	2.80 (.42)	2.29 (.99)	2.29 (.80)	2.30 (1.06)	2.48 (.67)	2.30 (.99)	2.52 (.68)	45.93	50.47
	4. การตัดสินผลการเรียนรู้	4	1.50 (.85)	2.50 (.71)	.94 (.90)	.94 (.94)	1.78 (.95)	1.65 (.65)	1.44 (.97)	1.78 (.84)	35.17	42.42
	5. การรายงานผลการประเมิน	3	.80 (.79)	.80 (.42)	.71 (.77)	.71 (.86)	.78 (.90)	1.78 (.60)	.76 (.82)	1.28 (.81)	25.44	36.56
	6. การใช้ผลการประเมิน	5	2.60 (1.17)	3.10 (.57)	1.76 (.75)	1.76 (1.14)	2.17 (.89)	2.04 (.47)	2.12 (.94)	2.22 (.89)	43.53	46.00
TRAINING (N=63)	1. การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน	5	2.17 (0.88)	1.82 (0.80)	2.17 (0.81)	1.76 (0.73)	1.94 (0.82)	1.88 (0.69)	2.31 (0.76)	1.65 (0.72)	46.20	33.00
	2. การพัฒนากระบวนการประเมิน	8	3.58 (1.37)	2.94 (1.08)	3.20 (1.22)	2.73 (1.06)	3.64 (0.86)	2.58 (1.00)	2.72 (1.16)	2.68 (1.10)	34.00	33.50
	3. การให้คะแนนและแปลความหมาย	5	2.23 (0.83)	2.35 (1.16)	2.04 (0.92)	2.14 (1.02)	1.82 (0.80)	1.58 (0.71)	2.06 (1.03)	2.34 (1.00)	41.20	46.80
	4. การตัดสินผลการเรียนรู้	4	1.00 (0.79)	1.17 (0.88)	1.12 (0.81)	1.30 (0.90)	0.82 (0.63)	1.47 (1.06)	1.37 (0.86)	1.27 (0.84)	34.25	31.75
	5. การรายงานผลการประเมิน	3	1.41 (0.79)	0.82 (0.52)	1.19 (0.73)	0.71 (0.74)	0.88 (0.48)	0.35 (0.60)	1.24 (0.76)	0.86 (0.87)	41.33	28.60
	6. การใช้ผลการประเมิน	5	1.70 (0.98)	1.58 (1.22)	1.82 (0.99)	1.73 (0.93)	1.58 (0.79)	1.76 (0.66)	2.03 (1.08)	1.79 (0.90)	40.60	35.80

รูปแบบ	องค์ประกอบที่วัด	คะแนนเต็ม	ครูที่รับการทดลองจำแนกตามสังกัดโรงเรียน						รวม			
			กทม. (N=42)		สพฐ. (N=55)		สช. (N=68)					
			ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง
			$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	%	%
NO_SBT (N=52)	1. การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน	5	2.20 (1.14)	1.73 (0.79)	2.25 (0.94)	1.69 (0.82)	2.38 (0.86)	1.42 (0.74)	2.12 (0.88)	2.00 (0.89)	42.40	40.00
	2. การพัฒนากระบวนการประเมิน	8	2.80 (1.01)	3.13 (0.91)	2.94 (1.31)	3.19 (0.99)	2.90 (1.60)	3.14 (1.15)	3.12 (1.20)	3.31 (0.87)	39.00	41.37
	3. การให้คะแนนและแปลความหมาย	5	2.00 (0.84)	2.06 (0.88)	2.17 (1.09)	2.25 (1.16)	2.66 (1.11)	2.42 (1.46)	1.68 (1.07)	2.18 (0.98)	33.60	43.60
	4. การตัดสินผลการเรียนรู้	4	0.93 (0.96)	1.66 (1.04)	1.11 (0.98)	1.53 (0.93)	1.52 (0.98)	1.47 (1.03)	0.75 (0.85)	1.50 (0.73)	18.75	37.50
	5. การรายงานผลการประเมิน	3	0.60 (0.63)	1.06 (0.59)	0.923 (0.76)	0.94 (0.66)	1.14 (0.72)	0.95 (0.80)	0.93 (0.85)	0.81 (0.54)	31.00	27.00
	6. การใช้ผลการประเมิน	5	1.80 (1.08)	1.60 (0.82)	2.00 (0.97)	1.61 (0.79)	2.28 (1.05)	1.71 (0.71)	1.81 (0.65)	1.50 (0.89)	36.20	30.00

ตัวเลขในวงเล็บ คือ ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ( S.D.)

กราฟที่ 4.3 ร้อยละของคะแนนด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนของครูที่รับการทดลองในแต่ละรูปแบบการทดลองช่วงก่อนและหลังการทดลอง





(1.2) ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน ซึ่งวัดจากข้อรายการที่เป็นแบบมาตราประมาณค่าแบบลิเคิร์ตชนิด 5 ระดับ จำนวน 30 ข้อรายการ แต่ละข้อรายการมุ่งวัดความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนจำแนกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ ความเชื่อด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน และความเชื่อด้านการพัฒนาระบบการประเมินการเรียนการสอน

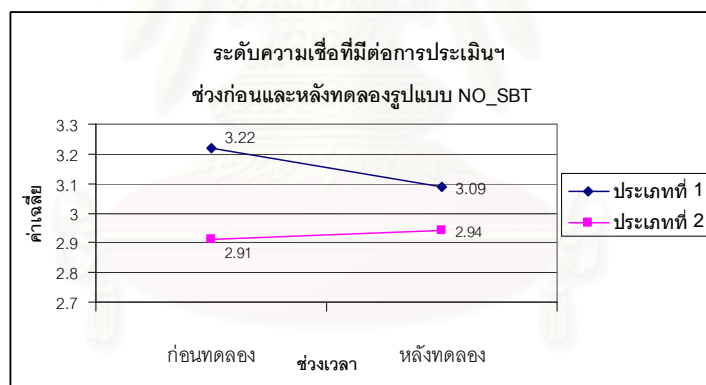
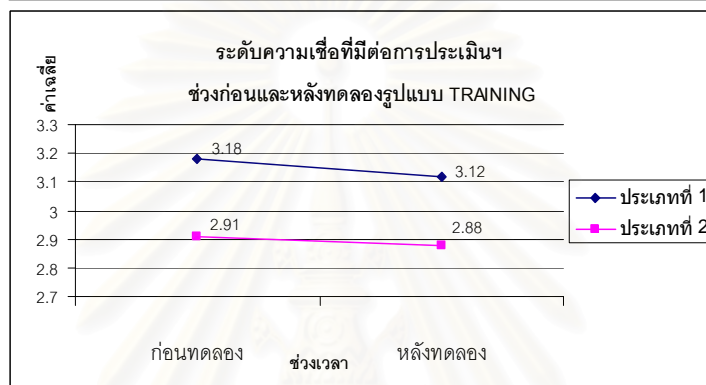
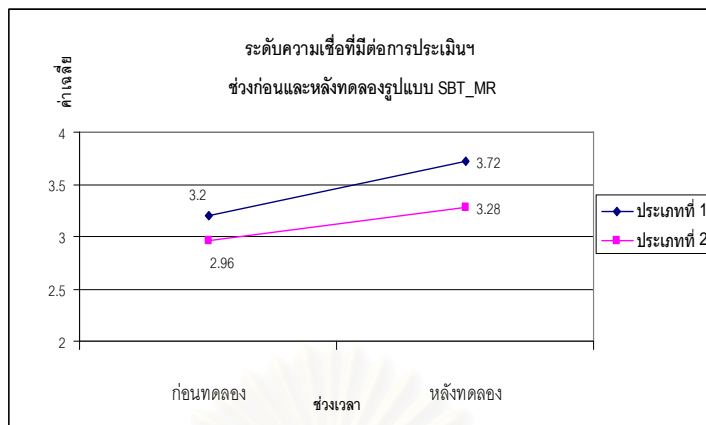
เมื่อพิจารณาระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนแต่ละรูปแบบการทดลองในแต่ละด้านดังตารางที่ 4.25 และกราฟที่ 4.4 โดยสรุปพบว่าครูในรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยคะแนนความเชื่อด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอนและด้านการพัฒนาระบบการประเมินการเรียนการสอนก่อนการทดลองในระดับค่อนข้างมาก และมีค่าเพิ่มขึ้นช่วงหลังการทดลอง ส่วนครูที่เข้ารับการทดลองในรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT มีค่าเฉลี่ยด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินและด้านการพัฒนาระบบการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนการทดลองในระดับค่อนข้างมากเช่นเดียวกัน แต่ค่าเฉลี่ยลดลงเล็กน้อยในช่วงหลังการทดลอง ยกเว้นค่าเฉลี่ยด้านการพัฒนาระบบการประเมินการเรียนการสอนของครูผู้เข้ารับการทดลองรูปแบบ NO\_SBT ที่สูงขึ้นเล็กน้อย สำหรับค่าเฉลี่ยของข้อรายการแต่ละข้อมีรายละเอียดดังภาคผนวก ง

ตารางที่ 4.25 ระดับความเชื่อของครูต่อการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง

ประเภทความเชื่อ	SBT_MR (N=50)				TRAINING (N=63)				NO_SBT (N=52)			
	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		ก่อนทดลอง		หลังทดลอง	
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.
1. ความเชื่อด้านการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมินฯ	3.20	.32	3.72	.61	3.18	0.29	3.12	0.32	3.22	0.36	3.09	0.42
2. ความเชื่อด้านการพัฒนาระบบการประเมินฯ	2.96	.24	3.28	.48	2.91	0.21	2.88	0.32	2.91	0.27	2.94	0.28
รวม	3.08	.22	3.50	.52	3.18	0.29	3.00	0.24	3.06	0.26	3.01	0.26

พิสัยคะแนนอยู่ระหว่าง 1-5

กราฟที่ 4.4 ระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง



### (1.3) การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องของครู ซึ่งวัดจากข้อรายการที่เป็นแบบมาตราประมาณค่าแบบลิเคิร์ตชนิด 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อรายการ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลองแสดงดังตารางที่ 4.26 และกราฟที่ 4.5 พบว่าครูในทุกรูปแบบการทดลองมีค่าเฉลี่ยหลังการทดลองเพิ่มสูงขึ้น โดยเฉพาะครูในรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยโดยสรุปรวมระดับมาก สำหรับค่าเฉลี่ยของข้อรายการแต่ละข้อมีรายละเอียดดังภาคผนวก ก

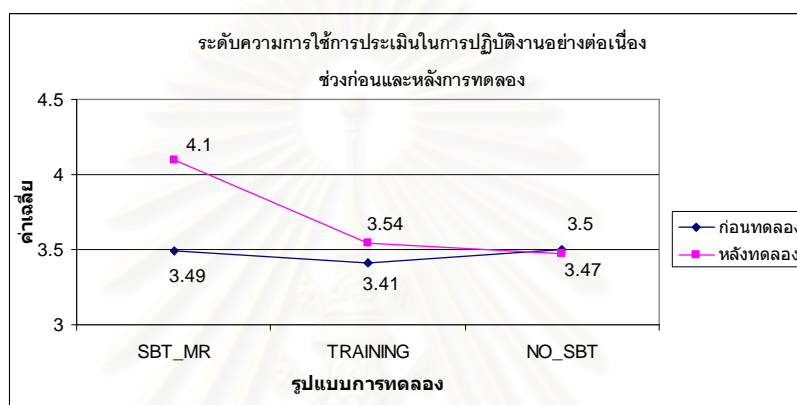


ตารางที่ 4.26 ระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง

การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง	SBT_MR (N=50)		TRAINING (N=63)		NO_SBT (N=52)	
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.
ก่อนการทดลอง	3.49	.57	3.41	.56	3.50	.56
หลังการทดลอง	4.10	.95	3.54	.57	3.47	.49

พิสัยคะแนนอยู่ระหว่าง 1-5

กราฟที่ 4.5 ระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง



## (2) ระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

ข้อมูลในตารางที่ 4.27 แสดงค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนและองค์ประกอบย่อยช่วงก่อนและหลังการทดลองด้วยการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ และค่าความโด่ง จำแนกตามรูปแบบการทดลอง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลของครูในรูปแบบ SBT\_MR พบว่าค่าเฉลี่ยช่วงก่อนการทดลองในแต่ละโรงเรียนมีค่าค่อนข้างต่ำ มีค่าระหว่าง 2.79-2.88 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.24 - 0.29 แต่ช่วงหลังการทดลองพบว่าระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนมีค่าเฉลี่ยสูงขึ้นทั้ง 3 โรงเรียน โดยครูใน 2 โรงเรียนมีค่าเฉลี่ยโดยรวมเพิ่มสูงขึ้นระดับค่อนข้างมาก การแจกแจงของข้อมูลโดยรวมและแต่ละองค์ประกอบย่อยจากทั้ง 3 รูปแบบการทดลองส่วนใหญ่มีลักษณะเบ้ซ้ายและค่อนข้างกระจาย โดยเฉพาะครูกลุ่มที่เข้ารับการทดลองในโรงเรียนที่ 3 ที่การแจกแจงของข้อมูลหลังการทดลองมีค่าความโด่งค่อนข้างสูง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลของครูในรูปแบบ TRAINING พบว่าครูจากทั้ง 3 โรงเรียนมีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินโดยสรุปรวมช่วงก่อนและหลังการทดลองอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ คือมีค่าเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 2.67-2.88 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.16-0.32 ครูใน 2 โรงเรียนมีค่าเฉลี่ยหลังการทดลองลดลงเล็กน้อย ส่วนรูปแบบ NO\_SBT พบว่าการเปลี่ยนแปลงของค่าเฉลี่ย

วัฒนธรรมการประเมินช่วงก่อนและหลังการทดลองมีลักษณะเช่นเดียวกับรูปแบบ TRAINING คือ ค่าเฉลี่ยก่อนและหลังการทดลองอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ มีครูใน 2 จาก 3 โรงเรียนที่ค่าเฉลี่ยหลังการทดลองลดลงเล็กน้อยเช่นกัน ค่าเฉลี่ยโดยสรุปรวมมีค่าระหว่าง 2.76-2.88 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าระหว่าง 0.17-0.38

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยของคะแนนองค์ประกอบย่อยช่วงก่อนทดลองและหลังการทดลองของรูปแบบการทดลองทั้ง 3 รูปแบบ พบว่าครูในรูปแบบ TRAINING และ NO\_SBT มีค่าเฉลี่ยองค์ประกอบด้าน KNOWLEDGE อยู่ในระดับค่อนข้างต่ำและค่าเฉลี่ยลดลงเล็กน้อยในช่วงหลังการทดลอง ยกเว้นครูในรูปแบบ SBT\_MR ที่มีค่าเฉลี่ยเพิ่มสูงขึ้นทุกโรงเรียนช่วงหลังการทดลอง สำหรับค่าเฉลี่ยขององค์ประกอบด้าน BELIEVE พบว่าครูในแต่ละรูปแบบการทดลองมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำถึงระดับค่อนข้างมาก โดยครูในรูปแบบ TRAINING จำนวน 2 ใน 3 โรงเรียนมีค่าเฉลี่ยลดลงเล็กน้อยในช่วงหลังการทดลอง ครูในรูปแบบ NO\_SBT ทั้ง 3 โรงเรียนมีค่าเฉลี่ยลดลงเล็กน้อยช่วงหลังการทดลองเช่นเดียวกัน ครูในรูปแบบ SBT\_MR ทุกโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยเพิ่มสูงขึ้นช่วงหลังการทดลอง ส่วนค่าเฉลี่ยขององค์ประกอบด้าน CONTINUE พบว่าครูในทุกรูปแบบการทดลองครูมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับค่อนข้างมาก ทั้งช่วงก่อนและหลังการทดลอง ยกเว้นครูในรูปแบบ TRAINING จำนวน 1 โรงเรียนที่มีค่าเฉลี่ยลดลงเล็กน้อยช่วงหลังการทดลอง

ตารางที่ 4.27 ค่าเฉลี่ยของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง

รูปแบบ	ค่าเฉลี่ยจำแนกตามองค์ประกอบย่อยและสรุปรวม	ค่าเฉลี่ยจำแนกตามโรงเรียนที่รับการทดลอง											
		โรงเรียนที่ 1 กทม (n=10)				โรงเรียนที่ 2 สพฐ (n=17)				โรงเรียนที่ 3 สช. (n=23)			
		$\bar{x}$	S.D.	Sk	Ku	$\bar{x}$	S.D.	Sk	Ku	$\bar{x}$	S.D.	Sk	Ku
SBT_MR	EVAL_CUL ก่อนทดลอง	2.79	0.24	-0.56	1.08	2.89	0.27	-0.01	-1.08	2.88	0.29	-0.70	-0.81
	1. KNOWLEDGE	2.05	0.34	0.64	-0.61	1.89	0.26	-0.13	-1.05	2.11	0.51	-0.92	0.49
	2. BELIEVE	3.10	0.15	0.00	0.02	3.15	0.23	0.97	0.53	3.02	0.22	0.46	0.90
	3. CONTINUE	3.23	0.42	-1.86	3.98	3.63	0.60	-0.09	-0.98	3.51	0.58	-0.24	-1.16
	EVAL_CUL หลังทดลอง	3.30	0.26	0.48	0.32	2.95	0.30	-0.43	-0.01	3.55	0.47	1.73	6.50
	1. KNOWLEDGE	2.45	0.21	0.28	-0.07	2.10	0.29	-0.36	-0.51	2.39	0.33	0.08	2.42
	2. BELIEVE	3.42	0.52	0.82	-0.27	3.16	0.27	0.11	-1.51	3.78	0.51	-0.37	-1.16
	3. CONTINUE	4.03	0.46	-0.29	0.05	3.60	0.69	-0.91	0.74	4.49	1.10	3.29	3.88
TRAINING	ค่าเฉลี่ยจำแนกตามองค์ประกอบย่อยและสรุปรวม	ค่าเฉลี่ยจำแนกตามโรงเรียนที่รับการทดลอง											
		โรงเรียนที่ 1 กทม (n=17)				โรงเรียนที่ 2 สพฐ (n=17)				โรงเรียนที่ 3 สช. (n=29)			
	EVAL_CUL ก่อนทดลอง	2.88	.16	.54	-.32	2.67	.29	-1.51	3.47	2.82	.23	.76	1.55
	1. KNOWLEDGE	2.02	.54	.36	-.81	1.78	.40	.86	.39	1.96	.41	.53	.56
	2. BELIEVE	3.00	.18	1.19	3.76	3.09	.20	-.08	-1.29	3.05	.21	1.25	1.24
	3. CONTINUE	3.63	.38	-.65	.18	3.12	.80	-.66	1.89	3.46	.63	.28	1.15
	EVAL_CUL หลังทดลอง	2.75	.32	-.09	-.18	2.72	.18	-.78	.81	2.78	.21	.26	-.53
	1. KNOWLEDGE	1.78	.48	.33	-.64	1.61	.32	-.41	.24	1.77	.39	.49	-.73
2. BELIEVE	3.05	.27	.61	-.06	2.92	.16	.11	-1.10	3.02	.26	.96	.53	
3. CONTINUE	3.41	.72	-.50	-.81	3.62	.48	-.47	-.60	3.57	.53	.01	-1.02	

รูปแบบ	ค่าเฉลี่ยจำแนกตามองค์ประกอบย่อยและสรุปรวม	ค่าเฉลี่ยจำแนกตามโรงเรียนที่รับการทดลอง											
		โรงเรียนที่ 1 กทม. (n=15)				โรงเรียนที่ 2 สพฐ. (n=21)				โรงเรียนที่ 3 สช. (n=16)			
		$\bar{x}$	S.D.	Sk	Ku	$\bar{x}$	S.D.	Sk	Ku	$\bar{x}$	S.D.	Sk	Ku
NO_SBT	EVAL_CUL ก่อนทดลอง	2.78	.34	-.22	2.44	2.88	.26	.20	-1.02	2.79	.19	.21	-.54
	1. KNOWLEDGE	1.72	.44	1.02	.11	2.15	.52	.25	-.42	1.74	.34	-.09	-1.76
	2. BELIEVE	3.59	.74	-1.74	3.75	3.40	.53	.02	-.56	3.56	.39	.45	1.55
	3. CONTINUE	3.01	.25	.77	-.03	3.10	.27	-.20	.38	3.06	.25	1.44	2.06
	EVAL_CUL หลังทดลอง	2.82	.23	.91	.44	2.78	.38	1.12	2.74	2.76	.17	-.16	-1.06
	1. KNOWLEDGE	1.88	.36	.88	.17	1.86	.52	.63	-.29	1.89	.31	.78	.04
	2. BELIEVE	3.06	.17	-.89	.43	2.99	.34	1.69	3.76	3.01	.20	.72	1.03
	3. CONTINUE	3.52	.43	.16	-.49	3.50	.60	-.15	.17	3.37	.41	-.03	-1.23

คะแนน KNOWLEDGE ได้แปลงให้อยู่ในระดับสเกล 1-5 เหมือนกับองค์ประกอบด้าน BELIEVE และ CONTINUE

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยโดยสรุปรวมของตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังการทดลองจำแนกตามรูปแบบการทดลองที่แสดงในตารางที่ 4.28 และกราฟที่ 4.6 พบว่าค่าเฉลี่ยของตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยสรุปรวมทั้งช่วงก่อนและหลังการทดลองอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ มีค่าระหว่าง 2.67-3.30 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าระหว่าง 0.24-0.46 และพบว่าครูในรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT มีค่าเฉลี่ยลดลงเล็กน้อยช่วงหลังการทดลอง ขณะที่ครูในรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงหลังการทดลองเพิ่มสูงขึ้น มีค่าเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 2.87 เพิ่มเป็น 3.30 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.27 และ 0.46 ตามลำดับ

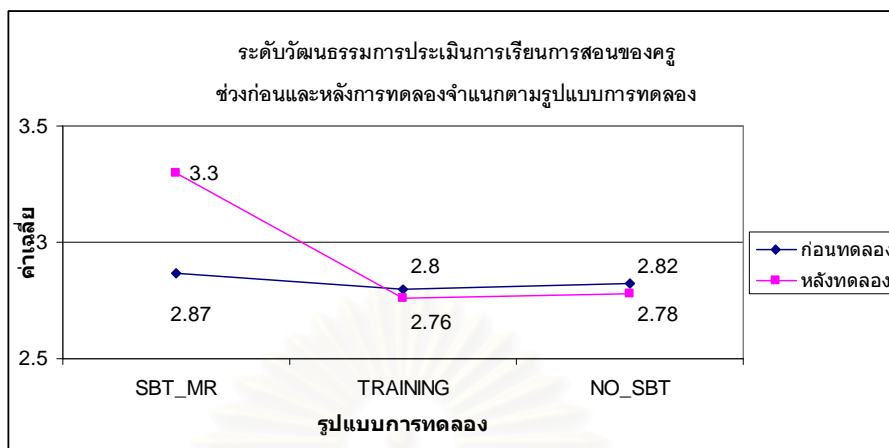
ค่าเฉลี่ยของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยสรุปรวมและจำแนกตามองค์ประกอบย่อยแต่ละรูปแบบการทดลองช่วงก่อนและหลังการทดลอง พบว่าครูมีค่าเฉลี่ยลักษณะเช่นเดียวกับค่าเฉลี่ยรายโรงเรียนในแต่ละรูปแบบการทดลองข้างต้น คือค่าเฉลี่ยองค์ประกอบด้าน KNOWLEDGE ทั้งช่วงก่อนและหลังการทดลองอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ ครูในรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT มีค่าเฉลี่ยลดลงเล็กน้อยหลังการทดลอง แต่ครูในรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยเพิ่มขึ้นช่วงหลังการทดลอง ค่าเฉลี่ยขององค์ประกอบด้าน BELIEVE ทั้งช่วงก่อนและหลังการทดลองมีค่าเฉลี่ยอยู่ระดับค่อนข้างมาก ลักษณะการเปลี่ยนแปลงของค่าเฉลี่ยช่วงก่อนและหลังการทดลองเหมือนกับองค์ประกอบด้าน KNOWLEDGE ส่วนองค์ประกอบด้าน CONTINUE พบว่าครูมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับค่อนข้างมาก และมีค่าเฉลี่ยเพิ่มสูงขึ้นช่วงหลังการทดลอง ยกเว้นครูในรูปแบบ NO\_SBT ที่มีค่าเฉลี่ยลดลงเล็กน้อย

ตารางที่ 4.28 ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยสรุปรวมช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง

ตัวแปร/ องค์ประกอบย่อย	SBT_MR (N=50)				TRAINING (N=63)				NO_SBT (N=52)			
	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		ก่อนทดลอง		หลังทดลอง	
	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.
EVA_CUL	2.87	.27	3.30	.46	2.80	0.24	2.76	0.24	2.82	0.27	2.78	0.29
1. KNOWLEDGE	2.02	.41	2.30	.33	1.93	0.45	1.73	0.40	1.90	0.49	1.87	0.42
2. BELIEVE	3.08	.22	3.50	.52	3.05	0.20	3.00	0.24	3.06	0.26	3.01	0.26
3. CONTINUE	3.49	.57	4.10	.95	3.41	0.65	3.54	0.57	3.50	0.56	3.47	0.49

พิสัยคะแนนอยู่ระหว่าง 1-5

กราฟที่ 4.6 ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยสรุปรวมช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง



### 3.1.3) การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนก่อนและหลังการทดลองของครูในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

ข้อมูลจากตารางที่ 4.29 เป็นผลการวิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของคะแนนวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังการทดลองด้วยรูปแบบการทดลองทั้ง 3 รูปแบบ ได้แก่รูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT พบว่าครูในรูปแบบ SBT\_MR จาก 2 สังกัดโรงเรียน คือ สังกัด กทม. และ สช. มีค่าเฉลี่ยของคะแนนวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนและค่าเฉลี่ยของคะแนนในองค์ประกอบย่อยทั้ง 3 ด้านช่วงก่อนและหลังการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าเฉลี่ยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง ส่วนครูจากโรงเรียนสังกัด สพฐ. มีเพียงค่าเฉลี่ยขององค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนที่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือมีค่าเฉลี่ยของคะแนนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง ส่วนค่าเฉลี่ยอีกสององค์ประกอบคือความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนและการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนไม่มีความแตกต่างกันระหว่างก่อนและหลังการทดลอง

ค่าเฉลี่ยของคะแนนวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูผู้เข้ารับการทดลองในรูปแบบ TRAINING จากทั้ง 3 โรงเรียนพบว่าไม่มีความแตกต่างกัน แต่เมื่อพิจารณาเป็นองค์ประกอบย่อย พบว่าค่าเฉลี่ยขององค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนในโรงเรียนสังกัด สช. ช่วงก่อนและหลังการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของคะแนนวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนในช่วงก่อนและหลังการทดลองของครูในรูปแบบ NO\_SBT พบว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนโดยรวมและองค์ประกอบย่อยทั้ง 3 ด้านจากทั้ง 3 สังกัดโรงเรียนไม่มีความแตกต่างกัน

ตารางที่ 4.29 ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามรูปแบบการทดลอง

รูปแบบ	องค์ประกอบ / ตัวแปร	ช่วงเวลา	ค่าสถิติการทดสอบจำแนกตามโรงเรียนและสังกัด											
			โรงเรียนที่ 1 กทม. (n=10)				โรงเรียนที่ 2 สพฐ. (n=17)				โรงเรียนที่ 3 สช. (n=23)			
			$\bar{x}$	S.D.	t	p.	$\bar{x}$	S.D.	t	p.	$\bar{x}$	S.D.	t	p.
SBT_MR	KNOWLEDGE	ก่อน	12.30	2.06	-6.00*	.00	11.35	1.58	-2.75*	.01	12.65	3.04	-3.62*	.00
		หลัง	14.70	1.25			12.59	1.77			14.35	1.99		
	BELIEVE	ก่อน	3.10	.15	-2.24*	.05	3.15	.23	-.16	.88	3.02	.22	-6.44*	.00
		หลัง	3.42	.52			3.16	.27			3.78	.51		
	CONTINUE	ก่อน	3.23	.42	-3.65*	.01	3.63	.60	.19	.85	3.51	.58	-4.17*	.00
		หลัง	4.03	.46			3.60	.69			4.49	1.10		
	EVA_CUL	ก่อน	2.79	.24	-4.54*	.00	2.89	.27	-.86	.40	2.88	.29	-6.44*	.00
		หลัง	3.30	.26			2.95	.30			3.55	.47		
TRAINING	KNOWLEDGE	ก่อน	12.12	3.24	1.80	.09	10.71	2.39	1.51	.15	11.76	2.46	2.77*	.01
		หลัง	10.71	2.89			9.65	1.90			10.62	2.34		
	BELIEVE	ก่อน	3.00	.18	-.90	.38	3.09	.20	2.53*	.02	3.05	.21	.68	.50
		หลัง	3.05	.27			2.92	.16			3.02	.26		
	CONTINUE	ก่อน	3.63	.38	1.40	.18	3.12	.80	-1.89	.08	3.46	.63	-1.04	.31
		หลัง	3.41	.72			3.62	.48			3.57	.53		
	EVA_CUL	ก่อน	2.88	.16	1.68	.11	2.67	.29	-.54	.59	2.82	.23	.83	.41
		หลัง	2.75	.32			2.72	.18			2.78	.21		
NO_SBT	KNOWLEDGE	ก่อน	10.34	2.66	-1.78	.10	12.90	3.11	2.65*	.02	10.44	2.03	-1.25	.23
		หลัง	11.27	2.19			11.14	3.14			11.31	1.89		
	BELIEVE	ก่อน	3.01	.25	-.77	.46	3.10	.27	1.29	.21	3.06	.25	.92	.37
		หลัง	3.06	.17			2.99	.34			3.01	.20		
	CONTINUE	ก่อน	3.59	.74	.32	.75	3.40	.53	-.66	.52	3.56	.39	2.00	.06
		หลัง	3.52	.43			3.50	.60			3.37	.41		
	EVA_CUL	ก่อน	2.78	.34	-.60	.56	2.88	.26	1.48	.15	2.79	.19	.78	.45
		หลัง	2.82	.23			2.78	.38			2.76	.17		

\* $p < .05$ , การคิดค่าเฉลี่ยของคะแนนตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน (EVA\_CUL) คิดจากคะแนนรวมเฉลี่ยจากคะแนนองค์ประกอบย่อยทั้งสามองค์ประกอบ ซึ่งมีกำหนดน้ำหนักความสำคัญเท่ากันทั้งสามองค์ประกอบ โดยที่คะแนนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนได้แปลงคะแนนให้อยู่ในระดับสเกล 1-5 เหมือนกับองค์ประกอบอีกสององค์ประกอบ

### 3.2) การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนก่อนและหลังการทดลองของครูระหว่างรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อนี้แบ่งออกเป็น 4 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นการเปรียบเทียบความแตกต่างของระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนการทดลอง หัวข้อที่สองเป็นการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูระหว่างรูปแบบการทดลองจำนวน 3 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT หัวข้อที่สามเป็นการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT จำแนกตามตัวแปรสังกัดโรงเรียน และหัวข้อสุดท้ายเป็นผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนและหลังการทดลองในแต่ละรูปแบบการทดลอง การ

วิเคราะห์ข้อมูลตอนนี้ใช้การวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอน (ANOVA) และการวิเคราะห์ตารางไขว้

### 3.2.1) การเปรียบเทียบความแตกต่างของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ก่อนการทดลอง

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในช่วงก่อนการทดลองโดยใช้คะแนนจากการตอบแบบสอบถามของครูช่วงก่อนทดลองที่นำเสนอในตารางที่ 4.30 พบว่าระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูทั้ง 9 โรงเรียนช่วงก่อนทดลองไม่มีความแตกต่างกัน แสดงว่าค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในแต่ละโรงเรียนมีความเท่าเทียมกัน

ตารางที่ 4.30 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูแต่ โรงเรียนที่เข้ารับการทดลองช่วงก่อนทดลอง

ตัวแปร	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p.
จำนวนโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง	ระหว่างกลุ่ม	.757	8	.095	1.433	.187
	ภายในกลุ่ม	10.307	156	.066		
	รวม	11.064	164			

ผลการทดสอบ Homogeneity of Variances ด้วย Levene Statistic พบว่า variance ภายในกลุ่มไม่แตกต่างกัน โดยตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนทำการทดลองแต่ละรูปแบบ มีค่าเท่ากับ  $1.178$   $df_1=8$ ,  $df_2=156$ ,  $p=0.316$

### 3.2.2) การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนหลังการทดลอง ระหว่างรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนหลังการทดลองระหว่างรูปแบบการทดลองที่แตกต่างกัน จำนวน 3 รูปแบบ คือ รูปแบบ SBT\_MR รูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT ในตารางที่ 4.31 พบว่าตัวแปรรูปแบบการทดลองมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนหลังการทดลองมีความแตกต่างกันระหว่างรูปแบบการทดลองที่ต่างกัน จากการทดสอบรายคู่ (multiple comparison) โดยใช้วิธีการของ Dunnett T3 เนื่องจากลักษณะของข้อมูลที่ได้จากการวิจัยฝ่าฝืนข้อตกเรื่อง Homogeneity of Variances พบว่าครูที่เข้ารับการทดลองด้วยรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนหลังการทดลองสูงกว่าครูที่รับการทดลองด้วยรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT แสดงดังตารางที่ 4.32

ตารางที่ 4.31 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนระหว่างรูปแบบการทดลอง

ตัวแปรอิสระ	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p.
รูปแบบการทดลอง	ระหว่างกลุ่ม	9.863	2	4.932	44.472*	.000
	ภายในกลุ่ม	17.965	162	.111		
	รวม	27.828	164			

\* $p < .05$ , ผลการทดสอบ Homogeneity of Variances ด้วย Levene Statistic พบว่าข้อมูลฝ่าฝืนข้อตกลงของการใช้ ANOVA พบว่า variance แตกต่างกัน โดยค่าสถิติทดสอบสำหรับตัวแปรการทดลองเท่ากับ 7.443,  $df_1=2$ ,  $df_2=162$ ,  $p=0.001$

ตารางที่ 4.32 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างกลุ่มผู้เข้ารับการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง

รูปแบบการทดลอง	ค่าเฉลี่ย	SBT_MR (3.30)	TRAINING (2.76)	NO_SBT (2.78)
SBT_MR	3.30	-		
TRAINING	2.76	0.54*	-	
NO_SBT	2.78	0.52*	-0.02	-

\* $p < .05$

### 3.2.3) การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT โดยใช้ตัวแปรสังกัดโรงเรียน

ผลจากการวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT โดยใช้ตัวแปรอิสระคือตัวแปรสังกัดโรงเรียน แสดงในตารางที่ 4.33 พบว่าตัวแปรสังกัดโรงเรียนมีผลต่อค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในรูปแบบ SBT\_MR อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนมีความแตกต่างกันระหว่างครูที่มีสังกัดโรงเรียนต่างกัน ส่วนรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT พบว่าตัวแปรสังกัดโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าค่าเฉลี่ยของครูไม่มีความแตกต่างกันระหว่างสังกัดโรงเรียน จากการทดสอบรายคู่ (multiple comparison) โดยใช้วิธีการของ Scheffe เนื่องจากลักษณะของข้อมูลที่ได้จากการวิจัยไม่ฝ่าฝืนข้อตกลง Homogeneity of Variances พบว่าครูที่รับการทดลองในโรงเรียนสังกัด สช. มีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินสูงกว่าครูในโรงเรียนสังกัด สพฐ. และครูในสังกัด กทม. มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าครูในโรงเรียนสังกัด สพฐ. ดังตารางที่ 4.34

ตารางที่ 4.33 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังการทดลองจำแนกตามสังกัดโรงเรียนของแต่ละรูปแบบการทดลอง

ตัวแปรอิสระ	รูปแบบ	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p.
สังกัดโรงเรียน	SBT_MR	ระหว่างกลุ่ม	3.522	2	1.761	12.113*	.000
		ภายในกลุ่ม	6.832	47	.145		
		รวม	10.354	49			
	TRAINING	ระหว่างกลุ่ม	.051	2	.026	.451	.639
		ภายในกลุ่ม	3.394	60	.057		
		รวม	3.445	62			
	NO_SBT	ระหว่างกลุ่ม	.030	2	.015	.179	.836
		ภายในกลุ่ม	4.136	49	.084		
		รวม	4.166	51			

\* $p < .05$ , ผลการทดสอบ Homogeneity of Variances ด้วย Levene Statistic พบว่าข้อมูลไม่ฝ่าฝืนข้อตกลงของการใช้ ANOVA สถิติสำหรับทดสอบตัวแปรสังกัดโรงเรียนในกลุ่ม SBT\_MR มีค่าเท่ากับ 0.891,  $df_1=2$ ,  $df_2=47$ ,  $p=0.417$  ตัวแปรสังกัดโรงเรียนกลุ่ม TRAINING เท่ากับ 2.691,  $df_1=2$ ,  $df_2=60$ ,  $p=0.076$  ตัวแปรสังกัดโรงเรียนในกลุ่ม NO\_SBT เท่ากับ 2.841,  $df_1=2$ ,  $df_2=49$ ,  $p=0.068$

ตารางที่ 4.34 ผลการทดสอบรายคู่ระหว่างกลุ่มผู้เข้ารับการทดลองรูปแบบ SBT\_MR จำแนกตามสังกัดโรงเรียน

รูปแบบ	สังกัดโรงเรียน	ค่าเฉลี่ย	กทม. (3.30)	สพฐ. (2.95)	สช. (3.55)
SBT_MR	กทม.	3.30	-		
	สพฐ.	2.95	0.35*	-	
	สช.	3.55	-0.25	-0.60*	-

\* $p < .05$

### 3.2.4) ผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อนี้เป็นการแสดงผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินของครูในรูปแบบการทดลอง SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT ช่วงก่อนและหลังการทดลองจำแนกตามองค์ประกอบย่อยของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ความเชื่อที่มีต่อการ



ประเมินการเรียนการสอน และการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องโดยใช้คะแนน จุดตัดของคะแนนเฉลี่ยแต่ละองค์ประกอบย่อย ดังนี้ องค์ประกอบย่อยแรกใช้คะแนนจุดตัดที่ 50% ของคะแนนจากการทำแบบทดสอบ เพื่อจำแนกครูเป็น 2 กลุ่ม คือ ครูที่มีความรู้และไม่มีความรู้ เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ส่วนองค์ประกอบย่อยที่สองและสามใช้คะแนนจุดตัดที่ 3.25 (คิดเป็น 65%) จากมาตราประมาณค่า 5 ระดับ เพื่อจำแนกครูเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ ครูที่มีความเชื่อ เหมาะสมและมีความเชื่อไม่เหมาะสม และครูที่ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องและ ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานไม่ต่อเนื่อง

#### (1) ผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อน และหลังการทดลองในรูปแบบ SBT\_MR

ตารางที่ 4.35 แสดงผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ SBT\_MR จากครูจำนวน 50 คน ใน 3 สังกัดโรงเรียน พบว่า หลังการทดลองมีครูที่มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์ครบทั้ง 3 องค์ประกอบและครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบเพิ่มมากขึ้นเป็นจำนวน 8 คน และ 27 คน ตามลำดับ ขณะที่จำนวนครูกลุ่มเสี่ยงและครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์เพียง 1 องค์ประกอบลดจำนวนลงเหลือเพียง 1 คน และ 14 คน ตามลำดับ (จากจำนวน 16 คน และ 21 คน)

เมื่อพิจารณาคูที่เข้ารับการทดลองจำแนกเป็นรายโรงเรียน พบว่าผลการเปลี่ยนแปลงของ วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูสังกัด กทม.มีการเปลี่ยนแปลงของจำนวนครูช่วง ก่อนและหลังการทดลองเช่นเดียวกับในภาพรวมข้างต้น คือหลังการทดลองมีจำนวนครูที่มีระดับ ของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์แต่ละองค์ประกอบเพิ่มมากขึ้น คือมีครูที่มี คุณลักษณะตามเกณฑ์ครบทั้ง 3 องค์ประกอบเพิ่มขึ้นจากจำนวน 1 คน เป็น 2 คน และมีครูที่มี คุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบเพิ่มขึ้นเป็น 5 คน (จากจำนวนเดิม 2 คน) หลังการ ทดลองพบว่าไม่มีจำนวนครูที่เป็นกลุ่มเสี่ยงเลย ขณะที่การเปลี่ยนแปลงของครูที่มีคุณลักษณะ ตามเกณฑ์เพียง 1 องค์ประกอบช่วงก่อนและหลังการทดลองเปลี่ยนแปลงไม่มากนัก จะเห็นได้ว่า ครูเกือบทุกกลุ่มได้รับการพัฒนาให้มีคุณลักษณะแต่ละองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนตามเกณฑ์เพิ่มสูงขึ้นในช่วงหลังการทดลอง

ผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูสังกัด สพฐ.พบว่า หลังการทดลองการเปลี่ยนแปลงของจำนวนครูเปลี่ยนแปลงไม่มากนัก ยกเว้นครูกลุ่มเสี่ยงที่ลดลง เหลือเพียงจำนวน 1 คน จำนวนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ จำนวน 2 องค์ประกอบเพิ่มมากขึ้น เป็นจำนวน 6 คน และมีครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ครบทั้ง 3 องค์ประกอบเพิ่มขึ้นจำนวน 1 คน ส่วนครูสังกัด สช.พบว่ามีการเปลี่ยนแปลงของจำนวนครูในแต่ละกลุ่มหลังการทดลองเปลี่ยนแปลง ค่อนข้างมาก จำนวนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบเพิ่มเป็นจำนวน 5 คน และ

เป็นครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ จำนวน 2 องค์ประกอบ คือด้านความเชื่อที่เหมาะสมต่อการประเมิน และการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง จำนวน 14 คน หลังการทดลองยังพบว่าสามารถลดจำนวนครูที่เป็นกลุ่มเสี่ยงหมดไปอีกด้วย

ตารางที่ 4.35 การเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ SBT\_MR

รูปแบบ SBT_MR	ช่วงการทดลอง	คุณลักษณะของครูผู้เข้ารับการอบรมจำแนกตามองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินฯ							ไม่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบ	รวม (คน)
		มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบ	มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบ			มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 1 องค์ประกอบ				
			K และ B	K และ C	B และ C	K	B	C		
โรงเรียนที่ 1 (กทม.)	ก่อน	1	0	1	1	0	0	4	3	10
	หลัง	2	0	3	2	1	1	1		
โรงเรียนที่ 2 (สพฐ.)	ก่อน	0	0	0	2	0	1	9	5	17
	หลัง	1	0	2	4	0	2	7		
โรงเรียนที่ 3 (สช.)	ก่อน	1	1	5	1	1	0	6	8	23
	หลัง	5	0	2	14	0	0	2		
รวมทั้งหมด	ก่อน	2	1	6	4	1	1	19	16	50
	หลัง	8	0	7	20	1	3	10		

B หมายถึง มีความเชื่อที่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน

K หมายถึง มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

C หมายถึง ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

## (2) ผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ TRAINING

ตารางที่ 4.36 แสดงผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนและหลังทดลองในรูปแบบ TRAINING จากครูที่เข้ารับการทดลอง จำนวน 63 คน ใน 3 สังกัดโรงเรียน พบว่าหลังการทดลองทำให้มีครูมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์ครบทั้ง 3 องค์ประกอบ เพิ่มขึ้นเป็นจำนวน 2 คน ครูกลุ่มเสี่ยงที่ไม่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์

ทั้ง 3 องค์ประกอบก็ลดลงเช่นกัน เหลือจำนวน 13 คน (จากจำนวนเดิม 15 คน) แต่จำนวนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบกลับลดลงในทุกกลุ่ม เหลือเพียงจำนวน 5 คน (จากจำนวนเดิม 11 คน) แต่กลับมีครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์เพียง 1 องค์ประกอบ เพิ่มขึ้นเป็น 43 คน (จากจำนวนเดิม 37 คน)

เมื่อพิจารณาจำนวนครูจำแนกเป็นรายโรงเรียนพบว่าผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูสังกัด กทม. ช่วงก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกับภาพรวมข้างต้น ก่อนการทดลอง ครูส่วนใหญ่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ขององค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนเพียง 1 องค์ประกอบ คือ มีคุณลักษณะด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง จำนวน 13 คน และมีคุณลักษณะด้านความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 3 คน โดยไม่มีครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบและครูที่เป็นกลุ่มเสี่ยงเลย แต่ช่วงหลังการทดลองพบว่ามีครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบเพิ่มขึ้น 2 คน และครูกลุ่มเสี่ยงก็เพิ่มขึ้น 6 คน จำนวนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 2 และ 3 องค์ประกอบลดจำนวนลง

ผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูสังกัด สพฐ. พบว่าจำนวนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบไม่มีการเปลี่ยนแปลงช่วงก่อนและหลังการทดลอง ส่วนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบลดจำนวนลง ไม่เหลือครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ดังกล่าวเลย ครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 1 องค์ประกอบกลับเพิ่มขึ้น จำนวนครูทั้งหมดในกลุ่มนี้เป็นครูที่มีคุณลักษณะด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง จำนวน 14 คน (จากจำนวนเดิม 7 คน) ส่วนครูกลุ่มเสี่ยงก็ลดจำนวนลงเหลือเพียง 3 คน ลักษณะการเปลี่ยนแปลงเหมือนกับครูสังกัด สข. ซึ่งพบว่าช่วงหลังการทดลองจำนวนของจำนวนครูเปลี่ยนแปลงในทุกกลุ่ม ยกเว้นครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบ ส่วนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบลดจำนวนลงเล็กน้อย เหลือเพียง 5 คน ครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 1 องค์ประกอบ กลับเพิ่มขึ้นในทุกกลุ่ม เป็นจำนวน 20 คน (จากจำนวนเดิม 14 คน) ในจำนวนนี้เป็นครูที่มีคุณลักษณะด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องมากที่สุด จำนวน 16 คน ส่วนครูกลุ่มเสี่ยงก็ลดจำนวนลงเหลือเพียง 4 คน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.36 การเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินฯ ของครูช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ TRAINING

รูปแบบ TRAINING	ช่วง การทดลอง	คุณลักษณะของครูผู้รับการอบรมจำแนกตามองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินฯ							ไม่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบ	รวม (คน)
		มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ครบทั้ง 3 องค์ประกอบ	มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบ			มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 1 องค์ประกอบ				
			K และ B	K และ C	B และ C	K	B	C		
โรงเรียนที่ 1 (กทม.)	ก่อน	0	0	0	1	3	0	13	0	17
	หลัง	2	0	0	0	1	1	7		
โรงเรียนที่ 2 (สพฐ.)	ก่อน	0	0	1	3	1	1	5	6	17
	หลัง	0	0	0	0	0	0	14		
โรงเรียนที่ 3 (สช.)	ก่อน	0	1	2	3	1	1	12	9	29
	หลัง	0	0	1	4	2	2	16		
รวมทั้งหมด	ก่อน	0	1	3	7	5	2	30	15	63
	หลัง	2	0	1	4	3	3	37		

B หมายถึง มีความเชื่อที่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน

K หมายถึง มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

C หมายถึง ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

### (3) ผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ NO\_SBT

ตารางที่ 4.37 แสดงผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในรูปแบบ NO\_SBT จากครูที่เข้ารับการทดลอง จำนวน 52 คน ใน 3 สังกัดโรงเรียน พบว่าช่วงหลังการทดลองมีครูที่มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบลดลงเหลือจำนวน 1 คน (จากจำนวนเดิม 4 คน) ครูกลุ่มเสี่ยงกลับเพิ่มจำนวนขึ้นเป็น 15 คน (จากจำนวนเดิม 11 คน) จำนวนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบ และจำนวน 1 องค์ประกอบ มีการเปลี่ยนแปลงในช่วงก่อนและหลังการทดลองไม่มากนัก กล่าวคือมีครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์

1 องค์ประกอบลดลงเหลือจำนวน 26 คน (จากจำนวนเดิม 28 คน) แต่เพิ่มจำนวนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ จำนวน 2 องค์ประกอบเป็น 10 คน (จากจำนวนเดิม 9 คน)

เมื่อพิจารณาผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูจำแนกเป็นรายโรงเรียน พบว่าครูสังกัด กทม.มีการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังการทดลองเป็นไปลักษณะเดียวกับภาพรวมข้างต้น กล่าวคือ การเปลี่ยนแปลงของจำนวนครูแต่ละองค์ประกอบช่วงก่อนและหลังการทดลองมีการเปลี่ยนแปลงไม่มากนัก โดยครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบเพิ่มขึ้นเป็นจำนวน 3 คน และมีครูกลุ่มเสี่ยงเพิ่มขึ้นเป็น 4 คน จากจำนวนครูที่มีอยู่เดิมในช่วงก่อนการทดลอง 1 คน และ 9 คน ตามลำดับ

ครูสังกัด สพฐ. พบว่าช่วงหลังการทดลองจำนวนครูแต่ละกลุ่มเปลี่ยนแปลงไปไม่มากนัก ครูส่วนใหญ่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ขององค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินฯ จำนวน 1 องค์ประกอบมากที่สุด จำนวน 10 คน (จากจำนวนเดิม 8 คน) ขณะที่จำนวนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบลดจำนวนลงเหลือเพียง 4 คน ซึ่งเป็นครูที่มีความเชื่อที่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอนและใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องมากที่สุด นอกจากนี้พบว่าครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ครบทั้ง 3 องค์ประกอบลดลงเหลือเพียงจำนวน 1 คน (จากจำนวนเดิม 2 คน) ขณะที่จำนวนครูกลุ่มเสี่ยงไม่มีการเปลี่ยนแปลงระหว่างก่อนและหลังการทดลอง เช่นเดียวกับครูสังกัด สช พบว่าการเปลี่ยนแปลงของจำนวนครูช่วงก่อนและหลังการทดลองเปลี่ยนแปลงไม่มากนัก ก่อนและหลังการทดลองพบว่าครูส่วนใหญ่เป็นครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ขององค์ประกอบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนเพียง 1 องค์ประกอบ หลังการทดลองเหลือจำนวน 8 คน (จากจำนวนเดิม 11 คน) ในจำนวนนี้เป็นครูที่มีคุณลักษณะด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องมากที่สุด จำนวน 7 คน หลังการทดลองมีครูกลุ่มเสี่ยงเพิ่มจำนวนขึ้นเป็น 5 คน (จากจำนวนเดิม 2 คน) ขณะที่จำนวนครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ จำนวน 2 และ 3 องค์ประกอบยังคงมีจำนวนเท่าเดิม

จากตารางที่ 4.38 โดยภาพรวมพบว่ารูปแบบการทดลอง SBT\_MR ทำให้จำนวนครูมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์เพิ่มมากขึ้น และสามารถลดจำนวนครูที่เป็นกลุ่มเสี่ยงได้มากที่สุด รองลงมาเป็นรูปแบบ TRAINING ขณะที่รูปแบบ NO\_SBT ไม่มีผลทำให้ครูมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

ตารางที่ 4.37 การเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ NO\_SBT

รูปแบบ NO_SBT	ช่วง การ ทดลอง	คุณลักษณะของครูผู้รับการอบรมจำแนกตามองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินฯ							ไม่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบ	รวม (คน)
		มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ครบทั้ง 3 องค์ประกอบ	มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบ			มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 1 องค์ประกอบ				
			K และ B	K และ C	B และ C	K	B	C		
โรงเรียนที่ 1 (กทม.)	ก่อน	2	0	0	1	0	0	9	3	15
			1			9				
	หลัง	0	0	2	1	0	0	8	4	15
			3			8				
โรงเรียนที่ 2 (สพฐ.)	ก่อน	2	2	2	1	0	2	6	6	21
			5			8				
	หลัง	1	0	1	3	0	0	10	6	21
			4			10				
โรงเรียนที่ 3 (สข.)	ก่อน	0	0	0	3	0	0	11	2	16
			3			11				
	หลัง	0	0	2	1	0	1	7	5	16
			3			8				
รวมทั้งหมด	ก่อน	4	2	2	5	0	2	26	11	52
			9			28				
	หลัง	1	0	5	5	0	1	25	15	52
			10			26				

B หมายถึง มีความเชื่อที่เหมาะสมต่อการประเมินการเรียนการสอน

K หมายถึง มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน C หมายถึง ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

ตารางที่ 4.38 การเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลอง

รูปแบบ การ ทดลอง	ช่วง การ ทดลอง	จำนวนครูผู้รับการอบรมจำแนกตามองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินฯ (คน)							ไม่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ทั้ง 3 องค์ประกอบ	รวม (คน)
		มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ครบทั้ง 3 องค์ประกอบ	มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 2 องค์ประกอบ			มีคุณลักษณะตามเกณฑ์จำนวน 1 องค์ประกอบ				
			K และ B	K และ C	B และ C	K	B	C		
SBT_MR	ก่อน	2	1	6	4	1	1	19	16	50
			11			21				
	หลัง	8	0	7	20	1	3	10	1	50
			27			14				
TRAINING	ก่อน	0	1	3	7	5	2	30	15	63
			11			37				
	หลัง	2	0	1	4	3	3	37	13	63
			5			43				
NO_SBT	ก่อน	4	2	2	5	0	2	26	11	52
			9			28				
	หลัง	1	0	5	5	0	1	25	15	52
			10			26				

K หมายถึง มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินฯ, B หมายถึง มีความเชื่อที่เหมาะสมต่อการประเมินฯ, C หมายถึง ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

### 3.3) การศึกษาผลงานของครูที่เกิดขึ้นระหว่างการฝึกอบรมในรูปแบบ SBT\_MR

ผู้วิจัยนำเสนอผลงานของครูที่เกิดจากการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยรูปแบบการทดลองรูปแบบที่ 1 คือการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान (SBT\_MR) สำหรับรูปแบบการทดลองที่ 2 และรูปแบบที่ 3 พบว่าไม่มีผลงานครูเกิดขึ้นระหว่างการฝึกอบรม ผู้วิจัยแบ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นการศึกษาลักษณะผลงานของครู และหัวข้อที่สองเป็นกระบวนการประเมินคุณภาพและระดับคุณภาพของผลงาน รายละเอียดมีดังนี้

#### 3.3.1) ลักษณะผลงานของครู

ผลจากการศึกษาจำนวนผลงานที่ครูได้จัดทำขึ้นระหว่างการฝึกอบรม พบว่ามีครูเพียงจำนวน 38 คนที่สามารถสร้างผลงานได้ครบถ้วนตามแผนงานที่กำหนดไว้ในหลักสูตรการฝึกอบรม คิดเป็นร้อยละ 76.00 (จากจำนวนครูที่เข้ารับการอบรมทั้งหมด 50 คนใน 3 สังกัดโรงเรียน) เป็นผลงานของครูในสังกัด กทม. และสังกัด สช.ทุกคน จำนวน 10 และ 23 คน ตามลำดับ ขณะที่ไม่มีครูในโรงเรียนสังกัด สพฐ. มีเพียง 5 คนเท่านั้น (จากจำนวนครู 17 คน) ที่สามารถสร้างผลงานได้เสร็จทันตามเวลาที่กำหนดไว้ การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะผลงานของครูสังกัด สพฐ. จึงได้นำเสนอเฉพาะผลงานของครูเพียง 5 คนเท่านั้น ข้อมูลจากตารางที่ 4.39 แสดงจำนวนเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามระดับชั้น พบว่าเครื่องมือที่สร้างขึ้นของครูโรงเรียนสังกัด สช.กระจายในทุกระดับชั้น โรงเรียนสังกัด กทม.มีการกระจายทุกระดับชั้นเช่นกัน ยกเว้นเครื่องมือระดับชั้น ป.4 ที่ไม่มีการสร้างขึ้น ส่วนครูโรงเรียนสังกัด สพฐ. สร้างเครื่องมือประเมินในระดับชั้น ป.1 ป.3 และ ป.4 เท่านั้น

ตารางที่ 4.39 จำนวนเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามระดับชั้นที่ใช้

ระดับชั้น	ครูโรงเรียนสังกัด กทม.		ครูโรงเรียนสังกัด สพฐ.		ครูโรงเรียนสังกัด สช.		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ประถมศึกษาปีที่ 1	1	11.1	2	40.0	6	66.7	9	23.68
ประถมศึกษาปีที่ 2	2	28.6	0	0.0	5	71.4	7	18.42
ประถมศึกษาปีที่ 3	2	33.3	2	40.0	2	33.3	6	15.79
ประถมศึกษาปีที่ 4	0	0	1	20.0	3	75.0	4	10.53
ประถมศึกษาปีที่ 5	2	40.0	0	0.0	3	60.0	5	13.16
ประถมศึกษาปีที่ 6	3	42.9	0	0.0	4	57.1	7	18.42
รวม	10	26.3	5	100.0	23	60.5	38	100.0

ตารางที่ 4.40 แสดงผลการจำแนกเครื่องมือประเมินในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ โดยภาพรวมพบว่าครูสร้างเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนกระจายทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ ยกเว้นครูโรงเรียนสังกัด กทม.ที่ไม่ได้สร้างเครื่องมือประเมินกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ เครื่องมือประเมินการเรียนการสอนที่ครูสร้างมากที่สุดคือเครื่องมือกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย มีจำนวน 10 คน

รองลงมาเป็นเครื่องมือประเมินกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 26.3 และร้อยละ 15.8 ตามลำดับ เมื่อจำแนกตามสังกัดโรงเรียน พบว่ามีลักษณะเช่นเดียวกับภาพรวม คือ มีการสร้างเครื่องมือกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยและคณิตศาสตร์มากที่สุดเช่นกัน ตารางที่ 4.40 เครื่องมือประเมินที่ครูผู้เข้ารับการอบรมสร้างขึ้นจำแนกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้	โรงเรียนสังกัด กทม.		โรงเรียนสังกัด สพฐ.		โรงเรียนสังกัด สช.		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ภาษาไทย	2	20.0	3	60.0	5	21.7	10	26.3
คณิตศาสตร์	2	20.0	1	20.0	3	13.0	6	15.8
สังคมศึกษา	2	20.0	0	0.0	3	13.0	5	13.2
วิทยาศาสตร์	0	0	0	0.0	3	13.0	3	7.9
ศิลปะ	1	10.0	0	0.0	2	8.7	3	7.9
พลศึกษา	2	20.0	0	0.0	2	8.7	4	10.5
ภาษาอังกฤษ	1	10.0	1	20.0	3	13.0	5	13.2
การงานอาชีพฯ	0	0	0	0.0	2	8.7	2	5.3
รวม	10	100.0	5	100.0	23	100.0	38	100.0

ผลการศึกษาประเภทของเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนที่ครูสร้างขึ้นแต่ละองค์ประกอบการเรียนรู้ จากจำนวนครูที่มีผลงานครบถ้วน 38 คน พบว่าครูสร้างเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนจำนวน 129 ชนิด เป็นเครื่องมือวัดด้านความรู้มากที่สุด จำนวน 47 ชนิด รองลงมาเป็นเครื่องมือวัดด้านทักษะกระบวนการ จำนวน 43 ชนิด และเครื่องมือวัดด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ จำนวน 39 ชนิด เมื่อจำแนกประเภทของเครื่องมือตามองค์ประกอบการเรียนรู้ พบว่าองค์ประกอบด้านความรู้เป็นแบบทดสอบประเภทเลือกตอบมากที่สุด มีจำนวน 26 ชนิด รองลงมาเป็นแบบทดสอบประเภทเติมคำตอบ/เขียนตอบ จำนวน 11 ชนิด เครื่องมือที่มุ่งวัดองค์ประกอบด้านทักษะกระบวนการเป็นแบบทดสอบวัดภาคปฏิบัติงานและแบบประเมินทักษะกระบวนการปฏิบัติงานเท่านั้น จำนวน 20 ชนิด ส่วนแบบสังเกตพฤติกรรมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียน มีเพียง 3 ชนิด ส่วนเครื่องมือที่มุ่งวัดองค์ประกอบด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ พบว่าครูผู้เข้ารับการอบรมสร้างแบบประเมินคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของนักเรียนในด้านต่าง ๆ เช่น การใฝ่รู้ใฝ่เรียน การทำงานกลุ่ม ความรับผิดชอบ ความตั้งใจเรียน มากที่สุด จำนวน 17 ชนิด รองลงมาเป็นแบบสังเกตพฤติกรรมด้านต่าง ๆ ของนักเรียน จำนวน 12 ชนิด

เมื่อพิจารณาประเภทของเครื่องมือที่ครูแต่ละโรงเรียนสร้างขึ้นพบว่าจำนวนเครื่องมือที่วัดในแต่ละองค์ประกอบการเรียนรู้สอดคล้องกับในภาพรวมข้างต้น กล่าวคือครูสังกัด กทม.สร้างเครื่องมือประเมินจำนวน 31 ชนิด เป็นเครื่องมือวัดด้านความรู้ที่มีลักษณะเป็นแบบทดสอบมากที่สุด รองลงมาเป็นเครื่องมือวัดคุณลักษณะที่พึงประสงค์ จำนวน 11 และเครื่องมือวัดด้านทักษะกระบวนการ จำนวน 8 ชนิด ลักษณะของเครื่องมือประเมินวัดทักษะกระบวนการ พบว่าเป็นแบบประเมินทักษะกระบวนการปฏิบัติงานและแบบทดสอบภาคปฏิบัติ ส่วนเครื่องมือประเมินด้าน



คุณลักษณะที่พึงประสงค์ เป็นแบบประเมินคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของนักเรียนในด้านต่าง ๆ และแบบสังเกตพฤติกรรมนักเรียนเท่ากัน ครูโรงเรียนสังกัด สพฐ. สร้างเครื่องมือประเมินจำนวน 17 ชนิด เป็นเครื่องมือวัดทักษะกระบวนการมากที่สุด จำนวน 7 ชนิด เมื่อจำแนกประเภทของเครื่องมือในแต่ละองค์ประกอบพบว่าลักษณะของเครื่องมือวัดด้านความรู้เป็นแบบทดสอบเติมคำตอบ/เขียนตอบกับแบบทดสอบเลือกตอบในสัดส่วนที่ใกล้เคียงกัน เครื่องมือประเมินด้านทักษะกระบวนการเป็นแบบทดสอบภาคปฏิบัติมากที่สุด ส่วนเครื่องมือวัดด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์มีการกระจายในทุกประเภทของเครื่องมือ

จำนวนเครื่องมือที่ครูในโรงเรียนสังกัด สช. สร้างขึ้นมีจำนวน 85 ชนิด เป็นเครื่องมือวัดด้านความรู้มากที่สุด จำนวน 30 ชนิด รองลงมาเป็นเครื่องมือวัดด้านทักษะกระบวนการ จำนวน 28 ชนิด และเครื่องมือวัดด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ จำนวน 23 ชนิด ครูทุกคนของโรงเรียนสังกัด สช. ได้สร้างเครื่องมือวัดทุกองค์ประกอบครบถ้วน จำนวนของเครื่องมือแต่ละประเภทที่สร้างขึ้นสูงสุดในแต่ละองค์ประกอบการเรียนรู้มีความสอดคล้องกับภาพรวมจากทุกสังกัดข้างต้น ข้อมูลแสดงดังตารางที่ 4.41 ตัวอย่างของเครื่องมือประเมินที่ครูได้สร้างขึ้นนำเสนอด้งภาคผนวก ก ตารางที่ 4.41 จำนวนเครื่องมือประเมินที่ครูผู้เข้ารับการอบรมสร้างขึ้นตามประเภทองค์ประกอบการเรียนรู้ที่มุ่งวัด

โรงเรียน	จำนวนชิ้นงานแต่ละประเภทของเครื่องมือประเมินจำแนกตามองค์ประกอบที่มุ่งวัด													
	ด้านความรู้					รวม	ด้านทักษะกระบวนการ			รวม	ด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์			รวม
	K1	K2	K3	K4	K5		P1	P2	P3		A1	A2	A3	
กทม	5	0	3	3	1	12	4	4	0	8	5	1	5	11
สพฐ.	2	0	3	0	0	5	3	3	1	7	1	2	2	5
สช.	19	2	5	2	2	30	13	13	2	28	6	7	10	23
รวม	26	2	11	5	3	47	20	20	3	43	12	10	17	39

K1 คือ แบบทดสอบประเภทเลือกตอบ K2 คือ แบบทดสอบประเภทถูกผิด K3 คือ แบบทดสอบประเภทเติมคำตอบ/เขียนตอบ  
 K4 คือ แบบทดสอบประเภทจับคู่ K5 คือ แบบทดสอบภาคปฏิบัติ P1 คือ แบบทดสอบภาคปฏิบัติงาน  
 P2 คือ แบบประเมินทักษะกระบวนการปฏิบัติงาน P3 คือ แบบสังเกตพฤติกรรมทักษะการปฏิบัติงาน  
 A1 คือ แบบสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียน A2 คือ แบบตรวจสอบรายการเกี่ยวกับพฤติกรรมผู้เรียนด้านต่าง ๆ  
 A3 คือ แบบประเมินคุณลักษณะที่พึงประสงค์ด้านต่าง ๆ ของผู้เรียน (นิสัยใฝ่รู้ใฝ่เรียน การเรียนรู้ ความรับผิดชอบ การทำงานกลุ่ม ฯลฯ)

### 3.3.2) กระบวนการประเมินคุณภาพผลงานและคุณภาพของผลงาน

#### (1) กระบวนการประเมินคุณภาพผลงาน

กระบวนการประเมินคุณภาพผลงานครูเป็นกระบวนการให้คะแนนระดับคุณภาพของผลงานหลังจากที่ครูแต่ละโรงเรียนได้สร้างเครื่องมือประเมินเสร็จ ครูพี่เลี้ยงแต่ละโรงเรียนได้ชี้แนะให้ครูได้นำไปงานแต่ละเรื่องมาจัดระบบเป็นเอกสารทางวิชาการ เพื่อรายงานผลการเรียนรู้ที่ตนเองได้รับการเข้าร่วมฝึกอบรม โดยได้กำหนดโครงสร้างของเอกสารเป็นบทคล้ายกับรายงานวิจัยทั่วไป ได้แก่ บทนำ วิธีดำเนินการฝึกอบรม ผลการเรียนรู้และผลงานที่ได้ บทสรุปและประสบการณ์การเรียนรู้ที่

ตนเองได้รับ และภาคผนวก ขั้นตอนการประเมินคุณภาพผลงานครูในแต่ละโรงเรียนมีวิธีการดำเนินการที่คล้ายคลึงกัน ประกอบด้วยขั้นตอนการดำเนินงานหลัก 4 ขั้นตอน คือ การกำหนดเกณฑ์และแนวทางการตรวจสอบคุณภาพผลงาน การตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์และเครื่องมือประเมินที่สร้างขึ้น การดำเนินการประเมิน และการสรุปและรายงานผลการประเมิน รายละเอียดแต่ละขั้นตอนแสดงดังตารางที่ 4.42

วิธีการประเมินคุณภาพผลงานครูของโรงเรียนสังกัด กทม. เริ่มต้นโดยครูพี่เลี้ยงจัดสนทนากลุ่มเพื่อให้ครูทุกคนร่วมกันระดมความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวทางและเกณฑ์การประเมินคุณภาพผลงาน มีการอภิปรายร่วมกันถึงแนวทางการประเมิน เกณฑ์และเครื่องมือที่จะใช้ประเมินคุณภาพผลงานอย่างกว้างขวาง ผลสรุปพบว่าได้เครื่องมือประเมินคุณภาพผลงานมีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบคุณภาพผลงาน จำนวน 13 ข้อที่ครอบคลุมผลการปฏิบัติงานตามโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรม แบ่งระดับคุณภาพของผลงานออกเป็น 3 ระดับ คือ ระดับปรับปรุง ระดับพอใช้ และระดับดี ขั้นตอนการประเมินเริ่มต้นโดยให้ครูแต่ละคนประเมินคุณภาพผลงานของตนเองก่อน พร้อมกับนำเสนอเหตุผลในการให้คะแนนแต่ละข้อรายการ ซึ่งจุดเด่นจุดด้อยของผลงาน และสะท้อนผลให้ครูทุกรับรู้ร่วมกันถึงเหตุผลและกระบวนการประเมินคุณภาพในแต่ละข้อรายการ ตอบข้อซักถามเมื่อครูคนอื่น ๆ มีข้อโต้แย้งสงสัยเกี่ยวกับผลการประเมินแต่ละข้อรายการ หลังจากนั้นให้ครูพี่เลี้ยงและผู้วิจัยร่วมกันพิจารณาผลการประเมินซ้ำอีกครั้งหนึ่ง พบว่าผลการประเมินระหว่างครูพี่เลี้ยงและครูมีความสอดคล้องกันทุกผลงาน

วิธีการประเมินคุณภาพผลงานครูโรงเรียนสังกัด สพฐ. มีลักษณะแตกต่างไปจากวิธีการประเมินคุณภาพผลงานครูของโรงเรียนสังกัด กทม. เนื่องจากผลงานจากครูที่ได้ดำเนินการเสร็จครบถ้วนภายในช่วงเวลาที่กำหนดไว้มีเพียง 5 คนเท่านั้น การกำหนดเกณฑ์และแนวทางการประเมินคุณภาพผลงานจึงถูกกำหนดโดยครูพี่เลี้ยงเป็นผู้วางแนวทางการประเมิน โดยมีผู้วิจัยร่วมดำเนินการด้วย เมื่อได้เกณฑ์และเครื่องมือประเมินคุณภาพผลงานแล้ว ครูพี่เลี้ยงให้ครูร่วมกันพิจารณาเกณฑ์และเครื่องมือประเมินคุณภาพผลงานดังกล่าวซ้ำอีกครั้งหนึ่ง ผลจากการพัฒนาแนวทางการประเมินคุณภาพของผลงานครูของโรงเรียนสังกัด สพฐ. พบว่าได้เครื่องมือประเมินที่มีลักษณะเป็น rubric score มุ่งประเมินคุณภาพผลงานครูตามใบงานที่ครูได้ฝึกปฏิบัติในขั้นตอนของการฝึกอบรม จำนวน 5 องค์ประกอบ โดยประเมินตามผลการปฏิบัติงานในแต่ละใบงาน ได้แก่ การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบการเรียนรู้กับมาตรฐานการเรียนรู้/สาระการเรียนรู้ การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบการเรียนรู้กับผลการเรียนรู้/จุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนดกรอบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ การพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผล (ความครบถ้วน ความชัดเจน และความสมบูรณ์ของเครื่องมือประเมินที่สร้างขึ้น) และการจัดทำผลการปฏิบัติงานเป็นรูปเล่มเอกสารทางวิชาการของครู ส่วนการประเมินผลการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 5

ได้ประเมินรวมไว้กับองค์ประกอบที่ 4 คือการพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผล แบ่งการสรุปผลการประเมินคุณภาพผลงานเป็น 3 ระดับเช่นเดียวกับโรงเรียนสังกัด กทม. คือ ระดับปรับปรุง ระดับพอใช้ และระดับดี ขั้นตอนการประเมินดำเนินการโดยครูพี่เลี้ยงและผู้วิจัยร่วมกันประเมินพร้อมกัน หลังจากนั้น ครูพี่เลี้ยงได้รายงานผลการประเมินคุณภาพให้กับครูรับทราบ เพื่อให้ร่วมกันสะท้อนผลการเรียนรู้ในขั้นตอนการประเมินคุณภาพผลงาน การสรุปผลการประเมิน และการรายงานผลการประเมิน โดยครูพี่เลี้ยงได้เปิดประเด็นการอภิปรายและตั้งคำถามให้ครูทุกคนร่วมกันสะท้อนผลการเรียนรู้ตามประเด็นดังกล่าว พบว่าครูทุกคนยอมรับในผลการประเมินคุณภาพของผลงานตนเอง

การประเมินคุณภาพผลงานครูของโรงเรียนสังกัด สช. มีลักษณะคล้ายคลึงกับโรงเรียนสังกัด กทม. เริ่มต้นครูพี่เลี้ยงจัดสนทนากลุ่มโดยให้ตัวแทนครูจากทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ จำนวน 8 คน ระดมความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวทางและเกณฑ์การประเมินคุณภาพผลงาน มีการอภิปรายร่วมกันถึงแนวทางการประเมิน เกณฑ์และเครื่องมือที่ใช้ประเมินคุณภาพผลงานอย่างกว้างขวาง สรุปพบว่าได้เครื่องมือประเมินคุณภาพผลงานมีลักษณะเป็นแบบ rubric score มุ่งประเมินคุณภาพของผลงานครู จำนวน 4 องค์ประกอบ คล้ายกับองค์ประกอบที่ใช้ประเมินคุณภาพในโรงเรียนสังกัด สพฐ. ได้แก่ องค์ประกอบด้านการกำหนดองค์ประกอบการเรียนรู้สำหรับใช้ในการวัดและประเมินผล ด้านการกำหนดกรอบการวัดและประเมินผล ด้านการพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผล และด้านการจัดทำรูปเล่มของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรมที่ครอบคลุมกิจกรรมตามหลักสูตรการฝึกอบรม แบ่งระดับคุณภาพของผลงานเป็น 3 ระดับ คือ ระดับปรับปรุง ระดับพอใช้ และระดับดี ขั้นตอนการประเมินเริ่มต้นโดยครูพี่เลี้ยง จำนวน 2 คน ร่วมกันประเมินคุณภาพผลงานพร้อมกันตามแบบประเมินที่สร้างขึ้น ในกรณีที่มีความขัดแย้งกันเกี่ยวกับการให้คะแนน ครูพี่เลี้ยงทั้งสองคนได้ร่วมกันหาข้อสรุปด้วยการหาเหตุผลมาอธิบายเพื่อลงข้อสรุปร่วมกันในผลการประเมิน หลังจากนั้น ผู้วิจัยได้ตรวจสอบผลประเมินซ้ำอีกครั้งหนึ่ง พบว่าผลการประเมินในภาพรวมแต่ละผลงานของครูทุกคนมีความสอดคล้องกัน แต่คะแนนไม่สอดคล้องกันในบางองค์ประกอบย่อยของครูบางคนเท่านั้น ต่อมาครูพี่เลี้ยงจัดประชุมกลุ่มย่อยอีกจำนวน 3 ครั้ง แต่ละครั้งมีครูเข้าร่วมประมาณ 7-9 คน เพื่อแจ้งผลการประเมินคุณภาพผลงานให้ครูรับรู้ เปิดโอกาสให้ครูทักท้วงผลการประเมิน ระหว่างการจัดประชุมกลุ่มย่อย ครูพี่เลี้ยงได้ชี้จุดเด่นจุดด้อยของผลงานครูแต่ละคน และตั้งคำถามให้ครูสะท้อนผลการเรียนรู้ในขั้นตอนการประเมินคุณภาพผลงาน การสรุปผลการประเมิน และการรายงานผลการประเมิน ตัวอย่างของเครื่องมือประเมินคุณภาพผลงานของครูแต่ละโรงเรียนแสดงดังภาคผนวก ข

## (2) ผลการประเมินคุณภาพผลงานของครู

ผลการประเมินระดับคุณภาพของผลงานครูแต่ละโรงเรียนโดยใช้เกณฑ์และแนวทางที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น จากจำนวนผลงานครูที่ใช้ในการประเมินทั้งสิ้น 38 ชิ้น จากครูที่เข้ารับการ

อบรมทั้งหมด 50 คน (ผลงานที่ดำเนินการไม่แล้วเสร็จตามเวลาที่กำหนดไว้ในหลักสูตร ฝึกอบรมได้รับการประเมินคุณภาพให้อยู่ในระดับปรับปรุง) พบว่าผลงานครูเกือบทุกชิ้นในทุกโรงเรียนมีผลการประเมินอยู่ในระดับคุณภาพดี มีผลงานครูเพียงจำนวน 1 ชิ้นจากครูโรงเรียนสังกัด กทม. ที่อยู่ในระดับคุณภาพพอใช้ ข้อมูลแสดงดังตารางที่ 4.43

ตารางที่ 4.42 สรุปขั้นตอนการประเมินคุณภาพผลงานครูในแต่ละโรงเรียนที่ทำการทดลอง

ขั้นตอน	โรงเรียนสังกัด กทม.	โรงเรียนสังกัด สพฐ.	โรงเรียนสังกัด สช.
1. การกำหนดเกณฑ์และแนวทางการตรวจสอบคุณภาพ			
● ผู้กำหนดเกณฑ์และแนวทางการตรวจสอบคุณภาพ	ครูพี่เลี้ยงและครูผู้เข้ารับการอบรมทุกคนร่วมกันกำหนด	ครูพี่เลี้ยงเป็นผู้กำหนด	ครูพี่เลี้ยงและตัวแทนครูจำนวน 8 คนร่วมกันกำหนด
● วิธีการได้มาของเกณฑ์และเครื่องมือประเมินคุณภาพผลงาน	จัดสนทนากลุ่มเพื่อร่วมกันระดมความคิดเห็น	ศึกษาเอกสารเกี่ยวเกณฑ์และแนวทางการประเมินคุณภาพ และสอบถามความคิดเห็น	จัดสนทนากลุ่มเพื่อร่วมกันระดมความคิดเห็น
● ลักษณะเครื่องมือประเมินคุณภาพผลงาน	แบบตรวจสอบคุณภาพของผลงาน จำนวน 13 ข้อ	แบบประเมินคุณภาพผลงานแบบ rubric score ตามใบงานที่ครูได้ปฏิบัติ	แบบประเมินคุณภาพผลงานแบบ rubric score ใน 4 องค์ประกอบ
2. การตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์และเครื่องมือประเมิน	ครูพี่เลี้ยง ครูทุกคนและผู้วิจัยร่วมกันพิจารณา	ครูพี่เลี้ยงและผู้วิจัยร่วมกันพิจารณา	ครูพี่เลี้ยง ครูทุกคน และผู้วิจัยร่วมกันพิจารณา
3. การดำเนินการประเมิน	มี 2 ขั้นตอน คือ ให้ครูประเมินตนเอง หลังจากนั้นครูพี่เลี้ยงตรวจสอบผลการประเมินซ้ำอีกครั้ง โดยมีผู้วิจัยร่วมพิจารณาด้วย	ครูพี่เลี้ยงและผู้วิจัยร่วมกันประเมิน	ครูพี่เลี้ยงร่วมกันประเมิน ในกรณีที่มีความขัดแย้งกัน มีการหาเหตุผลอธิบายเพื่อลงข้อสรุปและผู้วิจัยตรวจสอบผลประเมินอีกครั้ง
4. การสรุปและรายงานผลการประเมิน	รายงานเป็นระดับคุณภาพ 3 ระดับ คือ ระดับปรับปรุง ระดับพอใช้ และระดับดี	รายงานเป็นระดับคุณภาพ 3 ระดับ คือ ระดับปรับปรุง ระดับพอใช้ และระดับดี	รายงานเป็นระดับคุณภาพ 3 ระดับ คือ ระดับปรับปรุง ระดับพอใช้ และระดับดี

ตารางที่ 4.43 ระดับคุณภาพผลงานของครูจำแนกตามสังกัดโรงเรียน

โรงเรียน	ผลการประเมินระดับคุณภาพของผลงาน						รวมผลงานที่ประเมิน	
	ระดับคุณภาพ 1 (ปรับปรุง)		ระดับคุณภาพ 2 (พอใช้)		ระดับคุณภาพ 3 (ดี)			
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
กทม.	0	0.0	1	2.6	9	97.4	10	100.0
สพฐ.	12	70.59	0	0.0	5	29.41	17	100.0
สช.	0	0.0	0	0.0	23	100.0	23	100.0
รวม	12	24.0	1	2.0	37	74.0	50	100.0

#### ตอนที่ 4 ผลการศึกษาความคิดเห็นของครูที่มีต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากการฝึกอบรม

ผู้วิจัยแบ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้ออกเป็น 2 ตอนย่อย ตอนแรกเป็นความคิดเห็นของครูต่อรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान (SBT\_MR) และตอนที่สองเป็นความคิดเห็นของครูต่อรูปแบบการฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียนจำนวน 1 ครั้ง (TRAINING)

##### 4.1) ความคิดเห็นของครูต่อรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान (SBT\_MR)

ผู้วิจัยได้ศึกษาความคิดเห็นของครูด้วยการสังเกตพฤติกรรมของครู การบันทึกข้อมูลขณะเป็นผู้สังเกตการณ์ช่วงการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูแต่ละโรงเรียน การสัมภาษณ์ และการจัดสนทนากลุ่ม มีประเด็นที่ศึกษาจำนวน 4 ประเด็น คือ 1) คุณภาพของกระบวนการฝึกอบรม 2) ความยากง่ายในการดำเนินการฝึกอบรม 3) ความคุ้มค่าของวิธีการฝึกอบรม และ 4) ความพึงพอใจของครูต่อกระบวนการฝึกอบรม ผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้นำเสนอตามประเด็นที่ศึกษาดังนี้

##### 4.1.1) คุณภาพของกระบวนการฝึกอบรม

ครูส่วนใหญ่มีความคิดเห็นว่าการฝึกอบรมครั้งนี้เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่มีคุณภาพทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้วยการปฏิบัติจริง ครูทุกคนได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน มีโอกาสได้นำเสนอผลงานที่ตนเองได้ปฏิบัติมาให้ครูคนอื่น ๆ ร่วมกันเรียนรู้ไปพร้อม ๆ กัน ทำให้แต่ละคนมองเห็นจุดเด่นจุดด้อยผลงานของตนเอง โดยมีเพื่อนครูคอยให้คำแนะนำหรือให้ข้อชี้แนะเพื่อนำผลไปพัฒนาปรับปรุงผลงานให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้น รวมทั้งกระบวนการอบรมทำให้เกิดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาที่อบรมมากยิ่งขึ้น

*“สำหรับรูปแบบวิธีการฝึกอบรมคิดว่าเหมาะสมนะ และดีด้วย สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และเนื้อหาของการอบรมครั้งนี้ด้วย อีกอย่างมีคนคอยปูพื้นฐานการวัดและการประเมินผลที่ถูกต้องเป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด” (ครูคม กทม.)*

*“เหมาะสมดีนะ มีครูในโรงเรียนคอยอธิบาย ยกตัวอย่างและให้ไปศึกษาที่ต่าง ๆ ตามเอกสารที่มอบให้ และได้ลองปฏิบัติด้วยตนเอง แล้ววกกลับมาแนะนำกันอีก เพื่อหาแนวทางที่ถูกต้อง และนำไปใช้ได้จริงครอบคลุมเนื้อหา” (ครูศรี สทฐ.)*

*“ดีตรงที่รูปแบบของการฝึกอบรมเป็นไปในลักษณะของการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และให้เวลาในการทำงานที่เหมาะสม แม้ว่างานจะไม่สำเร็จตามกำหนดแต่ก็ยังมีความพยายามในการทำงานต่อไป” (ครูสม สช.)*

*“อบรมครั้งนี้ก็ทำให้มีความรู้ความเข้าใจพอสมควร เข้าใจถึงขั้นตอนการวัดผล ประเมินผล และการวางแผนในการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับการวัดและประเมินผล สามารถออกแบบเครื่องมือวัดผลและประเมินได้ตามสาระวิชานั้นเป็นประโยชน์อย่างยิ่งสำหรับการวัดผลและประเมินผล รวมทั้งสามารถสร้างเป็นเครื่องมือวัดผลสำหรับตนเองนำไปใช้ได้ตามความต้องการ” (ครูอัม กทม.)*

“มีความรู้ความเข้าใจ และทักษะด้านการประเมินการเรียนการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่างๆ มากขึ้นนะ” (ครูจิต สพร.)

“การอบรมทำให้มีความชัดเจนในเรื่องการเรียนรู้และจัดการวัดและประเมินผล จำเป็นต้องวัดให้ครอบคลุมองค์ประกอบของการเรียนรู้ทั้งสามด้าน” (ครูปรา สข.)

“ตัวเองมีความเข้าใจเกี่ยวกับการวัดและการประเมินผลที่ชัดเจนมากขึ้น รู้ถึงวิธีการประเมิน วิธีการสร้างเครื่องมือประเมิน การวางแผนการประเมินที่ต้องครอบคลุมองค์ประกอบที่จะวัด” (ครูนิ สข.)

ครูยังมีความคิดเห็นว่าการอบรมครั้งนี้เหมาะสมในประเด็นที่มีครูในโรงเรียนทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยง เน้นบรรยากาศการฝึกอบรมที่เป็นกันเอง ช่วยเหลือกันและกัน ก่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจในการนำไปปฏิบัติได้จริง โดยเฉพาะเนื้อหาทฤษฎีที่ใช้ฝึกอบรมครั้งนี้เป็นเรื่องที่ยาก จึงจำเป็นที่จะต้องให้ผู้ให้คำแนะนำค่อย ๆ อธิบายในเนื้อหาเพื่อให้ครูเข้าใจได้ดียิ่งขึ้น กระบวนการฝึกอบรมไม่เกิดภาวะตึงเครียด สามารถที่จะซักถามข้อสงสัยต่าง ๆ อย่างเป็นกันเอง ได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ได้ทั้งแบบกลุ่มและแบบตัวต่อตัว มีการพบปะกันเพื่อทำความเข้าใจเรื่องต่าง ๆ เพื่อให้เกิดเป็นองค์ความรู้ไปในแนวทางเดียวกัน ทำให้ไม่สับสนในเนื้อหาที่ได้เรียนรู้

“รู้สึกว่าการอบรมเป็นเรื่องที่ยาก เมื่อยังไม่เข้าใจรูปแบบของการออกแบบการวัดและการประเมินผล แต่พอมีอาจารย์ (ครูพี่เลี้ยง) เคาะคอยให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลอย่างละเอียดก็ทำให้มีความเข้าใจมากยิ่งขึ้น ทำใบงานได้ดีขึ้น” (ครูประ สข.)

“มีความยากในระดับหนึ่ง เนื่องจากเป็นการอบรมในทางวิชาการ ซึ่งตัวเองไม่มีความถนัดมากนัก ทำให้เหมือนกับการเรียนรู้จากระดับพื้นฐาน แต่พอได้พบกลุ่มกันก็ทำให้ง่ายขึ้น ถามเพื่อน ๆ ได้ คนโน้นคอยบอก คนนี้คอยอธิบาย ทำให้รู้สึกว่าตัวเองเข้าใจเนื้อหามากขึ้น” (ครูสมัย สข.)

“ในระยะเริ่มแรกรู้สึกยากมากในการคิดการทำ แต่เมื่ออาจารย์เคาะ (หมายถึงครูพี่เลี้ยง) ได้ให้ไปศึกษาและให้ความรู้เพิ่มเติมมากขึ้น ก็รู้สึกว่าสิ่งที่ทำแต่ต้องใช้เวลาลึกหนึ่งในการคิดให้ครอบคลุมกับเนื้อหา” (ครูศรี กทม.)

“ในระยะเริ่มต้น รู้สึกหนักใจกลัวว่าจะไม่เข้าใจและทำไม่ได้ แต่พอได้เริ่มทำจากสิ่งที่อาจารย์เคาะพูด (ครูพี่เลี้ยง) ก็เริ่มเข้าใจขึ้นมาทีละน้อย และพอได้ฝึกทำก็ทำให้รู้ที่ไปที่มาของการวัดผลและประเมินผล แต่ต้องใช้ความคิดสักหน่อย” (ครูรัม กทม.)

ครูส่วนใหญ่มีความคิดเห็นว่าการอบรมครั้งนี้ทำให้เกิดการเรียนรู้ในเนื้อหาที่อบรมเพิ่มมากขึ้น ผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในขั้นตอนของการคิดสะท้อนอภิमानทั้งในรูปแบบการคิดสะท้อนด้วยตนเองและการคิดสะท้อนร่วมกันของกลุ่ม โดยมีผลงานเป็นสื่อกระตุ้นความคิดของตนเอง เพื่อให้วิเคราะห์จุดเด่นและจุดด้อยของผลงานที่ได้ปฏิบัติมา ทำให้ต้องคิดและพยายามนำเสนอความคิดจากการถูกตั้งด้วยคำถามต่าง ๆ ของครูพี่เลี้ยงและครูคนอื่น ๆ กระบวนการดังกล่าวทำให้มีความชัดเจนในเรื่องการจัดการเรียนรู้และการวัดและประเมินผลการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น

“แรก ๆ ก็รู้สึกเหมือนว่าตัวเองถูกต้อนด้วยคำถามนะ ทำไมถามจังเลย แต่ก็ต้องคิดไปตอบไปตามที่ตัวเองได้ทำมา บางครั้งก็รู้สึกว่าสิ่งที่เราเคยทำมา ไม่รู้ว่าถูกหรือผิด แต่พอได้คิดได้ทบทวน ก็เข้าใจยิ่งขึ้น” (ครูศรี กทม.)

“เวลาตัวเองทำใบงานเนี่ย ทำไปก็ต้องคิดไป นึกไปนะ ว่าทำไมต้องทำออกมาแบบนี้ ก็พยายามคิดให้ดีที่สุด บางครั้งทำไปแล้ว พอกลับมาดูอีกที มันไม่ใช่ซะนะ ก็ต้องเปลี่ยนใหม่อีก บางครั้งคิดว่าทำมาดีแล้ว แต่พอมาให้เพื่อนดู ก็ต้องแก้อีก ปรับอีก” (ครูยา สข.)

“เวลาประชุมกลุ่มช่วยได้เยอะ คือมีคนช่วยกันดู ช่วยกันถาม บางครั้งเราก็นึกของเราไม่ออกนะว่าดีหรือไม่ดีอย่างไร คิดว่าทำมาดีแล้ว แต่พอถูกถาม ก็ทำให้ต้องคิดอีกครั้งหนึ่ง และต้องไปปรับงานต่ออีก” (ครูอังค กทม.)

ครูบางคนได้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับรูปแบบการฝึกอบรมในครั้งนี้คือครูที่ทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงต้องมีเทคนิคการนำเสนอความรู้ให้เห็นอย่างชัดเจนมากกว่าการให้ครูได้ศึกษาจากเอกสารประกอบการฝึกอบรมเพียงอย่างเดียว เพราะเนื้อหาบางหัวข้อที่อบรมเข้าใจยาก ผู้เข้าอบรมไม่สามารถทำความเข้าใจได้ด้วยตนเอง ทำให้เกิดความสับสนทั้งเนื้อหาและการปฏิบัติ และไม่กล้าที่จะแสดงความคิดเห็นออกมาอย่างเต็มที่ ควรมีเอกสารประกอบการฝึกอบรมที่หลากหลายเพื่อช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างเต็มที่ ขณะที่ครูพี่เลี้ยงต้องมีความรู้ความเข้าใจและทักษะด้านการประเมินการเรียนการสอนพอสมควร เพราะต้องคอยชี้แนะและให้คำแนะนำกับครู รวมทั้งต้องมีความรู้ความเข้าใจและความสามารถในการตั้งประเด็นคำถามให้ครูได้คิดวิเคราะห์ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้จากผลงานของตนเอง จึงทำให้กระบวนการฝึกอบรมประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้

“ในการฝึกอบรมน่าจะอบรมให้เห็นเป็นรูปธรรมมากกว่านี้ ไม่ใช่อธิบายตามหัวข้อในเอกสารเท่านั้น” (ครูน้อง สพฐ.)

“เอกสารอบรมดีนะ มีประโยชน์ แต่ต้องมีตัวอย่างให้เห็นมาก ๆ ก็จะช่วยครูได้เยอะ” (ครูสิน กทม.)

“คนอบรมนี้ก็สำคัญนะ ต้องรู้เรื่องที่อบรม ถ้าไม่รู้แน่เลย พี่ (ครูพี่เลี้ยง) ก็ต้องปรึกษาน้อง (ผู้วิจัย) เหมือนกัน เรื่องไหนไม่รู้พี่ก็ถาม ยิงตอนประชุมกลุ่ม เราก็ต้องคิดหาคำถาม เพื่อพยายามให้เขารู้ในสิ่งที่เขาทำมานะ จะไปบอกตรง ๆ ก็ไม่ได้ว่ามันไม่ใช่ซะ มันควรเป็นแบบนี้ ถ้าคำถามไม่ดี ก็เหมือนเป็นการบอกเขา ต่อไปเขาก็ไม่คิดอีก” (ครูอังค กทม.)

“มันยากตอนที่ตั้งคำถามเพื่อฝึกให้เขาคิดมากกว่า เราต้องไม่บอกเขาตรง ๆ ถ้าไม่มีคำถามก็เหมือนเอางานมานำเสนอ ดู ๆ กันไปก็จบ แต่ถ้าให้ดี ดูงานแล้วก็ต้องวิเคราะห์ให้ได้ว่างานมันดีหรือไม่ดีอย่างไร ต้องแก้ไขส่วนไหนต่อ แรก ๆ ก็รู้สึกหนักใจเหมือนกัน กลัวว่าจะทำไม่ได้ ถามไม่ถูก แต่พอทำไป ๆ ก็ดีขึ้นนะ จับทางได้ เหมือนว่าไม่บอกเขาตรง ๆ แต่ถามเขาจากสิ่งที่เขาบอกเรามาแน่นแหละ บางครั้งเขาก็คิดไม่ถูก แต่เรารู้ว่ามันไม่ถูก เราก็ต้องพยายามถามเขาต่อไปอีก ทำอย่างไรก็ได้ให้เขารู้ว่าสิ่งที่เขาคิดเขาบอกมานั้นมันไม่ถูก เลยคิดว่าตรงนี้แหละค่อนข้างยากที่จะให้เขาเปลี่ยนในสิ่งที่เขาคิดมา” (ครูสุ สข.)

#### 4.1.2) ความยากง่ายในการดำเนินการฝึกอบรม

ครูมีความคิดเห็นว่าเป็นเนื้อหาสำหรับการฝึกอบรมครั้งนี้เป็นเนื้อหาที่ค่อนข้างยากที่จะทำให้ตนเองเกิดความเข้าใจยิ่งขึ้นในเวลาอบรมที่สั้นแต่ละครั้งที่ร่วมฝึกอบรม ครูจึงแก้ปัญหาดังกล่าวโดยการนัดหมายพบปะพูดคุยกันทั้งเป็นรายบุคคลและเป็นรายกลุ่ม เพื่อช่วยกันอธิบายเนื้อหาในส่วนที่ยังไม่เข้าใจให้เป็นไปในทิศทางเดียวกัน และมีความคิดเห็นว่าเป็นเวลาสำหรับการเรียนรู้แต่ละเนื้อหาที่กำหนดไว้แต่ละเรื่องค่อนข้างจำกัด การใช้ภาษาเชิงวิชาการด้านการวัดและประเมินผลทำให้เกิดปัญหาด้านความเข้าใจที่ไม่ตรงกันของครูผู้เข้ารับการอบรมในแต่ละโรงเรียน ทำให้รู้สึกว่าการอบรมเป็นเรื่องยาก ครูได้แก้ปัญหาดังกล่าวโดยการใช้ภาษาที่ง่ายขึ้น เพื่อหลีกเลี่ยงปัญหาด้านความไม่เข้าใจทางภาษาทางภาษาทางการวัดและประเมินผล เช่น ความตรงเชิงโครงสร้างของแบบสอบใช้คำว่าแบบสอบวัดได้ตรงกับสิ่งที่วัดได้จริง เป็นต้น

“รู้สึกว่าเป็นเนื้อหาที่อบรมเป็นเรื่องที่ยาก เมื่อยังไม่เข้าใจรูปแบบของการออกแบบการวัดและการประเมินผล แต่พอมีอาจารย์ (ครูพี่เลี้ยง) เค้ายอมให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลอย่างละเอียดก็ทำให้มีความเข้าใจมากยิ่งขึ้น ทำใบงานได้ดีขึ้น” (ครูประ สข.)

“ภาษาวัดผลค่อนข้างยาก และไม่ค่อยคุ้น ทำให้ต้องพยายามทำความเข้าใจมากยิ่งขึ้น ต้องใช้เวลานิดหนึ่ง แต่ดีตรงที่อาจารย์เค้า (ครูผู้ให้การฝึกอบรม) อธิบายให้เข้าใจโดยใช้คำง่าย ๆ ภาษาง่าย ๆ แต่ความหมายเหมือนเดิม” (ครูรัตน์ กทม.)

ครูส่วนใหญ่มีความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรมตรงกันประเด็นเกี่ยวกับกระบวนการฝึกอบรมสามารถดำเนินการได้ง่าย เนื่องจากเปิดโอกาสให้ครูได้พบปะพูดคุยกันอย่างไม่เป็นทางการ มีการมอบหมายให้ปฏิบัติงานจากใบงาน มีการพบปะพูดคุยกันทำให้ครูแต่ละคนได้มีโอกาสซักถามประเด็นปัญหาและข้อสงสัยต่าง ๆ กับครูพี่เลี้ยงและครูด้วยตนเอง และสามารถซักถามกับวิทยากรที่เข้ามาร่วมสังเกตการณ์ในกระบวนการฝึกอบรมได้อีกด้วย

“เวลาทำไม่ได้ ไม่เข้าใจ ก็จะไปปรึกษาครูดศรี (ครูผู้เข้ารับการอบรม) ไปขอคำแนะนำจากครูดศรีได้ เขาเก่ง สามารถอธิบายให้เราเข้าใจได้ (ครูวา กทม.)

“ก็จะทำงานด้วยกันกับเพื่อนที่อยู่ในกลุ่มสาระเดียวกัน และต่างกลุ่มสาระด้วย ทำให้เห็นรูปแบบของการทำงานที่หลากหลาย สามารถนำความรู้ที่ได้มาปรับปรุงให้ดีขึ้น (ครูนิ สข.)

“เวลาลงมือปฏิบัติ ได้มีโอกาสปรึกษาหารือกับเพื่อนครูทำให้เห็นวิธีการในหลายรูปแบบและนำมาปรับในงานของตนได้” (ครูรา สข.)

“ในระหว่างฝึกปฏิบัติงานจากใบงานก็จะพูดคุยแลกเปลี่ยนแสดงความคิดเห็นกัน ทำให้เห็นวิธีการทำงานทั้งในกลุ่มสาระและต่างกลุ่มสาระ ทำให้ได้ความคิดเห็นที่หลากหลาย ทำให้ง่ายขึ้น มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการคิดและช่วยกันติตติง ทักท้วงงานของกันและกัน เพื่อปรับปรุงแก้ไขเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดี” (ครูประ สข.)

“ขณะที่ฝึกจากใบงาน เวลามีปัญหาช่วยกันคิด ทำให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความคิดในกลุ่มเพื่อนครูด้วยกัน (ครูสิน กทม.)



“ต่างคนก็ต่างไปทำกันมาก่อน แล้วมาดูด้วยกัน พูดคุยกัน ตรงนี้ช่วยได้เยอะ เห็นตัวอย่างของเพื่อนที่ใกล้เคียงกับของเรา ก็เอามาปรับได้ (ครูพวง สพฐ.)

“เวลาอาจารย์มา (ผู้วิจัย) ก็ช่วยได้เยอะ เวลาตั้งข้อสังเกตให้ครูได้คิด อาจารย์จะไม่บอกตรง ๆ “ (ครูรัตน์ สช.)

#### 4.1.3) ความคุ้มค่าของวิธีการฝึกอบรม

ครูมีความคิดเห็นไปในทางเดียวกันว่าการเข้ารับการฝึกอบรมครั้งนี้ “คุ้มค่ามาก” ทำให้ตนเองมีความรู้ความเข้าใจและทักษะการวัดและประเมินที่ถูกต้องมากยิ่งขึ้น สามารถกำหนดวิธีการประเมินผลได้อย่างชัดเจน เหมาะสม และหลากหลาย สอดคล้องกับองค์ประกอบการเรียนรู้ หรือเนื้อหาที่ต้องการวัดและประเมินผล สามารถนำความรู้ที่ได้รับจากการเข้าร่วมฝึกอบรมไปพัฒนาต่อยอดกับกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนเองสอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นและปรับปรุงผลงานของตนเองให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ทั้งยังสามารถขยายผลงานที่เกิดจากการฝึกอบรมไปสู่การพัฒนาผู้เรียนในชั้นเรียนต่อไปได้

“มีความคุ้มค่ามาก เนื่องจากทำให้เข้าใจชัดเจนในการออกแบบการวัดและการประเมินยิ่งขึ้น” (ครูปรา สช.)

“คุ้มค่ากับสิ่งที่ได้เรียนรู้ เพราะเป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับอาชีพครูและที่สำคัญ ต้องนำมาปรับใช้ในการเรียนการสอนในกลุ่มสาระอยู่แล้ว” (ครูแซ สช.)

“ช่วยเพิ่มความรู้และกระตุ้นให้ครูมีหลักปฏิบัติเกี่ยวกับการวัดและประเมินที่ถูกต้องขึ้น” (ครูบุญ สช.)

“ได้รับความรู้และได้ปฏิบัติจริงในทุกขั้นตอนและสามารถนำไปปรับปรุงในการทำงานของตนเองได้” (ครูสุ สช.)

“คุ้มค่าอย่างมาก เพราะเป็นการอบรมที่ให้ความรู้ที่เป็นประโยชน์ ได้มีการพูดคุยซักถาม ตั้งคำถามเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันระหว่างกลุ่มครู คอยฝึกให้ครูได้คิด ได้ทบทวนผลการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นเพื่อวางแผนการเรียนรู้อีกครั้งต่อไป มีความคุ้มค่ากับเวลาที่ได้ปฏิบัติ ได้ประโยชน์นำมาเป็นแนวทางในการพัฒนาของตนเอง ทำให้งานมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น และนำมาเผยแพร่ให้แก่ครูผู้สอนคนอื่น ๆ ได้ (ครูอัม กทม.)

“จากเวลาที่ได้เรียนมา และไม่เคยมั้ได้อบรมเรื่องนี้มาก่อนเลย มาถึงตอนนี้ทำให้รู้ว่าได้ประโยชน์ที่คุ้มค่ามาก รู้เรื่องวัดผลประเมินผลได้ดีกว่าเดิม” (ครูรัม กทม.)

“ถือว่าคุ้มค่ามากเพราะจะได้เกิดความคิด วิธีการอะไรที่ดีและไม่ซ้ำซาก” (ครูพวง สพฐ.)

ครูบางคนได้มีข้อสังเกตเกี่ยวกับความคุ้มค่าของวิธีการฝึกอบรมช่วงการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูผู้เข้ารับการอบรม คือ ควรเพิ่มเวลาสำหรับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในเนื้อหาบางเรื่องให้มากขึ้น เพราะถ้าเวลาน้อยเกินไป ทำให้ต้องเร่งรีบที่จะดำเนินการเพื่อให้ทันกับเวลาที่กำหนดไว้ จริงๆ แล้วในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แต่ละครั้ง ครูแต่ละคนก็ต้องกำหนดเวลาเพื่อเข้าร่วมอยู่แล้ว ถ้าเพิ่มเวลาเรียนรู้เพิ่มขึ้นอีกก็จะทำให้เกิดการเรียนรู้อีกตามที่ต้องการมากขึ้น

#### 4.1.4) ความพึงพอใจต่อกระบวนการฝึกอบรม

ผลการศึกษาความคิดเห็นของครูในหัวข้อนี้แบ่งออกเป็น 4 หัวข้อ หัวข้อแรกเป็นความพึงพอใจต่อเอกสารประกอบการฝึกอบรม หัวข้อที่สองเป็นความพึงพอใจต่อสถานที่และช่วงเวลาการฝึกอบรม หัวข้อที่สามเป็นความพึงพอใจต่อผลงานที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรม และหัวข้อสุดท้ายเป็นความพึงพอใจต่อภาพรวมของการจัดฝึกอบรม

##### (1) ความพึงพอใจต่อเอกสารประกอบการฝึกอบรม

ครูส่วนใหญ่มีความคิดเห็นต่อเอกสารที่ใช้ประกอบการฝึกอบรมตรงกันว่าเป็นเอกสารที่ทำให้เกิดความรู้ความเข้าใจเป็นอย่างดี เป็นการเติมเต็มสาระนอกเหนือจากการเรียนรู้ด้วยการอธิบายของครูที่เลี้ยงเพียงอย่างเดียว เนื่องจากสาระในเอกสารประกอบการฝึกอบรมนำเสนอตัวอย่างและแนวทางการวัดและการประเมินผลการเรียนการสอนที่ชัดเจน มีตัวอย่างเครื่องมือวัดและประเมินผลที่หลากหลายรูปแบบในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ ทำให้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนเองรับผิดชอบได้จริง

“เอกสารในการอบรมครั้งนี้มีประโยชน์มาก มีตัวอย่างเครื่องมือให้ดู สามารถใช้เป็นแนวในการวัดและประเมินผลของตนเองได้ และใช้เป็นตัวอย่างสำหรับสร้างเครื่องมือในครั้งต่อไปได้ เพื่อนครูบางคนยังขอเอกสารอีกด้วย” (ครูอัม กทม.)

“เอกสารดีมาก มีตัวอย่างในการทำงานและอธิบายขั้นตอนต่าง ๆ ให้รู้ เป็นเอกสารที่มีประโยชน์ต่อการฝึกอบรมครั้งนี้” (ครูรัม กทม.)

“มีประโยชน์ดีมาก เพราะเวลาที่พี่เค้า (หมายถึงครูที่เลี้ยง) อธิบายไม่เข้าใจก็เปิดดูเปรียบเทียบ ศึกษาเพิ่มเติม บางครั้งมาอบรมไม่ทัน ก็มาศึกษาเอกสารเพิ่มเติม ดูตามเอกสารจะทำให้เข้าใจได้ดียิ่งขึ้น” (ครูธัญ กทม.)

“เอกสารให้ความรู้และตัวอย่างแนวทางการวัดและประเมินผลที่ดีมาก สามารถนำมาปรับใช้ให้เหมาะกับงานของครูแต่ละคนได้เลย” (ครูวิ สข.)

“ช่วยให้เข้าใจได้ดียิ่งขึ้นกับเรื่องที่กำลังอบรมอยู่ อย่างน้อยเวลาจะลงมือสร้างเครื่องมือ คิดไม่ออกว่าจะเอาแบบไหน ก็ลองเปิดดูหน่อยว่ามีอะไรบ้าง ก็สามารถปรับใช้ให้เข้ากับเนื้อหาของเราได้” (ครูจิต สพฐ.)

##### (2) ความพึงพอใจต่อสถานที่และช่วงเวลาการฝึกอบรม

การฝึกอบรมครั้งนี้ดำเนินการจัดฝึกอบรมในแต่ละโรงเรียน ผู้มีบทบาทหลักในการจัดเตรียมสถานที่และกำหนดช่วงเวลาการฝึกอบรมคือครูที่เลี้ยง โดยโรงเรียนทั้ง 3 แห่งได้กำหนดสถานที่และช่วงเวลาฝึกอบรมที่แตกต่างกันออกไป โรงเรียนสังกัด สพฐ. ใช้ห้องวิชาการเป็นสถานที่ฝึกอบรมและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ โรงเรียนสังกัด สข. ใช้ห้องสมุดและห้องวัดผลโรงเรียน ส่วนโรงเรียนสังกัด กทม. ใช้ห้องประชุมเล็กเป็นสถานที่ฝึกอบรม ช่วงเวลาที่ครูในโรงเรียนสังกัด สพฐ. และสังกัด กทม. ใช้ฝึกอบรมคือตอนเย็นหลังเลิกเรียน เวลาประมาณ 14.30-15.30 น. และ 15.30-16.30 น. ตามลำดับ ขณะครูในโรงเรียนสังกัด สข. ใช้เวลาฝึกอบรมในช่วงเช้าก่อนเริ่มกิจกรรมการเรียนการ

สอน เวลาประมาณ 8.00-9.00 น. ผลการเก็บรวบรวมข้อมูลความคิดเห็นของครูที่มีต่อสถานที่และช่วงเวลาการฝึกอบรม พบว่าครูส่วนใหญ่พึงพอใจต่อสถานที่และช่วงเวลาตามที่กำหนดไว้ดังกล่าว เพราะสะดวกสบาย ไม่ต้องเสียเวลากับการเดินทางและไม่เหนื่อยในการเดินทางเข้าร่วมฝึกอบรม เวลาของการฝึกอบรมและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ไม่กระทบกระเทือนต่อภาระหน้าที่งานประจำของครู เพราะเป็นช่วงเช้าและช่วงเย็น ก่อนและหลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนของครู

“อบรมในโรงเรียนให้ความสะดวกและเหมาะสมดี ที่สำคัญไม่ต้องไปข้างนอก ไม่เสียเวลา บางครั้งนั่งทำงานไป วิ่งไปดูเด็กได้ด้วย รู้สึกสะดวกในทุกด้าน” (ครูเกื้อ สข.)

“จัดอบรมในโรงเรียน มีความสะดวก ประหยัดเวลา และไม่กระทบต่องานสอนของเรา” (ครูสุน สข.)

“สถานที่เหมาะสมดี บรรยากาศก็เป็นกันเอง ไม่เสียเวลา เสียค่าใช้จ่าย” (ครูพวง สพฐ.)

“คิดว่าเวลาอบรมเหมาะสมดีนะ ไม่กระทบกระเทือนต่อเวลาสอนของครูบางครั้งติดธุระนิดหน่อย ก็ออกไปทำธุระได้ แล้วเข้ามาคุยต่อได้” (ครูจิต สพฐ.)

“ใช้การฝึกอบรมนอกเวลาสอน ทำให้ไม่รบกวนเวลาปฏิบัติงานปกติ บางครั้งก็เคยนัดกันมาวันเสาร์ก็มีนะ และตอนเย็น ที่ฝึกกันก็วันหยุด หักทุกสัปดาห์ ๆ ละ 30-60 นาที คิดว่าเวลาเหมาะสมดี ไม่เกิดผลกระทบกับการปฏิบัติภารกิจประจำวันของครู” (ครูคม กทม.)

“คิดว่าเวลาอบรมนี้เหมาะสมดี ตอนเย็นเป็นช่วงเวลาที่ว่างแล้ว จึงมีเวลาในการฝึกอบรมอย่างเต็มที่” (ครูเดช กทม.)

### (3) ความพึงพอใจต่อผลงานที่เกิดจากฝึกอบรม

ครูส่วนใหญ่ต่างมีความพึงพอใจกับผลงานที่เกิดขึ้นจากการเข้าร่วมในกระบวนการฝึกอบรมครั้งนี้ เนื่องจากผลงานที่ครูได้เรียนรู้และฝึกปฏิบัติได้ถูกนำมาจัดทำเป็นเอกสารทางวิชาการ เนื้อหาในเอกสารดังกล่าวมีลักษณะคล้ายกับงานวิจัย ทำให้ครูรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง สร้างความรู้สึกภาคภูมิใจในผลงานที่ทำจนสำเร็จลุล่วงและเห็นเป็นรูปธรรมที่ชัดเจน

“แรก ๆ ก็นึกไม่ออกเหมือนกันว่าจะทำเป็นเอกสารเล่ม ๆ คล้ายงานวิจัยได้อย่างไร จะเอาอะไรมาใส่ แต่พอทำไป ๆ เห็นชิ้นงานที่เราได้ทำจากใบงานขึ้นมา ก็รู้สึกดี เหมือนมีงานออกมาเป็นรูปธรรม” (ครูศี สข.)

“รู้สึกพอใจกับผลงานที่ตัวเองทำออกมา อย่างน้อยก็เป็นแนวทางนำไปทำต่อกับวิชาอื่น ๆ ต่อไปได้” (ครูอ้อจ สข.)

“เป็นผลงานที่รู้สึกภูมิใจ เพราะตัวเองตั้งใจทำ อย่างน้อยก็เห็นแนวทางในการทำครั้งต่อไป” (ครูศรี กทม.)

“ขอบคุณอาจารย์มาก เพราะที่ผ่านมา ตัวเองยังไม่มีเอกสารเป็นงานวิจัยแบบนี้เลย” (ครูพวง สพฐ.)

#### (4) ความพึงพอใจต่อภาพรวมของการจัดฝึกอบรม

ครูส่วนใหญ่พึงพอใจต่อภาพรวมของการฝึกอบรมครั้งนี้ เนื่องจากกระบวนการฝึกอบรมทำให้ได้รับการพัฒนาด้านความรู้ความเข้าใจในเกี่ยวกับการวัดและการประเมินผลการเรียนอย่างเป็นรูปธรรม และเห็นแนวปฏิบัติจากการฝึกปฏิบัติจริง มีครูที่เลี้ยงคอยชี้แนะและให้กำลังใจอย่างต่อเนื่อง ที่สำคัญในขั้นตอนของการฝึกอบรมทำให้ครูต้องคิด ตีความเหตุผลเพื่ออธิบายในงานที่ทำ แก่ผู้อื่นได้ร่วมกัน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาและปรับปรุงผลงานให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น กระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทำให้เห็นตัวอย่างการปฏิบัติงานที่หลากหลาย ผลจากการฝึกอบรมครั้งนี้สามารถนำความรู้ไปถ่ายทอดให้กับครูที่ไม่ได้เข้าร่วมการฝึกอบรมในครั้งต่อไป ได้ อีกทั้งครูยังมีความพึงพอใจต่อครูที่เลี้ยงว่ามีความเป็นกันเอง ช่วยส่งเสริมให้เกิดทัศนคติที่ดีต่อการวัดและการประเมินผล และช่วยส่งเสริมให้เกิดแนวทางการพัฒนาต่อยอดต่อไปได้

*“ถ้าให้ประเมินระดับความพอใจอยู่ในระดับดีมาก ได้ลงมือปฏิบัติงานด้วยตัวเอง แม้งานจะไม่สำเร็จตรงตามเป้าหมายเท่าที่ควร แต่ก็มี ความพยายามในการทำงานอย่างเต็มที่ ตามที่ได้มอบหมาย ทั้งนี้เพราะคุณครูในโรงเรียน และครูอ้อย (ครูที่เลี้ยง) ช่วยเหลือแนะนำ แก้ไขไปด้วยกัน” (ครูสม สข.)*

*“มีความพึงพอใจและมีความสุขกับการได้เข้ารับการฝึกอบรมครั้งนี้ เนื่องจากเป็น ความรู้ใหม่ นอกเหนือจากการได้เรียนรู้เรื่องวิจัยในชั้นเรียน ยังได้ความรู้เพิ่มเติมในเรื่องการวิจัยเชิงประเมินโครงการอีกด้วย” (ครูสุ สข.)*

*“ได้รับประโยชน์มาก ได้ความรู้ถึงที่ในโรงเรียนเลย และเป็นความรู้ที่ต้องใช้เป็น ประจำอยู่แล้ว บางครั้งรู้สึกเหนื่อยบ้างเพราะภาระงานสอนปกติเยอะ และต้องแก้งานที่ทำบ่อย เหมือนกัน” (ครูเบญจ สข.)*

*“พอใจมาก เพราะได้รับความรู้เพิ่มเติม ครูทุกคนเป็นกันเองดี มีความพยายามที่จะ ทำให้เราเข้าใจในเนื้อหา แต่บางครั้งก็ทำไม่ทัน ก็ศึกษาจากเอกสารที่ให้และถามเพื่อนครู ก็ทำให้การฝึกปฏิบัติงานดูสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น” (ครูธัญ กทม.)*

*“ครูได้นำปัญหาที่เกิดขึ้นมาเรียนรู้และแก้ไขปัญหาโดยการปฏิบัติจริง จึงทำให้ลุล่วงไปได้โดยง่าย พอใจมาก” (ครูจิต สพฐ.)*

ครูบางคนได้พบปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ระหว่างการเข้าร่วมฝึกอบรม เช่น การไม่เข้าใจ ความหมายของคำศัพท์เชิงวิชาการด้านการวัดและประเมินผล การเรียนรู้ในเนื้อหาแต่ละครั้งไม่ทันกับครูผู้รับการอบรมคนอื่น ๆ ระยะเวลาการอบรมในเนื้อหาบางเรื่องน้อยเกินไป เนื้อหาค่อนข้างยาก ละเอียดย แต่เวลาการฝึกอบรมไม่เอื้ออำนวยหรือบางครั้งมีภาระงานอื่นเข้ามาแทรกแซง ทำให้กระบวนการฝึกอบรมเป็นไปอย่างไม่ต่อเนื่อง ครูได้แก้ปัญหาดังกล่าวด้วยการศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมจากเอกสารประกอบการฝึกอบรม รวมถึงการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับครูคนอื่น ๆ นอกจากนี้ยังมีประเด็นเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะความสามารถในการถ่ายทอดความรู้และการฝึกอบรมของครูที่เลี้ยงในโรงเรียนที่ต้องมีทักษะและเทคนิควิธีการถ่ายทอดความรู้ที่ดี เพื่อให้ครูเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ ข้อเสนอแนะอื่น ๆ ในการฝึกอบรม ได้แก่ ควรใช้เทคโนโลยีใหม่ ๆ เป็น

เครื่องมือสำหรับวัดและประเมินผลการเรียนรู้ผู้เรียน จัดทำสื่อประกอบการฝึกอบรมในรูปแบบสื่อ  
วีดิทัศน์เพื่อเผยแพร่ความรู้ที่เป็นรูปธรรมเกี่ยวกับแนวทางการประเมินผลการเรียนการสอนให้กับครู

“อยากให้อธิบายซ้ำ ๆ ยกตัวอย่างให้ชัดเจน เพราะบางครั้งอาจารย์เค้าพูดเร็ว ฟัง  
ไม่ค่อยทัน ก็เลยทำความเข้าใจไม่ทันไปด้วย เนื่องจากเนื้อหาบางตอนยังใหม่ จึงต้องใช้เวลาใน  
การทำความเข้าใจซักนิด” (ครูฉัญ กทม.)

“ควรมีระยะเวลาในการบรรยายอบรมมากกว่านี้” (ครูวา กทม.)

“ถ้ามีโอกาสได้รับการอบรมอีกครั้ง ขอให้เวลามากกว่านี้ และขอให้ปฏิบัติการฝึกไป  
พร้อม ๆ กัน เรียงกันเป็นห้อง ๆ ทำให้เกิดความชำนาญเลย” (ครูกลอย กทม.)

“ในครั้งต่อไป ควรมีเอกสารแจกก่อนการเริ่มอบรมให้มากกว่านี้ การอบรมที่เป็นการพบปะ  
ระดมความคิดร่วมกัน บางครั้งก็ต้องการเอกสารเพื่อนำไปศึกษาดูก่อนจะได้แก้ปัญหาที่พบมา  
ซักถามร่วมกันเพื่อให้เกิดความกระจ่างชัดยิ่งขึ้น” (ครูสิน กทม.)

“อยากให้มีการจัดอบรมหัวข้อเกี่ยวกับการใช้เทคโนโลยีในรูปแบบใหม่ ๆ ที่สามารถ  
นำมาเป็นเครื่องมือวัดและประเมินผลนักเรียนได้” (ครูวิ สข.)

“น่าจะมีเอกสารหรือ VCD ที่เห็นถึงตัวอย่างและขั้นตอนการวัดและประเมินผลที่เป็น  
รูปธรรมนะ” (ครูน้อง สพฐ.)

#### 4.2) ความคิดเห็นของครูต่อรูปแบบการฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกบรรยาย ให้ความรู้กับครูในโรงเรียนจำนวน 1 ครั้ง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อนี้เป็นการเสนอข้อมูลเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นจากการพัฒนา  
วัฒนธรรมการประเมินผลการเรียนการสอนด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกบรรยายให้  
ความรู้กับครูในโรงเรียนจำนวน 1 ครั้ง ผู้วิจัยได้ประเมินผลการดำเนินงานฝึกอบรมใน 2 วิธี คือใช้  
แบบประเมินผลการฝึกอบรมซึ่งมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ และมีประเด็นคำถาม  
ปลายเปิดให้ครูประเมินผลการฝึกอบรมตามรายการที่กำหนด จำนวน 3 ด้าน ได้แก่ 1) ผลที่ได้รับ  
จากการฝึกอบรม 2) ความคิดเห็นที่มีต่อกระบวนการฝึกอบรม และ 3) ด้านอื่น ๆ ซึ่งเป็นความ  
ต้องการให้มีการจัดฝึกอบรมต่อไปและการประเมินความพึงพอใจในภาพรวมของการจัดฝึกอบรม  
และใช้การสังเกตพฤติกรรมและสอบถามความคิดเห็นครู ผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีดังนี้

##### 4.2.1) การประเมินผลการฝึกอบรมด้วยแบบประเมิน

ข้อมูลในตารางที่ 4.44 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของผลการฝึกอบรม  
จำแนกตามโรงเรียนแต่ละสังกัด โดยสรุปพบว่าคะแนนเฉลี่ยจากทั้ง 3 ด้านและในแต่ละข้อรายการ  
ที่ประเมินอยู่ในระดับค่อนข้างสูงในทุกสังกัดโรงเรียน มีค่าเฉลี่ยอยู่ในช่วง 2.70-4.23 ส่วน  
เบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.53 -0.97 โดยโรงเรียนสังกัด สพฐ. มีคะแนนเฉลี่ยสูงสุดจากทั้ง 3  
ด้านที่ทำการประเมิน รองลงมาคือโรงเรียนสังกัด สข. และโรงเรียนสังกัด กทม. ตามลำดับ

เมื่อจำแนกผลการประเมินออกเป็นรายด้าน พบว่าทุกด้านมีคะแนนเฉลี่ยค่อนข้างสูงในทุก  
สังกัดโรงเรียนเช่นเดียวกัน ข้อรายการด้านผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรมมีค่าเฉลี่ยระหว่าง

3.27-3.77 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.47-0.45 ข้อรายการด้านความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรมมีคะแนนเฉลี่ยระหว่าง 3.60-3.95 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.44-0.52 และข้อรายการด้านอื่น ๆ (ความต้องการให้มีการจัดฝึกอบรมเช่นนี้อีกและระดับความพึงพอใจในภาพรวมต่อการจัดฝึกอบรม) มีค่าเฉลี่ยระหว่าง 3.47-4.17 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.63-0.92

เมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยสูงสุดในแต่ละข้อรายการที่ประเมินจำแนกตามสังกัดโรงเรียนพบว่าโรงเรียนสังกัด สช. ได้แก่ ข้อรายการการได้รับเนื้อหาสาระใหม่ ๆ เพิ่มเติม และข้อรายการประโยชน์ของเอกสารประกอบการฝึกอบรม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.63 และ 0.68 ตามลำดับ รองลงมาเป็นข้อรายการความคุ้มค่ากับการเข้ารับการฝึกอบรม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.53 โรงเรียนสังกัด กทม. ได้แก่ ข้อรายการความเหมาะสมของสถานที่ฝึกอบรม รองลงมาเป็นข้อรายการการได้รับรู้เนื้อหาสาระใหม่ ๆ เพิ่มเติม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.11 และ 3.64 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.69 และ 0.78 ตามลำดับ ส่วนโรงเรียนสังกัด สพฐ. ได้แก่ ข้อรายการประโยชน์ของเอกสารประกอบการฝึกอบรม รองลงมาเป็นข้อรายการความเหมาะสมของสถานที่ฝึกอบรม มีค่าเฉลี่ย 4.23 และ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.56 และ 0.61 ตามลำดับ สำหรับข้อรายการที่มีคะแนนเฉลี่ยต่ำสุดในโรงเรียนสังกัด สช. คือข้อรายการโอกาสการได้ซักถามประเด็นปัญหาและข้อสงสัยต่าง ๆ โรงเรียนสังกัด กทม. คือข้อรายการโอกาสการได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อบรมคนอื่น ๆ เช่นเดียวกับโรงเรียนสังกัด สพฐ. ตารางที่ 4.44 ผลการประเมินการจัดฝึกอบรมที่มีวิทยากรภายนอกฝึกอบรมให้ครูในโรงเรียน (TRAINING)

ที่	ข้อรายการ	ผลการประเมิน					
		โรงเรียนสังกัด สช. (N=29)		โรงเรียนสังกัด กทม. (N=17)		โรงเรียนสังกัด สพฐ. (N=17)	
		$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.
<b>ด้านผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรม</b>							
1.	ความรู้ความเข้าใจเรื่องการวัดและประเมินผลการเรียน	3.68	0.66	3.47	0.71	3.94	0.74
2.	ความคุ้มค่ากับการเข้ารับการฝึกอบรม	4.00	0.53	3.41	0.93	3.94	0.55
3.	โอกาสการได้ซักถามประเด็นปัญหาและข้อสงสัยต่าง ๆ	3.03	0.68	3.11	0.60	3.52	0.71
4.	โอกาสการได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อบรมคนอื่น ๆ	3.10	0.93	2.70	0.91	3.52	0.79
5.	การได้รับรู้เนื้อหาสาระใหม่ ๆ เพิ่มเติม	4.03	0.68	3.64	0.78	3.94	0.55
รวม		3.57	0.49	3.27	0.65	3.77	0.47
<b>ด้านความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรม</b>							
6.	ประโยชน์ของเอกสารประกอบการฝึกอบรม	4.03	0.56	3.52	0.87	4.23	0.56
7.	ความเหมาะสมของสถานที่ฝึกอบรม	3.86	0.63	4.11	0.69	4.00	0.61
8.	ความเหมาะสมของรูปแบบ/วิธีการฝึกอบรม	3.82	0.65	3.52	0.71	3.70	0.46
9.	ความเหมาะสมของระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม	3.55	0.57	3.23	0.97	3.88	0.69
รวม		3.81	0.44	3.60	0.52	3.95	0.44
<b>ด้านอื่น ๆ</b>							
10.	ความต้องการให้มีการจัดฝึกอบรมลักษณะนี้อีก	3.68	0.92	3.47	0.79	3.82	0.72
11.	ระดับความพึงพอใจในภาพรวมต่อการจัดฝึกอบรม	3.89	0.67	3.47	1.06	4.17	0.63

ข้อมูลจากตารางที่ 4.45 เป็นผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของด้านผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรมและด้านความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรมระหว่างครูแต่ละสังกัดโรงเรียน พบว่าค่าเฉลี่ยด้านผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรมมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าค่าเฉลี่ยด้านผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรมมีความแตกต่างกันระหว่างสังกัดโรงเรียนที่แตกต่างกัน ส่วนค่าเฉลี่ยด้านความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรม พบว่ายังไม่มีหลักฐานเพียงพอที่สรุปว่าครูจากทั้ง 3 สังกัดโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยด้านความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรมแตกต่างกัน จากการทดสอบรายคู่โดยใช้วิธีการของ Scheffe เนื่องจากลักษณะของข้อมูลที่ได้จากการวิจัยไม่ฝ่าฝืนข้อตกเรื่อง Homogeneity of Variances พบว่าครูที่รับฝึกอบรมในโรงเรียนสังกัด สพฐ. มีค่าเฉลี่ยด้านผลที่ได้รับจากการฝึกอบรมสูงกว่าครูในโรงเรียนสังกัด กทม. ข้อมูลแสดงดังตารางที่ 4.46

ตารางที่ 4.45 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนด้านผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรมและด้านความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรมระหว่างสังกัดโรงเรียน

องค์ประกอบ	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p.
ผลที่ได้รับจากการ เข้ารับการ ฝึกอบรม	ระหว่างกลุ่ม	2.184	2	1.092	3.776*	.029
	ภายในกลุ่ม	17.352	60	.289		
	รวม	19.537	62			
ความคิดเห็นต่อ กระบวนการ ฝึกอบรม	ระหว่างกลุ่ม	1.115	2	.558	2.576	.084
	ภายในกลุ่ม	12.992	60	.217		
	รวม	14.107	62			

\* $p < 0.05$ , ตัวแปรผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรมมีค่า Levene's Test of Equality of Error Variances  $F=2.105$ ,  $df_1=2$ ,  $df_2=60$ ,  $p = 0.131$  และตัวแปรความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรมมีค่า Levene's Test of Equality of Error Variances  $F=0.552$ ,  $df_1=2$ ,  $df_2=60$ ,  $p = 0.579$

ตารางที่ 4.46 ผลการทดสอบรายคู่ของค่าเฉลี่ยผลที่ได้รับจากการเข้ารับการฝึกอบรมระหว่างครูผู้เข้ารับการอบรมจำแนกตามสังกัดโรงเรียน

สังกัดโรงเรียน	ค่าเฉลี่ย	สช. (3.57)	กทม. (3.27)	สพฐ. (3.77)
สช.	3.57	-		
กทม.	3.27	0.30	-	
สพฐ.	3.77	-0.20	0.50*	-

\* $p < .05$

#### 4.2.2) การประเมินผลการฝึกอบรมด้วยการสังเกตและสอบถามความคิดเห็น

ผลการประเมินการจัดฝึกอบรมด้วยการเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสังเกตพฤติกรรมและการสอบถามความคิดเห็นของครูต่อกระบวนการฝึกอบรมที่จัดขึ้นพบว่าครูส่วนใหญ่มีความพึงพอใจในการฝึกอบรมครั้งนี้ เนื่องจากการฝึกอบรมเป็นกระบวนการกระตุ้นให้ครูเห็นความสำคัญของการประเมินการเรียนการสอน เนื่องจากครูจากทั้ง 3 โรงเรียนไม่ได้รับการพัฒนาเรื่องการประเมินการเรียนการสอนมานานพอสมควร การที่มีวิทยากรมาบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียนครั้งนี้จึงเปรียบเสมือนการ “ปัดฝุ่น” ให้กับครูเพื่อสร้างตระหนักและสร้างความรู้ความเข้าใจให้กับครูในโรงเรียนเพิ่มมากขึ้น

*“ดีค่ะ เพราะครูเราห่างเหินการอบรมเรื่องนี้นานมาแล้ว ช่วงนั้นจำได้ว่าอบรมกันเยอะตอนเริ่มประกาศใช้หลักสูตรใหม่ เริ่มต้นก็มีครูบางคนไปอบรมกันนะ แต่ก็ทิ้งช่วงไปนานแล้วเหมือนกัน” (ครูโรงเรียนสังกัด สพฐ.)*

*“อย่างน้อยก็กระตุ้นให้ครูตื่นตัวได้นะ ทราบว่าวิทยากรที่มาอบรมก็เก่งเรื่องนี้ ก็ถือว่าโชคดีที่ห้อง (ผู้วิจัย) เข้ามาช่วยเหลือครูในโรงเรียน” (ครูสังกัด กทม.)*

*“อย่างน้อยก็เป็นการเสริมความรู้ให้กับครูเราได้ ทำให้ครูเค้ามีทิศทาง เห็นแนวปฏิบัติจากวิทยากร ดีกว่าทำอะไรลองผิดลองถูกไป เค้าได้ความรู้มาเป็นแนวทาง ต่อไปเค้าก็คงเอาไปปฏิบัติได้” (ครูสังกัด สช.)*

ครูได้ร่วมกันสะท้อนผลต่อการจัดฝึกอบรมในประเด็นเกี่ยวกับรูปแบบและวิธีการฝึกอบรม ซึ่งควรมีขั้นตอนการฝึกปฏิบัติจริงให้กับครูเพื่อให้เกิดการเรียนรู้โดยมีวิทยากรแนะนำอย่างใกล้ชิด เช่น ขั้นตอนการวิเคราะห์ห้องศึบประกอบการเรียนรู้กับมาตรฐานการเรียนรู้ การสร้างเครื่องมือและแนวทางการให้คะแนนแบบกำหนดระดับคุณภาพ เพราะกิจกรรมการฝึกปฏิบัติจริงเป็นการนำความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้จากการบรรยายไปสู่การลงมือปฏิบัติจริง รวมทั้งต้องการให้เพิ่มระยะเวลาการฝึกอบรมให้มากขึ้น

*“พี่ว่าวิทยากรก็เก่งนะ แต่ถ้าให้ดีควรเพิ่มเวลาหน่อย อันนี้เราได้ตัวความรู้ไป แต่จริง ๆ น่าจะมีปฏิบัติด้วย จะทำให้เห็นแนวทางที่ชัดเจนนะ” (ครูสังกัด สช.)*



ภาพการจัดฝึกอบรมโรงเรียนสังกัด สพฐ.



ภาพการจัดฝึกอบรมโรงเรียนสังกัด กทม.



ภาพการจัดฝึกอบรมโรงเรียนสังกัด สช.



“จริงๆ แล้วเรื่องการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ เราก็เคยเรียนรู้มานะ แต่พอเอาเข้าจริงบางครั้งก็ไม่ได้ทำ และทำไม่ได้ ไม่รู้ว่ทำกันจะถูกหรือไม่ถูกนะ ถ้าให้ดีน่าจะลองฝึกกันดู ถ้าไม่ถูก ท่านวิทยากรก็สามารถให้คำชี้แนะได้” (ครูสังกัด สข.)

“ที่ว่าเวลาค่อนข้างน้อยไปหน่อยนะ ได้แต่ฟังวิทยากรบรรยาย น่าจะเพิ่มเวลาการปฏิบัติด้วย (ครูสังกัด กทม.)

หลังการสิ้นสุดการฝึกอบรม พบว่าครูในโรงเรียนจำนวน 2 ได้ติดต่อวิทยากรเพื่อไปบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียนอื่น ๆ ต่อไป มีการขอสถานที่ติดต่อและเบอร์โทรศัพท์ในการนัดหมายเพื่อเป็นเครือข่ายการเรียนรู้สำหรับครูครั้งต่อ ๆ ไปอีกด้วย

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลความคิดเห็นของครูต่อรูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนทั้ง 2 รูปแบบตามที่กล่าวมาข้างต้น โดยสรุปพบว่าครูที่เข้ารับอบรมในทั้งสองรูปแบบมีความคิดเห็นแตกต่างกันในหลายประเด็น โดยมีความคิดเห็นว่าการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินด้วยรูปแบบการฝึกอบรมที่มีวิทยากรมาบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียนถือว่าการเรียนรู้ที่ใช้ระยะเวลาสั้นจากผู้ที่มีประสบการณ์จริงมาเปิดโลกทัศน์ความรู้ใหม่ ๆ เพิ่มเติมให้กับครูเป็นการย่ำเตือนความรู้ที่มีอยู่เดิมให้แน่นยิ่งขึ้น แต่ขั้นตอนของการฝึกอบรมยังขาดการเรียนรู้ที่ได้ปฏิบัติจริง ทำให้ครูไม่เห็นแนวทางในการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียนได้ ขณะที่การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยรูปแบบการฝึกอบรมที่มีการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้จากครูในโรงเรียนผนวกกับการเรียนรู้ที่มีการให้ครูปฏิบัติจริงในทุกขั้นตอนของการฝึกอบรมเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ ครูต้องร่วมกันคิด ร่วมการเรียนรู้ และร่วมกันสะท้อนผลการเรียนรู้จากผลงานที่ได้ปฏิบัติจริง เพื่อการพัฒนาและปรับปรุงผลการเรียนรู้ให้ดียิ่งขึ้น เป็นรูปแบบการฝึกอบรมที่มีคุณภาพ สร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองและช่วยเหลือกันและกัน สามารถเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ของตนเองและผู้อื่น และก่อให้เกิดผลงานที่เป็นรูปธรรมนำไปใช้ได้จริง

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 5

### สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่องการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู: การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान เป็นการวิจัยแบบการวิจัยและพัฒนา (research and development) มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา 2) พัฒนาระบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน 3) เปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนระหว่างก่อนและหลังการฝึกอบรมของครูผู้เข้ารับการอบรม และ 4) ศึกษาความคิดเห็นของครูที่มีต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากการฝึกอบรม

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างแบ่งตามขั้นตอนหลักของการวิจัย ขั้นตอนแรกเป็นการศึกษาองค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกเป็นผู้เชี่ยวชาญเพื่อสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 16 คน กลุ่มที่สองเป็นครูผู้สอนในสถานศึกษาที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร จาก 3 สังกัด คือ สพฐ. กทม. และ สช. ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกเพื่อใช้ในการสนทนากลุ่ม จำนวน 17 คน และกลุ่มที่สองสำหรับใช้ตอบแบบสอบถามสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 1,090 คน ประชากรที่ใช้ในการวิจัยขั้นตอนที่สอง ซึ่งเป็นการวิจัยเชิงทดลองเพื่อพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान กลุ่มประชากรเป็นข้าราชการครูในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 3 สังกัด กลุ่มตัวอย่างได้มาด้วยการคัดเลือกแบบเจาะจง เป็นครูผู้สอนสังกัดละ 3 โรงเรียน รวม 9 โรงเรียน มีจำนวนครูทั้งสิ้น 165 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม ๆ ละ 50 คน และ 63 คน และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม จำนวน 52 คน กลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่มมาจากโรงเรียน 3 สังกัด

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยมีทั้งหมด 9 ฉบับ แบ่งเป็นเครื่องมือที่ใช้การวิจัยขั้นตอนที่ 1 จำนวน 4 ฉบับ จำแนกเป็นเครื่องมือที่ใช้เก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ 3 ฉบับ ได้แก่ 1) แบบบันทึกข้อมูลองค์ประกอบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 2) แบบสอบถามความคิดเห็นผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับองค์ประกอบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน และ 3) ประเด็นคำถามใช้เป็นแนวทางในการสนทนากลุ่มครูเพื่อศึกษาความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน ส่วนเครื่องมือวิจัยเก็บข้อมูลเชิงปริมาณมีจำนวน 1 ฉบับ คือแบบสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา มีจำนวน

2 ตอน โดยตอนที่สองมีจำนวน 3 ตอนย่อย ได้แก่ ตอนย่อยที่หนึ่งเป็นแบบวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ซึ่งพัฒนาจากแบบวัดที่ศศิธร เขียวกอ (2548) แปลและเรียบเรียงขึ้นจากแบบวัดสมรรถภาพด้านการประเมินของมหาวิทยาลัย Missouri มลรัฐ Kansas ประเทศสหรัฐอเมริกา มีค่าความยากระหว่าง 0.22-0.72 ค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 0.25-0.75 และค่าความเที่ยง (สูตร KR 20) เท่ากับ 0.855 ตอนที่สองและสามเป็นแบบวัดความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนและแบบวัดการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาคเท่ากับ 0.802 และ 0.796 ตามลำดับ การตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของเครื่องมือวิจัยหลังจากเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,090 คน ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง พบว่ามีค่าไค-สแควร์ (Chi-square) เท่ากับ 88.41 ที่องศาอิสระเท่ากับ 1 (df=96) ค่าความน่าจะเป็นเท่ากับ 0.69662 แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 0.99 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ 0.98 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของส่วนเหลือ (RMR) เท่ากับ 0.015 แสดงให้เห็นว่าแบบวัดมีความตรงเชิงโครงสร้าง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยขั้นตอนที่สองมีจำนวน 6 ฉบับ เป็นเครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ 5 ฉบับ ได้แก่ 1) แบบสังเกตกระบวนการฝึกอบรมของผู้ให้การฝึกอบรมและครูผู้เข้ารับการอบรม 2) แบบรายงานผลการปฏิบัติงานจากการเรียนรู้ด้านการฝึกอบรม 3) แบบสัมภาษณ์ความคิดเห็นเกี่ยวกับรูปการฝึกอบรม 4) แนวคำถามสำหรับการสนทนากลุ่มเรื่องกระบวนการเรียนรู้จากการฝึกอบรมและผลจากการเรียนรู้ และ 5) แบบประเมินผลงานครูที่เข้าร่วมฝึกอบรม และเครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ จำนวน 1 ฉบับ เป็นฉบับเดียวกับเครื่องมือที่ใช้เก็บข้อมูลเชิงปริมาณของการวิจัยขั้นตอนที่แรก

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยเชิงทดลองประกอบด้วยตัวแปรตาม จำนวน 2 ตัวแปร ตัวแปรตัวแรกคือตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู เป็นคุณลักษณะและพฤติกรรมของครูที่เกิดจากการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงไปภายในช่วงเวลาที่ได้รับการฝึกอบรม องค์ประกอบสำหรับใช้วัดระดับวัฒนธรรมการประเมินของบุคคลพิจารณาจากองค์ประกอบจำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และตัวแปรที่สองคือตัวแปรความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน พิจารณาในด้านคุณภาพของกระบวนการฝึกอบรม ความยากง่ายในการดำเนินการฝึกอบรม ความคุ้มค่าของการฝึกอบรม และความพึงพอใจของผู้เข้ารับการอบรมต่อกระบวนการฝึกอบรม ส่วนตัวแปรจัดกระทำมีจำนวน 2 ตัวแปร ได้แก่ ตัวแปร

จัดกระทำสำหรับกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 คือรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान และตัวแปรจัดกระทำสำหรับกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 คือรูปแบบการฝึกอบรมโดยมีวิทยากรภายนอกมาบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียน จำนวน 1 ครั้ง การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามวิจัยใช้การวิเคราะห์ด้วยสถิติภาคบรรยาย การทดสอบค่าสถิติที่การเปรียบเทียบความแปรปรวนของค่าเฉลี่ย และการวิเคราะห์เนื้อหา

### สรุปผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์ข้อมูลในบทที่ 4 ตามวัตถุประสงค์การวิจัยจำนวน 4 ข้อ สามารถสรุปผลการวิจัยได้เป็น 4 ตอน ดังนี้

#### ตอนที่ 1 องค์ประกอบและสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา

##### 1.1) องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

ผลจากการสังเคราะห์องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน พบว่าได้ องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่มีลักษณะร่วมกันทั้งจากแหล่งเอกสารงานวิจัยและความคิดเห็นจากกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านการมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการประเมินการเรียน 2) องค์ประกอบด้านการมีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอน และ 3) องค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ และกลุ่มผู้เชี่ยวชาญยังได้นำเสนอองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนเพิ่มเติมอีกจำนวน 2 ประการ ได้แก่ องค์ประกอบด้านการมีทักษะด้านการประเมินการเรียนการสอน และองค์ประกอบด้านการมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ด้านการประเมินการเรียนการสอน

##### 1.2) สภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา

(1) ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนอยู่ในระดับต่ำ โดยเฉพาะด้านการรายงานผลการประเมิน การตัดสินผลการเรียนรู้ และการพัฒนากระบวนการประเมิน และครูยังขาดความมั่นใจในกระบวนการประเมินการเรียนการสอน คิดว่าการประเมินเป็นเรื่องที่ยาก ใช้ความรู้สึก และการลองผิดลองถูกในการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

(2) ครูมีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนในด้านการวางแผนการประเมินและการกำหนดวิธีการประเมินและด้านการพัฒนากระบวนการประเมินอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อจำแนกประเภทของความเชื่อทั้งสองด้านดังกล่าวออกเป็นความเชื่อที่เหมาะสมและไม่เหมาะสม พบว่าครูมีความเชื่อในข้อรายการที่เป็นความเชื่อเหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างมาก ขณะที่ข้อรายการความเชื่อที่ไม่เหมาะสม พบว่าครูมีความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างน้อยถึงระดับปานกลาง

(3) ครูใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องอยู่ในระดับมาก มีการนำการประเมินไปใช้ตรวจสอบพฤติกรรมผู้เรียนทั้งช่วงก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน และครูส่วนใหญ่มีความคิดว่าการประเมินเป็นกระบวนการปฏิบัติที่ต้องดำเนินการเป็นปกติในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

(4) สภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูกลุ่มตัวอย่างโดยสรุปพบว่า ครูกลุ่มตัวอย่างมีความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนว่าในการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอนจะต้องกำหนดวิธีการประเมินให้มีความสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนการสอน การกำหนดเกณฑ์การประเมินต้องมีความครอบคลุมกับเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่ได้กำหนดไว้ การประเมินผู้เรียนต้องมีการประเมินทั้งช่วงก่อนเรียนเพื่อตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนและนำผลไปใช้พัฒนาปรับปรุงผู้เรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน การพัฒนาเครื่องมือสำหรับใช้ในการประเมินการเรียนการสอนต้องมีความหลากหลาย ในการออกแบบกิจกรรมการประเมินการเรียนการสอนจะต้องครอบคลุมพฤติกรรมทั้ง 3 ด้าน ทั้งด้านความรู้ความเข้าใจ ด้านทักษะกระบวนการ และด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ เครื่องมือประเมินการเรียนการสอนที่สร้างขึ้นต้องมีคุณภาพและผ่านการตรวจสอบคุณภาพซึ่งจะสามารถใช้วัดและประเมินพฤติกรรมและความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนได้ดี กระบวนการประเมินการเรียนการสอนที่ดีต้องทำให้เห็นเป็นหลักฐานโดยมีลายลักษณ์อักษรที่สะท้อนผลของนักเรียนได้อย่างชัดเจน ในทางปฏิบัติพบว่าครูกลุ่มตัวอย่างได้มีการนำผลการประเมินผู้เรียนไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเองและให้ความสำคัญกับการประเมินด้านการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของผู้เรียน แต่ก็ยังมีครูกลุ่มตัวอย่างบางส่วนมีความเชื่อว่าการประเมินด้านการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์มีความยุ่งยากในขั้นตอนของการสร้างเครื่องมือประเมินและขั้นตอนการตรวจให้คะแนน การได้เครื่องมือประเมินด้านการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์จากหน่วยงานกลางหรือเครื่องมือประเมินที่ผู้เชี่ยวชาญได้สร้างไว้แล้ว จะทำให้การประเมินด้านการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของผู้เรียนมีคุณภาพและน่าเชื่อถือมากกว่าการสร้างเครื่องมือประเมินด้วยตนเอง และเชื่อว่าการสร้างเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนเป็นเรื่องเฉพาะกิจของครูผู้สอนที่จะต้องใช้เวลาในการออกแบบและพัฒนาเครื่องมือประเมินการเรียนการสอน เนื่องจากปัจจุบันครุมีภารกิจมาก จึงทำให้ไม่ค่อยมีเวลาสำหรับการดำเนินการในขั้นตอนดังกล่าว รวมทั้งเชื่อว่าขั้นตอนของการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือประเมินการเรียนการสอนเป็นสิ่งที่จำเป็นและมีความสำคัญ แต่เป็นขั้นตอนที่ดำเนินการได้ยาก จำเป็นต้องมีผู้รู้ที่สำเร็จการศึกษาด้านการวัดและประเมินผลโดยตรงหรือเป็นผู้เชี่ยวชาญภายนอกมาเป็นผู้ดำเนินการ จึงจะทำให้เครื่องมือประเมินการเรียนการสอนมีคุณภาพและน่าเชื่อถือ

(5) ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูจำแนกตามตัวแปรคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ตัวแปรอายุ ระดับการศึกษา สถานภาพ และประสบการณ์การทำงาน และตัวแปรคุณลักษณะสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ตัวแปรสังกัดโรงเรียน ระดับที่โรงเรียนทำการเปิดสอน จำนวนครูและจำนวนนักเรียน พบว่ามีตัวแปรจำนวน 3 ตัวแปรที่ทำให้ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูแตกต่างกัน ได้แก่ ระดับการศึกษา สังกัดโรงเรียน และระดับชั้นที่โรงเรียนเปิดสอน โดยครูที่มีระดับการศึกษาสูงกว่าระดับปริญญาตรีมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูที่มีระดับการศึกษาทั้งในระดับปริญญาตรีและต่ำกว่าปริญญาตรี และครูที่มีระดับการศึกษาระดับปริญญาตรีมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูที่มีระดับการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรี ครูสังกัด กทม. มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูสังกัด สข. และครูที่ทำการสอนในสถานศึกษาที่เปิดสอนเฉพาะระดับอนุบาลมีระดับวัฒนธรรมการประเมินต่ำกว่าครูที่สอนในสถานศึกษาที่เปิดสอนระดับอนุบาลถึง ป.6 และระดับ ป.1-ป.6

## ตอนที่ 2 รูปแบบและแนวทางการฝึกอบรมสำหรับใช้ในการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

2.1) ผลผลิตที่ได้จากการพัฒนากระบวนการฝึกอบรมทำให้ได้โครงสร้างของหลักสูตรการฝึกอบรม เอกสารประกอบการฝึกอบรม จำนวน 3 ชุด ได้แก่ คู่มือฝึกครูพี่เลี้ยง ชุดฝึกสำหรับครูผู้เข้ารับการอบรม และเอกสารเสริมความรู้ให้กับครูเกี่ยวกับแนวทางการวัดและประเมินผลตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544

2.2) รูปแบบการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ของครูในโรงเรียนมีจำนวน 3 รูปแบบ ได้แก่ (1) รูปแบบการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ที่มีการแบ่งครูออกเป็นเครือข่ายย่อย ๆ มีหัวหน้าเครือข่ายเป็นลักษณะของ Co-Trainer ร่วมดำเนินการอบรมและเปิดโอกาสให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างเครือข่ายย่อย และระหว่างครูในแต่ละเครือข่ายย่อย (2) รูปแบบการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ที่มีครูที่รับการอบรมเป็นตัวส่งผ่านให้กระบวนการเรียนรู้ระหว่างครูดีขึ้น แต่ไม่ได้อยู่ในลักษณะของหัวหน้าเครือข่ายระหว่างครูที่รับการอบรม และ (3) รูปแบบการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ที่ไม่มีการแบ่งเครือข่ายย่อยเป็นกลุ่มย่อยแต่เปิดโอกาสให้ครูแต่ละคนแลกเปลี่ยนเรียนรู้ได้อย่างอิสระ

## ตอนที่ 3 ผลการเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนระหว่างก่อนและหลังการทดลองของครูผู้เข้ารับการอบรม

### 3.1) ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู

(1) ครูในรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยของความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนเพิ่มสูงขึ้นช่วงหลังการทดลอง ขณะที่ครูในรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT มีคะแนนเฉลี่ยรวมเพียง 1 และ 3 องค์ประกอบที่สูงขึ้นหลังการทดลอง

(2) ครูในรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยของคะแนนความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอน อยู่ในระดับค่อนข้างมากและมีค่าเพิ่มขึ้นหลังการทดลอง ส่วนครูในรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT มีค่าเฉลี่ยของคะแนนความเชื่อต่อการประเมินในระดับค่อนข้างมากเช่นกัน แต่ค่าเฉลี่ย ลดลงเล็กน้อยช่วงหลังการทดลอง ยกเว้นค่าเฉลี่ยด้านการพัฒนากระบวนการประเมินของครูใน รูปแบบ NO\_SBT ที่สูงขึ้นเล็กน้อย

(3) ครูในทุกรูปแบบการทดลองมีค่าเฉลี่ยรวมของคะแนนด้านการใช้การประเมินในการ ปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องอยู่ในระดับค่อนข้างมากถึงระดับมากที่สุดทั้งช่วงก่อนและหลังการทดลอง

(4) ครูมีค่าเฉลี่ยของตัวแปรวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยสรุปรวมทั้งช่วง ก่อนและหลังการทดลองอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ ครูในรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT มีค่าเฉลี่ยลดลงเล็กน้อยช่วงหลังการทดลอง ส่วนครูในรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรม การประเมินการเรียนการสอนช่วงหลังการทดลองเพิ่มสูงขึ้น

### 3.2) การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนก่อนและหลังการ ทดลองของครูในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

ครูในรูปแบบ SBT\_MR จาก 2 สังกัดโรงเรียน คือ สังกัด กทม. และ สข. มีค่าเฉลี่ยของ คะแนนวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนและค่าเฉลี่ยของคะแนนในองค์ประกอบย่อยทั้ง 3 ด้านในช่วงก่อนและหลังการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมี ค่าเฉลี่ยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง ส่วนครูในโรงเรียนสังกัด สพฐ. มีเพียงค่าเฉลี่ยของ องค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนที่มีความแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือมีค่าเฉลี่ยของคะแนนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการ ทดลอง ส่วนอีกสององค์ประกอบไม่มีความแตกต่างกัน ส่วนครูในรูปแบบ TRAINING และรูปแบบ NO\_SBT พบว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนไม่มีความแตกต่างกัน

### 3.3) การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนก่อนและหลังการ ทดลองของครูระหว่างรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมิน การเรียนการสอนระหว่างรูปแบบการทดลอง SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT พบว่าตัวแปร รูปแบบการทดลองมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยครูในรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรม การประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูที่รับการทดลองในรูปแบบ TRAINING และ NO\_SBT

### 3.4) การเปรียบเทียบวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT โดยใช้ตัวแปรสังกัดโรงเรียน

ตัวแปรสังกัดโรงเรียนมีผลต่อค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูใน รูปแบบ SBT\_MR อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือครูสังกัด สข. มีค่าเฉลี่ยวัฒนธรรมการ

ประเมินสูงกว่าครูสังกัด สพฐ. และครูสังกัด กทม. มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าครูสังกัด สพฐ. ส่วนครูในรูปแบบ TRAINING และ NO\_SBT พบว่าตัวแปรสังกัดโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

### 3.5) ผลการเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูช่วงก่อนและหลังการทดลองในรูปแบบ SBT\_MR, TRAINING และ NO\_SBT

โดยภาพรวมสรุปได้ว่ารูปแบบการทดลอง SBT\_MR ทำให้จำนวนครูมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์เพิ่มมากขึ้น และสามารถลดจำนวนครูที่เป็นกลุ่มเสี่ยงได้มากที่สุด รองลงมาในรูปแบบ TRAINING ขณะที่รูปแบบ NO\_SBT ไม่มีผลทำให้ครูมีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

### ตอนที่ 4 ผลการศึกษาความคิดเห็นของครูที่มีต่อการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจากการฝึกอบรม

ครูมีความคิดเห็นต่อรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमानว่ามีจุดเด่นที่ครูได้ปฏิบัติจริงในทุกขั้นตอนของการฝึกอบรม เป็นกระบวนการที่ครูได้ช่วยเหลือกัน ร่วมกันคิดและปฏิบัติ ร่วมกันคิดสะท้อนผลการเรียนรู้จากผลงานสร้างบรรยากาศที่เป็นกันเอง และสามารถเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ของตนเองและผู้อื่นโดยมีครูในโรงเรียนเป็นที่เลี้ยงให้คำแนะนำ และเกิดผลงานที่เป็นรูปธรรมนำไปใช้ได้จริง

#### อภิปรายผลการวิจัย

จากการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमानมีประเด็นที่นำมาอภิปรายจำนวน 6 ประเด็น ประเด็นแรกคือสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ประเด็นที่สองคือรูปแบบการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสำหรับครูในโรงเรียน ประเด็นที่สามคือครูที่เลี้ยงที่ทำหน้าที่ฝึกอบรมในโรงเรียน ประเด็นที่สี่คือความต่อเนื่องและความยั่งยืนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน ประเด็นที่ห้าคือปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการฝึกอบรมครูในโรงเรียน และประเด็นสุดท้ายคือแนวทางการนำรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปใช้ รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังนี้

#### 1. สภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู

ผลการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยการสำรวจจากแบบสอบถามพบว่าครูทุกสังกัดโรงเรียนมีระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนโดยพิจารณาจากองค์ประกอบด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน ด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมิน และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ ถ้าพิจารณาแยกเป็นรายองค์ประกอบพบว่ามีครูจำนวนมากที่มีระดับความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนอยู่ในระดับต่ำ แสดงให้เห็นถึงสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นในปัจจุบันที่ครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน นำไปสู่การปฏิบัติงานด้านการ



ประเมินของครูให้อยู่ในระดับที่ไม่น่าพึงพอใจ ผลการวิจัยประเด็นนี้สอดคล้องกับสรุปผลการสังเคราะห์ผลการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษา (2549) ของสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพ (สมศ.) รอบแรก พ.ศ.2544-2548 ซึ่งเป็นผลการประเมินของสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 30,010 แห่ง พบว่ามาตรฐานหนึ่งของมาตรฐานด้านครูที่ยังไม่ได้มาตรฐานคือความสามารถของครูด้านการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งต้องใช้การประเมินการเรียนการสอนเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินคุณภาพและตรวจสอบคุณภาพผู้เรียน ผลการวิจัยของสุวิมล ว่องวาณิช (2548) ยังได้สนับสนุนข้อค้นพบที่สอดคล้องกับผลวิจัยดังกล่าวที่พบว่าปัจจุบันครูส่วนใหญ่ขาดการปฏิบัติงานด้านการประเมิน ถึงแม้ว่าครูเหล่านี้จะมีความเชื่อและเห็นคุณค่าของการประเมินก็ตาม จากสภาพปัญหาในปัจจุบันด้านการประเมินการเรียนการสอนที่พบจากการวิจัยครั้งนี้ได้สะท้อนให้เห็นถึงปัญหาด้านการประเมินการเรียนการสอนที่ครูมีมาอย่างต่อเนื่องและยาวนานนับตั้งแต่เริ่มต้นการปฏิรูปการศึกษาในช่วงปี พ.ศ.2544-2545 ที่สุวิมล ว่องวาณิช (2543, 2544) เคยสำรวจสภาพการประเมินผลภายในสถานศึกษาแล้วพบว่าครูร้อยละ 54.95 มีปัญหาด้านการใช้การวัดและประเมินผลผู้เรียนตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ และขาดความเข้าใจเกี่ยวกับแนวปฏิบัติในการประเมินผลที่ชัดเจน ดังนั้นหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในทุกระดับคงต้องมีรูปแบบวิธีการส่งเสริมและพัฒนาให้ครูเกิดความรู้ความเข้าใจที่ชัดเจนและถ่องแท้ เพื่อให้ครูได้มีฐานความคิดทางด้านการประเมินการเรียนการสอนที่ดีอันจะนำไปสู่ความเชื่อและการปฏิบัติงานด้านการประเมินการเรียนการสอนที่ถูกต้องและเหมาะสมต่อไป

ข้อค้นพบอีกประเด็นหนึ่งที่ได้จากการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูครั้งนี้ คือตัวแปรระดับการศึกษา ตัวแปรสังกัดโรงเรียน และตัวแปรระดับที่สถานศึกษาเปิดทำการสอนมีผลทำให้ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูแตกต่างกัน คือครูมีระดับการศึกษาสูงจะมีวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูที่มีระดับการศึกษาต่ำกว่า เนื่องจากการศึกษาเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่หล่อหลอมความรู้ความเข้าใจในเรื่องต่าง ๆ ให้กับบุคคล เมื่อบุคคลมีความรู้ความเข้าใจที่ชัดเจนและลึกซึ้งแล้วก็ย่อมนำซึ่งความเชื่อและการปฏิบัติด้านการประเมินที่ถูกต้องและเหมาะสมนั่นเอง ขณะที่ตัวแปรสังกัดโรงเรียนมีอิทธิพลต่อระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู โดยครูสังกัด กทม. มีระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนสูงกว่าครูสังกัด สข. สิ่งหนึ่งที่เห็นได้ชัดเจนที่น่าจะส่งผลทำให้วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูสังกัด กทม. สูงกว่าครูในสังกัดอื่นก็คือการมีนโยบายหลักสำหรับการพัฒนาบุคลากรครูด้านการประเมินการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง โดยผู้บริหารของสำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานครได้ให้ความสำคัญกับนโยบายดังกล่าวด้วยการดำเนินนโยบายด้านการพัฒนาและส่งเสริมครูด้านการประเมินการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่องมา

ตั้งแต่ปี พ.ศ.2545 มีการจัดอบรมเชิงปฏิบัติการให้ความรู้ในเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติ สร้างความตระหนักและให้ครูเห็นคุณค่าของการประเมินการเรียนการสอนด้วยการพัฒนาครูแกนนำ จำนวน 1 คน ต่อเขตการศึกษาในช่วงปีภาคเรียน หลังจากนั้นให้ครูแกนนำดังกล่าวนำผลที่ได้จากการฝึกอบรมไปขยายผลต่อกับครูในโรงเรียนภายในเขตการศึกษาเดียวกัน ด้วยการคัดเลือกครูจำนวน 5 คน ที่อยู่ในสำนักงานเขตเดียวกันรับการอบรมซึ่งเป็นการขยายผลต่อยอด โดยมีศึกษานิเทศก์ของแต่ละเขตเป็นที่เลี้ยง และได้ดำเนินการอย่างต่อเนื่องมาจนถึงปีการศึกษา 2547-2548 และได้มีฝึกอบรมอีกครั้งเพื่อทบทวนกระบวนการวัดและประเมินผลการเรียนการสอนให้กับครูอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ครูในสังกัดได้รับการกระตุ้นและการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง ผลจากนโยบายและการดำเนินงานดังกล่าวจึงน่าจะเป็นเหตุผลหนึ่งที่มีผลกระทบต่อวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูสังกัด กทม.สูงกว่าครูสังกัดอื่น

ผลการวิจัยครั้งนี้ยังพบว่าตัวแปรระดับของสถานศึกษาที่เปิดสอนมีอิทธิพลต่อระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู โดยสถานศึกษาที่เปิดสอนเฉพาะระดับอนุบาลจะมีระดับวัฒนธรรมการประเมินต่ำกว่าครูที่สอนในสถานศึกษาที่เปิดสอนระดับอนุบาล-ป.6 และระดับ ป.1-ป.6 ข้อค้นพบดังกล่าวนี้มีความสอดคล้องกับสภาพการจัดการศึกษาของประเทศไทย ใน 3 ประการ ประการแรกคือการแบ่งระบบการศึกษาออกเป็นช่วงชั้นตามอายุ ได้แก่ ระดับอนุบาล ระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษาและระดับอุดมศึกษา สาหรืหรือมวลประสบการณ์ที่จัดให้ผู้เรียนในแต่ละระดับได้เกิดคุณลักษณะต่าง ๆ ตามจุดมุ่งหมายของการศึกษาระดับชาติและระดับอื่น ๆ มีความแตกต่างกันไป โดยที่ระดับการจัดการศึกษาตั้งแต่ระดับประถมศึกษาขึ้นไป สาหรืที่จัดให้ผู้เรียนได้เรียนรู้มีความชัดเจน มีการจัดทำหลักสูตร จัดรายวิชาที่มีกรอบการดำเนินงานชัดเจน น่าจะเป็นสาเหตุให้การประเมินผลที่เกิดจากการจัดการศึกษามีความชัดเจนตามไปด้วย ส่งผลให้ครูสามารถทำการประเมินความสำเร็จของผู้เรียนได้ง่ายยิ่งขึ้น

ประการที่สองคือการจัดการศึกษาในระดับอนุบาลเป็นการจัดการศึกษาเพื่อเตรียมความพร้อมผู้เรียนในด้านต่าง ๆ มวลประสบการณ์ที่จัดให้ผู้เรียนจึงมีความหลากหลายไปตามกรอบความคิดหรือทฤษฎีที่นำมาใช้ มีหลายแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับการเตรียมเฉพาะความพร้อมทางกายและสังคม และมีหลายแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับการเตรียมความพร้อมด้านสติปัญญา การประเมินความสำเร็จที่เกิดกับผู้เรียนจึงมีความหลากหลายตามความเชื่อหรือแนวคิดทฤษฎีที่นำมาใช้ในการจัดการศึกษา เหตุผลอีกประการหนึ่งคือกระบวนการประเมินการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนระดับอนุบาลทำได้ค่อนข้างยุ่งยาก เนื่องจากมีข้อจำกัดหลายประการ เช่น วุฒิภาวะทางอารมณ์ ความสามารถในการอ่านของผู้เรียน และครูที่สอนในระดับนี้ส่วนใหญ่มีความเชี่ยวชาญและให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้มากกว่า จึงอาจให้ความสำคัญกับการประเมินความสำเร็จของผู้เรียนอยู่ในระดับที่รองลงไป นอกจากนี้การตัดสินผลการประเมินของ

ผู้เรียนในระดับนี้เน้นพัฒนาการของผู้เรียนเป็นสำคัญ การวัดและประเมินพัฒนาการของผู้เรียนในด้านการเตรียมความพร้อมของผู้เรียนมีความชัดเจนน้อยกว่าการวัดและประเมินผลความสำเร็จของผู้เรียนในด้านอื่น ๆ และประการสุดท้ายคือการบริหารจัดการของสถานศึกษาตามกรอบนโยบายการประเมินผลระดับชาติที่ให้ความสำคัญกับการตรวจสอบความสำเร็จของการจัดการศึกษาในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาเป็นหลัก และผลการประเมินนั้นส่งผลได้ผลเสียกับสถานศึกษาโดยตรง ดังนั้นจึงทำให้สถานศึกษาให้ความสำคัญกับการประเมินมากขึ้น มีการฝึกอบรมครู และส่งเสริมสนับสนุนด้านเอกสารหรืองบประมาณด้านการประเมินมากขึ้น ด้วยเหตุผลต่าง ๆ ที่กล่าวมาจึงน่าจะส่งผลต่อระดับวัฒนธรรมการประเมินของครูในสถานศึกษาเหล่านี้สูงกว่าสถานศึกษาที่จัดการเรียนการสอนเฉพาะระดับอนุบาลเพียงระดับเดียว (ประสิทธิ์ลาชัย, 2542; ปิยนุช ตันเจริญ, 2544; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2550)

## 2. รูปแบบการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสำหรับครูในโรงเรียน

จากการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายการคิดสะท้อนอภิमान ได้ข้อค้นพบอย่างหนึ่งคือรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นมีผลต่อวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู คือ ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนสูงขึ้น มีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสมมากขึ้น และมีการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องเพิ่มขึ้น

เป้าหมายที่สำคัญของการฝึกอบรมครั้งนี้ คือการให้ครูเกิดการเรียนรู้ร่วมกันอย่างยั่งยืนและต่อเนื่องภายใต้สภาพการปฏิบัติงานปกติของครูในโรงเรียน มีครูในโรงเรียนทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์ให้แก่ครูที่เข้ารับการอบรม โดยที่การวิจัยครั้งนี้ต้องการเปรียบเทียบผลที่เกิดขึ้นจากรูปแบบการฝึกอบรมที่ได้พัฒนาขึ้น ดังนั้นในกระบวนการวิจัยจึงต้องมีวิธีการที่รัดกุมสำหรับควบคุมตัวแปรต่าง ๆ ที่อาจเข้ามามีผลต่อการทดลอง ในช่วงเริ่มต้นของการฝึกอบรมเป็นช่วงของการพัฒนาครูเพื่อทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงในโรงเรียน ลักษณะของครูพี่เลี้ยงเป็นปัจจัยสำคัญที่จะส่งผลต่อวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูให้แตกต่างกัน การคัดเลือกครูที่มีคุณสมบัติและประสบการณ์ด้านต่าง ๆ ที่เท่าเทียมกันในแต่ละโรงเรียนมาเป็นครูพี่เลี้ยง รวมถึงการได้รับการพัฒนาด้วยรูปแบบและวิธีการเดียวกันจากผู้วิจัย เพื่อให้มีทักษะและความสามารถในการฝึกอบรมที่เท่าเทียมกัน วิธีการเหล่านี้จึงน่าจะเป็นการควบคุมความแตกต่างของครูพี่เลี้ยงที่อาจส่งผลต่อกระบวนการฝึกอบรมได้ อีกอย่างหนึ่งคือระหว่างการพัฒนาครูพี่เลี้ยงในโรงเรียน การให้ครูพี่เลี้ยงได้ฝึกอบรมครูอย่างอิสระ โดยผู้วิจัยอยู่ในฐานะเป็นเพียงผู้ร่วมสังเกตการณ์และติดตามผลการฝึกอบรม ก็จะทำให้ไม่เกิดอิทธิพลแทรกซ้อนจากผู้วิจัย

รูปแบบของการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นครั้งนี้มีจุดเด่นอยู่ 3 ประการ ประการแรกเป็นรูปแบบการเรียนรู้ด้วยการฝึกปฏิบัติจริงภายใต้สภาพการปฏิบัติงานปกติของครูในโรงเรียน ประการที่สอง

เป็นการเรียนรู้ร่วมกันของครูด้วยการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น และประการที่สามเป็นการใช้กระบวนการคิดสะท้อนนิยามเป็นกระบวนการกระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์และผลการปฏิบัติงานของตนเองเพื่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องยั่งยืนและให้เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านความคิดไปในทิศทางที่เหมาะสมขึ้น

## 2.1 การเรียนรู้ด้วยการฝึกปฏิบัติจริงภายใต้สภาพการปฏิบัติงานปกติของครู

การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการฝึกปฏิบัติจริงภายใต้สภาพการปฏิบัติงานปกติของครูในโรงเรียนซึ่งเป็นวิธีการเรียนรู้ของครูจากรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นครั้งนี้ถือว่าเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ เนื่องจากครูได้มีโอกาสเรียนรู้เนื้อหาทั้งในภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติไปพร้อม ๆ กัน เห็นแนวทางการปฏิบัติงานได้อย่างชัดเจน และการฝึกปฏิบัติจริงส่งผลให้ครูเกิดทักษะในการปฏิบัติงานด้านการประเมินการเรียนการสอนได้เป็นอย่างดี นอกจากนี้ ครูยังได้ผลผลิตจากการฝึกปฏิบัติ คือ เครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนการสอนอย่างชัดเจนและเป็นรูปธรรม สามารถนำไปใช้ได้จริงในชั้นเรียน ผลจากการวิจัยครั้งนี้พบว่าเมื่อสิ้นสุดกระบวนการฝึกอบรม ครูต่างมีผลงานที่ได้จากการฝึกปฏิบัติจริง ครูต่างมีความภาคภูมิใจกับผลงานเหล่านี้และเห็นคุณค่าของกระบวนการฝึกอบรม และยังใช้ผลงานที่เกิดขึ้นดังกล่าวเผยแพร่และขยายผลต่อให้กับครูคนอื่น ๆ ได้เรียนรู้อีกด้วย ผลการวิจัยครั้งนี้ได้สนับสนุนข้อค้นพบของ Tripa และ Chagas (2000) และ Tercanlioglu (2004) ที่ได้นำรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานไปใช้แล้วพบว่ารูปแบบการฝึกอบรมดังกล่าวเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพ บุคคลเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ไปในทิศทางที่ดีขึ้น และมีจุดเด่นที่เกิดขึ้นกับผู้เข้าร่วมอบรมคือผู้เข้าร่วมอบรมเกิดความรู้ความเข้าใจและทักษะในเรื่องที่อบรมผ่านการเรียนรู้ร่วมกันและมีเจตคติที่ดีต่อการฝึกอบรม

## 2.2 การเรียนรู้ด้วยการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้

จุดเด่นอีกประการหนึ่งของรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นครั้งนี้คือการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นในโรงเรียนด้วยการพัฒนาครูทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงเพื่อถ่ายทอดความรู้และฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียนต่อไป คุณลักษณะของครูพี่เลี้ยงจึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้กระบวนการเรียนรู้ของครูเกิดขึ้นและดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพ ครูพี่เลี้ยงจะต้องมีความรู้ความสามารถในเรื่องที่ทำการฝึกอบรม มีทักษะและเทคนิคการบริหารจัดการด้านการฝึกอบรมทั้งด้านการกำหนดช่วงเวลาที่เหมาะสมและการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างดำเนินการฝึกอบรมในแต่ละครั้ง ต้องได้รับความเชื่อถือและไว้วางใจจากครูผู้เข้าร่วมอบรมด้วยตนเอง ที่สำคัญต้องสร้างความรู้สึกลให้ครูผู้เข้าร่วมอบรมตระหนักและรับรู้ถึงประโยชน์ที่เกิดขึ้นจากการเข้าร่วมฝึกอบรม ดังที่เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2543) กล่าวว่าไว้ว่าองค์ประกอบของเครือข่ายที่สำคัญคือการทำให้สมาชิกในเครือข่ายมีความรู้สึกนึกคิดและรับรู้ร่วมกันถึงเหตุผลการเข้ามาร่วมเป็นเครือข่ายแห่งการเรียนรู้ เช่นมีความเข้าใจในปัญหาและมีสำนึกในการแก้ไขปัญหาาร่วมกัน มี

ประสบการณ์ในการปัญหาร่วมกัน และมีความต้องการช่วยเหลือในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน ซึ่งจะส่งผลให้สมาชิกเครือข่ายเกิดความรู้สึกผูกพันในการดำเนินกิจกรรมร่วมกัน

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่าโรงเรียนที่เข้ารับการทดลองทั้ง 3 แห่งมีครูพี่เลี้ยงที่มีประสบการณ์ด้านการทำงานและมีความสามารถเป็นอย่างดี เนื่องจากเป็นผู้รับผิดชอบงานในเรื่องที่ทำการฝึกอบรมและเป็นครูแกนนำในเรื่องต่าง ๆ รวมถึงการผ่านประสบการณ์การทำงานในระดับกระทรวงมาก่อน ด้วยเหตุนี้จึงน่าจะเป็นผลให้การฝึกอบรมเป็นไปอย่างราบรื่นตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ในโครงสร้างหลักสูตรการฝึกอบรมและครูในโรงเรียนให้การยอมรับและเชื่อถือต่อครูผู้ให้การฝึกอบรม สิ่งที่สำคัญประการหนึ่งนอกเหนือจากการสร้างครูพี่เลี้ยงเป็นเครือข่ายการเรียนรู้ในโรงเรียนแล้ว รูปแบบลักษณะของเครือข่ายการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนก็มีผลต่อการเรียนรู้ของครูเช่นเดียวกัน ผลจากการวิจัยพบว่าหลังจากครูในโรงเรียนได้ทดลองฝึกอบรมในโรงเรียนเสร็จสิ้นลักษณะของเครือข่ายการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนจะมีความแตกต่างกันแต่มีเป้าหมายที่ต้องการบรรลุผลเหมือนกัน โดยรูปแบบการเรียนรู้ที่มีการสร้างเครือข่ายในโรงเรียนมีจำนวน 3 รูปแบบที่แตกต่างกัน ดังนี้ รูปแบบแรกเป็นการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ที่ครูพี่เลี้ยงทำหน้าที่หลักเป็นผู้ให้การฝึกอบรม มีการแบ่งครูออกเป็นเครือข่ายย่อย ๆ มีหัวหน้าเครือข่ายเป็นลักษณะของ “Co-Trainer” ร่วมดำเนินการและเปิดโอกาสให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างเครือข่ายย่อย ๆ และระหว่างครูในแต่ละเครือข่ายย่อย รูปแบบที่สองเป็นรูปแบบการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ที่ครูพี่เลี้ยงทำหน้าที่หลักเป็นผู้ให้การฝึกอบรม แต่มีครูผู้เข้ารับการอบรมเป็นตัวส่งผ่านให้กระบวนการเรียนรู้ร่วมกันดียิ่งขึ้น แต่ไม่ได้อยู่ในลักษณะของหัวหน้าเครือข่ายระหว่างครูผู้เข้ารับการอบรม และรูปแบบที่สามเป็นรูปแบบการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ที่ครูพี่เลี้ยงทำหน้าที่หลักเป็นผู้ให้การฝึกอบรม ไม่มีการแบ่งเครือข่ายย่อยเป็นกลุ่ม ๆ แต่เปิดโอกาสให้ครูแต่ละคนแลกเปลี่ยนเรียนรู้ได้อย่างอิสระ ผลจากการดำเนินงานในแต่ละรูปแบบพบว่าการดำเนินงานในรูปแบบที่ 1 และรูปแบบที่ 2 ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้และเกิดการติดต่อสื่อสารและประสานการทำงานกันได้เป็นอย่างดีและสามารถแลกเปลี่ยนเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น ทำให้ครูเกิดผลการเรียนรู้ที่แตกต่างกันในช่วงก่อนและหลังทำการฝึกอบรม ขณะที่รูปแบบดำเนินงานในรูปแบบที่ 3 ทำให้ครูเกิดผลการเรียนรู้ไม่แตกต่างกันในช่วงก่อนและหลังทำการฝึกอบรม

จะเห็นได้ว่าลักษณะการสร้างการเรียนรู้ด้วยเครือข่ายที่มีลักษณะดำเนินงานตามรูปแบบที่ 1 และรูปแบบที่ 2 ในโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างที่ทำการทดลอง ครูพี่เลี้ยงได้มีการสร้างกลุ่มครูขึ้นอีกกลุ่มหนึ่งในลักษณะของ “CO-Trainer” เข้ามาเป็นเครือข่ายสำหรับการเรียนรู้ของครู แต่ยังคงอยู่ฐานะเป็นครูผู้เข้ารับการอบรมเช่นเดิม ครูกลุ่มนี้ถือเป็นตัวเอื้อหรือตัวประสานที่จะทำให้การเรียนรู้ของเพื่อนครูที่เข้ารับการอบรมเป็นไปอย่างราบรื่นและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ลักษณะการดำเนินการดังกล่าวเป็น “การพึ่งอิงร่วมกัน” (interdependence) ของครูที่มีการเติมเต็มในส่วนที่

แต่ละคนขาดหายไป เป็นการเสริมสร้างซึ่งกันและกัน ทำให้สมาชิกในเครือข่ายการเรียนรู้ดังกล่าวเกิดการเสริมสร้างช่วยเหลือกันและกัน เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2543) ได้กล่าวไว้ว่าหากสมาชิกในเครือข่ายเข้าร่วมมือช่วยกันและพึ่งอิงกันก็จะส่งผลทำให้สมาชิกมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกันโดยอัตโนมัติ การดำเนินการดังกล่าวยังมีความสอดคล้องกับข้อเสนอแนะสำหรับการทำให้องค์กรเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ที่วิจารณ์ ฟานิช (2550) กล่าวโดยสรุปไว้ว่าในการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้จะต้องหา “เพื่อนร่วมทาง” มาร่วมดำเนินการด้วย ต้องอย่าดำเนินการเพียงคนเดียว เพราะจะทำให้ขาดพลังและขาดแรงกระตุ้น แต่ถ้ามีเครือข่ายเข้ามาช่วยก็จะทำให้มีการกระตุ้นเสริมพลังและการดำเนินงานเกิดผลสำเร็จได้ดี

### 2.3 การเรียนรู้โดยใช้กระบวนการคิดสะท้อนอภิमान

จุดเด่นประการที่สามของกระบวนการฝึกอบรมที่น่าจะมีส่งผลต่อผลการฝึกอบรมในช่วงก่อนและหลังการอบรมของครูแตกต่างกันคือการใช้กระบวนการคิดสะท้อนอภิमानเป็นกระบวนการกระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์และผลการปฏิบัติงานของตนเองเพื่อการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องและยั่งยืน ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าครูสามารถเรียนรู้จากผลการปฏิบัติงานและประสบการณ์ของตนเองและผู้อื่นได้เป็นอย่างดี มีการพัฒนาและปรับปรุงผลการปฏิบัติงานโดยผ่านกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในระหว่างการจัดประชุมอบรมแต่ละครั้ง การตั้งคำถามของครูที่เลี้ยงเพื่อให้ครูที่เข้ารับการอบรมได้คิดสะท้อนถึงผลการปฏิบัติงานและความคิดของตนเองเพื่อนำไปสู่การพัฒนาและปรับปรุงผลงานให้มีคุณภาพเพิ่มขึ้น และทำให้เรียนรู้ในเนื้อหาที่อบรมได้ดียิ่งขึ้น เป็นไปตามแนวทางที่ Lloyd และ Jackson (2003) ได้เสนอโมเดลการฝึกอบรมว่าการฝึกอบรมต้องพัฒนาขึ้นโดยอาศัยหลักของการร่วมมือรวมพลัง (collaborative training) โดยผู้เข้าอบรมต้องมีส่วนร่วมในการฝึกอบรม ร่วมเรียนรู้ ร่วมปฏิบัติ อันจะก่อให้เกิดผลกระทบและการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ที่เกิดจากการฝึกอบรม และกระบวนการฝึกอบรมต้องดำเนินการโดยใช้รูปแบบการปฏิบัติงานจากการคิดสะท้อนเชิงวิเคราะห์ (model of critically reflective practice) ด้วยการส่งเสริมหรือกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมอบรมเกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานด้วยตนเองภายใต้มุมมองที่ต้องการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ด้วยตนเอง

อย่างไรก็ตาม ปัจจัยที่สำคัญที่จะก่อให้เกิดกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानได้ดีหรือไม่ นั่นก็คือลักษณะและรูปแบบของการจัดฝึกอบรม สื่อวัสดุสำหรับกระตุ้นการเรียนรู้และความคิด รูปแบบการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูผู้เข้ารับการอบรมทั้งระดับกลุ่มและระดับบุคคล รวมถึงปัจจัยด้านคุณลักษณะส่วนตัวของครูผู้เข้ารับการอบรม ปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้ล้วนเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งต่อการคิดสะท้อนอภิमानของครู ผลการวิจัยครั้งนี้ได้ดำเนินการตามรูปแบบการจัดฝึกอบรมดังกล่าวข้างต้น ซึ่งพบว่าครูเกิดการคิดสะท้อนอภิमानได้เป็นอย่างดี ในระหว่างการประชุมครูที่เลี้ยงได้ตั้งคำถามให้ครูได้คิดใคร่ครวญกับผลการปฏิบัติงาน ให้มีการทบทวนความรู้เดิมและองค์ความรู้ใหม่ที่

เกิดขึ้น เปรียบเทียบผลการจากปฏิบัติงาน วิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยของผลการปฏิบัติงาน และหาแนวทางพัฒนาปรับปรุงผลการปฏิบัติงาน ทำให้เกิดการการคิดสะท้อนอภิमानได้ดียิ่งขึ้น รวมทั้งการวิจัยครั้งนี้ได้ใช้สื่อวัสดุสำหรับให้ครูคิดสะท้อนคือผลงานจากใบงานที่ได้ฝึกปฏิบัติ และข้อความที่ระบุไว้ในแต่ละใบงาน สื่อวัสดุดังกล่าวช่วยให้ครูเกิดการคิดสะท้อนและเกิดการเรียนรู้สำหรับการพัฒนาและปรับปรุงผลงานให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้น ข้อค้นพบประเด็นนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Leitch และ Day (2001) ที่ได้จัดทำแผนภาพเชิงบุคคลและบริบททางวิชาชีพสำหรับให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงทางวิชาชีพโดยใช้รูปแบบของการคิดสะท้อนกับผู้เข้าร่วมในโมดูลการศึกษาระดับปริญญาเอกด้านวิชาชีพของบุคคล รูปแบบการดำเนินการที่ทำให้ผู้เข้าร่วมทำการคิดสะท้อนสะท้อนอภิमानคือการมอบหมายงานให้บุคคลปฏิบัติและได้มีการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานในสิ่งที่ตนเองได้เรียนรู้และเกิดการเรียนรู้ในสิ่งที่ผ่านมาตามเป้าหมายของการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ โดยมีพี่เลี้ยงเป็นผู้ดำเนินการหรืออำนวยความสะดวก ทำให้ผู้เข้าร่วมเกิดการเรียนรู้ได้อย่างลึกซึ้งและมีความหมาย

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่าวิธีการอย่างหนึ่งที่สามารถนำไปใช้ปฏิบัติได้ดีในกรณีที่ครูผู้เข้ารับการอบรมขาดทักษะและความสามารถในการนำเสนอความคิดของตนเอง ไม่กล้าแสดงออก ขาดความมั่นใจในการนำเสนอผลการปฏิบัติงานและการคิดสะท้อนอภิमानในที่ประชุมกลุ่มคือการให้ครูได้รายงานผลการเรียนรู้ผ่านสื่อเอกสารที่มีข้อความในเชิงลึก หลังจากนั้นจึงนำผลการรายงานดังกล่าวมาตรวจสอบเพื่อวางแผนให้ครูเกิดการเรียนรู้จากข้อมูลดังกล่าวอีกครั้งหนึ่ง การดำเนินการดังกล่าวสามารถช่วยให้ครูเกิดการคิดสะท้อนอภิमानได้ดีเช่นเดียวกัน แต่อาจมีความยุ่งยากเรื่องในเรื่องของเวลาและลักษณะของกิจกรรมที่ดำเนินการ ไม่เหมือนกับจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบบกลุ่มที่สามารถดำเนินการได้ง่าย และมีความสะดวกกว่า รวมทั้งคำถามและคำตอบของครูคนอื่น ๆ สามารถเป็นตัวกระตุ้นให้ครูที่เข้ารับการอบรมได้เรียนรู้ไปพร้อม ๆ กันอีกด้วย

### 3. ครูพี่เลี้ยงที่ทำหน้าที่ฝึกอบรมในโรงเรียน

ปัจจัยสำคัญสำหรับการใช้กระบวนการคิดสะท้อนอภิमानเป็นแนวทางส่งเสริมให้ครูเกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพคือการที่ครูพี่เลี้ยงมีความสามารถในการกระตุ้นส่งเสริมให้ครูคิดสะท้อนผ่านความคิดและประสบการณ์ของตนเอง ครูพี่เลี้ยงจะต้องมีทักษะและความสามารถด้านการตั้งคำถามประเภทต่าง ๆ ที่จะส่งเสริมให้ครูเกิดการเรียนรู้ผ่านการคิดสะท้อนอภิमान ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่าในช่วงระหว่างการฝึกอบรมครูพี่เลี้ยงให้มีทักษะและความสามารถด้านการตั้งคำถามเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้จากผลการคิดสะท้อนของตนเอง มีผลทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ที่ต่างกัน หากครูพี่เลี้ยงมีความสามารถในการตั้งคำถามให้ครูเกิดได้มีการสนทนาโต้ตอบและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ให้ครูได้คิดใคร่ครวญต่อความคิดของตนเองได้เป็นอย่างดี และสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นกันเองและสร้างสรรค์แล้ว ก็จะทำให้บรรยากาศแห่งการเรียนรู้ของครู

เป็นไปด้วยดีและบรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้ตามที่ต้องการ วิธีการเพื่อให้ครูที่เลี้ยงมีทักษะในด้านดังกล่าว จะต้องให้ครูที่เลี้ยงได้ทดลองฝึกปฏิบัติตั้งคำถามประเภทต่าง ๆ ในแต่ละระยะของการคิดสะท้อน ใช้สถานการณ์ตัวอย่างมาฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง และนำคำตอบซึ่งผลการสะท้อนของครูมาพิจารณาและวิเคราะห์ เพื่อกำหนดแนวทางการตั้งคำถามขั้นต่อไป

#### 4. ความต่อเนื่องและความยั่งยืนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

ผลที่เกิดขึ้นจากการวิจัยครั้งนี้พบว่าหลังจากกระบวนการฝึกอบรมเสร็จสิ้นมีจำนวน 2 โรงเรียนจาก 3 โรงเรียนที่เข้ารับการฝึกอบรมตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีแนวโน้มที่จะเกิดความต่อเนื่องและความยั่งยืนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน โดยแสดงออกในลักษณะของการปฏิบัติงานและแผนงานที่จะดำเนินการต่อไป เป็นการดำเนินงานที่ให้ครูในโรงเรียนเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน มีการขยายผล และสืบทอดสิ่งที่ได้เรียนรู้ร่วมกันต่อไป มีด้วยกัน 5 ลักษณะ ดังนี้คือ ลักษณะแรกคือการจัดให้มีโครงการฝึกอบรมด้านการประเมินการเรียนการสอนต่อยอด เป็นการสร้างความรู้ด้านการประเมินการเรียนการสอนให้ครูเกิดความเชี่ยวชาญและชำนาญยิ่งขึ้น ลักษณะที่สองการเป็นแหล่งศึกษาดูงานด้านการประเมินและเผยแพร่ผลการดำเนินงานแก่โรงเรียนอื่น เป็นการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ระหว่างครูต่างโรงเรียนต่อไป ลักษณะที่สามคือการจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรครูที่เกี่ยวกับการวัดและการประเมินไว้ในแผนปฏิบัติการประจำปีของการศึกษาถัดไป เช่น โครงการวิเคราะห์ข้อสอบ การจัดทำคลังข้อสอบ การพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอนของครู เป็นต้น เพื่อให้เกิดผลการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ลักษณะที่ห้าคือการขยายผลการดำเนินงานให้กับครูคนอื่นที่ไม่ได้เข้ารับการอบรม เพื่อให้เกิดการพัฒนาทั้งระบบโรงเรียน และลักษณะสุดท้ายคือการบูรณาการงานประเมินไว้ในแผนงาน/โครงการอื่น ๆ เช่น การจัดกิจกรรมและโครงการเสริมต่าง ๆ แล้วนำกระบวนการประเมินไปใช้สำหรับศึกษาความล้มเหลวหรือความสำเร็จของแผนงานหรือโครงการดังกล่าว

อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่ายังมีโรงเรียนอีก 1 โรงเรียนที่ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนไม่เด่นชัดทั้งในด้านผลงานที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรม ระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในช่วงก่อนและหลังการฝึกอบรมไม่แตกต่างกัน และแนวโน้มของความต่อเนื่องและความยั่งยืนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนในโรงเรียนไม่ชัดเจนเท่าที่ควร นอกจากการแสดงออกด้วยการแสดงความรู้สึกที่เห็นถึงความสำคัญของการฝึกอบรมในโรงเรียน สาเหตุที่สำคัญอย่างหนึ่งที่สามารถอธิบายสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นดังกล่าวได้คือการเปลี่ยนแปลงนโยบายการบริหารจัดการและตัวผู้บริหารโรงเรียน เนื่องจากในช่วงที่การจัดฝึกอบรมกำลังดำเนินการอยู่นั้น นโยบายการถ่ายโอนการจัดการศึกษาไปยังองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นของโรงเรียนได้รับการพิจารณาให้ดำเนินการถ่ายโอนไปยังองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ทำให้ครูในโรงเรียนค่อนข้างมีภาระและเตรียมตัวรับการถ่ายโอน อีกทั้งผู้บริหารคน



เดิมที่เคยกำหนดนโยบายให้การฝึกอบรมเป็นแบบทั้งระบบโรงเรียนได้ย้ายไปดำรงตำแหน่ง ณ โรงเรียนอื่น จึงทำให้กระบวนการฝึกอบรมชะงักในช่วงหนึ่งตามที่แผนการดำเนินงานในตาราง โครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรมกำหนดไว้ จากสภาพการณ์ดังกล่าวจึงน่าจะเป็นผลที่ทำให้ครูมีระดับ วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังฝึกอบรมไม่แตกต่างกัน และทำให้ครู ขาดผลงานที่เด่นชัดเหมือนอีกสองโรงเรียน

### 5. ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการฝึกอบรมครูในโรงเรียน

สิ่งที่สะท้อนความสำเร็จของการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยการ ฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमानคือการที่ครูเกิด การเรียนรู้เรื่องการประเมินการเรียนการสอนหลังจากการฝึกอบรมเสร็จสิ้น มีผลงานที่มีคุณภาพ จากการฝึกปฏิบัติจริงออกมาให้เห็นเป็นรูปธรรมและนำไปใช้ได้จริง รวมทั้งมีความเชื่อต่อการ ประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสมอันจะนำไปสู่การให้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่าง ต่อเนื่อง ผลจากการวิจัยครั้งนี้พบว่าครูจาก 2 โรงเรียนที่เข้าร่วมฝึกอบรมบรรลุผลตามที่ได้กล่าวมา ข้างต้น ยกเว้นครูจำนวน 1 โรงเรียนที่ปัจจัยเชิงโครงสร้างการบริหารจัดการของโรงเรียนเข้ามาส่งผล กระทบต่อการจัดฝึกอบรมในโรงเรียน จากผลการดำเนินการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสามารถแบ่งปัจจัยที่ ส่งผลต่อความสำเร็จของการฝึกอบรมครูได้เป็น 4 ปัจจัย ได้แก่ ปัจจัยด้านโครงสร้างการบริหารงาน และนโยบายของโรงเรียน ปัจจัยด้านครูพี่เลี้ยง ปัจจัยด้านการนำผลงานจากการฝึกอบรมไปใช้ ประโยชน์ และปัจจัยด้านรูปแบบการฝึกอบรม

#### 5.1) โครงสร้างการบริหารงานและนโยบายของโรงเรียน

ปัจจัยแรกที่น่าจะมีผลต่อระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูคือปัจจัย ด้านโครงสร้างการบริหารจัดการขององค์กร โดยเฉพาะนโยบายการบริหารจัดการของผู้บริหาร สถานศึกษาที่จะต้องให้ความสำคัญและมีแนวทางส่งเสริมให้ครูในโรงเรียนได้เข้ารับการอบรมและ เรียนรู้ร่วมกันในโรงเรียน ผลการดำเนินการวิจัยครั้งนี้พบว่าโรงเรียนที่ 3 ได้มีการเปลี่ยนแปลง นโยบายและตัวผู้บริหารในช่วงระหว่างการฝึกอบรมครูในโรงเรียน ทำให้กระบวนการฝึกอบรมไม่ เป็นไปตามแผนช่วงระยะเวลาหนึ่ง ทำให้รูปแบบการฝึกอบรมมีการเปลี่ยนแปลงในด้านกิจกรรมการ แลกเปลี่ยนเปลี่ยนเรียนรู้จากกระบวนกลุ่มเป็นการเรียนรู้ด้วยตนเองมากกว่า ทั้งความต่อเนื่องใน การดำเนินงานของครูผู้เข้ารับการอบรมไม่เป็นไปตามแผนระยะเวลาที่กำหนดไว้ จึงส่งผลต่อการ เรียนรู้ของครูดังที่กล่าว ปัจจัยดังกล่าวนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของศศิธร เขียวกอก (2548) และ สุกัญญา แซ่มซ้าย (2545) ที่พบว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อการพัฒนาครูให้มีคุณภาพและการทำให้การ ประเมินผลภายในให้มีคุณภาพปัจจัยหนึ่งคือปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษาซึ่งถือเป็นบุคคลที่ สำคัญในการพัฒนาครูและพัฒนาโรงเรียนให้มีคุณภาพ ด้วยการสนับสนุนด้านวัสดุและ งบประมาณ รวมถึงการให้กำลังใจ คอยกระตุ้นให้ครูตระหนักและเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเอง

เผยแพร่ผลงานของครูต่อครูผู้สอนคนอื่น ๆ จัดหาเวทีให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในโรงเรียน และกำหนดแผนงานโครงการพัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง

## 5.2) ปัจจัยด้านครูพี่เลี้ยง

ปัจจัยที่สองที่ทำให้กระบวนการฝึกอบรมในโรงเรียนประสบความสำเร็จคือครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนซึ่งเป็นบุคคลสำคัญที่ขับเคลื่อนให้การจัดฝึกอบรมในโรงเรียนดำเนินไปตามหลักสูตรฝึกอบรมที่ได้กำหนดไว้ คุณลักษณะที่สำคัญของครูพี่เลี้ยงจะต้องให้ความสนใจต่อเนื้อหาที่ทำการฝึกอบรม มีความกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ในเรื่องต่าง ๆ มีความยืดหยุ่นในการดำเนินการจัดฝึกอบรม และเป็นตัวประสานที่ตีระหว่างครูที่เข้ารับการฝึกอบรมด้วยตนเอง ที่สำคัญต้องสร้างความเชื่อถือและไว้วางใจให้เกิดขึ้นกับครู ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่าคุณลักษณะของครูพี่เลี้ยงทั้ง 5 คนจากทั้ง 3 โรงเรียนเป็นไปตามที่กล่าวมาข้างต้น จึงทำให้บรรยากาศของการฝึกอบรมในโรงเรียนมีลักษณะเป็นกันเอง ถ้อยทีถ้อยอาศัยกัน และเรียนรู้จากผลการปฏิบัติงานร่วมกัน นอกเหนือจากนี้แล้วในกระบวนการฝึกอบรมครู ที่สำคัญควรจะต้องมีพี่เลี้ยงให้กับครูพี่เลี้ยงเช่นกัน อาจเป็นนักวิชาการภายนอกหรือผู้รู้ในการทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาและให้คำแนะนำต่าง ๆ แก่ครูพี่เลี้ยง ถือเป็นการสร้างความเชื่อมั่นและให้กำลังใจแก่ครู อันจะทำให้การฝึกอบรมเป็นไปอย่างราบรื่นต่อไป

จะเห็นได้ว่าในกระบวนการฝึกอบรมครู บุคคลที่มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งก็คือครูพี่เลี้ยง ซึ่งถือว่าเป็นครูที่มีความรู้ความสามารถในเนื้อหาเรื่องการเรียนรู้การเรียนการสอน มีทักษะและความสามารถในการจัดฝึกอบรม มีความกระตือรือร้นและตั้งใจจริงในการดำเนินการจัดฝึกอบรมเพื่อให้ครูในโรงเรียนเกิดการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง จากคุณลักษณะดังกล่าวของครูพี่เลี้ยงจึงมีส่วนทำให้กระบวนการฝึกอบรมครูประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้นั่นเอง ดังนั้นเพื่อเป็นการยกย่องและสร้างขวัญกำลังใจให้กับครูพี่เลี้ยงให้มีความก้าวหน้าทางวิชาชีพครู ผู้บริหารหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจึงควรที่จะหาแนวทางหรือมาตรการส่งเสริมให้ครูพี่เลี้ยงได้มีความก้าวหน้าทางวิชาชีพตามมาตรฐานวิชาชีพครูต่อไป เนื่องจากครูพี่เลี้ยงเป็นครูที่มีคุณสมบัติที่สอดคล้องกับมาตรฐานการปฏิบัติงานตามที่มาตรฐานวิชาชีพครูได้กำหนดไว้ โดยเฉพาะมาตรฐานการปฏิบัติงานที่ 1 ที่ครูจะต้องมีการปฏิบัติกิจกรรมทางวิชาการเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูอยู่เสมอ มีการศึกษาค้นคว้าพัฒนาเอง หรือเข้าร่วมกิจกรรมการประชุมอบรมสัมมนา และมาตรฐานการปฏิบัติงานที่ 9 ที่ครูจะต้องร่วมมือกันในการปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยความเต็มใจอย่างสร้างสรรค์ ถือเป็นการพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ของครูอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2550) ดังนั้นการที่ครูพี่เลี้ยงมีคุณสมบัติดังกล่าวเป็นพื้นฐานเดิมอยู่แล้ว ย่อมที่จะทำให้ครูพี่เลี้ยงมีโอกาสเกิดความก้าวหน้าตามที่มาตรฐานวิชาชีพกำหนดไว้ได้ง่ายยิ่งขึ้น

### 5.3) ปัจจัยด้านการนำผลงานจากการฝึกอบรมไปใช้ประโยชน์

ปัจจัยที่สามที่ทำให้การฝึกอบรมประสบความสำเร็จคือการทำให้ผลงานที่เกิดจากการฝึกอบรมเป็นผลงานในเชิงวิชาการที่น่าเชื่อถือ โดยการนำผลการเรียนรู้จากใบงานที่ได้ฝึกปฏิบัติจริง มาจัดระบบและนำเสนอเนื้อหาที่น่าสนใจ ผลการดำเนินงานวิจัยครั้งนี้พบว่าช่วงก่อนเริ่มต้นการฝึกอบรม ครูได้มีการกำหนดเป้าหมายของการฝึกอบรมร่วมกันคือทำให้ครูมีผลงานคนละ 1 ชิ้น เพื่อจะได้นำมาเป็นหลักฐานเชิงประจักษ์สำหรับการสะท้อนถึงการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องของครู หากต้องมีการประเมินคุณภาพตามมาตรฐานวิชาชีพครู และพบว่าหลังการฝึกอบรมเสร็จสิ้น โรงเรียนกลุ่มตัวอย่างสังกัด สข. ได้รับการประเมินคุณภาพภายนอกจากสำนักงานรับรองมาตรฐาน และประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) ผลงานที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรมได้รับการยอมรับจากคณะผู้ประเมินภายนอกว่าเป็นนวัตกรรมดีเด่นของโรงเรียน ถือเป็นตัวอย่างแสดงให้เห็นถึงการพัฒนาตนเองของครูในโรงเรียน ทำให้ครูเกิดความภาคภูมิใจ เห็นคุณค่าของการฝึกอบรมที่เกิดขึ้นในโรงเรียน และมีแผนงานสำหรับจัดฝึกอบรมเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันอีกต่อไป

### 5.4) ปัจจัยด้านรูปแบบของการจัดฝึกอบรม

ปัจจัยสุดท้ายที่เป็นส่วนสำคัญส่งผลให้การฝึกอบรมประสบความสำเร็จคือรูปแบบของการจัดฝึกอบรมที่นำไปใช้นั่นเอง จากผลการดำเนินการวิจัยครั้งนี้ที่ได้มีการทดลองใช้รูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้วิทยากรภายนอกบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียนซึ่งเหมือนกับการจัดประชุมทั่วไป ครูได้สะท้อนผลจากการเข้ารับการอบรมว่าเป็นการเรียนรู้ที่ใช้ระยะเวลาสั้นจากผู้ที่มีประสบการณ์จริง ๆ และเป็นกระบวนการย้ำเตือนความรู้ที่มีอยู่เดิมให้แน่นยิ่งขึ้นด้วยวิทยากรภายนอกโรงเรียน สามารถให้คำชี้แนะและแนะนำประเด็นต่าง ๆ ได้ แต่ขั้นตอนของการฝึกอบรมยังขาดการเรียนรู้ที่ได้ปฏิบัติจริง ทำให้ครูไม่สามารถเห็นแนวทางในการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียนได้ ขณะที่รูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่ให้ครูได้เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง มีเครือข่ายการเรียนรู้ในโรงเรียนโดยครูที่เลี้ยงในโรงเรียนทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษา คอยให้คำชี้แนะ มีการคิดสะท้อนต่อประสบการณ์และผลการปฏิบัติงานทั้งของตนเองและของผู้อื่น เพื่อให้เกิดการเรียนรู้สำหรับนำไปใช้พัฒนาและปรับปรุงผลการเรียนรู้ เห็นตัวอย่างการปฏิบัติที่ชัดเจน จากลักษณะของการดำเนินการดังกล่าวจึงน่าจะส่งผลให้การฝึกอบรมในโรงเรียนประสบความสำเร็จ และครูเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

### 6. แนวทางการนำรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปใช้

ผลที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรมครูในโรงเรียนจากการวิจัยครั้งนี้ ทำให้ผู้วิจัยมีประเด็นที่สำคัญในการอภิปรายผลการวิจัยเกี่ยวกับแนวทางการนำรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปใช้ต่อไป จำนวน 5 ประเด็น ได้แก่ 1) เงื่อนไขของการนำรูปแบบการฝึกอบรมไปใช้ 2) โครงสร้างของ

คำถามที่ช่วยกระตุ้นให้ครูได้คิดสะท้อนอภิमान 3) ผลกระทบของการฝึกอบรมต่อกิจกรรมการเรียนการสอน/การวิจัยของครู 4) ผู้ทำหน้าที่ฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง และ 5) ค่าใช้จ่ายในการฝึกอบรม

### 6.1) เงื่อนไขของการนำรูปแบบการฝึกอบรมไปใช้

ผลผลิตอย่างหนึ่งที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้เป็นนวัตกรรมเชิงกระบวนการซึ่งเป็นกระบวนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่มีการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ในโรงเรียนด้วยการพัฒนาครูทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงให้การฝึกอบรมครู การดำเนินงานฝึกอบรมมีการส่งเสริมและกระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้วยการฝึกปฏิบัติจริง มีการจัดกิจกรรมกลุ่มเพื่อให้ครูเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และแสดงความคิดเห็นร่วมกันเพื่อการพัฒนาปรับปรุงผลการปฏิบัติงานบทบาทหลักของครูพี่เลี้ยงที่พัฒนาขึ้นคือการเป็นผู้สนับสนุนและส่งเสริมการเรียนรู้ของครูผู้เข้ารับการอบรม มีการตั้งคำถามประเภทต่าง ๆ เพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์และความคิดของตนเองผ่านกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान และยังมีสื่อและเอกสารประกอบการฝึกอบรม ได้แก่ คู่มือฝึกครูพี่เลี้ยง และชุดฝึกครูผู้เข้ารับการอบรม ซึ่งเป็นเอกสารที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเพื่อใช้ประกอบการจัดฝึกอบรมในโรงเรียนเรื่องการประเมินการเรียนการสอน

ดังนั้นเงื่อนไขที่สำคัญสำหรับการนำรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปใช้จึงมีด้วยกัน 3 ประการ ดังนี้ ประการแรกคือผู้บริหารโรงเรียนต้องมีการวางระบบบริหารจัดการในโรงเรียนที่เอื้อให้ครูเกิดการเรียนรู้ตามแนวทางการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน มีการกำหนดช่วงเวลาที่เหมาะสมสำหรับให้ครูได้เรียนรู้ร่วมกัน และสนับสนุนส่งเสริมให้กระบวนการฝึกอบรมในโรงเรียนเป็นไปอย่างราบรื่นด้วยรูปแบบและวิธีการต่าง ๆ เช่น การให้กำลังใจ การนิเทศติดตามผลการฝึกอบรม และอาจสนับสนุนค่าใช้จ่ายที่จำเป็นในการฝึกอบรม เป็นต้น ประการที่สองคือในโรงเรียนจำเป็นต้องมีครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ของครูพี่เลี้ยง ได้แก่ มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน มีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสม มีการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง มีความตระหนักและเห็นความสำคัญของการประเมินการเรียนการสอน และมีความสามารถและประสบการณ์ด้านต่าง ๆ เป็นที่ยอมรับของครูในโรงเรียน เช่น เป็นครูแกนนำในโรงเรียน หรือเป็นครูที่รับผิดชอบฝ่ายวิชาการหรืองานวัดผลโรงเรียน เป็นหัวหน้ากลุ่มสาระ/หัวหน้าสายชั้น และประการที่สามในกรณีที่ไม่โรงเรียนไม่มีครูที่มีคุณลักษณะตามเกณฑ์ของครูพี่เลี้ยง จำเป็นจะต้องมีการพัฒนาครูเพื่อทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยง ผู้ที่จะเข้ามามีบทบาทในการพัฒนาครูเพื่อทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยง อาจเป็นนักวิชาการจากหน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนหรือเป็นนักวิชาการจากมหาวิทยาลัยในท้องถิ่นที่โรงเรียนตั้งอยู่

### 6.2) โครงสร้างของคำถามที่ช่วยกระตุ้นให้ครูได้คิดสะท้อนอภิमान

จากผลการวิจัยของวีณา ก้อยสมบุญ (2547) ที่ได้วิจัยเพื่อพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ผล

การศึกษาเอกสารตำราและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สามารถสรุประยะเวลาในการคิดสะท้อนออกเป็น 4 ระยะ ดังนี้ ระยะแรกเป็นการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) ระยะที่สองเป็นการคิดสะท้อนต่อการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว (reflection-on-action) ระยะที่สามเป็นการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) และระยะสุดท้ายเป็นการปฏิบัติงานจากการคิดสะท้อน (action following reflection) ผลจากการคิดสะท้อนแต่ละระยะถือได้ว่าเป็นแรงกระตุ้นภายในของบุคคลที่ทำให้บุคคลเกิดการแสดงออก ทำให้การปฏิบัติงานมีเป้าหมายที่ชัดเจน มีการวางแผนอย่างเป็นระบบ จนทำให้บุคคลเกิดทักษะและความชำนาญ/เชี่ยวชาญในการปฏิบัติงาน

ผลจากการวิจัยครั้งนี้พบว่าในช่วงกิจกรรมการฝึกอบรมครั้งนั้น ครูพี่เลี้ยงได้มีการใช้คำถามลักษณะต่าง ๆ เพื่อให้ครูคิดสะท้อนเพื่อการพัฒนาและปรับปรุงผลการเรียนรู้ ลักษณะของคำถามที่ครูพี่เลี้ยงใช้ส่วนใหญ่จะเป็นคำถามที่ให้ครูคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานและคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว ซึ่งใช้กระตุ้นให้ครูคิดใคร่ครวญถึงประสบการณ์ในการปฏิบัติงานเดิมที่เคยปฏิบัติมาได้เป็นอย่างดี และเปรียบเทียบผลการปฏิบัติงานในลักษณะต่าง ๆ ของตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่การเรียนรู้และเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านต่าง ๆ ให้ถูกต้องและเหมาะสม ขณะที่คำถามที่ส่งเสริมให้คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคตและคำถามที่ส่งเสริมให้ครูปฏิบัติตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน สามารถใช้กระตุ้นให้ครูได้คิดใคร่ครวญเพื่อนำผลจากการเรียนรู้ไปใช้วางแผนปฏิบัติงานให้มีคุณภาพยิ่งขึ้นต่อไปได้

นอกจากนี้ยังพบว่าจากกิจกรรมการฝึกอบรมในโรงเรียน ลักษณะของตัวอย่างของคำถามเริ่มต้นที่ครูพี่เลี้ยงใช้สำหรับให้ครูได้เรียนรู้ร่วมกันในแต่ละครั้งของการฝึกอบรมนั้นเป็นคำถามที่ให้ครูได้คิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานด้วยคิดสะท้อนย้อนกลับไปถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น และคำถามที่ให้ครูได้คิดย้อนกลับสิ่งที่ตนเองกระทำและมีความรู้สึก คำถามดังกล่าวจะช่วยทำให้ได้คิดใคร่ครวญและวิเคราะห์ในสิ่งที่ตนเองเคยมีประสบการณ์และปฏิบัติมาก่อน ตัวอย่างของคำถามที่ครูพี่เลี้ยงใช้กระตุ้นให้ครูเกิดการคิดสะท้อนอภิमानมักจะขึ้นต้นประโยคคำถามด้วยคำว่า “ทำไมจึงทำเช่นนั้น” “รู้สึกอย่างไรที่เลือกใช้แนวทางปฏิบัติดังกล่าว” “ถ้าทำแบบนี้จะเกิดผลดีหรือผลเสียอย่างไร” “การดำเนินการด้วยวิธีการดังกล่าวมีจุดประสงค์หรือเป้าหมายเพื่ออะไร” เป็นต้น ขณะที่คำถามที่ส่งเสริมให้ครูได้คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคตและคำถามที่ส่งเสริมให้ครูปฏิบัติตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อนจะเป็นลักษณะของคำถามที่ให้ครูได้นำผลการเรียนรู้ไปใช้วางแผนการปฏิบัติงานต่อไปในอนาคต เช่น “แนวทางที่ใช้สำหรับการประเมินผู้เรียนต่อไปจะวางแผนอย่างไร” เป็นต้น จะเห็นได้ว่าลักษณะของคำถามที่ครูพี่เลี้ยงใช้กระตุ้นความคิดของครูเป็นคำถามที่ส่งเสริมให้ครูได้เกิดการคิดใคร่ครวญถึงสิ่งที่ตนเองเคยปฏิบัติและเคยรู้สึก คำตอบดังกล่าวจะนำมาซึ่งความเข้าใจในการปฏิบัติงานของตนเองและนำผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นไปใช้วางแผนการปฏิบัติงานต่อไป สอดคล้องกับแนวความคิดของ Yaffe (2003) ที่ได้เสนอว่าการที่บุคคลจะคิดสะท้อนได้หรือไม่ นั้น บุคคลจะต้องถูก

ตั้งคำถามที่ว่า “ทำไม” และ “เพื่ออะไร” เป็นการให้บุคคลได้วิเคราะห์และตีความตามข้อตกลงเบื้องต้นเชิงทฤษฎี (theoretical assumptions) ที่อิงกับการปฏิบัติงาน ก็จะทำให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ในเรื่องดังกล่าวต่อไป ดังนั้นเพื่อให้เกิดผลการเรียนรู้แก่ครูที่เข้ารับการอบรมมากที่สุด ในการฝึกอบรมจึงควรได้นำแนวทางการตั้งคำถามในลักษณะดังกล่าวข้างต้นไปเป็นแนวทางต่อไป

### 6.3) ผลกระทบของการฝึกอบรมต่อกิจกรรมการเรียนการสอน/การวิจัยของครู

ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนให้กับครู โดยกำหนดเนื้อหาการฝึกอบรมคือเรื่องการประเมินการเรียนการสอน รายละเอียดของเนื้อหาประกอบด้วยเนื้อหาทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ เมื่อกิจกรรมการฝึกอบรมเสร็จสิ้น พบว่าครูเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับเนื้อหาและขั้นตอนการประเมินการเรียนการสอน และมีผลงานเกี่ยวกับเครื่องมือการประเมินการเรียนการสอนอย่างเป็นรูปธรรม สามารถนำผลงานดังกล่าวนำไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนได้จริง รวมทั้งครูเกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน โดยมีนำการประเมินไปใช้วางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และปรับเปลี่ยนแนวทางการประเมินผู้เรียนในชั้นเรียน มีการวางแผนการประเมินการเรียนการสอนตามกรอบการประเมินที่ครูได้เรียนรู้ในช่วงระหว่างการฝึกอบรม อีกทั้งยังได้นำผลงานที่เกิดจากการฝึกอบรมมาเรียบเรียงเป็นผลงานในลักษณะผลงานวิจัยของครู สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ล้วนเป็นผลจากการจัดกิจกรรมฝึกอบรมที่มีส่วนช่วยทำให้การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและการทำงานด้านการวิจัยของครูมีคุณภาพและมีความหมายยิ่งขึ้น ดังนั้นในกระบวนการฝึกอบรมที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ผู้ทำหน้าที่ฝึกอบรมจะต้องกระตุ้นและส่งเสริมให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทั้งในช่วงของการฝึกอบรมและหลังการฝึกอบรมเสร็จสิ้น ซึ่งจะก่อให้เกิดผลกระทบในด้านการปฏิบัติงานของครูให้มีคุณภาพและทำให้ครูเกิดการพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืนต่อไป

### 6.4) ผู้ทำหน้าที่ฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง

การวิจัยครั้งนี้ได้มีการพัฒนาครูในโรงเรียนทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงเพื่อดำเนินการฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียน โดยผู้ที่มีบทบาทหลักในการดำเนินการพัฒนาครูพี่เลี้ยงคือผู้วิจัย โดยเป็นผู้กำหนดรูปแบบการจัดกิจกรรมและแนวทางการพัฒนาครูพี่เลี้ยงด้วยรูปแบบกิจกรรมต่าง ๆ ดังที่ได้กำหนดไว้ในโครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรม อย่างไรก็ตามในการนำรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นไปใช้ฝึกอบรมให้กับครูต่อไปนั้น ผู้ที่สามารถทำหน้าที่เป็นผู้พัฒนาครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนอาจประกอบด้วยบุคคลหลายฝ่าย อาทิเช่น ผู้บริหารสถานศึกษาหรือฝ่ายบริหารของโรงเรียนที่มีความรู้และความสามารถในเนื้อหาเรื่องการประเมินการเรียนการสอน รวมถึงบุคลากรในระดับสำนักงานเขตพื้นที่หรือระดับกระทรวง เช่น นักวิชาการศึกษา ศึกษานิเทศก์ ซึ่งถือเป็นผู้มีบทบาทหลักสำคัญในการสนับสนุนและพัฒนาคูณาภพการศึกษาให้กับบุคลากรภายในโรงเรียน นอกเหนือจากนี้ยังรวมถึงบุคลากรในสังกัดมหาวิทยาลัยในท้องถิ่นที่โรงเรียนตั้งอยู่ เช่น บุคลากร

ในมหาวิทยาลัยราชภัฏต่าง ๆ ที่สามารถเข้ามามีส่วนร่วมและดำเนินการพัฒนาฝึกอบรมครูในโรงเรียนได้เช่นเดียวกัน

### 6.5) ค่าใช้จ่ายในการฝึกอบรม

การวิจัยครั้งนี้ได้ใช้รูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमानเป็นกระบวนการพัฒนาครูให้เกิดการเรียนรู้ด้านการประเมินการเรียนการสอน โดยมีครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนที่มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องการประเมินการเรียนการสอนและความสามารถด้านการจัดฝึกอบรมเป็นผู้ให้การฝึกอบรม คอยช่วยเหลือ ชี้แนะ ให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของครู รูปแบบการฝึกอบรมครั้งนี้ค่อนข้างมีความยืดหยุ่นทั้งในเรื่องสถานที่ เวลาฝึกอบรม และหลักสูตรของการฝึกอบรม ถึงแม้ว่าการฝึกอบรมครั้งนี้เกิดขึ้นภายในโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างที่ทดลอง ซึ่งทำให้ประหยัดค่าใช้จ่าย ครูไม่ต้องเสียเวลาในการเดินทางไปฝึกอบรมภายนอก และครูไม่ต้องทิ้งชั่วโมงที่ทำการสอนแล้ว อย่างไรก็ตามจากการดำเนินการวิจัยพบว่ายังมีค่าใช้จ่ายจากการฝึกอบรมเช่นกัน ค่าใช้จ่ายส่วนใหญ่เป็นเรื่องของการจัดทำเอกสารประกอบการฝึกอบรมเพื่อนำไปใช้ประกอบให้ครูได้เรียนรู้และพัฒนาตนเอง รวมถึงค่าใช้จ่ายสำหรับการจัดทำเอกสารอันเป็นผลงานครูหลังกระบวนการฝึกอบรมเสร็จสิ้น ค่าใช้จ่ายที่เกิดขึ้นสามารถจำแนกเป็นค่าใช้จ่ายในการจัดทำชุดคู่มือฝึกอบรมครูผู้เข้ารับการอบรม ประมาณราคาชุดละ 30 บาท ค่าจัดทำเอกสารเสริมความรู้ให้กับครูเกี่ยวกับเรื่องแนวทางการวัดและประเมินผล การเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 (จำนวน 1 ชุด รวม 8 เล่ม) ราคาประมาณชุดละ 250 บาท ค่าจัดทำผลงานครูจากการฝึกอบรมหลังกิจกรรมการฝึกอบรมเสร็จสิ้น ราคาเฉลี่ยต่อคนประมาณ 400 บาท (เป็นค่าจัดพิมพ์และค่าจัดทำรูปเล่ม) รวมถึงค่าถ่ายเอกสารต่าง ๆ เพื่อให้ครูศึกษาหาความรู้เพิ่มเติม เฉลี่ยต่อคนประมาณ 30 บาท ดังนั้นเมื่อรวมค่าใช้จ่ายทั้งสิ้นสำหรับการจัดฝึกอบรมครั้งนี้จำนวนประมาณ 710 บาท/คน

ด้วยเหตุนี้ ในการนำรูปแบบการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นครั้งนี้ไปใช้ต่อไป หน่วยงานหรือสถานศึกษาที่จะทำการจัดฝึกอบรมในเรื่องการประเมินการเรียนการสอน จึงจำเป็นต้องมีการจัดสรรหรือเตรียมการเรื่องค่าใช้จ่ายตามที่ได้กล่าวมาข้างต้น แต่อย่างไรก็ตาม แนวทางในการลดค่าใช้จ่ายในการดำเนินฝึกอบรมที่สามารถทำได้ คือ การให้ครูได้ศึกษาเอกสารประกอบการฝึกอบรมร่วมกันหรือผลัดเปลี่ยนกันศึกษาเป็นกลุ่ม ๆ โดยไม่จำเป็นต้องจัดทำเอกสารประกอบการฝึกอบรมเป็นรายบุคคล (คือเอกสารประกอบการฝึกอบรมชุดที่ 3) ครบตามจำนวนครูที่เข้ารับการอบรม ซึ่งแนวทางการดำเนินการดังกล่าวนี้สามารถที่จะทำให้ลดค่าใช้จ่ายในการฝึกอบรมลงได้อีกส่วนหนึ่ง รวมถึงค่าใช้จ่ายในการจัดทำผลงานของครูหลังกิจกรรมการฝึกอบรมเสร็จสิ้น อาจให้ครูผู้เข้ารับการอบรมเป็นผู้ออกค่าใช้จ่ายเองในส่วนนี้ได้เช่นกัน ซึ่งจะทำให้ค่าใช้จ่ายในการฝึกอบรมลดลงไปอีกส่วนหนึ่ง

## ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

### 1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

#### ข้อเสนอแนะสำหรับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

1) หน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนทั้งระดับกระทรวงและระดับเขตพื้นที่การศึกษาควรกำหนดยุทธวิธีหรือหาแนวทางในการพัฒนาครูด้วยรูปแบบต่าง ๆ เพื่อให้ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนให้สูงขึ้น เนื่องจากผลการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนของครูยังอยู่ในระดับที่ไม่น่าพึงพอใจ

2) หน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมและพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครูควรได้นำรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमानไปเผยแพร่และขยายผลเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้านการประเมินการเรียนการสอนด้วยการปฏิบัติจริงในโรงเรียน เพราะวิธีการฝึกอบรมดังกล่าวจะทำให้ครูเกิดการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพของตนเองในเรื่องการประเมินการเรียนการสอนได้เป็นอย่างดี

3) หน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียน เช่น สำนักงานศึกษากรุงเทพมหานคร สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ควรนำข้อมูลที่ได้จากการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูไปกำหนดเป็นแผนงานหรือโครงการเสริมเพื่อส่งเสริมให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้านการประเมินการเรียนการสอนต่อไป

#### ข้อเสนอแนะสำหรับสถานศึกษา

1) ผู้บริหารสถานศึกษาควรพัฒนาครูให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันด้วยวิธีการฝึกอบรมด้วยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमानทั้งระบบโรงเรียน เนื่องจากรูปแบบดังกล่าวทำให้ครูเกิดการเรียนรู้จากผลการปฏิบัติงานของตนเองและของผู้อื่นได้เป็นอย่างดี เป็นการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดีร่วมกันให้เกิดขึ้นภายในโรงเรียน ได้ผลงานที่เป็นรูปธรรมและนำไปใช้จัดกิจกรรมการเรียนรู้ในห้องเรียนได้จริง

2) ผู้บริหารสถานศึกษาควรสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นในโรงเรียนด้วยการพัฒนาให้มีครูแกนนำหรือครูต้นแบบแห่งการเรียนรู้ที่มีความรู้และความสามารถด้านการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและเป็นครูที่มีความสามารถในส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยรูปแบบการคิดสะท้อนอภิमानให้เกิดขึ้นกับครูคนอื่น ๆ ภายในโรงเรียน โดยลักษณะของเครือข่ายการเรียนรู้ในโรงเรียนควรมีการแบ่งครูออกเป็นกลุ่มย่อย ๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างเครือข่ายและภายในเครือข่าย รวมทั้งหาครูผู้ช่วยที่สามารถทำหน้าที่ประสานงานและช่วยเหลือครูแกนนำฝึกอบรมลักษณะของเครือข่ายการเรียนรู้ดังกล่าวนี้ถือได้ว่าเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ ดังนั้นจึงควร



นำรูปแบบเครือข่ายการเรียนรู้ดังกล่าวไปเป็นตัวขับเคลื่อนให้คุณได้เรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง เพื่อนำไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ต่อไป

3) ผู้บริหารสถานศึกษาควรใช้กระบวนการเรียนรู้ด้วยการคิดสะท้อนอภิमानไปประยุกต์ใช้ให้คุณเกิดการเรียนรู้ในเรื่องอื่น ๆ อย่างต่อเนื่องและส่งเสริมให้คุณในโรงเรียนได้คิดสะท้อนอภิमानทั้งในรูปแบบรายบุคคลและรายกลุ่ม

4) ผู้บริหารเป็นตัวจักรที่สำคัญในการขับเคลื่อนนโยบายที่เกี่ยวกับการส่งเสริมการเรียนรู้ให้กับคุณในโรงเรียน หากผู้บริหารโยกย้ายหรือเปลี่ยนแปลงก็ย่อมนำไปสู่การปรับเปลี่ยนหรือการคงอยู่ของนโยบายเดิม ๆ ดังนั้นผู้บริหารจึงควรมีแนวทางการคงไว้ซึ่งนโยบายเดิมที่มีอยู่หากนโยบายดังกล่าวเป็นการส่งเสริมให้คุณเกิดการเรียนรู้ร่วมกันเป็นอย่างดี และควรมีมาตรการขับเคลื่อนนโยบายเดิมที่มีอยู่แล้วไปสู่เป้าหมายที่กำหนดไว้อย่างจริงจัง

5) ในการพัฒนาครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนให้มีทักษะและความสามารถในการฝึกอบรม และความสามารถในการตั้งคำถามเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमान ควรใช้สถานการณ์ตัวอย่างต่าง ๆ มาฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง และควรนำคำตอบซึ่งเป็นผลการสะท้อนของคุณมาพิจารณาและฝึกวิเคราะห์เพื่อกำหนดแนวทางของการตั้งคำถามชั้นต่าง ๆ เพื่อให้คุณคิดสะท้อนต่อไป วิธีการดังกล่าวจะทำให้ครูพี่เลี้ยงมีทักษะและความสามารถการจัดฝึกอบรมเพิ่มมากขึ้น

6) กรณีที่ต้องการพัฒนาครูให้ใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง สิ่งหนึ่งที่คุณควรดำเนินการคือควรมีการสร้างความตระหนักให้คุณเห็นคุณค่าของการประเมิน การให้กำลังใจ และสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของคุณ รวมถึงการใช้ผลงานจากการฝึกอบรมมาสร้างแรงจูงใจไปทำเป็นผลงานทางวิชาการ ก็จะทำให้คุณเห็นคุณค่าและมีการใช้การประเมินในการปฏิบัติอย่างต่อเนื่องต่อไป

7) แนวทางสำหรับการพัฒนาครูเพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนและมีความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอนที่เหมาะสม ควรมีการสร้างสถานการณ์ให้คุณได้คิดสะท้อนด้วยการข้อเขียนเชิงบรรยายและคิดสะท้อนด้วยคำพูด โดยใช้ผลการปฏิบัติและประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ ของคุณมากระตุ้นความคิด มีการใช้คำถามกระตุ้นให้คุณเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงที่ตนเองเคยปฏิบัติมาและได้เรียนรู้จากประสบการณ์ของคุณคนอื่น ๆ ให้คุณได้วิเคราะห์จุดเด่นและจุดด้อยจากผลการปฏิบัติงานของตนเอง วิธีการต่าง ๆ เหล่านี้จะทำให้คุณเกิดการเปลี่ยนแปลงและเกิดการพัฒนาได้เป็นอย่างดี ดังนั้นจึงควรนำวิธีการดังกล่าวไปใช้ขยายผลและพัฒนาการเรียนรู้ของคุณด้านอื่น ๆ ต่อไป

## 2. ข้อเสนอแนะการทำวิจัยต่อไป

- 1) การวิจัยครั้งนี้กำหนดขอบเขตเนื้อหาอยู่ที่การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान ดังนั้นการวิจัยครั้งต่อไปควรมีการศึกษาในขอบเขตเนื้อหาอื่น ๆ เช่น การพัฒนาวัฒนธรรมการวิจัยของครู การพัฒนาวัฒนธรรมการจัดการเรียนรู้ของครู การพัฒนาวัฒนธรรมการทำงานของครู การพัฒนาวัฒนธรรมขององค์กรสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ เป็นต้น
- 2) การวิจัยครั้งนี้กำหนดกรอบการวิจัยอยู่ที่ผลที่เกิดจากการฝึกอบรมที่เกิดขึ้นกับครู ยังไม่ได้ทำการศึกษาผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ทำให้ไม่มีข้อมูลที่จะบอกว่าผลการฝึกอบรมส่งผลต่อผู้เรียนหรือไม่อย่างไร การวิจัยครั้งต่อไปควรมีการเพิ่มตัวแปรดังกล่าวมาทำการศึกษาดูด้วยซึ่งจะทำให้ผลการวิจัยมีความละเอียดและลึกซึ้งมากยิ่งขึ้น
- 3) การวิจัยครั้งนี้กำหนดตัวแปรตามคือวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู ซึ่งเป็นคุณลักษณะและพฤติกรรมของครูจำนวน 3 องค์ประกอบที่มีการเปลี่ยนแปลงภายหลังจากการได้รับการฝึกอบรมในช่วงระยะเวลา 6 เดือน ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และศึกษาความต่อเนื่องที่ยั่งยืนในลักษณะของแนวโน้มที่จะเกิดขึ้น การวิจัยครั้งต่อไปควรมีเพิ่มช่วงเวลาที่ศึกษาให้ยาวนานขึ้น เพื่อศึกษาความต่อเนื่องและยั่งยืนของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนได้ชัดเจนยิ่งขึ้น
- 4) จากการวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้ผลผลิตจากการวิจัย ประกอบด้วยโครงสร้างของหลักสูตรการฝึกอบรม คู่มือฝึกครูพี่เลี้ยง และชุดฝึกครูผู้เข้ารับการอบรม ผลจากการวิจัยพบว่าผลผลิตดังกล่าวช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ระหว่างการฝึกอบรมได้เป็นอย่างดี การวิจัยครั้งต่อไปควรมีให้นำเอาผลผลิตเหล่านี้ไปใช้และตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นซ้ำอีกครั้งหนึ่ง เพื่อยืนยันถึงคุณภาพและผลที่เกิดขึ้น ซึ่งจะได้นำไปใช้ขยายผลต่อไป
- 5) การวิจัยครั้งนี้กำหนดตัวแปรการทดลองคือการใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमानที่มีการพัฒนาครูพี่เลี้ยงให้มีความรู้ความเข้าใจในกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानและมีทักษะด้านการตั้งคำถามเพื่อให้ครูคิดสะท้อนอภิमानเพียงฝ่ายเดียว ดังนั้นการวิจัยครั้งต่อไปควรมีพัฒนาครูทุกคนให้มีความรู้ความเข้าใจและทักษะการตั้งคำถามเกี่ยวกับการคิดสะท้อนอภิमानเพื่อนำมาใช้ในกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของครูทั้งโรงเรียนแล้วศึกษาค้นคว้าผลที่เกิดขึ้นว่าเกิดการเปลี่ยนแปลงต่อการเรียนรู้ของครูมากน้อยต่างกันหรือไม่อย่างไร

6) ผลการวิจัยในขั้นตอนการสำรวจสภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา พบว่ามีตัวแปรสังกัดโรงเรียน และระดับที่โรงเรียนที่เปิดสอนมีผลทำให้ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูแตกต่างกัน ขณะที่ผลการวิจัยในขั้นตอนการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนด้วยรูปแบบการฝึกอบรมที่ได้ข้อค้นพบจากข้อมูลเชิงคุณภาพพบว่าปัจจัยด้านรูปแบบการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้และปัจจัยด้านนโยบายของโรงเรียนมีผลทำให้ระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูแตกต่างกันในโรงเรียนที่ทำการทดลอง ดังนั้นการวิจัยครั้งต่อไปควรได้มีการศึกษาในเชิงปริมาณในประเด็นดังกล่าวประกอบด้วยซึ่งจะอธิบายผลที่เกิดขึ้นได้กว้างขวางยิ่งขึ้น



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2543). *การจัดการเครือข่าย: กลยุทธ์สำคัญสู่ความสำเร็จของการ*

*ปฏิรูปการศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: ชัคเชสมิเดีย.

คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. (2543). *การพัฒนาระบบการประเมิน*

*ตนเอง*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์การศาสนา.

คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, สำนักงาน. (2550). *สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา*

*ขั้นพื้นฐานคุมเข้ม GPA*. แหล่งที่มา: <http://www.bet.obec.go.th>[17 มีนาคม 2550]

จงกลณี ชูติมาเทวินทร์. (2542). *การฝึกอบรมเชิงพัฒนา*. กรุงเทพมหานคร: พี.เอ.อีฟวิง.

ประสิทธิ์ ลาวิชัย. (2542). *การปฏิรูประบบบริหารการศึกษาในโรงเรียนประถมศึกษา* สังกัด

*สำนักงานการประถมศึกษา อำเภอเมืองลำพูน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต

*ภาควิชาบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*.

ปิยนุช ตันเจริญ. (2544). *ความคาดหวังของผู้บริหาร ครู และผู้ปกครองที่มีต่อการบริหารงาน*

*วิชาการ ของโรงเรียนอนุบาล สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน เขตธนบุรี*

*กรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาบริหารการศึกษา

*สถาบันราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา*.

พัฒนา สุขประเสริฐ. (2541). *กลยุทธ์ในการฝึกอบรม*. กรุงเทพมหานคร: เท็กซ์ แอนด์

*เจอร์นัล พับลิเคชั่น*.

รับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา, สำนักงาน. (2549). *สรุปผลการสังเคราะห์ผล*

*การประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (รอบแรก พ.ศ.*

*2544-2547*. แหล่งที่มา: <http://www.onesqa.or.th>[13 มีนาคม 2550]

ราชบัณฑิตยสถาน. (2524). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2524*. กรุงเทพมหานคร:

*นานมีบุ๊คส์พับลิเคชั่นส์*.

ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2546*. กรุงเทพมหานคร:

*นานมีบุ๊คส์พับลิเคชั่นส์*.

เลขาธิการคุรุสภา, สำนักงาน. (2550). *มาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษา*. แหล่งที่มา:

<http://www.ksp.or.th>[16 มีนาคม 2550]

เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2546). *คู่มือโครงการสนับสนุนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียน*

*เป็นฐาน: นโยบายและแผนยุทธศาสตร์การพัฒนาคู่มือเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้*.

กรุงเทพมหานคร: แคนดิด มีเดีย.

- เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2546). รายงานการติดตามและประเมินผลการปฏิรูปการเรียนรู้ ครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา ภาพรวม ปีงบประมาณ 2546. กรุงเทพมหานคร: ภาพพิมพ์.
- เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2546). รายงานสรุปการติดตามและประเมินผลการปฏิรูปการศึกษา ในวาระครบรอบ 4 ปี ของการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542. กรุงเทพมหานคร: อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- วิจารณ์ พานิช. (2550). ทศปฏิบัติสู่ความเป็นองค์การเรียนรู้ของหน่วยราชการ. แหล่งที่มา: <http://effiu.doae.go.th/doae%20KM/prompt/10work.pdf>[18 มีนาคม 2550]
- วิบูลย์ บุญยธโรกุล. (2545). คู่มือวิทยากรและผู้จัดการฝึกอบรม. กรุงเทพมหานคร: ด้านสุทธา การพิมพ์.
- วีณา ก้วยสมบุญ. (2547). การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต ภาควิชาหลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศศิธร เขียวกอก. (2548). การพัฒนาสมรรถภาพด้านการประเมินสำหรับครูโรงเรียนประถมศึกษา: การเปรียบเทียบผลการฝึกอบรมระหว่างการฝึกอบรมแบบดั้งเดิมและแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2545). ทฤษฎีการประเมิน. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2546). นโยบายการประเมินผลการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ. ในสุวิมล ว่องวานิช (บรรณาธิการ), การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2548). ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริเดช สุชีวะ. (2546). หลักการประเมินการเรียนรู้. ในสุวิมล ว่องวานิช (บรรณาธิการ), การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สามัญศึกษา, กรม. (2543). เอกสารชุดการประเมินคุณภาพภายในสถานศึกษา เล่ม 1. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์การศาสนา.

- สามัญศึกษา, กรม. (2544). *แนวทางการประเมินคุณภาพภายในสถานศึกษา เล่ม 1*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์การศาสนา.
- สุกัญญา แซ่มซ้อย. (2545). *การวิเคราะห์หมโนทัศน์และการปฏิบัติงานประเมินผลภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาคครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2543). *รายงานการวิจัยและพัฒนาระบบการประเมินผลภายในของสถานศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: พิมพ์ดี.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2546). *ทิศทางใหม่และมาตรฐานของการประเมินผู้เรียน* ในสุวิมล ว่องวานิช (บรรณาธิการ), *การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2547). *รายงานการวิจัยเรื่องการสังเคราะห์ผลการดำเนินงานโครงการสนับสนุนการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน: ภาคกลาง และกรุงเทพมหานคร*. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2548). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2548). *รายงานการวิจัยเรื่องกลยุทธ์ทางเลือกเพื่อพัฒนาวัฒนธรรมและสมรรถภาพการวิจัยและประเมินของครุมืออาชีพในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงในการขับเคลื่อนสู่โรงเรียนฐานความรู้: การวิจัยและประเมินความต้องการจำเป็นแบบสมบูรณ์*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. และคณะ. (2544). *รายงานการศึกษาเรื่องการติดตามผลการดำเนินงานหลังครบรอบ 1 ปี 6 เดือน ของการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

### ภาษาอังกฤษ

- Agochiya, D. (2002). *Every trainer's handbook*. New Delhi: Sage Publications.
- Arnold, M. E. (2006). *Developing Evaluation Capacity in Extension 4-H Field Faculty: A Framework for Success*. *American Journal of Evaluation*. 27(2): 257-269.
- Blanchard, P. N. and Thacker, J. W. (2003). *Effective training systems, strategies and practices*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Boyd, R. t. C. (1999). *Improving Teacher Evaluation* [ERIC Digest NO.111]. Available from: <http://ericae.net/db/edo/ED278657.htm>[2005, March 18]

- Buckley, R. and Caple, J. (1990). *The theory and practice of training*. London: Kogan Page.
- Cuttance, P. (1994). Quality Assurance in Education Systems. *Studies in Educational Evaluation*. 20, 99-112.
- Duignan, P. and Lecturer, S. (2002). Building social policy evaluation capacity. *Social Policy Journal of New Zealand*. 19 (December): 179-194.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- El-Baz, M. R., Kuzmits, F. E. and Elbert, N. F. (1992). *School-based training modules*. USAID-funded Integrated English Language Program (IELP-II)[Online]. Available from: <http://www.ielp2.org/Resources/SBT/Chapters/02INTRODUCTION.pdf>[2005, March 2]
- Ferguson, L. (2003). *Developing an evaluative culture*[Online]. Available from: [http://www.evaluationcanada.ca/distribution/20030917\\_ferguson\\_linda.pdf](http://www.evaluationcanada.ca/distribution/20030917_ferguson_linda.pdf) [2005, March 2]
- Haydel, J. B. (1997). *The relationship between evaluative culture, teacher efficacy, and student efficacy (assessment, restructuring)*[Online]. Available from: <http://www.ntlf.com/html/lib/umi/1997t.htm>[2005, March 2]
- Healey' M. and Jenkins, A. (2000). Kolb' s experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99: 185-195.
- Hodges, S. P. and Hernandez, M. (1999). How organizational culture influences outcome information utilization. *Evaluation and Program Planning*. 22: 183-197.
- King, T. (2002). *Development of student skills in reflective writing*[Online]. Available from: [http://www.csd.uwa.edu.au/iced2002/publication/Terry\\_King.pdf](http://www.csd.uwa.edu.au/iced2002/publication/Terry_King.pdf)[2005, March 12]
- Kong, L. (2002). *Developing a culture of teaching evaluation*[Online]. Retrieved March, 2005, from <http://www.cdnl.nus.edu.sg/link/nov2002/tc1.htm>[2005, March 22]
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- IUCN Council. (2001). *The IUCN evaluation policy*[Online]. Available from: [http://www.iucn.org/themes/eval/documents2/evaluation\\_policy.pdf](http://www.iucn.org/themes/eval/documents2/evaluation_policy.pdf)[2005, March 18]
- Leitch, R. and Day, C. (2001). Reflective process in action: mapping personal and professional contexts for learning and change. *Journal of In-Service Education*. 27(2). 237-259.

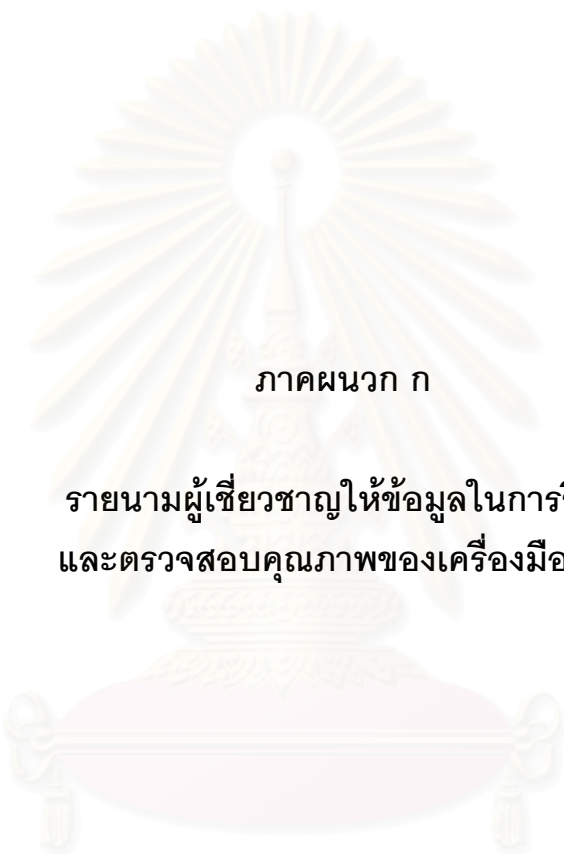
- Lloyd, C. and Jackson, C. (2003). Working together to improve learning: CPD collaboration between higher education in institutes and local education authorities. *Journal of In-service Education*. 29(3). 451-471.
- Lotz, K. (2003). *Architectural project and research-specificity and meta reflection*[Online]. Available from: <http://www.tii.se/reform/inthetmaking/files/p109.pdf>[2005, March 10]
- Murphy, D. F. (1999). *Developing a culture of evaluation*[Online]. Available from: <http://www.tesol-france.orh/>[2005, May 15]
- Sanders, J. R. (2002). A vision for Evaluation. *American Journal of Evaluation*. 22: 363-366.
- Sanders, J. R. (2002). Presidential address: On mainstreaming evaluation. *American Journal of Evaluation*. 23(2): 253-259.
- Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*. 30: 105-124.
- SCOEA. (2001). *Glossary of evaluation and accountability terms March 2001*[Online]. Available from: <http://www.scoea.bc.ca/glossary2001.htm>[2005, March 18]
- Sharlanova, V. (2004). Experiential learning. *Trakia Journal of Sciences*. 2(4): 36-39.
- Tercanlioglu, L. (2004). Perceptions on school-based English teacher education: a qualitative study. *The Qualitative Report*[Online]. Available from: [http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9\\_4/tercanlioglu.pdf](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9_4/tercanlioglu.pdf)[2005, March 11]
- The United States General Accounting Office: GAO. (2003). An evaluation culture and collaborative partnerships help build agency capacity. *Report to Congressional Committees*[Online]. Available from: <http://www.gao.gov/cgi-bin/getrpt?GAO-03-454>[2005, May 18]
- Tischler, H. L. (1990). *Introduction to sociology*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Tripa, R. and Chagas, I. (2000). *Project work in continuous teacher education on ICT*[Online]. Available from: <http://www.ifip.or.at/con2000/iceut2000/iceut09-08.pdf>[2005, May 18]
- Trochim, W.M.K. (2002). *An evaluative culture*[Online]. Available from: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/evalcult.htm>[2005, March 18]
- UNESCO. (1986). *School based in-service training: a handbook*. Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- Willis, D. (2003). *Training: techniques, tools and tips*. London: Spiro Press.
- Yaffe, E. (2003). *The reflective beginner promoting self-awareness of newly qualified teachers using the video-glasses strategy*[Online]. Available from: <http://www.bath.ac.uk/~edsajw/yaffe.shtml>[2005, March 5]





ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก

รายนามผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลในการวิจัย  
และตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**กลุ่มตัวอย่างผู้เชี่ยวชาญ**  
**ที่ให้ข้อมูลความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน**

**1) รายชื่อ ตำแหน่ง และสถานที่ทำงานของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ**

ที่	ชื่อ-สกุล	ตำแหน่ง	สถานที่ทำงาน
1	ดร.รังสรรค์ มณีเล็ก	ผู้เชี่ยวชาญด้านการวิเคราะห์ วิจัยการจัดการศึกษา	สพฐ. กระทรวงศึกษาธิการ
2	ดร.ชวลิต โพธิ์นคร	หัวหน้ากลุ่มติดตามและ ประเมินผลนโยบายฯ	สำนักติดตามและประเมินผลการจัด การศึกษาขั้นพื้นฐาน สพฐ. กระทรวงศึกษาธิการ
3	ดร.ศักดิ์สิทธิ์ ชัตติยาสุวรรณ	หัวหน้ากลุ่มงานวิจัยเชิงประเมิน ระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน	สำนักติดตามและประเมินผลการ จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน สพฐ. กระทรวงศึกษาธิการ
4	ดร.ดารณี คำวังนัง	นักวิชาการศึกษา	สำนักติดตามและประเมินผลการ จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน สพฐ. กระทรวงศึกษาธิการ
5	ดร.ปาน กิมปี	ศึกษานิเทศก์เชี่ยวชาญ	สำนักบริหารงานการศึกษานอก โรงเรียน
6	ดร.คมศร วงษ์รักษา	ศึกษานิเทศก์ชำนาญการพิเศษ	สำนักงานคณะกรรมการการ อาชีวศึกษา
7	ดร.ศิริกาญจน์ โกสุมภ์	ศึกษานิเทศก์เชี่ยวชาญ	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กทม. เขต 2
8	ดร.ภัทราพร เกษสังข์	รองคณบดีฝ่ายวิจัยและพัฒนา	มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย
9	ดร.บัญชา แสนทวี	นักวิชาการ	สำนักพิมพ์วัฒนาพานิช จำกัด
10	ดร.ผดุงชัย ภูพัฒน์	อาจารย์	สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า เจ้าคุณทหารลาดกระบัง
11	ดร.อมรรัตน์ พันธงาม	อาจารย์	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี
12	ดร.ฉัตรชนก สายสุวรรณ	อาจารย์	วิทยาลัยการอาชีพพนัสนิคม
13	ผศ.ดร.เกศริน มนูญผล	อาจารย์	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช
14	นาวาตรี ดร.พงษ์เทพ จิระโร	อาจารย์	โรงเรียนพยาบาลกองการศึกษา กรมแพทย์ทหารเรือ
15	ดร.ทิวต์ มณีโชติ	อาจารย์	มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร
16	ดร.นิคม นาค้าย	ผู้อำนวยการโรงเรียน	โรงเรียนบ้านพร้าวกลาง สพท.แพร่

## 2) สรุปข้อมูลพื้นฐานทั่วไปของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ

จากตารางที่ ก1 แสดงการกระจายของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญที่ให้ข้อมูลความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบและตัวชี้วัดของวัฒนธรรมการประเมินจำแนกตามเพศและอายุ พบว่าผู้เชี่ยวชาญที่ให้ข้อมูลครั้งนี้มีจำนวน 16 คน เป็นเพศชายมากกว่าเพศหญิง มีจำนวน 10 คน และ 6 คน ตามลำดับ สำหรับช่วงอายุของผู้เชี่ยวชาญทั้งที่เป็นเพศชายและเพศหญิง อยู่ในช่วงอายุ 41-50 ปี มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 70.0 และร้อยละ 50.0 ตามลำดับ ตารางที่ ก1 กลุ่มผู้เชี่ยวชาญจำแนกตามเพศและอายุ

เพศ/ อายุ	ชาย		หญิง		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
31-40 ปี	1	10.0	1	16.7	2	12.5
41-50 ปี	7	70.0	3	50.0	10	62.5
51-60 ปี	2	20.0	2	33.3	4	25.0
รวม	10	100.0	6	100.0	16	100.0

จากตารางที่ ก2 แสดงการกระจายของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญจำแนกตามระดับการศึกษาและสาขาวิชาที่สำเร็จการศึกษา พบว่าผู้เชี่ยวชาญทั้ง 16 คน สำเร็จการศึกษาในระดับปริญญาเอก โดยสำเร็จการศึกษาสาขาการวัดและการประเมินผลการศึกษา/การทดสอบและวัดผลการศึกษามากที่สุด จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 50.0 รองลงมา คือสาขาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตรและสาขาพัฒนศึกษา/พัฒนศึกษาศาสตร์ ซึ่งมีจำนวนเท่ากัน คือจำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 18.8

ตารางที่ ก2กลุ่มผู้เชี่ยวชาญจำแนกระดับการศึกษาและสาขาวิชาที่สำเร็จการศึกษา

ระดับการศึกษา/ สาขาวิชาที่สำเร็จการศึกษา	ปริญญาเอก		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
การวัดและการประเมินผลการศึกษา/การทดสอบ และวัดผลการศึกษา	8	50.0	8	50.0
การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร	3	18.8	3	18.8
พัฒนศึกษา/พัฒนศึกษาศาสตร์	3	18.8	3	18.8
วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา	1	6.3	1	6.3
บริหารการศึกษา	1	6.3	1	6.3
รวม	16	100.0	16	100.0

จากตารางที่ ก3 แสดงการกระจายของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญจำแนกตามอายุและประสบการณ์การทำงาน พบว่ากลุ่มผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่เป็นผู้มีประสบการณ์ค่อนข้างมาก (มากกว่า 20 ปี) ซึ่งมีจำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 81.3 และเมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างอายุและประสบการณ์การทำงานพบว่าผู้ที่มีประสบการณ์การทำงานมากส่วนใหญ่อายุมากเช่นกัน คือ อยู่ในช่วงอายุ 41-60 ปี

ตารางที่ ก3 กลุ่มผู้เชี่ยวชาญจำแนกตามอายุและประสบการณ์การทำงาน

ประสบการณ์การทำงาน	อายุ 31-40 ปี		อายุ 41-50 ปี		อายุ 51-60 ปี		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
11-20 ปี	2	100.0	1	10.0	-	-	3	18.8
มากกว่า 20 ปี	-	-	9	90.0	4	100.0	13	81.3
รวม	2	100.0	10	100.0	4	100.0	16	100.0

จากตารางที่ ก4 แสดงการกระจายของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญจำแนกตามประสบการณ์การทำงานกับตำแหน่งหน้าที่การงาน พบว่ากลุ่มผู้เชี่ยวชาญมีตำแหน่งหน้าที่การงานเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยมากที่สุด จำนวน 7 คน รองลงมาคือนักวิชาการ จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 43.8 และ 25.0 ตามลำดับ กลุ่มผู้เชี่ยวชาญที่ให้ข้อมูลส่วนใหญ่เป็นผู้ที่มีประสบการณ์การทำงานมากกว่า 20 ปี ในทุกตำแหน่งหน้าที่การงาน ยกเว้นตำแหน่งหน้าที่ผู้บริหารสถานศึกษาที่มีประสบการณ์การทำงาน จำนวน 11-20 ปี

ตารางที่ ก4 กลุ่มผู้เชี่ยวชาญจำแนกตามประสบการณ์การทำงานและตำแหน่งหน้าที่การงาน

ประสบการณ์การทำงาน/ ตำแหน่งหน้าที่การงาน	11-20 ปี		มากกว่า 20 ปี		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
อาจารย์มหาวิทยาลัย	2	66.7	5	38.5	7	43.8
นักวิชาการ	-	-	4	30.8	4	25.0
ศึกษานิเทศก์	-	-	3	23.1	3	18.8
ผู้เชี่ยวชาญในกระทรวงศึกษาธิการ	-	-	1	7.7	1	6.3
ผู้บริหารสถานศึกษา	1	33.3	-	-	1	6.3
รวม	3	100.0	13	100.0	16	100.0

จากตารางที่ ก5 แสดงประสบการณ์ด้านการวัดและประเมินผลของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ พบว่าผู้เชี่ยวชาญมีประสบการณ์การเป็นหัวหน้าโครงการ/คณะทำงานโครงการวิจัยด้านการวัดและประเมินผลและเป็นผู้ทรงคุณวุฒิด้านการวัดและประเมินผลในหน่วยงานมากที่สุด คือ จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 81.3 รองลงมาเป็นอาจารย์ผู้สอนด้านการวัดและประเมินผลในระดับมหาวิทยาลัยและหัวหน้างาน/กลุ่มงานด้านการวิจัย/การวัดและประเมินผลในจำนวนใกล้เคียงกัน

ตารางที่ ก5 ประสบการณ์ด้านการวัดและประเมินผลของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ

ประสบการณ์ด้านการวัดและประเมินผล	จำนวน	ร้อยละ
หัวหน้าโครงการ/คณะทำงานโครงการวิจัยด้านการวัดและประเมินผล	13	81.3
ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการวัดและประเมินผลในหน่วยงาน	13	81.3
อาจารย์ผู้สอนด้านการวัดและประเมินผลในมหาวิทยาลัย	11	68.8
หัวหน้างาน/กลุ่มงานด้านการวิจัย/การวัดและประเมินผล	9	56.3

หมายเหตุ เลือกรับตอบได้หลายข้อรายการ

รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือวิจัย

ที่	ชื่อ-สกุล	ตำแหน่ง	สถานที่ทำงาน
1	ดร.บัญชา แสนทวี	นักวิชาการ	สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช
2	ดร.กฤติยา วงศ์ก้อม	ผู้อำนวยการสำนักวิจัย และพัฒนา	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม
3	ดร.เกื้อ กระแสไสม	อาจารย์	คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย
4	ดร.อมรรัตน์ พันธุ์งาม	อาจารย์	คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี
5	ดร.กมลวรรณ ตังธนากานนท์	อาจารย์	คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
6	ดร.สมพงษ์ บัณฑิต	อาจารย์	โรงเรียนบ้านทุ่งหลุก สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา เชียงใหม่ เขต 3

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ข

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยขั้นตอนที่ 1 (รวม 4 ฉบับ)

ฉบับที่ 1

แบบบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบวัฒนธรรมการประเมิน  
จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ชื่อเอกสารงานวิจัยที่ศึกษา .....

ผู้วิจัย/ผู้เขียน .....

ปีที่พิมพ์/ปีที่เผยแพร่ .....

แหล่งที่มาของเอกสารและงานวิจัย .....

ลักษณะของเอกสารงานวิจัยที่ศึกษา .....

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

รายละเอียดเกี่ยวกับองค์ประกอบ/ตัวชี้วัด .....

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

สรุปข้อค้นพบที่ได้จากเอกสารและงานวิจัย .....

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



## ฉบับที่ 2

## แบบสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

## คำชี้แจง

1. แบบสำรวจฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อศึกษาความคิดเห็นจากผู้ทรงคุณวุฒิเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน โดยแบ่งออกเป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 เป็นข้อมูลพื้นฐานของผู้ทรงคุณวุฒิที่ให้ข้อมูล และตอนที่ 2 เป็นแบบสำรวจเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 2 ข้อ

2. ผู้วิจัยตระหนักดีว่าการตอบแบบสำรวจฉบับนี้อาจทำให้ท่านเสียเวลาบ้าง แต่ก็หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความกรุณาจากท่านเป็นอย่างดี ผลจากการตอบแบบสอบถามจะไม่มีผลกระทบใด ๆ ต่อตัวท่าน โดยผู้วิจัยจะนำผลที่ได้จากการสำรวจครั้งนี้มาใช้เพื่อประกอบการทำวิจัยในขั้นตอนต่อไป ดังนั้นการวิจัยครั้งนี้จะสำเร็จลุล่วงไปได้ก็ด้วยความอนุเคราะห์จากท่าน

## ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ทรงคุณวุฒิ

1. เพศ  ชาย  หญิง
2. อายุ  31-40 ปี  41-50 ปี  51-60 ปี
3. วุฒิการศึกษาสูงสุดหรือเทียบเท่า  
ปริญญาโท สาขาวิชา.....  
ปริญญาเอก สาขาวิชา.....
4. ปัจจุบันตำแหน่ง.....
5. สถานที่ทำงาน.....
6. ประสบการณ์ในการทำงาน  1-10 ปี  11-20 ปี  มากกว่า 20 ปี
7. ประสบการณ์การทำงานทางด้านกรวัดและประเมินผล  
.....

## ตอนที่ 2 แบบสำรวจเกี่ยวกับองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน

## ขอความกรุณาจากท่านให้ข้อมูลความคิดเห็นในแต่ละข้อคำถามดังต่อไปนี้

1. องค์ประกอบที่บ่งบอกว่าบุคคลมีวัฒนธรรมในการประเมินการเรียนการสอนควรประกอบด้วยองค์ประกอบใดบ้าง  
.....  
.....
2. จากองค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนที่ท่านนำเสนอไว้ในข้อ 1 ตัวบ่งชี้/ตัวชี้วัดที่แสดงให้เห็นว่า  
**ครูมีวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนควรประกอบด้วยตัวบ่งชี้/ตัวชี้วัดอะไรบ้าง**

ระบุชื่อขององค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้/ตัวชี้วัด
องค์ประกอบ	
องค์ประกอบ	
องค์ประกอบ	
องค์ประกอบ	
องค์ประกอบ	

ขอขอบพระคุณอย่างสูงที่กรุณาให้ข้อมูล

## ฉบับที่ 3

ประเด็นคำถามใช้เป็นแนวทางการสนทนากลุ่มครู  
เพื่อวิเคราะห์ความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน

## แนวคำถามที่ใช้สนทนากลุ่ม

- 1) สภาพการประเมินการเรียนการสอนของครูปัจจุบันเป็นอย่างไรบ้าง
- 2) การดำเนินการประเมินประเมินการเรียนการสอนของครูแต่ละชั้นตอนดำเนินการอย่างไร มีหลักการเหตุผลใดจึงดำเนินการเช่นนั้น ได้แก่
  - การวางแผนการประเมิน
  - การวิเคราะห์มาตรฐานและองค์ประกอบการเรียนรู้
  - การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบการเรียนรู้กับผลการเรียนรู้
  - การกำหนดกรอบการประเมิน
  - การพัฒนาเครื่องมือประเมิน
  - การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือประเมิน
  - การดำเนินการประเมิน
  - การวิเคราะห์และสรุปผลการประเมิน
  - การรายงานผลการประเมิน
  - การนำผลการประเมินไปใช้
- 3) ปัญหาของครูเกี่ยวกับการประเมินการเรียนมีอะไรบ้าง และแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างไร
- 4) ท่านมีความเชื่อเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนในประเด็นต่อไปนี้อย่างไรบ้าง เห็นด้วยหรือไม่ เห็นด้วยเพราะเหตุใด (ได้แก่ การประเมินเป็นกระบวนการพัฒนาและปรับปรุงมากกว่าการตัดสินได้ตัก การประเมินเป็นเรื่องยุ่งยากในการออกแบบการประเมิน ฯลฯ)
- 5) ระบบการประเมินการเรียนการสอนที่ดีควรเป็นอย่างไร และเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ฉบับที่ 4

## แบบสอบถามเรื่องสภาพการประเมินการเรียนการสอนของครูในสถานศึกษา

## คำชี้แจง

1. แบบสอบถามฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อตรวจสอบสภาพการประเมินผลการเรียนการสอนของครู ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู: การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान”

2. เนื้อหาของแบบสอบถามมีจำนวน 2 ตอน ดังนี้

1) ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีจำนวน 11 ข้อ

2) ตอนที่ 2 สภาพการประเมินผลการเรียนการสอนของครู มีจำนวน 3 ตอนย่อย ดังนี้

2.1) ตอนที่ 2.1 แบบวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ลักษณะข้อคำถามเป็นแบบทดสอบเลือกตอบ ประเภท 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ มุ่งวัดความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินการเรียนการสอนใน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน 2) การพัฒนากระบวนการประเมิน 3) การให้คะแนนและแปลความหมาย 4) การตัดสินผลการเรียนรู้อ 5) การรายงานผลการประเมิน และ 6) การใช้ผลการประเมิน

2.2) ตอนที่ 2.2 แบบวัดความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน ลักษณะข้อคำถามเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีจำนวน 30 ข้อ

2.3) ตอนที่ 2.3 แบบวัดการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ลักษณะข้อคำถามเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีจำนวน 10 ข้อ

3) โปรดตอบแบบสอบถามให้ครบถ้วนทุกข้อตามความจริง ผลจากการตอบแบบสอบถามจะไม่มีผลกระทบใด ๆ ต่อตัวท่าน

## ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

1. เพศ  1. ชาย  2. หญิง
2. อายุ  1. ต่ำกว่า 30 ปี  2. 31-40 ปี  3. 41-50 ปี  4. 51-60 ปี
3. ระดับการศึกษา  1. ต่ำกว่าปริญญาตรี  2. ปริญญาตรี  3. สูงกว่าปริญญาตรี
4. ประสบการณ์ทำงาน  1. 1-10 ปี  2. 11-20 ปี  3. มากกว่า 20 ปี
5. สถานภาพ  1. โสด  2. แต่งงาน  3. หย่าร้าง
6. สังกัดสถานศึกษา  1. สพฐ.  2. กทม.  3. สช.
7. ระดับที่เปิดสอน  1. เฉพาะระดับอนุบาล  2. อนุบาล-ประถมศึกษาปีที่ 6  
 3. อนุบาล-มัธยมศึกษาปีที่ 3  4. ประถมศึกษาปีที่ 1 - 6  
 5. ประถมศึกษาปีที่ 1 - มัธยมศึกษาปีที่ 3  6. มัธยมศึกษาปีที่ 1 - 6
8. จำนวนนักเรียนในโรงเรียน  1. ต่ำกว่า 500 คน  2. 501-1,000 คน  
 3. 1,001-1,500 คน  4. มากกว่า 1,500 คน
9. จำนวนครูในโรงเรียน  1. น้อยกว่า 20 คน  2. 21-30 คน  3. 31-50 คน  4. มากกว่า 50 คน
10. ท่านเคยได้รับการศึกษาหรือผ่านการอบรมเกี่ยวกับการประเมินผลในช่วงประมาณ 2 ปีที่ผ่านมาหรือไม่  
 1. เคย จำนวน.....ครั้ง  2. ไม่เคย
11. ระดับชั้นที่ท่านสอนในปีการศึกษานี้ คือ.....  
โดยรับผิดชอบสอนมีจำนวน.....กลุ่มสาระการเรียนรู้ คือ.....

## ตอนที่ 2 สภาพการประเมินการเรียนการสอนของครู

### ตอนที่ 2.1 แบบวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

คำชี้แจง โปรดตอบข้อคำถามให้ครบถ้วนทุกข้อ โดยทำเครื่องหมาย X ทับตัวเลือกที่ถูกที่สุด

#### 1) การวางแผนและกำหนดวิธีการประเมิน

1. ข้อใดสำคัญที่สุดที่ครูผู้สอนต้องพิจารณาเพื่อเลือกใช้วิธีการประเมินผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน
  - ก. ความง่ายในการให้คะแนน
  - ข. การเป็นที่ยอมรับของผู้บริหาร
  - ค. ความง่ายในการเตรียมวิธีการประเมิน
  - ง. การสะท้อนการบรรลุวัตถุประสงค์ในการสอน
2. จากคำกล่าวที่ว่า “แบบสอบมาตรฐานมักไม่มีความคลาดเคลื่อนในการวัด” ข้อใดต่อไปนี้มีหมายถึงคำพูดที่สะท้อนถึงความหมายจากข้อความดังกล่าว
  - ก. ถ้านักเรียนทำแบบสอบมาตรฐานเดิมอีกครั้งจะได้คะแนนใกล้เคียงกัน
  - ข. คะแนนจากแบบสอบมาตรฐานมีความตรงมากกว่าคะแนนจากการตัดสินของครูผู้สอน
  - ค. คะแนนสามารถใช้สะท้อนถึงเนื้อหาที่สอนในชั้นเรียนได้อย่างถูกต้องถ้าครูผู้สอนได้นำแบบสอบนั้นไปใช้
  - ง. คะแนนที่นักเรียนได้รับจากการทดสอบด้วยแบบสอบมาตรฐาน ครูผู้สอนสามารถนำไปใช้ในจุดประสงค์ใดก็ได้
3. อาจารย์สมศรีต้องการประเมินความรู้ความเข้าใจของนักเรียนเกี่ยวกับทักษะการแก้โจทย์ปัญหา อาจารย์สมศรีจะมีวิธีการเลือกหรือสร้างเครื่องมือด้วยวิธีใดจึงจะเหมาะสมที่สุด
  - ก. ใช้แบบสอบจากหนังสือเรียนที่จำหน่ายทั่วไป
  - ข. เลือกแบบสอบมาตรฐานที่ใช้วัดทักษะการแก้โจทย์ปัญหา
  - ค. สร้างเครื่องมือวัดทัศนคติของนักเรียนเกี่ยวกับทักษะการแก้โจทย์ปัญหา
  - ง. พัฒนาแบบประเมินให้สอดคล้องกับโครงร่างเนื้อหาที่ใช้สอนในห้องเรียน
4. อาจารย์เฉลิมขวัญต้องการประเมินนักเรียนเกี่ยวกับกระบวนการแก้ปัญหา อาจารย์เฉลิมขวัญควรเลือกใช้วิธีการใดจึงจะเป็นวิธีการที่เหมาะสมที่สุด
  - ก. การให้ข้อมูลป้อนกลับกับนักเรียนเป็นรายบุคคล
  - ข. การให้เกรดในหน่วยการเรียนรู้เรื่องการแก้ปัญหา
  - ค. การให้แรงจูงใจกับนักเรียนเพื่อให้พยายามสร้างวิธีการใหม่ ๆ ในการแก้ปัญหา
  - ง. การนำเสนอผลสรุปที่ได้จากการประเมินผลกระบวนการทำงานของนักเรียน
5. อาจารย์สมชายต้องการประเมินผลการสอนของตนเองว่าสามารถส่งเสริมให้นักเรียนใช้ทักษะการคิดในระดับสูงหรือไม่ อาจารย์สมชายต้องเลือกเอกสารประกอบการสอนใดจึงถือว่าเหมาะสมที่สุด
  - ก. คู่มือการใช้หลักสูตร
  - ข. แผนการจัดการเรียนรู้
  - ค. แบบสอบประจำหน่วยการเรียนรู้ที่ใช้ในการตัดเกรด
  - ง. ใบงานที่เสร็จสมบูรณ์ของนักเรียนแต่ไม่ได้ใช้ในการตัดเกรด

## 2) การพัฒนากระบวนการประเมิน

6. อาจารย์สุชาติต้องการจัดทำเอกสารการประเมินผลในชั้นเรียน เพื่อใช้วางแผนการตัดเกรดแต่ละหน่วยการเรียนรู้ อาจารย์สุชาติต้องเลือกใช้สารสนเทศจากแหล่งใดเพื่อใช้เป็นหลักฐานในการดำเนินการดังกล่าว จึงจะมีความเหมาะสมที่สุด
  - ก. การจับคู่โครงสร้างเนื้อหาการสอนกับวิธีการประเมินแต่ละวิธี
  - ข. การเปิดโอกาสให้นักเรียนตัดสินใจว่าควรใช้วิธีการใดในการประเมินผล
  - ค. การสอบถามผู้ปกครองถึงวิธีการประเมินผลที่สะท้อนผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น
  - ง. การตัดสินใจจากผู้สอนคนอื่น ๆ เกี่ยวกับวิธีการประเมินที่ครอบคลุมสิ่งที่สอน
7. อาจารย์แสงดาวต้องการประเมินผลการเรียนรู้นักเรียนบรรลุผลตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่ตั้งไว้ในการสอนครั้งนั้นหรือไม่ อาจารย์แสงดาวควรมีวิธีการกำหนดเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างไร จึงถือว่ามี ความเหมาะสมที่สุด
  - ก. ใช้เกณฑ์การประเมินกลางที่โรงเรียนกำหนดขึ้นใช้
  - ข. ยึดเกณฑ์การประเมินที่ได้กำหนดไว้ในหลักสูตรสถานศึกษา
  - ค. สร้างเกณฑ์การประเมินโดยให้ครูและนักเรียนในชั้นเรียนร่วมกันกำหนดขึ้น
  - ง. ใช้วัตถุประสงค์ของแผนการจัดการเรียนรู้มาเป็นตัวกำหนดเกณฑ์การประเมิน
8. อาจารย์สายพิณต้องการประเมินผลเกี่ยวกับทักษะการจัดลำดับความคิดของนักเรียน เมื่อสร้างแบบประเมินผลการ เขียนเรียงความเสร็จแล้ว อาจารย์สายพิณควรระบุค่าใดต่อไปนี้จะลงในแบบประเมินดังกล่าว
  - ก. ระบุ บ่งชี้ ใส่รายชื่อ
  - ข. จัดลำดับ จับคู่ เลือก
  - ค. ให้คำจำกัดความ เรียบเรียงใหม่
  - ง. เปรียบเทียบ วิเคราะห์ ระบุความแตกต่าง
9. อาจารย์เปรมใจจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนเกิดความซาบซึ้งกับวรรณกรรมของสุนทรภู่ ในขั้นตอน การประเมินผล อาจารย์เปรมใจควรเลือกใช้แบบประเมินแบบใดต่อไปนี้จะให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการ เรียนมากที่สุด
  - ก. ให้นักเรียนยกตัวอย่างงานเขียนของสุนทรภู่อย่างน้อย 5 ผลงาน
  - ข. ให้นักเรียนเขียนเรียงความ เรื่อง ถูกหรือผิดที่สุนทรภู่ได้รับการยกย่องให้เป็นกวีเอกของโลก
  - ค. ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นต่อผลงานของสุนทรภู่ว่ามีคุณค่าต่อการสะท้อนสภาพวิถีชีวิตของคนไทยใน สมัยก่อนจากเรื่องนิราศพระบาทอย่างไร
  - ง. ให้นักเรียนแต่งกลอนสุภาพที่มีความหมายเหมือนกับสักวาท่อนหนึ่งของสุนทรภู่ คือ “สักวาทวนอื่นมีหมิ่นแสน ไม่เหมือนมั่นพจมานที่หวานหอม”
10. อาจารย์สาวิกาสอนวิชาวิทยาศาสตร์ และเมื่อสอนจบหน่วยการเรียนรู้ จึงต้องการเพิ่มความเที่ยงของแบบสอบชนิด เลือกตอบที่ตนเองสร้างขึ้น อาจารย์สาวิกาควรดำเนินการอย่างไร
  - ก. เพิ่มจำนวนข้อคำถามให้มากขึ้น
  - ข. เพิ่มตอนที่ 2 เป็นแบบเขียนความเรียง
  - ค. เปลี่ยนรูปแบบของแบบสอบเป็นแบบถูก-ผิด
  - ง. ใช้ตารางวิเคราะห์เนื้อหาเพื่อพัฒนาข้อคำถามในแบบสอบ

11. ในการทดสอบหลังจบบทเรียน มีนักเรียนหลายคนได้คะแนนต่ำเรื่องการทำโจทย์ปัญหาที่ต้องใช้การแก้ปัญหาหลายขั้นตอน อาจารย์สมนึกต้องการรู้ว่านักเรียนคนใดบ้างที่มีปัญหาในการทำโจทย์เหล่านั้นคล้าย ๆ กัน เพื่อนำข้อมูลมาจัดกลุ่มนักเรียน วิธีใดเหมาะสมที่สุดที่อาจารย์สมนึกควรใช้ในการจัดกลุ่มนักเรียน
- ใช้แบบสอบถามคู่มือครู
  - ให้นักเรียนทำโจทย์ปัญหาและแสดงผลการแก้ปัญหา
  - ให้นักเรียนทำแบบสอบที่มีข้อคำถามแยกตามแต่ละขั้นตอนของกระบวนการแก้ปัญหา
  - ศึกษาข้อมูลเดิมของนักเรียนและคะแนนจากแบบสอบมาตรฐานเพื่อดูประเด็นที่นักเรียนมีปัญหามาก่อนหน้านี้
- จากสถานการณ์นี้ ใช้ตอบคำถามข้อที่ 12-13

อาจารย์เอกรัตน์เป็นครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มีนักเรียนในความรับผิดชอบทั้งสิ้น 40 คน และต้องการประเมินคุณลักษณะด้านความประหยัดของนักเรียน ในช่วง 1 สัปดาห์ ต้องนำเสนอผลการประเมินต่อผู้บริหารให้แล้วเสร็จ จึงได้ออกแบบการประเมินโดยวางแผนเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้วิธีการประเมินที่หลากหลาย ดังนี้คือ

- วิธีที่ 1 การใช้แบบสอบถามจากผู้ปกครองนักเรียน
- วิธีที่ 2 การใช้แบบสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน
- วิธีที่ 3 การใช้แบบประเมินตนเองโดยนักเรียนและเพื่อน
- วิธีที่ 4 การใช้แบบวัดมาตรฐานประเภทข้อสอบสถานการณ์แล้วเขียนอธิบายคำตอบ

12. จากการออกแบบการประเมินของอาจารย์เอกรัตน์ ท่านคิดว่าวิธีการประเมินวิธีใดที่ **ไม่เหมาะสม** ในการนำมาใช้มากที่สุด เพราะเหตุใด
- วิธีที่ 1 เพราะเป็นสร้างความยุ่งยากให้กับผู้ปกครองนักเรียนในการให้ข้อมูล
  - วิธีที่ 2 เพราะมีนักเรียนจำนวนมาก ทำไม่สามารถดำเนินการให้แล้วเสร็จได้ใน 1 สัปดาห์
  - วิธีที่ 3 เพราะนักเรียนยังไม่มีความสามารถในการตอบแบบประเมินตนเอง
  - วิธีที่ 4 เพราะลักษณะของแบบวัดฯ ไม่เหมาะกับระดับชั้นของนักเรียน
13. จากสถานการณ์ข้างต้น ถ้าเป็นท่าน ท่านจะออกแบบการประเมินอย่างไรจึงมีความเหมาะสมที่สุด
- ใช้การประเมินทั้ง 4 วิธี
  - เลือกใช้แบบวัดมาตรฐานฯ เพราะมีความน่าเชื่อถือและได้มาตรฐาน
  - เลือกใช้แบบสอบถามจากผู้ปกครองนักเรียน เพราะผู้ปกครองรู้พฤติกรรมของนักเรียนได้ดีที่สุดและง่ายในการเก็บข้อมูล
  - เลือกใช้แบบสังเกตพฤติกรรมนักเรียนโดยครู เพราะสามารถสะท้อนสะท้อนพฤติกรรมนักเรียนได้ดีที่สุด

### 3) การให้คะแนนและแปลความหมายผลการประเมิน

14. ครูผู้สอนส่วนใหญ่ให้คะแนนจากแบบสอบที่ใช้ในห้องเรียน โดยมีคะแนนเต็มเป็นร้อยละ 100 กรณีที่นักเรียนได้คะแนนร้อยละ 90 ครูผู้สอนควรตีความหมายคะแนนที่ได้รับอย่างไร
- นักเรียนมีคะแนนสูงกว่านักเรียนที่มีความสามารถปานกลางของห้องร้อยละ 90
  - นักเรียนรู้นิ้อหาของหน่วยการเรียนรู้ที่ครอบคลุมด้วยแบบสอบนี้ร้อยละ 90
  - นักเรียนมีคะแนนสูงกว่าร้อยละ 90 ของนักเรียนทั้งหมดที่ทำแบบสอบฉบับนี้
  - นักเรียนตอบข้อคำถามถูกต้องร้อยละ 90 ของจำนวนข้อคำถามทั้งหมดในแบบสอบ

15. อาจารย์สมศักดิ์สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ และมอบหมายให้นักเรียนทำโครงการเรื่องระบบสุริยจักรวาล โดยใช้โครงการเป็นส่วนหนึ่งของการตัดสินใจให้คะแนน กระบวนการให้คะแนนในข้อใดต่อไปนี้เหมาะสมที่สุดสำหรับประเมินโครงการเรื่องนี้
- ก่อนนักเรียนจะส่งโครงการ ให้นักเรียนที่มีผลการเรียนดีเป็นผู้กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนตามองค์ประกอบสำคัญของโครงการ
  - ให้อาจารย์ท่านอื่น ๆ มีส่วนร่วมในการประเมินคุณภาพของโครงการแต่ละชิ้น โดยใช้แบบประเมินชนิดมาตรฐานประมาณค่า 5 ระดับ
  - เมื่อนักเรียนนำโครงการมาส่ง ให้ระดับคะแนนสูงสุดสำหรับโครงการที่ดึงดูดใจมากที่สุดและให้คะแนนต่ำลงในโครงการที่เห็นว่ามีความดึงดูดใจลดลงไป
  - ก่อนที่นักเรียนจะส่งโครงการ ต้องวิเคราะห์ถึงองค์ประกอบสำคัญของผลงาน และให้นำหนักคะแนนตามองค์ประกอบที่กำหนดขึ้น โครงการเรื่องใดได้คะแนนสูงสุด ก็จะได้รับเกรดสูงสุดเช่นเดียวกัน
16. ปลายเดือนแรกของปีการศึกษา 2549 อาจารย์สมใจให้นักเรียนทำแบบสอบถามด้านสังคมที่ตนเองสร้างขึ้น ซึ่งเป็นแบบสอบถามมาตรฐานประกอบด้วยการอ่านข้อความแล้วตอบคำถามเพื่อแสดงถึงความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน เมื่อตรวจให้คะแนนพบว่านักเรียน 2 คน ที่ปกติและเป็นเด็กที่ทำกิจกรรมในห้องเรียนดี แต่กลับได้คะแนนต่ำมาก ในการแปลความหมายผลที่ได้รับจากการสอบครั้งนี้ อาจารย์สมใจควรใช้สารสนเทศใดเพิ่มเติม
- เพศ
  - อายุ
  - คะแนนความเข้าใจในการอ่านของนักเรียน
  - ข้อมูลเกี่ยวกับความเที่ยงของแบบสอบถามมาตรฐานที่นำมาใช้สอบ
17. เด็กชายลูกแก้วเพิ่งขึ้นชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 แต่ได้คะแนนจากการสอบย่อยจากการใช้แบบสอบถามมาตรฐานความเข้าใจในการอ่านเทียบเท่ากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ครูผู้สอนควรตีความความสามารถในการอ่านของเด็กชายลูกแก้วอย่างไร
- คะแนนแสดงถึงความสามารถด้านความเข้าใจในการอ่านของนักเรียนชั้น ม.2
  - คะแนนที่เด็กชายลูกแก้วได้รับจะเหมือนคะแนนของผู้ที่เพิ่งขึ้นชั้น ม. 2 ที่ทำแบบสอบ
  - เด็กชายลูกแก้วสามารถอ่านและเข้าใจสื่อการเรียนการสอนต่าง ๆ เท่ากับระดับการอ่านของนักเรียนชั้น ม.2
  - เด็กชายลูกแก้วบางครั้งมีความสามารถสูงสุดด้านความเข้าใจในการอ่านอยู่ในระดับเดียวกับนักเรียนที่เริ่มต้นเรียน ม.2
18. อาจารย์วันชัยประเมินผลนักเรียนจากการบ้านและการใช้แบบสอบ ขณะที่อาจารย์วันดีประเมินผลนักเรียนจากการสังเกตพฤติกรรมในห้องเรียน ความแตกต่างที่สำคัญของการประเมินของอาจารย์วันชัยและอาจารย์วันดีคือสิ่งใด
- การประเมินผลทั่วไปและการประเมินผลเฉพาะ
  - การประเมินผลแบบเป็นทางการและแบบไม่เป็นทางการ
  - การประเมินผลภาคปฏิบัติและการประเมินผลแบบประยุกต์ใช้
  - การประเมินผลระหว่างเรียนกับการประเมินผลหลังสิ้นสุดการเรียน

#### 4) การตัดสินผลการเรียนรู้

19. ข้อใดต่อไปนี้เหมาะสมมากที่สุดที่ครูผู้สอนควรใช้เป็นสารสนเทศในการตัดสินเกรด
- คะแนนจากการสอบปากเปล่าที่ละคน
  - คะแนนจากแบบสอบเลือกตอบ 20 ข้อที่ผู้สอนสร้างขึ้นวัดตามวัตถุประสงค์ในการสอน
  - คะแนนจากแบบสอบความเรียง 2-3 ข้อที่ผู้สอนสร้างขึ้นและสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ในการสอนครั้งนั้น
  - คะแนนที่ได้จากการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนขณะดำเนินการสอน เช่น ผลงานของนักเรียน การมีส่วนร่วมในการอภิปราย

20. อาจารย์แสงดาวใช้แบบสอบจำนวน 3 ฉบับ ประเมินผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในวิชาภาษาไทย ในช่วงเวลาการตัดเกรด อาจารย์แสงดาวต้องการที่จะถ่วงน้ำหนักคะแนนที่ได้จากแบบสอบทั้ง 3 ฉบับให้มีความเท่าเทียมกัน สิ่งใดต่อไปนี้จะมีความเท่าเทียมกันมากที่สุด
- คะแนนเฉลี่ย
  - จำนวนข้อสอบ
  - ความแปรปรวนหรือพิสัยของคะแนน
  - จำนวนนักเรียนที่ทำแบบสอบแต่ละฉบับ
21. เมื่อผู้ปกครองสอบถามให้อธิบายเกรดที่นักเรียนได้รับ ท่านควรปฏิบัติอย่างไร
- อธิบายการตัดเกรดอย่างชัดเจนตามผลการปฏิบัติงานของนักเรียน และปัจจัยอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง
  - อธิบายให้ผู้ปกครองทราบว่าการตัดเกรดดำเนินการอย่างไร และให้ดูตัวอย่างผลงานของนักเรียน
  - สอบถามผู้ปกครองกลับไปว่าหลักเกณฑ์ในการตัดเกรดของนักเรียนควรเป็นอะไร เพื่อให้ผู้ปกครองนักเรียนคิดร่วมกัน
  - ชี้ให้เห็นว่าการตัดเกรดถูกกำหนดโดยคณะกรรมการบริหารโรงเรียน โดยที่ครูผู้สอนไม่มีอำนาจในการตัดเกรด
22. อาจารย์ณรงค์ไม่เคยให้การบ้านนักเรียน และตัดเกรดโดยใช้การสอบทำยบทเรียนเพียงครั้งเดียว ข้อใดต่อไปนี้เป็นข้อวิจารณ์สำคัญเกี่ยวกับการตัดเกรดของอาจารย์ณรงค์
- แบบสอบแคบเกินไปสำหรับจุดเน้นของหลักสูตร
  - ไม่มีข้อวิจารณ์ เพราะแบบสอบครอบคลุมเนื้อหาในหน่วยการเรียนแล้ว
  - เกรดที่ได้สะท้อนความสามารถของนักเรียนเช่นเดียวกับแบบสอบส่วนใหญ่
  - การตัดสินผลการเรียนเป็นเกรดนั้นควรใช้สารสนเทศที่มาจากเครื่องมือมากกว่า 1 ชนิด

##### 5) การรายงานผลการประเมิน

23. ในการประชุมผู้ปกครองเพื่อสื่อสารผลการประเมินให้ผู้ปกครองรับรู้เพื่อนำข้อมูลที่ได้ไปพัฒนานักเรียนให้เกิดประโยชน์สูงสุด ในฐานะที่ท่านเป็นครูผู้สอน ข้อใดต่อไปนี้เป็นสิ่งที่ท่านไม่ควรปฏิบัติ
- ใช้วิธีการทางบวก
  - ระมัดระวังในการให้คำแนะนำ
  - เต็มใจที่จะยอมรับความรู้สึกของผู้ปกครอง
  - ยอมรับและขออภัยในความผิดพลาดที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติของผู้สอน
24. ถ้ากระทรวงศึกษาธิการต้องการตรวจสอบโครงการต่าง ๆ ของโรงเรียน เพื่อช่วยอธิบายความแตกต่างของคะแนนสอบในแต่ละเขตพื้นที่การศึกษา ข้อใดต่อไปนี้เป็นสิ่งที่ท่านไม่ควรนำมาพิจารณา
- จำนวนนักเรียนในแต่ละเขตพื้นที่การศึกษา
  - อัตราการหยุดเรียนของนักเรียนในแต่ละเขตพื้นที่การศึกษา
  - เศรษฐกิจของประชาชนแต่ละเขตพื้นที่การศึกษา
  - การกระจายของเชื้อชาติและการนับถือศาสนาของนักเรียนในแต่ละเขตพื้นที่การศึกษา
25. ผลการประเมินของเด็กชายสมชาติมีข้อมูลดังนี้

วิชา	คะแนนเปอร์เซ็นต์ไทล์
คำศัพท์	87
การคำนวณทางคณิตศาสตร์	87
การเรียนรู้ด้านสังคม	87



เมื่อผู้ปกครองเด็กชายสมชาติมาสอบถามให้ท่านช่วยอธิบายข้อมูลดังกล่าว ข้อใดต่อไปนี้เป็นการศึกษาการรายงานผลคะแนนดังกล่าวได้**เหมาะสมที่สุด**

- เด็กชายสมชาติมีตำแหน่งเท่ากัน 100 ตำแหน่ง จากทั้ง 3 วิชา
- เด็กชายสมชาติมีคะแนนสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของแต่ละวิชาทั้ง 3 แบบสอบ
- เด็กชายสมชาติตอบคำถามได้ถูกต้อง โดยมีจำนวนข้อที่ตอบถูกเท่ากัน 3 วิชา
- คะแนนของแบบสอบเท่าเทียมกันและเด็กชายสมชาติมีความสามารถเท่ากับนักเรียนในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้ง 3 วิชา

#### 6) การใช้ผลการประเมิน

- เด็กชายอิสระสอบได้คะแนนเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 60 จากแบบสอบบมโนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ คะแนนเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 57 จากแบบสอบความเข้าใจในการอ่าน ท่านควรจะทำอย่างไรกับผลการสอบครั้งนี้
  - กระตุ้นให้เด็กชายอิสระแก้โจทย์ปัญหาให้มากขึ้น
  - จูงใจให้เด็กชายอิสระอ่านหนังสือนอกตำราเรียนให้มากขึ้น
  - สนับสนุนเด็กชายอิสระฝึกฝนการอ่านด้วยตนเองให้มากขึ้น
  - สนับสนุนเด็กชายอิสระให้มีประสบการณ์ด้านคณิตศาสตร์มากขึ้น
- เริ่มภาคการศึกษาใหม่ ก่อนเข้าสู่วิชาเรียน อาจารย์ภาวดีให้นักเรียนทำแบบสอบเกี่ยวกับคุณสมบัติของการหาร ข้อใดต่อไปนี้เป็นเหตุผลที่**เหมาะสมที่สุด**ที่อาจารย์ภาวดีใช้แบบสอบดังกล่าว
  - ต้องการให้นักเรียนฝึกทำแบบสอบตั้งแต่ต้นภาคการศึกษา
  - ต้องการตรวจสอบความรู้เบื้องต้นของนักเรียนก่อนเข้าสู่วิชาเรียน
  - ต้องการวัดความก้าวหน้าด้านผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในเรื่องเหล่านี้
  - เป็นข้อมูลให้ผู้บริหารรายงานผลการประเมินไปยังสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา
- ข้อมูลสารสนเทศข้อใดต่อไปนี้มีประโยชน์และ**เหมาะสมที่สุด**สำหรับช่วยให้ครูผู้สอนวางแผนการจัดการเรียนรู้
  - สารสนเทศที่ได้จากการอิงกลุ่ม
  - สารสนเทศที่ได้จากการอิงเกณฑ์
  - สารสนเทศทั้งอิงกลุ่มและอิงเกณฑ์เท่า ๆ กัน
  - สารสนเทศจากการอิงกลุ่มมากกว่าอิงเกณฑ์ เพราะช่วยให้เกิดการแข่งขันในการเรียนรู้
- คะแนนที่ได้จากแบบสอบมาตรฐานบางครั้งไม่ตรงกับคะแนนที่ได้จากการประเมินที่ใช้ในห้องเรียน ข้อใดต่อไปนี้เป็น**ไม่สมเหตุสมผล**ในการอธิบายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นดังกล่าว
  - นักเรียนทำแบบสอบมาตรฐานบ่อยจึงมีความเครียดน้อยกว่าการประเมินผลในห้องเรียน
  - แบบสอบมาตรฐานอาจมีความตรงด้านหลักสูตรน้อยกว่าการประเมินผลในห้องเรียน
  - นักเรียนบางคนเกร็งกับการทำแบบสอบมาตรฐาน แต่การประเมินในห้องเรียนนักเรียนไม่เกิดอาการดังกล่าว
  - แบบสอบมาตรฐานเป็นแบบสอบเลือกตอบที่วัดเพียงความรู้ความจำ แต่การประเมินผลในห้องเรียนสามารถวัดทักษะการคิดที่ซับซ้อนได้
- โรงเรียนบ้านทะเลทรัพย์พัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาโดยยึดตามบริบทสถานศึกษาและหลักสูตรกลาง จากผลการประเมินมาตรฐานช่วงชั้นระดับชาติพบว่าเนื้อหาในหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นกับเนื้อหาในแบบสอบมาตรฐานระดับชาติไม่ตรงกันในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และเมื่อเปรียบเทียบผลการประเมิน พบว่านักเรียนชั้นดังกล่าวมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำที่สุด ข้อใดต่อไปนี้เป็น**ไม่เหมาะสม**ในการเปรียบเทียบผลการประเมินระหว่างโรงเรียนกับโรงเรียนอื่นในเขตพื้นที่การศึกษาเดียวกัน
  - โรงเรียนนี้อาจจัดการเรียนรู้ไม่ดี
  - โรงเรียนนี้มีจุดเน้นและลำดับการเรียนรู้ที่แตกต่างจากแบบสอบมาตรฐาน
  - โรงเรียนอื่นไม่ได้ออกแบบหลักสูตรเองแต่ใช้หลักสูตรกลางที่กระทรวงกำหนด
  - โรงเรียนอื่นมีนโยบายการสนับสนุนการจัดการเรียนรู้แตกต่างไปจากโรงเรียนนี้

## ตอนที่ 2.2 ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน

**คำชี้แจง** โปรดตอบข้อคำถามให้ครบถ้วนทุกข้อรายการตามความจริง โดยทำเครื่องหมาย / ลงในช่องระดับความเชื่อของท่านในแต่ละข้อรายการ ซึ่งผลจากการตอบจะไม่มีผลกระทบต่อ ๗ ต่อตัวท่าน

**ระดับ 5** หมายถึง ท่านมีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับมากที่สุด

**ระดับ 4** หมายถึง ท่านมีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับมาก

**ระดับ 3** หมายถึง ท่านมีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับปานกลาง

**ระดับ 2** หมายถึง ท่านมีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับน้อย

**ระดับ 1** หมายถึง ท่านมีความเชื่อในข้อรายการนั้น อยู่ในระดับน้อยที่สุด

ที่	ข้อรายการ	ระดับความเชื่อ				
		1	2	3	4	5
1	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการกำหนดมาตรฐานหรือเกณฑ์ภายนอกสามารถบอกถึงคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่ครูสร้างขึ้น					
2	ข้าพเจ้าเชื่อว่าครูสามารถเปลี่ยนแปลงรูปแบบหรือวิธีการประเมินไปตามลักษณะของกลุ่มเด็กที่ประเมิน					
3	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้					
4	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการกำหนดสัดส่วนหรือจำนวนของข้อสอบเพื่อใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับเนื้อหาวิชา และระดับชั้นของนักเรียน					
5	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการให้นักเรียนวาดภาพแล้วสะท้อนผลด้วยการแสดงความรู้สึกจากภาพถือเป็นการประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์					
6	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการทดสอบย่อยแต่ละครั้งควรใช้แบบสอบอัตนัย ส่วนการทดสอบปลายภาคหรือปลายปีควรใช้แบบสอบปรนัย					
7	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการประเมินนักเรียนโดยใช้แบบสอบอัตนัยถือเป็นเรื่องยุ่งยากในทางปฏิบัติเนื่องจากไม่สามารถวิเคราะห์ข้อสอบได้ และไม่ครอบคลุมเนื้อหาที่มุ่งวัด					
8	ข้าพเจ้าเชื่อว่าคุณภาพของข้อความที่นักเรียนเขียนออกมาขณะทดสอบ ถือเป็นตัวสะท้อนความสามารถในการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียน					
9	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการดำเนินการและออกแบบการประเมินเป็นเรื่องยุ่งยากที่ต้องใช้เวลา					
10	ข้าพเจ้าเชื่อว่าเกณฑ์ที่สำคัญสำหรับใช้ในการกำหนดจำนวนข้อสอบในแต่ละครั้งคือ ระดับชั้นและอายุของนักเรียน					
11	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการกำหนดประเภทเครื่องมือที่ใช้สำหรับประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับพฤติกรรมนักเรียนที่แสดงออกต่อการใช้เครื่องมือประเมินนั้น ๆ					
12	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการประเมินนักเรียนโดยใช้ข้อสอบอัตนัยเป็นการสร้างภาระให้กับครูในด้านการตรวจและการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน					
13	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการกำหนดประเภทของเครื่องมือที่ใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับอายุของนักเรียนเป็นสำคัญ					
14	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการให้นักเรียนวาดภาพแล้วสะท้อนผลด้วยการแสดงความรู้สึกจากภาพถือเป็นการประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์					

ที่	ข้อรายการ	ระดับความเชื่อ				
		1	2	3	4	5
15	ข้าพเจ้าเชื่อว่าสิ่งสำคัญของการประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน คือ การให้นักเรียนเลือกชิ้นงานที่ดีที่สุดเพื่อนำมาใช้สำหรับตัดสินผลการเรียนรู้ของนักเรียน					
16	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการประเมินก่อนเรียนคือการนำแบบทดสอบมาวัดผลนักเรียนเพื่อนำคะแนนที่ได้ไปเปรียบเทียบกับคะแนนหลังเรียน					
17	ข้าพเจ้าเชื่อว่าพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกขณะที่ทำการประเมิน เช่น อากาารสนใจ หรืออาการตื่นเต้น ถือว่าเป็นตัวสะท้อนคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินได้					
18	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการประเมินนักเรียนต้องทำให้เห็นเป็นหลักฐานโดยมีลายลักษณ์อักษรที่สะท้อนผลของนักเรียนอย่างชัดเจน					
19	ข้าพเจ้าเชื่อว่าความสามารถของนักเรียนในการตอบสนองข้อสอบ คือ เด็กเก่งทำได้เด็กอ่อนทำไม่ได้ และผลการสอบเข้าเรียนต่อของนักเรียนเป็นสิ่งที่บ่งบอกถึงคุณภาพของข้อสอบที่ครูสร้างขึ้น					
20	ข้าพเจ้าเชื่อว่าจุดมุ่งหมายของการทดสอบก่อนเรียนคือให้ได้ข้อมูล/หลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงพัฒนาการของนักเรียนหลังจากสอนจบบทเรียน					
21	ข้าพเจ้าเชื่อว่าใบงานเป็นเครื่องมือหลักที่สำคัญสำหรับใช้ประเมินนักเรียนแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้					
22	ข้าพเจ้าเชื่อว่าใบงานเป็นเครื่องมือประเมินภาคปฏิบัติที่ครูต้องจัดให้นักเรียนลงมือทำมาก ๆ เพื่อให้ให้นักเรียนได้สะท้อนผลการปฏิบัติงานออกมามากที่สุด					
23	ข้าพเจ้าเชื่อว่าครูสามารถใช้ความรู้และประสบการณ์ของตนเองมาสรุปผลการเรียนรู้ของนักเรียนได้ โดยอาจมีหลักฐานชิ้นงานประกอบการประเมิน					
24	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการออกข้อสอบปรนัยได้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับคุณภาพของตัวลวงเป็นสำคัญ					
25	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียนเป็นเรื่องยากในการปฏิบัติ จะต้องมีข้อสอบกลางที่ได้มาตรฐานให้ครูนำไปใช้					
26	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการทดสอบก่อนเรียน คือ การใช้ข้อสอบทดสอบนักเรียนก่อนที่จะเรียน ส่วนการทดสอบหลังเรียน คือ การที่ต้องนำข้อสอบเดิมไปทดสอบนักเรียนอีกครั้งหนึ่ง					
27	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนไม่จำเป็นต้องดำเนินการในทุกครั้ง/แผนการสอน แต่สามารถดำเนินการได้เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้/บทเรียน					
28	ข้าพเจ้าเชื่อว่าสิ่งที่เป็นตัวกำหนดว่าควรมีการประเมินก่อนเรียนหรือไม่นั้นคือลักษณะของเนื้อหาที่สอนในแต่ละครั้ง					
29	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการทดสอบนักเรียนบ่อย ๆ เป็นการทำให้ผู้ปกครองตื่นตัวและสนใจการเรียนของนักเรียนมากขึ้น และทำให้นักเรียนมีความขยันมากขึ้น					
30	ข้าพเจ้าเชื่อว่าการประเมินต้องมีกรลองผิดลองถูก					

ตอนที่ 2.3 การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

**คำชี้แจง** โปรดตอบข้อคำถามให้ครบถ้วนทุกข้อรายการตามความจริง โดยทำเครื่องหมาย / ลงในช่องระดับการปฏิบัติของท่านในแต่ละข้อรายการ ซึ่งผลจากการตอบจะไม่มีผลกระทบใด ๆ ต่อตัวท่าน

**ระดับ 5** หมายถึง ท่านมีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น มากกว่า 80 % ถือว่าอยู่ในระดับมากที่สุด

**ระดับ 4** หมายถึง ท่านมีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น 70-79% ถือว่าอยู่ในระดับมาก

**ระดับ 3** หมายถึง ท่านมีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น 60-69% ถือว่าอยู่ในระดับปานกลาง

**ระดับ 2** หมายถึง ท่านมีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น 50-59% ถือว่าอยู่ในระดับน้อย

**ระดับ 1** หมายถึง ท่านมีการปฏิบัติในข้อรายการนั้น น้อยกว่า 50% ถือว่าอยู่ในระดับน้อยที่สุด

ที่	ข้อรายการ	ระดับการปฏิบัติ				
		1	2	3	4	5
1	ข้าพเจ้ามีการประเมินตนเองควบคู่ไปกับการประเมินผลการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียน					
2	ข้าพเจ้าประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งในช่วงก่อนสอน ระหว่างสอนและหลังสอน					
3	ข้าพเจ้าประเมินผลการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียนทุกครั้งที่ทำการสอน					
4	ข้าพเจ้าใช้การประเมินเป็นเครื่องมือในการตรวจสอบผลการปฏิบัติงานต่าง ๆ และวิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยต่าง ๆ ของตนเอง					
5	ข้าพเจ้านำผลการประเมินมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง					
6	ข้าพเจ้าใช้การประเมินสอดแทรก (built in) เข้าไปในการปฏิบัติงานปกติของตนเอง โดยไม่รู้สึกรว่าการประเมินแยกส่วนจากการปฏิบัติงานในแต่ละวัน					
7	ข้าพเจ้าใช้การประเมินเป็นวิธีการสำหรับพิจารณาทางเลือกต่าง ๆ เพื่อการตัดสินใจ					
8	ข้าพเจ้าเรียกร้องให้ใช้การประเมินเป็นวิธีตัดสินใจในการเลื่อนตำแหน่ง/เลื่อนขั้นเงินเดือน					
9	ข้าพเจ้าปรับปรุงวิธีการประเมินของตนเองเพื่อให้ได้คุณภาพและมีมาตรฐาน					
10	ข้าพเจ้าเรียนรู้และทำการประเมินในเรื่องต่าง ๆ ร่วมกับครูคนอื่นในโรงเรียน					

ขอขอบคุณที่กรุณาให้ข้อมูล

สถาบันนวัตกรรมการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยขั้นตอนที่ 2  
(รวม 6 ฉบับ เครื่องมือวิจัยฉบับที่ 1 เป็นฉบับเดียวกับฉบับที่ 4 ของการวิจัยขั้นตอนแรก)

เครื่องมือวิจัยฉบับที่ 2  
ประเด็นการสังเกตครูที่เข้ารับการอบรม  
ในกระบวนการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

คำชี้แจง บันทึกพฤติกรรมของครูแต่ละกลุ่มตามประเด็นที่สังเกต

ครูผู้ให้การฝึกอบรม

ประเด็นการสังเกต

1. ความสนใจในการจัดฝึกอบรมแต่ละครั้ง
2. ความเอาใจใส่และตั้งใจร่วมกิจกรรมการฝึกอบรม
3. ปฏิสัมพันธ์กับครูผู้เข้ารับการอบรม
4. ปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้น และแนวทางการแก้ไข
5. ความสามารถในการสื่อสารและการถ่ายทอดความรู้
6. ทักษะการตั้งคำถาม และการให้คำแนะนำกับครูผู้เข้ารับการอบรม
7. ความสามารถให้คำแนะนำด้านการประเมินแก่ครูผู้เข้ารับการอบรม

ครูผู้เข้ารับการอบรม

ประเด็นการสังเกต

1. ความสนใจในการจัดฝึกอบรมแต่ละครั้ง
2. ความเอาใจใส่และตั้งใจร่วมกิจกรรมการฝึกอบรม
3. ปฏิสัมพันธ์กับครูผู้เข้ารับการอบรม
4. ความสามารถในการปฏิบัติกิจกรรมแต่ละครั้ง
5. การตั้งคำถามและตอบคำถาม
6. ความสามารถในการนำเสนอผลการปฏิบัติงาน
7. พฤติกรรมการเข้าร่วมกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แต่ละครั้ง
8. ปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้น และแนวทางการแก้ไข

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**เครื่องมือวิจัยฉบับที่ 3**  
**แบบรายงานผลการปฏิบัติงานจากการเรียนรู้ด้านการฝึกอบรม**

ชื่อ.....โรงเรียน.....

**คำชี้แจง** ให้ท่านบันทึกผลการปฏิบัติงาน/ผลการเรียนรู้จากการเข้าร่วมฝึกอบรม รวมทั้งระบุความคิดเห็นในแต่ละข้อรายการแต่ละข้อที่กำหนดไว้ให้ครบถ้วน

1. ท่านมีความพึงพอใจต่อผลการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นหรือไม่ เพราะเหตุใด  
.....  
.....
2. ประสพการณ์ที่ได้รับจากกระบวนการเรียนรู้ครั้งนี้มีอะไรบ้าง และมีความรู้สึก/ความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะต่อกระบวนการเรียนรู้ครั้งนี้อย่างไรบ้าง  
.....  
.....
3. คุณลักษณะด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ด้านความเชื่อที่ต่อการประเมินการเรียนการสอน และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง มีการเปลี่ยนแปลงไปหรือไม่ หลังจากเข้ารับการฝึกอบรมครั้งนี้หรือไม่ อย่างไร  
.....  
.....
4. ความภาคภูมิใจที่ได้รับจากการเข้ารับการอบรมครั้งนี้มีอะไรบ้าง  
.....  
.....
5. ปัญหาอุปสรรคในการเรียนรู้แต่ละครั้งมีอะไรบ้างและดำเนินการแก้ไขอย่างไร  
.....  
.....
6. ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุงกระบวนการเรียนรู้ครั้งนี้ให้ดียิ่งขึ้นมีอะไรบ้าง  
.....  
.....
7. ท่านคิดนำรูปแบบการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ที่ได้ครั้งนี้ไปใช้เพื่อการพัฒนาและปรับปรุงงานหรือไม่ อย่างไร  
.....  
.....

ขอขอบคุณที่กรุณาให้ข้อมูล

### เครื่องมือวิจัยฉบับที่ 4

แบบสัมภาษณ์เกี่ยวกับการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน  
ด้วยการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान

ชื่อผู้ให้ข้อมูล.....โรงเรียน.....  
สัมภาษณ์ ณ วันเดือนปี .....เวลา.....สถานที่.....

#### ประเด็นการสัมภาษณ์ครูผู้ให้การฝึกอบรมและครูผู้เข้ารับการอบรม

##### คุณภาพของวิธีการฝึกอบรม

1. กระบวนการฝึกอบรมครั้งนี้ทำให้ท่านมีความรู้ความเข้าใจและทักษะด้านการประเมินการเรียนการสอนเพิ่มขึ้นหรือไม่ อย่างไร
2. กระบวนการฝึกอบรมครั้งนี้ ท่านได้มีโอกาสในการซักถามประเด็นและข้อสงสัยต่าง ๆ หรือไม่อย่างไร
3. ท่านมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับครูผู้สอนคนอื่นหรือไม่ อย่างไร
4. ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการฝึกอบรมครั้งนี้มีอะไรบ้าง

##### ความยากง่ายในการดำเนินการฝึกอบรม

1. ท่านคิดว่าการฝึกอบรมครั้งนี้ดำเนินการได้ง่ายหรือไม่ อย่างไร
2. การดำเนินการฝึกอบรมขั้นตอนใดง่ายและยากที่สุด เพราะเหตุใด
3. การฝึกอบรมครั้งต่อไปควรมีรูปแบบอย่างไร

##### ความคุ้มค่าของวิธีการฝึกอบรม

1. จากการเข้าร่วมฝึกอบรมครั้งนี้ท่านคิดว่าคุ้มค่างบเวลาหรือไม่ เพราะเหตุใด
2. ท่านคิดว่าขั้นตอนใดของกิจกรรมการฝึกอบรมที่คุ้มค่างมากที่สุดหรือมีประโยชน์มากที่สุด

##### ความพึงพอใจของผู้อบรมต่อกระบวนการฝึกอบรม

1. ท่านมีความพึงพอใจในประเด็นต่อไปนี้หรือไม่ เพราะเหตุใด (ประโยชน์ของเอกสารประกอบการอบรม ความเหมาะสมของสถานที่สำหรับใช้ในการอบรม ความเหมาะสมของรูปแบบวิธีการอบรม ความเหมาะสมของช่วงเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรมในโรงเรียน เนื้อหาที่ทำการฝึกอบรม และครูพี่เลี้ยง)
2. ปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้นในการเข้ารับการอบรมมีอะไรบ้าง และแก้ไขอย่างไร
3. ถ้าต้องดำเนินการฝึกอบรมอีกครั้งจะเข้าร่วมหรือไม่ เพราะเหตุใด

เครื่องมือวิจัยฉบับที่ 5  
แนวคำถามสำหรับการสนทนากลุ่ม  
เรื่องกระบวนการเรียนรู้จากการฝึกอบรมและผลจากการเรียนรู้

แนวคำถาม

1. ระดับความพึงใจต่อผลจากการปฏิบัติงานเป็นอย่างไร
2. คุณลักษณะและพฤติกรรมด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน ด้านความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอน และด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรมครั้งนี้เป็นอย่างไร ต้องการปรับเปลี่ยนผลที่เกิดขึ้นอะไรบ้าง
3. ปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานมีอะไรบ้าง และแก้ไขอย่างไร
4. ผลที่เกิดขึ้นจากการใช้วิธีการแก้ปัญหาดังกล่าวเป็นอย่างไร
5. ยุทธวิธีในการเรียนรู้และปฏิบัติงานให้ประสบความสำเร็จและผลงานมีคุณภาพมีอะไรบ้าง
6. แนวทางการส่งเสริมที่จะให้กระบวนการเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากที่สุด ควรมีแนวทางอย่างไรบ้าง
7. ประสบการณ์ที่ผ่านมาช่วยให้เกิดการเรียนรู้หรือไม่ อย่างไร
8. อะไรเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการฝึกอบรมครั้งนี้



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



**เครื่องมือวิจัยฉบับที่ 6**  
**แบบประเมินผลงานครูที่เข้าร่วมฝึกอบรม**  
**ด้วยวิธีการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान**  
**แบบประเมินคุณภาพผลงานครูโรงเรียนสังกัด สช.**

ที่	องค์ประกอบ	ระดับคุณภาพ		
		ดี (3 คะแนน)	ปานกลาง (2 คะแนน)	ปรับปรุง (1 คะแนน)
1	การกำหนดองค์ประกอบการเรียนรู้สำหรับใช้ในการวัดและประเมินผล	<ul style="list-style-type: none"> <li>การวิเคราะห์องค์ประกอบการเรียนรู้สำหรับใช้ในการวัดและประเมินผลมีความถูกต้องตามมาตรฐาน/สาระการเรียนรู้ทุกส่วน</li> <li>การกำหนดประเภทขององค์ประกอบการเรียนรู้มีความถูกต้องทุกส่วน</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>การวิเคราะห์องค์ประกอบการเรียนรู้สำหรับใช้ในการวัดและประเมินผลไม่ถูกต้องตามมาตรฐาน/สาระการเรียนรู้บางส่วน</li> <li>การกำหนดประเภทขององค์ประกอบการเรียนรู้ไม่ถูกต้องบางส่วน</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>การวิเคราะห์องค์ประกอบการเรียนรู้สำหรับใช้ในการวัดและประเมินผลไม่ถูกต้องตามมาตรฐาน/สาระการเรียนรู้</li> <li>การกำหนดประเภทขององค์ประกอบการเรียนรู้ไม่ถูกต้อง</li> </ul>
2	การกำหนดกรอบการวัดและประเมินผล	<ul style="list-style-type: none"> <li>การกำหนดกรอบการวัดและประเมินผลมีความครอบคลุมและครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่กำหนดไว้</li> <li>เนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลครบถ้วน และสมบูรณ์ทุกส่วน</li> <li>รายละเอียดของเนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลมีความชัดเจน และสอดคล้องกันในแต่ละส่วนที่กำหนดไว้</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>การกำหนดกรอบการวัดและประเมินผลมีความครอบคลุมและครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่กำหนดไว้</li> <li>เนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลครบถ้วน และมีความไม่สมบูรณ์ในทุกส่วน</li> <li>รายละเอียดของเนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลชัดเจน สอดคล้องกันในแต่ละส่วนที่กำหนดไว้</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>การกำหนดกรอบการวัดและประเมินผลไม่ครอบคลุมและไม่ครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่กำหนดไว้</li> <li>เนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลไม่ครบถ้วน และไม่สมบูรณ์ในทุกส่วน</li> <li>รายละเอียดของเนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลไม่ชัดเจน และไม่ สอดคล้องกันในแต่ละส่วนที่กำหนดไว้</li> </ul>
3	การพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผล	<ul style="list-style-type: none"> <li>เครื่องมือที่สร้างขึ้นมีความครอบคลุมกับองค์ประกอบการเรียนรู้/ผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ทุกด้าน/ข้อ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>เครื่องมือที่สร้างขึ้นมีความครอบคลุมกับองค์ประกอบการเรียนรู้/ผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ทุกด้าน/ข้อ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>เครื่องมือที่สร้างขึ้นไม่มีความครอบคลุมกับองค์ประกอบการเรียนรู้/ผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้</li> </ul>

ที่	องค์ประกอบ	ระดับคุณภาพ		
		ดี (3 คะแนน)	ปานกลาง (2 คะแนน)	ปรับปรุง (1 คะแนน)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ข้อกระทง/คำถามของเครื่องมือทุกประเภทมีความชัดเจน เข้าใจง่าย และเป็นปรนัย</li> <li>• เครื่องมือที่สร้างขึ้นครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่กำหนดไว้</li> <li>• เครื่องมือที่สร้างขึ้นทุกชนิดมีส่วนประกอบ (คำชี้แจง เครื่องมือวัด และประเมินผล เกณฑ์การให้คะแนน/เกณฑ์การประเมิน/เกณฑ์การตัดสิน) ครบถ้วน ถูกต้อง และชัดเจน</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ข้อกระทง/คำถามของเครื่องมือเกือบทุกประเภทมีความชัดเจน เข้าใจง่าย และเป็นปรนัย</li> <li>• เครื่องมือที่สร้างขึ้นครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่กำหนดไว้</li> <li>• เครื่องมือที่สร้างขึ้นบางชนิดมีส่วนประกอบ (คำชี้แจง เครื่องมือวัด และประเมินผล เกณฑ์การให้คะแนน/เกณฑ์การประเมิน/เกณฑ์การตัดสิน) ไม่ครบถ้วน ไม่ถูกต้อง และไม่ชัดเจน</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ข้อกระทง/คำถามของเครื่องมือทุกประเภทไม่ชัดเจน เข้าใจยาก และไม่เป็นปรนัย</li> <li>• เครื่องมือที่สร้างขึ้นไม่ครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่กำหนดไว้</li> <li>• เครื่องมือที่สร้างขึ้นทุกชนิดมีส่วนประกอบ (คำชี้แจง เครื่องมือวัด และประเมินผล เกณฑ์การให้คะแนน/เกณฑ์การประเมิน/เกณฑ์การตัดสิน) ไม่ครบถ้วน ไม่ถูกต้อง และไม่ชัดเจน</li> </ul>
4	การจัดทำรูปเล่มของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรม	<ul style="list-style-type: none"> <li>• เนื้อหาของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรมครบถ้วนตามที่กำหนด (ใบงานที่ 1-4)</li> <li>• การเว้นวรรค/ตัดคำถูกต้องทุกจุด</li> <li>• เนื้อหาของรายงานฯ มีการสะกดคำถูกต้องทั้งหมด</li> <li>• การจัดพิมพ์รูปเล่มสวยงาม อ่านง่าย และมีรูปแบบเดียวกันตลอดทั้งเล่ม</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• เนื้อหาของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรมครบถ้วนตามที่กำหนด (ใบงานที่ 1-4)</li> <li>• การเว้นวรรค/ตัดคำไม่ถูกต้องบางจุด</li> <li>• เนื้อหาของรายงานฯ มีการสะกดคำไม่ถูกต้องจำนวน 2-3 จุด</li> <li>• การจัดพิมพ์รูปเล่มสวยงาม อ่านง่าย และมีรูปแบบเดียวกันตลอดทั้งเล่ม</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• เนื้อหาของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรมไม่ครบถ้วนตามที่กำหนด (ใบงานที่ 1-4)</li> <li>• การเว้นวรรค/ตัดคำส่วนใหญ่ไม่ถูกต้อง</li> <li>• เนื้อหาของรายงานฯ มีการสะกดคำไม่ถูกต้องจำนวนมากกว่า 3 จุด</li> <li>• การจัดพิมพ์รูปเล่มไม่สวยงาม อ่านยาก และไม่มีรูปแบบเดียวกันตลอดทั้งเล่ม</li> </ul>

#### การสรุประดับคุณภาพ

ระดับคุณภาพดี	มีคะแนนเฉลี่ยระหว่าง	2.50-3.00
ระดับคุณภาพพอใช้	มีคะแนนเฉลี่ยระหว่าง	2.00-2.49
ระดับคุณภาพปรับปรุง	มีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่า	2.00

### แบบประเมินคุณภาพผลงานครูโรงเรียนสังกัด กทม.

ชื่อครูที่ได้รับการประเมิน.....

**คำชี้แจง** ให้ครูผู้ประเมินทำการตรวจสอบผลงานของครูที่เข้ารับการอบรมตามข้อรายการที่กำหนดไว้ โดยทำเครื่องหมาย / ลงในช่องผลการประเมินตามข้อรายการที่สอดคล้องกับผลงาน

ข้อ	ข้อรายการ	ผลการประเมิน	
		ใช่	ไม่ใช่
1.	วิเคราะห์องค์ประกอบการเรียนรู้ (K, P, A) สำหรับใช้ในการวัดและประเมินผลถูกต้องตามมาตรฐานการเรียนรู้/สาระการเรียนรู้		
2.	กำหนดประเภทขององค์ประกอบการเรียนรู้ (K, P, A) ได้ถูกต้องตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้		
3.	กำหนดกรอบการวัดและประเมินผลครอบคลุมและครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ (K, P, A) ที่กำหนด		
4.	ส่วนประกอบ/เนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้มีความครบถ้วนและสมบูรณ์		
5.	รายละเอียดของส่วนประกอบ/เนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลมีความชัดเจน และสอดคล้องกันระหว่างองค์ประกอบที่มุ่งวัด ประเภทเครื่องมือ สมรรถภาพ/พฤติกรรมที่มุ่งวัด น้ำหนัก/จำนวนข้อ และขั้นการวัดและประเมิน		
6.	เครื่องมือวัดและประเมินผลที่สร้างขึ้นมีความครอบคลุมกับองค์ประกอบการเรียนรู้/ผลการเรียนรู้ที่กำหนด		
7.	ข้อกระทง/ข้อคำถามของเครื่องมือวัดและประเมินผลมีความชัดเจน เข้าใจง่าย และเป็นปรนัย		
8.	เครื่องมือวัดและประเมินผลมีความครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ (K, P, A) ที่กำหนด		
9.	เครื่องมือวัดและประเมินผลที่สร้างขึ้นทุกประเภทมีส่วนประกอบ ได้แก่ คำชี้แจง รายละเอียดของเครื่องมือวัดและประเมินผล เกณฑ์การให้คะแนน/เกณฑ์การประเมิน/ เกณฑ์การตัดสิน ครบถ้วน ถูกต้องและชัดเจน		
10.	เนื้อหาของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรมฯ ครบถ้วนตามเนื้อหาที่กำหนด (ใบงานที่ 1-4)		
11.	การจัดทำรูปเล่มของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรมฯ มีการเว้นวรรค และตัดคำถูกต้อง		
12.	เนื้อหาของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรมฯ มีการสะกดคำถูกต้อง		
13.	การจัดพิมพ์รูปเล่มรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรมสวยงาม อ่านง่าย และมีรูปแบบเดียวกัน		

#### เกณฑ์การประเมิน

- ระดับคุณภาพดี คือ มีผลการประเมิน “ใช่” จำนวน 10-13 ข้อ  
 ระดับคุณภาพพอใช้ คือ มีผลการประเมิน “ใช่” จำนวน 6-9 ข้อ  
 ระดับคุณภาพปรับปรุง คือ มีผลการประเมิน “ใช่” ต่ำกว่า 6 ข้อ

ลงชื่อ.....ผู้ประเมิน

## แบบประเมินคุณภาพผลงานครูโรงเรียนสังกัด สพฐ.

ที่	รายการประเมิน	ระดับคุณภาพ		
		ดี (3 คะแนน)	ปานกลาง (2 คะแนน)	ปรับปรุง (1 คะแนน)
1	<b>ใบงานที่ 1</b> การวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบการเรียนรู้กับ มาตรฐานการเรียนรู้/สาระ การเรียนรู้ที่มีความถูกต้อง ตามมาตรฐาน/สาระการ เรียนรู้ทุกองค์ประกอบ การเรียนรู้	ผลการวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบการเรียนรู้กับ มาตรฐานการเรียนรู้/สาระ การเรียนรู้มีความถูกต้อง ตามมาตรฐาน/สาระการ เรียนรู้ทุกองค์ประกอบ การเรียนรู้	ผลการวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบการเรียนรู้กับ มาตรฐานการเรียนรู้/สาระ การเรียนรู้มีความถูกต้อง ตามมาตรฐาน/สาระการ เรียนรู้บางองค์ประกอบ การเรียนรู้	ผลการวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบการเรียนรู้กับ มาตรฐานการเรียนรู้/สาระ การเรียนรู้ไม่มีความ ถูกต้องตามมาตรฐาน/ สาระการเรียนรู้ทุกส่วน
2	<b>ใบงานที่ 2</b> การวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ ระหว่าง องค์ประกอบ การเรียนรู้กับผลการ เรียนรู้/จุดประสงค์ การเรียนรู้	ผลการวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบการเรียนรู้กับ ผลการเรียนรู้/จุดประสงค์ การเรียนรู้มีความถูกต้อง ทุกส่วน และมีความ ครบถ้วน	ผลการวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบการเรียนรู้กับ ผลการเรียนรู้/จุดประสงค์ การเรียนรู้มีความถูกต้อง บางส่วน และมีความ ครบถ้วน	ผลการวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบการเรียนรู้กับ ผลการเรียนรู้/จุดประสงค์ การเรียนรู้ไม่มีความ ถูกต้อง และไม่ครบถ้วน
3	<b>ใบงานที่ 3</b> การกำหนดกรอบ การวัดและ ประเมินผลการ เรียนรู้	<ul style="list-style-type: none"> <li>กรอบการวัดและประเมินผลมีความครอบคลุมและครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่กำหนด</li> <li>เนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลครบถ้วน และสมบูรณ์ทุกส่วน</li> <li>รายละเอียดของเนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลมีความชัดเจน และสอดคล้องกันในแต่ละส่วนที่กำหนดไว้</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>กรอบการวัดและประเมินผลมีความครอบคลุมและครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่กำหนดไว้</li> <li>เนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลครบถ้วน และมีความไม่สมบูรณ์ในทุกส่วน</li> <li>รายละเอียดของเนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลชัดเจน สอดคล้องกันในแต่ละส่วนที่กำหนดไว้</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>กำหนดกรอบการวัดและประเมินผลไม่ครอบคลุมและไม่ครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่กำหนดไว้</li> <li>เนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลไม่ครบถ้วน และไม่สมบูรณ์ในทุกส่วน</li> <li>รายละเอียดของเนื้อหาของกรอบการวัดและประเมินผลไม่ชัดเจน และไม่สอดคล้องกันในแต่ละส่วนที่กำหนดไว้</li> </ul>
4	<b>ใบงานที่ 4</b> การพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผล ความครบถ้วนของ เครื่องมือฯ	เครื่องมือที่สร้างขึ้นมีความครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้/ผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ทุกด้าน/ข้อ	เครื่องมือที่สร้างขึ้นไม่ครบถ้วนตามองค์ประกอบการเรียนรู้/ผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้บางด้าน/ข้อ	ไม่ได้สร้างเครื่องมือตามองค์ประกอบการเรียนรู้/ผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้บางด้าน/ข้อ

ที่	รายการประเมิน	ระดับคุณภาพ		
		ดี (3 คะแนน)	ปานกลาง (2 คะแนน)	ปรับปรุง (1 คะแนน)
	ความสมบูรณ์ของเครื่องมือ	เครื่องมือที่สร้างขึ้นทุกชนิดมีส่วนประกอบ (คำชี้แจง เครื่องมือวัดและประเมินผล เกณฑ์การให้คะแนน/เกณฑ์การประเมิน/เกณฑ์การตัดสิน) ครบถ้วน ถูกต้อง และชัดเจน	เครื่องมือที่สร้างขึ้นบางชนิดมีส่วนประกอบ (คำชี้แจง เครื่องมือวัดและประเมินผล เกณฑ์การให้คะแนน/เกณฑ์การประเมิน/เกณฑ์การตัดสิน) ไม่ครบถ้วน ไม่ถูกต้อง และไม่ชัดเจน	เครื่องมือที่สร้างขึ้นทุกชนิดมีส่วนประกอบ (คำชี้แจง เครื่องมือวัดและประเมินผล เกณฑ์การให้คะแนน/เกณฑ์การประเมิน/เกณฑ์การตัดสิน) ไม่ครบถ้วน ไม่ถูกต้อง และไม่ชัดเจน หรือไม่ได้สร้างเครื่องมือ
	ความชัดเจนของเครื่องมือ	ข้อกระทง/คำถามของเครื่องมือทุกประเภทมีความชัดเจน เข้าใจง่าย และเป็นปรนัย	ข้อกระทง/คำถามของเครื่องมือบางประเภทมีความชัดเจน เข้าใจง่าย และเป็นปรนัย	ข้อกระทง/คำถามของเครื่องมือทุกประเภทไม่ชัดเจน เข้าใจยาก และไม่เป็นปรนัย หรือไม่ได้สร้างเครื่องมือ
5	การจัดทำรูปเล่มของรายงานผลการเข้ารับการฝึกอบรม	<ul style="list-style-type: none"> <li>เนื้อหาของรายงานครบถ้วนตามที่กำหนด (ใบงานที่ 1-4)</li> <li>การเว้นวรรค/ตัดคำถูกต้องทุกจุด</li> <li>เนื้อหาของรายงานมีการสะกดคำถูกต้องทั้งหมด</li> <li>การจัดพิมพ์รูปเล่มสวยงาม อ่านง่าย และมีรูปแบบเดียวกันทั้งหมด</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>เนื้อหาของรายงานครบถ้วนตามที่กำหนด (ใบงานที่ 1-4)</li> <li>การเว้นวรรค/ตัดคำไม่ถูกต้องบางจุด</li> <li>เนื้อหาของรายงานมีการสะกดคำไม่ถูกต้องจำนวน 2-3 จุด</li> <li>การจัดพิมพ์รูปเล่มสวยงาม อ่านง่าย และมีรูปแบบเดียวกันทั้งหมด</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>เนื้อหาของรายงานไม่ครบถ้วนตามที่กำหนด (ใบงาน 1-4)</li> <li>การเว้นวรรค/ตัดคำส่วนใหญ่ไม่ถูกต้อง</li> <li>เนื้อหาของรายงานมีการสะกดคำไม่ถูกต้องจำนวนมากกว่า 3 จุด</li> <li>การจัดพิมพ์รูปเล่มไม่สวยงาม อ่านยาก และไม่มีรูปแบบเดียวกันทั้งหมด</li> </ul>

**แบบประเมินผลการฝึกอบรมครู**  
**จากการรับการฝึกอบรมจากวิทยากรภายนอกเรื่องการเรียนรู้การสอน**

**ตอนที่ 1 ข้อมูลของผู้ตอบ**

1. เพศ  1. ชาย  2. หญิง
2. โรงเรียนที่สอน .....
3. สังกัดโรงเรียน  1. สพฐ.  2. สช.  3. กทม.
4. ระดับชั้นที่สอน  1. ช่วงชั้นที่ 1 (ป.1-3)  2. ช่วงชั้นที่ 2 (ป.4-6)
5. กลุ่มสาระการเรียนรู้ที่รับผิดชอบ.....

**ตอนที่ 2 ความคิดเห็นต่อการฝึกอบรมฯ**

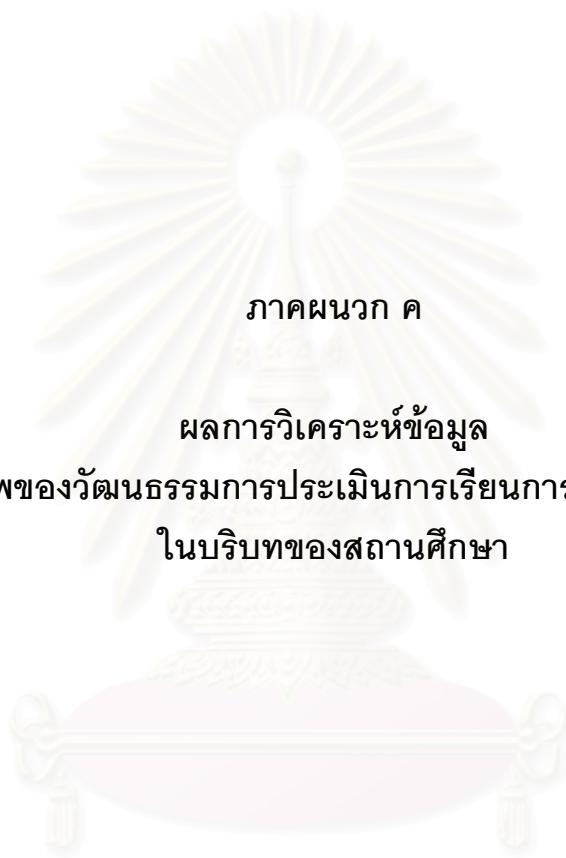
โปรดทำเครื่องหมาย / ลงในช่องระดับความคิดเห็นที่มีต่อกระบวนการฝึกอบรมที่จัดขึ้น

ข้อความ	ระดับความคิดเห็น				
	น้อยที่สุด (1)	น้อย (2)	ปานกลาง (3)	มาก (4)	มากที่สุด (5)
<b>ผลที่ได้รับจากการฝึกอบรม</b>					
1. ความรู้ความเข้าใจเรื่องการวัดและประเมินผลการเรียน					
2. ความคุ้มค่ากับการเข้ารับการฝึกอบรม					
3. โอกาสในการได้ซักถามประเด็นปัญหาและข้อสงสัยต่าง ๆ					
4. โอกาสในการได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อบรมคนอื่น ๆ					
5. การได้รับรู้เนื้อหาสาระใหม่ ๆ เพิ่มเติม					
<b>ความคิดเห็นต่อกระบวนการฝึกอบรม</b>					
6. ประโยชน์ของเอกสารประกอบการฝึกอบรม					
7. ความเหมาะสมของห้องประชุม/สถานที่ฝึกอบรม					
8. ความเหมาะสมของรูปแบบ/วิธีการฝึกอบรม					
9. ความเหมาะสมของระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม					
<b>ด้านอื่น ๆ</b>					
10. ท่านอยากให้มีการจัดอบรมในลักษณะนี้อีกหรือไม่					
11. ระดับความพึงพอใจในภาพรวมที่มีต่อการจัดอบรม					

ข้อเสนอแนะที่มีต่อการฝึกอบรมฯ

.....  
 .....

ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบประเมิน



ภาคผนวก ค

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู

ในบริบทของสถานศึกษา

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

### สภาพของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครูในบริบทของสถานศึกษา

#### 1. ลักษณะภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เป็นข้อมูลเกี่ยวกับภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่างเพื่อแสดงให้เห็นถึงลักษณะของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถาม ได้แก่ ภูมิหลังด้านคุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง คือ เพศ อายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์การทำงาน สถานภาพ และลักษณะสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ สังกัดโรงเรียน ระดับที่เปิดสอน จำนวนนักเรียนและจำนวนครูในโรงเรียน ระดับช่วงชั้นที่ทำการสอน และจำนวนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ทำการสอน

จากตารางที่ ค1 แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศและอายุ พบว่ากลุ่มตัวอย่างการวิจัยครั้งนี้มีจำนวนทั้งสิ้น 1,090 คน เป็นกลุ่มตัวอย่างเพศหญิงมากกว่าเพศชาย ซึ่งมีจำนวน 878 คน คิดเป็นร้อยละ 79.81 และเมื่อจำแนกสัดส่วนช่วงอายุตามเพศ พบว่าช่วงอายุของกลุ่มตัวอย่างค่อนข้างกระจาย โดยกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเพศชายมีสัดส่วนอายุอยู่ในช่วงที่ใกล้เคียงกัน ส่วนกลุ่มตัวอย่างเพศหญิงมีช่วงอายุ 41-50 ปี มากที่สุด รองลงมาคือช่วงอายุ 61-60 ปี คิดเป็นร้อยละ 32.2 และร้อยละ 26.1 ตามลำดับ สำหรับช่วงอายุต่ำกว่า 31 ปี และอายุ 31-40 ปี มีสัดส่วนที่ใกล้เคียงกัน

ตารางที่ ค1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำรวจระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามเพศและอายุ

อายุ	ชาย		หญิง		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ต่ำกว่า 31 ปี	51	24.1	189	21.5	240	22.0
31-40 ปี	55	25.9	177	20.2	232	21.3
41-50 ปี	56	26.4	283	32.2	339	31.1
51-60 ปี	50	23.6	229	26.1	279	25.6
รวม	212	100.0	878	100.0	1,090	100.0

จากตารางที่ ค2 แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามอายุและประสบการณ์การสอน พบว่ากลุ่มตัวอย่างเป็นผู้มีประสบการณ์ค่อนข้างมาก โดยกลุ่มตัวอย่างมีประสบการณ์การทำงานมากกว่า 20 ปี มากที่สุด คือ จำนวน 451 คน คิดเป็นร้อยละ 42.2 รองลงมา มีประสบการณ์ 1-20 ปี คิดเป็นร้อยละ 36.2 และเมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างอายุและประสบการณ์การสอนพบว่าผู้ที่มีประสบการณ์การสอนมาก ส่วนใหญ่มีอายุมากเช่นเดียวกัน

ตารางที่ ค2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำรวจระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามอายุและประสบการณ์การสอน

อายุ/ ประสบการณ์ การสอน	ต่ำกว่า 31 ปี		31-40 ปี		41-50 ปี		51-60 ปี		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1-10 ปี	235	99.6	139	61.2	11	3.3	2	0.7	387	36.2
11-20 ปี	1	0.4	80	35.2	137	40.9	13	4.8	231	21.6
มากกว่า 20 ปี	0	0.0	8	3.5	187	55.8	256	94.5	451	42.2
รวม	236	100.0	227	100.0	335	100.0	271	100.0	1,069	100.0



จากตารางที่ ค3 แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศและสถานภาพ พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถามเป็นครูที่มีสถานภาพแต่งงานและสถานภาพโสดใกล้เคียงกัน ซึ่งมีจำนวน 568 คน และ 453 คน คิดเป็นร้อยละ 52.6 และร้อยละ 42.0 ตามลำดับ และเมื่อวิเคราะห์จำแนกตามเพศ พบว่าเป็นครูเพศหญิงมากที่สุดในทุกสถานภาพ

ตารางที่ ค3 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำรวจระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามเพศและสถานภาพ

สถานภาพ	ชาย		หญิง		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
โสด	92	44.0	361	41.5	453	42.0
แต่งงาน	110	52.6	458	52.6	568	52.6
หย่าร้าง	7	3.3	51	5.9	58	5.4
รวม	209	100.0	870	100.0	1,079	100.0

จากตารางที่ ค4 แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามวุฒิการศึกษาและสังกัดสถานศึกษา พบว่าจำนวนกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยเป็นครูที่มาจากทุกสังกัดในจำนวนที่ใกล้เคียงกัน โดยครูสังกัด สช. มีจำนวนมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 34.8 สำหรับวุฒิมัธยมศึกษาของครูพบว่าสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีมากที่สุด จำนวน 885 คน คิดเป็นร้อยละ 82.79 เมื่อวิเคราะห์แยกตามวุฒิมัธยมศึกษา พบว่ากลุ่มตัวอย่างจากทุกสังกัดมีวุฒิมัธยมศึกษาในระดับปริญญาตรีมากที่สุดเช่นเดียวกันและเมื่อพิจารณาวุฒิมัธยมศึกษาของครูในระดับที่สูงกว่าปริญญาตรี พบว่าครูจากสังกัด สพฐ. มีจำนวนมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 47.9

ตารางที่ ค4 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำรวจระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามวุฒิมัธยมศึกษาและสังกัดโรงเรียน

สังกัด	ต่ำกว่าปริญญาตรี		ปริญญาตรี		สูงกว่าปริญญาตรี		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
สปฐ.	6	15.8	264	29.8	70	47.9	340	31.8
กทม.	8	21.1	291	32.9	58	39.7	357	33.4
สช.	24	63.2	330	37.3	18	12.3	372	34.8
รวม	38	100.0	885	100.0	146	100.0	1,069	100.0

จากตารางที่ ค5 แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามจำนวนนักเรียนและสังกัดพบว่ากลุ่มตัวอย่างมาจากโรงเรียนที่มีนักเรียนมากกว่า 1,500 คน และจำนวนนักเรียน 1,001-1,500 คน ในสัดส่วนที่ใกล้เคียงกัน คือ จำนวน 313 คน และ 302 คน คิดเป็นร้อยละ 28.98 และ 27.96 ตามลำดับ และเมื่อจำแนกสังกัดสถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่างตามจำนวนนักเรียนในโรงเรียนพบว่ากลุ่มตัวอย่างจากสังกัด สพฐ. และ สช. มาจากโรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนมากกว่า 1,500 คน มากที่สุด ส่วนกลุ่มตัวอย่างจากสังกัด กทม. มาจากโรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนระหว่าง 501-1,000 คน มากที่สุด

ตารางที่ ค5 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำรวจระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามจำนวนนักเรียนและสังกัด

สังกัด	น้อยกว่า 500 คน		501-1,000 คน		1,001-1,500 คน		มากกว่า 1,500 คน		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
สปฐ.	49	25.1	42	15.6	77	25.5	176	56.2	344	31.9
กทม.	72	36.9	134	49.6	128	42.4	30	9.6	364	33.7
สช.	74	37.9	94	34.8	97	32.1	107	34.2	372	34.4
รวม	195	100.0	270	100.0	302	100.0	313	100.0	1,080	100.0

จากตารางที่ ค6 แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามจำนวนครูในโรงเรียนและสังกัด พบว่ากลุ่มตัวอย่างมาจากโรงเรียนที่มีจำนวนครูมากกว่า 50 คน มากที่สุด มีจำนวน 552 คน รองลงมาคือกลุ่มตัวอย่างมาจากโรงเรียนที่มีจำนวนครู 31-50 คน มีจำนวน 253 คน คิดเป็น ร้อยละ 51.98 และร้อยละ 23.82 ตามลำดับ ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่มาจากโรงเรียนที่มีจำนวนครูน้อยกว่า 20 คน และจำนวน 21-30 คน มีจำนวนกระจายเท่า ๆ กัน และเมื่อจำแนกกลุ่มตัวอย่างแต่ละสังกัดตามจำนวนครูในโรงเรียน พบว่ากลุ่มตัวอย่างสังกัด สพฐ. และ สช. มาจากโรงเรียนที่มีจำนวนครูมากกว่า 50 คน มากที่สุด ขณะที่กลุ่มตัวอย่างสังกัด กทม.มาจากโรงเรียนที่มีจำนวนครูระหว่าง 31-50 คน มากที่สุด

ตารางที่ ค6 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำรวจระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามจำนวนครูในโรงเรียนและสังกัดโรงเรียน

สังกัด	น้อยกว่า 20 คน		21-30 คน		31-50 คน		มากกว่า 50 คน		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
สปฐ.	29	20.9	37	31.4	37	14.6	238	43.1	341	32.1
กทม.	63	45.3	56	47.5	128	50.6	112	20.3	359	33.8
สช.	47	33.8	25	21.2	88	34.8	202	36.6	362	34.1
รวม	139	100.0	118	100.0	253	100.0	552	100.0	1,062	100.0

จากตารางที่ ค7 แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับที่โรงเรียนเปิดสอนและสังกัดโรงเรียน พบว่ากลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่มาจากโรงเรียนที่เปิดสอนในระดับอนุบาล-ป.6 มากที่สุด คือ จำนวน 506 คน คิดเป็นร้อยละ 46.98 รองลงมาเป็นครูที่มาจากโรงเรียนที่เปิดสอนระดับ ม.1-ม.6 มีจำนวน 216 คน คิดเป็นร้อยละ 20.06 และเมื่อจำแนกตามระดับที่เปิดสอนตามสังกัด พบว่ากลุ่มตัวอย่างสังกัด สพฐ. มาจากโรงเรียนที่เปิดสอนในระดับ ม.1-ม.6 มากที่สุด ขณะที่กลุ่มตัวอย่างสังกัด กทม. และสังกัด สช. มาจากโรงเรียนที่เปิดสอนในระดับอนุบาล-ป.6 มากที่สุด

ตารางที่ ค7 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำรวจระดับวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามระดับที่เปิดสอนและสังกัด

สังกัด	อนุบาล		อ.-ป.6		อ.-ม.3		ป.1-6		ป.1-ม.3		ม.1-6		รวม	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
สปฐ.	3	12.0	126	24.9	14	8.5	25	25.5	11	16.2	160	74.1	339	31.5
กทม.	6	24.0	228	45.1	49	29.9	37	37.8	23	33.8	20	9.3%	363	33.7
สช.	16	64.0	152	30.0	101	61.6	36	36.7	34	50.0	36	16.7	375	34.8
รวม	25	100.0	506	100.0	164	100.0	98	100.0	68	100.0	216	100.0	1,077	100.0

จากตารางที่ ค8 แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับช่วงชั้นที่ทำการสอนและสังกัดโรงเรียน พบว่ากลุ่มตัวอย่างเป็นครูทำการสอนในระดับช่วงชั้นที่ 2 มากที่สุด ซึ่งมีจำนวน 342 คน คิดเป็นร้อยละ 32.14 และรองลงมาเป็นครูที่ทำการสอนในระดับช่วงชั้นที่ 1 และทำการสอนมากกว่าหนึ่งช่วงชั้น มีสัดส่วนที่ใกล้เคียงกัน และเมื่อจำแนกกลุ่มตัวอย่างแต่ละสังกัดตามช่วงชั้นที่สอน พบว่ากลุ่มตัวอย่างจากสังกัด สพฐ. ทำการสอนมากกว่า 1 ช่วงชั้นมากที่สุด ขณะที่กลุ่มตัวอย่างจากสังกัด กทม. และสังกัด สช. เป็นครูที่ทำการสอนในช่วงชั้น 1 และช่วงชั้นที่ 2 มีจำนวนกระจายเท่า ๆ กัน

ตารางที่ ๘ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำรวจระดับของวัฒนธรรมการประเมินฯ จำแนกตามระดับช่วงชั้นที่ทำการสอนและสังกัด

สังกัด	ช่วงชั้นที่ 1		ช่วงชั้นที่ 2		ช่วงชั้นที่ 3		ช่วงชั้นที่ 4		มากกว่าช่วงชั้น		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
สพฐ.	60	20.8	77	22.5	67	55.4	47	67.1	85	35.0	336	31.6
กทม.	124	43.1	135	39.5	17	14.0	6	8.6	77	31.7	359	33.7
สช.	104	36.1	130	38.0	37	30.6	17	24.3	81	33.3	369	34.7
รวม	288	100.0	342	100.0	121	100.0	70	100.0	243	100.0	1,064	100.0

จากตารางที่ ๘ แสดงการกระจายของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามจำนวนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สอนและสังกัดโรงเรียน พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถามเป็นครูที่ทำการสอนจำนวน 1 สาระการเรียนรู้มากที่สุด มีจำนวน 617 คน คิดเป็นร้อยละ 58.15 รองลงมา กลุ่มตัวอย่างที่ทำการสอนจำนวน 2 สาระการเรียนรู้ โดยมีจำนวน 239 คน คิดเป็นร้อยละ 22.53 และเมื่อจำแนกสังกัดโรงเรียนของกลุ่มตัวอย่างตามจำนวนสาระการเรียนรู้ที่สอน พบว่ากลุ่มตัวอย่างจากทุกสังกัดทำการสอนจำนวน 1 สาระการเรียนรู้มากที่สุดเช่นเดียวกัน

ตารางที่ ๙ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำรวจระดับวัฒนธรรมการประเมินฯ จำแนกตามจำนวนกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สอนและสังกัดโรงเรียน

สังกัด	1 สาระฯ		2 สาระฯ		3 สาระฯ		4 สาระฯ		5 สาระฯ		6 สาระฯ		7 สาระฯ		8 สาระฯ		รวม	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
สพฐ.	219	35.5	50	20.9	29	32.6	18	29.5	11	29.7	7	77.8	1	50.0	4	57.1	339	32.0
กทม.	172	27.9	107	44.8	36	40.4	31	50.8	5	13.5	1	11.1	0	0.0	0	0.0	352	33.2
สช.	226	36.6	82	34.3	24	27.0	12	19.7	21	56.8	1	11.1	1	50.0	3	42.9	370	34.9
รวม	617	100.0	239	100.0	89	100.0	61	100.0	37	100.0	9	100.0	2	100.0	7	100.0	1,061	100.0

## 2) ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเชื่อแต่ละข้อรายการจำแนกตามสังกัดโรงเรียนแสดงดังตารางที่ ๑๐

ตารางที่ ๑๐ ระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามสังกัดโรงเรียน

ที่	ข้อรายการ	ระดับคะแนนความเชื่อจำแนกตามสังกัด							
		สพฐ.		กทม.		สช.		รวม	
		$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.
1.	ด้านการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมินฯ								
1.1	ความเชื่อที่เหมาะสม								
1	การกำหนดมาตรฐานหรือเกณฑ์ภายนอกสามารถบอกถึงคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่ครูสร้างขึ้น	3.33	.80	3.37	.85	3.35	.80	3.35	.81
2	ครูสามารถเปลี่ยนแปลงรูปแบบหรือวิธีการประเมินไปตามลักษณะของกลุ่มเด็กที่ประเมิน	3.84	1.00	3.85	1.08	3.84	1.01	3.84	1.03
3	การประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้	4.00	1.07	4.11	1.11	3.92	1.03	4.01	1.07
4	การกำหนดสัดส่วนหรือจำนวนของข้อสอบเพื่อใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับเนื้อหาวิชาและระดับชั้นของนักเรียน	3.59	.97	3.68	.95	3.60	.97	3.62	.96
5	การกำหนดเกณฑ์และวิธีการประเมินต้องยึดหยุ่นตามธรรมชาติของวิชาที่สอน ศักยภาพและความสามารถของนักเรียน	3.94	.99	3.91	1.07	3.85	1.06	3.90	1.04

ร.ล	ข้อรายการ	ระดับคะแนนความเชื่อจำแนกตามสังกัด							
		สพฐ.		กทม.		สช.		รวม	
		$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.
<b>1.2 ความเชื่อที่ไม่เหมาะสม</b>									
1	การให้นักเรียนวาดภาพแล้วสะท้อนผลด้วยการแสดงความรู้สึกจากภาพถือว่าการประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์	2.54	.99	2.49	.92	2.71	.89	2.58	.93
2	การทดสอบย่อยแต่ละครั้งควรใช้แบบสอบอัตโนมัติ ส่วนการทดสอบปลายภาคหรือปลายปีควรใช้แบบสอบปรนัย	2.77	.99	2.80	.92	2.89	.92	2.82	.94
3	การประเมินนักเรียนโดยใช้แบบสอบอัตโนมัติเป็นเรื่องยุ่งยากในทางปฏิบัติเนื่องจากไม่สามารถวิเคราะห์ข้อสอบได้ และไม่ครอบคลุมเนื้อหาที่มุ่งวัด	3.08	1.01	3.09	.94	3.15	.97	3.11	.97
4	ความสั้นยาวของข้อความที่นักเรียนเขียนออกมาขณะทดสอบ ถือเป็นตัวสะท้อนความสามารถในการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียน	2.57	.99	2.60	1.08	2.64	1.00	2.61	1.03
5	การดำเนินการและออกแบบการประเมินเป็นเรื่องยุ่งยากที่ต้องใช้เวลา	2.98	1.07	3.01	1.01	3.03	.98	3.01	1.02
6	เกณฑ์ที่สำคัญสำหรับใช้ในการกำหนดจำนวนข้อสอบในแต่ละครั้ง คือ ระดับชั้นและอายุของนักเรียน	2.66	1.13	2.43	.98	2.54	.99	2.54	1.04
7	การกำหนดประเภทเครื่องมือที่ใช้สำหรับประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับพฤติกรรมนักเรียนที่แสดงออกต่อการใช้เครื่องมือประเมินนั้น ๆ	2.84	1.00	2.78	.88	2.73	.82	2.78	.90
8	การประเมินนักเรียนโดยใช้ข้อสอบอัตโนมัติเป็นการสร้างภาระให้กับครูในด้านการตรวจและการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน	3.18	1.11	3.09	1.06	3.07	1.05	3.11	1.07
9	การกำหนดประเภทของเครื่องมือที่ใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับอายุของนักเรียนเป็นสำคัญ	2.76	1.02	2.62	.94	2.68	.94	2.69	.97
<b>2. ด้านการพัฒนากระบวนการประเมินฯ</b>									
<b>2.1 ความเชื่อที่เหมาะสม</b>									
1	สิ่งสำคัญของการประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน คือ การให้นักเรียนเลือกชิ้นงานที่ดีที่สุดเพื่อนำมาใช้สำหรับตัดสินผลการเรียนรู้ของนักเรียน	3.40	.97	3.34	.95	3.15	.93	3.29	.95
2	การประเมินก่อนเรียนคือการนำแบบทดสอบมาวัดผลนักเรียนเพื่อนำคะแนนที่ได้ไปเปรียบเทียบกับคะแนนหลังเรียน	3.55	1.14	3.56	1.12	3.51	1.13	3.54	1.13
3	พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกขณะที่ทำการประเมิน เช่น อាកการสนใจ หรืออาการตื่นเต้น ถือว่าเป็นตัวสะท้อนคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินได้	3.39	.99	3.52	.95	3.34	.93	3.42	.96
4	การประเมินนักเรียนต้องทำให้เห็นเป็นหลักฐานโดยมีลายลักษณ์อักษรที่สะท้อนผลของนักเรียนอย่างชัดเจน	3.72	1.07	3.76	1.00	3.72	1.05	3.73	1.04

ร.ก.	ข้อรายการ	ระดับคะแนนความเชื่อจำแนกตามสังกัด							
		สพฐ.		กทม.		สช.		รวม	
		$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.
5	ความสามารถของนักเรียนในการตอบสนองข้อสอบ คือ เด็กเก่งทำได้ เด็กอ่อนทำไม่ได้ และผลการสอบเข้าเรียนต่อของนักเรียนเป็นสิ่งที่บ่งบอกถึงคุณภาพของข้อสอบที่ครูสร้างขึ้น	3.12	.95	3.23	.90	3.18	.97	3.18	.94
6	จุดมุ่งหมายของการทดสอบก่อนเรียนคือให้ได้ข้อมูล/หลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงพัฒนาการของนักเรียนหลังจากสอนจบบทเรียน	3.63	1.13	3.76	1.13	3.67	1.15	3.69	1.14
<b>2.2 ความเชื่อที่ไม่เหมาะสม</b>									
1	ใบงานเป็นเครื่องมือหลักที่สำคัญสำหรับใช้ประเมินนักเรียนแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้	2.58	.89	2.70	.79	2.73	.80	2.67	.82
2	ใบงานเป็นเครื่องมือประเมินภาคปฏิบัติที่ครูต้องจัดให้นักเรียนลงมือทำมาก ๆ เพื่อให้ นักเรียนได้สะท้อนผลการปฏิบัติงานออกมา มากที่สุด	2.50	.88	2.52	.85	2.66	.90	2.56	.88
3	ครูสามารถใช้ความรู้และประสบการณ์ของตนเองมาสรุปผลการเรียนรู้ของนักเรียนได้ โดยอาจมีหลักฐานชิ้นงานประกอบการประเมิน	2.46	1.06	2.37	.99	2.41	.98	2.41	1.01
4	การออกข้อสอบปรนัยได้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับคุณภาพของตัวลวงเป็นสำคัญ	2.73	1.00	2.65	.98	2.63	.93	2.67	.97
5	การประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียนเป็นเรื่องยากในการปฏิบัติ จะต้องมียข้อสอบกลางที่ได้มาตรฐานให้ครูนำไปใช้	2.67	1.03	2.70	.99	2.75	1.00	2.71	1.01
6	การทดสอบก่อนเรียน คือ การใช้ข้อสอบทดสอบนักเรียนก่อนที่จะเรียน ส่วนการทดสอบหลังเรียน คือ การที่ต้องนำข้อสอบเดิมไปทดสอบนักเรียนอีกครั้งหนึ่ง	2.52	1.09	2.49	1.11	2.46	1.14	2.49	1.11
7	การตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนไม่จำเป็นต้องดำเนินการในทุกครั้ง/แผนการสอน แต่สามารถดำเนินการได้เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้/บทเรียน	2.34	1.07	2.38	1.17	2.39	1.06	2.37	1.10
8	สิ่งที่เป็นตัวกำหนดว่าควรมีการประเมินก่อนเรียนหรือไม่ นั่นคือลักษณะของเนื้อหาที่สอนในแต่ละครั้ง	2.49	.95	2.53	1.09	2.56	.92	2.53	.99
9	การทดสอบนักเรียนบ่อย ๆ เป็นการทำให้ผู้ปกครองตื่นตัวและสนใจการเรียนของนักเรียนมากขึ้น และทำให้นักเรียนมีความขยันมากขึ้น	2.44	1.03	2.50	1.01	2.45	1.01	2.46	1.02
10	การประเมินต้องมีการลองผิดลองถูก	3.03	1.04	2.86	1.00	2.81	1.07	2.90	1.04

หมายเหตุ พิลัยคะแนนอยู่ระหว่าง 1-5

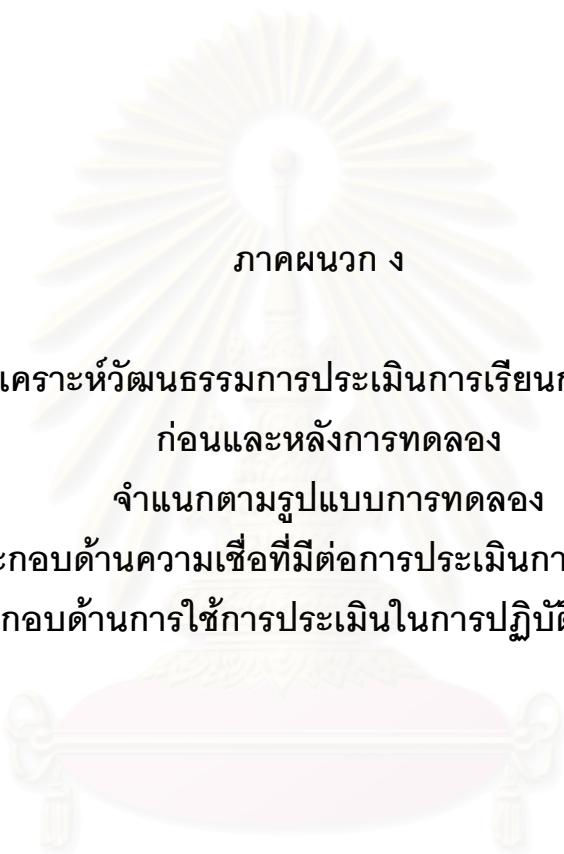
### 3) การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

รายละเอียดผลการวิเคราะห์ข้อมูลการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องแต่ละข้อรายการ  
จำแนกตามสังกัดโรงเรียนแสดงดังตารางที่ ค11

ตารางที่ ค11 ระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องจำแนกตามสังกัดโรงเรียน

ที่	ข้อรายการ	ระดับคะแนนจำแนกตามสังกัด							
		สพฐ.		กทม.		สช.		รวม	
		$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.
1	ข้าพเจ้ามีการประเมินตนเองควบคู่ไปกับการประเมินผลการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียน	3.63	.81	3.61	.75	3.50	.80	3.58	.79
2	ข้าพเจ้าประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งในช่วงก่อนสอน ระหว่างสอน และหลังสอน	3.70	.89	3.61	.83	3.64	.83	3.65	.85
3	ข้าพเจ้าประเมินผลการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียนทุกครั้งที่ทำการสอน	3.41	.82	3.51	.79	3.49	.88	3.47	.83
4	ข้าพเจ้าใช้การประเมินเป็นเครื่องมือในการตรวจสอบผลการปฏิบัติงานต่าง ๆ และวิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยต่าง ๆ ของตนเอง	3.41	.81	3.43	.76	3.29	.82	3.38	.80
5	ข้าพเจ้านำผลการประเมินมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง	3.82	.88	3.77	.84	3.71	.87	3.77	.86
6	ข้าพเจ้าใช้การประเมินสอดแทรกเข้าไปในการปฏิบัติงานปกติของตนเอง โดยไม่รู้สึกว่าประเมินแยกส่วนจากการปฏิบัติงานในแต่ละวัน	3.48	.81	3.44	.75	3.35	.88	3.42	.81
7	ข้าพเจ้าใช้การประเมินเป็นวิธีการสำหรับพิจารณาทางเลือกต่าง ๆ เพื่อการตัดสินใจ	3.55	.82	3.53	.74	3.36	.83	3.48	.80
8	ข้าพเจ้าเรียกร้องให้ใช้การประเมินเป็นวิธีตัดสินใจในการเลื่อนตำแหน่ง/เลื่อนขั้นเงินเดือน	3.14	1.16	3.03	1.05	2.76	1.15	2.97	1.13
9	ข้าพเจ้าปรับปรุงวิธีการประเมินของตนเองเพื่อให้ได้คุณภาพและมีมาตรฐาน	3.72	.82	3.69	.78	3.60	.83	3.67	.81
10	ข้าพเจ้าเรียนรู้และทำการประเมินในเรื่องต่าง ๆ ร่วมกับครูคนอื่นในโรงเรียน	3.45	.81	3.49	.91	3.40	.95	3.45	.89

พิสัยคะแนนอยู่ระหว่าง 1-5



ภาคผนวก ง

ผลการวิเคราะห์วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู  
ก่อนและหลังการทดลอง

จำแนกตามรูปแบบการทดลอง

(องค์ประกอบด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน  
และองค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง)

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ผลการวิเคราะห์วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู  
ก่อนและหลังการทดลองจำแนกตามรูปแบบการทดลอง  
(องค์ประกอบด้านความเชื่อต่อการประเมินการเรียนการสอน และ  
องค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง)**

**การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของตัวแปรตามวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอน**

ผลการวิจัยในส่วนนี้เป็นระดับของวัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนจำแนกตามข้อรายการขององค์ประกอบย่อย จำนวน 2 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน และองค์ประกอบด้านการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง จำแนกตามรูปแบบการทดลอง มีรายละเอียดดังนี้

**1) ความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน**

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอน ซึ่งวัดจากข้อรายการที่เป็นแบบมาตราประมาณค่าแบบลิเคิร์ตชนิด 5 ระดับ จำนวน 30 ข้อรายการ แต่ละข้อรายการมุ่งวัดความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนจำแนกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ข้อรายการที่วัดความเชื่อด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน รวมจำนวน 13 ข้อรายการ จำแนกเป็นข้อรายการที่เป็นความเชื่อที่เหมาะสม จำนวน 4 ข้อ และความเชื่อที่ไม่เหมาะสม จำนวน 9 ข้อรายการ และ 2) ข้อรายการที่เป็นความเชื่อด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอน จำนวน 16 ข้อรายการ จำแนกเป็นข้อรายการที่เป็นความเชื่อที่เหมาะสม 6 ข้อรายการ และความเชื่อที่ไม่เหมาะสม จำนวน 10 ข้อรายการ

ตารางที่ 1 เป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนในแต่ละด้านจำแนกตามสังกัดโรงเรียนในแต่ละรูปแบบการทดลอง การวิเคราะห์ข้อมูลในข้อรายการซึ่งมีความเชื่อที่ไม่เหมาะสม ผู้วิจัยได้แปลงค่าระดับคะแนนแต่ละข้อรายการให้มีทิศทางตรงกันข้ามกับระดับการตอบเพื่อความสะดวกในการวิเคราะห์และแปลความหมายของระดับความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนของครู

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนทั้งด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอนและด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอนซึ่งเป็นข้อรายการที่วัดความเชื่อที่เหมาะสม จำนวน 11 ข้อรายการ พบว่าครูในทุกรูปแบบการทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนรวมตามข้อรายการแต่ละด้านส่วนใหญ่อยู่ในระดับค่อนข้างมากถึงระดับมากทั้งในช่วงก่อนและหลังการทดลอง ข้อรายการที่วัดความเชื่อด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอนมีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ในระดับค่อนข้างมาก มีค่าระหว่าง 3.46-4.54 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.67-1.50 ส่วนด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอนมีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 3.19-4.32 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.79-1.25 แสดงให้เห็นว่าครูมีความเชื่อตามข้อรายการแต่ละข้อเหมาะสม

เมื่อพิจารณาข้อรายการด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน และด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอน ซึ่งเป็นข้อรายการที่วัดความเชื่อที่ไม่เหมาะสม จำนวน 19 ข้อรายการ พบว่าครูในทุกรูปแบบการทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนรวมตามข้อรายการแต่ละด้านส่วนใหญ่อยู่ในระดับน้อยทั้งในช่วงก่อนและหลังการทดลอง ข้อรายการที่วัดความเชื่อด้านการวางแผนและการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอนมีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 2.11-3.84 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.75-1.55



ส่วนด้านการพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอนมีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 2.13-3.92 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระหว่าง 0.72-1.86 แสดงให้เห็นว่าครูมีความเชื่อที่เหมาะสมอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย

เมื่อจำแนกครูที่เข้ารับการทดลองตามรูปแบบการทดลอง พบว่าครูในรูปแบบ SBT\_MR มีค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการส่วนใหญ่ในช่วงก่อนการทดลองอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย มีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 2.00-4.32 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.72-1.28 และหลังการทดลองพบว่าครูมีค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการส่วนใหญ่เพิ่มขึ้น แสดงให้เห็นว่าหลังจากครูเข้ารับการทดลองแล้วทำให้ระดับความเชื่อของครูเปลี่ยนแปลงไปในทางที่เหมาะสมเพิ่มมากขึ้น ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมน้อยที่สุดในช่วงก่อนการทดลอง คือ “การตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนไม่จำเป็นต้องดำเนินการในทุกครั้ง/แผนการสอน แต่สามารถดำเนินการได้เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้/บทเรียน” มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.07 ส่วนข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ “จุดมุ่งหมายของการทดสอบก่อนเรียนคือให้ได้ข้อมูลหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงพัฒนาการของนักเรียนหลังจากสอนจบบทเรียน” มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.32 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.96 สำหรับข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมน้อยที่สุดในช่วงหลังการทดลอง คือ “การออกข้อสอบปรนัยได้ดีหรือไม่ขึ้นขึ้นอยู่กับคุณภาพของตัวลวงเป็นสำคัญ” มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 2.20 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.46 ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมสูงสุด คือ “การประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้” มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.54 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.71

ค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนของครูในรูปแบบ TRAINING พบว่ามีค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการส่วนใหญ่ในช่วงก่อนการทดลองอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย มีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 2.11-4.22 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.66-1.04 หลังการทดลองพบว่าครูมีค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการส่วนใหญ่เพิ่มขึ้นเพียง 10 ข้อรายการจากข้อรายการทั้งหมด 30 ข้อรายการ แสดงให้เห็นว่าหลังจากครูเข้ารับการทดลองแล้วทำให้ระดับความเชื่อของครูไม่เปลี่ยนแปลงไปในทางที่เหมาะสมเพิ่มขึ้น ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมน้อยที่สุดในช่วงก่อนการทดลอง คือ “เกณฑ์สำคัญสำหรับใช้ในการกำหนดจำนวนข้อสอบในแต่ละครั้งคือระดับชั้นและอายุของนักเรียน” มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.11 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.88 ส่วนข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมสูงสุด คือ “การประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้” มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.22 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.96 สำหรับข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมน้อยที่สุดในช่วงหลังการทดลอง คือ “การทดสอบก่อนเรียนคือการให้ข้อสอบทดสอบนักเรียนก่อนที่จะเรียน ส่วนการทดสอบหลังเรียนคือการที่ต้องนำข้อสอบเดิมไปทดสอบกับนักเรียนอีกครั้งหนึ่ง” มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 2.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.84 ส่วนข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมสูงสุดหลังการทดลอง คือ “การประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้” มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.17 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.09

ค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการความเชื่อที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนของครูในรูปแบบ NO\_SBT พบว่ามีค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการส่วนใหญ่ในช่วงก่อนการทดลองอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย มีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ระหว่าง 2.33-4.10 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.77-1.24 และหลังการทดลองพบว่าครูมีค่าเฉลี่ยรวมของข้อรายการส่วนใหญ่เพิ่มขึ้นเพียง 11 ข้อรายการ แสดงให้เห็นว่าหลังจากครูเข้ารับการทดลองแล้วทำให้ระดับความเชื่อของครูไม่เปลี่ยนแปลงไปในทางที่เหมาะสมเพิ่มขึ้นเช่นเดียวกับครูกลุ่ม TRAINING ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมน้อยที่สุดในช่วงก่อนการทดลองมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2 ข้อรายการ คือ “ครูสามารถใช้ความรู้และ

ประสบการณ์ของตนเองมาสรุปผลการเรียนรู้ของนักเรียนได้ โดยอาจมีหลักฐาน/ชิ้นงานประกอบการประเมิน” และ “การตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนไม่จำเป็นต้องดำเนินการในทุกครั้ง/แผนการสอน แต่สามารถดำเนินการได้เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้/บทเรียน” มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 2.33 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.02 และ 0.96 ตามลำดับ ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมสูงสุด คือ “การประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้” มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.10 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.07 ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมน้อยที่สุดในช่วงหลังการทดลอง คือ “ความสั้นยาวของข้อความที่นักเรียนเขียนออกมาขณะทดสอบถือเป็นตัวสะท้อนความสามารถในการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียน” มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 2.25 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.88 ส่วน ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยรวมสูงสุดหลังการทดลองเป็นข้อรายการเดียวกันกับช่วงก่อนการทดลอง คือ “การประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้” มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.05

## 2) การใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องของครูซึ่งวัดจากข้อรายการที่เป็นแบบมาตราประมาณค่าแบบลิเคิ์ทชนิด 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อรายการ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในช่วงก่อนและหลังการทดลองแต่ละรูปแบบการทดลองดังตารางที่ 2 พบว่าครูในทุกรูปแบบการทดลองมีค่าเฉลี่ยรวมเกือบทุกข้อรายการอยู่ในระดับค่อนข้างมากถึงระดับมากทั้งช่วงก่อนและหลังการทดลอง มีค่าเฉลี่ยระหว่าง 3.19-4.50 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าระหว่าง 0.67-1.13 ยกเว้นข้อรายการ “การเรียกร้องให้ใช้การประเมินเป็นวิธีตัดสินใจในการเลื่อนตำแหน่ง/เลื่อนขั้นเงินเดือน” ที่มีค่าเฉลี่ยรวมอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำในช่วงก่อนการทดลองของทุกรูปแบบการทดลอง แต่มีค่าเพิ่มสูงขึ้นช่วงหลังการทดลองของครูในรูปแบบ SBT\_MR สำหรับข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดทั้งในช่วงก่อนและหลังการทดลองของครูทั้ง 3 กลุ่ม คือ “การนำผลการประเมินมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง” มีค่าเฉลี่ยในช่วงก่อนการทดลองดังนี้ กลุ่ม SBT\_MR เท่ากับ 4.02 กลุ่ม TRAINING เท่ากับ 3.79 กลุ่ม NO\_SBT เท่ากับ 3.85 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.89, 0.88, 0.87 ตามลำดับ และมีค่าเฉลี่ยช่วงหลังการทดลองเท่ากับ 4.50, 3.86, 3.73 และ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.99, 0.69, 0.82 ตามลำดับ

ตารางที่ 1 ระดับความเชื่อของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนการสอนช่วงก่อนและหลังการทดลองจำแนกตามรูปแบบการทดลอง

(พิสัยคะแนนมีค่าระหว่าง 1-5, (ก หมายถึง ก่อนการทดลอง ห หมายถึง หลังการทดลอง และค่าในวงเล็บ คือ ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน)

ที่	ชื่อรายการ	รูปแบบการทดลองจำแนกตามโรงเรียนและสังกัด																							
		SBT_MR								TRAINING								NO_SBT							
		โรงเรียนที่ 1 กทม (n=10)		โรงเรียนที่ 2 สพฐ (n=17)		โรงเรียนที่ 3 สช. (n=23)		รวม (n=50)		โรงเรียนที่ 1 กทม (n=17)		โรงเรียนที่ 2 สพฐ (n=17)		โรงเรียนที่ 3 สช. (n=29)		รวม (n=63)		โรงเรียนที่ 1 กทม (n=15)		โรงเรียนที่ 2 สพฐ (n=21)		โรงเรียนที่ 3 สช. (n=16)		รวม (n=52)	
		ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห
$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	
<b>1. ด้านการวางแผนและกำหนดวิธีการประเมินการเรียนการสอน</b>																									
<b>1.1 ความเชื่อที่เหมาะสม</b>																									
1	การกำหนดมาตรฐานหรือเกณฑ์ภายนอกสามารถบอกถึงคุณภาพของเครื่องมือประเมินที่ครูสร้างขึ้น	3.30 (.67)	4.20 (.79)	3.59 (.94)	3.53 (.80)	3.87 (.81)	4.26 (1.01)	3.66 (.85)	4.00 (.95)	3.65 (.61)	3.47 (.72)	3.29 (.92)	3.53 (.72)	3.45 (.69)	3.45 (.74)	3.46 (.74)	3.48 (.72)	3.40 (.99)	3.53 (.83)	3.48 (.87)	3.62 (.67)	3.75 (.68)	3.38 (.50)	3.54 (.85)	3.52 (.67)
2	ครูสามารถเปลี่ยนแปลงรูปแบบหรือวิธีการประเมินไปตามลักษณะของกลุ่มเด็กที่ประเมิน	4.00 (.94)	4.30 (1.25)	3.76 (1.20)	3.76 (.75)	4.52 (.59)	4.22 (1.17)	4.16 (.96)	4.08 (1.07)	4.12 (.86)	3.76 (.90)	4.06 (1.14)	3.35 (.93)	4.14 (.74)	3.97 (.73)	4.11 (.88)	3.75 (.86)	4.07 (1.03)	3.67 (.98)	4.05 (.80)	3.57 (1.03)	4.06 (.68)	3.88 (.81)	4.06 (.83)	3.69 (.94)
3	การประเมินผลที่ดีต้องกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมเนื้อหาวิชาที่สอนและผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้	4.60 (.52)	4.90 (.32)	3.88 (1.32)	4.12 (.78)	4.52 (.67)	4.70 (.63)	4.32 (.96)	4.54 (.71)	4.12 (.78)	3.71 (1.16)	4.41 (1.12)	4.06 (.83)	4.17 (.97)	4.52 (1.09)	4.22 (.96)	4.17 (1.09)	4.33 (1.05)	3.93 (1.16)	3.95 (1.16)	3.81 (1.17)	4.06 (1.00)	4.31 (.70)	4.10 (1.07)	4.00 (1.05)
4	การกำหนดสัดส่วนหรือจำนวนของข้อสอบเพื่อใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับเนื้อหาวิชา และระดับชั้นของนักเรียน	3.80 (.63)	4.40 (1.07)	3.47 (1.23)	4.00 (.71)	4.17 (.72)	4.61 (.72)	3.86 (.95)	4.36 (.83)	3.88 (.70)	3.47 (.87)	3.88 (.86)	3.88 (.78)	3.83 (.89)	3.86 (.79)	3.86 (.82)	3.76 (.82)	4.07 (1.10)	3.80 (.86)	3.86 (1.01)	3.67 (1.06)	4.06 (.85)	3.81 (.75)	3.98 (.98)	3.75 (.90)
5	การกำหนดเกณฑ์และวิธีการประเมินต้องยึดหยุ่นตามธรรมชาติของวิชาที่สอน ศักยภาพ และความสามารถของนักเรียน	4.00 (.67)	4.40 (.84)	3.82 (1.24)	3.88 (.78)	4.39 (.72)	2.78 (1.81)	4.12 (.94)	3.48 (1.50)	3.82 (.73)	3.53 (1.07)	4.00 (.87)	4.00 (.94)	4.14 (.88)	4.10 (.72)	4.02 (.83)	3.92 (.90)	4.33 (.72)	3.87 (1.13)	3.95 (.92)	3.57 (1.16)	3.88 (.50)	3.75 (.93)	4.04 (.77)	3.71 (1.07)
<b>1.2 ความเชื่อที่ไม่เหมาะสม</b>																									
1	การให้นักเรียนวาดภาพแล้วสะท้อนผลด้วยการแสดงความรู้สึกรู้สึกจากภาพถือว่าเป็นการประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์	2.80 (.79)	3.20 (2.35)	2.47 (1.18)	2.59 (1.12)	2.91 (.79)	4.04 (1.11)	2.74 (.94)	3.38 (1.55)	2.59 (.80)	2.53 (.80)	2.53 (1.12)	2.47 (1.07)	2.48 (.74)	2.76 (1.57)	2.52 (.86)	2.62 (1.26)	2.33 (.82)	2.27 (.88)	2.57 (.98)	2.38 (.67)	2.94 (.93)	2.69 (.70)	2.62 (.93)	2.44 (.75)
2	การทดสอบย่อยแต่ละครั้งควรใช้แบบสอบอัตนัย ส่วนการทดสอบปลายภาคหรือปลายปีควรใช้แบบสอบปรนัย	3.00 (1.05)	3.40 (1.07)	3.47 (1.07)	3.29 (1.16)	2.22 (.74)	3.87 (1.46)	2.80 (1.07)	3.58 (1.30)	4.00 (.80)	2.94 (.66)	3.29 (.80)	3.00 (1.06)	3.86 (.86)	2.55 (.95)	3.75 (.90)	2.78 (.92)	2.73 (.96)	2.53 (.74)	2.52 (.93)	2.24 (1.00)	3.25 (.93)	2.69 (.70)	2.81 (.97)	2.46 (.85)

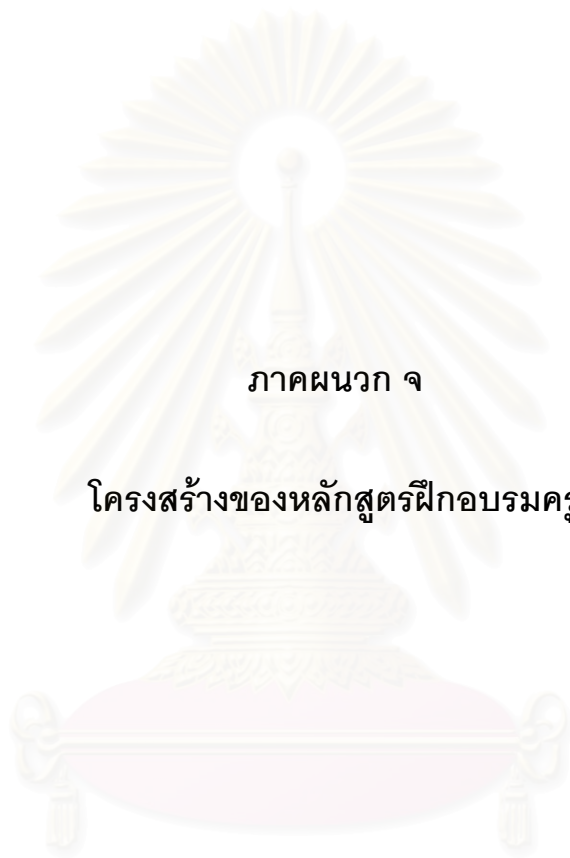
ที่	ชื่อรายการ	รูปแบบการทดลองจำแนกตามโรงเรียนและสังกัด																							
		SBT_MR								TRAINING								NO_SBT							
		โรงเรียนที่ 1		โรงเรียนที่ 2		โรงเรียนที่ 3		รวม		โรงเรียนที่ 1		โรงเรียนที่ 2		โรงเรียนที่ 3		รวม		โรงเรียนที่ 1		โรงเรียนที่ 2		โรงเรียนที่ 3		รวม	
		กทม (n=10)		สพฐ (n=17)		สช. (n=23)		(n=50)		กทม (n=17)		สพฐ (n=17)		สช. (n=29)		(n=63)		กทม (n=15)		สพฐ (n=21)		สช. (n=16)		(n=52)	
		ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห
$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
3	การประเมินนักเรียนโดยใช้แบบสอบอัตนัย ถือเป็นเรื่องยุ่งยากในทางปฏิบัติเนื่องจากไม่สามารถวิเคราะห์ข้อสอบได้ และไม่ครอบคลุมเนื้อหาที่มุ่งวัด	3.60 (.70)	4.10 (.99)	3.53 (1.23)	3.06 (.56)	2.65 (1.15)	4.30 (1.58)	3.14 (1.18)	3.84 (1.31)	3.06 (.83)	2.82 (.73)	3.12 (.60)	2.88 (.70)	3.24 (.91)	3.14 (.92)	3.16 (.81)	2.98 (.81)	3.00 (1.20)	3.20 (1.15)	3.38 (1.02)	2.76 (1.30)	3.00 (1.10)	3.00 (.89)	3.15 (1.09)	2.96 (1.14)
4	ความสั้นยาวของข้อความที่นักเรียนเขียนออกมาขณะทดสอบ ถือเป็นตัวสะท้อนความสามารถในการคิด วิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียน	2.70 (1.16)	3.60 (1.35)	2.94 (1.09)	2.59 (1.23)	2.04 (1.15)	4.09 (1.24)	2.48 (1.18)	3.48 (1.40)	2.41 (.80)	3.76 (.93)	3.24 (.75)	3.35 (.66)	2.48 (.91)	3.97 (.98)	2.67 (.90)	3.75 (.89)	2.47 (.92)	2.27 (.88)	2.81 (1.17)	2.38 (.97)	2.25 (.68)	2.06 (.77)	2.54 (.98)	2.25 (.88)
5	การดำเนินการและออกแบบการ ประเมินเป็นเรื่องยุ่งยากที่ต้องใช้เวลา	3.40 (1.07)	3.00 (1.25)	3.59 (1.12)	3.41 (.62)	3.04 (.93)	4.39 (.84)	3.30 (1.04)	3.78 (1.04)	3.12 (.78)	3.12 (.78)	3.18 (.64)	2.71 (.92)	3.48 (.87)	3.55 (1.45)	3.30 (.80)	3.21 (1.21)	2.93 (1.33)	3.27 (.88)	2.62 (1.20)	2.57 (.93)	3.69 (.95)	2.69 (.87)	3.04 (1.24)	2.81 (.93)
6	เกณฑ์สำคัญสำหรับใช้ในการกำหนดจำนวนข้อสอบในแต่ละครั้ง คือ ระดับชั้นและอายุของนักเรียน	2.10 (.57)	2.50 (1.51)	2.59 (1.06)	2.41 (1.06)	1.96 (.93)	3.78 (1.57)	2.20 (.95)	3.06 (1.53)	1.94 (.83)	2.65 (1.68)	2.41 (1.06)	2.12 (.87)	2.03 (.78)	2.24 (.88)	2.11 (.88)	2.32 (1.18)	2.80 (1.15)	2.67 (.90)	3.00 (1.22)	2.62 (.97)	2.31 (1.20)	2.69 (.95)	2.73 (1.21)	2.65 (.93)
7	การกำหนดประเภทเครื่องมือที่ใช้สำหรับประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับพฤติกรรมนักเรียนที่แสดงออกต่อการใช้เครื่องมือประเมินนั้นๆ	2.90 (.74)	2.70 (1.25)	2.76 (.83)	2.94 (.97)	2.52 (.95)	4.13 (1.22)	2.68 (.87)	3.44 (1.30)	2.53 (.87)	3.03 (1.68)	2.88 (.86)	2.47 (.87)	2.83 (.71)	2.28 (.88)	2.76 (.80)	2.54 (1.18)	2.53 (1.06)	3.13 (.83)	2.71 (1.10)	2.48 (.81)	2.69 (.95)	3.00 (.89)	2.65 (1.03)	2.83 (.88)
8	การประเมินนักเรียนโดยใช้ข้อสอบอัตนัย เป็นการสร้างภาระให้กับครูในด้านการตรวจและการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน	3.20 (.63)	3.80 (.92)	3.47 (1.12)	3.35 (.93)	2.87 (1.10)	4.04 (1.80)	3.14 (1.05)	3.76 (1.41)	2.71 (.85)	2.94 (.83)	2.65 (.61)	2.88 (1.11)	3.31 (.85)	2.93 (1.13)	2.97 (.84)	2.92 (1.04)	3.13 (.99)	3.20 (.86)	3.38 (1.16)	3.90 (.93)	2.88 (.72)	2.88 (1.02)	3.15 (1.00)	3.38 (0.93)
9	การกำหนดประเภทของเครื่องมือที่ใช้ประเมินนักเรียนขึ้นอยู่กับอายุของนักเรียนเป็นสำคัญ	2.50 (1.08)	3.20 (1.03)	2.59 (1.23)	2.76 (.97)	1.87 (.81)	3.65 (1.43)	2.24 (1.06)	3.26 (1.26)	2.53 (.62)	3.06 (.83)	2.71 (.85)	2.47 (.94)	2.31 (.93)	2.72 (1.00)	2.48 (.84)	2.75 (.95)	2.80 (.68)	2.73 (1.10)	2.86 (1.01)	2.76 (.77)	2.13 (.72)	2.94 (.77)	2.62 (.89)	2.81 (.86)
<b>2. ด้านการพัฒนากระบวนการประเมินฯ</b>																									
<b>2.1 ความเชื่อที่เหมาะสม</b>																									
1	สิ่งสำคัญของการประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน คือการให้นักเรียนเลือกชิ้นงานที่ดีที่สุดเพื่อนำมาใช้สำหรับตัดสินผลการเรียนรู้นักเรียน	2.80 (.79)	3.50 (.85)	3.00 (1.17)	3.59 (1.06)	4.00 (.90)	4.13 (1.06)	3.42 (1.11)	3.82 (1.04)	3.41 (1.00)	3.29 (1.69)	3.76 (.66)	3.41 (.87)	3.21 (.86)	3.41 (.73)	3.41 (.87)	3.38 (1.08)	3.80 (.77)	3.67 (1.05)	3.43 (1.08)	3.52 (.87)	3.31 (1.08)	3.69 (.60)	3.50 (1.00)	3.62 (.84)

ที่	ชื่อรายการ	รูปแบบการทดลองจำแนกตามโรงเรียนและสังกัด																							
		SBT_MR								TRAINING								NO_SBT							
		โรงเรียนที่ 1		โรงเรียนที่ 2		โรงเรียนที่ 3		รวม		โรงเรียนที่ 1		โรงเรียนที่ 2		โรงเรียนที่ 3		รวม		โรงเรียนที่ 1		โรงเรียนที่ 2		โรงเรียนที่ 3		รวม	
		กทม (n=10)		สพฐ (n=17)		สช. (n=23)		(n=50)		กทม (n=17)		สพฐ (n=17)		สช. (n=29)		(n=63)		กทม (n=15)		สพฐ (n=21)		สช. (n=16)		(n=52)	
		ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห
$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
2	การประเมินก่อนเรียนคือการนำแบบทดสอบมาวัดผลนักเรียนเพื่อนำคะแนนที่ได้ไปเปรียบเทียบกับคะแนนหลังเรียน	3.90 (1.10)	3.60 (1.43)	3.00 (1.34)	3.76 (1.15)	4.48 (.59)	2.43 (1.62)	3.88 (1.17)	3.12 (1.55)	4.00 (.94)	3.65 (.93)	3.29 (1.16)	3.59 (.87)	3.86 (.79)	3.97 (.91)	3.75 (.97)	3.78 (.91)	3.80 (.94)	4.00 (.93)	3.10 (1.26)	3.62 (.97)	3.88 (1.20)	3.75 (.86)	3.54 (1.20)	3.77 (.92)
3	พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกขณะที่ทำการประเมิน เช่น อាកารสนใจ หรืออาการตื่นเต้น ถือว่าเป็นตัวสะท้อนคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินได้	3.70 (1.06)	3.60 (1.26)	3.29 (.92)	3.65 (.86)	3.70 (1.11)	4.48 (.79)	3.56 (1.03)	4.02 (1.00)	3.71 (.77)	3.35 (.86)	3.29 (1.40)	3.65 (.93)	3.69 (.71)	3.76 (1.02)	3.69 (.96)	3.62 (.96)	3.40 (1.35)	3.87 (1.68)	3.38 (1.12)	3.52 (.87)	3.3 (.81)	3.37 (.81)	3.46 (1.09)	3.58 (1.14)
4	การประเมินนักเรียนต้องทำให้เห็นเป็นหลักฐานโดยมีลายลักษณ์อักษรที่สะท้อนผลของนักเรียนอย่างชัดเจน	4.00 (.67)	4.30 (1.06)	3.64 (1.32)	3.94 (.90)	4.39 (.78)	4.57 (.95)	4.06 (1.02)	4.30 (.97)	3.94 (.66)	3.06 (.83)	3.88 (1.17)	3.88 (.78)	3.79 (1.08)	3.79 (.86)	3.86 (1.00)	3.62 (.89)	3.80 (1.21)	3.87 (1.06)	3.57 (.93)	3.62 (.92)	4.19 (.83)	3.94 (.77)	3.83 (1.00)	3.79 (.91)
5	ความสามารถของนักเรียนในการตอบสนองข้อสอบ คือ เด็กเก่งทำได้ เด็กอ่อนทำไม่ได้ และผลการสอบเข้าเรียนของนักเรียนเป็นสิ่งที่บ่งบอกถึงคุณภาพของข้อสอบที่ครู สร้างขึ้น	2.90 (.57)	4.10 (.99)	3.00 (1.27)	3.24 (1.09)	3.87 (.81)	2.78 (1.28)	3.34 (1.06)	3.20 (1.25)	3.29 (.77)	3.47 (.94)	3.12 (.86)	3.18 (.95)	3.17 (.80)	3.34 (.94)	3.19 (.80)	3.33 (.93)	3.20 (.94)	3.13 (.74)	3.24 (1.00)	3.62 (.50)	3.50 (.73)	3.25 (1.06)	3.31 (.90)	3.37 (.79)
6	จุดมุ่งหมายของการทดสอบก่อนเรียนคือให้ได้ข้อมูลหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงพัฒนาการของนักเรียนหลังจากสอนจบบทเรียน	4.20 (.63)	4.00 (1.63)	3.94 (1.30)	4.00 (1.06)	4.65 (.65)	4.35 (1.19)	4.32 (.96)	4.16 (1.23)	4.18 (1.01)	3.94 (1.64)	3.88 (.99)	3.94 (.97)	3.79 (1.08)	4.17 (1.00)	3.92 (1.04)	4.05 (1.08)	3.80 (1.26)	4.00 (1.00)	3.81 (1.29)	3.52 (.98)	3.81 (1.22)	3.88 (1.02)	3.81 (1.24)	3.77 (1.00)
<b>2.2 ความเชื่อที่ไม่เหมาะสม</b>																									
1	ใบงานเป็นเครื่องมือหลักที่สำคัญสำหรับใช้ประเมินนักเรียนแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้	2.80 (.63)	3.40 (1.17)	2.76 (.90)	2.41 (1.00)	2.74 (.62)	3.96 (1.11)	2.76 (.72)	3.32 (1.27)	2.59 (.62)	2.59 (.80)	2.76 (.83)	2.59 (.62)	2.72 (.59)	2.83 (.66)	2.70 (.66)	2.70 (.69)	2.73 (1.03)	2.67 (.62)	2.76 (1.26)	2.38 (.86)	2.88 (.72)	3.06 (.77)	2.79 (1.04)	2.67 (.81)
2	ใบงานเป็นเครื่องมือประเมินภาคปฏิบัติที่ครูต้องจัดให้นักเรียนลงมือทำมาก ๆ เพื่อให้นักเรียนได้สะท้อนผลการปฏิบัติงานออกมามากที่สุด	2.40 (.52)	2.40 (1.43)	2.65 (1.17)	2.71 (1.93)	2.30 (.88)	4.09 (1.70)	2.44 (.93)	3.28 (1.86)	2.35 (.86)	2.47 (.80)	2.18 (.73)	2.12 (.49)	2.41 (.73)	2.10 (.67)	2.33 (.76)	2.21 (.68)	1.93 (1.03)	2.33 (.82)	3.00 (1.26)	2.48 (.98)	2.50 (.63)	2.38 (.50)	2.54 (1.11)	2.40 (.80)

ที่	ชื่อรายการ	รูปแบบการทดลองจำแนกตามโรงเรียนและสังกัด																							
		SBT_MR								TRAINING								NO_SBT							
		โรงเรียนที่ 1		โรงเรียนที่ 2		โรงเรียนที่ 3		รวม		โรงเรียนที่ 1		โรงเรียนที่ 2		โรงเรียนที่ 3		รวม		โรงเรียนที่ 1		โรงเรียนที่ 2		โรงเรียนที่ 3		รวม	
		กทม (n=10)		สพฐ (n=17)		สช. (n=23)		(n=50)		กทม (n=17)		สพฐ (n=17)		สช. (n=29)		(n=63)		กทม (n=15)		สพฐ (n=21)		สช. (n=16)		(n=52)	
		ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห
$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	
3	ครูสามารถใช้ความรู้และประสบการณ์ของตนเองมาสรุปผลการเรียนรู้ของนักเรียนได้ โดยมีหลักฐานชิ้นงานประกอบการประเมิน	2.30 (.67)	2.90 (1.73)	3.06 (1.34)	2.53 (1.12)	2.30 (1.36)	3.78 (1.54)	2.56 (1.28)	3.18 (1.53)	2.18 (.73)	2.35 (.93)	2.29 (1.16)	2.18 (.64)	2.28 (.96)	2.24 (.79)	2.25 (.95)	2.25 (.78)	1.93 (.96)	2.40 (.91)	2.71 (1.10)	2.43 (.98)	2.19 (.83)	2.13 (.96)	2.33 (1.02)	2.33 (.94)
4	การออกข้อสอบปรนัยได้ดีหรือไม่นั้นขึ้นอยู่กับคุณภาพของตัววงเป็นสำคัญ	3.30 (1.06)	2.00 (.94)	3.18 (1.13)	2.53 (1.01)	2.22 (.74)	2.04 (1.87)	2.76 (1.06)	2.20 (1.46)	2.47 (.72)	3.76 (4.49)	2.71 (.85)	2.71 (1.16)	2.59 (.95)	2.52 (1.06)	2.59 (.85)	2.90 (2.52)	2.87 (1.13)	2.53 (.92)	2.43 (1.03)	2.33 (.73)	2.50 (1.03)	2.38 (.72)	2.58 (1.05)	2.48 (.77)
5	การประเมินการคิดวิเคราะห์และคิดสังเคราะห์ของนักเรียนเป็นเรื่องยากในการปฏิบัติ จะต้องมียุทธศาสตร์ที่ได้มาตรฐานให้ครูได้นำไปใช้	2.90 (.74)	3.20 (.92)	3.12 (.93)	3.29 (.92)	1.83 (.83)	2.00 (1.38)	2.48 (1.03)	2.68 (1.30)	2.71 (.77)	2.82 (.73)	2.82 (1.01)	2.35 (1.00)	2.59 (.87)	2.76 (.91)	2.68 (.88)	2.67 (.90)	2.60 (1.06)	2.73 (.88)	2.76 (1.14)	2.71 (.96)	2.00 (.63)	2.31 (1.08)	2.48 (1.02)	2.60 (.98)
6	การทดสอบก่อนเรียน คือ การใช้ข้อสอบทดสอบนักเรียนก่อนที่จะเรียน ส่วนการทดสอบหลังเรียน คือการที่ต้องนำข้อสอบเดิมไปทดสอบนักเรียนอีกครั้งหนึ่ง	2.50 (.85)	2.20 (1.32)	2.94 (1.39)	2.41 (1.18)	1.91 (.85)	3.65 (1.58)	2.38 (1.14)	2.94 (1.53)	1.88 (.93)	2.06 (.90)	2.41 (.94)	2.18 (.91)	2.17 (.89)	1.93 (.84)	2.16 (.92)	2.03 (.84)	2.33 (.98)	2.13 (.99)	2.86 (1.06)	2.48 (1.08)	2.06 (.85)	2.50 (1.15)	2.46 (1.02)	2.38 (1.07)
7	การตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ไม่จำเป็นต้องดำเนินการในทุกครั้ง/แผนการเรียนรู้อาจดำเนินการได้เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้บทเรียน	1.80 (.63)	1.90 (1.20)	2.65 (1.37)	2.71 (1.26)	1.61 (.72)	3.48 (1.65)	2.00 (1.07)	2.90 (1.54)	2.12 (.78)	2.59 (.87)	2.24 (.75)	2.18 (.73)	2.28 (.88)	1.90 (.90)	2.22 (.81)	2.16 (.88)	2.07 (.80)	2.27 (1.16)	2.52 (1.12)	2.67 (.86)	2.31 (.87)	2.25 (.86)	2.33 (.96)	2.42 (.96)
8	สิ่งที่เป็นตัวกำหนดว่าควรมีการประเมินก่อนเรียนหรือไม่นั้นคือลักษณะของเนื้อหาที่สอนในแต่ละครั้ง	2.80 (1.14)	3.50 (1.27)	3.12 (1.22)	2.94 (1.03)	2.74 (1.01)	2.17 (1.47)	2.88 (1.10)	2.70 (1.37)	2.59 (.80)	2.53 (.94)	2.76 (.83)	2.59 (.94)	2.83 (.85)	2.10 (.82)	2.75 (.82)	2.35 (.90)	2.00 (.65)	2.27 (.96)	2.52 (.93)	2.71 (1.68)	2.63 (.89)	2.38 (.81)	2.40 (.87)	2.48 (1.26)
9	การทดสอบนักเรียนบ่อย ๆ เป็นการทำให้ผู้ปกครองตื่นตัวและสนใจการเรียนของนักเรียนมากขึ้น และทำให้นักเรียนมีความขยันมากขึ้น	2.40 (1.17)	2.40 (1.26)	2.35 (1.22)	2.53 (1.07)	1.96 (.93)	3.78 (1.44)	2.18 (1.08)	3.08 (1.43)	2.41 (.71)	2.71 (.92)	2.29 (1.16)	2.18 (.88)	2.24 (.74)	1.90 (.86)	2.30 (.85)	2.19 (.93)	2.13 (1.19)	2.40 (1.06)	2.33 (.97)	2.48 (.81)	2.56 (.96)	2.06 (.77)	2.35 (1.03)	2.33 (.88)
10	การประเมินต้องมีผลผลิตออก	2.90 (.99)	3.40 (.97)	3.35 (1.17)	2.76 (1.15)	2.48 (.90)	4.26 (1.05)	2.86 (1.07)	3.58 (1.25)	2.88 (.93)	2.88 (.99)	2.94 (.83)	2.76 (.66)	3.10 (1.01)	2.93 (1.62)	3.00 (.93)	2.87 (1.25)	2.73 (1.33)	3.13 (2.00)	2.86 (.91)	3.14 (1.59)	3.00 (1.10)	2.88 (1.15)	2.87 (1.09)	3.06 (1.58)

ตารางที่ 2 ระดับการใช้การประเมินในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องก่อนและหลังการทดลองจำแนกตามรูปแบบการทดลอง (พิสัยคะแนนมีค่าระหว่าง 1-5, ก หมายถึง ก่อนการทดลอง ห หมายถึง หลังการทดลอง และค่าในวงเล็บ คือ ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน)

ที่	ชื่อรายการ	รูปแบบการทดลองจำแนกตามสังกัดโรงเรียน																											
		SBT_MR								TRAINING								NO_SBT											
		โรงเรียนที่ 1 กทม (n=10)		โรงเรียนที่ 2 สพฐ (n=17)		โรงเรียนที่ 3 สช. (n=23)		รวม (n=50)		โรงเรียนที่ 1 กทม (n=17)		โรงเรียนที่ 2 สพฐ (n=17)		โรงเรียนที่ 3 สช. (n=29)		รวม (n=63)		โรงเรียนที่ 1 กทม (n=15)		โรงเรียนที่ 2 สพฐ (n=21)		โรงเรียนที่ 3 สช. (n=16)		รวม (n=52)					
		ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห	ก	ห				
$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$					
1	ข้าพเจ้ามีการประเมินตนเองควบคู่ไปกับการประเมินผลการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียน	3.30 (.67)	4.10 (.88)	3.53 (.80)	3.47 (.80)	3.74 (.54)	4.70 (1.06)	3.58 (.67)	4.16 (1.08)	3.65 (.49)	3.29 (.77)	3.12 (.93)	3.53 (1.01)	3.48 (.83)	3.66 (.67)	3.43 (.80)	3.52 (.80)	3.87 (.83)	3.67 (.82)	3.38 (.67)	3.52 (.68)	3.75 (.68)	3.63 (.50)	3.63 (.74)	3.60 (.66)				
2	ข้าพเจ้าประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งในช่วงก่อนสอน ระหว่างสอน และหลังสอน	3.30 (.48)	4.10 (.99)	3.71 (.69)	3.41 (.87)	3.39 (.78)	4.09 (1.20)	3.48 (.71)	3.86 (1.09)	3.76 (.66)	3.47 (.51)	3.24 (1.03)	3.82 (.64)	3.79 (.90)	3.97 (.73)	3.63 (.90)	3.79 (.68)	3.60 (.74)	3.40 (.83)	3.43 (1.08)	3.48 (.98)	4.00 (.73)	3.75 (.68)	3.65 (.90)	3.54 (.85)				
3	ข้าพเจ้าประเมินผลการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียนทุกครั้งที่ทำการสอน	2.90 (.74)	3.20 (1.32)	3.53 (.80)	3.82 (1.55)	3.52 (.73)	4.22 (1.13)	3.40 (.78)	3.88 (1.35)	3.53 (.62)	3.35 (1.00)	3.29 (.99)	3.76 (1.56)	3.28 (1.00)	3.38 (.90)	3.35 (.90)	3.48 (1.13)	3.53 (.83)	3.53 (.74)	3.24 (.77)	3.48 (.75)	3.56 (.73)	3.69 (.79)	3.42 (.78)	3.56 (.75)				
4	ข้าพเจ้าใช้การประเมินเป็นเครื่องมือในการตรวจสอบผลการปฏิบัติงานต่าง ๆ และวิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยต่าง ๆ ของตนเอง	3.40 (.70)	4.20 (1.03)	3.65 (1.00)	3.41 (1.12)	3.52 (.73)	4.48 (1.31)	3.54 (.81)	4.06 (1.27)	3.47 (.62)	3.29 (.77)	2.94 (1.09)	3.29 (.77)	3.17 (.85)	3.59 (.73)	3.19 (.88)	3.43 (.76)	3.47 (.64)	3.60 (.63)	3.38 (.92)	3.38 (.74)	3.63 (.72)	3.19 (.75)	3.48 (.78)	3.38 (.72)				
5	ข้าพเจ้านำผลการประเมินมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง	4.00 (.94)	4.60 (.52)	4.00 (.87)	4.06 (.97)	4.04 (.93)	4.78 (1.09)	4.02 (.89)	4.50 (.99)	4.06 (.83)	3.53 (1.01)	3.47 (.94)	3.94 (.43)	3.83 (.85)	4.00 (.53)	3.79 (.88)	3.86 (.69)	4.00 (1.07)	3.93 (.59)	3.71 (.85)	3.52 (1.03)	3.88 (.72)	3.81 (.66)	3.85 (.87)	3.73 (.82)				
6	ข้าพเจ้าใช้การประเมินสอดแทรกเข้าไปในการปฏิบัติงานปกติของตนเอง โดยไม่รู้สึกว่าประเมินแยกส่วนจากการปฏิบัติงานในแต่ละวัน	3.40 (.70)	3.90 (.74)	3.65 (.93)	3.82 (.81)	3.30 (.76)	4.70 (1.06)	3.44 (.81)	4.24 (1.00)	3.71 (.59)	3.24 (.90)	2.88 (1.05)	3.35 (.86)	3.59 (.98)	3.59 (.87)	3.43 (.96)	3.43 (.87)	3.33 (.90)	3.47 (.74)	3.33 (.91)	3.29 (.96)	3.31 (.60)	3.31 (.48)	3.33 (.81)	3.35 (.76)				
7	ข้าพเจ้าใช้การประเมินเป็นวิธีการสำหรับพิจารณาทางเลือกต่าง ๆ เพื่อการตัดสินใจ	3.00 (.47)	4.10 (.74)	3.94 (.83)	3.53 (.80)	3.74 (.45)	4.61 (1.16)	3.66 (.69)	4.14 (1.07)	3.59 (.62)	3.82 (1.59)	2.94 (1.03)	3.65 (.61)	3.59 (.73)	3.62 (.78)	3.41 (.84)	3.68 (1.01)	3.60 (.91)	3.67 (.62)	3.57 (.87)	3.81 (.75)	3.50 (.52)	3.31 (.87)	3.56 (.78)	3.62 (.77)				
8	ข้าพเจ้าเรียกร้องให้ใช้การประเมินเป็นวิธีตัดสินใจในการเลื่อนตำแหน่ง/เลื่อนขั้นเงินเดือน	2.40 (1.17)	3.40 (.97)	3.00 (1.12)	3.06 (.90)	2.48 (1.47)	3.91 (1.86)	2.64 (1.31)	3.52 (1.46)	2.94 (.83)	3.06 (1.20)	2.82 (.95)	3.53 (.72)	2.76 (.91)	2.55 (1.18)	2.83 (.89)	2.95 (1.14)	3.27 (1.03)	2.73 (.88)	3.05 (.92)	3.10 (1.09)	3.25 (.93)	2.31 (1.01)	3.17 (.94)	2.75 (1.05)				
9	ข้าพเจ้าปรับปรุงวิธีการประเมินของตนเองเพื่อให้ได้คุณภาพและมีมาตรฐาน	3.60 (.84)	4.20 (.63)	3.82 (.88)	4.00 (.61)	3.70 (.88)	4.61 (1.23)	3.72 (.86)	4.32 (.98)	3.88 (.49)	3.65 (.86)	3.29 (.85)	3.71 (.85)	3.83 (.66)	3.69 (.60)	3.70 (.71)	3.68 (.74)	3.67 (1.11)	3.53 (.52)	3.52 (.81)	3.90 (1.45)	3.50 (.73)	3.69 (.70)	3.56 (.87)	3.73 (1.03)				
10	ข้าพเจ้าเรียนรู้และทำการประเมินในเรื่องต่าง ๆ ร่วมกับครูคนอื่นในโรงเรียน	3.00 (.82)	4.50 (.53)	3.47 (.94)	3.41 (1.00)	3.65 (.98)	4.83 (1.03)	3.46 (.95)	4.28 (1.13)	3.71 (.59)	3.35 (.93)	3.24 (.90)	3.59 (.62)	3.24 (.99)	3.62 (.86)	3.37 (.89)	3.54 (.82)	3.60 (.91)	3.67 (.62)	3.33 (.66)	3.48 (.75)	3.25 (.77)	3.06 (.85)	3.38 (.77)	3.40 (.77)				
รวมเฉลี่ย								3.49 (.57)	4.10 (.95)									3.41 (.56)	3.54 (.57)									3.50 (.56)	3.47 (.49)



ภาคผนวก จ

โครงสร้างของหลักสูตรฝึกอบรมครู

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



**โครงสร้างของหลักสูตรการฝึกอบรมครู**  
**เรื่องการประเมินการเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544**

**ส่วนที่ 1 บทนำเกี่ยวกับการจัดฝึกอบรม**

**หลักการและความเป็นมาของของการจัดฝึกอบรม**

ผลจากการศึกษาของสุวิมล ว่องวาณิช (2543, 2544) และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545) ซึ่งให้เห็นถึงปัญหาที่เกิดขึ้นจากการประเมินภายในสถานศึกษา พบว่าสถานศึกษาส่วนใหญ่ประเมินตนเองไม่เป็นระบบ บุคลากรไม่ได้มีส่วนร่วมในการประเมินผล ไม่ได้นำผลไปใช้ในการวางแผนบริหารหรือพัฒนาปรับปรุงการจัดการศึกษาตามหลักการที่ควรจะเป็น และครูมีปัญหาด้านการใช้การวัดและประเมินผลผู้เรียนตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวปฏิบัติในการประเมินผลที่ชัดเจน ประเมินผลไม่เป็นระบบและขาดความต่อเนื่อง และมีครูที่มีมโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินผลไม่ชัดเจน ทำให้การปฏิบัติงานประเมินไม่เป็นไปตามหลักการที่ถูกต้องและเหมาะสม

เพื่อแก้ปัญหาดังกล่าวข้างต้น โครงการฝึกอบรมครูด้านการประเมินการเรียนการสอนจึงเกิดขึ้น เพื่อให้ครูมีความรู้ความเข้าใจและทักษะด้านการประเมินเพิ่มขึ้น รวมทั้งสร้างเจตคติที่ดีและความเชื่อที่ต่อการประเมินให้เหมาะสม การฝึกอบรมครั้งนี้ได้ใช้รูปแบบของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งเป็นวิธีการพัฒนาเพื่อให้ครูผู้เข้าร่วมอบรมเกิดความรู้ความเข้าใจ และทักษะในเรื่องที่อบรมโดยผ่านการเรียนรู้ร่วมกันภายในโรงเรียน กระบวนการฝึกอบรมเปิดโอกาสให้ครูผู้เข้าร่วมอบรมได้นำเสนอและออกแบบวิธีการเรียนรู้ตามสภาพปัญหาและความต้องการของตนเอง มีการเรียนรู้โดยการปฏิบัติจริงและเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้เรียนรู้จากประสบการณ์ด้วยกัน สามารถนำเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น อีกทั้งยังเป็นกระบวนการที่สร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูผู้ทำหน้าที่ให้การฝึกอบรมและครูผู้เข้ารับการอบรมด้วยตนเอง

**วัตถุประสงค์ของการจัดฝึกอบรม**

เพื่อให้ครูมีความรู้ความเข้าใจและทักษะด้านการวัดและประเมินผลการเรียนการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 รวมทั้งสร้างความรู้สึที่ดีต่อการประเมินการเรียนการสอน

**ประโยชน์ที่ผู้เข้ารับการอบรมจะได้รับ**

ครูมีความรู้ความเข้าใจและทักษะด้านการประเมินการเรียนการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ มีความเชื่อในด้านการประเมินที่และเหมาะสม ใช้การประเมินเป็นแนวทางในการปฏิบัติงานและพัฒนาปรับปรุงงานของตนเองอย่างต่อเนื่อง รวมทั้งมีผลงานที่เกิดจากการเข้าร่วมฝึกอบรมอย่างน้อยคนละ 1 ชิ้นงาน เพื่อใช้ประกอบการนำเสนอผลงานทางวิชาการต่อไป

## ส่วนที่ 2 กระบวนการจัดฝึกอบรม

### รายละเอียดเกี่ยวกับครูที่เข้าร่วมฝึกอบรม

ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมเป็นครูผู้สอนในโรงเรียน จำนวน 3 โรงเรียน มีด้วยกัน 2 ประเภท คือ 1) ครูพี่เลี้ยงที่ทำหน้าที่ฝึกอบรมให้กับครูผู้เข้ารับการอบรมในโรงเรียน และมีหน้าที่ติดตามให้ความช่วยเหลือ แนะนำ และให้คำปรึกษาเรื่องต่าง ๆ แก่ครูผู้เข้ารับการอบรม ครูกลุ่มนี้ได้รับการฝึกอบรมจากวิทยากรภายนอกเป็นเวลา 1 เดือน จากนั้นจึงนำผลที่ได้จากการฝึกอบรมถ่ายทอดและฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียนต่อไป และ 2) ครูในแต่ละโรงเรียนที่มีความสนใจและอาสาสมัครเข้ารับการอบรม

### กิจกรรมในการฝึกอบรม

- 1) การฟังการบรรยายโดยวิทยากรภายนอก
- 2) การฝึกปฏิบัติจากใบงาน แล้วนำผลงานจากการฝึกปฏิบัติมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้
- 3) การศึกษาหาความรู้จากสื่อและเอกสารประกอบการฝึกอบรม
- 4) การแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความคิดเห็นผ่านการประชุมกลุ่ม/การสนทนากลุ่ม

การรายงานผลการเรียนรู้ และการสะท้อนผลจากการปฏิบัติงาน

### ระยะเวลาการฝึกอบรม

ช่วงระยะเวลาดำเนินการประมาณ 7 เดือน คือ กันยายน 2549-กุมภาพันธ์ 2550 แบ่งการดำเนินการฝึกอบรมเป็น 2 ช่วง ช่วงแรก คือ การฝึกอบรมครูพี่เลี้ยงประมาณ 1-2 คนทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงในโรงเรียน ใช้เวลา 1 เดือน รับการฝึกอบรมจากวิทยากรภายนอก (อาจารย์วิษณุ) และช่วงที่ 2 คือ ครูในโรงเรียนรับการฝึกอบรมจากครูพี่เลี้ยง ในช่วงเวลาตั้งแต่เดือนตุลาคม 2549-มีนาคม 2550 ตามหลักสูตรการฝึกอบรม

### สื่อเอกสารที่ใช้ในการฝึกอบรม

ใบงานฝึกปฏิบัติการสร้างเครื่องมือการประเมินผลการเรียนการสอน ชุดฝึกต่าง ๆ เอกสารความรู้เรื่องแนวทางการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน ใบความรู้ โปรแกรมคอมพิวเตอร์การวิเคราะห์ข้อสอบ ฯลฯ

### การประเมินผลการฝึกอบรม

การประเมินผลการฝึกอบรมใช้การสังเกต การสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ การตอบแบบสำรวจและแบบสอบถาม รวมทั้งการสนทนากลุ่ม

### ส่วนที่ 3 เนื้อหาของหลักสูตรการฝึกอบรม

เนื้อหาของหลักสูตรการฝึกอบรม แบ่งออกเป็น 2 ประเภท จำแนกตามประเภทของครูที่เข้ารับการอบรมดังกล่าวข้างต้น ได้แก่ เนื้อหาฝึกอบรมสำหรับครูพี่เลี้ยง และเนื้อหาสำหรับครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมให้กับครูในแต่ละโรงเรียน มีรายละเอียดดังนี้

#### 1. เนื้อหาสำหรับการฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง

ครั้งที่	เนื้อหา	รูปแบบการฝึกอบรม	สื่อที่ใช้	เวลา	วิทยากร
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน (การวิเคราะห์ห้องศึ่ประกอบที่ใช้ในการประเมินกับมาตรฐานและสาระการเรียนรู้ การวิเคราะห์ห้องศึ่ประกอบที่ใช้ในการประเมินกับผลการเรียนรู้/จุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนดกรอบการประเมิน การสร้างเครื่องมือประเมิน การวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือประเมิน การกำหนดระดับคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน การวิเคราะห์ข้อมูลและการสรุปผลการประเมิน การตัดสินใจและนำเสนอผลการประเมิน การจัดทำรายงานการประเมิน แนวทางการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ คุณธรรมจริยธรรมของผู้ประเมิน)</li> <li>• องค์ประกอบของวัฒนธรรมการประเมินฯ</li> <li>• รูปแบบการพัฒนาวัฒนธรรมการประเมินฯ</li> </ul>	การบรรยาย การอภิปราย	เอกสาร แนวทาง การวัดและประเมินผล และใบ ความรู้	1 ชั่วโมง	ผู้วิจัย
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและการสร้างเครือข่าย</li> <li>• มโนทัศน์เกี่ยวกับการคิดสะท้อนอภิมาน (ขั้นตอน/รูปแบบการดำเนินงาน ตัวอย่างการตั้งคำถาม และประโยชน์)</li> </ul>	การบรรยาย	เอกสาร ชุดฝึกครูพี่เลี้ยง	1 ชั่วโมง	ผู้วิจัย
3-4	การวิเคราะห์วัฒนธรรมการประเมินการเรียนการสอนของครู	การบรรยาย	ใบความรู้	1 ชั่วโมง	ผู้วิจัย
	การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียน	การฝึกปฏิบัติ	ใบงานจากชุดที่ 2	1 ชั่วโมง	ผู้วิจัย
5	แนวทางการสร้างสัมพันธ์กับครูผู้เข้ารับการอบรม การตั้งประเด็นคำถาม การให้คำแนะนำและข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เข้ารับการอบรม ขั้นตอนการฝึกอบรม และรูปแบบวิธีการสำหรับการประเมินผลการฝึกอบรม	การบรรยาย การอภิปราย	เอกสาร ชุดฝึกครูพี่เลี้ยง	1 ชั่วโมง	ผู้วิจัย
6	การทดลองปฏิบัติด้วยการใช้กระบวนการคิดสะท้อนอภิมานเกี่ยวกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครู	การฝึกปฏิบัติ	ตัวอย่าง ผลงานวิจัย ครู	1 ชั่วโมง	ผู้วิจัย
7	การแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับประสบการณ์ที่ได้รับจากการดำเนินการฝึกอบรม และการสรุปผลการดำเนินการฝึกอบรม	การอภิปราย	ผลงานจากการ ฝึกอบรม	1 ชั่วโมง	ผู้วิจัย

## 2. เนื้อหาสำหรับครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมให้กับครูในโรงเรียน

ขั้นตอน ดำเนินงาน	ครั้งที่	เนื้อหา	รูปแบบ การฝึกอบรม	สื่อที่ใช้	เวลา	วิทยากร
1.การ วางแผน ฝึกอบรม (ตุลาคม 2549)	1	การกำหนดเกณฑ์/เป้าหมาย การฝึกอบรม	การบรรยาย การอภิปราย	หลักสูตรการ ฝึกอบรม	1 ชั่วโมง	ครูพี่ เลี้ยง/ ผู้วิจัย
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>การกำหนดแผนการ ดำเนินงานฝึกอบรม (รูปแบบการฝึกอบรม กิจกรรมการฝึกอบรม เวลา และสถานที่ฝึกอบรม)</li> <li>การจัดทำแผน/ปฏิทิน ปฏิบัติงานการฝึกอบรม</li> </ul>	การบรรยาย การอภิปราย การฝึกปฏิบัติจริง	หลักสูตรการ ฝึกอบรม	1 ชั่วโมง	ผู้วิจัย ร่วม สังเกต การณ์
	3	การนำเสนอคู่มือ สื่อ และ เอกสารการฝึกอบรม	การบรรยาย การอภิปราย	เอกสาร ประกอบการ ฝึกอบรม ใบบาง	1 ชั่วโมง	-
	4	การสรุปผลการเรียนจาก ขั้นตอนการวางแผนการ ฝึกอบรม	การอภิปราย กลุ่ม	ผลงานจากการ อบรมครั้งที่ 1-3	1 ชั่วโมง	-
2.การ ดำเนิน การฝึก อบรม (พ.ย. 2549- ม.ค. 2550)	5-6	มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับการ ประเมินการเรียนการสอน (เนื้อหาตามที่ระบุไว้ใน หลักสูตรของครูพี่เลี้ยง ครั้งที่ 1)	การบรรยาย การให้ศึกษา ค้นคว้าด้วย ตนเอง การอภิปราย	เอกสาร ประกอบการ ฝึกอบรม	1 ชั่วโมง/ ครั้ง	-
	7-8	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมิน การเรียนการสอน (ใบบางที่ 1)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผล การเรียนรู้จากใบบางที่ 1</li> </ul>	การบรรยาย การอภิปราย การฝึกปฏิบัติจริง การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วมกัน	ใบบางที่ 1 เอกสารแนวทาง การวัดและ ประเมินผลฯ ใบบางความรู้	1 ชั่วโมง/ ครั้ง	-
	9-10	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมิน การเรียนการสอน (ใบบางที่ 2)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผล การเรียนรู้จากใบบางที่ 2</li> </ul>	เหมือนครั้งที่ 7-8	ใบบางที่ 1-2 เอกสารแนวทาง การวัดและ ประเมินผลฯ ใบบางความรู้	1 ชั่วโมง/ ครั้ง	-
	11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมิน การเรียนการสอน (ใบบางที่ 3)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผล การเรียนรู้จากใบบางที่ 3</li> </ul>	เหมือนครั้งที่ 7-8	ใบบางที่ 1-3 เอกสารแนวทาง การวัดและ ประเมินผลฯ ใบบางความรู้	1 ชั่วโมง/ ครั้ง	-
	13 - 14	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมิน การเรียนการสอน (ใบบางที่ 4)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผล การเรียนรู้จากใบบางที่ 4</li> </ul>	เหมือนครั้งที่ 7-8	ใบบางที่ 1-4 เอกสารแนวทาง การวัดและ ประเมินผลฯ ใบบางความรู้	1 ชั่วโมง/ ครั้ง	-

ขั้นตอน ดำเนินงาน	ครั้งที่	เนื้อหา	รูปแบบ การฝึกอบรม	สื่อที่ใช้	เวลา	วิทยากร
	15 - 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>การฝึกปฏิบัติการประเมินการเรียนการสอน (ใบงานที่ 5)</li> <li>การนำเสนอและสรุปผลการเรียนรู้จากใบงานที่ 5</li> </ul>	เหมือนครั้งที่ 7-8	ใบงานที่ 1-5 เอกสารแนวทางการวัดและประเมินผลฯ ใบความรู้	1 ชั่วโมง/ ครั้ง	-
	17	การนำเสนอและสรุปผลการเรียนรู้จากใบงานที่ 1-5	การอภิปราย การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วมกัน	ใบงานที่ 1-5 เอกสารแนวทางการวัดและประเมินผลฯ ใบความรู้	1 ชั่วโมง	-
	18	การสรุปผลการเรียนรู้จากขั้นตอนการฝึกอบรม	การอภิปราย การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วมกัน	ผลงานทั้งหมด เอกสารแนวทางการวัดและประเมินผลฯ ใบความรู้	1 ชั่วโมง	-
3.การ ประเมิน ผลการ ฝึกอบรม (ก.พ. 2550)	19	การวางแผนและจัดทำผลงานจากการเข้าร่วมฝึกอบรม	การอภิปราย การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วมกัน	ผลงานจากการฝึกอบรม	1 ชั่วโมง	-
	20	การวางแผนเพื่อตรวจสอบผลการฝึกอบรม	การอภิปราย การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วมกัน	แบบสรุปผลการเรียนรู้	1 ชั่วโมง	-
	21	การตรวจสอบผลการฝึกอบรม	การอภิปราย การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วมกัน	แบบรายงานผลการเรียนรู้	1 ชั่วโมง	-
	22	การสรุปผลการเรียนรู้จากขั้นตอนการฝึกอบรม	การอภิปราย การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วมกัน	ผลงานครู แบบสรุปผลการเรียนรู้	1 ชั่วโมง	-
4.การ สรุปผลการ เรียนรู้ฯ (มี.ค. 2550)	23	การสรุปผลจากการเรียนรู้ตลอดระยะเวลาในกระบวนการฝึกอบรม	การอภิปราย การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วมกัน	ผลงานครู แบบสรุปผลการเรียนรู้	1 ชั่วโมง	-



ภาคผนวก ฉ

คู่มือฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## เอกสารประกอบการฝึกอบรม: คู่มือฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง



### ผู้จัดทำ

นายวิชณุ ทรัพย์สมบัติ  
 นิสิตรระดับปริญญาตรีบัณฑิต  
 สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา  
 ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา  
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### ที่ปรึกษา

ศ.ดร.สุวิมล ว่องวานิช  
 ศ.กิตติคุณ ดร.บงลักษณ์ วิรัชชัย

## คำนำ

เอกสารฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อใช้ประกอบการฝึกอบรมครูพี่เลี้ยงให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน เพื่อเป็นฐานแห่งความคิดและใช้เป็นแนวปฏิบัติสำหรับการทำหน้าที่เป็นครูพี่เลี้ยงฝึกอบรมครูในโรงเรียน

เนื้อหาของเอกสารฉบับนี้ออกเป็น 5 ตอน ได้แก่ ตอนแรกเป็นแนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ตอนที่ 2 เป็นแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อนและการคิดสะท้อนอภิมาน ตอนที่ 3 เป็นตัวอย่างประเภทคำถามในลักษณะต่าง ๆ เพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์และผลการปฏิบัติงาน ตอนที่ 4 เป็นตัวอย่างของการตั้งคำถามในกระบวนการคิดสะท้อนอภิมาน และตอนที่ 5 เป็นใบความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

ผู้จัดทำหวังว่าเอกสารเล่มนี้จะทำให้ครูพี่เลี้ยงนำมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน เพื่อเป็นฐานแห่งความคิดและเป็นแนวปฏิบัติสำหรับการฝึกอบรมให้กับครูผู้เข้ารับการอบรมในโรงเรียนต่อไป

วิษณุ ทรัพย์สมบัติ

## สารบัญ

เรื่อง	หน้า
ตอนที่ 1 แนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน .....	4
ความหมาย .....	4
วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม .....	4
ลักษณะของการฝึกอบรมฯ .....	5
องค์ประกอบของการฝึกอบรม .....	6
ขั้นตอนการฝึกอบรมฯ .....	6
จุดเด่นการฝึกอบรม .....	7
ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน/การคิดสะท้อนอภิมาน .....	9
ความหมาย .....	9
ระยะของการคิดสะท้อน .....	9
ตอนที่ 3 เป็นตัวอย่างประเภทคำถามในลักษณะต่าง ๆ เพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้ จากประสบการณ์และผลการปฏิบัติงาน .....	11
ตอนที่ 4 ตัวอย่างของการตั้งคำถามในกระบวนการคิดสะท้อนอภิมาน .....	20
ตอนที่ 5 ใบความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน.....	21
เอกสารอ้างอิง .....	26



## ตอนที่ 1: แนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-Based Training: SBT)

### ความหมายการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน หมายถึงกระบวนการพัฒนาด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติของบุคคล โดยมีเป้าหมายสำคัญอยู่ที่การพัฒนาครูให้มีการเรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืน มีการเรียนรู้ร่วมกันภายในโรงเรียน โดยมีครูพี่เลี้ยงที่มีความรู้ความเข้าใจและความสามารถในเรื่องที่อบรมเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือพัฒนาการปฏิบัติงานของครูตามความต้องการจำเป็นของครูแต่ละคน และเป็นการส่งเสริมศักยภาพครูเป็นรายบุคคล (Unesco, 1986; El-Baz และคณะ, 2003; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2546; สุวิมล ว่องวานิช, 2547)

### วัตถุประสงค์การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานสามารถจัดเป็นกลุ่มจำแนกตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมได้ 8 ประการ (Unesco, 1986) ดังนี้

1. เพื่อพัฒนาทักษะส่วนบุคคลในเรื่องต่าง ๆ ดังนี้ ทักษะการสื่อสาร ด้านเนื้อหาการสอน ทักษะคิดและค่านิยมในการการสอน ความรับผิดชอบและมาตรฐานการปฏิบัติงาน เป็นต้น
2. เพื่อยกระดับสมรรถภาพทางวิชาชีพที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการจัดการเรียนการสอน กระบวนการวิจัย การแก้ปัญหา การพัฒนาหลักสูตร การวางแผนและการพัฒนาโปรแกรมทางการศึกษา ฯลฯ
3. เพื่อการสร้างความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาสาระเรียนรู้ในสาขาวิชาต่าง ๆ
4. เพื่อการปรับเปลี่ยนหลักสูตรการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความต้องการและการเปลี่ยนแปลงทางด้านเทคโนโลยีและสังคม
5. เพื่อแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ที่อาจเกิดขึ้นในโรงเรียน เช่น การออกกลางคันของนักเรียน การที่นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ปัญหาด้านระบบการประเมินผลในโรงเรียน
6. เพื่อสร้างความคุ้นเคยกับนวัตกรรมต่าง ๆ ของโครงการแผนงานให้กับครูในโรงเรียน
7. เพื่อการดำเนินการในเชิงบริหารจัดการและให้ความรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติงานต่าง ๆ แก่บุคลากรในโรงเรียน
8. เพื่อสร้างความก้าวหน้าทางประสบการณ์ในเชิงวิชาชีพให้กับครูแต่ละคน

### ลักษณะของการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

คุณลักษณะที่สำคัญของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานมีด้วยกัน 7 ประการ (Unesco, 1986; El-Baz และคณะ, 2003; สุวิมล ว่องวานิช, 2547) ดังนี้

1. กระบวนการฝึกอบรมมุ่งให้ครูเกิดการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืน
2. กระบวนการฝึกอบรมเกิดขึ้นภายในโรงเรียน ตามความต้องการจำเป็นของครูแต่ละคน โดยไม่มีผลกระทบต่อการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนปกติของครู ครูไม่เสียเวลาที่ต้องเดินทางออกไปฝึกอบรมนอกโรงเรียนเหมือนการฝึกอบรมแบบเดิมที่เคยปฏิบัติกันมา
3. สื่อวัสดุการเรียนรู้ที่ใช้ในการฝึกอบรมสามารถนำไปใช้ประโยชน์สำหรับการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนได้ทันที

4. สื่อวัสดุการเรียนรู้ที่ใช้ประกอบการฝึกอบรมจัดทำขึ้นด้วยการบูรณาการทางด้านภาษาและวิธีวิทยาต่าง ๆ เข้าด้วยกัน
5. กระบวนการฝึกอบรมเกิดจากผู้นำในโรงเรียนหรือครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญ
6. กระบวนการฝึกอบรมประกอบด้วยกระบวนการที่สำคัญ ๆ ได้แก่ กระบวนการวางแผน การปฏิบัติ และการประเมินผล
7. กระบวนการฝึกอบรมเป็นกระบวนการที่ทุกคนเข้าใจถึงโครงสร้างและกระบวนการดำเนินงานตลอดขั้นตอนการดำเนินงาน และเข้ามาเกี่ยวข้องและรับผิดชอบร่วมกันในกิจกรรมที่ได้ร่วมกันปฏิบัติ

### องค์ประกอบของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานมีองค์ประกอบที่สำคัญ 8 ประการ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2546) ดังนี้

1. **ผู้ให้การฝึกอบรม** อาจเป็นครูต้นแบบ ครูแกนนำ และครูดีเด่นต่าง ๆ ที่มีประสบการณ์ตรงและมีผลงานในเรื่องที่ทำการฝึกอบรม
2. **ผู้เข้ารับการฝึกอบรม** เป็นครูที่มีความจำเป็นที่ต้องการพัฒนาตนเองในเรื่องที่ทำการฝึกอบรมซึ่งมีความสมัครใจที่จะเข้ารับการอบรม โดยผู้บริหารให้การสนับสนุน
3. **จำนวนผู้เข้ารับการฝึกอบรม** มีจำนวนพอประมาณ ซึ่งจะทำให้ให้ผู้ให้การฝึกอบรมให้คำปรึกษา แนะนำ และนิเทศติดตามประเมินผลผู้เข้ารับการอบรมได้อย่างสม่ำเสมอ ใกล้ชิด และต่อเนื่อง
4. **รูปแบบและกระบวนการของการฝึกอบรม** เป็นการฝึกอบรมตามสภาพปัญหา และความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม มุ่งเน้นการปฏิบัติจริงในห้องเรียน โดยให้ผู้การฝึกอบรมและผู้รับการอบรมร่วมกันคิด ร่วมกันวางแผนการจัดทำหลักสูตร และพบปะปรึกษาหารือแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบบกัลยาณมิตร เพื่อร่วมกันแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น
5. **เนื้อหาสาระ หลักสูตร และชุดฝึกอบรม** เป็นเนื้อหาที่จะใช้ให้ผู้เข้ารับการอบรมได้เรียนรู้ร่วมกับ ซึ่งจะสอดคล้องกับสภาพปัญหา และความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม
6. **การประเมินผล** เป็นกระบวนการตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นจากการฝึกอบรม มีการประเมินก่อนระหว่างการอบรม และหลังการอบรม ผู้ให้การฝึกอบรมมีการให้คำปรึกษาหารือ แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ นิเทศติดตามประเมินผลการฝึกอบรมได้อย่างสม่ำเสมอ ใกล้ชิด และต่อเนื่อง
7. **สถานที่ฝึกอบรม** คือ โรงเรียนซึ่งสามารถจัดให้มีการฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จริง และช่วยประหยัดค่าใช้จ่ายในการฝึกอบรม ทั้งค่าเดินทาง ค่าอาหารและเครื่องดื่ม รวมทั้งค่าใช้จ่ายอื่น ๆ ที่โรงเรียนสามารถช่วยอำนวยความสะดวกในการจัดฝึกอบรมเพื่อพัฒนาครู
8. **ผู้บริหารโรงเรียนและเพื่อนครู** ให้ความร่วมมือ อำนวยความสะดวกในการจัดฝึกอบรม เพื่อให้การฝึกอบรมมีประสิทธิภาพ

### ขั้นตอนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

ขั้นตอนหลักของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานมี 5 ขั้นตอน (Unesco, 1986) ดังนี้

1. **การระบุปัญหาของการฝึกอบรม** เป็นขั้นตอนที่ใช้เทคนิคการประเมินความต้องการจำเป็นมาใช้วางแผนการฝึกอบรม เพื่อสำรวจปัญหาและความต้องการจำเป็นของผู้เข้ารับการอบรม อาจใช้วิธีการ

สำรวจ การสัมภาษณ์ การสังเกต หรือการวิเคราะห์ข้อมูลอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียน ปัญหาและความต้องการจำเป็นที่เกิดขึ้นทำให้เห็นถึงกระบวนการที่ต้องดำเนินการและแก้ไข โดยปัญหาหรือความต้องการจำเป็นที่มีลำดับความสำคัญสูงสุดจะนำมาใช้เป็นข้อมูลเพื่อวางแผนการฝึกอบรม โดยโรงเรียนต้องส่งเสริมและสนับสนุนการใช้การฝึกอบรมเป็นแนวปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น

**2. การกำหนดเกณฑ์ที่ต้องการให้เกิดขึ้นจากการฝึกอบรม** เป็นการกำหนดค่า/เกณฑ์ซึ่งเป็นเป้าหมายหลักหรือผลที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เข้ารับการอบรมหลังจากการฝึกอบรมเสร็จสิ้น

**3. การกำหนดทางเลือกสำหรับการฝึกอบรม** เป็นการชี้ชัดของเกณฑ์ที่กำหนดขึ้นจากขั้นตอนที่สองมาพิจารณาเพื่อกำหนดเป็นทางเลือกต่าง ๆ ของการฝึกอบรม มีการจัดโครงการฝึกอบรม มีการพิจารณาคัดเลือกและวิเคราะห์ทางเลือกต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ ตามความต้องการจำเป็นที่เกิดขึ้น แล้วทำการตัดสินใจเลือกแนวทางการปฏิบัติ พร้อมกับมีการวางแผนและการนำเสนอแผนการปฏิบัติงานของการฝึกอบรม

**4. การดำเนินการฝึกอบรม** เป็นการนำขั้นตอนที่ได้มีการก่อนวางแผนก่อนการฝึกอบรมมาใช้เป็นกิจกรรมของการดำเนินงาน เป็นกิจกรรมการดำเนินการร่วมกันระหว่างผู้ดำเนินการฝึกอบรมและผู้รับการอบรมในโรงเรียน โดยมีการเตรียมการเกี่ยวกับวัสดุการฝึกอบรม ผู้อำนวยการหรือผู้ดำเนินการฝึกอบรมและผู้รับการฝึกอบรมถูกคัดเลือกและดำเนินการร่วมกัน รวมทั้งมีการจัดหาแหล่งทรัพยากรต่าง ๆ เพื่อใช้ในการดำเนินการฝึกอบรม ก่อนการฝึกอบรมจริง อาจมีการดำเนินการฝึกอบรมเป็นโครงการทดลองเพื่อเป็นการเตรียมความพร้อมก่อนการปฏิบัติงานจริง

**5. การประเมินผลการฝึกอบรม** เป็นขั้นตอนพิจารณาประสิทธิภาพและประสิทธิผลของการฝึกอบรม รูปแบบที่ใช้สำหรับการประเมินต้องใช้ทั้งการประเมินระหว่างการฝึกอบรมและประเมินสรุปผลการฝึกอบรม โดยสมาชิกหรือผู้รับการฝึกอบรมดำเนินการประเมินผลการฝึกอบรมร่วมกัน

### จุดเด่นของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานมีจุดเด่นอยู่ 2 ประการ (Tripa & Chagas, 2000; Tercanlioglu, 2004; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2546) ดังนี้

#### ประการแรก คือ จุดเด่นที่เกิดขึ้นกับผู้เข้าร่วมอบรม

กระบวนการฝึกอบรมทำให้ผู้เข้าร่วมอบรมเกิดความรู้ความเข้าใจ และทักษะในเรื่องที่อบรม โดยผ่านการเรียนรู้ร่วมกัน และทำให้ผู้เข้ารับการอบรมมีเจตคติที่ดีต่อกระบวนการฝึกอบรม โดยให้โรงเรียนเป็นฐาน

#### ประการที่สอง คือ จุดเด่นของกระบวนการฝึกอบรม

เนื่องจากในกระบวนการฝึกอบรมเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้นำเสนอและออกแบบวิธีการเรียนรู้ตามสภาพปัญหาและความต้องการของแต่ละคน มีการเรียนรู้โดยการปฏิบัติจริง เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้เรียนรู้จากประสบการณ์ด้วยกัน สามารถนำเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น วิธีการอบรมเป็นการประหยัดเวลาและค่าใช้จ่าย เป็นกระบวนการที่สนุกสนาน รวมทั้งเป็นกระบวนการที่สร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้ทำหน้าที่ฝึกอบรมและผู้เข้ารับการอบรม

## ตอนที่ 2: แนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน/การคิดสะท้อนอภิมาน (Reflection/Meta Reflection)

### ความหมายของการคิดสะท้อน/การคิดสะท้อนอภิมาน

การคิดสะท้อนและการคิดสะท้อนอภิมาน ถือเป็นกระบวนการคิดเชิงวิเคราะห์ของบุคคลในการนำเอาเรื่องราวต่าง ๆ เข้ามาในความคิดแล้วทำการพิจารณาคิดไตร่ตรองอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นการรำลึกถึงเหตุการณ์และสิ่งที่ต้องการบรรลุผล โดยอาศัยกระบวนการเรียนรู้จากประสบการณ์ของบุคคล ทำให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ขึ้น เนื่องจากความรู้ไม่ได้เกิดขึ้นจากการมีประสบการณ์ด้วยตัวมันเอง แต่เป็นเพราะเราคิดสะท้อนต่อประสบการณ์หรือเรื่องราวต่าง ๆ เหล่านั้นอย่างใคร่ครวญ (Leitch & Day, 2001; Yaffe, 2003; Henning & Keune, 2004)

การคิดสะท้อนและการคิดสะท้อนอภิมานต่างกันตรงที่การคิดสะท้อนอภิมานจะมีระดับการคิดที่สูงกว่าการคิดสะท้อนปกติทั่วไป เนื่องจากเป็นความคิดเชิงวิเคราะห์ที่มีต่อความคิดที่ได้สะท้อนมา ทำให้มีควมลึกซึ้งและเกิดประโยชน์มากขึ้น

การคิดสะท้อนอภิมานถือได้ว่าเป็นกระบวนการคิดวิเคราะห์ของบุคคลเพื่อพิจารณาใคร่ครวญถึงจุดเด่นและจุดด้อยของกระบวนการและผลลัพธ์ที่ได้จากการเรียนรู้ ด้วยการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ร่วมกัน โดยมีการร่วมกันจำแนกแยกแยะ สะท้อนความคิดเห็นเห็นจากสิ่งที่ปฏิบัติ นำเสนอผลการปฏิบัติงาน ปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้น เพื่อนำผลจากการเรียนรู้ไปใช้พัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นต่อไป

### ระยะของการคิดสะท้อน

วีณา กวีสมบุญ (2547) ได้ศึกษาเอกสารต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการคิดสะท้อน แล้วได้สรุปและนำเสนอระยะของการคิดสะท้อนออกเป็น 4 ระยะ ดังนี้

#### 1. การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน

การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน คือ การคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะที่บุคคลกำลังปฏิบัติงานอยู่ ทำให้บุคคลเกิดความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ซึ่งเป็นการให้ความสนใจกับประสบการณ์ส่วนบุคคล

#### 2. การคิดสะท้อนต่อการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว

การคิดสะท้อนการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว คือ การที่บุคคลคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นไปแล้ว ทำให้ตนเองได้เปิดใจกว้างเพื่อทำความเข้าใจในเรื่องราวต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น และสามารถตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเรื่องต่าง ๆ กับพฤติกรรมปฏิบัติของตนเอง การคิดสะท้อนระยะนี้ทำให้บุคคลได้มีการเปิดใจกว้างเพื่อยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และยอมรับรู้ในความรู้สึกรู้สึกของผู้อื่น อีกทั้งยังเป็นการรับรู้ในความคิดและความรู้สึกภายในของตนเองอีกด้วย

#### 3. การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต

การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต คือ การที่บุคคลคิดถึงสิ่งที่จะทำให้เกิดขึ้นในอนาคต โดยบุคคลต้องมีการยืดหยุ่นทางความคิดของตนเองในการแสวงหาและเลือกพฤติกรรมทางเลือกต่าง ๆ เพื่อให้ในการปฏิบัติ ที่สอดคล้องกับความต้องการของตนเอง

#### 4. การปฏิบัติงานจากการคิดสะท้อน

การปฏิบัติงานจากการคิดสะท้อน คือ การที่บุคคลกระทำตามในสิ่งที่ตนเองได้คิดไว้ ทำให้ตนเองเกิดความประสงค์/ความต้องการของการปฏิบัติงานที่มีความสอดคล้องกับสิ่งที่ต้องการให้เกิดขึ้นจนประสบความสำเร็จตามที่ได้ตั้งใจไว้ การคิดสะท้อนระยะนี้ถือเป็นแรงกระตุ้นภายในของบุคคลที่ทำให้บุคคลเกิดการแสดงออก ทำให้การปฏิบัติงานมีเป้าหมายที่ชัดเจน มีการวางแผนอย่างเป็นระบบ จนทำให้บุคคลเกิดทักษะและความชำนาญ/เชี่ยวชาญในการปฏิบัติงาน

#### แนวทางส่งเสริมให้เกิดการคิดสะท้อน/การคิดสะท้อนอภิมาน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยของ Yaffe (2000) Leitch & Day (2001) และวีณา กัญจนบุรณ (2547) สรุปได้ว่าแนวทางหรือรูปแบบในการส่งเสริมให้บุคคลเกิดการคิดสะท้อนหรือการคิดสะท้อนอภิมาน ควร มีวิธีดำเนินการดังต่อไปนี้

1. การจัดประสบการณ์ให้บุคคลเกิดความรู้สึกขัดแย้งในความคิด เช่น
  - การให้บุคคลทำการบรรยายภาพ ซึ่งเป็นการเขียนการคิดสะท้อนลงในกระดาษเป็นรายบุคคล
  - การให้บุคคลดูวิดีโอเพื่อกระตุ้นบุคคลให้มีการสะท้อนผลการคิด
  - การจำลองสถานการณ์จริงขึ้นมา โดยให้บุคคลมีการอภิปรายและมีการสนทนาร่วมกัน
2. การให้บุคคลสังเกตปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นรอบตัว และตั้งประเด็นคำถามต่าง ๆ ต่อเหตุการณ์และเรื่องราวเหล่านั้นในเชิงวิเคราะห์พหุภาคี เพื่อให้บุคคลเกิดการเรียนรู้และได้คิดอย่างใคร่ครวญ
3. การใช้วิธีการเรียนรู้ด้วยการระดมสมอง และการสนทนากลุ่มตามจุดมุ่งหมายที่กำหนด
4. การมอบหมายงานให้บุคคลได้ปฏิบัติ โดยมีพี่เลี้ยงเป็นผู้ดำเนินการ/อำนวยความสะดวก
5. การจัดกิจกรรมให้บุคคลมีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ร่วมกัน โดยร่วมกันจำแนกแยกแยะสะท้อนความคิดเห็นจากสิ่งที่ปฏิบัติ นำเสนอผลการปฏิบัติงาน และปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้น เพื่อนำผลจากการเรียนรู้ไปใช้พัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นต่อไป

ตอนที่ 3 ตัวอย่างประเภทคำถามในลักษณะต่าง ๆ เพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์  
และผลการปฏิบัติงาน

ระยะของการ คิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถาม การคิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถามแต่ละประเภท เพื่อให้ถามต่อจากคำตอบที่ได้
<b>1. การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน</b>		
1.1 คำถามให้ได้ คิดย้อนกลับไปถึง เหตุการณ์ที่ เกิดขึ้น	<p>● <b>คำถาม:</b> “วันนี้อาจารย์ใช้ วิธีการประเมินนักเรียนด้วยวิธี ใดบ้าง”</p> <p><b>คำตอบ:</b> “วันนี้สอนหลายวิชา เลยใช้การประเมินหลายวิธีเลยคะ ทั้งการสังเกต การสัมภาษณ์ แต่ถ้า ว่าไปแล้วส่วนใหญ่ก็เป็นการใช้ ข้อสอบและมีแบบฝึกหัดให้นักเรียน ทำคะ”</p>	<p><b>คำถาม:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● เพราะเหตุใดจึงเลือกใช้การประเมินหลายวิธีดังกล่าว</li> <li>● การประเมินแต่ละวิธีใช้ประเมินในช่วงเวลาใดบ้าง</li> <li>● การประเมินแต่ละวิธีเหมาะกับการประเมินแต่ละวิชาอย่างไร</li> <li>● ในแต่ละวิชามีวิธีการเลือกใช้วิธีการประเมินแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร</li> <li>● การประเมินแต่ละวิธีมีปัญหาอุปสรรคอะไรบ้าง ถ้ามีได้ ดำเนินการแก้ไขปัญหานั้นที่เกิดขึ้นอย่างไร</li> <li>● การประเมินด้วยการสังเกตใช้ในวิชาอะไร และขณะใช้วิธีการ ประเมินดังกล่าวเป็นอย่างไร</li> <li>● การประเมินด้วยการสัมภาษณ์ใช้ในวิชาอะไร และขณะใช้ วิธีการประเมินดังกล่าวเป็นอย่างไร</li> <li>● การประเมินโดยใช้ข้อสอบและให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดใช้ในวิชา อะไร และขณะใช้วิธีการประเมินดังกล่าวเป็นอย่างไร</li> <li>● เหตุใดส่วนใหญ่จึงเลือกใช้ข้อสอบ และให้ทำแบบฝึกหัด จะใช้ วิธีการประเมินอื่นได้หรือไม่ เพราะเหตุใด</li> </ul>
1.2 คำถามให้ได้ คิดย้อนกลับสิ่งที่ ตนเองกระทำและ มีความรู้สึก	<p>● <b>คำถาม:</b> “ได้ทำอะไรบ้างใน การประเมินด้วยการใช้ข้อสอบและ การให้นักเรียนทำแบบฝึกหัด”</p> <p><b>คำตอบ:</b> ”เมื่อสอนจบหน่วยก็ นำข้อสอบที่เคยใช้มา มาสอบวัด ความรู้ของนักเรียนว่าเขาผ่านหรือรู้ ไม่รู้ในเรื่องที่สอน ส่วนแบบฝึกหัดก็ ให้ทำทำยบทเรียน หรือหลังจาก สอนจบเนื้อหาคะ”</p>	<p><b>คำถาม:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● อาจารย์คิดว่าการใช้ข้อสอบที่เคยใช้มาแล้ว มาใช้สอบวัด ความรู้ของนักเรียนอีกเป็นการประเมินที่ดีหรือไม่อย่างไร</li> <li>● อาจารย์คิดว่าการใช้ข้อสอบของอาจารย์ประเมินนักเรียน น่าเชื่อถือหรือไม่ สามารถสะท้อนผลนักเรียนได้หรือไม่ และเหตุ ใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● ถ้าไม่สอบจบหน่วยการเรียน อาจารย์สามารถใช้ข้อสอบมาวัด ความรู้ของนักเรียนได้หรือไม่ เหตุใด</li> <li>● ก่อนที่จะใช้ข้อสอบมาวัดความรู้นักเรียน อาจารย์วางแผนการ ออกข้อสอบดังกล่าวอย่างไรบ้าง และคิดว่ากระบวนการ วางแผนออกข้อสอบที่เคยทำมาถูกต้องหรือไม่</li> <li>● ถ้าคิดว่าถูกต้อง เป็นเพราะเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น และถ้าคิดว่าไม่ ถูกต้อง เพราะเหตุใด และที่ผ่านมา ถ้าอาจารย์คิดว่ามี กระบวนการทำที่ไม่ถูกต้อง อาจารย์จะดำเนินการแก้ไขอย่างไร จึงจะให้ถูกต้องและเหมาะสม</li> <li>● การใช้การประเมินด้วยวิธีการอื่น ๆ นอกเหนือจากการใช้ ข้อสอบและแบบฝึกหัด สามารถทำได้หรือไม่ เพราะเหตุใด และอาจารย์คิดจะเปลี่ยนแปลงบ้างหรือไม่</li> <li>● นอกเหนือจากการใช้แบบฝึกหัดให้นักเรียนทำหลังจบบทเรียน</li> </ul>

ระยะของการ คิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถาม การคิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถามแต่ละประเภท เพื่อใช้ถามต่อจากคำตอบที่ได้
	<p>● คำถาม: “มีความรู้สึกอย่างไรต่อการใช้วิธีการประเมินดังกล่าว”</p> <p>คำตอบ: “พี่ว่านะ ถ้าใช้ข้อสอบก็จะทำให้ง่ายเวลาออกข้อสอบและตรวจก็ง่าย แต่ถ้าใช้การสัมภาษณ์หรือการสังเกตเนี่ย นักเรียนก็มีมาก เวลาก็น้อย มันทำไม่ค่อยทัน...”</p>	<p>แล้ว ยังมีวิธีการอื่นอีกหรือไม่</p> <p>คำถาม:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● การที่รู้สึกว่าการประเมินโดยการใช้ข้อสอบเป็นการง่ายนั้นทำไมจึงรู้สึกเช่นนั้น</li> <li>● อาจารย์รู้สึกว่าการประเมินในการพัฒนาข้อสอบ ทั้งการออกข้อสอบและการตรวจให้คะแนนของอาจารย์น่าเชื่อถือหรือไม่ และเหตุใดจึงรู้สึกเช่นนั้น</li> <li>● อาจารย์มีกระบวนการตรวจให้คะแนนและตรวจให้คะแนนนักเรียนอย่างไร ในข้อสอบแต่ละประเภท (แบบปรนัย และแบบอัตนัย)</li> <li>● การไม่ใช้วิธีการประเมินด้วยการสัมภาษณ์และการสังเกตด้วยเหตุผลเรื่องจำนวนนักเรียน และเรื่องเวลา อาจารย์คิดว่าเป็นความคิดที่ถูกต้องหรือไม่ เพราะเหตุใด และถ้าไม่ถูกต้องต่อไป อาจารย์จะดำเนินการอย่างไร</li> </ul>
	<p>● คำถาม: “ขณะที่ประเมินนักเรียนโดยใช้วิธีสังเกตอยู่นั้นมีความคิดอย่างไร แล้วคิดว่าทำไมจึงใช้วิธีแบบนั้น”</p> <p>คำตอบ: “เวลาสังเกตนักเรียนก็พยายามสังเกตโดยไม่ให้เขารู้ตัวนะ เดี่ยวเขาจะเกร็งหรือเสแสร้ง ต้องทำให้เป็นธรรมชาติ แต่เราก็เหนื่อยนะ ต้องใช้เวลามากหน่อย”</p>	<p>คำถาม:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● อาจารย์รู้ได้อย่างไรว่านักเรียนรู้ตัวหรือไม่รู้ตัวว่ากำลังถูกสังเกตโดยครู</li> <li>● ถ้านักเรียนรู้ตัวว่ากำลังถูกสังเกต ข้อมูลที่ได้เป็นอย่างไร</li> <li>● มีวิธีการหรือเทคนิคการประเมินอย่างไรที่จะทำให้การสังเกตเป็นไปอย่างรวดเร็ว</li> <li>● อาจารย์ใช้วิธีการสังเกตอย่างไร ที่ถือว่าเป็นกระบวนการสังเกตที่เป็นธรรมชาติ</li> <li>● ถ้าเกิดนักเรียนรู้ตัวว่าถูกสังเกต อาจารย์ดำเนินการแก้ไขปัญหาดังกล่าวอย่างไร</li> <li>● เมื่อสังเกตพฤติกรรมนักเรียนเสร็จแล้ว อาจารย์นำผลการสังเกตไปดำเนินการอย่างไร</li> <li>● ทำไมการประเมินนักเรียนโดยใช้การสังเกตจึงทำให้อาจารย์เกิดอาการเหนื่อย และได้แก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นได้อย่างไร คิดว่าการแก้ไขปัญหาดังกล่าวถูกต้องหรือไม่ และการประเมินนักเรียนด้วยวิธีการอื่นไม่เกิดอาการเหนื่อยหรืออย่างไร</li> <li>● ทำไมคิดว่าการประเมินโดยการใช้การสังเกตจึงต้องใช้เวลาเยอะ ถ้าไม่ใช้เวลาเยอะจะแก้ไขอย่างไร</li> <li>● อาจารย์คิดว่าถ้าใช้การประเมินนักเรียนโดยใช้การสังเกตโดยไม่ให้เหนื่อยกับผู้สังเกต และไม่ต้องใช้เวลาเยอะ สามารถดำเนินการอย่างไรได้บ้าง</li> </ul>
2. การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว		
2.1 คำถาม เพื่อให้เกิด พิจารณาถึง	“เมื่อก่อนใช้แต่ข้อสอบเลือกตอบ แต่เดี๋ยวนี้หันมาใช้ข้อสอบอัตนัยกันมากขึ้น”	<p>คำถาม:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● อาจารย์คิดว่า การประเมินโดยใช้ข้อสอบอัตนัยเป็นการดีกว่าการใช้ข้อสอบประเภทเลือกตอบหรือไม่ เพราะเหตุใด</li> </ul>

ระยะของการ คิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถาม การคิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถามแต่ละประเภท เพื่อใช้ถามต่อจากคำตอบที่ได้
<p>ความสัมพันธ์ ระหว่างเหตุการณ์ และกระบวนการ คิดของตนเอง หลังจากเกิด เหตุการณ์นั้น</p>	<p>● คำถาม: “อะไรคือสิ่งที่ทำให้ ตัดสินใจเปลี่ยนแปลงการใช้ข้อสอบ แบบเลือกตอบมาเป็นข้อสอบอัตนัย มากขึ้น และคิดว่าจะเกิดผลเป็น อย่างไร”</p> <p>คำตอบ: “ส่วนใหญ่ก็ใช้ ข้อสอบอัตนัยกัน เพราะสามารถวัด ความคิดของนักเรียนได้ลึกซึ้งขึ้น ก็ จะมีกันในทุกวิชานะ ข้อสอบอัตนัย แบบนี้ไม่ใช่วัดเฉพาะความรู้ ความจำอย่างเดียว แต่สามารถวัด ความคิดของนักเรียนได้อย่างลึกซึ้ง นะ และมันก็จริงนะ เด็กคนไหนเก่ง ในห้องก็จะทำได้ ส่วนเด็กอ่อนจะทำ ไม่ได้เลย ไม่เขียนมาเลย ส่ง กระดาษเปล่า....”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● จำเป็นหรือไม่ที่ต้องประเมินนักเรียนโดยใช้ข้อสอบประเภท อัตนัยในทุกวิชา</li> <li>● การประเมินโดยใช้ข้อสอบประเภทอัตนัยเหมาะกับวิชาแบบใด</li> <li>● เหตุผลที่ครูส่วนใหญ่เปลี่ยนการใช้ข้อสอบมาเป็นอัตนัย เพราะ บอกว่าสามารถวัดความรู้ที่นักเรียนได้ลึกซึ้งขึ้นนั้น เป็นความคิดที่ ถูกต้องหรือไม่ เพราะเหตุใด แล้วข้อสอบประเภทอื่น ไม่สามารถ วัดความรู้ ความคิดของนักเรียนได้อย่างลึกซึ้งหรือไม่ อย่างไร</li> <li>● การออกข้อสอบแบบอัตนัยมาใช้วัดนักเรียนในทุกวิชา ถือว่ามี ความจำเป็นหรือไม่ เพราะเหตุใด และเห็นด้วยหรือไม่ เพราะ เหตุใด</li> <li>● ทำไมอาจารย์จึงเลือกออกข้อสอบเป็นแบบอัตนัยในวิชาที่ อาจารย์สอน มีเหตุผลใดที่ใช้ประกอบการพิจารณา</li> <li>● การที่เด็กเก่งต้องทำข้อสอบอัตนัยได้ ส่วนเด็กอ่อนทำข้อสอบ ประเภทอัตนัยไม่ได้ อาจารย์เห็นด้วยหรือไม่ เพราะเหตุใด</li> <li>● อาจารย์มีวิธีการแก้ไขปัญหาการประเมินโดยใช้ข้อสอบอัตนัย ในกรณีที่นักเรียนส่งกระดาษเปล่าหรือไม่ อย่างไร</li> <li>● ถ้าจะพัฒนาข้อสอบเพื่อใช้วัดและประเมินนักเรียนให้ได้ อย่างลึกซึ้ง นอกเหนือจากข้อสอบประเภทอัตนัยแล้วยังมีวิธีการหรือ รูปแบบการประเมินอื่นอีกหรือไม่ อย่างไร</li> </ul>
<p>2.2 คำถามเพื่อ ส่งเสริมให้ คิดถึงวิธีการที่ จัดการเพื่อ เปลี่ยนแปลง สิ่งที่เป็นอยู่ให้ ดีขึ้น</p>	<p>“ขนาดการสอบเอเน็ต โอนเน็ตยังมี ปัญหาอยู่เลย จะมาเอาอะไรกับการ วัดผลประเมินในโรงเรียนล่ะ แค่นี้ก็ ถือว่าดีแล้วนะ”</p> <p>● คำถาม: “แล้วถ้าในโรงเรียน เกิดมีปัญหาเหมือนการทดสอบ ระดับชาติล่ะ...เราจะมามีวิธีการใดบ้าง ที่แก้ปัญหาดังกล่าว”</p> <p>คำตอบ: “อย่างน้อยคนที่ทำก็ น่าจะมีความรู้เพียงพอที่จะทำ และ วางระบบการทำงานที่ดีนะ ต้องมี การทดลองก่อนใช้จริงและ ตรวจสอบระบบการทำงานที่ดี”</p>	<p>คำถาม:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● อาจารย์คิดว่าระบบการประเมินในโรงเรียนปัจจุบันนี้ดีหรือไม่ดี อย่างไร และเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● อาจารย์คิดว่าครูในโรงเรียนมีความรู้เพียงพอเรื่องการ ประเมินผลหรือไม่ และอาจารย์รู้ได้อย่างไรว่าครูเหล่านั้นมี ความรู้หรือไม่มีความรู้ในเรื่องดังกล่าว</li> <li>● ถ้าครูในโรงเรียนไม่มีความรู้เพียงพอเรื่องการประเมินการเรียน การสอน จะแก้ปัญหานี้ได้อย่างไร หรือดำเนินการด้วยวิธี ใดบ้าง</li> <li>● อาจารย์คิดว่า การติดตามตรวจสอบระบบการประเมินการเรียน การสอนในโรงเรียนควรมีรูปแบบและวิธีการอย่างไร และที่ เป็นอยู่ในปัจจุบันดีหรือไม่ดี อย่างไร ควรพัฒนา/แก้ไขอย่างไร</li> <li>● อาจารย์คิดว่าถ้าต้องพัฒนาระบบการประเมินผลในโรงเรียน/ ชั้นเรียนให้ดียิ่งขึ้น ควรต้องเปลี่ยนแปลงหรือทำอะไรบ้าง</li> <li>● อาจารย์สามารถพัฒนาตนเองให้มีความรู้ความสามารถและ ทักษะทางด้าน การประเมินผลในชั้นเรียนให้ดียิ่งขึ้นได้หรือไม่ ต้องทำอะไรบ้าง และคิดว่าทำได้หรือไม่ เพราะเหตุใด และ ถ้าทำไม่ได้ เป็นเพราะเหตุใด</li> </ul>



ระยะของการ คิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถาม การคิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถามแต่ละประเภท เพื่อใช้ถามต่อจากคำตอบที่ได้
2.3 คำถาม เพื่อให้เกิดการคิด อย่างกระจำจืด ในสิ่งที่กล่าวไป	<p>“เวลาจะสอบหรือประเมินนักเรียน ในวิชาคณิตศาสตร์จะง่าย..ไม่ เหมือนกับวิชาอื่น ๆ โดยเฉพาะ ประเมินการอ่านคิดวิเคราะห์...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>คำถาม:</b> “อะไรที่ทำให้รู้สึกว่าการประเมินวิชาคณิตศาสตร์ง่ายและประเมินการอ่านคิดวิเคราะห์เป็นเรื่องยาก”</li> </ul> <p><b>คำตอบ:</b> “...ก็วิชา คณิตศาสตร์จะง่ายเวลาออก ข้อสอบแล้วตรวจให้คะแนนก็ง่ายอีก ด้วย ส่วนการประเมินการอ่านคิด วิเคราะห์ จะยากเวลาออกข้อสอบ เราไม่รู้ว่าจะสอบที่เราออกนั้น สามารถวัดได้จริงหรือไม่ ตอนนี้ต่าง คนก็ต่างทำในวิชาของตัวเอง....”</p>	<p><b>คำถาม:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● อาจารย์มีกระบวนการพัฒนาข้อสอบในวิชาคณิต ศาสตร์อย่างไร จึงทำให้รู้สึกว่าเป็นเรื่องที่ยาก และคิดว่าวิธีการที่ปฏิบัติอยู่นั้น เชื่อถือได้หรือไม่ เพราะเหตุใด</li> <li>● อาจารย์มีกระบวนการพัฒนาข้อสอบเพื่อใช้ในประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์อย่างไร จึงทำให้รู้สึกว่าเป็นเรื่องที่ยาก มีความยาก ในขั้นตอนใด และที่ผ่านมามีวิธีการแก้ไขปัญหาดังกล่าว อย่างไร</li> <li>● ถ้าจะแก้ไขให้การประเมินการอ่านคิดวิเคราะห์เป็นเรื่องที่ยาก อาจารย์คิดว่าควรดำเนินการอย่างไร</li> <li>● อาจารย์มีวิธีการอย่างไรที่ทำให้เชื่อได้ว่าข้อสอบการอ่านคิด วิเคราะห์ที่ใช้อยู่ นั้น สามารถวัดได้ตรงกับสิ่งที่มุ่งวัดจริง และมีความน่าเชื่อถือเพียงพอในการนำไปใช้จริง</li> <li>● ถ้าจะทำให้การประเมินการอ่านคิดวิเคราะห์เป็นเรื่องง่ายในการ ปฏิบัติ ควรมีรูปแบบและวิธีการอย่างไร</li> <li>● การประเมินการอ่านคิดวิเคราะห์โดยให้ครูผู้สอนแต่ละคนต่าง คนต่างทำดีหรือไม่ดีอย่างไร เหตุใดจึงคิดเช่นนั้น และรูปแบบที่ ควรจะเป็น ควรเป็นอย่างไร เพราะเหตุใด</li> </ul>
2.4 คำถาม เพื่อให้เกิดการ ขยายความคิดให้ กว้างขวางขึ้น	<p>“...ที่โรงเรียนเราจะใช้การประเมิน ตามสภาพจริง...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>คำถาม:</b> “อะไรเป็นเป้า หมาย ของการประเมินแบบนี้”</li> </ul> <p><b>คำตอบ:</b> “...ก็เพื่อสะท้อน ข้อมูลให้ตรงกับความจริงที่นักเรียน เป็นอยู่”</p>	<p><b>คำถาม:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● อาจารย์มีรูปแบบ/วิธีการประเมินตามสภาพจริงเป็นอย่างไร</li> <li>● วิธีการหรือขั้นตอนใดที่ใช้สะท้อนข้อมูลให้ตรงกับความจริงที่ นักเรียนเป็นอยู่ และคิดว่าวิธีการดังกล่าวถูกต้อง นำเชื่อถือ หรือไม่ เพราะเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● ถ้าไม่ใช้วิธีการแบบนี้ คิดว่ายังมีวิธีการอื่นอีกไหมที่จะช่วยสะท้อน ความจริงที่นักเรียนเป็นอยู่</li> </ul>
2.5 คำถาม เพื่อให้ตระหนัก ถึงความเชื่อของ ตนเองและผู้อื่น	<p>“ในวิชาศิลปะครูปรึกษาขอให้เด็ก วาดภาพ และก็ตรวจให้คะแนนเด็ก แล้วจึงเอาคะแนนมาตัดเกรด”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>คำถาม:</b> “อาจารย์คิดว่าครู ปรึกษาดีอย่างไรจึงทำแบบนั้น”</li> </ul> <p><b>คำตอบ:</b> “.....การที่ครูปรึกษาให้ นักเรียนวาดภาพก็ถือว่าเป็นการ ประเมินทักษะด้านการวาดภาพของ นักเรียน ต้องให้นักเรียนได้ปฏิบัติ ออกมา แล้วประเมินจากผลงานที่ นักเรียนได้ปฏิบัติกันแหละ...”</p>	<p><b>คำถาม:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● การประเมินทักษะปฏิบัติที่ดี ควรวิธีการหรือรูปแบบการ ประเมินอย่างไร</li> <li>● การประเมินวิชาศิลปะโดยให้นักเรียนวาดภาพถือเป็นเป็นการ ประเมินด้านทักษะปฏิบัติของนักเรียนหรือไม่ เหตุใดจึงคิด เช่นนั้น ถ้าไม่ใช่ แล้วแบบใดจึงจะถูกต้อง</li> <li>● แล้วถ้าอาจารย์ต้องสอนวิชาศิลปะ และต้องการประเมินทักษะ ปฏิบัติ อาจารย์ใช้วิธีการประเมินตามแนวทางของครูปรึกษา หรือไม่ เพราะเหตุใด ถ้าไม่ใช่ อาจารย์จะดำเนินการประเมิน อย่างไร</li> </ul>
2.6 คำถาม เพื่อให้ระบุเกณฑ์	<p>“...วิชานี้เป็นวิชาที่ง่าย นักเรียน ส่วนใหญ่ผ่านการสอบและได้เกรดดี”</p>	<p><b>คำถาม:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● อาจารย์เห็นด้วยกับเกณฑ์การให้คะแนนและแนวทางการให้</li> </ul>

ระยะของการ คิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถาม การคิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถามแต่ละประเภท เพื่อใช้ถามต่อจากคำตอบที่ได้
<p>ของตนเองที่ใช้ ตัดสินใจสถานการณ์</p>	<p>ๆ กันหมดเกือบทุกคน...”</p> <p>● คำถาม: “อาจารย์ใช้อะไรตัดสินว่าคนไหนผ่านการสอบ และได้เกรดดี”</p> <p>คำตอบ: “...ก็มีเกณฑ์ตั้งไว้ว่าจะดูว่าได้ที่คะแนนแล้วก็นำคะแนนมาเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้แล้วจึงให้เกรดตามที่กำหนดไว้...”</p>	<p>เกรดที่มีการกำหนดขึ้นใช้หรือไม่</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● แนวทางการกำหนดเกณฑ์ที่เป็นอยู่เป็นอย่างไรบ้าง</li> <li>● เกณฑ์ที่กำหนดขึ้นมีความน่าเชื่อถือและเหมาะสมหรือไม่อย่างไร</li> <li>● ควรมีการเปลี่ยนแปลงเกณฑ์การให้คะแนนและเกรดหรือไม่เพราะเหตุใด</li> <li>● อาจารย์มีวิธีการตรวจสอบเกณฑ์ที่ตั้งขึ้นหรือไม่ ถ้ามีดำเนินการอย่างไร</li> <li>● การให้เกรดของนักเรียนทำอย่างไร เห็นด้วยกับกระบวนการดังกล่าวหรือไม่ อย่างไร</li> <li>● อาจารย์คิดว่ามีวิธีการอะไรได้อีกบ้างที่ทำให้กระบวนการกำหนดเกณฑ์และการให้เกรดมีความน่าเชื่อถือและเหมาะสมยิ่งขึ้น</li> </ul>
<p>2.7 คำถาม เพื่อให้ตรวจสอบ และปรับปรุงการ ทำงานให้สอดคล้องกับ ความต้องการ เชื่อถือที่แท้จริง</p>	<p>“...เดี๋ยวนี้ เวลาจะประเมินนักเรียนต้องทำการประเมินนักเรียนอย่างรอบด้านและควรใช้วิธีการที่หลากหลาย เพื่อให้ผลการประเมินถูกต้อง ซึ่งไม่เหมือนเมื่อก่อนนะส่วนใหญ่มักจะใช้แต่ข้อสอบอย่างเดียว”</p> <p>● คำถาม: “หากต้องการประเมินนักเรียนให้ตรงกับสภาพที่แท้จริงและถูกต้องแล้ว นอกจากใช้ข้อสอบต้องมีรูปแบบและวิธีการประเมินอย่างไรได้อีกบ้าง”</p> <p>คำตอบ: “...อย่างน้อยนะ ก็ควรมีบุคคลหลาย ๆ ฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมินทั้งที่บ้าน ครู และเพื่อนนักเรียน...”</p>	<p>คำถาม:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● อาจารย์คิดว่ากรที่มีบุคคลหลาย ๆ ฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมินเป็นอย่างไร เพราะเหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น</li> <li>● ถ้าการประเมินที่ไม่ได้ใช้บุคคลหลาย ๆ ฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน ทำให้การประเมินเป็นอย่างไร เพราะเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น</li> <li>● การเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมินผลของนักเรียนจากบุคคลหลาย ๆ ฝ่าย อาจารย์คิดว่าควรมีรูปแบบและแนวทางอย่างไร</li> <li>● จากการประเมินผลนักเรียนในปัจจุบันของอาจารย์ อาจารย์ได้ใช้การประเมินจากบุคคลหลายฝ่ายหรือไม่ ถ้าใช้ทำอย่างไร และถ้าไม่ใช้ เป็นเพราะเหตุใด และคิดจะใช้การประเมินผลนักเรียนโดยจากบุคคลหลายฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมหรือไม่</li> </ul>
<p>2.8 คำถาม เพื่อให้คิดถึงผลที่ อาจเกิดขึ้นจาก การตัดสินใจของ ตนเอง</p>	<p>● คำถาม: “ถ้าทำการประเมินทั้งก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียนจะทำให้การประเมินเป็นอย่างไร”</p> <p>คำตอบ: “...ก็ทำให้การประเมินสมบูรณ์ มีข้อมูลรอบด้านถือเป็นการตรวจสอบผลการจัดการเรียนรู้และนำผลมาพัฒนาและปรับปรุงการเรียนการสอนได้...”</p>	<p>คำถาม:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ปัจจุบันอาจารย์ทำการประเมินก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียนครบถ้วนหรือไม่ ส่วนใหญ่ชอบประเมินในระยะไหนและถ้าไม่ครบถ้วน ขาดระยะไหน เพราะเหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น</li> <li>● อาจารย์คิดว่าควรมีแนวทางอะไรที่จะส่งเสริมให้ครูได้ใช้การประเมินครบถ้วนทั้งสามระยะสำหรับเป็นเครื่องมือในการประเมินผลการเรียนการสอน</li> <li>● อาจารย์ใช้ประโยชน์จากผลการประเมินก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียนหรือไม่ อย่างไร และคิดว่าครูทุกคนควรมีผลการประเมินไปใช้หรือไม่ อย่างไร</li> </ul>
<p><b>3. การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต</b></p>		
<p>3.1 คำถาม เพื่อให้คิดทบทวน</p>	<p>● คำถาม: “วิธีการหรือรูปแบบการประเมินใดบ้างที่เราเคยใช้มา</p>	<p>คำถาม:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● การใช้แหล่งข้อมูลหรือผู้ให้ข้อมูลที่หลากหลายและการใช้</li> </ul>

ระยะของการ คิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถาม การคิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถามแต่ละประเภท เพื่อใช้ถามต่อจากคำตอบที่ได้
<p>ความรู้เดิมที่มีอยู่ เพื่อนำมาใช้ใน สถานการณ์ ปัจจุบัน</p>	<p>เพื่อจะทำให้สามารถประเมินผล นักเรียนได้น่าเชื่อถือมากที่สุด”</p> <p><b>คำตอบ:</b> “..อย่างน้อยก็น่าจะ ใช้แหล่งข้อมูลหรือผู้ให้ข้อมูลที่ หลากหลายนะ ตัวเครื่องมือ ประเมินก็ต้องมีเหมาะสมนะ...”</p>	<p>เครื่องมือที่เหมาะสมช่วยให้การประเมินน่าเชื่อถืออย่างไร</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● การประเมินโดยใช้แหล่งข้อมูลหรือผู้ให้ข้อมูลที่หลากหลาย หมายถึงอะไร มีวิธีการอย่างไร</li> <li>● เครื่องมือการประเมินเหมาะสมกับการประเมินคืออะไร ไม่ เหมาะสมกับการประเมินเป็นอย่างไร</li> <li>● ปัจจุบัน ในการประเมินผลนักเรียน อาจารย์ได้ใช้แหล่งข้อมูล หรือผู้ให้ข้อมูลที่หลากหลายหรือไม่ เหตุใดที่ใช้และไม่ใช้ และ ถ้าใช้จะทำให้การประเมินผลเป็นอย่างไร</li> <li>● ปัจจุบัน ในการประเมินผลนักเรียน อาจารย์ได้ใช้เครื่องมือการ ประเมินเหมาะสมหรือไม่ อย่างไร และรู้ได้อย่างไรว่าเครื่องมือ ดังกล่าวมีความเหมาะสมและไม่เหมาะสม</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>คำถาม:</b> “ถ้าเราไม่ใช้การ ประเมิน ก่อนเรียน หรือ การ <i>pretest</i> ด้วยการทดสอบอย่าง เดียว มีวิธีการอื่นอีกไหมที่จะทำให้ ทราบพื้นฐานของเด็กได้เช่นกัน”</li> </ul> <p><b>คำตอบ:</b> “ก็มีนะ.. อย่างน้อยก็ น่าจะสังเกตเด็กที่เราจะสอนว่าเขา พร้อมที่จะเรียนหรือไม่อย่างไร ก็ น่าจะเป็นอีกวิธีหนึ่งที่ใช้ได้นะ..”</p>	<p><b>คำถาม:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ถ้าครูไม่สังเกตเด็กก่อนที่จะเรียนจะเกิดผลอย่างไรในการ จัดการเรียนรู้บ้าง</li> <li>● แล้วปัจจุบันก่อนที่จะทำการสอน อาจารย์ได้มีการประเมินก่อน เรียนหรือไม่ และทำอย่างไร</li> <li>● เมื่ออาจารย์สังเกตเด็กก่อนที่จะสอน อาจารย์รู้ได้อย่างไรว่าเด็ก พร้อมหรือมีความรู้พื้นฐานเพียงพอที่จะเรียน</li> <li>● นอกเหนือจากการสังเกตและการทดสอบก่อนเรียนแล้ว อาจารย์คิดว่ายังมีวิธีการประเมินอื่นหรือไม่</li> </ul>
<p>3.2 คำถาม เพื่อตัดสินใจเลือก ทางเลือกที่ เหมาะสมกับ ตนเอง</p>	<p>“...ไม่รู้จะประเมินการคิดวิเคราะห์ ของนักเรียนอย่างไรดี....กลัวทำแล้ว ไม่ถูกต้องและผลการประเมินไม่ น่าเชื่อถือ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>คำถาม:</b> “อยากรู้ใหม่ว่าที่อื่น เขาทำอย่างไรกันบ้าง บางโรงเรียนใช้ข้อสอบกลางที่ได้ มาตรฐานสามารถใช้วัดการคิด วิเคราะห์ของเด็กเหมือนกันทั้ง โรงเรียนโดยแยกเป็นระดับ ๆ ไป.. บางโรงเรียนให้ครูในโรงเรียนทุกคน มีการประชุมกัน เพื่อกำหนด รูปแบบการประเมินและช่วงเวลา ของการประเมิน....บางโรงเรียนให้ ครูเฉพาะกลุ่มสาระภาษาไทยมา ร่วมกันวางแผนกันเพื่อกำหนด รูปแบบและแนวทางการประเมิน มี วิธีการใดบ้างที่เราสามารถเลือก ปรับไปใช้ได้”</li> </ul>	<p><b>คำถาม:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ถ้าให้พูดถึงการประเมินการคิดวิเคราะห์ที่เป็นอยู่ในปัจจุบันของ อาจารย์ มีสภาพการดำเนินงานเป็นอย่างไรบ้าง มีความ เหมาะสมหรือไม่อย่างไร ถ้าต้องการให้ปรับปรุงแก้ไขจะ ดำเนินการในขั้นตอนใดบ้าง</li> <li>● เพราะเหตุใดจึงคิดว่าการให้ครูที่เกี่ยวข้องภายในโรงเรียนมาร่วมกัน วางแผนเพื่อกำหนดรูปแบบและแนวทางการประเมินการคิด วิเคราะห์ของนักเรียนเป็นวิธีที่ดีและเหมาะสมที่สุด</li> <li>● ครูผู้เชี่ยวชาญที่มีความสามารถในด้านการพัฒนาเครื่องมือวัด การคิดวิเคราะห์ของนักเรียนควรมีคุณสมบัติอย่างไรบ้าง และ ปัจจุบันในโรงเรียนมีหรือไม่ ถ้าไม่มีจะวางแผนแก้ไขปัญหาดังกล่าวอย่างไร</li> <li>● เพราะเหตุใดจึงไม่ได้เลือกใช้ข้อสอบกลางด้านการคิดวิเคราะห์ ที่ได้มาตรฐาน เพื่อใช้เป็นเครื่องมือวัดการคิดวิเคราะห์ของ นักเรียน</li> </ul>

ระยะของการ คิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถาม การคิดสะท้อน	ตัวอย่างคำถามแต่ละประเภท เพื่อใช้ถามต่อจากคำตอบที่ได้
	<p><b>คำตอบ:</b> “คิดว่าการให้ครูที่ เชี่ยวชาญในโรงเรียนมาร่วมกัน วางแผนเพื่อกำหนดรูปแบบและ แนวทางการประเมินน่าจะดีที่สุดนะ ...”</p>	
<p>3.3 คำถาม เพื่อให้เห็นภาพใน สิ่งที่เกิดขึ้น จากการใช้ ทางเลือกอื่น ๆ</p>	<p>“กำลังคิดว่าจะทำอย่างไรได้บ้างที่ จะให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมการ ประเมินกับครู นอกเหนือจากให้ ประเมินแต่ชิ้นงานของเพื่อนในบาง วิชา”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>คำถาม:</b> “ลองนึกภาพดูสิว่า จะเกิดอะไรขึ้นบ้าง ถ้าหากให้ นักเรียนร่วมกำหนดเนื้อหา แนวทาง และวิธีการประเมินการเรียนร่วมกับ ครู ก่อนที่จะทำการสอนในแต่ละ วิชา และถ้าเกิดนักเรียนไม่สามารถ ดำเนินการดังกล่าวได้ จะทำอย่างไร ดี”</li> </ul> <p><b>คำตอบ:</b> “..ถ้าดำเนินการ ไม่ได้จริง ๆ พี่ว่าก็ครูผู้สอนนั้นแหละ เป็นผู้ดำเนินการเสียเอง..ไม่ต้อง ยุ่งยาก..”</p>	<p><b>คำถาม:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● จริง ๆ แล้ว อาจารย์คิดว่าสามารถดำเนินการให้นักเรียนได้มี ส่วนกำหนดเนื้อหา แนวทาง และวิธีการประเมินการเรียนสอน ร่วมกับครูผู้สอนได้หรือไม่</li> <li>● เพราะเหตุใด อาจารย์จึงไม่สามารถให้นักเรียนได้มีส่วนกำหนด เนื้อหา แนวทาง และวิธีการประเมินการเรียนสอนร่วมกับ ครูผู้สอนได้</li> <li>● อาจารย์คิดว่าตัวอาจารย์เป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการเปิด โอกาสให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมกำหนดเนื้อหา แนวทาง และ วิธีการประเมินการเรียนสอนร่วมกับครูผู้สอนหรือไม่ ถ้าใช่ เพราะเหตุใด และถ้าไม่ใช่ เป็นเพราะเหตุใด</li> <li>● ถ้าครูผู้สอนเป็นผู้กำหนดเนื้อหา แนวทาง และวิธีการประเมิน การเรียนสอนเพียงฝ่ายเดียว อาจารย์คิดการจัดการเรียนรู้จะ เป็นอย่างไร</li> <li>● ถ้าครูผู้สอนเปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีส่วนกำหนดเนื้อหา แนวทาง และวิธีการประเมินการเรียนสอนร่วมกับผู้สอน อาจารย์ คิดการจัดการเรียนรู้จะเป็นอย่างไร</li> <li>● สิ่งที่ควรจะเป็นสำหรับการจัดการเรียนรู้ ครูผู้สอนควรให้โอกาส กับนักเรียนได้มีส่วนร่วมกำหนดเนื้อหา แนวทาง และวิธีการ ประเมินการเรียนสอนร่วมกับครูผู้สอนอย่างไรได้บ้าง และก่อให้เกิด ผลตามมาอย่างไรบ้าง</li> </ul>

หมายเหตุ : ตัวอย่างแนวคำถามให้คิดสะท้อนได้พัฒนาและปรับปรุงจากวีณา ก๊วยสมบุญ (2547)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ตอนที่ 4 ตัวอย่างการตั้งคำถามในการคิดสะท้อนอภิमानเกี่ยวกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

สถานการณ์ที่นำเสนอต่อไปนี้ เป็นตัวอย่างการสนทนาระหว่างครูสมศรีและครูสมหมาย ครูสมศรีเป็นครูที่มีความรู้และประสบการณ์ด้านการวิจัยปฏิบัติการเป็นอย่างดี และต้องการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กระบวนการทำวิจัยปฏิบัติการกับครูสมหมาย ดังนั้นในกระบวนการสนทนาดังกล่าว ครูสมศรีจึงได้ตั้งคำถามเชิงการคิดสะท้อนอภิमान เพื่อให้ครูสมหมายเกิดเรียนรู้เรื่องการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนด้วยความคิดและจากประสบการณ์ของครูสมหมายเอง

### การเรียนรู้เรื่องการกำหนดประเด็นปัญหาวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

- ครูสมศรี ดินะคะอาจารย์ เดียวนี้ครูเราทำวิจัยในชั้นเรียนกันมากขึ้น แสดงว่าปัญหาการทำวิจัยในชั้นเรียนที่เกิดขึ้นกับครูเริ่มหมดไปแล้ว ไม่เหมือนเมื่อก่อนนะ ครูเรามักมีปัญหาเรื่องนั้นกันเยอะ
- ครูสมหมาย ผมว่าไม่จริงหรืออาจารย์ ปัญหาที่ยังมีอยู่นั้นแหละ ใครบอกว่าวิจัยในชั้นเรียนเป็นเรื่องง่ายสำหรับผมแล้วไม่เลย ยากออก
- ครูสมศรี ทำไมอาจารย์คิดว่าวิจัยในชั้นเรียนจึงเป็นเรื่องยากล่ะคะ
- ครูสมหมาย ก็ว่าจะได้ปัญหามาทำสักเรื่องหนึ่งต้องใช้เวลากันตั้งนาน ไปดูคนโน้นทำ คนนี้ทำ ผมก็พยายามนำมาปรับ นำเอาวิธีการเขามาใช้อยู่บ้างเหมือนกัน
- ครูสมศรี ถามอาจารย์หน่อยแล้วกันว่าเวลาทำวิจัยในชั้นเรียน เราทำเพื่ออะไร
- ครูสมหมาย สำหรับผมเมื่อก่อนก็เพื่อช่วยให้เด็กของเราเรียนดีขึ้น รู้เรื่องมากขึ้น คงไม่ทำเพราะเห็นคนอื่นเขาทำกันหรอก
- ครูสมศรี แล้วในห้องอาจารย์เด็กที่เรียนไม่ดี มีปัญหา มีบ้างไหมล่ะคะ
- ครูสมหมาย ไม่ต้องพูดหรอก ตั้งหลายคนครับ
- ครูสมศรี เด็กเหล่านั้นมีปัญหาอย่างไรคะ แล้วอาจารย์รู้ได้อย่างไรว่าสิ่งเหล่านั้นมันเป็นปัญหา
- ครูสมหมาย รู้สิ โหนจะอ่านหนังสือไม่ออก ทำโจทย์ปัญหาที่ไม่ได้ ไม่รับผิดชอบ อีกเยอะครับ สอนอยู่ทุกวัน ตรวจการบ้านอยู่ทุกวัน ก็รู้แล้วครับว่าใครมีปัญหาอะไรบ้าง
- ครูสมศรี แล้วที่ผ่านมามาอาจารย์แก้ปัญหาเกี่ยวกับเด็กกลุ่มนี้ไหมคะ และแก้อย่างไรบ้าง
- ครูสมหมาย ต้องแก้แล้วครับ เพราะถ้าไม่รีบแก้ ก็จะเป็นปัญหาต่อไปอีก ที่ใช้ ๆ อยู่นี้ใช้อยู่หลายวิธีเลย มีทั้งให้แบบฝึกหัดเสริมบ้าง สอนแบบตัวต่อตัวบ้าง บางครั้งก็ให้เด็กเก่งในห้องนั้นแหละช่วยกันสอน
- ครูสมศรี แล้ววิธีการแก้ปัญหาดังกล่าวทำให้เด็กอาจารย์ดีขึ้นไหม
- ครูสมหมาย คิดว่าดีขึ้นนะ อ่านหนังสือออกบ้าง เวลาตรวจการบ้านก็ทำถูกเยอะขึ้น
- ครูสมศรี แล้วคิดว่าต่อไป อาจารย์ต้องไปหาปัญหาวิจัยที่อื่นมาทำอีกไหมล่ะคะ
- ครูสมหมาย อืม (อึ้ง ๆ) จริง ๆ แล้วปัญหาวิจัยก็อยู่ในห้องเรานั่นแหละ อยู่กับเด็กที่เราสอนนั่นแหละนะ
- ครูสมศรี ก็คงเป็นแบบนี้แหละคะอาจารย์ ปัญหาวิจัยก็อยู่ในห้องของเรา เราจะแก้ปัญหาที่ต้องเป็นปัญหาเด็กเรา ไม่ใช่ไปเอาปัญหาเด็กคนอื่นมาทำวิจัยของเรา
- ครูสมศรี แล้วอาจารย์ลองคิดถึง ขั้นตอนในการทำวิจัยในชั้นเรียนกับขั้นตอนการแก้ปัญหาในชั้นเรียนของอาจารย์ที่ใช้อยู่ขณะนี้มันเหมือนกันไหม
- ครูสมหมาย (ครุ่นคิด) คิดว่าเหมือนกันนะ ถ้าเด็กมีปัญหาก็ลงมือแก้ปัญหา เก็บข้อมูล ตรวจสอบประเมินผลที่เกิดขึ้นกับเด็กว่าดีขึ้นหรือไม่อย่างไร จริง ๆ มันก็เหมือนกันนะ
- ครูสมศรี แล้วต่อไปอาจารย์คิดว่าการทำวิจัยในชั้นเรียนมันยากอีกไหมล่ะคะ ต้องวิ่งหาปัญหามาทำอีกหรือเปล่า
- ครูสมหมาย แล้วสิ่งที่อาจารย์ทำอยู่ปัจจุบันเวลาเด็กมีปัญหาแล้วก็แก้ปัญหาถือว่าเป็นการทำวิจัยในชั้นเรียนเปล่าคะ
- ครูสมหมาย อืม คิดว่าใช่เนะ จริง ๆ แล้วปัญหาก็อยู่กับเด็กของเรา อยู่ในห้องของเรา ต่อไปผมคงไม่ต้องวิ่งไปหาปัญหาที่จะมาทำแล้วละ สิ่งที่ผมทำอยู่ก็คือวิจัยเหมือนกัน เพียงแต่ผมไม่ได้จัดระบบให้มันเข้าที่เข้าทาง
- ครูสมศรี (อึ้ง ๆ) แล้วเปลี่ยนประเด็นสนทนาอื่นต่อไป)

### สรุปผลจากการเรียนรู้

จากสถานการณ์ข้างต้นจะเห็นได้ว่าในช่วงเริ่มต้นการสนทนา ครูสมหมายคิดว่าการศึกษาวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นเรื่องยาก โดยเฉพาะขั้นตอนของการกำหนดประเด็นปัญหาวิจัย และคิดว่าตนเองไม่มีความสามารถในการทำวิจัย แต่ครูสมศรีก็พยายามใช้คำถามเป็นตัวกระตุ้นให้ครูสมหมายได้คิดถึงกระบวนการวิจัยและสิ่งที่ตนเคยปฏิบัติมา ให้อาจารย์ที่เปรียบเทียบกับ การตั้งคำถามให้ครูสมหมายใคร่ครวญไตร่ตรองในสิ่งที่ตนเองรู้และเคยปฏิบัติมา จนในที่สุดท้ายของการสนทนา ครูสมหมายเริ่มเข้าใจ เรื่องการกำหนดปัญหาวิจัย สามารถสรุปได้ด้วยตนเองว่าการวิจัยปฏิบัติการเป็นเรื่องไม่ยาก โดยเฉพาะขั้นตอนการของกำหนดปัญหาวิจัย และตนเองก็เคยปฏิบัติมา และเข้าใจถึงวิธีการได้มาของปัญหาวิจัย โดยที่ครูสมศรีไม่ได้เป็นผู้บอกสิ่งเหล่านี้โดยตรง แต่เป็นเพียงผู้ตั้งคำถามให้ครูสมหมายเป็นผู้ตอบคำถาม และวิเคราะห์ผลจากการตอบคำถามของตนเอง ลักษณะของการตั้งคำถามดังกล่าวนี้จึงเป็นกระบวนการคิดสะท้อนอภิमानที่เกิดขึ้นนั่นเอง

## ตอนที่ 5 ใบความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

### ใบความรู้ที่ 1

#### เรื่อง การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนรู้ และสาระการเรียนรู้

##### ตัวอย่าง

##### การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนรู้ที่คาดหวังและสาระการเรียนรู้รายปี

##### สาระที่ 1 การดำรงชีวิตและครอบครัว

มาตรฐาน ง 1.1 เข้าใจ มีความคิดสร้างสรรค์ มีทักษะ มีคุณธรรม มีจิตสำนึกในการใช้พลังงาน ทรัพยากร และสิ่งแวดล้อมในการทำงาน เพื่อดำรงชีวิตและครอบครัวที่เกี่ยวข้องกับงานบ้าน งานเกษตร งานช่าง งานประดิษฐ์ และงานธุรกิจ

มาตรฐาน ง 1.2 มีทักษะกระบวนการทำงาน และการจัดการ การทำงานเป็นกลุ่ม การแสวงหาความรู้ สามารถแก้ปัญหาในการทำงาน รักการทำงาน และมีเจตคติที่ดีต่องาน

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี ชั้น ป.1	สาระการเรียนรู้รายปี ป.1
<p><b>มาตรฐาน ง 1.1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. บอกความหมาย ความสำคัญ และประโยชน์ของงาน (งานที่กำหนดในสาระรายปี ชั้น ป.1)</li> <li>2. ใช้ เก็บ และบำรุงรักษาเครื่องมือ เครื่องใช้ วัสดุ และอุปกรณ์ที่ใช้ในการทำงาน</li> <li>3. มีความคิดริเริ่มในการทำงาน</li> <li>4. ทำงานด้วยความรับผิดชอบ ซื่อสัตย์ ประหยัด</li> <li>5. ใช้พลังงาน ทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมในการทำงานอย่างประหยัด</li> </ol> <p><b>มาตรฐาน ง 1.2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. สามารถวิเคราะห์ วางแผนการดำเนินงาน ปฏิบัติงานตามแผน และประเมินผลการดำเนินงาน</li> <li>2. สามารถทำงานในฐานะผู้นำ/สมาชิก และสร้างสัมพันธ์ภาพที่ดีในกลุ่ม</li> <li>3. สามารถแก้ปัญหาในสถานการณ์ง่าย ๆ ด้วยวิธีการเหมาะสม</li> <li>4. เต็มใจทำงานจนสำเร็จ เห็นประโยชน์ของการทำงาน ทำงานอย่างมีความสุข ทำงานด้วยความประณีต รอบคอบ ปลอดภัยและสะอาด</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• การเลือกบริโภคอาหาร เครื่องดื่มที่มีประโยชน์ และถูกหลักโภชนาการ</li> <li>• การเลือกและการใช้เทคโนโลยีที่ใช้ในงานอาหารและโภชนาการ จะบูรณาการในงานอาหารและงานเก็บและถนอมอาหาร โดยเน้นเรื่องการเลือก การใช้ การเก็บรักษาการซ่อมแซม การดัดแปลง</li> <li>• เครื่องมือ เครื่องใช้ วัสดุ และอุปกรณ์ที่ใช้ในงานอาหารและโภชนาการ จะบูรณาการในงานประกอบอาหาร งานเก็บและถนอมอาหาร โดยเน้นเรื่อง การเลือก การใช้ การเก็บรักษา การซ่อมแซม การดัดแปลง</li> <li>• ความปลอดภัยในการทำงาน จะบูรณาการในงานอาหารและโภชนาการ โดยเน้นความปลอดภัยของการใช้เครื่องมือ เครื่องใช้ วัสดุ และอุปกรณ์ และเทคโนโลยี</li> <li>• การอนุรักษ์พลังงานและสิ่งแวดล้อม จะบูรณาการในงานอาหารและโภชนาการ โดยเน้นเรื่องการประหยัดพลังงาน การอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม</li> </ul>

ที่มา: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2545)

## ใบความรู้ที่ 2

### เรื่องหลักการและขั้นตอนการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

การวัดและการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนถือเป็นขั้นตอนที่สำคัญสำหรับครูผู้สอน เพราะเป็นขั้นตอนที่ทำให้ผู้สอนรู้ว่าผู้เรียนสามารถบรรลุผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้หรือไม่อย่างไร แนวคิดพื้นฐานสำคัญสำหรับการวัดและประเมินผล คือ ผู้สอนต้องตอบคำถามหลัก 4 คำถามให้ได้ ได้แก่ วัดและประเมินผลไปทำไม วัดและประเมินผลอะไร วัดและประเมินอย่างไร และตัดสินผลด้วยวิธีใด การตอบคำถามดังกล่าวจะช่วยกำหนดทิศทางและกรอบของกระบวนการวัดและประเมินผล ให้ดำเนินไปอย่างมีระบบ ศิริชัย กาญจนวาสี (2546) ได้แบ่งขั้นตอนที่สำคัญของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนไว้ 7 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายของการวัดและประเมินผล เป็นขั้นตอนของการระบุประเภทของการวัดและประเมินผลที่ต้องการนำสารสนเทศไปใช้เพื่อประโยชน์อะไร เช่น ประเมินก่อนเรียน (ความพร้อม จัดตำแหน่ง) ระหว่างเรียน (ความก้าวหน้า วินิจฉัย) และหลังสิ้นสุดการเรียน (สรุป สรุปรวม ลึกซึ้ง)

2. วิเคราะห์เป้าหมายของการเรียนรู้ที่ต้องการให้เกิดขึ้น

- วิเคราะห์จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ เป็นการระบุคุณลักษณะ สมรรถนะ หรือทักษะสำคัญที่ครูผู้สอนต้องการวัด
- แปลงคุณลักษณะ สมรรถภาพ หรือทักษะให้เป็นรูปธรรมโดยเขียนเป็นโดเมนที่ต้องการวัด (องค์ประกอบการวัด) วิเคราะห์เนื้อหาของการเรียนรู้
- วิเคราะห์การจัดทำกิจกรรมการเรียนรู้

3. สร้างเครื่องมือ

3.1 ออกแบบการสร้างเครื่องมือ ประกอบด้วยขั้นตอนการกำหนดประเภท รูปแบบ ขอบเขตเครื่องมือ และแนวทางการสร้างเครื่องมือ

3.2 ลงมือสร้างเครื่องมือ ประกอบด้วยการร่างคำถามให้ครอบคลุมจุดมุ่งหมาย และเนื้อเรื่องที่ต้องการ ตลอดจนให้มีปริมาณของคำถามตามสัดส่วนความสำคัญที่กำหนดไว้ ทบทวนร่างคำถาม และบรรณาธิการคำถาม

3.3 ทดลองใช้ และตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือด้วยวิธีการต่าง ๆ

4. เก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อตรวจสอบผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

5. วิเคราะห์ข้อมูล

6. ตัดสินคุณค่าของผลการเรียนรู้

- การแปลความหมายแบบอิงกลุ่ม (เทียบผลภายในกลุ่ม)
- การแปลความหมายแบบอิงเกณฑ์ (เทียบผลกับเกณฑ์ เป้าหมาย)

7. รายงานและนำผลไปใช้ในการพัฒนาและปรับปรุงการเรียนรู้

### ใบความรู้ที่ 3

#### เรื่อง การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้

##### แนวคิดเบื้องต้นของการวิเคราะห์ข้อสอบ

การวิเคราะห์ข้อสอบเป็นกระบวนการที่สำคัญที่จะช่วยให้ครูผู้สอนทราบถึงคุณภาพข้อสอบที่ได้สร้างขึ้น ข้อสอบจะมีคุณภาพเพียงไรก็ขึ้นอยู่กับการวางแผนการสร้างข้อสอบ ความลึกซึ้งในเนื้อหาวิชาของผู้ออกข้อสอบ และทักษะการเขียนข้อสอบ การวิเคราะห์ข้อสอบเป็นกระบวนการตรวจสอบคุณภาพของข้อสอบเป็นรายข้อ โดยมีตัวบ่งชี้ที่สำคัญ คือ ค่าความยาก และค่าอำนาจจำแนก ซึ่งนักวัดผลได้จำแนกแนวทางการวิเคราะห์ข้อสอบออกได้เป็น 2 แนวทาง คือ แนวทางการวิเคราะห์ข้อสอบแบบดั้งเดิม (Classical Test Theory: CTT) และการวิเคราะห์ข้อสอบแบบใหม่ (Modern Test Theory) โดยที่แนวทางการวิเคราะห์ข้อสอบทั้งสองแนวทางต่างก็มุ่งตรวจสอบคุณภาพของข้อสอบเป็นรายข้อ แต่มีความแตกต่างกันในแง่ทฤษฎีพื้นฐาน โมเดลการวิเคราะห์ และการแปลความหมาย

##### การวิเคราะห์ข้อสอบแบบดั้งเดิมประเภทข้อสอบแบบเลือกตอบ

ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) ได้นำเสนอค่าดัชนีบ่งชี้คุณภาพของข้อสอบด้วยการวิเคราะห์ข้อสอบแบบดั้งเดิมประเภทข้อสอบแบบเลือกตอบ ดังต่อไปนี้

1.1 **ระดับความยากของข้อสอบ (p)** หมายถึง สัดส่วนของคนที่ตอบข้อนั้นถูก มีค่าตั้งแต่ 0-1.00 ถ้าข้อสอบข้อใดมีคนตอบถูกมาก ค่า p จะมีค่าสูง (เข้าใกล้ 1) แสดงว่าข้อนั้นง่าย และถ้าข้อสอบข้อใดมีคนตอบถูกน้อย ค่า p จะมีค่าต่ำ (เข้าใกล้ 0) แสดงว่าข้อนั้นยาก โดยทั่วไปข้อสอบที่มีค่า p ระหว่าง 0.2-0.8 ถือว่าเป็นข้อสอบที่มีความยากง่ายพอเหมาะ และข้อสอบทั้งหมดควรมีความยากง่ายเฉลี่ยประมาณ 0.50

1.2 **อำนาจจำแนกของข้อสอบ (r)** หมายถึง ความสามารถของข้อสอบที่จะจำแนกหรือแยกให้เห็นความแตกต่างของผู้สอบที่มีผลสัมฤทธิ์ต่างกัน เช่น จำแนกคนเก่งกับคนอ่อนออกจากกันได้ ค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบมีค่าตั้งแต่ -1 ถึง +1 แต่อำนาจจำแนกที่ดีต้องมีค่าเป็นบวก และควรมากกว่า 0.2 ขึ้นไป

##### 1.3 ประสิทธิภาพของตัวลวง สามารถพิจารณาได้ดังนี้

1.3.1 สัดส่วนของผู้เลือกตัวลวง (Pw) เป็นสัดส่วนของจำนวนคนที่เลือกตัวลวงนั้น ๆ มีค่าจาก 0 ถึง 1 สำหรับตัวลวงที่ดี ควรมีค่ามากกว่า 0.05

1.3.2 อำนาจจำแนกของตัวลวง (Rw) หมายถึง ผลต่างระหว่างสัดส่วนของคนในกลุ่มอ่อนที่เลือกตัวลวงกับสัดส่วนของคนในกลุ่มเก่งที่เลือกตัวลวงนั้น ๆ มีค่าตั้งแต่ -1 ถึง +1 สำหรับตัวลวงที่ดี ควรมีค่ามากกว่า 0.05

##### เกณฑ์การแปลความหมายของผลการวิเคราะห์คำตอบ

ความยากง่าย	ความหมาย	อำนาจจำแนก	ความหมาย
0.80-1.00	ง่ายมาก	0.60-1.00	ดีมาก
0.60-0.79	ค่อนข้างง่าย	0.40-0.59	ดี
0.40-0.59	ปานกลาง	0.20-0.39	พอใช้ได้ อาจต้องการปรับปรุง
0.20-0.39	ค่อนข้างยาก	0.10-0.19	ค่อนข้างต่ำ ควรปรับปรุง
0-0.19	ยากมาก	0-0.09	ต่ำมาก ควรตัดทิ้ง



## ใบความรู้ที่ 4

### การวิเคราะห์ข้อสอบด้วยโปรแกรม SIA (Simple Items Analysis)

#### 1. ข้อมูลเบื้องต้นของ SIA

SIA ย่อมาจาก Simple Items Analysis เป็นโปรแกรมทางการศึกษาที่ช่วยครูผู้สอนวิเคราะห์ข้อสอบแบบปรนัย 4 - 5 ตัวเลือก และช่วยในการคำนวณค่าสถิติเกี่ยวกับคะแนนสอบ ซึ่งพัฒนาโดยนายชยุตม์ ภิรมย์สมบัติ

#### 2. เริ่มต้นการวิเคราะห์

หลังจากติดตั้งโปรแกรมแล้วเปิดโปรแกรมได้จาก Start>Programs>Simple Items Analysis (SIA) จะปรากฏหน้าจอ Information ให้กดที่ปุ่ม "Start" เพื่อเริ่มการทำงาน หน้าจอจะเข้าสู่ขั้น "ระบุแหล่งข้อมูล" ซึ่งสามารถทำได้ 2 วิธีคือ การป้อนข้อมูลที่ละคนผ่าน SIA และการนำเข้าข้อมูลในรูปแบบของ Text File (\*.txt) โดยที่ทั้ง 2 วิธีมีการเตรียมข้อมูลเหมือนกันคือใช้ตัวเลข 1 2 3 4 5 แทนคำตอบ ก ข ค ง จ ตามลำดับ แต่ในวิธีการที่ 1 คุณสามารถป้อนข้อมูลชื่อและนามสกุลของนักเรียนได้ด้วย

#### 3. การเตรียมข้อมูลและการนำเข้าข้อมูล

3.1 สำหรับการนำเข้า Text File (\*.txt) เปิดโปรแกรม Notepad จาก Start > Accessories > Notepad เพื่อพิมพ์ข้อมูล รูปแบบกำหนดของข้อมูลสำหรับการวิเคราะห์ มีดังนี้ บรรทัดแรกสุด เริ่มพิมพ์ 000000 เท่าจำนวนหลักของรหัสประจำตัวนักเรียน เมื่อครบแล้ว เคาะเว้นวรรค 1 ครั้ง แล้วพิมพ์ เฉลย ของข้อสอบแต่ละข้อโดยไม่ต้องเว้นวรรคในแต่ละข้อ โดยใช้ เลข 1 ถึง 4 หรือ 5 แทนตัวเลือก เช่น 2134231453154123 เมื่อครบแล้วเคาะ Enter 1 ครั้งขึ้นบรรทัดต่อไป บรรทัดต่อไปจะเป็นข้อมูล รหัสฯ และคำตอบของนักเรียน

```
0000000 213412342131224312154313421423134542134543213451231345
4243737 4541451231345213412342131224312154313421423142132451213
4243837 4313132451213454213454321345123134521341234213122431215
... (ข้อมูลไม่ควรเกิน 150 คน หรือ 151 บรรทัด)
4243937 4231421451213454213454321345123134521341234213122431215
```

เสร็จแล้ว Save เก็บไว้ก่อน กลับมาที่ SIA ในขั้นระบุแหล่งนำเข้าข้อมูล เลือก "เรียกข้อมูลในรูปแบบ \*.txt จาก Drive" แล้ว กดปุ่ม "Browse" เพื่อหาชื่อแฟ้มที่บันทึกเก็บเอาไว้ จากนั้น กดปุ่ม "Next" เพื่อไปขั้นต่อไป ใช้ตัวอักษรเป็นรหัสฯ ได้ แต่ควรใช้ 000 001 002 ... 100 แทนรหัสฯ เพราะสะดวกกว่า

3.2 สำหรับการป้อนข้อมูลผ่าน SIA ในหน้าจอของขั้นระบุแหล่งข้อมูลนำเข้า ให้เลือก "ป้อนข้อมูลผ่านทาง Simple Items Analysis" แล้วกดปุ่ม Next จากนั้นหาผู้ช่วย 1 คนมาช่วยแบ่งหน้าที่กัน คนหนึ่งอ่านข้อมูลของนักเรียน อีกคนหนึ่งพิมพ์ข้อมูลใส่ SIA ตัดสินใจว่าจะกรอกชื่อ นามสกุล ของนักเรียนด้วยหรือไม่ เริ่มกรอกเฉลยก่อน โดยพิมพ์ติดกันตั้งแต่ข้อ 1 ถึงข้อ

สุดท้าย ครอบแล้วกดปุ่ม "Save" กรอกจำนวนนักเรียนแล้ว Enter กรอกข้อมูลของนักเรียนทีละคน แล้วกด "Save Ans" เมื่อครบทุกคนแล้วกดปุ่ม "Next "

**4. การตรวจสอบข้อมูล** เมื่อนำเข้าข้อมูลเรียบร้อยแล้วไม่ว่าจะด้วยวิธีใด โปรแกรมจะพาคุณมายัง ชั้น "ตรวจสอบข้อ" มุลนำเข้า ซึ่งเตรียมไว้เพื่อความมั่นใจว่าข้อมูลถูกต้อง 100% ถ้าไม่ต้องการตรวจสอบอีกครั้งก็กดที่ปุ่ม "Next" ได้เลย แต่ถ้าต้องการตรวจสอบอีกสักทีเพื่อความแน่ใจก็กดปุ่ม "Check Data" ถ้าข้อมูลมีจำนวนมาก เช่น นักเรียน 150 คน ข้อสอบ 150 ข้อ โปรแกรมจะใช้เวลาในการประมวลผลในขั้นตอนนี้นิดหนึ่ง

**5. การเลือกค่าสถิติที่ต้องการ** ในหน้าจอของขั้นตอนการเลือกค่าสถิติที่คุณต้องการให้โปรแกรม SIA คำนวณออกมาให้ แบ่งออกเป็น ค่าสถิติเกี่ยวกับคะแนนสอบ และค่าสถิติเกี่ยวกับข้อสอบ สำหรับค่าสถิติแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ

5.1 ส่วนที่เกี่ยวกับคะแนนสอบ ได้แก่ คะแนนดิบ ค่ากลาง ได้แก่ มัชฌิมเลขคณิต (Mean) มัชยฐาน (Median) ฐานนิยม (Mode) ค่าการกระจายของข้อมูล (คะแนน) ได้แก่ พิสัย (Range) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) Z-Score และ t-Score ความเบ้ (Skewness) และความโด่ง (Kurtosis)

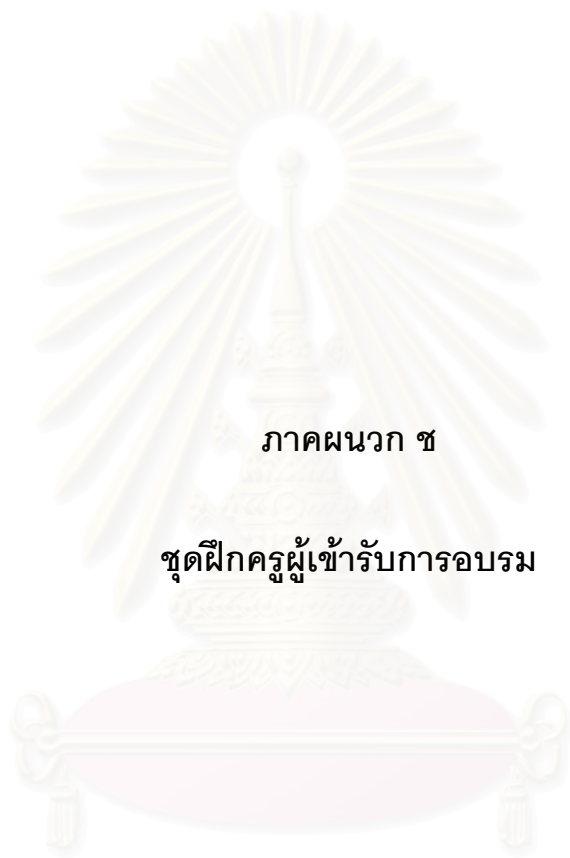
5.2 ส่วนที่เกี่ยวกับข้อสอบ ได้แก่ ระดับความยากของข้อสอบ (Level of difficulty of the items, P) อำนาจจำแนกของข้อสอบ (Discrimination power of the items, D) ประสิทธิภาพของตัวลวง (Effectiveness of Distracters) ค่าความเที่ยง (Reliability) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (SEM)

เมื่อเลือกค่าสถิติที่ต้องการได้แล้วกดปุ่ม "Analyse"

**6. รายงานผลการวิเคราะห์** หลังจากที่ใช้โปรแกรม SIA ได้คำนวณค่าต่าง ๆ เรียบร้อยแล้ว ปุ่ม "Finish" จะสามารถใช้งานได้ ให้คุณกดปุ่มนี้เพื่อเปิดดูรายงานผลการวิเคราะห์ซึ่งโปรแกรม SIA ได้บันทึกผลการวิเคราะห์ไว้ในแฟ้มชื่อ "Reusult.doc" ในโฟลเดอร์เดียวกับ SIA คุณสามารถแก้ไขแฟ้มนี้ได้ตามต้องการแล้วค่อยสั่งพิมพ์จาก MS Word

### เอกสารอ้างอิง

- วีณา ก๊วยสมบุญ. (2547). การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2546). คู่มือโครงการสนับสนุนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน: นโยบายและแผนยุทธศาสตร์การพัฒนาคู่มือเพื่อปฏิบัติการเรียนรู้. กรุงเทพมหานคร: แคนดิด มีเดีย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2546). นโยบายการประเมินผลการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ. ในสุวิมล ว่องวานิช (บรรณาธิการ), การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2548). ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่ง จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2547). รายงานการวิจัยเรื่องการสังเคราะห์ผลการดำเนินงานโครงการสนับสนุนการ ฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน: ภาคกลาง และกรุงเทพมหานคร. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- El-Baz, M. R., Kuzmits, F. E. and Elbert, N. F. (1992). *School-based training modules*. USAID-funded Integrated English Language Program (IELP-II). Available from: <http://www.ielp2.org/Resources/SBT/Chapters/02INTRODUCTION.pdf>.
- Leitch, R. and Day, C. (2001). Reflective process in action: mapping personal and professional contexts for learning and change. *Journal of In-Service Education*. 27(2). 237-259.
- Tercanlioglu, L. (2004). Perceptions on school-based English teacher education: a qualitative study. *The Qualitative Report*, 9(4): 673-705. Available from: [http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9\\_4/tercanlioglu.pdf](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9_4/tercanlioglu.pdf)
- Tripa, R. and Chagas, I. (2000) .*Project work in continuous teacher education on ICT*. Available from: <http://www.ifip.or.at/con2000/iceut2000/iceut09-08.pdf>
- UNESCO. (1986). *School based in-service training: a handbook*. Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- Yaffe, E. (2003). *The reflective beginner promoting self-awareness of newly qualified teachers using the video-glasses strategy*. Available from: <http://www.bath.ac.uk/~edsajw/yaffe.shtml>.



ภาคผนวก ซ

ชุดฝึกครูผู้เข้ารับการอบรม

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**เอกสารประกอบการฝึกอบรม:  
ชุดฝึกอบรมครูผู้เข้ารับการอบรม**



**ผู้จัดทำ**

นายวิษณุ ทรัพย์สมบัติ  
 นิสิตรระดับปริญญาคุษฎีบัณฑิต  
 สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา  
 ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา  
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ที่ปรึกษา**

ศ.ดร.สุวิมล ว่องวานิช  
 ศ.กิตติคุณ ดร.บงลักษณ์ วิรัชชัย

## คำนำ

เอกสารฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อให้ประกอบการฝึกอบรมครูผู้เข้ารับการในโรงเรียนให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และมีความรู้และทักษะด้านการประเมินการเรียนสอนโดยผ่านการเรียนรู้ด้วยการฝึกปฏิบัติจริง

ผู้จัดทำได้นำเสนอเนื้อหาสาระของเอกสารนี้ออกเป็น 3 ตอน ได้แก่ ตอนแรกเป็นแนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ตอนที่ 2 เป็นกิจกรรมการฝึกปฏิบัติเรื่องการประเมินการเรียนการสอนจากใบงาน จำนวน 5 ใบงาน และ ตอนที่ 3 เป็นใบความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

ผู้จัดทำหวังว่าเอกสารฉบับนี้จะทำให้ครูผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และเกิดความรู้และทักษะเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนเพื่อนำไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้มีคุณภาพต่อไป

## สารบัญ

เรื่อง	หน้า
ตอนที่ 1 แนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน .....	4
ความหมาย .....	4
วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม .....	4
ลักษณะของการฝึกอบรม .....	5
องค์ประกอบของการฝึกอบรม .....	6
ขั้นตอนการฝึกอบรม .....	6
จุดเด่นการฝึกอบรม.....	7
ตอนที่ 2 ใบงานที่ 1 .....	8
ใบงานที่ 2 .....	9
ใบงานที่ 3 .....	10
ใบงานที่ 4 .....	11
ใบงานที่ 5 .....	12
ตอนที่ 3 ใบความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน .....	13
เอกสารอ้างอิง.....	18

### ตอนที่ 1 แนวคิดของการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

(เนื้อหาเดียวกันกับตอนที่ 1 ของชุดฝึกอบรมครูพี่เลี้ยง)

### ตอนที่ 2 ใบบงานฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

ใบบงานฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอนมีจำนวน 5 ใบบงาน รายละเอียดแต่ละใบบงาน นำเสนอดังตาราง ให้ครูผู้เข้ารับการอบรมทำการฝึกปฏิบัติตามกิจกรรมที่ได้ระบุไว้ในใบบงาน ประกอบการอบรมแต่ละครั้ง

ที่	ชื่อ	วัตถุประสงค์	ครั้งที่ประกอบ ฝึกอบรม (ตาม โครงสร้างหลักสูตร ฝึกอบรม)
1	การวิเคราะห์ ความสัมพันธ์มาตรฐาน การเรียนรู้สาระการ เรียนรู้ และ องค์ประกอบการเรียนรู้	ฝึกทักษะเกี่ยวกับการวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ระหว่างมาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ และองค์ประกอบ การเรียนรู้ ในกลุ่มสาระที่สอน อย่างน้อยคนละ 1 มาตรฐานการเรียนรู้	ครั้งที่ 7-8
2	การวิเคราะห์ ความสัมพันธ์ผลการ เรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/ จุดประสงค์การเรียนรู้ และองค์ประกอบ การเรียนรู้	ฝึกทักษะการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ผลการ เรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/จุดประสงค์การ เรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้ในกลุ่ม สาระที่สอนต่อจากใบบงานที่ 1	ครั้งที่ 9-10
3	การกำหนดกรอบการ วัดและประเมินผลการ เรียนรู้	ฝึกการกำหนดกรอบการวัดและประเมินผล การเรียนรู้ตามกลุ่มสาระที่ตนเองสอนต่อ จากใบบงานที่ 1-2	ครั้งที่ 11-12
4	การสร้างเครื่องมือวัด และประเมินผลการ เรียนรู้	ฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการสร้างเครื่องมือตาม กรอบการประเมินที่สร้างขึ้นต่อจากใบบงาน ที่ 1-3	ครั้งที่ 13-14
5	แนวทางการกำหนด ระดับคุณภาพ	ฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการกำหนดระดับ คุณภาพของสิ่งที่มุ่งประเมิน	ครั้งที่ 15-16

## ใบงานที่ 1

### เรื่อง การวิเคราะห์ความสัมพันธ์มาตรฐานการเรียนรู้สาระการเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้

ชื่อ.....ระดับชั้นที่สอน.....โรงเรียน.....

#### คำชี้แจง

- 1.ให้นำมาตรฐานการเรียนรู้/สาระการเรียนรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนเองทำการสอนมาวิเคราะห์เพื่อจำแนกตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่ต้องการวัดและประเมิน แล้วบันทึกผลการปฏิบัติงานลงในแบบบันทึกที่กำหนดให้
2. ใช้เวลาฝึกปฏิบัติ 1 ชั่วโมง หากดำเนินการไม่แล้วเสร็จ สามารถนำใบงานกลับไปฝึกปฏิบัติต่อได้ และสามารถศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมได้จากเอกสารชุดแนวทางการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ที่ได้แจกไปก่อนหน้านี้
- 3.ให้นำผลการปฏิบัติมาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการฝึกอบรมครั้งต่อไป โดยเตรียมตัวนำเสนอผลการปฏิบัติงานคนละ 5-7 นาที พร้อมกับนำเสนอผลการปฏิบัติงานในประเด็นต่อไปนี้
  - จากการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 1 มีกระบวนการวิเคราะห์และวิธีการตรวจสอบผลการวิเคราะห์ของตนเองว่าถูกต้องอย่างไร
  - รู้ได้อย่างไรว่าผลจากการปฏิบัติงานครั้งนี้มีความถูกต้อง
  - ถ้าเกิดปัญหาในการปฏิบัติตามใบงานที่ 1 แก้ปัญหาอย่างไร
  - เคยฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 1 หรือไม่ คิดว่าจำเป็นหรือไม่ อย่างไร
  - การฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 1 ในครั้งนี้แตกต่างจากครั้งก่อน ๆ หรือไม่ อย่างไร และถ้าแตกต่างจากสิ่งที่เคยปฏิบัติมา จะดำเนินการอย่างไรต่อไป
  - เกิดการเรียนรู้อะไรจากการปฏิบัติใบงานที่ 1
4. ให้เตรียมประเด็นอื่น ๆ ที่สงสัยเกี่ยวกับการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 1 มาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้และหาข้อสรุปร่วมกันในการอบรมครั้งต่อไป

กลุ่มสาระการเรียนรู้.....ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่.....

มาตรฐานการเรียนรู้ / สาระการเรียนรู้	องค์ประกอบการเรียนรู้		
	ความรู้	ทักษะ กระบวนการ	คุณลักษณะ ที่พึงประสงค์



## ใบงานที่ 2

### เรื่อง การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/ จุดประสงค์การเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้

ชื่อ.....ระดับชั้นที่สอน.....โรงเรียน.....

#### คำชี้แจง

- 1.ให้นำผลการปฏิบัติงานจากใบงานที่ 1 มาเรียนรู้ต่อไปในใบงานที่ 2
- 2.ให้นำผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนเองสอนมาจำแนกตามองค์ประกอบการเรียนรู้ที่มุ่งวัดในแต่ละด้านที่กำหนดไว้ และสามารถเลือกกลุ่มสาระการเรียนรู้จากใบงานที่ 1 มาวิเคราะห์ผลการเรียนรู้และองค์ประกอบการเรียนรู้ต่อไปได้
- 3.ใช้เวลาฝึกปฏิบัติ 1 ชั่วโมง หากดำเนินการไม่แล้วเสร็จ สามารถนำใบงานกลับไปฝึกปฏิบัติต่อไปได้ และสามารถศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมได้จากเอกสารชุดแนวทางการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ที่ได้แจกไปก่อนหน้านี้
4. บันทึกผลการปฏิบัติงานลงในแบบบันทึกที่กำหนดให้
- 5.ให้นำผลการปฏิบัติมาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการฝึกอบรมครั้งต่อไป โดยเตรียมตัวนำเสนอผลการปฏิบัติงานคนละ 5-7 นาที พร้อมกับนำเสนอผลการปฏิบัติงานในประเด็นต่อไปนี้
  - จากการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 2 มีกระบวนการวิเคราะห์และวิธีการตรวจสอบผลการวิเคราะห์ของตนเองว่าถูกต้องอย่างไร
  - รู้ได้อย่างไรว่าผลจากการปฏิบัติงานครั้งนี้มีความถูกต้อง
  - ถ้าเกิดปัญหาในการปฏิบัติตามใบงานที่ 2 แก้ปัญหาอย่างไร
  - เคยฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 2 หรือไม่ คิดว่าจำเป็นหรือไม่
  - การฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 2 ในครั้งนี้แตกต่างจากครั้งก่อน ๆ หรือไม่ อย่างไร และถ้าแตกต่างจากสิ่งที่เคยปฏิบัติมา จะดำเนินการอย่างไรต่อไป
  - เกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานในใบงานที่ 1 อย่างไรบ้าง
  - นำผลจากการเรียนรู้จากใบงานที่ 1 มาปฏิบัติงานในใบงานที่ 2 อย่างไร
6. ให้เตรียมประเด็นอื่น ๆ ที่สงสัยเกี่ยวกับการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 2 มาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้และหาข้อสรุปร่วมกันในการอบรมครั้งต่อไป

กลุ่มสาระการเรียนรู้.....ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ .....

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง /จุดประสงค์การเรียนรู้	องค์ประกอบการเรียนรู้		
	ความรู้	ทักษะ กระบวนการ	คุณลักษณะ ที่พึงประสงค์

### ใบงานที่ 3

#### เรื่อง การกำหนดกรอบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

ชื่อ.....ระดับชั้นที่สอน.....โรงเรียน.....

#### คำชี้แจง

- 1.ให้นำผลการปฏิบัติงานในใบงานที่ 1-2 มาเรียนรู้ต่อในใบงานที่3
2. ให้กำหนดกรอบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามหัวข้อที่กำหนดให้ แล้วบันทึกในแบบบันทึกดังกล่าว โดยบรรยายละเอียดให้ครบถ้วนสมบูรณ์ในแต่ละหัวข้อ
3. ใช้เวลาฝึกปฏิบัติ 1 ชั่วโมง หากดำเนินการไม่แล้วเสร็จ สามารถนำใบงานกลับไปฝึกปฏิบัติต่อได้ และสามารถศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมได้จากเอกสารชุดแนวทางการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ที่ได้แจกไปก่อนหน้านี้
- 4.ให้นำผลการปฏิบัติมาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการฝึกอบรมครั้งต่อไป โดยเตรียมตัวนำเสนอผลการปฏิบัติงานคนละ 5-7 นาที พร้อมกับนำเสนอผลการปฏิบัติงานในประเด็นต่อไปนี้
  - จากการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 3 มีกระบวนการวิเคราะห์และวิธีการตรวจสอบผลการวิเคราะห์ของตนเองว่าถูกต้องอย่างไร
  - รู้ได้อย่างไรว่าผลจากการปฏิบัติงานครั้งนี้มีความถูกต้อง
  - ถ้าเกิดปัญหาในการปฏิบัติตามใบงานที่ 3 แก้ปัญหาอย่างไร
  - เคยฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 3 หรือไม่ อย่างไร
  - การปฏิบัติงานตามใบงานที่ 3 มีความจำเป็นหรือไม่ เพราะเหตุใด
  - การฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 3 ในครั้งนี้แตกต่างจากครั้งก่อน ๆ หรือไม่ อย่างไร และถ้าแตกต่างจากสิ่งที่เคยปฏิบัติมา จะดำเนินการอย่างไรต่อไป
  - เกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานในใบงานที่ 1-2 อย่างไรบ้าง
  - นำผลจากการเรียนรู้จากใบงานที่ 1-2 มาปฏิบัติงานในใบงานที่ 3 อย่างไร
5. ให้เตรียมประเด็นอื่น ๆ ที่สงสัยเกี่ยวกับการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 3 มาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้และหาข้อสรุปร่วมกันในการอบรมครั้งต่อไป

กลุ่มสาระการเรียนรู้.....ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ .....

ชื่อหน่วยการเรียนรู้ .....

องค์ประกอบ	ประเภทเครื่องมือ	สมรรถภาพ/พฤติกรรมที่มุ่งวัด	น้ำหนัก/จำนวนข้อ	ขั้นการวัดและประเมินผล
ด้านความรู้ (K)				
ด้านทักษะ				
กระบวนการ (P)				
ด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (A)				

## ใบงานที่ 4

### เรื่อง การสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้

ชื่อ.....ระดับชั้นที่สอน.....โรงเรียน.....

#### คำชี้แจง

- 1.ให้นำผลการปฏิบัติงานในใบงานที่ 1-3 มาเรียนรู้ต่อในใบงานที่ 4
2. ลงมือสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามกรอบการวัดและประเมินผลที่กำหนดไว้ให้สมบูรณ์และครบถ้วนในแต่ละองค์ประกอบการเรียนรู้ที่มุ่งวัด
3. ใช้เอกสารแนวทางการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2545 ประกอบการสร้างเครื่องมือได้
4. เวลาฝึกปฏิบัติ 1 ชั่วโมง หากดำเนินการไม่แล้วเสร็จ สามารถนำใบงานกลับไปฝึกปฏิบัติต่อได้
- 5.ให้นำผลการปฏิบัติมาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการฝึกอบรมครั้งต่อไป โดยเตรียมตัวนำเสนอผลการปฏิบัติงานคนละ 5-7 นาที พร้อมกับนำเสนอผลการปฏิบัติงานในประเด็นต่อไปนี้
  - จากการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 4 มีกระบวนการวิเคราะห์และวิธีการตรวจสอบผลการวิเคราะห์ของตนเองว่าถูกต้องอย่างไร
  - รู้ได้อย่างไรว่าผลจากการปฏิบัติงานครั้งนี้มีความถูกต้อง
  - ถ้าเกิดปัญหาในการปฏิบัติตามใบงานที่ 4 แก้ปัญหาอย่างไร
  - เคยฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 4 หรือไม่ อย่างไร
  - เหตุผลใดจึงสร้างเครื่องมือการประเมินตามใบงานที่ 4
  - การปฏิบัติงานตามใบงานที่ 4 มีความจำเป็นหรือไม่ เพราะเหตุใด
  - การฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 4 ในครั้งนี้แตกต่างจากครั้งก่อน ๆ หรือไม่ อย่างไร และถ้าแตกต่างจากสิ่งที่เคยปฏิบัติมา จะดำเนินการอย่างไรต่อไป
  - เกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานในใบงานที่ 1-3 อย่างไรบ้าง
  - นำผลจากการเรียนรู้จากใบงานที่ 1-3 มาปฏิบัติงานในใบงานที่ 4 อย่างไร
6. ให้เตรียมประเด็นอื่น ๆ ที่สงสัยเกี่ยวกับการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 4 มาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้และหาข้อสรุปร่วมกันในการอบรมครั้งต่อไป

กลุ่มสาระการเรียนรู้.....ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ .....

ชื่อหน่วยการเรียนรู้ .....

สร้างเครื่องมือวัดองค์ประกอบการเรียนรู้ทั้ง 3 ด้านตามที่ระบุไว้ในใบงานที่ 3 โดยมีหัวข้อดังนี้

ชื่อเครื่องมือ (เป็นระบุชื่อให้ทราบว่าเป็นเครื่องมือประเภทใด มุ่งวัดองค์ประกอบใด).....

คำชี้แจง (เป็นการระบุวิธีการนำเครื่องมือไปใช้).....

ลักษณะเครื่องมือ (เป็นการนำเสนอตัวอย่างเครื่อง).....

เกณฑ์การให้คะแนน (เป็นการระบุการให้คะแนนจากเครื่องมือดังกล่าว).....

เกณฑ์การประเมิน (เป็นการสรุปข้อมูลจากเครื่องมือที่ได้ว่าอยู่ในระดับใด).....

เกณฑ์การตัดสิน(เป็นการระบุระดับของการประเมินว่า ได้ตก ผ่านไม่ผ่าน).....

## ใบงานที่ 5

### เรื่อง แนวทางการกำหนดระดับคุณภาพ

ชื่อ.....ระดับชั้นที่สอน.....โรงเรียน.....

#### คำชี้แจง

1. ให้นำผลการปฏิบัติงานในใบงานที่ 1-4 มาเรียนรู้ต่อในใบงานที่ 5
2. ให้ลงมือกำหนดระดับคุณภาพของพฤติกรรมหรือคุณลักษณะที่มุ่งประเมิน ตามแนวทางการกำหนดระดับคุณภาพ (rubric score) ตามแบบบันทึกที่กำหนดให้
3. ใช้เอกสารแนวทางการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2545 ประกอบการปฏิบัติงานได้
4. เวลาฝึกปฏิบัติ 1 ชั่วโมง หากดำเนินการไม่แล้วเสร็จ สามารถนำใบงานกลับไปฝึกปฏิบัติต่อได้
5. ให้นำผลการปฏิบัติมาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการฝึกอบรมครั้งต่อไป โดยเตรียมตัวนำเสนอผลการปฏิบัติงานคนละ 5-7 นาที พร้อมกับนำเสนอผลการปฏิบัติงานในประเด็นต่อไปนี้
  - จากการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 5 มีกระบวนการวิเคราะห์และวิธีการตรวจสอบผลการวิเคราะห์ของตนเองว่าถูกต้องอย่างไร
  - รู้ได้อย่างไรว่าผลจากการปฏิบัติงานครั้งนี้มีความถูกต้อง
  - ถ้าเกิดปัญหาในการปฏิบัติตามใบงานที่ 5 แก้ปัญหาอย่างไร
  - เคยฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 5 หรือไม่ อย่างไร
  - การปฏิบัติงานตามใบงานที่ 5 มีความจำเป็นหรือไม่ เพราะเหตุใด
  - การฝึกปฏิบัติตามใบงานที่ 5 ในครั้งนี้แตกต่างจากครั้งก่อน ๆ หรือไม่ อย่างไร และถ้าแตกต่างจากสิ่งที่เคยปฏิบัติมา จะดำเนินการอย่างไรต่อไป
  - เกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานในใบงานที่ 1-4 อย่างไรบ้าง
  - นำผลจากการเรียนรู้จากใบงานที่ 1-4 มาปฏิบัติงานในใบงานที่ 5 อย่างไร
6. ให้เตรียมประเด็นอื่น ๆ ที่สงสัยเกี่ยวกับการปฏิบัติงานตามใบงานที่ 5 มาร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้และหาข้อสรุปร่วมกันในการอบรมครั้งต่อไป

กลุ่มสาระการเรียนรู้..... ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่.....

ชื่อหน่วยการเรียนรู้ : .....

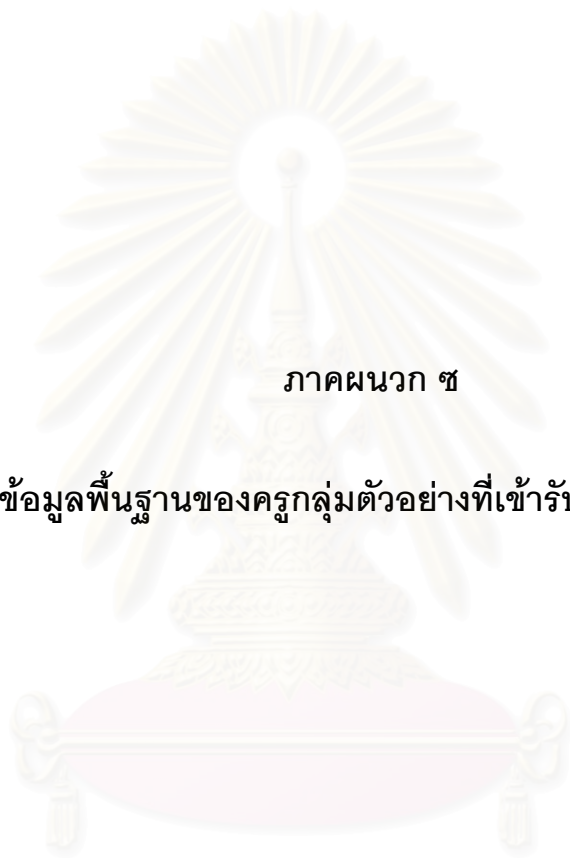
ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	เนื้อหาสาระที่ต้องเรียนรู้	พฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดขึ้น	ระดับคุณภาพ		
			ดี	ปานกลาง	ปรับปรุง

### ตอนที่ 3 ใ้ความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนการสอน

(เนื้อหาเดียวกันกับตอนที่ 5 ของคู่มืออบรมฝึกครูพี่เลี้ยง)

#### รายการอ้างอิง

- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2546). *คู่มือโครงการสนับสนุนการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน: นโยบายและแผนยุทธศาสตร์การพัฒนาคู่มือเพื่อปฏิบัติการเรียนรู้*. กรุงเทพมหานคร: แคนดิด มีเดีย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2547). รายงานการวิจัยเรื่องการสังเคราะห์ผลการดำเนินงานโครงการสนับสนุนการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน: ภาคกลาง และกรุงเทพมหานคร. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- El-Baz, M. R., Kuzmits, F. E. and Elbert, N. F. (1992). *School-based training modules*. USAID-funded Integrated English Language Program (IELP-II). Available from: <http://www.ielp2.org//Resources/SBT/Chapters/02INTRODUCTION.pdf>.
- Tercanlioglu, L. (2004). Perceptions on school-based English teacher education: a qualitative study. *The Qualitative Report*, 9(4): 673-705. Available from: [http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9\\_4/tercanlioglu.pdf](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9_4/tercanlioglu.pdf)
- Tripa, R. and Chagas, I. (2000) .*Project work in continuous teacher education on ICT*. Available from: <http://www.ifip.or.at/con2000/iceut2000/iceut09-08.pdf>
- UNESCO. (1986). *School based in-service training: a handbook*. Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.



ภาคผนวก ซ

ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการทดลอง

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มทดลองที่ 1 โรงเรียน สังกัด กทม.

ที่	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	การศึกษาสูงสุด	สาขาวิชาที่จบ	ประสบการณ์ การสอน (ปี)	ระดับชั้น ที่สอน	กลุ่มสาระที่สอน
1	นางคมคาย ลีลา	หญิง	35	ตรี	นาฏศิลป์ไทย	14	อนุบาล-ป.6	ศิลปะ
2	นางลำอานค์ โสภิณ	หญิง	48	ตรี	วิทยาศาสตร์ทั่วไป	26	ป.2	คณิตศาสตร์
3	นายธีรเดช กฤษสุวรรณ	ชาย	31	ตรี	ภาษาไทย	7	ป.2	ภาษาไทย
4	น.ส.ศรัวิภา จันทรมโกช	หญิง	47	ตรี	ประถมศึกษา	21	ป.1	อังกฤษ ภาษาไทย คณิตฯ
5	นายสินธู พันธุ์โสภา	ชาย	35	ตรี	ประถมศึกษา	13	ป.1-3	การงานฯ
6	น.ส.วาณิรัตน์ ภูสมที	หญิง	41	ตรี	บรรณารักษ์	16	ป.2	อังกฤษ วิทยาศาสตร์
7	น.ส.อำภาพร ดาวัณนา	หญิง	31	ตรี	ประถมศึกษา	5	ป.3-4	วิทยาศาสตร์
8	น.ส.อุทัยวัลย์ เข็มมา	หญิง	29	ตรี	จิตวิทยาการศึกษา	6 เดือน	ป.5	คณิตศาสตร์
9	น.ส.รัมภาพร คำดำ	หญิง	29	ตรี	ภาษาอังกฤษ	1 เดือน	ป.5-6	ภาษาอังกฤษ
10	น.ส.ธัญชนก โชนกระโทก	หญิง	28	ตรี	อุตสาหกรรมศิลป์	1 เดือน	ป.1-6	ศิลปะ
11	น.ส.สราญรัตน์ ด่วนละมัย	หญิง	28	ตรี	คณิตศาสตร์	3	ป.6	คณิตศาสตร์ สุขศึกษา
12	น.ส.กลอยใจ ฤทธิเดช	หญิง	54	ตรี	เทคโนโลยีการศึกษา	27	ป.6	ภาษาไทย สังคมศึกษา

## ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มทดลองที่ 1 โรงเรียน สังกัด สข.

ที่	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	การศึกษาสูงสุด	สาขาวิชาที่จบ	ประสบการณ์ การสอน (ปี)	ชั้นที่สอน	กลุ่มสาระที่สอน
1	นางสุนันทา ไกรฤกษ์	หญิง	53	ตรี	คณิตศาสตร์	32	ป.6	คณิตฯ
2	น.ส.จรัสศรี ศรีรัตนวิบูลย์	หญิง	45	โท	หลักสูตรและการสอน	24	ป.3,6	สุขศึกษา สังคมฯ
3	นางบุญเกื้อ มิ่งขวัญตา	หญิง	57	ตรี	คหกรรมศาสตร์	37	ป.1	คณิตฯ ไทย วิทยาศาสตร์ สังคมฯ
4	นางอัจฉรา กิจวาริ	หญิง	52	ตรี	สังคมศึกษา	30	ป.2	คณิตฯ ไทย วิทยาศาสตร์
5	นางสุนทรภรณ์ มหามนตรี	หญิง	48	ตรี	ประถมศึกษา	19	ป.3	คณิตฯ
6	น.ส.วิมลวรรณ บุญยประตัญ	หญิง	49	ตรี	บริหารธุรกิจ	19	ป.4	คณิตฯ
7	นางนิสาชล ดนตรี	หญิง	-	ตรี	คณิตศาสตร์	23	ป.2,5,6	คณิตฯ
8	นางสุรางค์ อิมจาก	หญิง	49	ตรี	ประถมศึกษา	24	ป.1	คณิตฯ ไทย วิทยาศาสตร์ สังคมฯ
9	น.ส.ศรีนวล ภูมิประเทศ	หญิง	50	ตรี	ภาษาไทย	24	ป.5,6	ไทย
10	น.ส.ประภาวดี เจริญโคตรราช	หญิง	47	ตรี	คหกรรมศาสตร์	24	ป.4,6	ไทย การงานฯ
11	น.ส.ศิริกัญญา พงศ์สุวรรณ	หญิง	52	ตรี	สังคมศึกษา	33	ป.2,3	ไทย สังคมฯ
12	น.ส.สุดใจ กากแก้ว	หญิง	27	ตรี	ภาษาไทย	5	ป.1-3,6	สังคมฯ สุขศึกษา
13	นางดุขฎิ หนันภัย	หญิง	50	ตรี	ชีววิทยา	29	ป.4,6	วิทยาศาสตร์
14	นางบุญเรือน รัชตารมย์	หญิง	47	ตรี	คหกรรมศาสตร์	23	ป.3,6	วิทยาศาสตร์ สังคมฯ
15	นางปรานี สังข์ทอง	หญิง	43	ตรี	สังคมศึกษา	22	ป.2	ไทย คณิตฯ วิทยาศาสตร์
16	น.ส.อารีรัตน์ เพชรรัตน์	หญิง	37	ตรี	จิตวิทยาและแนะแนว	10	ป.4,5	สังคมฯ
17	นางเบญจภรณ์ ทีฆวานิช	หญิง	47	ตรี	ภาษาอังกฤษ	18	ป.2,6	ภาษาอังกฤษ
18	นางจรรยา เลิศสมบูรณ์	หญิง	49	ตรี	ภาษาอังกฤษ	18	ป.1,3	ภาษาอังกฤษ
19	น.ส.ภาวณี นาคจรรยา	หญิง	47	ตรี	ภาษาอังกฤษ	27	ป.5	ภาษาอังกฤษ
20	นางศิริพร เพ็ญประภา	หญิง	57	ตรี	นาฏศิลป์	35	ป.1-6	ดนตรี-นาฏศิลป์
21	นางสมพิศ ปาลกะวงศ์ฯ	หญิง	49	ตรี	คหกรรมศาสตร์	24	ป.1-6	การงานฯ
22	นายสมบัติ สืบจัญ	ชาย	47	ตรี	พลศึกษา	21	ป.1-6	พลศึกษา สุขศึกษา
23	นายศิริพงษ์ ศรีสถาพร	ชาย	40	ตรี	พลศึกษา	18	ป.1-6	พลศึกษา สุขศึกษา
24	น.ส.สมัยแข ทิพย์ม่อง	หญิง	53	ตรี	ประวัติศาสตร์	8	ป.1-6	ศิลปะ
25	น.ส.เครือมาศ บัวทอง	หญิง	38	ตรี	การจัดการทั่วไป	1	อ.2-ป.6	การงานฯ



## ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มทดลองที่ 1 โรงเรียนสังกัด สพฐ.

ที่	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	การศึกษาสูงสุด	สาขาวิชาที่จบ	ประสบการณ์ การสอน (ปี)	ระดับชั้น ที่สอน	กลุ่มสาระฯ ที่สอน
1	นายทูน ภาชีธรรม	ชาย	38	โท	การประถมศึกษา	15	ป.6	วิทย์ฯ ศิลปะ
2	นางพิไลลักษณ์ ใจจนวนิชาน	หญิง	58	ตรี	ภาษาไทย	38	ป.4	ไทย คณิตฯ
3	น.ส.ธนภรณ์ เขียมพิชัยมงคล	หญิง	50	ตรี	บรรณารักษ์	18	ป.3-5	บรรณารักษ์
4	นางลัดดา ไชยโพธิ์	หญิง	48	ตรี	ภาษาไทย	24	ป.6	ภาษาไทย
5	นางพวงนีย์ บุญมีวิเศษ	หญิง	48	โท	ชีววิทยา	25	ป.6	คณิตฯ สังคมฯ
6	นางนรี ประจักษ์คำ	หญิง	35	โท	หลักสูตรและการสอน	12	ป.4	คณิตฯ ไทย
7	น.ส.วรรณีย์ เกียรติวิวัฒน์	หญิง	59	ตรี	ประวัติศาสตร์	29	ป.2	ไทย คณิตฯ
8	นายวิชัย โกมลสิงห์	ชาย	53	ป.กศ.สูง	สังคมศึกษา	25	ป.5	ไทย ศิลปะ
9	นายสุนมิตร ดุยพานิชย์	ชาย	32	ตรี	รัฐศาสตร์	2	1-6	ภาษาอังกฤษ
10	นางสนธยา รัตนโสภา	หญิง	51	ตรี	ภาษาไทย	27	ป.1	อนุบาล
11	น.ส.ชุตติกาญจน์ สุนทรา	หญิง	46	ตรี	เกษตรศาสตร์	22	ป.1	อนุบาล
12	นางพวงเพชร ฟองมะณี	หญิง	40	ตรี	สังคมศึกษา	12	ป.3	คณิตฯ ไทย
13	นางฉวีวรรณ ทองเหลา	หญิง	43	ตรี	จิตวิทยาและแนะแนว	14	ป.1	ไทย คณิตฯ
14	นางนงนุช ทับไธสง	หญิง	27	ตรี	สังคมศึกษา	2	ป.1-6	การงานฯ
15	นายประกาศ ตรงกรณ์	ชาย	35	โท	หลักสูตรและการสอน	3	ป.1-3	สังคมฯ วิทย์ฯ
16	นายสัมฤทธิ์ มาสิงห์	ชาย	29	ตรี	พลศึกษา	7	ป.1-6	สุขศึกษาและพลศึกษา
17	นางสุริภา บัวงาม	หญิง	52	ตรี	การประถมศึกษา	28	ป.2	ไทย คณิตฯ ศิลปะ
18	นางเพลินพิศ สุวรรณเดโช	หญิง	48	ตรี	การประถมศึกษา	15	ป.1	ไทย คณิตฯ ศิลปะ การงานฯ

## ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มทดลองที่ 2 โรงเรียนสังกัด กทม.

ที่	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	การศึกษาสูงสุด	สาขาวิชาที่จบ	ประสบการณ์ การสอน (ปี)	ระดับชั้น ที่สอน	กลุ่มสาระฯ ที่สอน
1	นางดวงดาว จันทรกุล	หญิง	51	ตรี	การประถมศึกษา	29	ป.3	ไทย
2	นางนิตยา ผอบทอง	หญิง	52	ตรี	คหกรรมศาสตร์	30	ป.1	ไทย
3	น.ส.ชนิษฐา สุขชื่น	หญิง	24	ตรี	คณิตศาสตร์	2	ป.5-6	คณิตฯ
4	นางผ่องพรรณ อางศาสตร์	หญิง	50	ตรี	มัธยมศึกษา	23	ป.2	คณิตฯ ไทย สังคมฯ
5	นายเกียรติดิษฐ์ วันคำ	ชาย	32	ตรี	การประถมศึกษา	2	ป.6	วิทย์ฯ
6	น.ส.ณัฐรากร กำธรสิริพัฒน์	หญิง	26	ตรี	วิทยาศาสตร์	8 เดือน	ป.5	วิทย์ฯ
7	น.ส.ชวัลรัตน์ สลับศรี	หญิง	45	ตรี	การประถมศึกษา	8 เดือน	ป.3	วิทย์ฯ
8	น.ส.สุชาดา วงศ์วิเศษ	หญิง	57	ตรี	มัธยมศึกษา	32	ป.5	สังคมฯ
9	นางประภัสสร ณ สงขลา	หญิง	56	ตรี	อนุบาลศึกษา	34	ป.2	อนุบาล
10	นางสวีวรรณ ชำนาญนาค	หญิง	28	ตรี	การศึกษาปฐมวัย	2	ป.1	คณิตฯ
11	นางดวงมณี ซาติวิระยะสกุล	หญิง	45	ตรี	คหกรรมศาสตร์	16	ป.1	ศิลปะ
12	นายศิริธร คะเสรัมย์	ชาย	29	ตรี	ดนตรีศึกษา	6	ป.4,6	การงานฯ
13	น.ส.สุพัตรา ภู่อ้อย	หญิง	50	ตรี	คหกรรมศาสตร์	29	ป.,6	ภาษาอังกฤษ
14	น.ส.สายลม พอใจ	หญิง	31	ตรี	ภาษาอังกฤษ	9	ป.3,4	ภาษาต่างประเทศ (จีน)
15	น.ส.จงดี วรารักษ์สังจะ	หญิง	49	ตรี	คหกรรมศาสตร์	26	ป.3-6	ศิลปะ
16	น.ส.พรพรภา ศรีแพทย์	หญิง	26	ตรี	ดนตรีศึกษา	7 เดือน	ป.3	สังคมฯ
17	นายเกรียงศักดิ์ หิรัญเจริญ	ชาย	47	ตรี	ประถมศึกษา	26	ป.4	-

## ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มทดลองที่ 2 โรงเรียนสังกัด สข.

ที่	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	การศึกษาสูงสุด	สาขาวิชาที่จบ	ประสบการณ์ การสอน (ปี)	ระดับชั้นที่สอน	กลุ่มสาระฯที่สอน
1	น.ส.สุกัญญา งามภัทรวงศ์	หญิง	32	ตรี	พลศึกษา	9	ป.3	วิทยาศาสตร์
2	น.ส.สายวสันต์ มหามาตย์	หญิง	29	ตรี	ภาษาอังกฤษ	5	ป.2-3	ภาษาอังกฤษ
3	นายเดชา ศรีศรี	ชาย	39	ตรี	คณิตศาสตร์	15	ป.4	คณิตฯ สุขศึกษา
4	น.ส.ดารารัตน์ วงศ์เรืองศักดิ์	หญิง	23	ตรี	สังคมศึกษา	1 เดือน	ป.4-5	สังคมศึกษา
5	น.ส.สุวิรัตน์ หมั่นขยันจิต	หญิง	36	โท	การประถมศึกษา	13	ป.6	ฝ่ายวิชาการ
6	น.ส.อรพินธุ์ แซ่โจ้ว	หญิง	29	ตรี	ภาษาอังกฤษ	8	ป.3-4	ภาษาอังกฤษ
7	น.ส.อุษณีย์ ชำกัณ	หญิง	27	โท	การประถมศึกษา	1	ป.5	ภาษาอังกฤษ
8	นายสิทธิพงษ์ สังข์เสม	ชาย	29	ตรี	ภาษาไทย	8	ป.6	ภาษาไทย
9	นายพัฒนพงศ์ ตีระ	ชาย	39	ตรี	ภาษาอังกฤษ	8	ป.6	ภาษาอังกฤษ
10	นายชัยพรพรช นาคเงินวิเศษ	ชาย	-	ตรี	พลศึกษา	8	ป.1-6	พลศึกษา
11	นางเสาวนีย์ เกิดทวี	หญิง	53	ตรี	การประถมศึกษา	25	ป.6	คณิตฯ
12	นางบุญติมา ปลื้มญาติ	หญิง	37	ตรี	คหกรรมศาสตร์	16	ป.1-3	การงานฯ
13	น.ส.สายฝน สว่างเกตุ	หญิง	28	ตรี	คหกรรมศาสตร์	4	ป.3-6	การงาน
14	น.ส.แสงจันทร์ มานะเสน	หญิง	25	ตรี	นาฏศิลป์	2	ป.1-3	นาฏศิลป์
15	น.ส.ศิริอร พรายคไกร	หญิง	24	ตรี	วิทยาศาสตร์	2	ป.2	คณิตฯ วิทยาศาสตร์
16	น.ส.นภาพร ชิตพันธ์	หญิง	26	ตรี	ภาษาไทย	1	ป.5	ภาษาไทย
17	นางพวงศกร พัฒนกำแหง	ชาย	30	ตรี	ดุริยางศาสตร์	7	ป.4-6	การงานฯ
18	นายพรเพ็ญ ดงดอน	ชาย	25	ตรี	พลศึกษา	4	ป.3-4	สุขศึกษาและพลศึกษา
19	นางนุชนารถ พูลสวัสดิ์	หญิง	46	ตรี	ปฐมวัย	24	อ.1	อนุบาล
20	นายปิยะ สังข์ทอง	ชาย	43	ตรี	การประถมศึกษา	20	ป.3-4	วิทยาศาสตร์ คณิตฯ
21	น.ส.พรสวรรค์ แนนแฮม	หญิง	26	ตรี	ศิลปะ	4	ป.1-4	ศิลปะ การงานฯ
22	น.ส.วราพร เหล่าวงศ์	หญิง	27	ตรี	ประถมศึกษา	4	ป.2	ไทย คณิตฯ
23	น.ส.จันทร์ ตั้งสมบูรณ์	หญิง	28	ตรี	สังคมศึกษา	4	ป.3	ไทย
24	นางวันเพ็ญ เสี่ยงมจิตร	หญิง	48	ป.กศ.สูง	ปฐมวัย	26	ป.1	การงานฯ
25	น.ส.สุดดี รัตนมงคลทิพย์	หญิง	32	ตรี	คหกรรมศาสตร์	10	ป.1	คณิตฯ ไทยฯ สังคมฯ
26	น.ส.อรรตพร เกตรา	หญิง	25	ตรี	ภาษาอังกฤษ	3	ป.1-2	ภาษาอังกฤษ
27	นายไพฑูล ศรีนอก	ชาย	43	ตรี	เทคโนโลยีการศึกษา	10	ป.5-6	การงานฯ
28	นางกาญจนา สิงห์เรศรี	หญิง	51	ตรี	การศึกษาปฐมวัย	26	อ.ป.1	อนุบาล
29	น.ส.ปรีศันย์ นิยมนำ	หญิง	46	ตรี	ปฐมวัย	10	อ.3-ป.1	อนุบาล

## ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มทดลองที่ 2 โรงเรียนสังกัด สพฐ.

ที่	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	การศึกษาสูงสุด	สาขาวิชาที่จบ	ประสบการณ์ การสอน (ปี)	ระดับชั้นที่ สอน	กลุ่มสาระที่สอน
1	น.ส.สายสมร พรรคพอง	หญิง	55	ตรี	ประถมศึกษา	32	ป.1-2	คณิตฯ ไทย อังกฤษ
2	นายปฏิ พยัตวิภู	ชาย	53	ตรี	มัธยมศึกษา	28	ป.5-6	ไทย
3	น.ศ.เพียงเดือน เพชรมาตย์	หญิง	53	ตรี	ประถมศึกษา	28	ป.4-5	คณิตฯ ไทย
4	นางประภัทรศรี ชลวิจารณ์	หญิง	51	ตรี	สังคมศึกษา	29	อนุบาล	อนุบาล
5	น.ส.โสภณวรรณ นวลวิวัฒน์	หญิง	51	ตรี	ประถมศึกษา	27	ป.1-6	สุขศึกษา
6	นางรัตนา บุญบำรุง	หญิง	54	ตรี	ประถมศึกษา	23	ป.3	คณิตฯ ไทย
7	นางยุวดี อ้นอุ้น	หญิง	53	ตรี	ประถมศึกษา	28	ป.3	คณิตฯ
8	น.ส.มัลลิกา วัฒนวงศ์	หญิง	49	โท	บริหารการศึกษา	23	ป.1-6	สังคมฯ
9	นางวาสนา เจียมพุก	หญิง	57	ตรี	คหกรรมศาสตร์	37	อนุบาล	อนุบาล
10	นายเกรียงไกร วีรวัฒน์	ชาย	25	ตรี	ดนตรีศึกษา	4 เดือน	อ.1-ป.6	ศิลปะ ดนตรี
11	นางปราณี ไคลมี	หญิง	45	ตรี	บรรณารักษศาสตร์	13	ป.1-3	ไทย คณิตฯ วิทยาศาสตร์
12	นางมานิตา ใจแจ่ม	หญิง	48	ตรี	บรรณารักษศาสตร์	26	ป.4-6	สังคมฯ การงานฯ
13	น.ส.วิวรรณ แซ่จิว	หญิง	28	ตรี	ภาษาอังกฤษ	4	ป.4-6	ภาษาอังกฤษ
14	น.ส.วาสนา บันไต้	หญิง	26	ตรี	ประถมศึกษา	4	ป.1-6	วิทยาศาสตร์ พลศึกษา
15	น.ส.สุกัญญา นรินทร์วางกูร	หญิง	33	ตรี	นาฏศิลป์	6	อ.-ป.6	ศิลปะ
16	นางลักขณา ณ ระนอง	หญิง	36	ตรี	ประถมศึกษา	4	ป.1	ไทย การงานฯ
17	น.ส.อุบล เตียวข้วย	หญิง	25	ตรี	ปฐมวัย	3	ป.1	ไทย การงานฯ

## ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มควบคุม โรงเรียนสังกัด กทม.

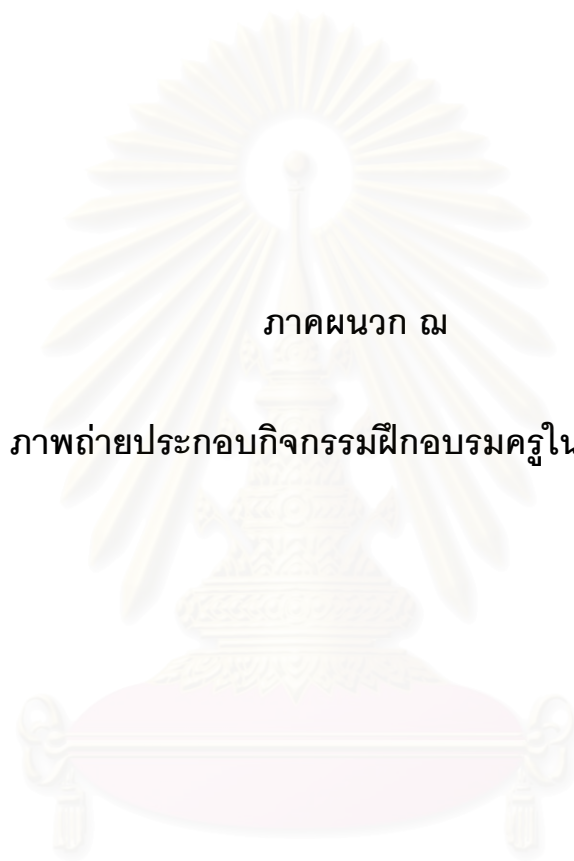
ที่	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	การศึกษาสูงสุด	สาขาวิชาที่จบ	ประสบการณ์ การสอน (ปี)	ระดับชั้น ที่สอน	กลุ่มสาระฯ ที่สอน
1	นางพัฒนรินทร์ คำพุดม	หญิง	42	ตรี	การอนุบาลศึกษา	17	ป.1	ไทย
2	นางสมศรี เพ็ชรสูงเนิน	หญิง	52	ตรี	ภาษาไทย	30	ป.1	ไทย
3	นางบุษบา ชูสร้อย	หญิง	55	ตรี	ภูมิศาสตร์	34	ป.1	คณิตฯ วิทยาศาสตร์
4	นางพรพิมล สุขสบาย	หญิง	57	ตรี	สังคมศึกษา	35	ป.2	ไทย สังคมฯ
5	นางเนือทิพย์ เขียวชาญ	หญิง	54	ตรี	ประวัติศาสตร์	30	ป.6	ไทย อังกฤษ สังคมฯ คอมฯ
6	นางศิริพร ศรีจ่าง	หญิง	53	ตรี	ประถมศึกษา	33	ป.4	คณิตฯ ไทย สังคมฯ
7	นายจักรพันธ์ จริโมภาส	ชาย	43	ตรี	สังคมศึกษา	18	ป.2-6	อังกฤษ คอมฯ
8	นางกัลยา เชื้อนาค	หญิง	44	ตรี	ศิลปะ	6	ป.2	คณิตฯ วิทยาศาสตร์ คอมฯ
9	นายนิรุติ หวังกุลกลาง	ชาย	27	ตรี	นาฏศิลป์ไทย	3	ป.5	ศิลปะ
10	น.ส.พัชรวิวรรณ บุญเสริม	หญิง	27	ตรี	คณิตศาสตร์	2	ป.1,5,6	คณิตฯ อังกฤษ คอมฯ
11	นางกรกช มุลดี	หญิง	28	ตรี	จิตวิทยาและแนะแนว	5	ป.3,5	ไทย สังคมฯ
12	น.ส.จรงค์ษ์ ปัญญารัตนกุลชัย	หญิง	25	ตรี	เคมี	6 เดือน	ป.4-6	วิทยาศาสตร์
13	น.ส.นงลักษณ์ สุขหมั่น	หญิง	26	ตรี	บรรณารักษ์	6 เดือน	ป.2-3	คณิตฯ อังกฤษ
14	น.ส.ยุภาวดี พันธัง	หญิง	24	ตรี	ศิลปศึกษา	3 เดือน	ป.1-6	ศิลปะ คณิตฯ สุขศึกษา
15	นางเจษฎาณี สุขเยี่ยม	หญิง	54	ตรี	คหกรรมศาสตร์	32	ป.5	คณิตฯ อังกฤษ

## ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มควบคุม โรงเรียนสังกัด สช.

ที่	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	การศึกษาสูงสุด	สาขาวิชาที่จบ	ประสบการณ์ การสอน (ปี)	ระดับชั้น ที่สอน	กลุ่มสาระฯ ที่สอน
1	นางราตรี คำกิติ	หญิง	44	ตรี	คณิตศาสตร์	20	ม.6	คณิตฯ
2	นายสุเมตต์ เจริญราช	ชาย	30	ตรี	วิทยาศาสตร์	5	ม.6	วิทย์ฯ
3	นายจิระ บุราดร	ชาย	29	ตรี	คณิตศาสตร์	6	ม.5	คณิตฯ
4	น.ส.นิภาพร กลิ่นประทุม	หญิง	33	ตรี	พลศึกษา	9	ม.1-3	พลศึกษา
5	นางยุบล คณิซ	หญิง	50	ปกศ.	ภาษาอังกฤษ	23	ป.1	ภาษาต่างประเทศ
6	น.ส.ปภาดา ทองไทย	หญิง	59	พ.ม.	ภาษาอังกฤษ	28	ป.4-6	ภาษาต่างประเทศ
7	นางกฤษณา ทรงประกอบ	หญิง	44	ตรี	คหกรรมศาสตร์	20	ม.1-2,4-5	การงานฯ
8	น.ส.จุฑาพร ใจมีบุญ	หญิง	25	ตรี	ภาษาไทย	1	ม.1,4,5	ไทย
9	นางสุจิน ยืนแพ้ง	หญิง	38	ตรี	วัดผลการศึกษา	13	ม.1	คณิตฯ
10	น.ส.สิริวรรณี กันหามาลา	หญิง	38	ตรี	จิตวิทยา	10	ม.1-3	แนะแนว
11	น.ส.ปัญญาภา อุ่นแก้ว	หญิง	22	ตรี	ภาษาอังกฤษ	1	ม.1,3	ภาษาต่างประเทศ
12	น.ส.อภิรดี เสนาะศัพท์	หญิง	25	ตรี	คณิตศาสตร์	2	ป.4-5	คณิตฯ
13	น.ส.ปุณณภา พรหมมงคล	หญิง	48	ตรี	สังคมศึกษา	20	ม.1-6	สังคมฯ
14	น.ส.เบญจา ดำริห์	หญิง	33	ตรี	ครูฯ	9	ป.3	คณิต ไทย วิทย์ สังคมฯ สุขศึกษา
15	นางชวนจิต ธรรมถนอม	หญิง	60	ตรี	ครูฯ	35	ม.4-6	ภาษาต่างประเทศ
16	นายสมาน ลิ้มนาคะ	ชาย	49	ตรี	แนะแนว	27	ป.4-6 ม.2	แนะแนว

## ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มควบคุม โรงเรียนสังกัด สพฐ.

ที่	ชื่อ-สกุล	เพศ	อายุ	การศึกษาสูงสุด	สาขาวิชาที่จบ	ประสบการณ์การสอน (ปี)	ระดับชั้นที่สอน	กลุ่มสาระฯ ที่สอน
1	จงดี แซ่ตัน	หญิง	31	โท	การวัดและประเมินผลฯ	9	ม.2	คณิตศาสตร์
2	วรรณวิภา พงศ์ภาส	หญิง	46	ตรี	ภาษาอังกฤษ	23	ม.1,4	ภาษาต่างประเทศ
3	ประเสริฐ ลีจ้านนตกุล	ชาย	37	ตรี	ธุรกิจศึกษา	13	ม.5	การงานอาชีพฯ
4	ทวีวัฒน์ บริรักษ์ธนโชติ	ชาย	32	ตรี	คอมพิวเตอร์ศึกษา	8	ม.6	การงานอาชีพฯ
5	ศักดิ์ชาย ชูศรีโคม	ชาย	39	โท	การวัดผลการศึกษา	19	ม.1	คณิตศาสตร์
6	วินิตา ไทวิจิตร	หญิง	23	ตรี	การวัดผลการศึกษา	1	ม.2	การงานอาชีพฯ
7	พีระ ใศวเจริญ	ชาย	26	ตรี	ประวัติศาสตร์	3	ม.2,4	สังคมศึกษาฯ
8	อัญชัน นุ่มนวล	หญิง	31	ตรี	การจัดการทั่วไป	14	ม.1,3	การงานอาชีพฯ
9	ดรุณี เศษวงค์ประเสริฐ	หญิง	32	ตรี	การสอนคณิตศาสตร์	10	ม.3,4	คณิตศาสตร์
10	พรภัทรา จำปาทอง	หญิง	35	โท	คอมพิวเตอร์และเทคโนโลยีฯ	12	ม.1,4	การงานอาชีพฯ
11	สุทิดา รุจิวงศ์	หญิง	24	โท	สังคมศึกษา	2	ม.1	สังคมศึกษาฯ
12	วัชรวิ พรชวยกอบกุล	หญิง	24	โท	การจัดการ	1	ม.2	การงานอาชีพฯ
13	ปกมนตรี ดีเที่ยง	ชาย	23	ตรี	คอมพิวเตอร์ศึกษา	1	ม.4-6	การงานอาชีพฯ
14	สุมาลี กรพิพัฒน์	หญิง	42	ตรี	วิทยาศาสตร์ทั่วไป	19	ม.4	วิทยาศาสตร์
15	ธนพงศ์ พลอยลอย	ชาย	25	ตรี	วิทยาศาสตร์ฟิสิกส์	2	ม.4	วิทยาศาสตร์
16	ไพลิน สอนณธร	หญิง	24	ตรี	ภาษาอังกฤษ	1	ม.1,2	ภาษาต่างประเทศ
17	จันทสุนีย์ สิ้นสืบเชื้อ	หญิง	42	ตรี	มัธยมศึกษา	19	ม.5	ภาษาต่างประเทศ
18	อุจิรา จิระเสวี	หญิง	48	โท	การวัดและประเมินผลฯ	29	ม.3,5	คณิตศาสตร์
19	อัมพร อุโฆษณาการ	หญิง	51	ตรี	เคมี	29	ม.4	วิทยาศาสตร์
20	สมชิต พลอยอร่าม	ชาย	39	ตรี	สังคมศึกษา	11	ม.3	สังคมศึกษา
21	สินี อินทสุวรรณ	หญิง	42	ตรี	บรรณารักษ์	18	ม.2-3	การงานอาชีพฯ



ภาคผนวก ฅ

ภาพถ่ายประกอบกิจกรรมฝึกอบรมครูในโรงเรียน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพกิจกรรมการฝึกอบรมครู  
ด้วยรูปแบบการฝึกอบรมด้วยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान  
โรงเรียนที่ 1 สังกัด สช.



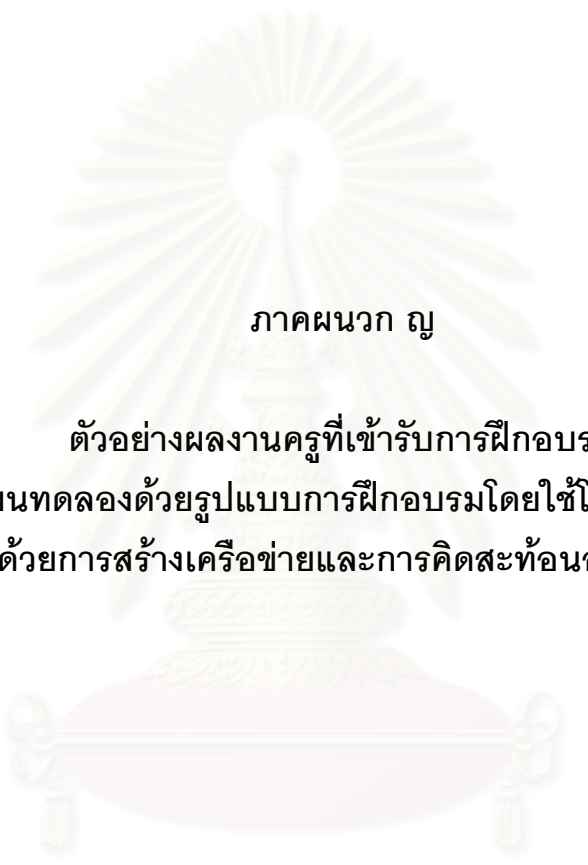
โรงเรียนที่ 2 สังกัด กทม.



โรงเรียนที่ 3 สังกัด สพฐ.



ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้และปฏิบัติงานร่วมกัน



ภาคผนวก ญ

ตัวอย่างผลงานครูที่เข้ารับการฝึกอบรม  
ในโรงเรียนทดลองด้วยรูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน  
ด้วยการสร้างเครือข่ายและการคิดสะท้อนอภิमान

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ตัวอย่างผลงานครูคนที่ 1

## 1) ใบงานเรื่องการวิเคราะห์ความสัมพันธ์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

มาตรฐานการเรียนรู้- สาระการเรียนรู้	องค์ประกอบการเรียนรู้		
	ความรู้	ทักษะ กระบวนการ	คุณลักษณะ ที่พึงประสงค์
สาระที่ 4 แรงและการเคลื่อนที่ มาตรฐาน ว.4.1 เข้าใจธรรมชาติของ แรงแม่เหล็กไฟฟ้า แรงโน้มถ่วง และ แรงนิวเคลียร์ มีกระบวนการสืบ เสาะหาความรู้ สื่อสารสิ่งที่เรียนรู้ และ นำความรู้ไปใช้ประโยชน์อย่างถูกต้อง และมีคุณธรรม	1. ธรรมชาติของแรง แม่เหล็กไฟฟ้า 2. ธรรมชาติของแรง โน้มถ่วง 3. ธรรมชาติของแรง นิวเคลียร์	1. กระบวนการ สืบเสาะหาความรู้ และการสื่อสารสิ่ง ที่เรียนรู้ 2. การนำความรู้ไปใช้ ประโยชน์อย่าง ถูกต้อง	1. การมีคุณธรรม (ความ รับผิดชอบ การมีระเบียบ วินัย การตรงต่อเวลา และ การใฝ่รู้ใฝ่เรียน 2. การเป็นคนช่างสังเกต 3. ทักษะการจำแนก 4. คุณลักษณะที่ดีด้านการ ทำงานกลุ่ม

## 2) ใบงานเรื่องการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/จุดประสงค์การเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/ จุดประสงค์การเรียนรู้	องค์ประกอบการเรียนรู้		
	ความรู้	ทักษะ กระบวนการ	คุณลักษณะ ที่พึงประสงค์
สาระที่ 4 แรงและการเคลื่อนที่ 1. มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับธรรมชาติของแรง แม่เหล็กไฟฟ้า แรงโน้มถ่วง และแรงนิวเคลียร์ 2. สืบค้นข้อมูล อภิปราย และอธิบายเกี่ยวกับธรรมชาติของ แรงแม่เหล็กไฟฟ้า แรงโน้มถ่วง และแรงนิวเคลียร์ได้ 3. นำความรู้เกี่ยวกับธรรมชาติแรงแม่เหล็กไฟฟ้า แรงโน้มถ่วง และแรงนิวเคลียร์ไปใช้ประโยชน์ได้อย่างถูกต้อง 4. มีนิสัยใฝ่รู้ใฝ่เรียน ช่างสังเกต และมีทักษะการจำแนก 5. มีระเบียบวินัย รับผิดชอบ และตรงเวลา 6. มีคุณลักษณะที่ดีด้านการทำงานกลุ่ม	1. ธรรมชาติ ของแรง แม่เหล็ก ไฟฟ้า 2. ธรรมชาติ ของแรงโน้ม ถ่วง 3. ธรรมชาติ ของแรง นิวเคลียร์	1. กระบวนการ สืบเสาะหา ความรู้ และการ สื่อสารสิ่งที่ เรียนรู้ 2. การนำความรู้ไป ใช้ประโยชน์ อย่างถูกต้อง	1. ความรับผิดชอบ 2. การมีระเบียบวินัย 3. การตรงต่อเวลา 4. การใฝ่รู้ใฝ่เรียน 5. การเป็นคนช่าง สังเกต 6. ทักษะการจำแนก 7. คุณลักษณะที่ดี ด้านการทำงาน กลุ่ม

## 3) ใบงานเรื่องการกำหนดกรอบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ชื่อหน่วยการเรียนรู้ ธรรมชาติของแรง

องค์ประกอบ ที่มุ่งวัด	ประเภท เครื่องมือ	สมรรถภาพ/ พฤติกรรมที่มุ่งวัด	น้ำหนัก/ ข้อ	ขั้นการวัด ประเมิน
ด้านความรู้ (K) 1. ธรรมชาติของแรง แม่เหล็กไฟฟ้า 2. ธรรมชาติของแรง โน้มถ่วง 3. ธรรมชาติของแรง นิวเคลียร์	แบบทดสอบอัตนัย ชนิดเติมคำตอบ	1. แรงแม่เหล็กไฟฟ้า - ความหมาย - ธรรมชาติของแรงแม่เหล็กไฟฟ้า 2. แรงโน้มถ่วง - ความหมาย - ธรรมชาติของแรงโน้มถ่วง - เหตุการณ์ที่เป็นธรรมชาติของแรงโน้มถ่วง 3. แรงนิวเคลียร์ - ความหมาย - ธรรมชาติของแรงนิวเคลียร์ -	25 % ( 1 ข้อ )  50 % ( 2 ข้อ )  25 % ( 1 ข้อ )	แบบทดสอบ ข้อที่ 1-4 เป็น การวัดความรู้ ความเข้าใจ

องค์ประกอบ ที่มุ่งวัด	ประเภท เครื่องมือ	สมรรถภาพ/ พฤติกรรมที่มุ่งวัด	น้ำหนัก/ ข้อ	ชั้นการวัด ประเมิน
ด้านความรู้ (K) และด้านทักษะ กระบวนการ (P) กระบวนการสืบเสาะหา ความรู้ และการสื่อสาร สิ่งที่เรียนรู้	แบบประเมินการสืบ เสาะหาความรู้ เกี่ยวกับธรรมชาติ ของแม่เหล็กไฟฟ้า แรงโน้มถ่วง และแรง นิวเคลียร์	กระบวนการสืบเสาะหาความรู้ และการสื่อสารสิ่งที่ เรียนรู้ - การวางแผนขั้นตอนการสืบค้น - การเรียนรู้ตามแผนที่กำหนด - การนำเสนอข้อค้นพบ - การวิเคราะห์ อภิปราย - การสรุปเป็นความคิดรวบยอด	-	-
ด้านทักษะ กระบวนการ (P) การนำความรู้ไปใช้ ประโยชน์อย่างถูกต้อง	แบบประเมิน พฤติกรรมกา รนำ ความรู้ไปใช้ ประโยชน์	การนำความรู้ไปใช้ประโยชน์ - การกำหนดวิธีการนำความรู้ไปใช้ประโยชน์ - การปฏิบัติตามแผน - การบรรลุผลตามแผนที่กำหนดไว้	-	-
ด้านคุณลักษณะที่พึง ประสงค์ (A) 1. การใฝ่รู้ใฝ่เรียน 2. คุณลักษณะที่ดี ด้านการทำงาน กลุ่ม	1. แบบประเมิน ตนเองเกี่ยวกับ พฤติกรรมกา รใฝ่รู้ใฝ่เรียน 2. แบบประเมิน คุณลักษณะที่ดี ด้านการทำงาน กลุ่ม	1. พฤติกรรมการใฝ่รู้ใฝ่เรียน 2. คุณลักษณะที่ดีด้านการทำงานกลุ่ม - ความร่วมมือในการทำงาน - ความตั้งใจในการทำงาน - การยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น - ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ในการทำงานกลุ่ม - การตรงต่อเวลา	-	-

#### 4) ใบงานเรื่องการสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้

##### เครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้ด้านความรู้ (K)

##### แบบทดสอบ

กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ชื่อหน่วยการเรียนรู้ ธรรมชาติของแรง

##### คำชี้แจง

- แบบทดสอบมีจำนวน 4 ข้อ แต่ละข้อมีลักษณะเป็นแบบเขียนตอบ
- ให้นักเรียนเขียนอธิบายข้อสอบแต่ละข้อให้ชัดเจน และครบถ้วนทุกข้อ

ข้อ 1 แรงแม่เหล็กไฟฟ้าคืออะไร และมีธรรมชาติเป็นอย่างไร

ข้อ 2 แรงโน้มถ่วงคืออะไร และมีธรรมชาติเป็นอย่างไร

ข้อ 3 แรงนิวเคลียร์คืออะไร และมีธรรมชาติเป็นอย่างไร

ข้อ 4 จงยกตัวอย่างเหตุการณ์ที่เป็นธรรมชาติของแรงโน้มถ่วง

##### เกณฑ์การให้คะแนน

ข้อ 1-3 ให้คะแนนข้อละ 2 คะแนน ส่วนข้อ 4 ให้คะแนน 1 คะแนน

(ข้อ 1-3 อธิบายคำตอบได้ชัดเจน ถูกต้อง ให้คะแนนแต่ละประเด็นย่อยละ 1 คะแนน)

##### เกณฑ์การประเมิน

ระดับดีมาก	ได้คะแนน 7	คะแนน
ระดับดี	ได้คะแนน 5-6	คะแนน
ระดับปานกลาง	ได้คะแนน 4	คะแนน
ระดับปรับปรุง	ได้คะแนน 0-3	คะแนน

##### เกณฑ์การตัดสิน

นักเรียนมีผลการประเมินในระดับปานกลางขึ้นไป (4 คะแนนขึ้นไป) ถือว่าผ่าน

เครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้ด้านความรู้ (K) และด้านทักษะกระบวนการ (P)

แบบประเมินการสืบเสาะหาความรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

คำชี้แจง

1. แบ่งกลุ่มนักเรียนออกเป็นกลุ่ม ๆ ละประมาณ 4-5 คน
2. ให้นักเรียนแต่ละกลุ่มจับสลากเพื่อศึกษาหาความรู้เกี่ยวกับแรงแม่เหล็กไฟฟ้า แรงโน้มถ่วง และแรงนิวเคลียร์
3. ครูผู้สอนประเมินพฤติกรรมการสืบเสาะหาความรู้ของนักเรียนแต่ละกลุ่มตามแบบประเมินที่กำหนดไว้ โดยทำเครื่องหมาย / ลงในช่องรายการประเมินตามเกณฑ์การประเมินที่กำหนด

ชื่อ-สกุล	รายการประเมิน															รวม	สรุป	
	การวางแผนขั้นตอนการสืบค้น			การเรียนรู้ตามแผนที่กำหนด			การนำเสนอข้อค้นพบ			การวิเคราะห์อภิปราย			การสรุปเป็นความคิดรวบยอด					
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1			
1.																		
2.																		
3.																		
4.																		
5.																		

เกณฑ์การให้คะแนน

การให้คะแนนแต่ละรายการประเมิน มีดังนี้

1. การวางแผนขั้นตอนการสืบค้น

- 3 คะแนน หมายถึง กำหนดจุดประสงค์ของการศึกษาค้นคว้า ประเด็นการเรียนรู้ วิธีการ เครื่องมือการเรียนรู้ได้อย่างถูกต้อง เหมาะสมครบถ้วนเป็นอย่างดี
- 2 คะแนน หมายถึง กำหนดจุดประสงค์ของการศึกษาค้นคว้า ประเด็นการเรียนรู้ วิธีการ เครื่องมือการเรียนรู้ได้บ้าง ไม่ครบถ้วนทุกประเด็น
- 1 คะแนน หมายถึง กำหนดจุดประสงค์ของการศึกษาค้นคว้า ประเด็นการเรียนรู้ วิธีการ เครื่องมือการเรียนรู้ได้น้อย ต้องได้รับคำแนะนำจากครูเกือบทั้งหมด

2. การเรียนรู้ตามแผนที่กำหนด

- 3 คะแนน หมายถึง ศึกษาค้นคว้าตามแผนที่วางไว้ บันทึกข้อมูลได้ครบถ้วนทุกประเด็นที่กำหนด ผลงานสมบูรณ์ครบถ้วน ชัดเจน ตรงประเด็น
- 2 คะแนน หมายถึง ศึกษาค้นคว้าตามแผนที่วางไว้ บันทึกข้อมูลได้ครบถ้วนเกือบทุกประเด็นที่กำหนด ผลงานยังไม่สมบูรณ์ ชัดเจนในทุกประเด็น
- 1 คะแนน หมายถึง ไม่ศึกษาค้นคว้าตามแผนที่วางไว้ บันทึกข้อมูลได้น้อยมาก ผลงานอยู่ในเกณฑ์ต้องปรับปรุง

3. การนำเสนอข้อค้นพบ

- 3 คะแนน หมายถึง นำเสนอข้อค้นพบได้ชัดเจน ครบถ้วนตามจุดประสงค์การศึกษาค้นคว้า
- 2 คะแนน หมายถึง นำเสนอข้อค้นพบไม่ครบถ้วนตามจุดประสงค์การศึกษาค้นคว้า ภาพรวมของการนำเสนออยู่ในเกณฑ์พอใช้
- 1 คะแนน หมายถึง นำเสนอข้อค้นพบได้น้อยมาก ไม่ครบถ้วนตามจุดประสงค์การศึกษาค้นคว้า ภาพรวมของการนำเสนออยู่ในเกณฑ์ปรับปรุง



## เกณฑ์การให้คะแนน

## 1. การกำหนดวิธีการนำความรู้ไปใช้ประโยชน์

- 3 คะแนน หมายถึง สามารถกำหนดวิธีการ/ขั้นตอนที่หลากหลาย มากกว่า 1 วิธีในการนำความรู้ไปใช้ประโยชน์ และเป็นวิธีการ/ขั้นตอนที่เหมาะสม มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ และมีความชัดเจน
- 2 คะแนน หมายถึง สามารถกำหนดวิธีการ/ขั้นตอน 1 วิธี ในการนำความรู้ไปใช้ประโยชน์ และเป็นวิธีการ/ขั้นตอนที่เหมาะสม มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ และมีความชัดเจน
- 1 คะแนน หมายถึง ไม่สามารถกำหนดวิธีการ/ขั้นตอนในการนำความรู้ไปใช้ประโยชน์ได้ หรือสามารถกำหนดวิธีการ/ขั้นตอนในการนำความรู้ไปใช้ประโยชน์ได้ แต่เป็นวิธีการ/ขั้นตอนที่ไม่เหมาะสม ไม่มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ

## 2. การปฏิบัติตามแผน

- 3 คะแนน หมายถึง สามารถปฏิบัติตามแผนที่กำหนดไว้ได้ครบถ้วนทุกขั้นตอน
- 2 คะแนน หมายถึง สามารถปฏิบัติตามแผนที่กำหนดไว้ได้บางขั้นตอน
- 1 คะแนน หมายถึง ไม่สามารถปฏิบัติตามแผนที่กำหนดไว้ได้

## 3. การบรรลุผลตามแผนที่กำหนดไว้

- 3 คะแนน หมายถึง ผลการปฏิบัติบรรลุตามแผนที่กำหนดไว้ และอยู่ในระดับคุณภาพดี
- 2 คะแนน หมายถึง ผลการปฏิบัติบรรลุตามแผนที่กำหนดไว้ แต่ไม่อยู่ในระดับคุณภาพดี
- 1 คะแนน หมายถึง ผลการปฏิบัติไม่บรรลุตามแผนที่กำหนดไว้

## เกณฑ์การประเมิน

- ระดับดี ได้คะแนน 8-9 คะแนน
- ระดับปานกลาง ได้คะแนน 6-7 คะแนน
- ระดับปรับปรุง ได้คะแนนต่ำกว่า 5 คะแนน

## เกณฑ์การตัดสิน

นักเรียนมีผลการประเมินในระดับปานกลางขึ้นไป (6 คะแนนขึ้นไป) ถือว่าผ่าน

## เครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้ด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (A)

แบบประเมินตนเองเกี่ยวกับพฤติกรรมกรใฝ่รู้ใฝ่เรียน

กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ชื่อ-สกุล.....เลขที่.....

## คำชี้แจง

- แบบประเมินฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อให้นักเรียนประเมินตนเองเกี่ยวกับพฤติกรรมกรใฝ่รู้ใฝ่เรียน
- ให้นักเรียนทำเครื่องหมาย / ตามผลการปฏิบัติที่ตรงกับพฤติกรรมที่แสดงออกตามความเป็นจริง

รายการพฤติกรรม	ระดับการปฏิบัติ		
	สม่ำเสมอ	บางครั้ง	ไม่ปฏิบัติ
1. มีความกระตือรือร้นในการเรียนการสอน			
2. ซักถามปัญหา/ข้อสงสัยขณะที่เรียนหรือหลังจบบทเรียน			
3. ร่วมแสดงความคิดเห็นและอภิปรายในขณะทีครูสอน			
4. ตั้งใจทำงานตามที่ครูมอบหมาย			
5. นำความรู้ไปปรับใช้กับวิชาอื่น ๆ ได้อย่างสอดคล้องและเหมาะสม			
6. มีการค้นคว้าเพิ่มเติมในสิ่งที่ต้องการรู้นอกเหนือจากเนื้อหาในบทเรียน			
7. ศึกษาหาความรู้ด้วยการเข้าห้องสมุดขณะที่มีเวลาว่าง			
รวม			

**เกณฑ์การให้คะแนน**

ปฏิบัติสม่ำเสมอ	ได้	2	คะแนน
ปฏิบัติบางครั้ง	ได้	1	คะแนน
ไม่ปฏิบัติ	ได้	0	คะแนน

**เกณฑ์การประเมิน**

11-14 คะแนน อยู่ในระดับคุณภาพดี 7-10 คะแนน อยู่ในระดับคุณภาพพอใช้  
ต่ำกว่า 7 คะแนน อยู่ในระดับคุณภาพปรับปรุง

**เกณฑ์การตัดสิน**

นักเรียนได้คะแนนรวมอยู่ในระดับคุณภาพพอใช้ (7 คะแนนขึ้นไป) ถือว่าผ่าน

**แบบประเมินคุณลักษณะที่ดีด้านการทำงานกลุ่ม**

กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

**คำชี้แจง** ให้ครูประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่มของนักเรียนจากกระบวนการสืบเสาะหาความรู้ที่ครูกำหนดขึ้น โดยทำเครื่องหมาย / ตามผลการปฏิบัติที่ตรงกับพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกตามความเป็นจริงเป็นรายกลุ่ม

ชื่อ-สกุล (กลุ่มที่...)	รายการประเมิน															รวม	สรุป	
	ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม			ความตั้งใจในการทำงานกลุ่ม			การยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น			ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ในงานกลุ่ม			การตรงต่อเวลา					
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1			
1.																		
2.																		
3.																		

**เกณฑ์การให้คะแนน****1. ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม**

- 3 คะแนน หมายถึง ให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่มเป็นอย่างดี ช่วยเหลืองานกลุ่มทุกครั้งที่มีการปฏิบัติงานร่วมกัน
- 2 คะแนน หมายถึง ให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่มเป็นอย่างดี ช่วยเหลืองานกลุ่มเกือบทุกครั้งที่มีการปฏิบัติงานร่วมกัน
- 1 คะแนน หมายถึง ไม่ให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม และขาดการเข้าร่วมปฏิบัติงานกับกลุ่มบ่อยครั้ง

**2. ความตั้งใจในการทำงานกลุ่ม**

- 3 คะแนน หมายถึง ตั้งใจในการทำงานกลุ่มเป็นอย่างดี มีความกระตือรือร้น และมุ่งมั่นให้งานกลุ่มสำเร็จ เป้าหมายที่วางไว้
- 2 คะแนน หมายถึง ตั้งใจในการทำงานกลุ่ม และมุ่งมั่นให้งานกลุ่มสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้
- 1 คะแนน หมายถึง ไม่ตั้งใจในการทำงานกลุ่ม ขาดความกระตือรือร้นในการทำงานกลุ่มให้สำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้

**3. การยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น**

- 3 คะแนน หมายถึง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น เปิดโอกาสโอกาสให้ผู้อื่นได้แสดงความคิดเห็น ชักถาม และอภิปรายความคิดเห็นอย่างกว้างขวาง
- 2 คะแนน หมายถึง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น เปิดโอกาสโอกาสให้ผู้อื่นได้แสดงความคิดเห็น ชักถาม และอภิปรายความคิดเห็นบ้างพอสมควร
- 1 คะแนน หมายถึง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น แต่ไม่เปิดโอกาสโอกาสให้ผู้อื่นได้แสดงความคิดเห็น ชักถาม และอภิปรายความคิดเห็น



#### 4. ความคิดสร้างสรรค์ในการทำงานกลุ่ม

- 3 คะแนน หมายถึง มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ทุกขั้นตอนของกระบวนการทำงานกลุ่ม และนำเสนอแนวทางการปฏิบัติงานที่หลากหลายเพื่อให้ผลงานกลุ่มมีคุณภาพ
- 2 คะแนน หมายถึง มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ในกระบวนการทำงานกลุ่ม แต่ขาดนำเสนอแนวทางการปฏิบัติงานที่หลากหลายเพื่อให้ผลงานกลุ่มมีคุณภาพ
- 1 คะแนน หมายถึง ไม่มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ในกระบวนการทำงานกลุ่ม และขาดนำเสนอแนวทางการปฏิบัติงานที่หลากหลายเพื่อให้ผลงานกลุ่มมีคุณภาพ

#### 5. การตรงต่อเวลา

- 3 คะแนน หมายถึง เข้าร่วมปฏิบัติงานตามเวลาที่กลุ่มนัดหมายทุกครั้ง และทำงานกลุ่มเสร็จทันตามระยะเวลาที่กำหนดไว้
- 2 คะแนน หมายถึง เข้าร่วมปฏิบัติงานตามเวลาที่กลุ่มนัดหมายเกือบทุกครั้ง และปฏิบัติงานของกลุ่มเสร็จทันตามระยะเวลาที่กำหนดไว้
- 1 คะแนน หมายถึง เข้าร่วมปฏิบัติงานล่าช้ากว่าที่กลุ่มนัดหมายทุกครั้ง และปฏิบัติงานของกลุ่มเสร็จไม่ทันตามระยะเวลาที่กำหนดไว้

#### เกณฑ์การประเมิน

ระดับดี	ได้คะแนน 13-15	คะแนน
ระดับปานกลาง	ได้คะแนน 10-12	คะแนน
ระดับปรับปรุง	ได้คะแนน 0 -9	คะแนน

#### เกณฑ์การตัดสิน

นักเรียนมีผลการประเมินในระดับปานกลางขึ้นไป (10 คะแนนขึ้นไป) ถือว่าผ่าน

## ตัวอย่างผลงานครูคนที่ 2

- 1) ใบงานเรื่องการวิเคราะห์ความสัมพันธ์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้  
กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

มาตรฐานการเรียนรู้- สาระการเรียนรู้	องค์ประกอบการเรียนรู้		
	ความรู้	ทักษะ กระบวนการ	คุณลักษณะ ที่พึงประสงค์
มฐ.ศ 1.1 : สร้างสรรค์งาน ทัศนศิลป์ตามจินตนาการและ ความคิดสร้างสรรค์ วิเคราะห์ วิพากษ์วิจารณ์ งานทัศนศิลป์ ถ่ายทอดความรู้สึก ความคิด ต่องานศิลปะอย่างอิสระ ขึ้น ชม และประยุกต์ใช้ใน ชีวิตประจำวัน	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การเขียนภาพระบายสี</li> <li>2. องค์ประกอบศิลป์</li> <li>3. หลักการจัดองค์ประกอบศิลป์</li> <li>4. งานปั้น <ul style="list-style-type: none"> <li>- งานปั้นนูนต่ำ</li> <li>- งานปั้นนูนสูง</li> <li>- งานปั้นในท้องถิ่น</li> </ul> </li> <li>5. การพิมพ์ภาพ <ul style="list-style-type: none"> <li>- ภาพพิมพ์แกะไม้</li> <li>- แม่พิมพ์ปูนปลาสเตอร์</li> <li>- ภาพพิมพ์ในท้องถิ่น</li> </ul> </li> <li>6. ศิลปะจากเศษวัสดุ <ul style="list-style-type: none"> <li>- สร้างสรรค์ภาพจากวัสดุธรรมชาติ</li> <li>- สร้างสรรค์จากกระดาษ</li> <li>- งานออกแบบสร้างสรรค์ในท้องถิ่น</li> </ul> </li> <li>7. การสร้างสรรค์งานศิลป์ <ul style="list-style-type: none"> <li>- วาดเส้นด้วยดินสอ</li> <li>- เทคนิคสีชอล์ก</li> <li>- ศิลปะท้องถิ่นศิลปะไทย</li> </ul> </li> <li>8. การออกแบบสร้างสรรค์ <ul style="list-style-type: none"> <li>- ออกแบบตัวอักษร</li> <li>- ออกแบบจากลวดลายธรรมชาติ</li> <li>- ออกแบบลวดลายจากรูปทรงเรขาคณิต</li> <li>- ออกแบบลวดลายรูปทรงอิสระ</li> <li>- งานออกแบบสร้างสรรค์ในท้องถิ่น</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. การเขียนภาพระบายสีโดยใช้หลักการจัดองค์ประกอบศิลป์</li> <li>2. การปฏิบัติงานปั้นแบบนูนต่ำ นูนสูงและอธิบายงานปั้นในท้องถิ่น</li> <li>3. การปฏิบัติงานภาพพิมพ์แกะไม้ แม่พิมพ์ปูนปลาสเตอร์และอธิบายงานภาพพิมพ์ในท้องถิ่น</li> <li>4. การปฏิบัติงานสร้างสรรค์ภาพจากวัสดุธรรมชาติ กระดาษ และอธิบายงานออกแบบสร้างสรรค์ในท้องถิ่น</li> <li>5. การวิเคราะห์วิพากษ์วิจารณ์งานทัศนศิลป์</li> <li>6. การปฏิบัติวาดเส้นด้วยดินสอเทคนิคสีชอล์ก และอธิบายงานศิลปะท้องถิ่นศิลปะไทย</li> <li>7. การปฏิบัติงานออกแบบสร้างสรรค์ตัวอักษร ลวดลายธรรมชาติ ลวดลายจากรูปทรงเรขาคณิตลวดลายอิสระและอธิบายงานออกแบบสร้างสรรค์ในท้องถิ่น</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ความคิด ความรู้สึกชื่น ชมต่อผลงาน</li> <li>2. การนำความรู้ไป ประยุกต์ใช้ใน ชีวิตประจำวัน</li> </ol>
มฐ.ศ 1.2 : เข้าใจ ความสัมพันธ์ระหว่าง ทัศนศิลป์ ประวัติศาสตร์และ วัฒนธรรม เห็นคุณค่างาน ทัศนศิลป์ที่เป็นมรดกทาง วัฒนธรรมภูมิปัญญาท้องถิ่น ภูมิปัญญาไทย และสากล	ความสัมพันธ์ระหว่างทัศนศิลป์ ประวัติศาสตร์และวัฒนธรรม		การเห็นคุณค่า งานทัศนศิลป์ที่ เป็นมรดกทาง วัฒนธรรม ภูมิ ปัญญาท้องถิ่น ไทยและสากล

2) ใบงานเรื่องการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/จุดประสงค์การเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้  
กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/ จุดประสงค์การเรียนรู้	องค์ประกอบการเรียนรู้		
	ความรู้	ทักษะ กระบวนการ	คุณลักษณะ ที่พึงประสงค์
1. นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์และสามารถวาดภาพระบายสีโดยใช้หลักการจัดองค์ประกอบศิลป์ได้	1. องค์ประกอบศิลป์ 2. หลักการจัดองค์ประกอบศิลป์	การเขียนภาพระบายสีโดยใช้หลักการจัดองค์ประกอบศิลป์	ความสุขในการปฏิบัติงานและความชื่นชมต่อผลงาน
2. นักเรียนมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับงานปั้นแบบนูนต่ำ นูนสูง และอธิบายงานนั้นในท้องถิ่นได้	1. งานปั้นแบบนูนต่ำ 2. งานปั้นแบบนูนสูง 3. งานปั้นในท้องถิ่น	1. การปฏิบัติงานปั้นแบบนูนต่ำ นูนสูง 2. การอธิบายเกี่ยวกับงานนั้นในท้องถิ่น	1. ความชื่นชมผลงาน 2. การนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวัน
3. นักเรียนมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการทำภาพพิมพ์แกะไม้ แม่พิมพ์ปูนปลาสเตอร์ ภาพพิมพ์ในท้องถิ่น และสามารถปฏิบัติงานพิมพ์ภาพได้	1. ภาพพิมพ์แกะไม้ 2. แม่พิมพ์ปูนปลาสเตอร์ 3. ภาพพิมพ์ในท้องถิ่น	1. การปฏิบัติงานภาพพิมพ์แกะไม้ แม่พิมพ์ปูนปลาสเตอร์ 2. การอธิบายเกี่ยวกับภาพพิมพ์ในท้องถิ่น	1. ความชื่นชมผลงาน 2. การนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวัน
4. นักเรียนมีความรู้ ความเข้าใจและสามารถสร้างสรรค์งานศิลปะจากเศษวัสดุได้	1. การสร้างสรรค์ภาพจากเศษวัสดุธรรมชาติ 2. การสร้างสรรค์ภาพจากกระดาษ 3. งานออกแบบสร้างสรรค์ในท้องถิ่น	การปฏิบัติงานออกแบบสร้างสรรค์จากเศษวัสดุในรูปแบบต่าง ๆ	1. ความชื่นชมผลงาน 2. การนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวัน
5. นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจสามารถวาดเส้นด้วยดินสอ ระบายสีชอล์ก ศิลปะท้องถิ่นและศิลปะไทยได้	1. วาดเส้นด้วยดินสอ 2. เทคนิคสีชอล์ก 3. ศิลปะท้องถิ่นและศิลปะไทย	การปฏิบัติงานวาดเส้น ระบายสีชอล์ก ศิลปะท้องถิ่นและศิลปะไทย	1. ความชื่นชมผลงาน 2. การนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวัน
6. นักเรียนมีความรู้ ความเข้าใจและสามารถออกแบบสร้างสรรค์แบบต่าง ๆ ได้	1. การออกแบบตัวอักษร 2. การออกแบบลวดลายธรรมชาติ 3. การออกแบบลวดลายรูปทรงเรขาคณิต 4. การออกแบบลวดลายรูปทรงอิสระ 5. การออกแบบสร้างสรรค์ในท้องถิ่น	การปฏิบัติงานออกแบบสร้างสรรค์แบบต่าง ๆ	1. ความชื่นชมผลงาน 2. การนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวัน
7. นักเรียนมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับศิลปะไทย ศิลปะสากล และคุณค่าของงานศิลปะในชีวิตประจำวัน	1. ศิลปะไทย 2. ศิลปะสากล 3. คุณค่าของงานศิลปะและงานศิลปะในชีวิตประจำวัน	การปฏิบัติงานเกี่ยวกับศิลปะไทย และศิลปะสากล	1. ความชื่นชมผลงาน 2. การนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวัน



## เกณฑ์ให้คะแนน

รายการประเมิน	ดี (3 คะแนน)	พอใช้ (2 คะแนน)	ปรับปรุง (1 คะแนน)
1. ความเป็นเอกภาพ	ภาพวาดมีความเป็นเอกภาพทั้งภาพ	ภาพวาดมีความเป็นเอกภาพบางส่วน	ภาพวาดไม่มีความเป็นเอกภาพ
2. ความสมดุล	ภาพวาดมีความสมดุลทั้งภาพ	ภาพวาดมีความสมดุลบางส่วน	ภาพวาดไม่มีความสมดุลเลย
3. จุดเด่นของภาพ	ภาพวาดมีจุดเด่นเหมาะสมกับภาพ	ภาพวาดมีจุดเด่นเหมาะสมเล็กน้อย	ภาพวาดไม่มีจุดเด่น
4. ความกลมกลืน	ภาพวาดมีความกลมกลืนเหมาะสมกับภาพ	ภาพวาดมีความกลมกลืนเหมาะสมกับภาพเล็กน้อย	ภาพวาดไม่มีความกลมกลืนเลย
5. ความขัดแย้ง	ภาพวาดมีความขัดแย้งเหมาะสมกับภาพ	ภาพวาดมีความขัดแย้งเหมาะสมกับภาพเล็กน้อย	ภาพวาดไม่มีความขัดแย้งเลย

## เกณฑ์การประเมิน

ได้คะแนน 13-15 คะแนน	หมายถึง	ระดับคุณภาพดี
ได้คะแนน 10-12 คะแนน	หมายถึง	ระดับคุณภาพพอใช้
ได้คะแนนน้อยกว่า 10 คะแนน	หมายถึง	ระดับคุณภาพปรับปรุง

## เกณฑ์การตัดสิน

นักเรียนได้ระดับคุณภาพพอใช้ขึ้นไป (7 คะแนนขึ้นไป) ถือว่าผ่านเกณฑ์

## เครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้ด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (A)

## แบบประเมินความสุขในการปฏิบัติงานและความชื่นชมต่อผลงาน

กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

ชื่อหน่วยงานเรียนรู้ เขียนภาพระบายสี

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง: นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์

และสามารถวาดภาพระบายสีโดยใช้หลักการจัดองค์ประกอบศิลป์ได้

คำชี้แจง ให้ทำเครื่องหมาย / ลงในช่องรายการประเมินที่นักเรียนแสดงออก

ชื่อ - สกุล	รายงานการประเมิน				สรุป (4 คะแนน)
	มีความตั้งใจในการวาดภาพระบายสี	มีความเพลิดเพลินในการวาดภาพ	ตั้งใจวาดภาพจนงานสำเร็จเรียบร้อยด้วยดี	ชื่นชมและยินดีกับผลงานของตนเอง	
1.					
2.					
3.					

## เกณฑ์การให้คะแนน

มีพฤติกรรมตามรายการประเมิน ได้ 1 คะแนน ไม่มีพฤติกรรมตามรายการประเมินได้ 0 คะแนน

## เกณฑ์การประเมิน

ระดับดี	ได้คะแนน	4	คะแนน
ระดับปานกลาง	ได้คะแนน	2-3	คะแนน
ระดับปรับปรุง	ได้คะแนน	0-1	คะแนน

## เกณฑ์การตัดสิน

นักเรียนมีผลการประเมินในระดับปานกลางขึ้นไป (2 คะแนนขึ้นไป) ถือว่าผ่านเกณฑ์

## ตัวอย่างผลงานครูคนที่ 3

- 1) ใบงานเรื่องการวิเคราะห์ความสัมพันธ์มาตรฐานการเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้  
กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

มาตรฐานการเรียนรู้- สาระการเรียนรู้	องค์ประกอบการเรียนรู้		
	ความรู้	ทักษะ กระบวนการ	คุณลักษณะ ที่พึงประสงค์
สาระที่ 1 ภาษาเพื่อการ สื่อสาร มาตรฐาน ต.1.1 เข้าใจ กระบวนการฟัง และการอ่าน สามารถตีความเรื่องที่ฟังและ อ่านจากสื่อประเภทต่าง ๆ และนำความรู้มาใช้อย่างมี วิจารณญาณ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ความรู้เกี่ยวกับคำสั่ง คำขอร้อง ภาษา ท่าทาง และประโยคง่าย ๆ ในสถานการณ์ ใกล้ตัว</li> <li>2. ความรู้เกี่ยวกับกลุ่มคำ และประโยค โดย การถ่ายโอนเป็นภาพหรือสัญลักษณ์ง่าย ๆ</li> <li>3. ความรู้เกี่ยวกับบทสนทนาสั้น ๆ หรือนิทาน ง่าย ๆ ที่มีภาพประกอบ</li> </ol>	การใช้ ภาษาอังกฤษเพื่อ การสื่อสารสนทนา โดยใช้คำศัพท์ใน ชีวิตประจำวัน	ความพึงพอใจใน การใช้ ภาษาอังกฤษ

- 2) ใบงานเรื่องการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/จุดประสงค์การเรียนรู้ และองค์ประกอบการเรียนรู้  
กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/ จุดประสงค์การเรียนรู้	องค์ประกอบการเรียนรู้		
	ความรู้	ทักษะ กระบวนการ	คุณลักษณะ ที่พึงประสงค์
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. เข้าใจคำสั่ง คำขอร้อง ภาษาท่าทาง และ ประโยคง่าย ๆ ในสถานการณ์ใกล้ตัว</li> <li>2. เข้าใจกลุ่มคำ และประโยคจากภาพหรือ สัญลักษณ์ง่าย ๆ</li> <li>3. เข้าใจบทสนทนาสั้น ๆ หรือนิทาน ง่าย ๆ ที่มีภาพประกอบ</li> <li>4. สนทนากับชาวต่างชาติ โดยใช้คำศัพท์ ในชีวิตประจำวันได้</li> <li>5. พึงพอใจในการใช้ภาษาอังกฤษ</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ความรู้เกี่ยวกับคำสั่ง คำ ขอร้อง ภาษาท่าทาง และ ประโยคง่าย ๆ ใน สถานการณ์ใกล้ตัว</li> <li>2. ความรู้เกี่ยวกับกลุ่มคำ และ ประโยค โดยการถ่ายโอนเป็น ภาพหรือสัญลักษณ์ง่าย ๆ</li> <li>3. ความรู้เกี่ยวกับบทสนทนาสั้น  ๆ หรือนิทานง่าย ๆ ที่มี ภาพประกอบ</li> </ol>	การใช้ ภาษาอังกฤษเพื่อ การสื่อสารสนทนา โดยใช้คำศัพท์ใน ชีวิตประจำวัน	ความพึงพอใจใน การใช้ ภาษาอังกฤษ

## 3) ใบงานเรื่องการกำหนดกรอบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ชื่อหน่วยการเรียนรู้ : การกล่าวทักทาย ผลการเรียนรู้ : ฟังและพูดบทสนทนาสั้น ๆ เพื่อเป็นการกล่าวทักทายได้

องค์ประกอบ	ประเภทเครื่องมือ	สมรรถภาพ/พฤติกรรมที่มุ่งวัด	น้ำหนัก/จำนวนข้อ	ขั้นการวัดและประเมินผล
<b>ด้านความรู้ (K)</b> การสนทนาสั้น ๆ เพื่อเป็นการกล่าวทักทาย	แบบทดสอบเกี่ยวกับการสนทนาสั้น ๆ	การสนทนาสั้น ๆ เพื่อเป็นการกล่าวทักทาย - การถามสารทุกข์สุกดิบ - การถามชื่อ/ชื่อเล่น - การถามอายุ - การถามระดับชั้นที่เรียน - การถามชื่อโรงเรียนที่เรียน - การถามวัน - การถามสิ่งที่นักเรียนชื่นชอบ (สี วัน และสัตว์)	10 ข้อ	ข้อสอบ 10 ข้อเป็นการวัดขั้นความรู้ความเข้าใจ และการนำไปใช้
<b>และด้านทักษะกระบวนการ (P)</b> การใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารสนทนาโดยใช้คำศัพท์ในชีวิตประจำวัน	แบบประเมินการสนทนาการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร	การใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารสนทนาโดยใช้คำศัพท์ในชีวิตประจำวัน - การถามตอบสารทุกข์สุกดิบ - การถามตอบเกี่ยวกับชื่อจริง - การถามตอบเกี่ยวกับชื่อเล่น - การถามตอบเกี่ยวกับอายุ - การถามตอบเกี่ยวกับโรงเรียนที่เรียน - การถามตอบเกี่ยวกับระดับชั้นที่เรียน	6 ข้อ	การนำไปใช้
<b>ด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (A)</b> ความพึงพอใจในการใช้ภาษาอังกฤษ	แบบตรวจสอบรายการเกี่ยวกับความพึงพอใจในการใช้ภาษาอังกฤษ	ความพึงพอใจในการใช้ภาษาอังกฤษ	ครอบคลุม 5 ข้อรายการ	การนำไปใช้

## 4) ใบงานเรื่องการสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้

เครื่องมือวัดและประเมินการเรียนรู้ด้านความรู้ (K)

แบบทดสอบเกี่ยวกับการสนทนาสั้น ๆ

กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ชื่อหน่วยการเรียนรู้ : การกล่าวทักทาย ผลการเรียนรู้ : ฟังและพูดบทสนทนาสั้น ๆ เพื่อเป็นการกล่าวทักทายได้

**คำชี้แจง** แบบทดสอบมีลักษณะเป็นเลือกตอบ 3 ตัวเลือก จำนวน 10 ข้อ มีคะแนนเต็ม 10 คะแนน ให้นักเรียนทำเครื่องหมาย X หน้าตัวเลือกที่ถูกต้อง

- How are you?
  - Thank you
  - I' m fine
  - And you
- What is your name?
  - My name is Suwat
  - Name my is Suwat
  - My is name Suwat
- What is your nickname?
  - My nickname is Joe
  - My is nickname Joe
  - Nickname is my Joe





## เกณฑ์การประเมิน

ระดับคุณภาพ					
การตั้งคำถามสนทนา			การตอบคำถามสนทนา		
ดี (3)	พอใช้ (2)	ปรับปรุง (1)	ดี (3)	พอใช้ (2)	ปรับปรุง (1)
ตั้งคำถามได้	ตั้งคำถามได้	ตั้งคำถามไม่	ตอบคำถามได้	ตอบคำถามได้	ตอบคำถามไม่
ถูกต้องตาม	ถูกต้องตาม	ถูกต้องตาม	ถูกต้องตรงตาม	ถูกต้องตรงตาม	ถูกต้องตาม
เหตุการณ์ ออก	เหตุการณ์ ออก	เหตุการณ์ พุด	คำถาม ออกเสียง	ออกเสียงได้ชัดเจน	เหตุการณ์ ออก
เสียงได้ชัดเจน	เสียงได้ชัดเจนและ	ตะกุกตะกัก และ	ได้ชัดเจน และ	และถูกต้อง แต่	เสียงไม่ชัดเจน
และถูกต้อง	ถูกต้อง แต่	ออกเสียงไม่	ถูกต้อง	ตะกุกตะกัก	และไม่ถูกต้อง
	ตะกุกตะกัก	ถูกต้อง		เล็กน้อย	
	เล็กน้อย				

## เกณฑ์การตัดสิน

ผลการประเมินอยู่ในระดับคุณภาพพอใช้ขึ้นไป (2 คะแนนขึ้นไป) จำนวน 2 เหตุการณ์ ทั้งการตั้งคำถามสนทนาและการตอบคำถามสนทนา ถือว่าผ่านเกณฑ์

## เครื่องมือวัดและประเมินการเรียนรู้ด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (A)

แบบตรวจสอบรายการเกี่ยวกับความพึงพอใจในการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียน

กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ชื่อหน่วยการเรียนรู้ : การกล่าวทักทาย ผลการเรียนรู้ : ฟังและพูดบทสนทนาสั้น ๆ เพื่อเป็นการกล่าวทักทายได้

ชื่อ-สกุลนักเรียน.....เลขที่.....

**คำชี้แจง** ให้ครูผู้สอนตรวจสอบพฤติกรรมเกี่ยวกับความพึงพอใจในการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียนแต่ละคนตามข้อรายการที่กำหนด แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง  ซึ่งตรงกับพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออก

- เมื่อถึงชั่วโมงเรียนวิชาภาษาอังกฤษ จะตั้งใจเรียนและสนใจในการเรียนทุกครั้ง
- ในชั่วโมงเรียน ชอบซักถามปัญหาข้อสงสัยหรือตอบคำถามเป็นภาษาอังกฤษกับคุณครู
- ชอบพูดโต้ตอบกับเพื่อนเป็นภาษาอังกฤษ
- เมื่อมีเวลาว่าง ชอบอ่าน/ดูภาพที่เป็นหนังสือภาษาอังกฤษ
- เมื่อมีการจัดกิจกรรมภาษาอังกฤษ มักชอบเข้าร่วมกิจกรรมภาษาอังกฤษเสมอ

อยู่ในระดับคุณภาพ  ดี  พอใช้  ปรับปรุง

สรุป  ผ่าน  ไม่ผ่าน

## เกณฑ์การให้คะแนน

ได้ 1 คะแนน เมื่อมีพฤติกรรมตามข้อรายการ

ได้ 0 คะแนน เมื่อไม่มีพฤติกรรมตามข้อรายการ

## เกณฑ์การประเมิน

ระดับดี ได้ 5 คะแนน

ระดับพอใช้ ได้ 2-4 คะแนน

ระดับปรับปรุง ได้ต่ำกว่า 2 คะแนน

## เกณฑ์การตัดสิน

ผลการประเมินอยู่ในระดับคุณภาพพอใช้ขึ้นไป (2 คะแนนขึ้นไป) ถือว่าผ่านเกณฑ์

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นายวิษณุ ทรัพย์สมบัติ เกิดเมื่อวันที่ 13 ธันวาคม พ.ศ.2515 ที่จังหวัดพัทลุง สำเร็จการศึกษาปริญญาครุศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับสอง) ในโครงการคุรุทายาท รุ่นที่ 5 จากสถาบันราชภัฏนครศรีธรรมราช เมื่อ พ.ศ.2538 สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2541 และเข้ารับการศึกษาระดับปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2547 ปัจจุบันรับราชการตำแหน่งนักวิชาการการศึกษา 6 ว. สังกัดติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ

วิทยานิพนธ์เล่มนี้ได้รับทุน “90 ปี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย รุ่นที่ 1” จากบัณฑิตวิทยาลัย จำนวน 80,000 บาท ทุนอุดหนุนเพื่อไปนำเสนอผลงานวิจัยระดับนานาชาติ ณ ประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 42,850 บาท ทุนอุดหนุนการทำวิจัยสำหรับนิสิตนักศึกษาจากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน) จำนวน 31,650 บาท และจากสำนักงานเลขาธิการคุรุสภา จำนวน 50,000 บาท

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย