

## วรรณคดีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

### หลักสูตรและองค์ประกอบของหลักสูตร

การศึกษา เป็น เครื่องมือสำคัญของสังคม ซึ่งมุ่งที่จะพัฒนาคนให้มีประสิทธิภาพ ในการพัฒนาสังคมและประเทศชาติให้เจริญก้าวหน้า การจัดการศึกษา เพื่อให้บรรลุถึง จุดมุ่งหมายดังกล่าวนี้ จะไม่สามารถดำเนินไปได้หากปราศจากหลักสูตร เป็นตัวกำหนด การจัดการศึกษาตามจุดมุ่งหมายที่วางไว้ จึงมีนักการศึกษาหลายท่านให้ความหมายของ คำว่า หลักสูตร (Curriculum) ไว้ดังนี้

ซำรง บัวศรี กล่าวว่่า "หลักสูตรหมายถึงประสบการณ์ทางการศึกษา ที่ทางโรงเรียนจัดขึ้น ทั้งนี้เพื่อให้เด็กได้รับการฝึกฝนอบรมในด้านต่าง ๆ อย่างดีที่สุด จนสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมของตนอย่างมีความสุข สามารถประกอบอาชีพได้ตาม ปรารถนา"<sup>1</sup>

เอกวิทย์ ณ ถลาง ให้ความหมายว่่า "หลักสูตรหมายถึงมวลประสบการณ์ ทั้งหลายที่จัดให้เด็กได้เรียน เนื้อหาวิชาทัศนคติแบบพฤติกรรมกิจวัตร สิ่งแวดล้อม ฯลฯ เมื่อประมวลกัน เข้าแล้วก็ เป็นประสบการณ์ที่ผ่าน เข้าไปในการรับรู้ของเด็ก อันถือว่าเป็น หลักสูตรทั้งสิ้น"<sup>2</sup>

วิญญู สาทร ให้ความเห็นว่่า "หลักสูตร (Curriculum) คือโครงการ เตรียมเด็กและเยาวชนให้เป็นสมาชิกที่มีประสิทธิภาพในการเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ

---

<sup>1</sup>ซำรง บัวศรี, ทฤษฎีหลักสูตร เล่ม 2 (กรุงเทพฯ: มงคลการพิมพ์, 2504), หน้า 64.

<sup>2</sup>เอกวิทย์ ณ ถลาง, "ข้อคิดเรื่องหลักสูตร," บทความประกอบวิชาการศึกษา (พระนคร: โรงพิมพ์คุรุสภา, 2502), หน้า 108.

ของสังคม ภายในขอบเขตของวัฒนธรรมของสังคมนั้น ๆ"<sup>1</sup> หรือ "...คือโครงการศึกษาที่กำหนดให้นักเรียน เรียนรู้ และพัฒนาตนเองตามแผนการศึกษาหรือโครงการศึกษาที่โรงเรียนปฏิบัติ เพื่อให้บรรลุผลทางการศึกษาตามแผนการศึกษานั้นเอง"<sup>2</sup>

สุจริต เพียรชอบ กล่าวถึงหลักสูตรว่าหมายถึง "ประมวลประสบการณ์หรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางโรงเรียนจัดขึ้นทั้งในและนอกชั้นเรียน เพื่อให้ผู้เรียน เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและช่วยให้เกิดการพัฒนาทุกคน"<sup>3</sup>

สุมิตร คุณานุภกร ให้ข้อคิดเกี่ยวกับหลักสูตรว่าหมายถึง "โครงการให้การศึกษ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ความสามารถ และคุณลักษณะสอดคล้องกับ ความมุ่งหมายทางการศึกษาที่กำหนดไว้"<sup>4</sup>

ถนอม มากะจันทร์ แสดงความคิดเห็นว่า "หลักสูตรหมายถึง งานที่โรงเรียน กำหนดขึ้นด้วยความไตร่ตรองอย่างรอบคอบและหวังว่าจะก่อให้เกิดการเรียนรู้สำหรับ นักเรียนคนหนึ่งหรือคณะหนึ่ง"<sup>5</sup>

คาร์เตอร์ วี กูด (Carter V. Good) ให้ความหมายของ หลักสูตรไว้ 3 ความหมายด้วยกัน คือ

1. ประมวลรายวิชาหรือลำดับของวิชาที่จัดไว้ให้ผู้เรียนได้ศึกษา เพื่อรับประกาศนียบัตรในสาขาวิชาที่ศึกษา เช่น หลักสูตรสังคมศึกษา หลักสูตร

<sup>1</sup>วิญญู สาธร, หลักการศึกษ, หน้า 240.

<sup>2</sup>วิญญู สาธร, หลักการบริหารการศึกษา (กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ ไทยวัฒนาพานิช, 2514), หน้า 279.

<sup>3</sup>สุจริต เพียรชอบ, หลักสูตร ลักษณะ แนวโน้ม และการพัฒนาหลักสูตร (กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524), หน้า 1.

<sup>4</sup>สุมิตร คุณานุภกร, หลักสูตรและการสอน (กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชวนพิมพ์, 2520), หน้า 2.

<sup>5</sup>ถนอม มากะจันทร์; ทฤษฎีการศึกษาและการพัฒนาหลักสูตร (เชียงใหม่: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 2514), หน้า 29.

พจนานามัย เป็นต้น

2. โครงการเรียนรายวิชาต่าง ๆ ที่ทางโรงเรียนกำหนดให้ผู้เรียนได้เรียน เพื่อรับประกาศนียบัตรหรือเข้าศึกษาต่อในสาขาวิชาชีพ

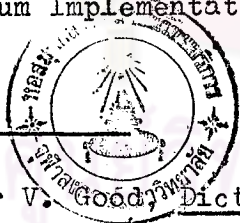
3. มวลประสบการณ์ที่โรงเรียนกำหนดขึ้น เพื่อสร้างและพัฒนาผู้เรียนให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้เป็นอย่างดี<sup>1</sup>

ฮิลดา ทาบ่า (Hilda Taba) กล่าวว่า หลักสูตรคือแบบของการเรียน ประกอบด้วย ขบวนการเรียน และการพัฒนาบุคคล<sup>2</sup>

ชาร์ล ที คริสติน และ โดโรธี คัมบลิว คริสติน (Charles T. Christine and Dorothy W. Christine) มีทัศนะว่า หลักสูตรเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนด้วยกระบวนการเรียนการสอน<sup>3</sup>

จากความหมายของหลักสูตรดังกล่าวมาแล้ว พอจะสรุปได้ว่า หลักสูตรหมายถึง ประมวลรายวิชา โครงการ และประสบการณ์ต่าง ๆ ที่จัดขึ้น เพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและพัฒนาผู้เรียนให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างดีตามที่แผนการศึกษา กำหนดไว้

โครงสร้างหรือองค์ประกอบสำคัญของหลักสูตรโดยทั่วไปมี 4 องค์ประกอบ คือ ความมุ่งหมาย (Objectives) เนื้อหา (Contents) การนำหลักสูตรไปใช้ (Curriculum Implementation) และการประเมินผล (Evaluation)<sup>4</sup>



<sup>1</sup>Carter V. Good, Dictionary of Education (New York: McGraw-Hill Book Company, Inc., 1945), p.113.

<sup>2</sup>Hilda Taba, Curriculum Development: Theory and Practice (New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1962), p.11.

<sup>3</sup>Charles T. Christine and Dorothy W. Christine, Practice Guide to Curriculum and Instruction (New York: Parker Publishing Company, Inc., 1971), p.18.

<sup>4</sup>สุมิตร คุณานุกร, หลักสูตรและการสอน, หน้า 9.

สมบูรณ์ ชิตพงษ์ กล่าวว่า โครงสร้างของหลักสูตรควรประกอบด้วยส่วน  
ใหญ่ ๆ 4 ส่วน ดังนี้

1. จุดมุ่งหมายของหลักสูตร ซึ่งจะเป็นสิ่งที่กำหนดการดำเนินการ  
ไปสู่เป้าหมาย มีลักษณะสำคัญดังนี้

1.1 จุดมุ่งหมายทั่วไป มีลักษณะกว้าง ๆ ที่รวมทุกสิ่งทุกอย่างที่  
ต้องการไว้ด้วยกัน และการจะบรรลุจุดมุ่งหมายนั้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบอื่น ๆ ของ  
หลักสูตรด้วย จุดมุ่งหมายในลักษณะนี้คือ จุดมุ่งหมายที่เป็น เป้าหมายในการจัด  
การศึกษาชาติ

1.2 จุดมุ่งหมายเฉพาะวิชา เป็นจุดมุ่งหมายของแต่ละรายวิชา  
ซึ่งมีลักษณะกว้าง ต้องอาศัยองค์ประกอบอื่น ๆ ในการจัดการ เรียนการสอนในแต่ละ  
วิชาจึงจะบรรลุจุดมุ่งหมายได้ จุดมุ่งหมายในลักษณะนี้ได้แก่จุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ใน  
แต่ละวิชาหรือกลุ่มประสบการณ์ต่าง ๆ

1.3 จุดมุ่งหมายในการเรียนการสอน เป็นจุดมุ่งหมายที่กำหนดขึ้น  
โดยเฉพาะในการเรียนการสอนแต่ละครั้งหรือในช่วงระยะหนึ่งว่าต้องการให้ผู้เรียน  
เกิดพฤติกรรมใดบ้าง มักกำหนดจุดมุ่งหมายในลักษณะของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

2. เนื้อหาของหลักสูตร เนื้อหา เป็น เสมือนสื่อหรือพาหะที่จะนำบุคคล  
ให้สามารถไปสู่เป้าหมาย หรือ เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ได้  
การกำหนดเนื้อหามี 2 รูปแบบคือ กำหนดในรูปของรายวิชาโดยระบุเนื้อหาเฉพาะของ  
วิชานั้นลงไป และกำหนดในรูปของกลุ่มวิชาหรือกลุ่มประสบการณ์โดยไม่ระบุว่า เป็น  
วิชาใด แต่จะต้องใช้ เนื้อหาหรือความรู้ในหลาย ๆ วิชาประกอบกัน

3. การเรียนการสอน เป็นเทคนิคในการใช้สื่อหรือพาหะ (เนื้อหา)  
เพื่อให้ผู้เรียน เกิดการ เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ จำเป็นต้องอาศัย  
เครื่องมือ ได้แก่ วัสดุอุปกรณ์ต่าง ๆ การเรียนการสอนจึงเป็นสิ่งสำคัญที่สุดต่อความ  
สำเร็จหรือความล้มเหลวในการจัดการศึกษา

4. การประเมินผล เป็นการตรวจสอบสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับ  
ตัวผู้เรียนทั้งก่อน เรียน ขณะ เรียน และหลังจากสิ้นสุดการเรียนการสอนแล้ว โดยเน้น  
ที่จะค้นและพัฒนาสมรรถภาพของมนุษย์ การประเมินผลจะทำได้ใน 2 ลักษณะคือ เพื่อ  
ปรับปรุงการเรียนการสอน และเพื่อคัดสรรผลการเรียนว่า ในแต่ละวิชานั้นผู้ใดควรผ่าน

หรือไม่ในระดับใด<sup>1</sup>

ฮิลดา ทาบ่า (Hilda Taba) ให้ความเห็นว่า หลักสูตรโดยทั่วไปควรประกอบด้วย

1. จุดมุ่งหมายทั่วไป และจุดมุ่งหมายเฉพาะ
2. การ เลือกและการจัด เนื้อหาวิชา
3. กระบวนการ เรียนการสอน
4. โครงการประเมินผล<sup>2</sup>

จะเห็นได้ว่าองค์ประกอบของหลักสูตร 4 องค์ประกอบสำคัญ คือ จุดมุ่งหมาย เนื้อหา การจัดการ เรียนการสอน และการประเมินผล จะช่วยให้การจัดการศึกษาสามารถดำเนิน ไปสู่จุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ได้ หลักสูตรจึงนับว่า เป็นหัวใจของการศึกษาอย่างแท้จริง การจัดหลักสูตรจึงต้องคำนึงถึงความเหมาะสม และความสอดคล้องกับสถานการณ์ปัจจุบันที่มีการ เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอทั้งใน ด้านตัวบุคคล สภาพเศรษฐกิจ สังคม การ เมือง ตลอดจนความเจริญก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีต่าง ๆ ทำให้หลักสูตรที่ดีจำเป็นต้องมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ ให้สอดคล้องและเหมาะสมกับสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่เปลี่ยนแปลงไป ด้วยเพื่อตอบสนอง ความต้องการ ความสนใจของผู้ เรียน พัฒนาให้ เป็นบุคคลที่มีความรู้ ความสามารถที่จะคิด กระทำ ดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่าง เป็นสุข เป็นทรัพยากรที่มีประสิทธิภาพ ในการพัฒนาประเทศให้เจริญก้าวหน้า

การที่เราจะทราบว่าหลักสูตรที่สร้างขึ้นและนำไปใช้นั้นมีความเหมาะสมกับสภาพการณ์ในปัจจุบัน เพียงใด บรรลุวัตถุประสงค์ตามที่ตั้งไว้หรือไม่ ตอบสนองความต้องการ ความสนใจ และพัฒนาผู้เรียนให้ เป็นบุคคลที่มีลักษณะดังที่กล่าวข้างต้นได้

<sup>1</sup> สมบูรณ์ ชิตพงษ์, เอกสารประกอบคำบรรยาย เรื่องพัฒนาหลักสูตร (กรุงเทพฯ: สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2523), หน้า 2-4.

<sup>2</sup> Hilda Taba, Curriculum Development: Theory and Practice, p.10.

แต่ไหน มีข้อดีหรือข้อบกพร่องอย่างไรนั้นจะต้องอาศัยการประเมินหลักสูตรซึ่ง เป็นองค์ประกอบสำคัญขององค์ประกอบหนึ่งของหลักสูตรในการตอบคำถามเหล่านี้ เพื่อนำ คำตอบที่ได้นี้มาใช้ในการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงหลักสูตรให้เหมาะสมกับตัวผู้เรียน สังคม และประเทศชาติให้มากที่สุด

### การอุดมศึกษาในประเทศไทย

พรชูดี อาชวอ่ารง ให้ความหมายของการอุดมศึกษาไว้ 3 ลักษณะดังนี้

1. เป็นการศึกษา เพื่อการจัดการระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา มีบทบาทในการฝึกหัดครูในทุกๆระดับ
2. เป็นแหล่งของรายวิชาและประสบการณ์สำหรับครูอาจารย์ ผู้บริหาร นักวิจัย ข้าราชการ ในบัณฑิตวิทยาลัย วิทยาลัย องค์กรทั้งของเอกชน และของรัฐที่เกี่ยวข้องกับการให้ทุน จัดการ และประสานงาน
3. เป็นสาขาวิชาการหนึ่งที่ประกอบด้วย การวิจัย การให้บริการ และโปรแกรมอื่น เป็นทางการในการเรียนการสอนระดับหลังมัธยมศึกษา เพื่อนำไปสู่ปริญญาในระดับต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นปริญญาที่เน้นการสอน การให้บริการ การวิจัย สถาบันหรือ เนื้อหาวิชาการก็ตาม<sup>1</sup>

วิจิตร ศรีสอ้าน กล่าวว่าการศึกษาในระดับอุดมศึกษา "เป็นการศึกษาที่ต่อจากระดับมัธยม"<sup>2</sup>

ไพฑูริย์ สินลารัตน์ ให้ความเห็นว่าเป็นการศึกษาแบบหนึ่งซึ่งสังคมจัดขึ้นเพื่อสร้างให้คนในวัยที่กำลังจะเป็นผู้ใหญ่หรือเป็นผู้ใหญ่แล้ว ยอมรับแนวคิด ค่านิยม และพฤติกรรมของกลุ่มหรือสังคมที่เขาอาศัยอยู่โดยมีความรู้ เป็น เครื่อง เสริมหรือสนองความ

<sup>1</sup>พรชูดี อาชวอ่ารง, "การอุดมศึกษาในฐานะวิชาการ," วารสารเศรษฐศาสตร์ 10 (กรกฎาคม-ธันวาคม 2524): 15.

<sup>2</sup>วิจิตร ศรีสอ้าน, หลักการอุดมศึกษา (กรุงเทพฯ:สำนักพิมพ์วัฒนาพานิช, 2518), หน้า 1.

ต้องการและความอยากหรืออยากเห็นของคน เพื่อนำความรู้ไปสร้างหรือปรับปรุงสิ่งแวดล้อม ทั้งทางธรรมชาติและสังคมให้เป็นประโยชน์แก่ตนเองต่อไป<sup>1</sup>

อนันต์ ศรีโสภา กล่าวถึงการศึกษาในระดับอุดมศึกษาว่า คือ "การศึกษา ต่อจากระดับมัธยมศึกษา ซึ่งได้แก่การศึกษาระดับมัธยมศึกษา และการศึกษาวิจัยใน มหาวิทยาลัย วิทยาลัย หรือสถาบันการศึกษาชั้นสูง"<sup>2</sup>

จากความหมายของการอุดมศึกษาข้างต้นพอสรุปได้ว่า การอุดมศึกษาเป็น รูปแบบหนึ่งของการจัดการศึกษาที่ต่อจากระดับมัธยมศึกษา ประกอบด้วยวิชาการและ ประสบการณ์สำหรับคนในวัยที่กำลังจะเป็นหรือ เป็นผู้ใหญ่เพื่อนำไปสู่ปริญญาในระดับ ต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นปริญญาที่เน้นการสอน การให้บริการ การวิจัยสถาบันหรือเนื้อหา วิชาการก็ตามและนำความรู้ที่ได้ไปใช้ให้เป็นประโยชน์แก่ตนเองและสังคมต่อไป

การอุดมศึกษาในประเทศไทยมีมาแต่สมัย โบราณและ เริ่มปรากฏหลักฐานใน รัตนโกสินทร์ศก 124 ว่ามีสถาบันการศึกษาชั้นสูงซึ่งอาจเรียกได้ว่า เป็นการศึกษาชั้น อุดมศึกษาอยู่แล้ว ก่อนการสถาปนาจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นสถาบันอุดมศึกษาแห่งแรก ในปี พ.ศ.2459 คือ โรงเรียนฝึกหัดอาจารย์ โรงเรียนราชแพทยาลัย โรงเรียน มหาดเล็ก โรงเรียนแผนที่ โรงเรียนปกครองของกระทรวงมหาดไทย และโรงเรียน กฎหมายของกระทรวงยุติธรรม หลังจากปี พ.ศ.2459 มาจนถึงปี พ.ศ.2474 ไม่ปรากฏหลักฐานว่ามีความคิดในการก่อตั้งมหาวิทยาลัยเพิ่มเติมแต่อย่างใด กระทั่ง หลังการเปลี่ยนแปลงการปกครองในปี พ.ศ.2475 จึงจัดตั้งมหาวิทยาลัยวิชาธรรมศาสตร์ และการ เมืองขึ้นในปี พ.ศ.2476 และในปี พ.ศ.2486 มีการจัดตั้งมหาวิทยาลัยอีก 3 แห่ง คือ มหาวิทยาลัยแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ และมหาวิทยาลัย ศิลปากร ส่วนมหาวิทยาลัย เชียงใหม่และมหาวิทยาลัยขอนแก่นจัดตั้งขึ้นในปี พ.ศ.2507

<sup>1</sup>ไพฑูริย์ สินดารัตน์, หลักและวิธีการสอนระดับอุดมศึกษา (กรุงเทพฯ: ภาควิชาอุดมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2522), หน้า 1-5.

<sup>2</sup>อนันต์ ศรีโสภา, การวิเคราะห์อุดมศึกษาของมหาวิทยาลัยในประเทศไทย (กรุงเทพฯ:คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร, 2522), หน้า 13.

จากนั้นจึงก่อตั้งสถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ สถาบันเทคโนโลยีการเกษตร มหาวิทยาลัยรามคำแหง และมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมชिरราช ตามลำดับ

จุดมุ่งหมายของการอุดมศึกษาไทยตั้งแต่ต้นมาจะเห็นว่าในยุคแรกมุ่งผลิตคนเข้ารับราชการ เมื่อมีการเปลี่ยนแปลงการปกครองจากระบอบสมบูรณาญาสิทธิราชไปสู่ระบอบประชาธิปไตยโดยมีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข จุดมุ่งหมายของสถาบันอุดมศึกษาจึงเป็นไปเพื่อเผยแพร่ความรู้ทางการ เมืองและการปกครองให้กว้างขวางออกไปเป็นการ เตรียมประชาชนให้มีความเข้าใจระบอบการปกครองแบบใหม่และความสนใจในการมีส่วนร่วมในการ เมือง ในระยะต่อมาจุดมุ่งหมาย เน้นที่จะพัฒนาคนตอบสนองความต้องการทางการ เมืองควบคู่กัน กับการตอบสนองความต้องการกำลังคนของหน่วยงานต่าง ๆ เมื่อสังคม เริ่ม เปลี่ยนแปลงอย่างมาก และมีการกำหนดแผนพัฒนา ประเทศทำให้สถาบันอุดมศึกษา เป็นแหล่งผลิตกำลังคนระดับสูงตามความต้องการของแผนพัฒนา นอกจากนี้ เมื่อความต้องการที่จะศึกษาในระดับอุดมศึกษามีมาก ประกอบกับจำนวนประชากรที่ขยายตัวอย่างรวดเร็ว และความกดดันทางการ เมือง จุดมุ่งหมายของการอุดมศึกษาไทยจึงเป็นไป เพื่อตอบสนองความต้องการของคนในสังคมและแก้ปัญหาทางการ เมืองด้วย จะ เห็นได้ว่าจุดมุ่งหมายการอุดมศึกษาไทยนั้นมีการ เปลี่ยนแปลงไปตามความต้องการ ความเหมาะสม และความสอดคล้องกับสภาพเศรษฐกิจ สังคม การ เมืองมาโดยตลอด สำหรับจุดมุ่งหมายของการอุดมศึกษาไทยในอดีตที่สะสมกันมามีหลายประการด้วยกันคือ อบรมคนให้เป็นผู้ใหญ่ที่ดีในสังคม ผลิตคนเข้ารับราชการ ส่งเสริมวิชาชีพชั้นสูง สนับสนุนการพัฒนาประเทศ และแก้ปัญหาทางการ เมือง<sup>2</sup> ในปัจจุบัน

<sup>1</sup>โปรดดูรายละเอียดจาก ไพฑูรย์ สินดารัตน์, "พัฒนาการของมหาวิทยาลัยในประเทศไทย," (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารบัณฑิต แผนกบริหารการศึกษามหาวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2516).

<sup>2</sup>ไพฑูรย์ สินดารัตน์, หลักและวิธีการสอนระดับอุดมศึกษา, หน้า 16-18.



จุดมุ่งหมายหรือวัตถุประสงค์ของระบบอุดมศึกษาไม่ได้ระบุไว้ชัดเจนหรือเป็นทางการ<sup>1</sup> คณะกรรมการวางพื้นฐานเพื่อการปฏิรูปการศึกษาจึงกำหนดจุดมุ่งหมายของการอุดมศึกษาไว้ดังนี้

1. มุ่งพัฒนาความงอกงามทางสติปัญญา ความเจริญทางความคิด นำไปสู่ความก้าวหน้าทางวิชาการและความเจริญของมนุษยชาติ

2. สร้างสรรค์กำลังคนในระดับวิชาชีพชั้นสูงเพื่อพัฒนาสังคม

3. เป็นแหล่งวิทยาการที่เอื้ออำนวยประโยชน์ต่อการพัฒนาชุมชนและ

ชนบท

4. ทำนุบำรุงส่งเสริมศิลปวัฒนธรรม

5. พัฒนาคนให้เป็นผู้ที่สมบูรณ์ด้วยคุณธรรมและจริยธรรม ให้สามารถดำรงชีวิตอันมีค่าแก่บุคคลและสังคม<sup>2</sup>

ไพฑูริย์ สินดารัตน์ ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของมหาวิทยาลัยไทยไว้ว่า

1. ยึดมั่นให้ เป็นคนสมบูรณ์ คือ มีความรู้และคุณธรรมอย่างเพียงพอ

2. ทำให้ เกิดความก้าวหน้าในวิชาการ (Knowledge) และประยุกต์วิชาการนั้น เพื่อประโยชน์ของคนในสังคมไทย

3. ส่งเสริมการพัฒนาสังคม (ประเทศ) โดย เป็นอุปกรณ์ให้เกิดการประเมิณผลการพัฒนาในตัวของสังคมเอง

4. สนับสนุนและส่งเสริมวิชาชีพและอาชีพต่าง ๆ (โดยไม่จำกัดสาขา) โดยการให้ภาคทฤษฎีสอดคล้องต่อกันกับภาคปฏิบัติอย่างมากที่สุด

5. จะต้อง เปิดโอกาสทางการศึกษาให้แก่มวลชนอย่างมากที่สุดและ

<sup>1</sup>สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักงานกฤษฎมนตรี, รายงานการวิจัยเรื่องระบบอุดมศึกษาไทย (กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สำนักเลขาธิการคณะรัฐมนตรี, 2522), หน้า 41.

<sup>2</sup>คณะกรรมการวางพื้นฐานเพื่อการปฏิรูปการศึกษา, การศึกษาเพื่อชีวิตและสังคม (กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ศูนย์การทหาร, 2517), หน้า 197.

## กว้างขวางที่สุด<sup>1</sup>

### หลักสูตรการอุดมศึกษา

ในคานหลักสูตรระดับอุดมศึกษานั้นนับแต่ระยะ เริ่มแรก เรื่อยมาจนถึงปัจจุบัน เป็นหลักสูตรในลักษณะวิชาชีพ เฉพาะที่ค่อนข้างแน่นอน การจัดหลักสูตร เป็นการ จัดหลักสูตรลักษณะรายวิชาประเภทหลักสูตร เนื้อหา เพราะจุดมุ่งหมายของ การศึกษา ในอดีต เริ่มจากความต้องการที่จะผลิตคน เข้ารับราชการ ต่อมาผลิตกำลังคนไปพัฒนา ประเทศทั้งทาง เศรษฐกิจและสังคม ปัจจุบันหลักสูตรมีจุดมุ่งหมาย เพื่อผลิตกำลังคน พร้อมกับพัฒนากำลังคน ในคานรูปแบบของหลักสูตรอุดมศึกษาอาจพิจารณาได้เป็น 2 แนวทาง คือ

แนวทางที่ 1 พิจารณาโดยถือผลิตผลของหลักสูตรเป็นหลัก เป้าหมาย ของหลักสูตรคือ การให้การศึกษาแก่คนหรือผลิตคนให้กับสังคม องค์ประกอบของ หลักสูตรอุดมศึกษาในแนวทางนี้มี 3 รูปแบบคือ

1. หลักสูตรวิชาพื้นฐานทั่วไปหรือหลักสูตรวิชาการศึกษาทั่วไป เป็นหลักสูตรที่มุ่งพัฒนาหรือให้การศึกษากับผู้เรียนให้ เป็นคนดี มีความรับผิดชอบ มีความ เป็นผู้ใหญ่
2. หลักสูตรวิชาชีพ เป็นหลักสูตรที่เกี่ยวกับการพัฒนาและการจัด การศึกษาให้ผู้เรียนจบออกไปประกอบอาชีพได้
3. หลักสูตรวิชาเลือก เป็นหลักสูตรที่เปิดกว้างให้ผู้เรียนได้เลือก เรียนตามความถนัด ความสนใจได้อย่างเต็มที่

แนวทางที่ 2 พิจารณาโดยถืองานของหลักสูตรเป็นหลัก รูปแบบหลัก ของหลักสูตรในแนวทางนี้แบ่งได้เป็น 3 ประเภท คือ

---

<sup>1</sup>ไพฑูริย์ สีนลารัตน์, "จุดมุ่งหมายของมหาวิทยาลัยไทย: ความจำเป็น ที่ต้องมีการเปลี่ยนแปลง," การพัฒนาหลักสูตรระดับอุดมศึกษา (กรุงเทพฯ: หน่วยพัฒนา คณาจารย์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524), หน้า 6.

1. หลักสูตรที่สัมพันธ์โดยตรงกับมนุษย์ เช่น แพทยศาสตร์  
ครุศาสตร์ ฯลฯ
2. หลักสูตรที่ผลิตสินค้าและให้บริการกับคน เช่น เกษศาสตร์  
พาณิชยศาสตร์ ฯลฯ
3. หลักสูตรที่ผูกพันโดยตรงกับวิชาการ เช่น วิทยาศาสตร์  
อักษรศาสตร์ ฯลฯ<sup>1</sup>

การศึกษาในระดับอุดมศึกษามีหลายประเภทด้วยกัน เช่น วิทยาลัย  
วิทยาสถาน มหาวิทยาลัย และบัณฑิตวิทยาลัย เป็นต้น

บัณฑิตวิทยาลัย เป็นสถาบันการศึกษาที่จัดขึ้นสำหรับจัดการศึกษาในระดับที่  
สูงกว่าระดับปริญญาตรี เพื่อผลิตมหาบัณฑิตผู้มีปริญญา เป็นนักค้นคว้าวิจัยและสามารถ  
เป็นอาจารย์ นักวิชาการ นักบริหารและผู้ประกอบวิชาชีพชั้นสูงออกไปรับใช้ชาติและ  
สู่สังคม<sup>2</sup>

บัณฑิตวิทยาลัยจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยจัดตั้งขึ้นให้มีอำนาจหน้าที่รับผิดชอบ  
งานระดับบัณฑิตศึกษาทั้งหมดของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ทั้งยังทำหน้าที่ในด้านการ  
บริหารและประสานงาน โดยมีคณะกรรมการประจำบัณฑิตวิทยาลัย เป็นผู้กำหนดคกฏเกณฑ์  
การเปิดสอนในแต่ละสาขาวิชา ซึ่งจะพิจารณาถึงความสามารถและความเหมาะสม  
นอกจากนี้จะมีคณะกรรมการวิชาการบัณฑิตวิทยาลัยประกอบด้วยหัวหน้าแผนกวิชาที่  
เปิดสอนในบัณฑิตวิทยาลัย เป็นผู้รับผิดชอบในการวางหลักสูตร การสอน การวิจัย  
การรับสมัครนิสิตใหม่และการสอบไล่ เป็นต้น ส่วนงานทางวิชาการนั้น เป็นหน้าที่ความ  
รับผิดชอบของแต่ละแผนกวิชา<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ไพฑูริย์ ลินลารัตน์, "ปรัชญาและรูปแบบของหลักสูตรอุดมศึกษา," การพัฒนาหลักสูตรระดับอุดมศึกษา, หน้า 3-5

<sup>2</sup>อ่ำไพ สุจริตกุล, "คุณภาพของนิสิตบัณฑิตวิทยาลัย," เสริมสมรรถภาพบัณฑิตศึกษา (กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2523), หน้า 141.

<sup>3</sup>สุประคิษฐ์ มุนนาค, "บทบาทของบัณฑิตวิทยาลัยในการเสริมสมรรถภาพบัณฑิตศึกษา ครุศาสตร์, หน้า 35.

บัณฑิตศึกษา หรือ Graduate Study หมายถึงการศึกษาที่เกิดขึ้นหลังจากคนเรียน เป็นบัณฑิตแล้ว แบ่งเป็น 3 ระดับคือ ระดับประกาศนียบัตรหรือประกาศนียบัตรชั้นสูง หลักสูตร 1 ปี ระดับที่ 2 คือระดับปริญญาโท หลักสูตร 2 ปี และระดับที่ 3 คือระดับปริญญาเอก<sup>1</sup> โดยมีเป้าหมายว่าจะผลิตนักวิชาการที่เชี่ยวชาญในสาขาต่าง ๆ สูงพอที่จะเป็นผู้นำที่ดีทางวิชาการในสาขานั้น ๆ<sup>2</sup> การจัดหลักสูตรและการสอน รวมทั้งกิจกรรมที่เกี่ยวข้องควรมีลักษณะที่เป็นสาเหตุ (Cause) ของสังคม เป็นส่วนใหญ่ โดยผลิตมหาบัณฑิตให้ เป็นผู้นำของสังคม ช่วยให้สังคมได้ปรับปรุงเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นกว่าเก่า และต้องมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา<sup>3</sup> บัณฑิตศึกษามีลักษณะเฉพาะอยู่ 4 ลักษณะคือ ความรู้เชี่ยวชาญ (Specialization) วิจัย (Research) การยกฐานะวิชาชีพ (Professionalization) และการสร้างความเป็นผู้นำทางวิชาการ (Scholarship) ซึ่งลักษณะเหล่านี้จะเป็นพื้นฐานของโครงสร้างในการจัดตั้งบัณฑิตศึกษาขึ้น โดยอาศัยแนวคิดในเรื่องความต้องการ ความพร้อม และคุณภาพมาตรฐาน เป็นแนวทาง<sup>4</sup>

หลักปรัชญาที่เป็นต้นกำเนิดบัณฑิตศึกษาคณะครุศาสตร์ คือ การผลิตบัณฑิตผู้เรืองปัญญาและก่อรูปด้วยคุณธรรม ไพฑูรย์ สินลาร์ตัน กล่าวถึงปรัชญาของการบัณฑิตศึกษาคณะครุศาสตร์ว่า

เป็นความพยายามของนักการศึกษาที่จะทำความรู้และความเข้าใจ ในกระบวนการทำให้การศึกษาของมนุษย์ เพื่อประสิทธิภาพและสมรรถภาพของการจัดการศึกษาในระดับต่าง ๆ อันจะยังผลให้สังคมดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ... มุ่งติดตามส่งเสริมและแสวงหา ความรู้ใหม่ที่เหมาะสมกับสังคมไทยพร้อม ๆ กับการนำความรู้ไปใช้

<sup>1</sup> วิจิตร ศรีสอาน, "ปรัชญาและเป้าหมายของการบัณฑิตศึกษา," เรื่องเดียวกัน, หน้า 77.

<sup>2</sup> ประจุมสุข อชาวอารง, "การศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาศาสาครุศาสตร์," เรื่องเดียวกัน, หน้า 49.

<sup>3</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 59.

<sup>4</sup> โปรดดูรายละเอียดจาก วิจิตร ศรีสอาน, "ปรัชญาและเป้าหมายของการบัณฑิตศึกษา," หน้า 80-87.

เพื่อผลิตผลทางการศึกษาที่ก้าวหน้า มีคุณธรรม ทนสมัย สามารถประยุกต์  
ใช้ความรู้ เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูและการปรับปรุงสังคมเพื่อสิ่งที่ดีกว่า<sup>1</sup>

ในค่านิยมมุ่งหมายของการบัณฑิตศึกษาคณะครุศาสตร์นั้น มีอยู่ 5 ประการ  
ดังนี้

1. ติดตาม ส่งเสริม แสวงหาและบุกเบิกความรู้ใหม่ทางการศึกษา
2. พัฒนาและประยุกต์ความรู้ใหม่เพื่อประโยชน์ของการพัฒนาทาง  
การศึกษาและสังคม
3. ผลิตบุคลากรทางการศึกษาที่มีความรู้ รู้จักใช้ความรู้ มีความ  
ก้าวหน้า ทนสมัยและมีคุณธรรม
4. ประเมิน ปรับปรุง และพัฒนากระบวนการศึกษาของชาติให้ดีและ  
มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น
5. เป็นศูนย์กลางของวงวิชาการและวิชาชีพครู<sup>2</sup>

#### หลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิตสาขาวิชาการสอนภาษาไทย

หลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิตสาขาวิชาการสอนภาษาไทย เป็น  
หลักสูตรหนึ่งของภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เปิด  
สอน เมื่อปีการศึกษา 2505 และ 2506 หลังจากนั้นได้หยุดการสอนชั่วคราว เนื่องจาก  
จำนวนผู้เข้าศึกษามีน้อยมาก จนกระทั่งปีการศึกษา 2514 มีผู้ยื่นความจำนงขอเข้า  
ศึกษาเป็นจำนวนมากพอจึงเปิดสอนอีกครั้งหนึ่ง<sup>3</sup> และดำเนินการสอนเรื่อยมาจนกระทั่ง  
ปีการศึกษา 2518 ต้องปิดรับนิสิต เนื่องจากมีนิสิตจำนวนมากที่ยังไม่สำเร็จการศึกษา

#### จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<sup>1</sup>ไพฑูริย์ สีนลารัตน์, "ข้อเสนอแนะทั่วไปเกี่ยวกับปรัชญา จุดมุ่งหมาย และ  
แนวทางปฏิบัติของการบัณฑิตศึกษา คณะครุศาสตร์," เรื่องเดียวกัน, หน้า 88.

<sup>2</sup>เรื่องเดียวกัน, หน้า 89.

<sup>3</sup>คณะครุศาสตร์, หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิตสาขาวิชาการสอนภาษาไทย  
ในโรงเรียนมัธยม (ฉบับแก้ไข พ.ศ.2514), หน้า 1.

และเปิดรับนิสิตใหม่ในปีการศึกษา 2519 และดำเนินการสอนมาจนปัจจุบัน มีการปรับปรุงหลักสูตรในปีการศึกษา 2516 เพื่อปรับจำนวนหน่วยกิตจาก 60 หน่วยกิต เป็น 48 หน่วยกิต<sup>1</sup> และในปีการศึกษา 2520 มีการปรับปรุงหลักสูตรอีกครั้งหนึ่ง เพื่อแก้ไขโครงสร้างของหลักสูตรให้ตรงกับเกณฑ์โครงสร้างที่ทบวงมหาวิทยาลัยของรัฐ ได้กำหนดขึ้นใหม่<sup>2</sup>

จะเห็นได้ว่าหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิตสาขาวิชาการศึกษาภาษาไทย มีการเปลี่ยนแปลงเพื่อปรับปรุงให้เหมาะสมมาตลอด ซึ่งการปรับปรุงหลักสูตรนั้นหาก ต้องการให้หลักสูตรที่ปรับปรุงใหม่นั้นให้เหมาะสมกับสภาพสังคมจำเป็นจะต้องมีการ ประเมินหลักสูตร เพื่อจะได้ทราบถึงข้อมูล เกี่ยวกับหลักสูตรนั้นว่ามีข้อดีและข้อบกพร่อง อย่างไร เพื่อที่จะได้ปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการ มากที่สุด

#### ความหมายของการประเมิน (Evaluation)

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2493 ให้ความหมายของคำว่า ประเมินไว้ว่า "คาดเอา คะเนเอา กะดู กะประมาณ"<sup>3</sup> และในพจนานุกรมฉบับ ราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2525 ให้ความหมายว่า "กะ ประมาณค่า หรือราคาเท่าที่ควร จะเป็น เช่น ประเมินราคา, กะประมาณคุณค่าหรือผล เช่น ประเมินผลการศึกษา ประเมินผลการสัมมนา"<sup>4</sup>

<sup>1</sup> คณะครุศาสตร์, หลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิตฉบับ 2511 (ปรับปรุงใหม่ พ.ศ.2516), หน้าคำนำ.

<sup>2</sup> คณะครุศาสตร์, หลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษา ภาษาไทย (ฉบับปรับปรุงใหม่ ปีการศึกษา 2520), หน้า 1.

<sup>3</sup> ราชบัณฑิตยสถาน, พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2493 (กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ส่วนท้องถิ่น กรมการปกครอง, 2519), หน้า 570.

<sup>4</sup> ราชบัณฑิตยสถาน, พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2525 (กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์, 2525), หน้า 502.

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ กล่าวถึงคำว่า การประเมินไว้ดังนี้

การประเมิน (Evaluation) หมายถึง การตัดสินคุณค่าของ สิ่งใดสิ่งหนึ่งอีกนัยหนึ่งการประเมิน เป็นกระบวนการให้ใครมาซึ่ง สารสนเทศ สำหรับตัดสินคุณค่าของโปรแกรมการศึกษา ผลผลิต กระบวนการ จุดมุ่งหมายของโครงการหรือโปรแกรมหรือทางเลือก ต่าง ๆ ที่ออกแบบเพื่อนำไปปฏิบัติให้บรรลุจุดมุ่งหมาย<sup>1</sup>

ความคิดเห็นที่ว่า การประเมิน เป็นการให้คุณค่านี้ตรงกับความเห็นของ ชุมพร ยงกิตติคุณ และ ประคอง วรรณสุต ที่ให้ความหมายของการประเมินว่า

เป็นการให้คุณค่าแก่สิ่งต่าง ๆ ตามมาตรฐานที่ต้องการโดยอาศัย ผลจากการวัดค่า เป็นจำนวน เลขหรือปริมาณ แล้วนำมาพิจารณา วิวินิจฉัย ที่ราคาคุณค่า และสรุปคุณภาพของสิ่งนั้นออกมา การ ประเมินผลจึงมีความหมายกว้างกว่าการวัด และครอบคลุมไปถึง วิธีการต่าง ๆ ที่ใช้ในการตัดสินใจด้วยจึง เป็นกระบวนการและ กิจกรรมที่สำคัญส่วนหนึ่งของการสอนที่จะแยกออกจากกันได้<sup>2</sup>

เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ ให้ความหมายไว้ว่า

การประเมินผล (Evaluation) ในทัศนะของนักการศึกษา หมายถึง กระบวนการอย่างมีระบบที่จะตรวจสอบดูว่านักเรียนได้ บรรลุถึงจุดประสงค์ที่วางไว้หรือไม่ ดังนั้นจึงเห็นได้ว่าการประเมินผล เกี่ยวข้องกับคุณค่า (Value) และจุดประสงค์ (Purpose) ถ้าจะกล่าวง่าย ๆ ก็คือการประเมินผล เป็นการที่ค่าของสิ่งที่เขาวัดได้<sup>3</sup>

<sup>1</sup>สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, การประเมินโครงการประชุม: หลักการและการประยุกต์ใช้ (กรุงเทพฯ: พีระพัฒน์, 2524), หน้า 3-4.

<sup>2</sup>ชุมพร ยงกิตติคุณ และประคอง วรรณสุต, "การวัดและประเมินผลการศึกษา," การสอนและการวัดผลการศึกษา (กรุงเทพฯ: ฝ่ายวิชาการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2518), หน้า 31-32.

<sup>3</sup>เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ และเอนก กูดกรีแสง, หลักเบื้องต้นของการวัดผลการศึกษา (กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์พิมพ์เนต, 2522), หน้า 21.

บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์ มีความเห็นว่าการประเมินหมายถึง

ขบวนการที่ต่อเนื่องจากการวัดผลแล้ววินิจฉัย ลงสรุป ตัดสิน ตีราคา  
ซึ่งคุณค่าที่ได้อาจการวัดนั้นอย่างมี เหตุผล โดยอาศัย เกณฑ์หรือมาตรฐาน  
เป็นตัวกำหนดว่าคุณลักษณะที่วัดใ้กันนี้คือ ไม่ใช่ มีคุณค่า ไรคุณค่า สวย  
ไม่สวย เหมาะ ไม่เหมาะ เป็นต้น<sup>1</sup>

บุญชม ศรีสะอาด และคนอื่น ๆ กล่าวถึงการประเมินผล (Evaluation)

ไว้ดังนี้

ขบวนการของการตัดสินใจ การวินิจฉัย การที่ราคา สิ่งใดสิ่งหนึ่ง  
อย่างมีหลักเกณฑ์โดยอาศัยความยุติธรรม (Value Judgement)  
ความไม่ลำเอียงหรืออคติของผู้ประเมิน เพื่อทราบถึงผลของการปฏิบัติ  
งานและเพื่อหาทางปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้นต่อไปในการจัดการศึกษา  
ก็เช่นกัน การที่จะทราบถึงผลของการจัดการศึกษาวรรลุผลตาม  
จุดมุ่งหมายหรือไม่ก็ต้องมีการวัดผลและประเมินผลตามจุดมุ่งหมายที่  
วางไว้ ฤๅผลที่ได้ปรากฏว่าไม่เป็นไปตามจุดมุ่งหมายก็ต้องพิจารณา  
หาขอบบพร่องของการเรียนการสอน ลักษณะของผู้เรียน ผู้สอน และ  
จุดมุ่งหมายของหลักสูตรที่กำหนดขึ้นว่าเหมาะสมกับผู้เรียน เพียงใด  
ทั้งนี้เพราะจุดมุ่งหมายของหลักสูตร การเรียนการสอน และการ  
ประเมินผลนั้นมีความ เกี่ยวพันกัน เป็นลูกโซ่ หากสิ่งใด ขบกพร่องหรือ  
ขาดไปจะทำให้การจัดการเรียนการสอนไม่สมบูรณ์<sup>2</sup>

เอนก เพ็ชรอนุคุณบุตร ได้สรุปความหมายของการประเมินทางการศึกษา  
ไว้อย่างน่าสนใจว่า เป็นกระบวนการที่นำข้อมูลต่าง ๆ มาพิจารณาร่วมกันแล้วตัดสินใจ  
ลงสรุปโดยการที่ราคาและบ่งคุณค่าว่าดีเลว เคนค้อยประการใด<sup>3</sup> ทั้งยังเป็น  
กระบวนการในการควบคุมคุณภาพ (Quality Control) ของระบบทั้งในด้าน

<sup>1</sup>บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์, การวัดและประเมินผลการศึกษา (ภาควิชา  
พื้นฐานทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2519) หน้า 4.

<sup>2</sup>บุญชม ศรีสะอาด และคนอื่น ๆ, การวัดผลและการประเมินผลทางการศึกษา  
(กรุงเทพฯ: ประสานการพิมพ์, 2521), หน้า 1-3.

<sup>3</sup>เอนก เพ็ชรอนุคุณบุตร, การวัดและประเมินผลทางการศึกษา (กรุงเทพฯ:  
โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2524), หน้า 5.



กระบวนการ (Procedure) และผลผลิต (Product) เพื่อให้มีคุณภาพตาม  
จุดมุ่งหมาย การประเมินที่ดีก็จะต้องมีข้อมูลมากพอและต้องเป็นข้อมูลที่มีความเชื่อมั่น  
สูงและมีความเที่ยงตรงดี<sup>1</sup>

ส่วน รุจිර์ ภูสาระ มองการประเมินแปลกออกไปจากผู้อื่นที่ว่า การประเมิน  
เป็นศิลปะอย่างหนึ่งด้วย จึงให้ความหมายของการประเมินไว้ว่า หมายถึง "การใช้  
วิธีการ เทคนิคบางประการที่จะพิจารณาคัดสินสิ่งที่ได้สังเกตมาแล้วว่าสิ่งใดดีไม่ดี  
ควรสอบไต่หรือสอบตก อาจนับได้ว่า เป็นศิลปะอย่างหนึ่งที่จะต้องมีการพิจารณา  
โดยยึดหลักเกณฑ์อะไร การประเมินผลที่ดีจึงควรจะวางอยู่บนรากฐานของการวิคิดผล"<sup>2</sup>

ฮิลดา ทาบ่า (Hilda Taba) ให้ความหมายไว้ว่า การประเมินคือ  
ขบวนการของการตัดสินใจและให้คุณค่าการบรรลุผลของจุดมุ่งหมายทางการศึกษา<sup>3</sup>

สตีเฟน ไวส์แมน และดักกลาส พิคเจียน (Stephen Wisemen and  
Douglas Pidgeon) กล่าวว่า การประเมิน เกี่ยวข้องกับการวัดผลรวมถึงการ  
คาดหวังเกี่ยวกับคุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่งว่าดีหรือไม่ดี บรรลุจุดมุ่งหมายหรือไม่<sup>4</sup>

โรเบิร์ต เอส แซส (Robert S. Zais) ให้ความเห็นว่า การ  
ประเมินหมายถึงการตัดสินคุณค่า และการประเมินที่ดีต้องอาศัยข้อมูลจำนวนมากซึ่ง  
ได้มาจากหลายแหล่ง<sup>5</sup>

<sup>1</sup> เอนก เพ็ชรอนุกุลบุตร, การวัดและประเมินทางการศึกษา, หน้า 146.

<sup>2</sup> รุจिर์ ภูสาระ, การวัดผลและประเมินผลทางการศึกษา (กรุงเทพฯ:  
โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2520), หน้า 2.

<sup>3</sup> Hilda Taba, Curriculum Development: Theory and Prac-  
tice, p.312.

<sup>4</sup> Stephen Wisemen and Douglas Pidgeon, Curriculum Evalu-  
ation, (Great Britain: J.W.Arrowsmith Ltd., 1972), p.28.

<sup>5</sup> Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations,  
(New York: Thomas Y. Crowell Company Inc., 1976), p.370.

จากความหมายของการประเมินข้างต้นพอสรุปได้ว่า การประเมินหมายถึง ขบวนการของการตัดสินคุณค่าหรือการตัดสินใจ เกี่ยวกับคุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างมีระบบโดยใช้ข้อมูลจำนวนมากจากแหล่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เพื่อที่จะได้ทราบถึงคุณภาพของผลผลิตของระบบซึ่งทำการประเมิน

คำว่า การประเมิน และการประเมินผล มาจากรากศัพท์คำเดียวกัน คือ คำว่า Evaluation และความหมายของคำทั้งสองนี้ก็เหมือนกันด้วย ขึ้นอยู่กับ ผู้ใช้ว่าจะเลือกใช้คำใด สำหรับผู้วิจัยจะใช้คำว่า การประเมิน ซึ่งมีความหมายเฉพาะ ในงานวิจัยครั้งนี้ว่า หมายถึงการประมาณค่าของหลักสูตรในทัศนะของผู้เรียน

### ลักษณะการประเมิน

ในการประเมินผลหรือการทดสอบจะสามารถวัดได้เที่ยงตรงหรือเชื่อมั่นได้ มากน้อยเพียงใด ขึ้นอยู่กับความดีในการประเมินผล ในปัจจุบัน เขานิยมที่จะให้มีการ วัดผลให้บ่อยครั้งที่สุดหรือทุกบทเรียนมากกว่า เพียงปลายปีหรือปลายภาคเรียน

ลักษณะของการประเมินผลจึงมีอยู่ 2 ลักษณะคือ

1. การประเมินรวมสรุปหรือการประเมินรวมยอด (Summative Evaluation) หมายถึง การตัดสินคุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่งโดย เปรียบเทียบกับเกณฑ์ ที่ตั้งไว้แต่จะทำเมื่อโปรแกรมหรือโครงการนั้นได้สิ้นสุดลงแล้ว เพื่อได้ตัดสินใจ คำเนินการหรือไม่คำ เนินการ เกี่ยวกับโปรแกรมหรือโครงการนั้น การประเมินอาจจะ ทำในทันทีที่โครงการสิ้นสุดลงหรืออาจจะ วนไปสักระยะหนึ่งก็ได้ ถ้าพิจารณาเห็นว่า สิ่งที่จะวัดนั้น ไม่เกิดขึ้นทันที เมื่อสิ้นสุดโปรแกรมหรือโครงการ

2. การประเมินความก้าวหน้าหรือการประเมินผลย่อย (Formative Evaluation) หมายถึง เป็นการตัดสินคุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่งโดย เปรียบเทียบกับ เกณฑ์เพื่อได้ปรับปรุงโปรแกรมหรือโครงการให้ได้ผลตามวัตถุประสงค์ที่ได้วางไว้ โดยเป็นการประเมินในขณะที่โปรแกรมหรือโดยการนั้น ๆ กำลังดำเนินอยู่และ เกณฑ์

ที่ซ้ำมักจะ เป็น เกณฑ์ย่อย<sup>1</sup>

### ความมุ่งหมายของการประเมินผลการศึกษา

จำแนกในรูปของการตัดสินใจได้เป็น 2 ระดับคือ

1. จุดมุ่งหมายในระดับสถาบัน เช่น การวัดและการประเมินผลหลักสูตร แบบเรียน
2. จุดมุ่งหมายที่มีการตัดสินใจระดับบุคคล เช่น การเลือกอาชีพ, วิชาที่เรียน จุดมุ่งหมายของการประเมินผลการศึกษาที่อาจรวมเป็นความหมายใหญ่ ๆ 2 ประการคือ

1. เพื่อวัดระดับความเจริญงอกงามของนักเรียน และหาทางส่งเสริมให้ดีขึ้น จะช่วยปรับปรุงการสอน การเรียน การสำรวจความต้องการ และการแนะแนวต่าง ๆ

2. เพื่อค้นหาสิ่งบกพร่องและหาทางแก้ไข คือให้ทราบว่าสิ่งใดไม่ได้ผลและอะไรเป็นสาเหตุ แล้วหาทางแก้ไขปรับปรุงข้อบกพร่องต่าง ๆ<sup>2</sup>

### หลักเกณฑ์ในการประเมินผล

เพื่อให้กระบวนการวัดผล เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพควรต้องยึดหลักดังนี้

1. กำหนดความมุ่งหมายของการประเมินผลไว้ให้แจ่มชัด
2. เลือกเครื่องมือวัดให้สอดคล้องและเหมาะสมกับข้อมูลที่จะวัดผล
3. พยายามใช้เทคนิคการวัดผลหลายแบบหลายด้าน

<sup>1</sup>รัตนากุศลสวัสดิ์ และคนอื่น ๆ, รายงานผลการวิจัยเงินอุดหนุนเพื่อ  
เพิ่มพูนและพัฒนาประสิทธิภาพทางวิชาการ เรื่อง ประมวลศัพท์ครูศาสตร์ (กรุงเทพ:  
คณะครูศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2526), หน้า 224, 127.

<sup>2</sup>วินิจ เกตุขำ และชาญชัย ศรีไสยเพชร, หลักการสอนและการเตรียม  
ประสบการณ์ภาคปฏิบัติ (กรุงเทพ: โรงพิมพ์ที่ระพีพัฒนา, 2522), หน้า 359-360.

4. ต้องศึกษาและรู้จักจุดเด่น และจุดอ่อนของเครื่องมือวัดแต่ละชนิด เพื่อใช้ได้ผลถูกวิธี

5. ระวังความผิดพลาดหรือความคลาดเคลื่อนของคะแนนที่อาจเกิดขึ้นในการวัดผลได้เสมอ ความคลาดเคลื่อนของคะแนนอาจเกิดขึ้นจากสาเหตุ

3 ประการคือ

5.1 ธรรมชาติของสิ่งที่จะวัดเป็นนามธรรมและวัดองค์ประกอบที่ สลับซับซ้อน ไม่แจ่มชัด แล้วมักมีความคลาดเคลื่อนเกิดขึ้นตลอดเวลา

5.2 ประสิทธิภาพของเครื่องมือวัด เครื่องมือแต่ละแบบจะใช้ได้ เหมาะสมกับบางลักษณะและขึ้นอยู่กับคุณภาพ ของเครื่องมืออีกด้วย

5.3 ตัวผู้วัดเอง ถ้าขาดความชำนาญหรือไม่เข้าใจวิธีใช้ เครื่องมือวัด ก็อาจเกิดข้อผิดพลาดขึ้นได้

### การประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตร เป็นองค์ประกอบที่สำคัญองค์ประกอบหนึ่งของหลักสูตร ที่มีความจำเป็นอย่างยิ่ง เพราะการประเมินหลักสูตรจะทำให้ทราบถึงสัมฤทธิ์ผลของ หลักสูตรในค่านต่าง ๆ แล้วนำข้อมูลที่ได้ขึ้นมาแก้ไข ปรับปรุง หรือ เปลี่ยนแปลงหลักสูตร นั้นให้เหมาะสม สอดคล้องและสนองความต้องการของสังคมในปัจจุบัน ได้มากที่สุด

สุมิตร คุณานุกร ได้ให้ความหมายของการประเมินผลหลักสูตรไว้ว่า "คือ การหาคำตอบว่า หลักสูตรสัมฤทธิ์ผลตามที่กำหนดไว้ในความมุ่งหมายหรือไม่ มากน้อย เพียงไร และอะไรเป็นสาเหตุ..."<sup>2</sup> ในการประเมินผลนี้มีขอบเขตรวมไปถึง

1. การวิเคราะห์ที่ตัวหลักสูตร ที่พิจารณาถึงการกำหนดความมุ่งหมายว่า มีความคลุมเครือ สมเหตุสมผล หรือยากแก่การปฏิบัติหรือไม่ นอกจากนี้จะต้องพิจารณา

<sup>1</sup>วินิจ เกตุขำ และชาญชัย ศรีไสยเพชร, หลักการสอนและการเตรียม ประสบการณ์ภาคปฏิบัติ, หน้า 360-361.

<sup>2</sup>สุมิตร คุณานุกร, หลักสูตรและการสอน, หน้า 7.

การเลือกและจัดเนื้อหาวิชา พร้อมด้วยประสบการณ์ประกอบการเรียนรู้ว่ามีความเหมาะสมตามเกณฑ์ในการเลือกเนื้อหาหรือไม่ การจัดลำดับของเนื้อหาวิชาและประสบการณ์ ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ตามหลักการแห่งทฤษฎีการเรียนรู้หรือไม่

2. การวิเคราะห์ขบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้ รวมไปถึงการวิเคราะห์เพื่อประเมินผลการปฏิบัติการทั้งหมดของสถาบันการศึกษาเข้าไว้ด้วย เพื่อจะไต่ร่าไปถึงประสิทธิภาพและความพร้อมของสถาบันนั้น ๆ

3. การวิเคราะห์สัมฤทธิ์ผลในการเรียนของเด็ก รวมไปถึงการติดตามผลิตภัณฑ์ของหลักสูตรนั้นด้วย ข้อมูลที่ได้จะช่วยให้ผู้ประเมินวิเคราะห์ประเมินได้ว่าหลักสูตรสัมฤทธิ์ผลมากน้อยเพียงไร

4. การวิเคราะห์โครงการประเมินผลว่า มีประสิทธิภาพเพียงใด เพราะผลการวิเคราะห์และประเมินผลหลักสูตรอาจบกพร่องที่วิธีการประเมินได้ถ้าการวางแผนไม่รอบคอบเท่าที่ควร

หลังจากการวิเคราะห์และการประเมินผลหลักสูตรแล้ว ผู้พัฒนาหลักสูตรควรนำผลที่ได้ไปพิจารณาหาทางแก้ไขข้อบกพร่อง ซึ่งหมายถึงการปรับปรุงและการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร<sup>1</sup>

ความเห็นนี้สอดคล้องกับ วิชัย วงษ์ใหญ่ โดยกล่าวถึงการประเมินว่า เป็นการพิจารณาเกี่ยวกับคุณค่าของหลักสูตร โดยใช้ผลจากการวัดในแง่มุมต่าง ๆ ของสิ่งที่ประเมิน เพื่อนำมาพิจารณาร่วมกันแล้วสรุปว่า หลักสูตรที่พัฒนาขึ้นมานั้นมีคุณค่าอย่างไร มีคุณภาพดีหรือไม่ เพียงใด บรรลุผลตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ มีส่วนใดที่ต้องปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสม โดยมีจุดมุ่งหมายในการประเมินหลักสูตรดังต่อไปนี้

1. เพื่อปรับปรุงหลักสูตรและเป็นการประเมินผลในระหว่างการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผลการประเมินนั้น เป็นประโยชน์ในการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงหลักสูตร โดยมีการวัดผล เป็นระยะ ๆ ในระหว่างการศึกษาโดยใช้หลักสูตรแล้วนำผลมาประเมินหลักสูตรแต่ละตอนว่ามีความเหมาะสม นำไปปฏิบัติจริง

<sup>1</sup> สุมิตร คุณานุกร, หลักสูตรและการสอน, หน้า 198-201.

ได้เพียงใด มีปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง ซึ่งจะเป็นประโยชน์แก่นักพัฒนาหลักสูตรในการที่จะปรับปรุงส่วนประกอบทุกส่วนของหลักสูตรได้ถูกต้อง

2. เพื่อสรุปคุณค่าของการพัฒนาหลักสูตรว่าดีหรือไม่ สนองความต้องการของผู้เรียน, ของสังคมเพียงใด ควรใช้ต่อไป ยกเลิกทั้งหมดหรือยกเลิกเพียงบางส่วน<sup>1</sup>

ไม่เพียงเท่านั้น การประเมินหลักสูตรควรจะมองดูการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนด้วย สุจริต เพียรชอบ ก้าวถึงการประเมินผลหลักสูตรว่า หลักสูตรนั้นต้องประเมินจากความมุ่งหมายของหลักสูตรเอง การประเมินผลหลักสูตรตามแนวใหม่ควรประเมินทั้งโปรแกรมการศึกษา และควรประเมินผลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนว่า การศึกษาวิชาการต่าง ๆ ตลอดจนการจัดประสบการณ์และกิจกรรมให้แก่ผู้เรียนนั้น เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนไปเพียงใดบ้าง วิธีการประเมินหลักสูตรว่าสัมฤทธิ์ผลตามปณิธานหรือความมุ่งหมายที่ตั้งไว้ อาจทำได้ดังนี้ คือ

1. การวิเคราะห์สัมฤทธิ์ผลของผู้เรียน จะต้องใช้เทคนิคและเครื่องมือต่าง ๆ หลายประการ เพื่อรวบรวมข้อมูล ในด้านความคิดเห็นที่ผู้เรียนมีต่อหลักสูตร เนื้อหาวิชา ตลอดจนการติดตามผลผู้ที่สำเร็จการศึกษาไปแล้วด้วย

2. การวิเคราะห์หลักสูตรจากผลการวิจัยต่าง ๆ

3. การวิเคราะห์ตัวหลักสูตรที่กำลังใช้อยู่ โดยการตั้งคณะกรรมการวิเคราะห์หลักสูตรที่กำลังใช้อยู่ในปัจจุบัน เพื่อรวบรวมข้อสังเกตจากแหล่งต่าง ๆ ศึกษาข้อดี ข้อบกพร่องของหลักสูตร

4. การวิเคราะห์โดยใช้เกณฑ์ในการประเมินผล เครื่องมือนี้จะประเมินผลทุกด้าน เป็นการวิเคราะห์ในรูปของการนำหลักสูตรไปใช้

5. การวิเคราะห์โครงการประเมินผล ควรประเมินประสิทธิภาพของโครงการประเมินผลด้วย เพราะหากเกิดการผิดพลาดหรือไม่รอบคอบขึ้นแล้ว การจัดหลักสูตรอาจไม่ได้รับผลดีเท่าที่ควร และเนื่องจากหลักสูตรนั้นตามอุดมคติแล้วไม่ควร

---

<sup>1</sup>วิชัย วงษ์ใหญ่, พัฒนาหลักสูตรและการสอน (กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์รุ่งเรืองธรรม, 2521), หน้า 149.

ตายตัวอยู่คงที่ ควรจะมีการ เปลี่ยนแปลง ปรับปรุง และ พัฒนา อยู่ เสมอ ผู้พัฒนาหลักสูตร ก็ควรที่จะนำผลที่ได้จากการวิเคราะห์ ไปปรับปรุง และ เปลี่ยนแปลงหลักสูตรต่อไป<sup>1</sup>

ใน เมื่อการประเมินมีความสำคัญและมีความจำเป็น ทิศนา แชมมณี ได้กล่าวถึงจุดมุ่งหมายในการประเมินผลหลักสูตรว่าหลังจากที่ได้จัดทำหลักสูตรเสร็จเรียบร้อยแล้ว ผู้จัดทำหลักสูตรจำเป็นต้องประเมินผลหลักสูตรที่ตนสร้างขึ้นว่า หลักสูตรนั้น เป็นหลักสูตรที่ดี ไม่ดี มีจุดเด่น จุดด้อยตรงไหน ใช้การได้หรือไม่ โดยทำการประเมินหลักสูตรอีกครั้งหนึ่งหรือหลายครั้ง หลังจากที่ได้ทดลองใช้หลักสูตรแล้ว เพื่อปรับปรุงหลักสูตรให้ดีขึ้น

การประเมินหลักสูตรโดยทั่วไปแล้ว จะมีจุดมุ่งหมายคล้ายคลึงกันอยู่

3 ประการสำคัญ ๆ คือ

1. เพื่อหาคุณค่าของหลักสูตรนั้น โดยดูว่าหลักสูตรที่จัดขึ้นนั้นสามารถสนองตามวัตถุประสงค์ที่หลักสูตรนั้นต้องการหรือไม่ ช่วยให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์เพียงใด
2. เพื่อตัดสินใจการวางเค้าโครงและรูปแบบของหลักสูตร ตลอดจนการบริหารงาน และการสอนตามหลักสูตร เป็นไปในทางที่ถูกต้องแล้วหรือไม่
3. เพื่อวัดผลดูว่า ผลผลิตคือผู้เรียนนั้นเป็นอย่างไร<sup>2</sup>

นอกจากนี้ยังกล่าวถึงกระบวนการในการประเมินผลหลักสูตรไว้ว่า

1. จะต้องมีการกำหนดลงไปว่าจะประเมินอะไรอย่างเฉพาะเจาะจง
2. จะต้องมีการกำหนดว่าต้องการข้อมูลอะไรที่จะนำมาช่วยในการ

ประเมินผล

3. จะมีการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ที่ต้องการ

<sup>1</sup>สุจิต เพ็ชรขอบ, "การประเมินผลหลักสูตร," ประมวลบทความเกี่ยวกับหลักสูตรและการสอนระดับมัธยมศึกษา (กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2521), หน้า 29-32.

<sup>2</sup>ทิศนา แชมมณี, "การประเมินผลหลักสูตร," การพัฒนาหลักสูตรระดับอุดมศึกษา (กรุงเทพฯ: หน่วยพัฒนาคณาจารย์ ฝ่ายวิชาการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524), ตอนที่ 09, หน้า 1-2.

4. จะมีการกำหนดเกณฑ์และมาตรฐานในการประเมินผล
5. จะมีการวิเคราะห์ข้อมูลตามเกณฑ์และมาตรฐานที่ตั้งไว้
6. หลังจากวิเคราะห์ข้อมูลเสร็จแล้วจะส่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลให้แก่วุฒิชี้ที่จะตัดสินใจหรือดำเนินการเกี่ยวกับเรื่องหลักสูตร<sup>1</sup>

ลักษณะของการประเมินย่อมมีหลายลักษณะ สบง ลักษณะ ได้กล่าวถึงไว้ว่า การประเมินผลหลักสูตรมีหลายลักษณะดังนี้

1. ประเมินสภาพแวดล้อม เช่น ประเมินความรู้ ความเข้าใจ และเจตคติ ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตร ประเมินสถานภาพของชุมชน เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และแหล่งทรัพยากรทางวิชาการต่าง ๆ ที่จะเอื้อต่อการใช้หลักสูตร

2. ประเมินตัวป้อน ได้แก่ การประเมินความเหมาะสมของจุดหมายและโครงสร้างของตัวหลักสูตร ประเมินสื่อการเรียนการสอน ประเมินความพร้อมของโรงเรียน ครู และนักเรียน

๒๓) ประเมินผลกระบวนการใช้หลักสูตร เป็นการรวบรวมข้อมูลสำหรับปรับปรุงการใช้หลักสูตรในขณะที่หลักสูตรกำลังใช้อยู่ เช่น ในระหว่างภาคเรียน ที่นักเรียนยังเรียนไม่ครบถ้วนตามหลักสูตร การประเมินเช่นนี้จะจัดทำหลายครั้งหลายหน ก่อนที่การใช้หลักสูตรจะสิ้นสุดลง กิจกรรมที่เกี่ยวข้องได้แก่ การวัดผลการดำเนินการใช้หลักสูตร เพื่อตรวจสอบว่า การจัดกิจกรรมต่อไปนี้สอดคล้องกับความมุ่งหวังของการใช้หลักสูตรหรือไม่ คือ การบริหารบุคลากรและวัสดุ การจัดหาและการใช้สื่อการเรียน การสอน กิจกรรมของครู กิจกรรมของนักเรียน การปฏิบัติตามหลักการวัดผลและการแนะแนว การใช้และความร่วมมือของแหล่งทรัพยากรในชุมชน ข้อมูลเหล่านี้จะช่วยสะท้อนปัญหา และอุปสรรคของกระบวนการใช้หลักสูตรที่หน่วยพัฒนาหลักสูตร ควรปรับปรุงเสียก่อนที่หลักสูตรจะถูกใช้ไปในแนวทางที่ไม่พึงประสงค์ต่อไป นอกจากนี้การประเมินผลความเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครูและนักเรียนในระยะสั้น ก่อนที่จะสิ้นสุด

---

<sup>1</sup> ทัศนาศา แคมมณี, รายงานการประชุมวิจัยการศึกษาประจำปี 2519  
(กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย, 2519),  
หน้า 229-239.



การใช้หลักสูตร ก็จะช่วยให้น่าเชื่อถือว่าการใช้หลักสูตรนี้จะได้ผลครบถ้วนอย่างมีประสิทธิภาพหรือไม่ หรือควรแก้ไขปรับปรุงอะไร

4. การประเมินผลแบบสรุปรวบยอด เป็นการประเมินผลขั้นสุดท้าย เพื่อที่ราคาคุณค่าของหลักสูตร เมื่อเทียบกับจุดหมายของหลักสูตร การวัดผล การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทางด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ ของครู และผู้เรียน จะช่วยให้หาคำอธิบายได้ง่ายขึ้น สิ่งที่ควรคำนึงคือข้อมูลที่ได้อาจจากการวัดผล การดำเนินการใช้หลักสูตร เป็นสิ่งจำเป็น เพื่อให้สามารถสรุปได้ว่า อะไร เป็นสาเหตุของการบรรลุหรือไม่บรรลุจุดหมายของหลักสูตร เพราะอาจเป็นไปได้ว่าหลักสูตรเหมาะสมแล้ว แต่บทพร่องในกระบวนการดำเนินการใช้เลยทำให้ไม่มีประสิทธิผล เท่าที่ควร ผลที่ได้รับของการประเมินผลแบบนี้อาจทำให้เกิดทางเลือกคือ

4.1 คงสภาพหลักสูตรแต่ปรับปรุงกระบวนการใช้

4.2 คงสภาพกระบวนการใช้ แต่ลดระดับความมุ่งหวังของหลักสูตร

4.3 ปรับปรุงทั้งหลักสูตรและกระบวนการใช้<sup>1</sup>

เดวิด เอ เพน (David A. Payne) มีความเห็นว่า การประเมินผลนั้นประเมินได้ทั้งก่อนนำโครงการ เรียนหรือหลักสูตรไปใช้ ชะนะนำไปปฏิบัติและพัฒนาตลอดจนหลังจากการนำไปใช้ก็ได้ ในการประเมินหลักสูตรนั้นมักจะใช้ช่วงเวลาที่ยาวนานพอสมควรและมีขบวนการหลายขั้นตอนในการเก็บรวบรวมข้อมูล เพื่อพิจารณาปรับปรุงหลักสูตร ประสพการณ์การเรียนรู้ของผู้เรียน การประเมินหลักสูตรมีบทบาทหลายด้านขึ้นอยู่กับความต้องการและความจำเป็น<sup>2</sup>

การประเมินหลักสูตรจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการพัฒนาและปรับปรุงหลักสูตรที่ใช้อยู่ให้ดีขึ้น และเหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการของทุกฝ่าย รูปแบบที่จะใช้ในการประเมินจึงต้องรัดกุมและอำนวยความสะดวกให้เกิดผลอันพึงประสงค์ด้วย ในประเทศไทยรูปแบบของการประเมินหลักสูตรที่ได้มีผู้ศึกษา และรวบรวมไว้ พอจะแบ่ง

<sup>1</sup>สงข ลักษณ์, "การประเมินการปฏิบัติตามโครงการ," วารสารการวัดผลการศึกษา 1 (พฤษภาคม-สิงหาคม 2524): 73.

<sup>2</sup>David A. Payne, Curriculum Evaluation (U.S.A.: D.C. Health and Company, 1974), pp.4-5, 11.

ตามลักษณะเด่นของแต่ละแนวคิดในการจัดรูปแบบของการประเมินได้เป็น 4 ลักษณะคือ

① แนวคิดในการประเมินโดยยึดรูปแบบที่ใช้ในการประเมินเป็นหลัก  
คือ แนวคิดซึ่ง สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ นำมาใช้

ในการออกแบบประเมินนั้นผู้ประเมินจะต้องพิจารณาว่าจะประเมินอย่างไรจึงจะได้ผลที่ถูกต้องตามสภาพความเป็นจริง ทันสมัย ครบคลุมและสนองตอบความต้องการมากที่สุด รูปแบบของการประเมินได้รับอิทธิพลจากการวิจัย แบ่งได้เป็น 3 รูปแบบ คือ

1. แบบประเมินเชิงสำรวจ เป็นการสำรวจสิ่งต่าง ๆ ที่จะช่วยในการประเมิน การวิเคราะห์เอกสาร เป็นวิธีการหลักที่ใช้ในการประเมินตามแนวการสำรวจจากความคิดเห็นของบุคคลที่เกี่ยวข้อง เนื่องจากมีความเป็นปรนัยค่าจึงต้องเก็บข้อมูลซึ่งสามารถตรวจสอบซึ่งกันและกันได้ ทั้งยังต้องพยายามประเมินจากหลักฐานหรือเอกสารที่มีอยู่เป็นสำคัญ

2. แบบประเมินเชิงทดลอง เป็นการประเมินโดยอาศัยแบบการทดลองในการวิจัยแบบทดลองนั่นเอง ที่นิยมคือ แบบมีกลุ่มเดี่ยวแล้วศึกษาเปรียบเทียบผลที่ได้จากการวัดก่อนและหลัง แต่มีตัวแปรในการทดลองมาก จึงใช้แบบทดลองที่มี 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

3. แบบประเมินตามโมเดลการประเมิน เป็นการพยายามทำให้การประเมิน เป็นระบบขึ้น โดยอาศัยคุณลักษณะของระบบที่ประกอบด้วยปัจจัยกระบวนการและผลผลิต เป็นแก่นในการเสนอโมเดลซึ่งจำแนกได้เป็น 3 ประเภท คือ

3.1 โมเดลที่ยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก เป็นการประเมินรวมสรุป (Sumative Evaluation) ที่เป็นผลสุดท้าย มีประโยชน์มากต่อการตัดสินใจเชิงสรุป

3.2 โมเดลเน้นการตัดสินใจ เป็นการมุ่งบรรยายสิ่งที่กำลังประเมิน โดยมุ่งวิเคราะห์ความสอดคล้องและความสมเหตุสมผลของสิ่งที่คาดหวังและสิ่งที่ปรากฏจริงของสิ่งนำ การปฏิบัติและผลลัพธ์ เป็นลำดับ

3.3 โมเดลเน้นการจัดการเป็นหลัก เน้นการได้มาซึ่งสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจเลือกทางเลือกต่าง ๆ อย่างถูกต้อง โมเดลนี้ประกอบด้วย

การประเมิน 4 ประเภทคือ การประเมินสถานะแวดล้อม (Context Evaluation) การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input Evaluation) การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation) และการประเมินผลผลิต (Product Evaluation)<sup>1</sup>

② แนวคิดในการประเมินโดยยึดลักษณะพฤติกรรมในการประเมินเป็นหลัก คือแนวคิดในการจัดกลุ่มแบบจำลองการประเมิน ซึ่งภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์นำมาใช้

ในภาคต้น ปีการศึกษา 2524 สุพันธ์ สุขมลรัตน์ และคนอื่น ๆ ซึ่งเป็นนิสิตบัณฑิตศึกษา ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้รวบรวมแนวคิดและแบบจำลองประเมินโครงการต่าง ๆ ซึ่งเป็นผลงานส่วนหนึ่งของ การเรียนการสอนรายวิชาหลักการประเมินโครงการ เป็นเอกสารประกอบการสัมมนา เกี่ยวกับการประเมินโครงการ ซึ่งจัดขึ้นโดยสมาคมวิจัยสังคมศาสตร์แห่งประเทศไทย ระหว่างวันที่ 16 - 18 ตุลาคม 2524 โดย รองศาสตราจารย์ ดร.สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ ผู้สอนรายวิชาดังกล่าว เป็นผู้ตรวจสอบแนวคิดและแบบจำลองประเมินโครงการอีกครั้งหนึ่ง พอสรุปได้ดังนี้

แบบจำลองในการประเมิน ซึ่งมีอยู่หลายรูปแบบนั้นต่างมุ่งเน้น ให้ความสำคัญของโครงการ ณ จุดเดียวกัน เนื่องมาจากการปรับปรุงหรือพัฒนารูปแบบอื่นที่มีอยู่ก่อนแล้วประการหนึ่ง และอาศัยเทคนิคของระบบ (System Approach) เข้ามาเกี่ยวข้อง เพราะโดยหลักการแล้วระบบกิจกรรมที่สมบูรณ์แบบจะต้อประกอบด้วย ปัจจัย กระบวนการจัดกระทำกับปัจจัย และผลผลิต ที่จะดำเนินการต่อเนื่องกันตามลำดับ และขณะเดียวกันก็มีวงจรหมุนกลับ (Feed Back)

ในการจัดกลุ่มการประเมินก็จะกล่าวถึงต่อไปนี้ เป็นการจัดกลุ่ม โดยอาศัยลักษณะพฤติกรรมการประเมินเป็นหลัก ซึ่งแบ่งได้ 3 กลุ่มคือ

<sup>1</sup>สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, การประเมินโครงการประชุม: หลักการและการประยุกต์ใช้, หน้า 34-41.

## ๑.๑) แบบจำลองที่วัดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก (Goal-Attainment Model)

๑.๑.๑ แนวความคิดและแบบจำลองของ อาร์. คัมบลิว ไทเลอร์ (R.W. Tyler)

ไทเลอร์ เป็นนักประเมินรุ่นแรก ๆ ในปี ค.ศ. 1930 เป็นผู้ริเริ่มค้นพบเชิงแนวความคิดเห็นเกี่ยวกับการประเมินโครงการ มีความเห็นว่าการประเมินคือการ เปรียบเทียบพฤติกรรมเฉพาะอย่าง (Performance) กับ จุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมที่วางไว้ โดยมีความเชื่อว่า จุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้อย่างชัดเจน รัดกุม และจำเพาะเจาะจงแล้วจะเป็นแนวทางช่วยในการประเมินได้เป็นอย่างดี ดังนั้นผลผลิตของโครงการจะเป็น เครื่องชี้ความสำเร็จของโครงการนั้นได้

ไทเลอร์ จัดลำดับขั้นในการเรียนการสอนและการประเมินไว้ดังนี้

1. ตั้งจุดมุ่งหมาย เชิงพฤติกรรมด้วยข้อความที่ชัดเจน เฉพาะเจาะจง บ่งบอกถึงพฤติกรรมที่ต้องการวัดในภายหลังด้วย
2. กำหนด เนื้อหาหรือประสบการณ์ทางการศึกษาที่ สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้
3. เลือกวิธีการ เรียนการสอนที่เหมาะสม
4. ประเมินผลโครงการ โดยการตัดสินด้วยการ วัดผลทางการศึกษาหรือการทดสอบสัมฤทธิ์ผลในการ เรียน

## ๑.๑.๒ แนวความคิดและแบบจำลองของ แอล. ครอนบาช

(L. Cronbach)

การประเมินคือการ เก็บรวบรวมข้อมูลและใช้ข้อมูลนั้น เพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการทางการศึกษา โครงการในความเห็นของครอนบาช อาจจะ เป็นกิจกรรมใดก็ได้หรือการทดลองทางการศึกษาก็ได้ เพราะการประเมินนั้น เกี่ยวข้องกับกิจกรรมหลายอย่างและไม่มีหลักการใดจะครอบคลุมได้ว่าจะยึดถือกิจกรรมใด บ้างในทุก ๆ สถานการณ์ การทดสอบสัมฤทธิ์ผลในการ เรียน เพียงอย่างเดียวย่อมไม่ เพียงพอ จุดมุ่งหมายของการประเมิน

ก. เมื่อปรับปรุงรายวิชา (Course Improvement)

เพื่อตัดสินว่า อุปกรณ์และวิธีการเรียนการสอนน่าพอใจ มีส่วนใดที่ดำเนินการอยู่แล้ว  
ของแก้ไข

ข. เพื่อตัดสินเกี่ยวกับตัวบุคคล (Decision about Individual) ใช้ในการตัดสินการวางแผน การคัดเลือก การแยกกลุ่มหรือแจ้ง  
ให้ผู้อยู่ในโครงการทราบส่วน เคนและส่วนที่ควรปรับปรุงแก้ไข

ค. เพื่อตัดสินเกี่ยวกับระเบียบวิธีในการบริหาร  
(Administrative Regulation) วิธีการประเมินตามแนวความคิดของ  
ครอนบาช มี 4 ขั้นตอน คือ

1. การติดตามผล (Follow-up Studies)  
ต้องศึกษา เปรียบเทียบกลุ่มตัวอย่างจากการศึกษารายวิชาใดวิชาหนึ่งโดยเฉพาะ โดย  
กลุ่มตัวอย่างนั้นต้องมีความคล้ายคลึงกัน แล้วนำมา เปรียบเทียบความแตกต่าง ผลที่ได้  
ไม่มีผล โดยตรงในการปรับปรุงหลักสูตรแต่มีประโยชน์ในการวางหลักสูตรใหม่ เพราะ  
อาจใช้วิธีการเรียนแบบหลักสูตรเดิม หรือจำกัดรายวิชานั้น ๆ ก็ได้

2. การวัดทัศนคติ (Attitude Measurement)  
ซึ่งทำได้หลายอย่าง โดยผู้াত্রาส่วนของผู้ตอบในการแสดงความคิดเห็นและเชื่อว่าไม่น่าหนัก  
เพียงพอหรือไม่ และที่สำคัญคือทัศนคติเปลี่ยนแปลงได้ง่าย ถ้าผู้ตอบมีผลประโยชน์  
เกี่ยวข้องจะได้ผลที่มีความน่าเชื่อถือน้อย

3. การวัดความสามารถทั่ว ๆ ไป (Proficiency Measurement) หรือสมิทธิภาพ ควรใช้แบบสอบถามมาตรฐาน ซึ่งต่างพอร์ม  
กับนักเรียนต่างกลุ่ม จะทำให้ได้ข้อมูลที่จำเป็นมากกว่าในเวลาเดียวกัน เมื่อกลุ่มประชากร  
เป็นตัวแทนของประชากร และข้อทดสอบเป็นตัวแทนของเนื้อหาวิชา ส่วนข้อสอบแบบ  
เขียนตอบ (Essay Types) ควรใช้วัดความสามารถเฉพาะอย่างควย โดยใช้กับ  
กลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก

4. การศึกษากระบวนการ (Process Studies)  
มีจุดมุ่งหมายในการศึกษาสิ่งที่เกิดขึ้นในโครงการ เพื่อประโยชน์ในการปรับปรุงโครงการ  
ให้ดีขึ้น เป็นการประเมินผลความก้าวหน้าของโครงการ ซึ่งเกิดขึ้นในขณะที่โครงการ  
กำลังดำเนินการอยู่

การประเมิน เพื่อการปรับปรุงหลักสูตรหรือรายวิชาในการเรียนการสอน ควรกระทำโดยผู้เชี่ยวชาญ เมื่อการปรับปรุงหลักสูตรนั้น เป็นการปรับปรุงระดับชาติ แต่ถ้า เป็นระดับโรงเรียนหรือท้องถิ่น ผู้สอนควรทำหน้าที่การประเมินโครงการได้

### ๑. 1.3 แนวความคิดและแบบจำลองของ เอ็ม สคริฟเวน

(M. Scriven)

สคริฟเวน มีความเห็นว่าการประเมินผลโครงการ หมายถึงการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกิดขึ้นด้วยมาตรการที่มีน้ำหนักเป็น เกณฑ์ที่เลือกจากจุดมุ่งหมายของโครงการ กิจกรรมของการประเมินผลโครงการได้แก่

- ก. เครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล
- ข. การให้น้ำหนักความสำคัญของจุดมุ่งหมาย
- ค. การเลือกจุดมุ่งหมายในการประเมินผล

หน้าที่ของการประเมินโครงการมี 2 ระดับ คือ

#### 1. ระดับวิธีการ (Methodological Level)

เน้นเรื่องจุดมุ่งหมายของการประเมิน เพื่อตัดสินคุณค่าของโครงการ

#### 2. ระดับการนำไปใช้ (Sociological or

Pedagogical Context) เน้นเรื่องบทบาทของโครงการประเมิน เพื่อได้ข้อมูลอย่างมีประสิทธิภาพ

จุดมุ่งหมายที่สำคัญของการประเมินผลคือการตัดสิน

ความคิดเห็นของสคริฟเวนต่อการประเมินโครงการนั้น

ไม่มีรูปในลักษณะของรูปแบบจำลองที่แน่นอน มีแต่ความคิดเห็นหลาย ๆ ด้านที่มีประโยชน์ต่อการประเมินผลโครงการเท่านั้น ได้แก่

#### 1. จุดมุ่งหมายของการประเมิน มีจุดมุ่งหมายหลัก

อยู่ 2 ประเภท คือ

##### 1.1 การประเมินความก้าวหน้า (Formative

Evaluation)

##### 1.2 การประเมินสรุป (Summative Evaluation)

## 2. วิธีการประเมิน แบ่งเป็น 2 ระดับกว้าง ๆ คือ

2.1 การประเมินคุณค่าภายใน (Intrinsic Evaluation) เป็นการประเมินคุณค่าของเครื่องมือ ตลอดจนทัศนคติของผู้ใช้ต่อเครื่องมือที่จะใช้ในการเก็บข้อมูลต่าง ๆ ที่มีอยู่

2.2 การประเมินคุณค่าปฏิบัติการ (Pay-off Evaluation) คือการตัดสินคุณค่าผลที่เกิดขึ้นจากการใช้เครื่องมือ

ในการประเมินโครงการ ใช้วิธีการประเมินทั้ง 2 อย่าง แต่น้ำหนักความสำคัญต่างกันตามลักษณะของโครงการ การประเมินควรประเมินผลกระทบต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นนอกเหนือจากจุดมุ่งหมายที่วางไว้ด้วย

3. การประเมินจุดมุ่งหมาย (Mediated Evaluation) ต้องอาศัยเกณฑ์ในการประเมินคุณค่าของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินโครงการ

4. การประเมินเปรียบเทียบและการประเมินไม่เปรียบเทียบ (Comparative VS. Noncomparative Evaluation)

5. การประเมินคุณค่าของการประเมิน (Meta-Evaluation) คือ การประเมินผลของการประเมินโครงการที่ได้ทำเสร็จเรียบร้อยแล้ว โดยเกี่ยวข้องกับวิธีการประเมินคุณค่าของบทบาทของการประเมินผลในทางปฏิบัติ และการประเมินผลพฤติกรรมในการประเมินเฉพาะด้าน

## (2) แบบจำลองการตัดสินคุณค่า (Judgement Model)

### 2.1 แนวคิดและแบบจำลองของ สเตก (Robert E. Stake)

สเตก ให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นการบรรยายและตัดสินคุณค่าโปรแกรมการศึกษา ซึ่งเน้น เรื่องการบรรยายสิ่งที่จะถูกประเมิน โดยอาศัยผู้ทรงคุณวุฒิหรือผู้เชี่ยวชาญในการตัดสินคุณค่า

รูปแบบการประเมินของสเตก คือ แบบจำลองการสนับสนุน (Countenance Model) โดยเน้นว่า การประเมินโครงการจะต้องมี 2 ส่วน คือ การบรรยาย (Descriptive) ซึ่งประกอบด้วย เป้าหมายหรือความคาดหวังกับสิ่งที่เป็นจริงหรือสังเกตได้ อีกส่วนคือ การตัดสินคุณค่า (Judgement) แบบจำลองนี้

เน้นความสอดคล้องและความสมเหตุสมผลของการบรรยายและการตัดสินใจคุณค่า ไม่ว่าจะ เป็นความสอดคล้องเชิงเหตุผลหรือความสอดคล้องในเชิงประจักษ์ก็ตาม

## 2.2 แนวความคิดและแบบจำลองของ เอ็ม เอ็ม โพรวัส

(M.M.Provus)

โพรวัส ได้เสนอแบบจำลองในการประเมินโครงการ ชื่อแบบจำลองการประเมินการไม่สอดคล้องกัน (The Discrepancy Evaluation Model) เป็นผลจากการประยุกต์ทฤษฎีการประเมินและการจัดการ (Evaluation and Management Theory) มาใช้กับการประเมินโปรแกรมในระบบโรงเรียน เป็นแบบประเมินโปรแกรมที่กำลังดำเนินการอยู่มีจุดหมายสำคัญในการพัฒนาและประเมินโปรแกรมในขณะเดียวกัน

## 3. แบบจำลองที่ช่วยการตัดสินใจ (Decision Model)

3.1 แนวความคิดและแบบจำลองของ ดี แอล สตัฟเฟิลบีม (D.L. Stufflebeam)

สตัฟเฟิลบีม เสนอแบบจำลอง CIPP (Context-Input-Process-Product Model) เป็นรูปแบบของการประเมินโดยใช้หลักของเหตุผลทั่ว ๆ ไปอธิบายถึงความสัมพันธ์ระหว่างการประเมินกับการตัดสินใจ

แบบจำลองซีพี จะประเมินในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. การประเมินสถานะแวดล้อม (Context Evaluation) ช่วยในการตัดสินใจเกี่ยวกับการวางแผนในการกำหนดวัตถุประสงค์
2. การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input Evaluation) เป็นการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงสร้างเพื่อกำหนดรูปแบบของโครงการ
3. การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation) เป็นการตัดสินใจในด้านการประยุกต์ใช้ เพื่อควบคุมการดำเนินการของโครงการ

4. การประเมินผลผลิต (Product Evaluation) ช่วยตัดสินใจเพื่อตัดสินและดูผลสำเร็จของโครงการ

## 3.2 แนวความคิดแบบจำลองของอัลคิน (Alkin)

อัลคินมีทัศนะต่อการประเมินว่าเป็นว่าคือขบวนการที่จะได้มาซึ่ง



สิ่งที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจ การเลือกเพื่อนข่าวสารที่เหมาะสม การรวบรวมและวิเคราะห์ข่าวสาร เพื่อรายงานข้อมูลสรุปเป็นประโยชน์ต่อผู้ทำการตัดสินใจในการเลือกหนทางต่าง ๆ ที่เป็นไปได้

การประเมินของอัลคินจำแนกได้ 5 ประเด็น ในแต่ละประเด็น เป็นการชี้ให้เห็นถึงความพยายามที่จะจัดสารนิเทศ (Information) ดังนี้

1. การประเมินระบบ (Systems Assessment) เป็นวิธีทางของการพิจารณาข้อบ่งชี้และชี้เฉพาะเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่เหมาะสมกับสถานการณ์แต่ละอย่าง

2. การจัดเตรียมโปรแกรม (Program Planning) เป็นการให้ข่าวสารเพื่อช่วยในการเลือกเพื่อนโปรแกรมหรือขบวนการต่าง ๆ ที่จะมาตัดสินใจต่าง ๆ ในระบบอย่างมีประสิทธิภาพ

3. การประเมินการนำไปใช้ (Program Implementation) จะดูระดับของการวางแผนที่เข้ากันได้กับโปรแกรมที่นำไปใช้ และความสอดคล้องระหว่างข้อมูลภาคบรรยาย (Description of Inputs) ที่เข้ามาในระบบกับข้อมูลที่สังเกตได้

4. การปรับปรุงโปรแกรม (Program Improvement) นักประเมินจะวิเคราะห์ปัญหาและรวบรวมข่าวสาร เพื่อให้ผู้ตัดสินใจนำไปแก้ไขระบบ เพื่อปรับปรุงการปฏิบัติการทางโปรแกรม

5. การรับรองโปรแกรม (Program Certification) ข่าวสารที่นักประเมินให้กับผู้ตัดสินใจจะช่วยให้ตัดสินใจว่าควรจะทำ, ขยาย, เก็บ หรือเอาโปรแกรมนี้ไว้ชั่วคราว

การประเมินผลในแต่ละขั้นตอน แต่ละประเด็นไม่จำเป็นต้องทำต่อเนื่องกัน อาจทำเฉพาะขั้นตอนที่จะประเมินเท่านั้นก็ได้

### 3.3 แนวความคิดและแบบจำลองของเวลช (W.Welch)

กระบวนการประเมินของเวลช (The Process of Evaluation of Welch)

เวลชให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นกระบวนการ

ที่ก่อให้เกิดสารสนเทศ (Information) สำหรับผู้ตัดสินใจ กระบวนการประเมิน เป็นกลุ่มของกิจกรรมที่จะได้มาซึ่งสารสนเทศ อันเป็นประโยชน์สำหรับใช้เป็นข้อมูลในการตัดสินใจพิจารณาหาทางเลือกของการดำเนินงานครั้งต่อไป

ในการประเมินโครงการตามแนวเขตของทออบคำถาม 3 ข้อ เพื่อเป็นแนวทางสำหรับผู้ประเมิน คือ

1. ประเมินทำไม? เพื่อให้ทราบถึงความสำคัญของปัญหาที่จะประเมิน
2. ประเมินอะไร? เพื่อทราบถึงวัตถุประสงค์ของการประเมิน
3. ประเมินอย่างไร? เพื่อทราบถึงวิธีการและขั้นตอนของกระบวนการประเมิน

แล้วดำเนินการตามขั้นตอน 3 ประการคือ เก็บรวบรวมข้อมูล แล้วมาจัดการแปลงข้อมูลดิบเหล่านี้ออกมาในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อเสนอผลการจัดกระทำกับข้อมูลให้เป็นสารสนเทศ โมเดลนี้เน้นผลสัมฤทธิ์ของโครงการมากกว่าวัตถุประสงค์

3.4 แนวความคิดและแบบจำลองของโรเบิร์ต แอด แฮมมอน (Robert L. Hammond)

การประเมิน เป็นขบวนการสำคัญยิ่งต่อการพัฒนาหลักสูตร แฮมมอนมุ่งเน้นความพร้อมของบุคลากรระดับโรงเรียน ท้องถิ่น ให้สามารถดำเนินการประเมินด้วยตนเอง โดยให้ใช้หลักของไทเลอร์ (Tyler) ในการกำหนดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมและการใช้ข้อมูลย้อนกลับไปพิจารณาประเมินการบรรลุวัตถุประสงค์ด้วยยุทธวิธีของการประเมินโดยใช้ "Program Description Cube" ความคิดที่เป็นเอกลักษณ์ของการประเมิน<sup>1</sup>

<sup>1</sup>คณะครุศาสตร์, แนวคิดและแบบจำลองประเมินโครงการ (กรุงเทพฯ: ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524), หน้า 1-89.

3. แนวคิดในการประเมิน โดยยึดวัตถุประสงค์ของการประเมิน เป็นหลัก  
คือ แนวคิดในการประเมินหลักสูตรซึ่ง ทัศนา แคมมณี นำมาใช้

ปัญหาที่ผู้สร้างหลักสูตรพบใน เรื่องการประเมินผลหลักสูตร มีอยู่

2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 เมื่อสร้างหลักสูตรเสร็จ ควรประเมินผลว่าดีหรือไม่ เพียงใด เป็นไปตามเจตจำนงเดิมหรือไม่

ระยะที่ 2 หลังจากสร้างเสร็จแล้วนำไปทดลองระยะหนึ่ง ควรประเมินผลดูว่าให้ผล เพียงใด เพื่อที่จะได้ตัดสินใจว่าควรใช้หลักสูตรนี้ต่อไปหรือปรับปรุง เปลี่ยนแปลงอย่างไร

แบบตัวอย่างการประเมินผลหลักสูตร เพื่อวิเคราะห์หลักสูตรที่สร้างเสร็จแล้วแต่ยังไม่ได้นำไปใช้

แบบที่ 1 แบบตัวอย่างการประเมินผลหลักสูตร โดยใช้ Checklist (Curriculum Evaluation Checklist)

ทัศนา แคมมณี สร้างขึ้น โดยมีวัตถุประสงค์ที่จะอำนวยความสะดวกให้แก่ผู้ประเมินผลหลักสูตรได้ประเมินตรงตามหลักเกณฑ์ และแนวคิดที่ผู้สร้างหลักสูตรได้สร้างขึ้น ดังแผนภูมิ<sup>1</sup>

ศูนย์วิทยทรัพยากร

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<sup>1</sup>ทัศนา แคมมณี, "การประเมินผลหลักสูตร," หน้า 4.

หัวข้อที่จะประเมินผล	มี	ไม่มี	ชัดเจน	ไม่ชัดเจน	หมายเหตุ
ก. การตั้งจุดมุ่งหมาย -มีจุดมุ่งหมายทั่วไป -มีจุดมุ่งหมายเฉพาะที่สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายทั่วไป -มีจุดมุ่งหมายเฉพาะที่เขียนในเชิงพฤติกรรม					
ข. การจัดกิจกรรมการสอน - - -					
ฯลฯ					

ผู้ประเมินผลหลักสูตรจะใส่หัวข้อต่าง ๆ ที่ต้องการจะประเมินพร้อมทั้งคุณสมบัติของสิ่งที่ต้องการประเมิน คุณสมบัตินี้คือ เกณฑ์ที่ผู้สร้างหลักสูตรได้ตั้งขึ้นไว้เป็นแนวในการสร้างหลักสูตร โดยนำเกณฑ์เหล่านี้มาตรวจสอบกับหลักสูตรที่สร้างเสร็จแล้วว่า มีครบหรือไม่ ชัดเจนเพียงใด ส่วนคำอธิบายเกี่ยวกับเรื่องใดก็ได้ไว้ในช่องหมายเหตุ

ศูนย์วิทยทรัพยากร

แบบที่ 2 แบบตัวอย่างปูยแซนส์เทคนิค (The Puissance Analysis Technique)

ปูยแซนส์เทคนิค เป็นวิธีการประเมินผลหลักสูตรแบบหนึ่ง ซึ่งประกอบไปด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบ 3 ส่วนของหลักสูตร โดยใช้ตารางวิเคราะห์ปูยแซนส์ (The Puissance Analysis Matrix) เป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์ แล้วคิดคำนวณผลออกมาโดยใช้สูตรปูยแซนส์ ผลที่ได้จะเป็นเครื่องชี้วัดระดับคุณภาพของหลักสูตร

ขั้นตอนในการใช้ปูยแซนส์เทคนิค มีอยู่ 4 ขั้นตอน

ขั้นที่ 1 เขียนหรือรวบรวมองค์ประกอบ 3 ส่วนของหลักสูตร คือ จุดมุ่งหมาย กิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผลการเรียนการสอน

กระบวนการ 3 ขั้นตอนนี้ เรียกว่า ไทเลอร์ลูป (Tyler Loop) ผู้ประเมินผลจะต้องรวบรวมองค์ประกอบเหล่านี้ทั้งหมดในหลักสูตร

ขั้นที่ 2 ใช้ตารางวิเคราะห์พวยแชนส์ (The Puissance Analysis Matrix) ตารางมีลักษณะดังนี้<sup>1</sup>

พฤติกรรม/ความรู้ การเรียนรู้	แบบ ดูใกล้ (1)	แบบเชื่อมโยง โดยใช้คำพูด (2)	แบบ ผสมผสาน (3)	แบบ แนวคิด (4)	แบบ หลักการ (5)	แบบแก้ ปัญหา (6)
1. บอก, อธิบาย (1)						
2. เลือก (1)						
3. บอกกฎเกณฑ์ (1)						
4. ลำดับ (2)						
5. สาธิต (2)						
6. สร้าง (3)						
7. อธิบาย (3)						
8. แยกแยะ (3)						
9. ใช้กฎเกณฑ์ (3)						

ตารางวิเคราะห์ขั้นสร้างขั้นโดยใช้หลักการเรียนรู้ของกานเย (Gagne) ว่า ความรู้ที่ครูให้นักเรียนมี 6 ลักษณะ ดังนี้

1. แบบดูใกล้ มุ่งให้ผู้เรียนรู้สามารถทำอะไร เป็นลำดับขั้นตอนต่อเนื่องไปได้

<sup>1</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 6.

2. แบบเชื่อมโยงโดยใช้คำพูด มุ่งให้ผู้เรียนรู้ลำดับขั้นตอนและอธิบายเชื่อมโยงด้วยคำพูดได้

3. แบบผสมผสาน มุ่งให้ผู้เรียนสามารถผสมผสานสิ่งที่เคยเรียนมาได้

4. แบบแนวคิด ผู้เรียนจะเข้าใจในสิ่งที่เรียนดีพอที่จะเห็นและสามารถชี้หัวใจสำคัญของเรื่องที่เรียนได้ถูกต้อง

5. แบบหลักการ ผู้เรียนสามารถผสมผสานแนวคิดหลายแนวคิดเข้าด้วยกันทำให้เกิดหลักการใหม่ ๆ ได้

6. แบบแก้ปัญหา ผู้เรียนจะสามารถใช้ความรู้ที่ใ้เข้ามาใช้แก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ความรู้ในแต่ละแบบนี้จะแสดงออกมาในรูปของพฤติกรรม การเรียนรู้ที่ต่างกัน จากง่ายที่สุดไปถึงยากที่สุด หรือขั้นของพฤติกรรม 9 ขั้น คือ

1. การบอก หรือชี้ เพื่อแสดงถึงสิ่งที่สามารถจำสิ่งที่ได้เรียน

2. การเลือก

3. การบอกกฎเกณฑ์

4. การลำดับ

5. การสาธิต

6. การสร้างสรรค์สิ่งใดสิ่งหนึ่งขึ้นมา

7. การอธิบายด้วยคำพูดของตัวเองอย่างเข้าใจและสามารถตอบคำถาม

ต่าง ๆ ได้

8. การแยกแยะสิ่งที่เหมือนกันและไม่เหมือนกัน

9. การใช้กฎเกณฑ์ที่ใ้เรียนมาในสถานการณ์ต่าง ๆ

หลักสูตรที่มีคุณภาพก็คือ หลักสูตรที่มุ่งสอนผู้เรียนใ้ใ้ความรู้และแสดงพฤติกรรมในขั้นสูง ๆ ได้

การใช้ตารางนี้ เพื่อวิเคราะห์คุณภาพของหลักสูตรทำไ้ดังนี้

1. นำจุดมุ่งหมาย กิจกรรมการสอนและการวัดผลที่รวบรวมไ้จากหลักสูตรมาวิเคราะห์ว่าเป็นความรู้ในลักษณะแบบใด และพฤติกรรม การเรียนรู้ในลำดับไหน ก็นำไปเช็คลงในช่องตารางวิเคราะห์บุ้ย เชนส์ให้หมดทุกข้อ

2. คิดคำนวณน้ำหนักในแต่ละช่องโดยใช้สูตรง่าย ๆ คือ  
 น้ำหนักของแต่ละช่อง = น้ำหนักของแบบการเรียนรู้ x น้ำหนัก  
 ของพฤติกรรมการเรียนรู้ x จำนวนข้อ  
 ในช่องนั้น

ขั้นที่ 3 ขั้นใช้สูตรปยุแบณส์หาคุนภาพหลักสูตร (The Puissance Measure  
 ใช้ตัวย่อ P.M.) หลังจากคิคน้ำหนักของแต่ละช่องแล้ว ก็นำมาเข้าสูตรดังนี้  

$$P.M. = \frac{\text{น้ำหนักของแต่ละช่องในตารางวิเคราะห์ปยุแบณส์รวมกัน}}{\text{จำนวนข้อที่นำมาวิเคราะห์}}$$

ขั้นที่ 4 แปลผล เกณฑ์ที่ใช้ในการแปลผลที่คำนวณได้มีดังนี้

ค่า P.M. ตั้งแต่ 1 - 4 แสดงถึงคุณภาพต่ำ

ค่า P.M. ตั้งแต่ 4 - 10 แสดงถึงคุณภาพปานกลาง

ค่า P.M. ตั้งแต่ 10 - 18 แสดงถึงคุณภาพสูง

วิธีการนี้อาจจะใช้แยกประ เนิบองค์ประกอบ 3 ส่วนของหลักสูตรที่ละ  
 องค์ประกอบ และสามารถคำนวณหาค่า P.M. ของแต่ละองค์ประกอบได้ด้วย  
 แบบตัวอย่างการประเมินผลหลักสูตร เพื่อวิเคราะห์หลักสูตรที่ได้ทดลอง  
 ใช้แล้ว

แบบที่ 1 แบบตัวอย่างการประเมินผลหลักสูตรของ Stake

(The Stake Conguence-Contingency Model)

โรเบิร์ต สเตก (Robert Stake) เสนอให้ตีตารางเป็น 12 ช่อง  
 ข้อมูลในแต่ละช่องจะแสดงให้เห็นความสอดคล้องของสิ่งที่ต้องการประเมิน และชี้ให้เห็น  
 ถึงความสัมพันธ์ของตัวแปรต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการบริหารงานหลักสูตรได้เป็นอย่างดี

แบบตัวอย่างการประเมินผลหลักสูตรของ Stake<sup>1</sup>

เกณฑ์ในการวิเคราะห์หลักสูตร	ข้อมูลที่ใช้ในการประเมินผลหลักสูตร			
	ผลที่คาดหวัง	ผลที่เกิดขึ้น	มาตรฐานที่ใช้	ที่มาของหลักการตัดสินใจ
ก. สิ่งที่มีมาก่อน <ol style="list-style-type: none"> <li>1. บุคลิกและนิสัยของนักเรียน</li> <li>2. บุคลิกและนิสัยของครู</li> <li>3. เนื้อหาสาระของหลักสูตร</li> <li>4. วัสดุอุปกรณ์การสอน</li> <li>5. บริเวณโรงเรียน</li> <li>6. รูปแบบการจัดโรงเรียน</li> <li>7. ชุมชน</li> </ol>				
ข. กระบวนการในการสอน <ol style="list-style-type: none"> <li>1. การสื่อสาร</li> <li>2. เวลาที่จัดให้</li> <li>3. ลำดับของเหตุการณ์</li> <li>4. การให้กำลังใจ</li> <li>5. บรรยากาศ</li> </ol>				
ค. ผลที่เกิดขึ้น <ol style="list-style-type: none"> <li>1. สัมฤทธิผลของนักเรียน</li> <li>2. ทักษะของนักเรียน</li> <li>3. ทักษะต่าง ๆ ของนักเรียน</li> <li>4. ผลที่มีต่อครู</li> <li>5. ผลที่มีต่อสถาบัน</li> </ol>				

<sup>1</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 10-11.



## ขั้นตอนในการประเมินผลหลักสูตร

### 1. การตั้งเกณฑ์ในการวิเคราะห์หลักสูตร

ส. เด็กเสนอเกณฑ์ในการวิเคราะห์หลักสูตรไว้ 3 หัวข้อ คือ

1.1 สิ่งที่มา ก่อน หมายถึง สิ่งใด ๆ ก็ตามที่เกี่ยวข้องกับผลที่ได้รับจากหลักสูตรที่มีอยู่ก่อนที่จะมีการเรียนการสอน เกิดขึ้น จำแนกหัวข้อสำคัญ ๆ ได้ 7 หัวข้อคือ

1.1.1 บุคลิกภาพและนิสัยของนักเรียน

1.1.2 บุคลิกภาพและนิสัยของครู

1.1.3 เนื้อหาในหลักสูตร

1.1.4 วัสดุอุปกรณ์การเรียนการสอน

1.1.5 บริเวณโรงเรียน

1.1.6 ระบบการจัดโรงเรียน

1.1.7 ชุมชน

1.2 กระบวนการในการสอน หมายถึง ปฏิสัมพันธ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างครูกับนักเรียน นักเรียนกับนักเรียน ครูกับผู้ปกครอง ฯลฯ นับเป็นกระบวนการที่มีอิทธิพลต่อการศึกษาวตามหลักสูตรนั้น จำแนกหัวข้อย่อยได้ 5 หัวข้อคือ

1.2.1 การสื่อสาร

1.2.2 เวลาที่จัดให้

1.2.3 ลำดับของเหตุการณ์

1.2.4 การให้กำลังใจ

1.2.5 บรรยากาศ

1.3 ผลที่เกิดขึ้น หมายถึง ผลที่เกิดขึ้นจากการใช้หลักสูตร

นั้น เช่น

1.3.1 สัมฤทธิ์ผล ของนักเรียน

1.3.2 ทักษะของนักเรียน

1.3.3 ทักษะต่าง ๆ ของนักเรียน

1.3.4 ผลที่เกิดขึ้นกับครู

1.3.5 ผลที่เกิดขึ้นกับสถาบัน

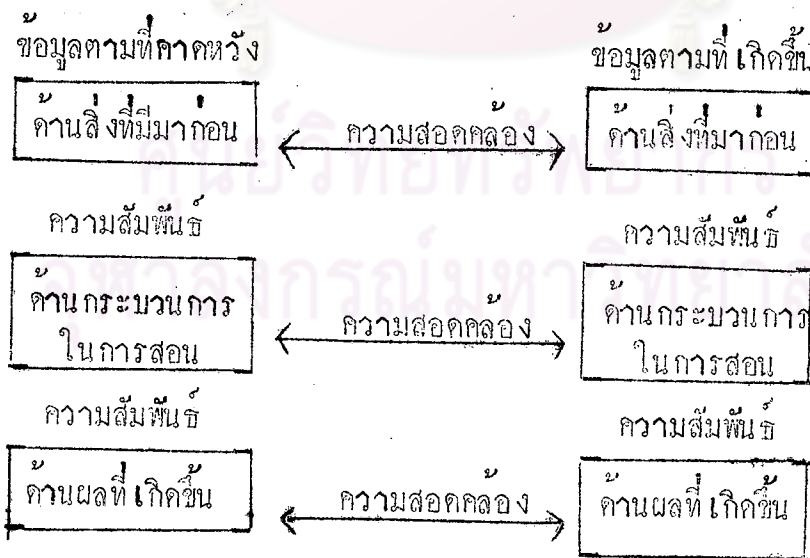
2. การหาข้อมูลมาประกอบ

ผู้ประเมินผลหลักสูตรต้องเก็บรวบรวมข้อมูลที่มีอยู่มาประกอบ การพิจารณาตามแบบอย่างของส.เต็ก มีอยู่ 4 หมวด คือ

- 2.1 ผลที่ต้องการหรือผลที่คาดหวัง ได้แก่ วัตถุประสงค์ หรือจุดมุ่งหมายต่าง ๆ
- 2.2 ผลที่เกิดขึ้นซึ่งได้มาจากแหล่งต่าง ๆ จากการสังเกต ทดสอบ สัมภาษณ์ แบบสอบถาม รายงาน และการติดตามผลวิธีต่าง ๆ เป็นต้น
- 2.3 มาตรฐานที่ใช้ซึ่งได้แก่ เกณฑ์ต่าง ๆ ที่ผู้เชี่ยวชาญ ต่าง ๆ เชื่อว่าควรจะใช้
- 2.4 ที่มาของหลักการตัดสิน เช่น ค่านิยม ขนบธรรมเนียม ประเพณี ความเชื่อต่าง ๆ เป็นต้น

3. วิธีใช้ตารางในการประเมินผลหลักสูตร

เริ่มต้นด้วยการพิจารณาข้อมูลทั้ง 4 หมวด ตามเกณฑ์ที่ตั้งขึ้น แล้วเทียบ เกณฑ์กับข้อมูลในหมวดต่าง ๆ ผู้ประเมินผลจะสามารถเห็นได้ว่า หลักสูตรนั้น มีความสอดคล้องหรือไม่ในด้านทฤษฎีและการปฏิบัติ ทั้งยังทราบถึงความสัมพันธ์กันภายใน ตัวหลักสูตรด้วย อันเป็นแนวทางชี้ให้เห็นถึงข้อบกพร่องต่าง ๆ ซึ่งจะมีส่วนช่วยในการ ปรับปรุงหลักสูตรได้ ดังแผนภูมิต่างนี้<sup>1</sup>

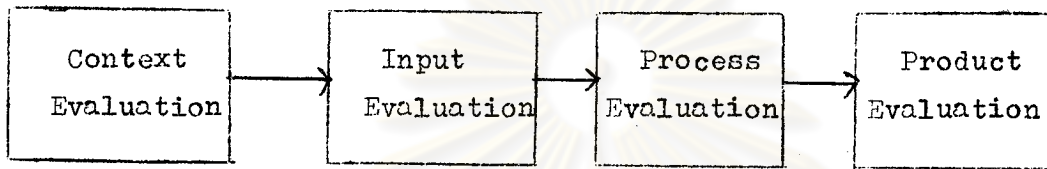


<sup>1</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 15.

แบบที่ 2 แบบตัวอย่างการประเมินผลหลักสูตรของ Phi Delta Kappa

(The Phi Delta Kappa Committee Model)

แบบตัวอย่างนี้ เน้น เกี่ยวกับการวิเคราะห์หาความสัมพันธ์และ  
สอดคล้องของสิ่งที่ยังบรรจุอยู่ในหลักสูตร ดังแผนภูมิแบบตัวอย่างการประเมินผลหลักสูตร  
ของ Phi Delta Kappa ดังนี้<sup>1</sup>



**Content Evaluation** หมายถึง การประเมินผล  
วัตถุประสงค์หรือจุดมุ่งหมายต่าง ๆ ที่มีอยู่ในหลักสูตร

**Input Evaluation** หมายถึง การประเมินผลระบบ  
โครงสร้างของหลักสูตร รวมทั้งระบบการจัดการบริหารหลักสูตรต่าง ๆ ด้วย

**Process Evaluation** หมายถึง การประเมินกระบวนการ

**Product Evaluation** หมายถึง การประเมินผลที่เกิดขึ้น  
จากการใช้หลักสูตรนั้น

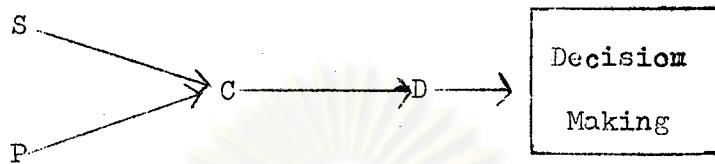
วิธีการประเมินผลหลักสูตร คือ การประเมินผลด้านต่าง ๆ  
ทั้ง 4 ด้าน แล้วนำมาเทียบดูความสอดคล้องและความสัมพันธ์ จะทำให้ผู้ประเมินผล  
หลักสูตร เห็นความสัมพันธ์และสอดคล้องกันของหลักสูตรได้ ตลอดจนจุดที่ควรได้รับการ  
แก้ไข

<sup>1</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 16.

แบบที่ 3 แบบตัวอย่างการประเมินผลหลักสูตรของ Provus

(Provus' Discrepancy Evaluation Model)

แบบตัวอย่างของ Provus ปรากฏดังแผนภูมิต่อไปนี้



S = Standard หมายถึง มาตรฐานของสิ่งที่คุณประเมินผล  
 ของการจะวัด

P = Performance หมายถึง การรวบรวมข้อมูลที่แสดงให้  
 เห็นพฤติกรรมที่ชัดเจนในเรื่องของสิ่งที่คุณประเมินต้องการจะวัดมาให้เพียงพอ

C = Compare หมายถึง การนำข้อมูลที่ไ้มาเปรียบเทียบ  
 กับมาตรฐานที่ตั้งไว้

D = Discrepancy หมายถึง ช่องว่างระหว่างผลที่คาดหวัง  
 ที่ผู้ประเมินผลพบจากการเทียบข้อมูลกับมาตรฐานที่ตั้งไว้

Decision-Making หมายถึง ผู้ประเมินผลจะส่งผลการ  
 ประเมินผลให้ผู้ตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร เพื่อตัดสินใจดำเนินการอย่างใดอย่างหนึ่ง<sup>1</sup>

ผู้ประเมินผลสามารถจะหยิบยกข้อมูลใดข้อมูลหนึ่งมาพิจารณาอย่าง  
 เฉพาะเจาะจง โดยดำเนินการตามกระบวนการข้างตน

<sup>1</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 17.

การประเมินผลหลักสูตร เพื่อวิเคราะห์หลักสูตรที่ได้ทดลองใช้แล้ว ทั้ง 3 แบบนี้มีส่วนคล้ายคลึงกันมาก โดยเฉพาะด้านกระบวนการประเมินผล ทุกแบบ มีลักษณะตรงกันดังนี้

1. กำหนดว่าจะประเมินผลอะไรอย่างเฉพาะเจาะจง
2. กำหนดข้อมูลที่จะนำมาช่วยในการประเมินผล
3. มีการรวบรวมข้อมูลตามที่กำหนดไว้
4. กำหนดเกณฑ์และมาตรฐานในการประเมินผล
5. วิเคราะห์ข้อมูลตาม เกณฑ์และมาตรฐานที่ตั้งไว้
6. ส่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลให้แก่ผู้ที่จะตัดสินใจหรือดำเนินการ

เกี่ยวกับ เรื่องของหลักสูตร<sup>1</sup>

4. แนวคิดในการประเมินโดยยึดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาเป็นหลัก คือ แนวคิดในการประเมินทางการศึกษาซึ่ง อุดมพร ทองอุไทย นำมาใช้

ประเภทของการประเมิน

จำแนกได้เป็นประเภทใหญ่ ๆ 2 ประเภท คือ

1. การประเมินระบบ (System Evaluation) คือการกำหนดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาว่า ในสภาพการณ์ดังกล่าวควรมีจุดมุ่งหมายทางการศึกษาอะไรบ้างซึ่งจะสามารถทำได้โดยการวัดความต้องการของผู้เรียน ของชุมชน และของสังคม การประเมินระบบเป็นการที่ราคาว่าสภาพการณ์ที่เป็นอยู่อย่างไร โดยเปรียบเทียบกับสิ่งที่ต้องการให้เกิดขึ้น

2. การประเมินโครงการ (Program Evaluation) เป็นการศึกษาว่าโครงการที่วางแผนไว้นั้นปฏิบัติตามจุดมุ่งหมายที่วางไว้หรือไม่ เพื่อปรับปรุงโครงการให้ดีขึ้นและรับรองโครงการเมื่อเสร็จแล้ว

<sup>1</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 3-18.

วิธีประเมินการประเมินทั้ง 2 ประเภท เกี่ยวข้องกับกิจกรรม 5 ชั้น คือ

1. การตีราคากระบวน (System Assessment)
2. การวางแผนโครงการ (Program Planning)
3. การปฏิบัติตามโครงการ (Program Implementation)
4. การปรับปรุงโครงการ (Program Improvement)
5. การรับรองโครงการ (Program Certification)<sup>1</sup>

### โมเดลประเมินทางการศึกษา

การประเมินการศึกษา (Educational Evaluation) เริ่มต้นตัวในทศวรรษนี้เอง ได้มีผู้สร้างทฤษฎี ตลอดจนโมเดลต่าง ๆ มากมายซึ่งพอจะแบ่งตามลักษณะพฤติกรรมได้ 3 แบบ คือ

1. โมเดลที่ยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก (Goal-Attainment Model) เป็นโมเดลที่เน้นจุดมุ่งหมายหรือเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์เป็นหลัก พยายามกำหนดจุดมุ่งหมายตลอดจนที่ค่าจุดมุ่งหมายเหล่านี้ การประเมินจะให้คุณค่าเพียงใดพิจารณาจากวัตถุประสงค์ที่บรรลุผลสำเร็จ ผู้ที่เป็นผู้นำในการประเมินค่านี้นี้คือ R.Tyler, R.Hammond, Metfessel และ Michael

อาร์ ไทเลอร์ (R.Tyler) กำหนดว่าวัตถุประสงค์ที่คงถาวรจากแหล่ง 2 แห่ง คือ

ก. แหล่งที่เกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์ ได้แก่ นักเรียน ชุมชน เนื้อหาวิชา

ข. แหล่งที่จะทำให้วัตถุประสงค์บรรลุผลสำเร็จ คือ จิตวิทยา การเรียนรู้ ปรัชญาทางการศึกษา

R. Tyler เป็นผู้หนึ่งที่กำหนดว่าจุดมุ่งหมายที่จะช่วยให้โครงการสามารถนำไปปฏิบัติและช่วยให้การประเมินสามารถกระทำได้ คือจุดมุ่งหมายทาง

<sup>1</sup> จุฬมพร ทองอุไทย, การประเมินทางการศึกษา (กรุงเทพฯ: ปรึกษาการพิมพ์, 2520), หน้า 17.

พฤติกรรม (Behavioral Objectives) โดยพิจารณาว่าสามารถบรรลุ  
จุดมุ่งหมายเหล่านี้ได้มากน้อยเพียงใด

R. Hammond เน้นตัวแปรที่เกี่ยวข้องของระหว่างจุดมุ่งหมายและ  
การเรียนการสอนต่อพฤติกรรมของผู้เรียน ถ้าได้พฤติกรรมที่แสดงตามที่กำหนดไว้  
ก็หมายความว่า ได้บรรลุผลตรงตามเป้าหมายที่วางไว้แล้ว

Metfossel และ Micheal กำหนดขึ้นในการจุดมุ่งหมาย  
ทางการศึกษาไว้ดังนี้

1. ต้องอาศัยสมาชิกในชุมชนทั้งหลายช่วยกำหนดวัตถุประสงค์
2. สร้างวัตถุประสงค์ 2 ประเภทคือ แบบกว้าง ๆ และ  
แบบจำเพาะเจาะจง
3. แปลวัตถุประสงค์ที่จำเพาะออกมาในรูปที่จะสื่อความหมายได้
4. พัฒนา เครื่องมือที่จะทำการวัด
5. กระทำการวัดตัวแปรในข้อ 3 เป็นครั้งคราว
6. วิเคราะห์ข้อมูลในข้อ 5
7. แปลผลวิเคราะห์
8. นำผลวิเคราะห์มารายงาน เพื่อใช้ประโยชน์ในด้านการ  
เสนอแนะ ซึ่งอาจช่วย เปลี่ยนแปลง ปรับปรุงวัตถุประสงค์ให้ดีขึ้น

## 2. โมเดลที่ยึดเป็น เกณฑ์เป็นหลัก (Criterion Model)

ในที่นี้แบ่งเกณฑ์เป็น 2 ประเภท คือ

ก. เกณฑ์ภายใน ได้แก่ ขบวนการต่าง ๆ ที่จะช่วยให้วัตถุประสงค์  
บรรลุผล ดังนั้นการประเมินขบวนการหรือวิธีการ จึงจัดเป็นโมเดลประเมินโดยใช้เกณฑ์  
ภายใน

ข. เกณฑ์ภายนอก ได้แก่ ผลของการที่วัตถุประสงค์บรรลุผล  
ดังนั้นการประเมินผล ก็จัดว่าเป็น โมเดล โดยใช้เกณฑ์ภายนอก

การประเมินนี้อาศัยผู้ทรงคุณวุฒิเป็นผู้ตัดสินคุณค่า ผู้ที่เป็นผู้นำในโมเดล  
ประเมินแบบนี้คือ M. Scriven และ R. Stake

M. Scriven เสนอแนะว่า การประเมินผล (ใช้เกณฑ์ภายนอก)  
สามารถจำแนกได้ 6 วิธีคือ

1. การประเมินไปเรื่อย ๆ (Formative Evaluation) กับ การประเมินสรุป (Summative Evaluation)

- 2. การประเมินที่ให้ความสนใจที่จุดมุ่งหมายเป็นหลัก
- 3. การประเมินที่พิจารณาความมากน้อยของคุณค่าเป็นหลัก
- 4. การประเมินเปรียบเทียบ (Comparative Evaluation)

คือ การประเมินที่ได้จากอัตราส่วนของข้อมูลที่เป็นจริงต่อข้อมูลที่คาดหวัง

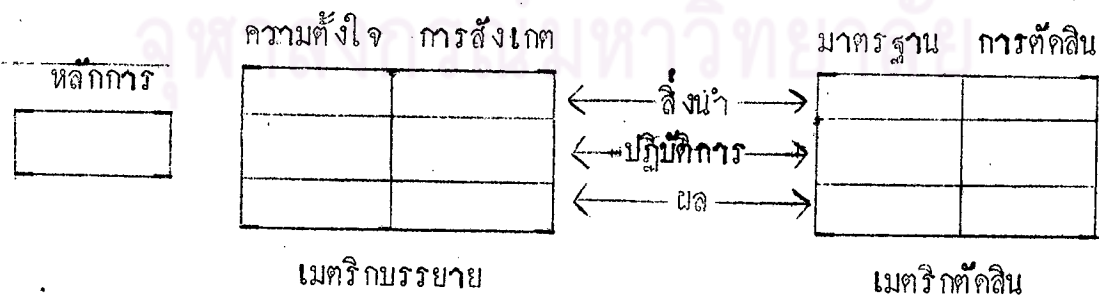
5. การประเมินแบบเป้าหมายอิสระ (Goal-Free Evaluation) เป็นการประเมินที่ได้มีเป้าหมายอย่างใดว่าจะบรรลุผล แต่เป็นการประเมินที่คาดว่าอาจมีผลอื่น เกิดขึ้นด้วย เติม เติมจากที่ได้จากการประเมินแบบมีเป้าหมายแน่นอน

6. การประเมินแบบสืบสวน (The Modus Operandi Method) โดยทำการตรวจสอบในขณะที่โครงการกำลังดำเนิน เพื่อหาสาเหตุและผลของเรื่องนั้น

R.Stake เป็นการประเมินผล 2 แบบ คือ

- ก. การบรรยายสภาพที่เป็นจริง
- ข. การตัดสินสภาพที่เป็นจริง

R.Stake ตั้งชื่อโมเดลของเขาว่า โมเดลการสนับสนุน (Countenance Model) เป็นโมเดลที่เน้นความแตกต่างของการบรรยายออกจากการตัดสินในทุก ๆ เรื่อง ไม่ว่าจะเป็นพฤติกรรมเดิม (สิ่งนำ) ปฏิบัติการหรือการจักรกระทำต่าง ๆ และพฤติกรรมหลังปฏิบัติการ (ผล) ดังแสดงในแผนภูมิข้างล่างนี้<sup>1</sup>



<sup>1</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 22.



โมเดลนี้ย้ำถึงความแตกต่างของสิ่งที่นักการศึกษาวางแผนไว้และสิ่งที่เกิดขึ้นหลังปฏิบัติการ ให้ความสำคัญต่อการจัดการกระทำและต่อสภาพทางการศึกษา

### 3. โมเดลที่ช่วยการตัดสินใจ (Decision Model)

เป็นโมเดลประเมินที่สร้างขึ้นเพื่อช่วยการตัดสินใจของผู้ที่มีหน้าที่ตัดสินใจ ผู้นำในด้านนี้คือ Guba และ Stufflebeam, M. Alkin และ M. Provus

โมเดลต่าง ๆ มีรายละเอียดคือ

#### 3.1 โมเดลซีป (CIPP: Context Evaluation, Input Evaluation, Process Evaluation และ Product Evaluation)

การประเมินเป็นขบวนการของการบรรยายการรวบรวมสาระต่าง ๆ เพื่อนำไปใช้ในการตัดสินใจเลือก โมเดลนี้ประกอบด้วยขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

ก. การบรรยาย คือ การบอกสาระต่าง ๆ ที่ต้องการ การให้คำจำกัดความสิ่งที่ต้องการและอธิบายความต้องการต่าง ๆ ได้

ข. การรวบรวม จัดระบบ และวิเคราะห์สาระต่าง ๆ ที่ได้จากข้อ ก. บางครั้งใช้เทคนิคทางสถิติช่วย

ค. การจัดหา หมายถึงการสังเคราะห์สาระเหล่านี้เพื่อนำผลมาใช้ประเมิน

จากขั้นตอนต่าง ๆ นี้ พอสรุปได้ว่า โมเดลนี้ต้องการสาระอะไรบ้างที่จะช่วยการตัดสินใจและจะนำสาระต่าง ๆ เหล่านี้ไปใช้ในการตัดสินใจได้อย่างไร

โมเดลซีปใช้ในการประเมินเรื่องต่าง ๆ 4 เรื่อง คือ

ก. การประเมินเนื้อหา (Context Evaluation) คือการหาจุดมุ่งหมายหรือเนื้อหาที่เป็นไปได้ออกจากสิ่งที่ เป็นไปไม่ได้จากมโนทัศน์ของตัวประกอบที่เกี่ยวข้อง จากสิ่งแวดล้อมทางการศึกษา จากปัญหาต่าง ๆ ความต้องการและโอกาส เพื่อให้ได้จุดมุ่งหมายที่ต้องการ การประเมินเนื้อหาใช้วิธีบรรยายสภาพที่เป็นจริงเทียบกับสภาพที่น่าจะเป็นหรือที่คาดหวังว่าควรจะเป็น ข้อสรุปของการประเมิน

เนื้อหาคือจุดมุ่งหมายเฉพาะ

ข. การประเมินสิ่งที่ใส่เข้าไป (Input Evaluation) คือการหาแหล่งต่าง ๆ ที่จะช่วยให้โครงการบรรลุวัตถุประสงค์ได้ แหล่งต่าง ๆ เหล่านี้ได้แก่ ระบบการสอน วิธีการสอน ตลอดจนกลยุทธ์ต่าง ๆ นักประเมินสิ่งที่ใส่เข้าไปจะช่วยผู้ตัดสินใจในการเลือกกลยุทธ์ต่าง ๆ และช่วยออกแบบขบวนการที่เหมาะสมกับสภาพการณ์

ค. การประเมินขบวนการ (Process Evaluation) จะกระทำ เมื่อโครงการสอนได้จัดตั้งเรียบร้อยแล้วและกำลังดำเนินการ มีจุดมุ่งหมายเพื่อชี้ข้อบกพร่องของขบวนการที่วางแผนไว้และยังมีไคลงมือปฏิบัติ โดยบรรยายเหตุการณ์กิจกรรมและวิเคราะห์ข้อบกพร่อง ซึ่งมักจะใช้ตนเองเป็นผู้พิจารณา นักประเมินมีหน้าที่ช่วยผู้ตัดสินใจในการคาดหมายปัญหาและจุดอ่อนที่เกิดขึ้น ตลอดจนหาทางเอาชนะจุดอ่อนและช่วยแก้ปัญหาด้วย

ง. การประเมินผล (Output Evaluation) คือความพยายามที่จะวัดและแปลความหมายสิ่งที่ได้รับจากโครงการ

ความสัมพันธ์ของโมเดลซีกับหลักการประเมินผลของ Scriven มีความสัมพันธ์ซึ่งสามารถเขียนเป็นแผนภูมิได้ดังนี้<sup>1</sup>

เนื้อหา	ประเภทของการประเมิน		
	สิ่งเข้า	ขบวนการ	สิ่งออก (ผล)
การตัดสินใจ		ประเมินแบบเรื่อย ๆ	
การรับผิดชอบ		ประเมินแบบสรุป	

### 3.2 โมเดล CSE

เป็นโมเดลของศูนย์เพื่อการศึกษาเรื่องการประเมิน

<sup>1</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 25.

(Center for the Study of Evaluation) ที่มหาวิทยาลัย UCLA โดยมี M. Alkin เป็นผู้อำนวยการศูนย์ โมเดลนี้ให้คำจำกัดความของการประเมินว่าเป็นขบวนการที่ใช้เพื่อการตัดสินใจต่าง ๆ ได้แก่ การเลือก การรวบรวม การวิเคราะห์ และการรายงานสาระให้กับผู้ตัดสินใจ

โมเดล CSE แบ่งการประเมินเป็น 5 แบบ คือ

ก. การที่ค่าความต้องการหรือวัตถุประสงค์ (Need Assessment) นักประเมินมีบทบาทในคำค้นหาสาระที่ว่าด้วยขอบเขตของโครงการศึกษา จุดมุ่งหมายของโครงการ ตลอดจนผลที่ต้องการของโครงการ โดยพยายามกำหนดจุดมุ่งหมายของโครงการให้ได้ ซึ่งการตัดสินใจที่เกี่ยวข้องในตอนนี้คือ การเลือกปัญหา

ข. การวางแผนโครงการ (Program Planning) พยายามหาสาระต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับโครงการสอน วางแผนว่าต้องมีสาระอะไรบ้างในส่วนที่เกี่ยวกับจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ การตัดสินใจตอนนี้คือ การเลือกโครงการ

ค. การประเมินการปฏิบัติ (Implementation Evaluation) มุ่งที่โครงการว่าจะทำได้มากน้อยเพียงใดจึงจะสอดคล้องกับแผนที่วางไว้ การตัดสินใจในขั้นนี้คือ การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงโครงการ

ง. การประเมินความก้าวหน้า (Progress Evaluation) คำนี้ถึงขอบเขตที่โครงการวางแผนไว้ว่าบรรลุจุดมุ่งหมายมากน้อยเพียงใดเพื่อชี้แนะความสำเร็จของส่วนที่เกี่ยวข้องกับโครงการ พยายามมองหาจุดอ่อนต่าง ๆ การตัดสินใจในขั้นนี้คือ การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงโครงการ

จ. การประเมินผล (Outcome Evaluation) เป็นการประเมินคุณค่าของโครงการจากผลของโครงการเพื่อดูว่าจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้บรรลุผลเพียงใด นักประเมินต้องเสนอสาระต่าง ๆ ให้ผู้ตัดสินใจพิจารณาว่าโครงการนี้ควรยุติ เปลี่ยนแปลง คงไว้ หรือขยายให้กว้างและลึกเพียงใด การตัดสินใจในขั้นนี้คือ การรับรองหรือยุติโครงการ

### 3.3 โมเดลความขัดแย้ง (The Discrepancy Model)

M. Provus เป็นผู้เสนอโมเดลนี้ขึ้น โดยให้คำจำกัดความของการประเมินว่าเป็นขบวนการที่ต้องการหามาตรฐานของโครงการ ถ้าเกิดความ

ขัดแย้งระหว่างปฏิบัติการกับมาตรฐานของโครงการ ก็จะพิจารณาว่าควรดำเนินโครงการนี้ต่อไปหรือไม่ และจะนำสาระที่เป็นความขัดแย้งนั้นมา เปลี่ยนแปลงปฏิบัติการโครงการหรือมาตรฐานของโครงการไปอย่างไร

ลำดับขั้นของโมเดลนี้ คือ

ก. การออกแบบ (Design) ประกอบด้วย จุดมุ่งหมายของโครงการ โดยมีผู้เรียนและอาจารย์ เป็นแหล่งที่เกี่ยวข้อง กิจกรรมการสอนที่คาดว่าจะทำให้เกิดผลสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายมีอะไรบ้าง

ข. การติดตั้ง (Installation) เป็นการเปรียบเทียบข้อขัดแย้งที่คาดว่าจะเกิดขึ้นระหว่างการปฏิบัติตามโครงการกับมาตรฐานของโครงการ เป็นการคาดหมายความขัดแย้ง ปัญหาจุดอ่อนต่าง ๆ ซึ่งผู้ตัดสินใจต้องเลือกระหว่างการยุติหรือดำเนินการต่อไป หรือเปลี่ยนแปลงโครงการหรือมาตรฐาน

ค. ขบวนการ (Process) เป็นการปฏิบัติการ เพื่อให้จุดมุ่งหมายบรรลุผล บทบาทในขั้นนี้จะเหมือนการเปรียบเทียบผลประเมิน เป็นระยะ ๆ กับมาตรฐาน เพื่อหาข้อขัดแย้ง

ง. ผล (Product) เพื่อตอบคำถามว่าโครงการบรรลุจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ มีความขัดแย้งระหว่างจุดมุ่งหมายกับผลหรือไม่ ถ้ามีคืออะไร

จ. การเปรียบเทียบโครงการ (Program Comparison) เป็นขั้นสุดท้ายเพื่อตีราคา โดยอาศัยการวิเคราะห์ทางด้านการลงทุน-กำไรของโครงการที่เพิ่งทำเสร็จกับโครงการอื่นที่สามารถจะเปรียบเทียบกันได้<sup>1</sup>

#### แบบประเมินทางการศึกษา

แบบประเมินทางการศึกษาแบ่งเป็น 3 ประเภท คือ

1. แบบประเมินที่มีจุดมุ่งหมายแน่นอน (Goal-Full Evaluation)

ในการประเมินมักจะคำนึงถึงเรื่องต่าง ๆ 4 เรื่อง คือ

<sup>1</sup> เรื่องเดียวกัน, หน้า 27-28.

1.1 มาตรฐาน (Standard) ของการประเมิน ประกอบด้วย การกำหนดว่ามีลักษณะอะไรบ้างที่มีคุณค่ามากพอที่จะประเมิน แล้วกำหนดระดับของ ลักษณะเหล่านี้ เช่น กำหนดว่า 90% ของนักเรียนในโรงเรียนสามารถอ่านหนังสือเล่มนี้ ได้ 70% ของจำนวนหน้าทั้งหมด แล้วเข้าใจ 95%

1.2 เป้าของการประเมิน คือประเมินระบบการศึกษา หรือ โครงการสอน จำแนกเป็น 3 แบบ คือ

ก. การประเมินแบบสรุปรวบรวม (Summative Evaluation) ประกอบด้วย

(1) การทดลองเปรียบเทียบ ได้แก่ การนำผลที่ ต้องการ เปรียบเทียบกับผลอื่นที่มีลักษณะใกล้เคียงกัน โดยใช้วิธีเดียวกับการเปรียบเทียบ ผลของกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม แล้ววิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวน เพื่อ นอกความแตกต่างของผลที่ได้รับ

(2) การศึกษาที่วัดความมากน้อยของผลที่ได้รับ ภายใต้งื่อนไขที่เหมือนกัน

ข. การประเมินแบบเป็นระยะ (Formative Evaluation) เป็นการประเมินที่เกี่ยวข้องกับบางส่วนของเป้าที่ประเมิน โดยมีจุดมุ่งหมาย เพื่อช่วยการตัดสินใจ เกี่ยวกับการปรับปรุงเปลี่ยนแปลง ยกเลิกบางส่วนของโครงการ วิธีนี้ใช้ทั้งแบบการทดลองเปรียบเทียบหรือแบบความศึกษาความมากน้อยได้

Cronbach เรียกว่า Horse Race และ Time Trial

ค. เป็นการผสมระหว่างแบบสรุปรวบรวมกับแบบประเมิน เป็นระยะ ๆ โดยประเมินแบบสรุปรวบรวมเป็นระยะ ๆ โดยการสัมพันธ์ลักษณะเชิง ปริมาณของเป้ากับผลที่ได้ในลักษณะข้อมูลเชิงปริมาณ

1.3 หน่วยที่ได้รับการประเมิน ได้แก่ บุคคลหรือสิ่งของซึ่งจะ ต้องรับการประเมินลักษณะใดลักษณะหนึ่งหรือหลายอย่าง ความสำคัญของเรื่องนี้อยู่ที่ การดูว่าจะได้ตัวแทนที่ดีเพียงใด

1.4 เครื่องมือการประเมิน

2. แบบประเมินที่ขอยืมจากแบบวิจัย (Research Designs)

แบบประเมินนี้ดัดแปลงจากแบบวิจัยของ Campbell และ Stanley โดยจำแนกตามลักษณะการประเมินคือ

### 2.1 การประเมินเป็นระยะ (Formative Evaluation)

-เป็นการประเมินในระยะที่โครงการกำลังดำเนินอยู่ เพื่อปรับปรุงเปลี่ยนแปลงโครงการให้ดีขึ้น

2.2 การประเมินสรุป (Summative Evaluation) เป็นการประเมินเมื่อโครงการสิ้นสุดลงแล้ว เพื่อนำผลเสนอผู้ตัดสินใจ

### 3. แบบประเมินที่มีจุดมุ่งหมายเป็นอิสระ (Goal-Free Evaluation)

ใช้เพื่อประเมินในสิ่งที่ไม่ได้คาดหมายมาก่อน คือการประเมินจุดมุ่งหมายที่สำคัญรองลงมาจากจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ว่าควร เป็น เรื่องที่จะประเมิน เป็นอันดับแรก การประเมินจุดมุ่งหมายที่ไม่ได้ตั้งไว้ก่อน หรือคาดหมายมาก่อน ทำได้ดังนี้

3.1 การประเมินเป็นระยะ เป็นการเสนอสาระแก่ผู้ตัดสินใจ เพื่อปรับปรุงเปลี่ยนแปลงโครงการ

3.2 การประเมินสรุป เป็นการเสนอสาระแก่ผู้ตัดสินใจเมื่อยุติโครงการ ถ้าเสนอสาระเพิ่มเติมจากที่มีอยู่ตามจุดมุ่งหมายแล้ว จะช่วยให้การประเมินครอบคลุมและกว้างขวางมากขึ้น

ผลของการประเมินในแบบนี้ มักใช้เพื่อชี้แนะและตัดสินใจเกี่ยวกับความต้องการ โอกาส และปัญหาที่จะเสริมให้การกำหนดจุดมุ่งหมายมีน้ำหนักมากขึ้น แต่อย่างไรก็ตามการประเมินแบบนี้ไม่สามารถแทนที่การประเมินแบบมีจุดมุ่งหมายได้<sup>1</sup>

การประเมินหลักสูตรมีหลายแนวคิดและวิธีการด้วยกันขึ้นอยู่กับผู้ประเมินว่าต้องการจะประเมินอะไร เกี่ยวกับหลักสูตรที่สร้างขึ้น โดยมีจุดมุ่งหมายเดียวกันคือต้องการปรับปรุงหลักสูตรนั้นให้เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการของผู้ใช้มากที่สุด

คณะกรรมการบัณฑิตศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้ทำการประเมินหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต เพราะเล็งเห็นว่าบัณฑิตบัณฑิตศึกษาประสบปัญหาใน

การ เรียบระดัมนหาบัณฑิต และหลักสูตรที่ ให้อยู่นี้มิได้มีการประ เนิมา เป็น เวลานานแล้ว คณะกรรมการบัณฑิตศึกษาจึงอนุมัติงบประมาณส่วนหนึ่งให้ เพื่อคำ เนิการประ เนิ หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูรย์ สินลารัตน์ เป็น ผู้รับผิดชอบประ เนิหลักสูตรและจัดตั้งคณะกรรมการประ เนิหลักสูตรขึ้นจุดหนึ่งมีจำนวน 7 คน เป็นผู้ทรงคุณวุฒิในคานการประ เนิ คำ เนิการประ เนิในลักษณะกว้าง ๆ โดย ยึดวัตถุประสงค์เป็นหลัก ส่วนรูปแบบในการประ เนิ นั้นมิได้ยึดรูปแบบในการประ เนิ แบบใด เป็นหลัก แต่ขึ้นอยู่กับคณะกรรมการประ เนิหลักสูตร เห็น เหมาะสม การประ เนิ หลักสูตรครั้งนี้มีวิธีการดังนี้คือ หลังจากที่คณะกรรมการประ เนิหลักสูตรครุศาสตร มหาบัณฑิตได้วิ เเคราะห์วัตถุประสงค์ของหลักสูตรในแต่ละภาคแล้วจะนำผล การวิ เเคราะห์ ให้แต่ละภาคพิจารณาว่า คณะกรรมการประ เนิหลักสูตรฯ วิ เเคราะห์ได้ถูกต้องหรือไม่ เพื่อนำมาใช้ เป็นหลักในการสร้างแบบสอบถาม และเป็นแนวทางในการประ เนิหลักสูตร ค่าย คณะกรรมการประ เนิหลักสูตรฯ ส่งแบบสอบถามให้กลุ่มประชากร 3 กลุ่ม คือ อาจารย์ผู้สอนในระดับมหาบัณฑิตทุกท่าน นิสิตบัณฑิตศึกษาชั้นปีที่ 2 ทุกคน นิสิต บัณฑิตศึกษาชั้นปีที่ 1 จำนวนหนึ่งโดยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่าง และครุศาสตรมหาบัณฑิตที่ สำเร็จการศึกษาตั้งแต่ปี 2520 ถึง 2524 ทุกคน เพื่อนำผลที่ได้มาวิ เเคราะห์และ ประ เนิหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิตว่าคำ เนิ ไปสู่วัตถุประสงค์ของหลักสูตรหรือไม่ เพียงใด<sup>1</sup>

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

สถาบันระหว่างชาติสำหรับคนควา เรื่องเด็กกับกรมสามัญศึกษา กระทรวง ศึกษาธิการได้รวมมือกันวิจัยหลักสูตรประถมศึกษาตอนต้น ในปี พ.ศ.2506-2508 เกี่ยวกับความคิดเห็นของครูชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่มีต่อหลักสูตรวิชาคณิตศาสตร์และ วิทยาศาสตร์ โดยส่งแบบสอบถามไปยังกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

<sup>1</sup>สัมภาษณ์ จินตนา บุญพันธ์ุ, กรรมการประ เนิหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต,

จากภาคการศึกษา 12 ภาค จำนวน 2,059 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ความมุ่งหมายของหลักสูตรวิชาคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์เขียนไว้ไม่ชัดเจน และความมุ่งหมายของการสอนทั้งสองวิชานี้ไม่ค่อยจะสอดคล้องกัน เนื้อหาวิชาที่กำหนดให้ และยังไม่เหมาะสมกับวัยของเด็กด้วย แต่เนื้อหาทั้งสองวิชามีความเหมาะสมในค่านปริมาณและความยากง่ายในค่านการสอนครุย่อยละ 50 เห็นว่า ควรเพิ่มเวลาเรียนวิชาคณิตศาสตร์ให้มากขึ้น ส่วนค่านการวัดและการประเมินผล ครูส่วนมากปฏิบัติตามระเบียบของกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการวัดผลคือใช้วิธีสอบข้อเขียน สัมภาษณ์ สอบปากเปล่า และอื่น ๆ รวมกัน มีครูประมาณร้อยละ 10 ที่ยังวัดผลการเรียนของเด็กด้วยวิธีสอบเพียงอย่างเดียว ครูส่วนมากเห็นว่า ข้อสอบวัดผลตอนปลายปี เป็นข้อสอบที่บกพร่องมาก เพราะไม่คลุมเนื้อหาของหลักสูตร<sup>1</sup>

ในปีต่อมา สดุดรัตน์ พูลสวัสดิ์ ได้ทำวิจัยเรื่อง "การศึกษาค่านคว่าเกี่ยวกับการสอนภาษาไทยระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาในสถานฝึกหัดครูทั่วประเทศ พุทธศักราช 2507" ได้พบข้อคิดเห็น เกี่ยวกับหลักสูตรว่า ครูส่วนใหญ่ต้องการให้มีการปรับปรุง เปลี่ยนแปลงทั้งความมุ่งหมาย เนื้อหาของหลักสูตร ทั้งยังต้องการความช่วยเหลือในเรื่องคู่มือ อุปกรณ์การสอน ตลอดจนการแลกเปลี่ยน ทัศนะและการเพิ่มพูนความรู้ด้วย<sup>2</sup>

หลักสูตรประถมศึกษาเป็นที่สนใจเช่นกัน ในปีเดียวกันนี้ อารี สายขร ได้ทำวิจัยเรื่อง "ความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับหลักสูตรชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พุทธศักราช

---

<sup>1</sup>สถาบันระหว่างชาติสำหรับการค่นคว่า เรื่องเด็กร่วมกับกรมสามัญศึกษา, "การวิจัยหลักสูตรประถมศึกษาตอนต้น โครงการวิจัยหลักสูตรประถมศึกษา 2506," รายงานการวิจัย (พระนคร: โรงพิมพ์คุรุสภา, 2509), หน้า 72-109.

<sup>2</sup>สดุดรัตน์ พูลสวัสดิ์, "การศึกษาค่นคว่าเกี่ยวกับการสอนภาษาไทยระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาในสถานฝึกหัดครูทั่วประเทศ พุทธศักราช 2507," (ปริญาานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร, 2508), หน้า 100-103.



2503" โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่สอนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในโรงเรียนต่าง ๆ ของภาคการศึกษา 1 จำนวน 106 คน ผลการวิจัยพบว่า ครูสอนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ส่วนมากเห็นว่า เนื้อหาแต่ละวิชาของหลักสูตรมีความเหมาะสมกับอัตราเวลาเรียน เนื้อหาเหมาะสมที่จะเป็นพื้นฐานในการเรียนขั้นต่อไป ประมวลการสอนชัดเจน สอดคล้องกับหลักสูตรทั้งยังช่วยครูในการเตรียมการสอนด้วย แต่ครูส่วนมากเห็นว่า ความมุ่งหมายของหลักสูตรไม่ชัดเจน เนื้อหาวิชาสังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ และ ศิลปศึกษาไม่เหมาะสมกับท้องถิ่น และครูไม่สามารถสอนได้ครบถ้วนตามหลักสูตร<sup>1</sup>

จากนั้นจนมาถึงปี 2515 ชัยพร วิชชาวุธ ทำการวิจัยเรื่อง "วิเคราะห์หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 4 ปี" มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาโครงสร้างภายในของหลักสูตรอย่างเป็นระบบ โดยเน้นที่การจัดหมวดวิชาเอก วิชาโท และการจัดเนื้อหาวิชาในหมวดวิชาครู ซึ่งเป็นหมวดวิชาหลักในหลักสูตรครุศาสตร์ ผลการวิจัยปรากฏว่า

1. วัตถุประสงค์ของหลักสูตร เพื่อผลิตบัณฑิตที่เป็นครูหรือเจ้าหน้าที่ทางการศึกษา ซึ่งสมบูรณ์ด้วยความรู้เรื่องปัญหาและคุณธรรม

2. การจัดหมวดวิชาในหลักสูตรแบ่งเป็น 27 โปรแกรม แต่ละโปรแกรมประกอบด้วยเนื้อหาวิชา ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 หมวดวิชา คือ หมวดวิชาการศึกษาทั่วไป, หมวดวิชาครู, หมวดวิชาเฉพาะ และหมวดวิชาเลือกเสรี

3. การจำแนกโปรแกรมการศึกษาทั้ง 27 โปรแกรม จำแนกไว้ 2 วิธี คือ

3.1 จำแนกตามลักษณะหมวดวิชาครู จำแนกได้เป็น 7 ประเภท คือ อนุบาลศึกษา, ประถมศึกษาตอนต้น, ประถมศึกษาตอนปลาย, มัธยมศึกษา (13 โปรแกรม), ประถมศึกษาและมัธยมศึกษา (8 โปรแกรม), การสอนเด็กพิเศษ, การศึกษารูปนัย ทั้งนี้ไม่รวมโปรแกรมประชากรศึกษา ซึ่งในโปรแกรมมีแต่วิชาเฉพาะเท่านั้น

<sup>1</sup>อารี สายธร, "ความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับหลักสูตรชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พุทธศักราช 2503," (ปริญาานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร, 2507), หน้า 82-102.

3.2 จำแนกตามลักษณะหมวดวิชาเฉพาะ จำแนกเป็น 2 ประเภทคือ

3.2.1 ประเภทเนื้อหาวิชาที่ใช้สอน 19 โปรแกรม แต่ละโปรแกรมมีหมวดวิชาเฉพาะที่เป็น เนื้อหาสำหรับสอนหนึ่งแขนงวิชาให้ เรียน เป็นวิชา เอกสาข เดี่ยว วิชาเอกหรือวิชาโท และโปรแกรมที่ไม่มีหมวดวิชาเฉพาะในโปรแกรมอีก 5 โปรแกรม ได้แก่ โปรแกรมอนุบาลศึกษา, โปรแกรมการสอนระดับประถมศึกษาตอนต้น, โปรแกรมการสอนระดับประถมศึกษาตอนปลาย, โปรแกรมการสอน เด็กพิเศษ และโปรแกรมการศึกษาอนุบาล

3.2.2 ประเภทความชำนาญพิเศษทางการศึกษามี 3 โปรแกรม คือ แขนงวิชาห้องสมุดโรงเรียน, แขนงวิชาโสตทัศนศึกษา และแขนงวิชาจิตวิทยาการศึกษา

4. รายวิชาในหมวดวิชาครู ประกอบด้วยวิชาบังคับและวิชาเลือก สำหรับนิสิตทุกโปรแกรมมี 9 วิชา คือ ปฐมนิเทศการศึกษา, จิตวิทยาพัฒนาการ, จิตวิทยาการศึกษา, การประเมินผลการเรียนการสอน, วัสดุอุปกรณ์การเรียนการสอน, หลักสูตรและการเรียนการสอน, พฤติกรรมการเรียนการสอน, ประสบการณ์วิชาชีพ และสัมมนาการศึกษา

5. การจัดสอนรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ รายวิชาเฉพาะบางวิชา คณะครุศาสตร์จัดสอน เองบางวิชาสอน โดยคณะอื่น ๆ ในจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย<sup>1</sup>

ในปีต่อมา นวীরรณ คุณาภินันท์ ได้วิจัยเรื่อง "หลักสูตรวิชาภาษาไทยระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษาระดับสูงของวิทยาลัยครูในกรุงเทพมหานคร" โดยส่งแบบสอบถามไปยังกลุ่มตัวอย่างประชากร คือนักศึกษาที่เรียนวิชาภาษาไทย (วิชาโท) จำนวน 300 คน อาจารย์ที่สอนวิชาภาษาไทย (วิชาโท) จำนวน 35 คน และหัวหน้าหมวดวิชาภาษาไทยของวิทยาลัยครูในกรุงเทพมหานครทั้ง 7 แห่ง ในปีการศึกษา

<sup>1</sup>ตั๋ยพร วิชชาวุธ, "การวิเคราะห์หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 4 ปี พ.ศ. 2515," รายงานการประชุมเพื่อพัฒนางานวิชาการของคณาจารย์คณะครุศาสตร์ เรื่อง การเรียนการสอนในคณะครุศาสตร์ (กรุงเทพฯ: ม.ป.ท., 2519), หน้า 39-50.

2516 จำนวน 7 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ความมุ่งหมายของหลักสูตร เหมาะสมดีแล้ว แต่ควรให้ละเอียดและสามารถแปล เป็นพฤติกรรมที่ปฏิบัติได้ เนื้อหาที่กำหนดไว้ในหลักสูตร เหมาะสมและสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของหลักสูตรพอสมควร รายวิชาที่กำหนดไว้ในหลักสูตรค่อนข้างมาก เนื้อหาวิชามีความยากง่ายและซ้ำซากปานกลาง แต่เนื้อหาไม่สอดคล้องกับอัตราเวลาที่กำหนดไว้ ในการวิจัยครั้งนี้ยังพบว่า หัวหน้าหมวดวิชาและอาจารย์อียากมีส่วนร่วมในการปรับปรุงหลักสูตรด้วย<sup>1</sup>

ในปีเดียวกัน กลุ่ม สยามเนตร ได้วิจัยเรื่อง "ความเห็นของอาจารย์และนักศึกษาวิทยาลัยครู เกี่ยวกับหลักสูตรคณิตศาสตร์ระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา" โดยส่งแบบสอบถาม 2 ฉบับไปยังกลุ่มตัวอย่างประชากร 2 กลุ่มคือ กลุ่มอาจารย์ผู้สอนคณิตศาสตร์ระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา จำนวน 60 คน จำแนกตามอายุ และกลุ่มนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูงปีที่ 1 จำนวน 400 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า อาจารย์และนักศึกษามีความเห็น เกี่ยวกับหลักสูตรโดยส่วนรวมแล้ว แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 อาจารย์ที่มีความแตกต่างกันด้านอายุและประสบการณ์มีความเห็นโดยส่วนรวมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และกลุ่มอาจารย์และกลุ่มนักศึกษามีความคิดเห็น เกี่ยวกับความมุ่งหมาย เนื้อหา และความเหมาะสมของเวลาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยกลุ่มอาจารย์เห็นว่าหลักสูตรมีความเหมาะสมทั้งในด้านความมุ่งหมาย เนื้อหา และเวลาที่กำหนดไว้ น้อยกว่ากลุ่มนักศึกษา อาจารย์อายุมากและอายุน้อยมีความคิดเห็น เกี่ยวกับความมุ่งหมายของหลักสูตรไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 แต่มีคะแนนความคิดเห็นเกี่ยวกับ เนื้อหาและความเหมาะสมของเวลาต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 อาจารย์ประสบการณ์มากและประสบการณ์น้อย อาจารย์ที่เคยเรียนคณิตศาสตร์ เป็นวิชาเอก และเรียนคณิตศาสตร์ เป็นวิชาโท มีความคิดเห็น เกี่ยวกับความมุ่งหมาย เนื้อหา

<sup>1</sup>ฉวีวรรณ คูหาภินันท์, "หลักสูตรวิชาภาษาไทยระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูงของวิทยาลัยครูในกรุงเทพฯ," (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิตศึกษามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2516).

และความเหมาะสมของเวลาที่กำหนดไว้ในหลักสูตรไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ  
ที่ระดับ .05<sup>1</sup>

ในปี พ.ศ.2517 ผกาศรี หงส์นาค ทำวิจัยเรื่อง "การเรียนการสอน  
หลักภาษาไทย ในหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา" โดยส่งแบบสอบถามไปยัง  
อาจารย์ผู้สอนหลักภาษาไทย จำนวน 24 คน และนักศึกษาในระดับประกาศนียบัตร  
วิชาการศึกษารุ่นต้น ในวิทยาลัยครู 6 แห่ง ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 396 คน  
ปรากฏผลการวิจัยดังนี้ อาจารย์เห็นว่า จุดมุ่งหมายของหลักสูตรวิชาภาษาไทยระดับ  
ประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายทางการศึกษาของหลักสูตร  
ประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา ใช้หลักสูตรวิชาภาษาไทย โดยการวิเคราะห์หลักสูตร  
แล้วค้นคว้า เนื้อหาเพิ่มเติม อาจารย์เตรียมการสอนเป็นอย่างดีทุกบทเรียน วิธีสอน  
ที่ชอบที่สุดคือการอธิบายและยกตัวอย่าง อาจารย์ส่วนใหญ่กว่าร้อยละ 50 ไม่มี  
ปัญหาในการสอน เห็นว่านักศึกษาสนใจเรียนปานกลาง อาจารย์ส่วนใหญ่ใช้หนังสือ  
อ่านประกอบเป็นอุปกรณ์กิจกรรมที่จัดบ่อยคือ การอภิปรายและโต้วาที วิทยาลัยต่าง ๆ  
มีกิจกรรมเสริมหลักสูตรวิชาในรูปชุมนุมต่าง ๆ เช่น ชุมนุมภาษาไทย ชุมนุมนักประพันธ์  
วิธีวัดผลที่อาจารย์ใช้คือ ให้นักศึกษาทำแบบฝึกหัด ปัญหาเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่  
ประสบคือ หลักสูตรมีเนื้อหามากเกินไป ขาดอุปกรณ์การสอนและวิธีสอนจาก  
ศึกษานิเทศก์ นักศึกษาชอบเรียนวิชาวรรณคดีไทย เรียนหลักภาษาไทยด้วยวิธีจดงาน  
และฟังอาจารย์บรรยาย ปัญหาที่ประสบคือ เนื้อหาวิชาเข้าใจยาก ต้องการให้อาจารย์  
ใช้อุปกรณ์การสอน และจัดกิจกรรมการสอน เห็นว่าข้อสอบควรเป็นทั้งอัตนัยและปรนัย  
ต้องการอาจารย์ที่มีวิธีการสอนที่ดี<sup>2</sup>

<sup>1</sup> กฤษณา สยามเนตร, "ความคิดเห็นของอาจารย์และนักศึกษาวิทยาลัยครู  
เกี่ยวกับหลักสูตรคณิตศาสตร์ระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา," (วิทยานิพนธ์ปริญญา  
มหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2516).

<sup>2</sup> ผกาศรี หงส์นาค, "การเรียนการสอนหลักภาษาไทยในหลักสูตร  
ประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา," (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา  
บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2517).

ความสนใจในเรื่องการใช้และการประเมินหลักสูตรมีมากขึ้น จะพบว่า ในปี พ.ศ. 2518 กุศลิกา หุณฑนามระ ใ้ทำการวิจัยเรื่อง "การใช้หลักสูตรวิชา พลศึกษาระดับปริญญาตรีของคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย" โดยใช้แบบสอบถามถามอาจารย์จำนวน 14 คน และนิสิตจำนวน 205 คน ผลการวิจัยพบว่า นิสิตส่วนมาก มีปัญหาเนื่องจากอุปกรณ์ไม่เพียงพอ เนื้อหาวิชาในการเรียนน้อยไป การสอนของ อาจารย์ไม่ดีเท่าที่ควร สถานที่ไม่เพียงพอ และมีการจัดกิจกรรม เสริมหลักสูตรน้อยไป อาจารย์ส่วนมากมีปัญหาเนื่องจากสถานที่ไม่เพียงพอ การเรียนของนิสิตไม่ดีเท่าที่ควร ประสบความยุ่งยากในการสอนบางวิชา อุปกรณ์ไม่เพียงพอ และไม่มีเวลาในการจัด กิจกรรมเสริมหลักสูตร<sup>1</sup>

ในปีเดียวกันนี้ นิสิตปริญญาโท แผนกอุดมศึกษาและการฝึกหัดครู มหาวิทยาลัย ศรีนครินทรวิโรฒ ใ้ทำการวิจัยเรื่อง "ความคิดเห็น เกี่ยวกับหลักสูตรบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ" เพื่อศึกษาความคิดเห็นของนิสิตนักศึกษา เกี่ยวกับหลักสูตร 5 ด้าน คือ ความมุ่งหมาย เนื้อหา การวัดผล การเรียนการสอน และการฝึกสอน โดยการสุ่มตัวอย่างนิสิตภาคปกติ 30 คน นักศึกษาภาคสมทบ 30 คน ศิษย์เก่า 40 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า นิสิตนักศึกษาปัจจุบันและศิษย์เก่ามีความเห็นสอดคล้องกันว่า ควรปรับปรุงหลักสูตร ด้านเนื้อหาและการเรียนการสอนมากที่สุด และพบว่าหลักสูตรปัจจุบัน มีความบกพร่องที่ว่า เนื้อหาวิชามากกว่าจะคำนึงถึงการสร้างสมรรถภาพของการ เป็นครู ขาดการส่งเสริมให้มีความสำนึกทางด้านการเมือง การเรียนการสอน เป็นแบบการ บรรยาย เป็นส่วนใหญ่ การประเมินผล การเรียน เป็นการประเมินภาคทฤษฎีมากกว่าภาค ปฏิบัติ และนิสิตนักศึกษาไม่มีส่วนร่วมในการออกความเห็น เพื่อจัดทำหลักสูตร<sup>2</sup>

<sup>1</sup> กุศลิกา หุณฑนามระ, "การใช้หลักสูตรวิชาพลศึกษาระดับปริญญาตรีของคณะ ครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย," (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต ภาควิชาพลศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2518).

<sup>2</sup> นิสิตปริญญาโทสาขาอุดมศึกษาและการฝึกหัดครูมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, "ความคิดเห็น เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ," อุดมศึกษาและการฝึกหัดครู (อยุธยา: โรงพิมพ์เทียบวัฒนา, 2519), หน้า 92.

ปี พ.ศ. 2519 มีผู้สนใจศึกษาเรื่องหลักสูตรประถมศึกษาถึง 2 คน ได้แก่ เสถียร สัมตภาพวงศ์ ได้ทำวิจัยเรื่อง "การประเมินผลหลักสูตรประถมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2503 หมวดวิชาพลานามัย" โดยเลือกกลุ่มตัวอย่างจากประชากร 3 กลุ่ม คือ ครู ผู้บริหาร และศึกษานิเทศก์ จากเขตการศึกษา 11 จำนวน 259 คน ผลการวิจัยพบว่า ความมุ่งหมายของหลักสูตรบางข้อคลุมเครือ ส่วนค่านี้อาจหา การนำหลักสูตรไปใช้ และการวัดผลส่วนใหญ่เหมาะสมดีแล้ว นอกจากการนำหลักสูตรไปใช้ พบว่าครูผู้สอนส่วนมากยังยึดแบบเรียนเป็นหลักมากกว่าหลักสูตร หนังสืออ่านประกอบมีไม่เพียงพอ ครูมีความรู้ ความเข้าใจในหลักสูตรวิชาพลานามัยน้อย และต้องการคำแนะนำและความช่วยเหลือทางวิชาการมาก<sup>1</sup>

วิเชียร เทียมเมือง ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ความคิดเห็นของครูชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในการทดลองใช้หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 ฉบับร่างครั้งที่ 1" โดย สุ่มแบบสอบถามไปยังกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นครูประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เป็นครูในโครงการทดลองของกรมวิชาการและโครงการทดลองของเขต จำนวน 71 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ครูส่วนมากเข้าใจจุดมุ่งหมายของหลักสูตรที่พอสมควร เนื้อหาภาษาไทย คณิต และนาฏศิลป์ งานเกษตร มีมากและยาก แผนการสอนมีความสอดคล้องกับเนื้อหา และมีส่วนช่วยในการเตรียมการสอนได้มาก แต่ยังคงต้องคัดแปลงเนื้อหาเป็นส่วนมากในแผนการสอน จริยศึกษา คณิต และนาฏศิลป์ ปัญหาที่สำคัญมากของหลักสูตรใหม่คือ ครูขาดทักษะในการทำอุปกรณ์การสอน ไม่นัดในการสอนบางวิชา นักเรียนขาดเรียนบ่อยทั้งยังขาดความพร้อมที่จะเรียนอีกด้วย ผู้ปกครองไม่เข้าใจหลักสูตรและไม่ให้ความร่วมมือในการติดตามผลการทำงานของนักเรียนที่บ้าน<sup>2</sup>

<sup>1</sup> เสถียร สัมตภาพวงศ์, "การประเมินผลหลักสูตรประถมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2503 หมวดวิชาพลานามัย," (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต ภาควิชาบริหาร การศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2519), หน้า 106-107.

<sup>2</sup> วิเชียร เทียมเมือง, "ปัญหาและความคิดเห็นของครูชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในการทดลองใช้หลักสูตรประถมศึกษา 2521 ฉบับร่างครั้งที่ 1 พ.ศ. 2518," (วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร, 2519), หน้า 118-119.

ทางการมัธยมศึกษาที่มีผู้สนใจทำในปีนี้เช่นกัน ได้แก่

สมบูรณ์ ชิตพงศ์ โค้วทำวิจัยเรื่อง "การประเมินผลหลักสูตรวิชา  
คณิตศาสตร์ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ของสถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และ  
เทคโนโลยี" โดยใช้ Cognitive Preference Test วัดพฤติกรรมด้านความรู้  
และการคิด (Cognitive) และใช้แบบสอบถามวัดพฤติกรรมด้านอาเวค  
(Affective) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 500 คน เป็นนักเรียนที่  
เรียนหลักสูตร สสวท. 235 คน และเรียนคณิตศาสตร์หลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการ  
265 คน ผลการวิจัยพบว่า ด้านความรู้และความคิดนั้นนักเรียนที่เรียนคณิตศาสตร์  
หลักสูตร สสวท. ใช้ความเข้าใจและการวิเคราะห์ที่สูงกว่านักเรียนที่เรียนคณิตศาสตร์  
หลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการ ส่วนการนำไป ชั้นนั้นนักเรียนที่เรียนคณิตศาสตร์  
หลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการมีพฤติกรรมด้านนี้สูงกว่านักเรียนที่เรียนคณิตศาสตร์  
หลักสูตร สสวท. ส่วนความรู้ความจำในการคิดคำนวณนั้นนักเรียนทั้งสองกลุ่มเลือก  
ใช้ไม่แตกต่างกัน เพศมีผลต่อพฤติกรรมด้านความรู้และการคิดปรากฏว่า นักเรียน  
ชายใช้การวิเคราะห์ที่สูงกว่านักเรียนหญิง แต่ความรู้ความจำเกี่ยวกับการคิดคำนวณ  
ความเข้าใจและการนำไป ชั้นนั้นนักเรียนชายและหญิงเลือกใช้ไม่แตกต่างกัน

ส่วนพฤติกรรมด้านอาเวคนั้น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนคณิตศาสตร์  
หลักสูตร สสวท. มีทัศนคติและแรงจูงใจ เป็นไปในทางบวกมากกว่านักเรียนที่เรียน  
คณิตศาสตร์หลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการ นักเรียนทั้งสองกลุ่มไม่มีความแตกต่างกัน  
ด้านความสนใจ ความวิตกกังวลและความนึกคิดเกี่ยวกับตน เมื่อเปรียบเทียบระหว่าง  
ชายกับหญิง พบว่า นักเรียนชายสนใจทางคณิตศาสตร์มากกว่านักเรียนหญิง ส่วน  
ทัศนคติ แรงจูงใจ ความวิตกกังวลและความนึกคิดเกี่ยวกับตนไม่แตกต่างกัน<sup>1</sup>

ต่อมาในปี พ.ศ.2521 สมพงษ์ จิตระดับ โค้วทำการวิจัยเรื่อง "ความ  
คิดเห็นของผู้บริหารการศึกษาและครูประจำการโรงเรียนประถมศึกษาสังกัด

<sup>1</sup>สมบูรณ์ ชิตพงศ์, "การประเมินผลหลักสูตรวิชาคณิตศาสตร์ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ของสถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี," (วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร, 2519), หน้า 30-35.

กรุงเทพมหานครต่อการใช้หลักสูตรประถมศึกษา 2521" โดยสอบถามความคิดเห็น จากกลุ่มตัวอย่างเป็นผู้บริหาร 229 คน ครูประจำการ 266 คน ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานครส่วนใหญ่ยังไม่พร้อมที่จะใช้หลักสูตร ประถมศึกษา 2521 เนื่องจากระดับมาตรฐานและคุณภาพของโรงเรียนต่างกันทั้ง ขนาดของโรงเรียน จำนวนบุคลากร นักเรียน และคุณภาพทางการศึกษา ผู้บริหาร การศึกษาและครูประจำการมีความคิดเห็น เกี่ยวกับความพร้อมด้านอาคารสถานที่ แหล่งบริการทางวิชาการ ความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตร วัสดุหลักสูตร และกิจกรรม การเรียนการสอนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ผู้บริหารการศึกษาและ ครูประจำการมีความคิดเห็นบางส่วนต่อความพร้อมในด้านการเรียน การวัดและ ประเมินผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และความคิดเห็นบางส่วน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05<sup>1</sup>

ในปีเดียวกันนี้ พัฒนา ชิติ เสรี ทำเรื่อง "ปัญหาการจัดการเรียนการสอน ภาษาไทยตามหลักสูตรปริญญาตรีของสภาการฝึกหัดครู" โดยผู้วิจัยได้สร้างแบบสอบถาม 3 ชุด สำหรับผู้บริหาร, อาจารย์ และนักศึกษา เป็นคำถาม 3 แบบคือ แบบเลือกตอบ แบบมาตราส่วนประเมินค่า และแบบให้ตอบโดยเสรี แล้วส่งแบบสอบถามไปยังผู้บริหาร 30 คน อาจารย์ 50 คน นักเรียน 151 คน ในวิทยาลัยครูที่เปิดสอนภาษาไทยระดับ ปริญญาตรีมาแล้วอย่างน้อย 2 ปี ในปีการศึกษา 2521 ผลการวิจัยปรากฏว่า จำนวน หน่วยกิตของกลุ่มวิชาต่าง ๆ มีปริมาณพอคี่ ยกเว้นกลุ่มวิชาเอกที่น้อยไป ควรเพิ่มเป็น 24 หน่วยกิต สัดส่วนของวิชาหลักภาษาและภาษาศาสตร์น้อย นอกจากนี้ นักศึกษายังไม่มี โอกาสเลือกเรียนวิชาได้อย่างเสรี มีบางวิชาที่มีเนื้อหาซ้ำซ้อนกันคือ วิชาการศึกษา แบบเรียนภาษาไทย กับวิชาภาษาต่างประเทศในภาษาไทย และวิชาภาษามาลีและ สันสกฤตในภาษาไทย กับวิชาภาษาต่างประเทศในภาษาไทย กิจกรรมการเรียนการสอน

<sup>1</sup>สมพงษ์ จิตระดับ, "ความคิดเห็นของผู้บริหารการศึกษาและครูประจำการ โรงเรียนประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร ต่อการใช้หลักสูตรประถมศึกษา 2521," (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต ภาควิชาประถมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย, 2521), หน้า 148-150.



ที่ไข่มากที่สุดคือการบรรยาย และวิธีการวัดและประเมินผลที่ไข่มวยที่สุดคือ การให้  
 คนคว่ำทำรายงาน สื่อการสอนที่ไข่มากที่สุดคือ เทปบันทึกเสียง รูปภาพ หุ่นจำลอง  
 ของจริง ปัญหาที่อาจารย์ประสบอยู่คือ ไม่สามารถสอนได้คลุม เนื้อหาทั้งหมด การ  
 ขาดงบประมาณเป็นปัญหาที่สำคัญในการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เกิดจากอาจารย์  
 คืออาจารย์ขาดความกระตือรือร้น และปัญหาที่เกิดจากนักศึกษาคือ นักศึกษา เคยชินกับ  
 การสอนแบบบรรยาย ปัญหาที่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 คือ  
 การเปิดสอนวิชาเลือก การไม่มีหลักสูตรให้นักศึกษาอย่างเพียงพอ เนื้อหาล้าสมัยและ  
 ไม่น่าสนใจ ความร่วมมือของนักศึกษาในการจัดกิจกรรม การมอบหมายงานให้  
 นักศึกษาทำ ความสามารถในการจูงใจผู้เรียน ความสามารถในการอธิบาย การเป็น  
 ตัวอย่างในการใช้สื่อการสอนให้กับนักศึกษา ความสม่ำเสมอในการวัดผล ระเบียบ  
 การวัดผลที่ปฏิบัติอยู่ และจำนวนอาจารย์ที่พอกับรายวิชาในหลักสูตร<sup>1</sup>

ในปีนี้ ประดิษฐ์ อุปรมัย ทำวิจัยเรื่อง "การศึกษาเชิงประเมินผล  
 หลักสูตรจิตวิทยาการศึกษาในวิทยาลัยครู โดยแบ่งวิธีดำเนินการวิจัย เป็น 2 ตอนคือ  
 การประเมินโครงสร้างของระบบหลักสูตรและการศึกษาเชิงประเมินผลสัมฤทธิ์ของ  
 หลักสูตร กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการประเมิน โครงสร้างระบบหลักสูตรจิตวิทยา  
 การศึกษาส่วนประกอบการ เป็นอาจารย์และนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรชั้นสูงใน  
 วิทยาลัยครูสังกัดกรมการฝึกหัดครู 12 แห่ง สัมภาษณ์อาจารย์จำนวน 36 คน  
 ตอบแบบสอบถาม 151 คน ตลอดจนอาจารย์ที่ผู้วิจัยสังเกตพฤติกรรมในการเรียน  
 การสอนในชั้นเรียน 24 คน และนักศึกษา 405 คน ส่วนกลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้  
 ในการประเมินผลสัมฤทธิ์ของหลักสูตร เป็นนักศึกษาประกาศนียบัตรการศึกษาชั้นสูงใน  
 วิทยาลัยครู 12 แห่ง แบ่งวัดค่านพุทธิพิสัย และทัศนพิสัย คำนละ 420 คน ส่วนค่าน  
 ทักษพิสัย จำนวน 48 คนจากวิทยาลัยครู 4 แห่ง และอาจารย์นิเทศก์ของนักศึกษา

<sup>1</sup>พัฒนา ชิตี เสรี, "ปัญหาการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยตามหลักสูตร  
 ปริญญาตรีของสภาการฝึกหัดครู," (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา  
 บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2521).

รุ่นที่สำเร็จการศึกษาในปี 2520 จากวิทยาลัยที่เป็นวิทยาลัยครูกลุ่มตัวอย่างประชากร 12 แห่ง จำนวน 210 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ในด้านโครงสร้างของระบบ หลักสูตรจิตวิทยาการศึกษาส่วนประกอบการนั้น เมื่อเทียบกับ โครงสร้างหลักสูตร จิตวิทยาการศึกษาในวิทยาลัยครูในส่วนมาตรฐานแล้ว หลักสูตรทั้งสองไม่สอดคล้องกัน คือ ทักษะในหลักสูตรส่วนมาตรฐาน เป็นหน่วยเดียวกันและมีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกัน แต่ในหลักสูตรส่วนประกอบการถือว่าทักษะต่างเป็นแต่ละรายวิชาในหลักสูตร องค์ประกอบของโครงสร้างในส่วนที่เป็นจุดมุ่งหมายและ เนื้อเรื่องสอดคล้องกัน แต่ในส่วนที่เป็นกระบวนการจัดประสบการณ์ทางจิตวิทยาการศึกษาให้นักศึกษาและวิธีการ ประเมินผล ไม่สอดคล้องกัน

ส่วนการศึกษาเชิงประ เภ็นผลสัมฤทธิ์ของหลักสูตรปรากฏว่า นักศึกษามี ผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนด้านพุทธิพิสัยและทัศนพิสัย บรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตรมาก และมีผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนด้านทักษะพิสัย บรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตรปานกลาง<sup>1</sup>

หลักสูตรของวิทยาลัยครูมีผู้สนใจศึกษา 2 คน ในปี พ.ศ.2522 ได้แก่ กาญจนา คงเจริญ ทำวิจัย เรื่อง "ปัญหาการใช้หลักสูตรของวิทยาลัยพลศึกษา ฉบับ พุทธศักราช 2520" โดยสร้างแบบสอบถามส่งไปยังผู้บริหาร จำนวน 48 คน และ อาจารย์ จำนวน 357 คน ผลการวิจัยพบว่า ในด้านความมุ่งหมายของหลักสูตร ทั้งผู้บริหารและอาจารย์เห็นว่า เป็นความมุ่งหมายที่เหมาะสมดีแล้ว วิทยาลัยพลศึกษา สามารถผลิตนักศึกษาให้เป็นไปตามหลักสูตรได้มาก สำหรับในด้าน เนื้อหาวิชาทั้ง ผู้บริหารและอาจารย์เห็นว่า รายวิชาในหมวดวิชาต่าง ๆ ส่วนใหญ่มีความเหมาะสม ดีแล้ว หมวดวิชาที่ควรได้รับการปรับปรุงแก้ไข คือหมวดวิชาโท (นันทนาการ) ภาคปฏิบัติ เล็กเรียน ส่วนใหญ่เห็นว่าควรตัดวิชากอล์ฟ โบว์ลิ่ง และขี่ม้าออก เพราะ เป็นวิชาที่ให้ประโยชน์ต่อนักศึกษาน้อยมาก นอกจากนี้วิทยาลัยพลศึกษายังขาด งบประมาณในการจัดหาอุปกรณ์การสอน โสตทัศนูปกรณ์ ตำราประกอบการเรียน

---

**ประเด็นที่** อุดมัย, "การศึกษาเชิงประ เภ็นระบบหลักสูตรจิตวิทยา การศึกษา ในวิทยาลัยครู," (วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศึกษบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2521).

การสอน และการดำเนินการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร อาจารย์ผู้สอนประสบปัญหาในการสร้างแบบทดสอบให้ได้มาตรฐาน ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของความคิดเห็นค้านต่าง ๆ เกี่ยวกับการใช้หลักสูตรระหว่างผู้บริหารกับอาจารย์ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01<sup>1</sup>

จินตนา พรตตะเสน ได้ทำวิจัยเรื่อง "ปัญหาการใช้หลักสูตรวิชาสังคมศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษาระดับสูง พุทธศักราช 2519" กับกลุ่มตัวอย่างประชากรที่เป็นผู้บริหารการศึกษา จำนวน 140 คน อาจารย์ผู้สอนวิชาสังคมศึกษา จำนวน 200 คน และนักศึกษาวิชาเอกสังคมศึกษา จำนวน 400 คน ผลการวิจัยพบว่า ผู้บริหารการศึกษา อาจารย์ผู้สอนวิชาสังคมศึกษา และนักศึกษามีความเห็นตรงกัน เรื่อง เอกสารประกอบการใช้หลักสูตร สื่อการสอนต่าง ๆ จำนวนอาจารย์ผู้สอนวิชาสังคมศึกษา และงบประมาณไม่เพียงพอกับความต้องการวิธีสอนที่อาจารย์ใช้มากที่สุด คือการสอนแบบบรรยาย ในการวัดผลและประเมินผล อาจารย์ผู้สอนส่วนใหญ่ เป็นผู้ออกข้อสอบเอง และข้อสอบเป็นแบบอัตนัยและปรนัย ใช้วิธีวัดผลแบบเก็บคะแนนระหว่างภาคและทดสอบปลายภาค ผู้บริหารการศึกษาและอาจารย์ผู้สอนวิชาการศึกษาส่วนใหญ่ไม่เคยเข้ารับการอบรมเกี่ยวกับการใช้หลักสูตรใหม่

ผู้บริหารการศึกษาและอาจารย์ผู้สอนวิชาการศึกษา มีความเห็นแตกต่างกันในเรื่อง ความมุ่งหมายของหลักสูตร เนื้อหาวิชา กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการสอน แต่ในเรื่องเวลาที่กำหนดไว้ในหลักสูตร การวัดผลและการประเมินผล มีความเห็นไม่แตกต่างกัน ผู้บริหารการศึกษา อาจารย์ผู้สอนวิชาสังคมศึกษากับนักศึกษามีความเห็นไม่แตกต่างกันในเรื่องความมุ่งหมายของหลักสูตร เนื้อหาวิชา เวลาที่กำหนดไว้ในหลักสูตร และกิจกรรมการเรียนการสอน แต่ในเรื่องสื่อการสอน

<sup>1</sup> กัญญา คงเจริญ, "ปัญหาการใช้หลักสูตรของวิทยาลัยพลศึกษา ฉบับพุทธศักราช 2520" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต ภาควิชาพลศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2521).

การวัดและประเมินผลมีความเห็นไม่แตกต่างกัน<sup>1</sup>

และในปีเดียวกันนี้ยังมีการวิจัยศึกษาหลักสูตรมหาบัณฑิต 2 งานวิจัยด้วยกัน เป็นผลงานของ ทิพวรรณ ยิ้มสวัสดิ์ "การศึกษาติดตามผลมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยา" โดยติดตามผลจากกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม กลุ่มแรกเป็นมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาสังคม จิตวิทยาการศึกษา และสาขาการแนะแนวจากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร และมหาบัณฑิตสาขาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนวจากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ซึ่งสำเร็จการศึกษาตั้งแต่ 2500-2520 และ 2507-2520 เฉพาะผู้มีชีวิตอยู่ จำนวน 408 คน กลุ่มที่ 2 เป็นผู้บังคับบัญชาของมหาบัณฑิตที่ทำงานแล้ว 446 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า มหาบัณฑิตจิตวิทยาส่วนใหญ่ปฏิบัติงานในสถานศึกษา โดยปฏิบัติงานมากกว่า 2 ประเภทขึ้นไป ในเวลาเดียวกัน งานที่ทำมากที่สุดคืองานสอนและงานให้บริการควบคู่กันไป ที่ปฏิบัติงานตรงตามสาขาวิชา คิดเป็นร้อยละ 70.50 มหาบัณฑิตที่จบจากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปฏิบัติงานในระดับบริหารร้อยละ 43.33 ตำแหน่งระดับปฏิบัติการร้อยละ 36.67 ส่วนของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยในตำแหน่งระดับบริหารร้อยละ 22.58 ระดับปฏิบัติการ ร้อยละ 77.42 ผลการเปรียบเทียบมหาบัณฑิตและผู้บังคับบัญชาของมหาบัณฑิตจะมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 18 ด้าน ในจำนวนความสามารถทั้งหมด 24 ด้าน ในด้านข้อเสนอแนะเกี่ยวกับหลักสูตรด้านการให้ความรู้ความสามารถ ทางด้านวิชาการ มีในด้านการเพิ่มพูนความรู้ ความสามารถทางด้านการวิจัย และประสบการณ์ด้านวิชาชีพ ปรับปรุงหลักสูตร และวิธีการเรียนการสอน<sup>2</sup>

<sup>1</sup>จินตนา พรตตะเสน, "ปัญหาการใช้หลักสูตรวิชาสังคมศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง พุทธศักราช 2519" (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2522).

<sup>2</sup>ทิพวรรณ ยิ้มสวัสดิ์, "การศึกษาติดตามผลมหาบัณฑิตสาขาจิตวิทยา" (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2522).

จันทนา แอสสุววรรณ ทำวิจัยเรื่อง "การติดตามผลมหาบัณฑิตสาขาวิชา  
พลศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย" โดยส่งแบบสอบถามไปยังมหาบัณฑิตสาขาวิชา  
พลศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 108 คน ผลปรากฏว่า มหาบัณฑิต  
ส่วนใหญ่สำเร็จปริญญาบัณฑิต สาขาวิชาพลศึกษา มหาบัณฑิตทำหน้าที่ในตำแหน่ง  
อาจารย์มากที่สุด ส่วนใหญ่ทำงานในสังกัดของรัฐบาล มีมหาบัณฑิตร้อยละ 22.45  
ทำหน้าที่บริหารคณาพลศึกษา เหตุจูงใจที่ทำให้มหาบัณฑิตศึกษาต่อที่บัณฑิตวิทยาลัย  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยมากที่สุด คือต้องการหาความรู้เพิ่มเติมเพื่อนำไปใช้ในการ  
ทำงาน การนำความรู้และประสบการณ์ไปใช้ในการทำงานด้านต่าง ๆ นั้น พบว่า  
คณาบริหารและคณาพิเศษใช้ในระดับปานกลาง คณาการสอนและการวัดผลใช้ในระดับมาก  
คณาสถานที่และอุปกรณ์ใช้ในระดับปานกลาง คณากิจกรรมเสริมหลักสูตรได้ใช้มาก  
เป็นบางอย่าง คณาการหาความรู้เพิ่มเติม คณาการบริการและคณามนุษยสัมพันธ์  
ส่วนใหญ่ได้ใช้ในระดับมาก

ผลงานทางวิชาการของมหาบัณฑิตมีหลายประเภท ที่มีมากที่สุด คือ การจัด  
หรือร่วมจัดประชุมหรือสัมมนาวิชาการ นอกจากนั้นมีผลงานอื่น เช่น การเขียนตำรา  
การวิจัย การเขียนบทความและการปรับปรุงหลักสูตร มหาบัณฑิตเป็นสมาชิกสมาคม  
วิชาชีพมากกว่าสมาคมอื่น ๆ และมีส่วนร่วมในการสัมมนาวิชาการของสมาคมมากกว่า  
กิจกรรมอื่น มหาบัณฑิตมีโครงการพัฒนาวิชาชีพหลายด้าน ได้แก่ คณาการเรียนการสอน  
ซึ่งรวมทั้งการพัฒนาหลักสูตรด้วย การเผยแพร่วิชาการและบริการ การปรับปรุงบุคลากร  
ทางคณาพลศึกษา และโครงการอื่น ๆ ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการจัดหลักสูตร การเรียน  
การสอน และการจัดประสบการณ์ให้แก่นิสิตบัณฑิตนั้น ปรากฏว่า หลักสูตรควรมีการ  
ปรับปรุงเนื้อหาวิชา การเรียนการสอน ควรมีการปรับปรุงทั้งผู้เรียนผู้สอนและวิธีสอน  
การจัดประสบการณ์ควรมีให้นิสิตได้มีประสบการณ์ตรงมากที่สุด<sup>1</sup>

<sup>1</sup>จันทนา แอสสุววรรณ, "การติดตามผลมหาบัณฑิตสาขาวิชาพลศึกษา จุฬาลงกรณ์  
มหาวิทยาลัย" (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาพลศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2522).

นับว่าในปีนี้มีผู้สนใจศึกษาหลักสูตรระดับต่าง ๆ อย่างกว้างขวาง นอกจากนี้ในระดับปริญญาตรี ปริญญาโทแล้ว ระดับปริญญาเอกก็ยังมีผู้สนใจศึกษาเช่นกัน สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และคณะ ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การประเมินผลหลักสูตรครุศาสตร์ คุษฏ์บัณฑิตสาขาจิตวิทยาการศึกษา" เพื่อหาแนวทางในการปรับปรุงหลักสูตรให้การ บริหารหลักสูตรและการเรียนการสอนในหลักสูตรมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น โดยใช้ แบบจำลองซีป (CIPP Model) ในกรณีที่ให้นำโครงการหรือหลักสูตรไปใช้แล้ว เป็นแนวในการประเมินหลักสูตรครั้งนี้ โดยเน้นในด้านต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. การประเมินสภาวะแวดล้อม (Context Evaluation) ในแง่ ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์ และ เนื้อหาสาระของหลักสูตรตามที่คณะของ ออนุกรรมการพิจารณาหลักสูตรของทบวงมหาวิทยาลัยและนิสิตในหลักสูตร รวมทั้ง คุษฏ์บัณฑิตของหลักสูตรด้วย โดยศึกษาจากเอกสารและหนังสือต่าง ๆ เกี่ยวกับหลักสูตร แบบสอบถาม สัมภาษณ์ และการจัดประชุม (Workshop)

2. การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input Evaluation) ได้แก่ ศักยภาพเชิงวิชาการของนิสิต และคุณวุฒิตลอดจนภาระงานของอาจารย์ โดยคัดเลือก คณะแนะสอบ เข้าศึกษาในหลักสูตรครุศาสตร์คุษฏ์บัณฑิต และภูมิหลังของนิสิตบัณฑิตศึกษา ระดับคุษฏ์บัณฑิต ตลอดจนภาระงานของอาจารย์ผู้สอนในหลักสูตรที่ปฏิบัติจริงใน ปีการศึกษา 2520 จากสมุดบันทึกการปฏิบัติงานประจำปีการศึกษา 2520 จำนวน 8 ท่าน พร้อมทั้งสัมภาษณ์เกี่ยวกับงานที่ควรจะเป็น เพื่อให้การปฏิบัติหน้าที่อาจารย์ ผู้สอนระดับนี้ เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพรวมทั้งศึกษาปัญหาและอุปสรรคที่ผู้สอนประสบมา

3. การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation) เป็นการ ประเมินกระบวนการบริหารหลักสูตร และกระบวนการสอนตามหลักสูตรตามที่คณะของ อาจารย์และนิสิต โดยสัมภาษณ์นิสิตทั้งหมดที่มีอยู่ในระดับคุษฏ์บัณฑิตนี้จำนวน 9 คนที่มา เข้าประชุม (Workshop) ผู้วิจัยเรื่องนี้ได้สัมภาษณ์อาจารย์ผู้สอนและผู้บริหาร หลักสูตร เกี่ยวกับการบริหารหลักสูตรแบบต่าง ๆ ที่เป็นมาในอดีต และสัมภาษณ์อาจารย์ ผู้สอน 8 คน และนิสิต 9 คน เกี่ยวกับจุดเด่นและจุดด้อยของพฤติกรรมการเรียน การสอนในหลักสูตรตามประสบการณ์ที่ได้รับ ตลอดจนให้นิสิตทำแบบประเมินการสอน ระดับบัณฑิตศึกษาจากแบบจำลองกระบวนการเรียนการสอน จำนวน 47 ข้อ

#### 4. การประเมินผลผลิตของหลักสูตร (Product Evaluation).

ในแง่ของระยะเวลาที่ใช้ในการศึกษารายวิชาเรียน ระยะเวลาที่ใช้ทำวิทยานิพนธ์ ระยะเวลาตลอดหลักสูตร คะแนนเฉลี่ยสะสม และความก้าวหน้าในการศึกษาเล่าเรียน ตลอดจนความรู้ ความสามารถและวิทยานิพนธ์ที่ได้รับจากการศึกษาตามหลักสูตรนี้ โดยคัดลอกจำนวนหน่วยกิตที่ลงทะเบียนในแต่ละภาคพร้อมแต้มเฉลี่ยสะสม ระยะเวลาที่จะศึกษาจากใบรับรองผลการศึกษา (Transcript) และคัดลอกจำนวนหน่วยกิตที่ได้รับโอนมา วันที่สอบภาษาอังกฤษ สอบรวบรวมข้อมูลภูมิทัศน์ ตลอดจนภูมิหลังจากแฟ้มประวัติของนิสิต รวมทั้งสัมภาษณ์นิสิตที่สำเร็จการศึกษา ในปีการศึกษา 2522 ทั้งหมดจำนวน 3 คน เกี่ยวกับการเรียนการสอนในหลักสูตร โดยทั่วไปตลอดจนการประกอบอาชีพหลังจากสำเร็จการศึกษาแล้ว

ผลการวิจัยพบว่า วัตถุประสงค์ของหลักสูตรมีระบุไว้ชัดเจนและระบุ วัตถุประสงค์เฉพาะคว่า ต้องการผลิตนักจิตวิทยาไปเป็นอะไรบ้าง แต่ไม่ใคร่ระบุ คุณสมบัติที่เหมาะสมของนักจิตวิทยาการศึกษาอย่างชัดเจน วัตถุประสงค์ทั่วไปและ วัตถุประสงค์เฉพาะของหลักสูตรสอดคล้องกันทุกข้อ และยังสอดคล้องกับเนื้อหาส่วนใหญ่ด้วย ทางด้านเนื้อหาสาระของหลักสูตรกำหนดรายวิชาทางจิตวิทยาการศึกษาน้อยและกระจายเกินไป จำนวนหน่วยกิตวิทยานิพนธ์ 30 หน่วยกิตมีมากเกินไป นิสิตและอาจารย์ไม่ทราบวัตถุประสงค์คาดหวังของหลักสูตร เลย

นิสิตทุกคนมีประสบการณ์เป็นครูและส่วนใหญ่มีพื้นฐานความรู้ความสามารถในสาขาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว หรือจิตวิทยาสังคมตรงตามสาขาที่ศึกษา ต่อในระดับปริญญาเอก ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับปริญญาตรีและปริญญาโทอยู่ในระดับปานกลาง ความรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษและความหนักเชิงวิชาการยังไม่เป็นที่น่าพอใจ และนิสิตรุ่นหลัง ๆ มีศักยภาพเชิงวิชาการต่ำกว่านิสิตรุ่นแรก ๆ

อาจารย์ผู้สอนในหลักสูตรปริญญาเอกสอนมากกว่าเกณฑ์ในอุดมคติ 6 หน่วยกิตต่อภาค ควบคุมวิทยานิพนธ์ไม่เกิน 5 เล่ม ตามเกณฑ์แต่บางท่านต้องควบคุมและอ่านวิทยานิพนธ์ตลอดจนนิเทศประสบการณ์วิชาชีพของนิสิตระดับปริญญาตรีด้วย ผลงานของอาจารย์ผู้สอนระดับดุษฎีบัณฑิตมีการค้นคว้าวิจัยเพื่อบุกเบิกความรู้ใหม่ในศาสตร์น้อยมาก ให้บริการชุมชนค่อนข้างต่ำ

การบริหารหลักสูตรตามรูปแบบและโครงสร้างปัจจุบันยังไม่มีประสิทธิภาพเท่าที่ควร เพราะขาดสถานที่และเจ้าหน้าที่ซึ่งทำให้การดำเนินงานขาดความคล่องตัว วิธีการสอบคัดเลือกไม่เหมาะสมและไม่สนองต่อปรัชญาการศึกษาในระดับปริญญาเอก อาจารย์และนิสิตทางเห็นกันมากเกินไป การสอบรวมยอดคุชภักดิ์ทำให้เกิดนิสิตแยกการเรียนและการสอบออกจากกัน ต้องใช้เวลาในการศึกษาตามหลักสูตรมากเป็นพิเศษ นิสิตประสบปัญหาในการเตรียมตัวสอบรวมยอดและต้องสอบแก้ตัวเสมอ

อาจารย์และนิสิตไม่ทราบถึงปรัชญาของการศึกษาในระดับที่บัณฑิตวิทยาลัยกำหนดไว้อย่างเด่นชัด มีสภาพแวดล้อมของวัตถุที่เลือกต่อประสิทธิภาพการเรียนการสอนยังอยู่ในขั้นที่ไม่น่าพอใจ โดยเฉพาะการขาดแคลนวารสาร ตำรา อุปกรณ์ และห้องเรียนที่มีคุณภาพ นิสิตมีความเห็นว่าอาจารย์ยังมีประสิทธิภาพในการเรียนการสอนต่ำ โดยเฉพาะในเรื่องเทคนิคการสอน การใช้จิตวิทยาในการสอน เนื้อหาที่ใช้สอน การประเมินการเรียนการสอนที่ควรให้ทิศทางในการศึกษาแก่นิสิต และการทุ่มเทให้กับการสอนอย่างเต็มความสามารถ

สรุปผลการประเมินหลักสูตรในรอบ 6 ปี จำนวนคุชภักดิ์ที่ผลิตได้มีเพียง 3 คน ซึ่งต่ำกว่าแผนงานที่วางไว้ถึงร้อยละ 85 นิสิตใช้เวลาในการศึกษา 4 ปี 2 เดือน ซึ่งนับว่าค่อนข้างจะใช้เวลาในการศึกษามากกว่าที่ควรจะเป็น<sup>1</sup>

ในปีต่อมา รัชชชัย รัตนธรรมา ทำวิจัยเรื่อง "ความคิดเห็นเกี่ยวกับหลักสูตรวิชา เอกคณิตศาสตร์ระดับปริญญาตรีของวิทยาลัยครู" โดยส่งแบบสอบถามไปยังอาจารย์ผู้สอนวิชา เอกคณิตศาสตร์ระดับปริญญาตรี จำนวน 106 คน และนักศึกษาวิชา เอกคณิตศาสตร์ระดับปริญญาตรี ปีที่ 2 จำนวน 417 คน จากวิทยาลัยครู 23 แห่ง สรุปผลการวิจัยได้ดังนี้ ความคิดเห็นของอาจารย์และนักศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตรในค่าน

<sup>1</sup>สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และคนอื่น ๆ, รายงานการประเมินหลักสูตร  
ครุศาสตรคุชภักดิ์สาขาจิตวิทยาการศึกษา (กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2522).



ความมุ่งหมายของหลักสูตรสามารถนำไปปฏิบัติให้บรรลุผลได้ใน เกณฑ์ปานกลาง  
 ด้าน เนื้อหาวิชาควรปรับปรุง เกี่ยวกับ เนื้อหาวิชา เอกภคจิตศาสตร์ที่กำหนดให้ เรียนน้อย  
 เกินไป เวลา เรียนกับ เนื้อหาวิชาที่จัดให้ เรียนไม่สมดุลย์กัน ด้าน การเรียนการสอน  
 ควรปรับปรุง เกี่ยวกับ เรื่องที่อาจารย์ผู้สอน ไม่บอกจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ไม่ได้ใช้  
 สื่อการเรียนที่เหมาะสม ไม่ได้สอนให้นักศึกษาบรรลุจุดประสงค์เป็นรายบุคคล ไม่ได้  
 สร้างวัสดุประกอบการสอน ด้าน การวัดผล ควรปรับปรุง เกี่ยวกับอาจารย์ผู้สอน  
 ไม่ได้ทดสอบความรู้พื้นฐานของนักศึกษาก่อนสอน ไม่ได้ใช้ขอทดสอบมาตรฐาน ไม่มี  
 การประเมินผลพฤติกรรมอื่น ๆ ประกอบนอกจากใช้แบบทดสอบ

ความคิด เห็นของนักศึกษาที่มีต่อวิชาเอกภคจิตศาสตร์อยู่ใน เกณฑ์ดี อาจารย์และ  
 นักศึกษามีความคิด เห็น เกี่ยวกับหลักสูตรวิชา เอกภคจิตศาสตร์ระดับปริญญาตรีใน ด้าน  
 ความมุ่งหมาย และด้าน เนื้อหาวิชาไม่แตกต่างกัน ส่วนในด้านการเรียนการสอนและ  
 ด้าน การวัดผลมีความ เห็นแตกต่างกันมีระดับความมีนัยสำคัญ .05<sup>1</sup>

ในปีเดียวกันนี้ เสนีย์ พิทักษ์ธรรมพร ทำการวิจัยเรื่อง "วิเคราะห์โครงสร้าง  
 ของหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521" โดยส่งแบบสอบถามให้กลุ่มตัวอย่าง  
 ที่เป็นผู้บริหารการศึกษานอกโรงเรียน 276 คน ผู้บริหารการศึกษาในโรงเรียน  
 288 คน นักการศึกษาในโรงเรียน 288 คน และนักการศึกษาในโรงเรียน 288 คน  
 ผลการวิจัยปรากฏว่า ในด้านหลักการ ความคิดเห็นที่อยู่ใน เกณฑ์เห็นด้วยอย่างยิ่ง คือ  
 หลักสูตรจะต้องจัดให้สอดคล้องกับความต้องการ ความสามารถ และความสนใจของ  
 ผู้เรียน ต้องพัฒนาบุคลิกภาพด้านต่าง ๆ ของผู้เรียน ความคิดเห็นที่อยู่ใน เกณฑ์เห็นด้วย  
 คือ หลักสูตรจะต้องจัดแผนการเรียนให้จบในตัวเอง และเป็นพื้นฐานสำหรับการศึกษาต่อ  
 ทั้งยังต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสามารถหาความรู้ และทักษะจากแหล่งวิทยากร และ  
 สถานประกอบการได้

<sup>1</sup>ชัชชัย รัตนธรรมมา, "ความคิดเห็น เกี่ยวกับหลักสูตรวิชา เอกภคจิตศาสตร์  
 ระดับปริญญาตรีของวิทยาลัยครู" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา  
 บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2523).

กำนจกนุงหมายความคิดเห็นอยู่ใน เกณฑ์เห็นด้วยอย่างยิ่ง คือการรู้จักสิทธิ  
 และหน้าที่ของตน เอง และผู้อื่นในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข  
 การรู้จักใฝ่หาความรู้ ทักษะในการทำงาน มีความซื่อสัตย์ เคารพต่อกฎหมาย  
 ตลอดจนมีความริเริ่มสร้างสรรค์ การรู้จักประหยัด ขยัน อดทน และมีมานะพากเพียร  
 ในการทำงาน การรู้จักนำความรู้ไปปรับปรุงใช้ในการดำรงชีวิต การทำงาน เป็น  
 หมู่คณะ การแก้ปัญหาต่าง ๆ ตลอดจนมีความสามัคคี เสียสละเพื่อส่วนรวม การรู้จัก  
 หาช่องทางในการนำความรู้ไปประกอบอาชีพได้ และรู้จักใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์  
 แก่ชีวิตตนเอง การรู้จักการบำรุงรักษาสุขภาพให้สมบูรณ์ทั้งร่างกายและจิตใจ การ  
 รู้จักและผูกพันกับท้องถิ่นของตน สร้างความเจริญให้แก่ท้องถิ่นของตนเอง และ  
 มีความภูมิใจในความเป็นไทย การรู้จักรักษาความปลอดภัยและความมั่นคงของชาติ  
 มีความจงรักภักดีต่อชาติ ศาสนา และ พระมหากษัตริย์ การรู้จักส่งเสริมศิลปะและ  
 วัฒนธรรมของชาติไทย รวมทั้งการรู้จักการอยู่ร่วมกันกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข  
 สำหรับจกนุงหมายที่ว่า การรู้จักคิด และวิเคราะห์อย่างมีระเบียบ อยู่ใน เกณฑ์  
 เห็นด้วย

กำนกลุ่มวิชา ความคิดเห็นที่อยู่ใน เกณฑ์เห็นด้วยอย่างยิ่ง ได้แก่ กลุ่ม  
 วิทยาศาสตร์ และคณิตศาสตร์ กลุ่มสังคมศึกษา สำหรับกลุ่มภาษาและกลุ่มพัฒนา  
 บุคลิกภาพอยู่ใน เกณฑ์เห็นด้วย

จำนวนคาบต่อสัปดาห์ของรายวิชาบังคับ ความคิดเห็นอยู่ใน เกณฑ์เห็นด้วย  
 อย่างยิ่ง ได้แก่ วิชาวิทยาศาสตร์ (4 คาบต่อสัปดาห์) สำหรับรายวิชาที่อยู่ใน เกณฑ์  
 เห็นด้วย ได้แก่ วิชาภาษาไทย (4 คาบต่อสัปดาห์) วิชาคณิตศาสตร์ (4 คาบต่อสัปดาห์)  
 วิชาสังคมศึกษา (5 คาบต่อสัปดาห์) วิชาพลศึกษา (2 คาบต่อสัปดาห์) วิชาสุขศึกษา  
 (1 คาบต่อสัปดาห์) วิชาศิลปศึกษา (2 คาบต่อสัปดาห์) วิชาแรงงาน (4 คาบต่อ  
 สัปดาห์) และกิจกรรม (1 คาบต่อสัปดาห์)

รูปแบบของโครงสร้างหลักสูตรความคิดเห็นอยู่ใน เกณฑ์เห็นด้วยมาก ได้แก่  
 รูปแบบของโครงสร้างที่ประกอบด้วย 5 กลุ่มวิชา คือ กลุ่มภาษา กลุ่มวิทยาศาสตร์  
 และคณิตศาสตร์ กลุ่มสังคมศึกษา กลุ่มพัฒนาบุคลิกภาพ และกลุ่มการงานและ

อาชีพ<sup>1</sup>

นอกจากนั้น ลดาพร รวีรัฐ ได้ทำวิจัยเรื่อง "การติดตามผลการปฏิบัติงานของมหาบัณฑิตครุศาสตร์" โดยใช้แบบสอบถามและการสัมภาษณ์กับกลุ่มตัวอย่างประชากรที่เป็นมหาบัณฑิตทางครุศาสตร์ ที่สำเร็จการศึกษาจากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ระหว่างปีการศึกษา 2518-2520 จำนวน 674 คน และผู้บังคับบัญชาของมหาบัณฑิตจำนวน 100 คน ผลการวิจัยพบว่า มหาบัณฑิตส่วนใหญ่ทำงานตรงตามสาขาวิชาที่เรียน ก่อนเข้าศึกษาระดับปริญญาโท มหาบัณฑิตส่วนใหญ่มีงานทำอยู่แล้ว เมื่อสำเร็จการศึกษาก็ยังคงทำงานอยู่ที่เดิม แต่มีตำแหน่งหน้าที่สูงขึ้น มหาบัณฑิตส่วนใหญ่พอใจในตำแหน่งหน้าที่ที่ปฏิบัติอยู่ และสามารถนำความรู้และประสบการณ์ การศึกษาระดับปริญญาโทไปใช้ได้มาก

ปัญหาหรืออุปสรรคในการทำงานของมหาบัณฑิตส่วนใหญ่ เนื่องจากมีงานที่รับผิดชอบมากเกินไป ไม่พอใจระบบการบริหารงาน ขาดความเสมอภาคในหน่วยงาน ขาดงบประมาณ มหาบัณฑิตส่วนใหญ่ ร้อยละ 90.26 เห็นว่าควรปรับปรุงหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต มหาบัณฑิตส่วนใหญ่ประเมินผลตนเองค่อนข้างต่ำ อยู่ในระดับดีมาก ยกเว้นด้านความสัมพันธ์กับชุมชน อยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งคล้ายคลึงกับที่ผู้บังคับบัญชาของมหาบัณฑิตประเมินผลมหาบัณฑิต<sup>2</sup>

ในปี พ.ศ. 2524 จุฬารัตน์ บวรสิน ทำวิจัยเรื่อง "การประเมินผลหลักสูตรระดับปริญญาตรีสองปีวิชา เอกพลศึกษาของคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่" ผู้วิจัยส่งแบบสอบถามไปยังนักศึกษาปีสุดท้าย บัณฑิต อาจารย์ผู้สอน ผู้เชี่ยวชาญและ

<sup>1</sup> เส็นีย์ พิทักษ์อรุณ, "วิเคราะห์โครงสร้างของหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521" (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาบริหารการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2523), หน้า ๑-๕.

<sup>2</sup> ลดาพร รวีรัฐ, "การติดตามผลการปฏิบัติงานของมหาบัณฑิตครุศาสตร์" (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ภาควิชาอุดมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2523).

ผู้บริหารโรงเรียน จำนวน 150 ชุด ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาปีสุดท้าย บัณฑิต อาจารย์ผู้สอน และผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร มีความเห็นว่า หลักสูตรวิชาเอก พลศึกษามีความเหมาะสมในแง่ความมุ่งหมาย องค์ประกอบของหลักสูตร และการเลือกและจัดเนื้อหาวิชา นักศึกษาปีสุดท้าย บัณฑิต และอาจารย์ผู้สอน มีความเห็นว่า ขบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้ในแง่คุณลักษณะของผู้สอน คุณลักษณะของผู้เรียน อุปกรณ์การสอน อุปกรณ์ประเภทตำรา และสถานที่ที่มีความเหมาะสมดี นอกจากนี้ นักศึกษาปีสุดท้าย บัณฑิต อาจารย์ผู้สอน และผู้บริหารโรงเรียน มีความเห็นว่า ผู้เรียนมีสัมฤทธิ์ผลทางการศึกษาอยู่ในระดับมาก<sup>1</sup>

ในปีนี้มีผู้สนใจศึกษา เกี่ยวกับการติดตามผลผู้สำเร็จการศึกษาถึง 3 คนด้วยกัน ได้แก่

จันทิมา โภญจนาท ได้ทำวิจัยเรื่อง "การติดตามผลผู้สำเร็จการศึกษา ระดับประกาศนียบัตรศิลปศึกษาชั้นกลาง" โดยส่งแบบสอบถามไปยังผู้สำเร็จการศึกษา 300 คน และผู้บังคับบัญชาหรือนายจ้าง 110 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ผู้สำเร็จการศึกษาส่วนมากได้นำความรู้ความสามารถไปใช้ในการประกอบอาชีพ ผู้สำเร็จการศึกษาประเมินความสามารถในการปฏิบัติงานอาชีพของตนเองอยู่ในระดับดีเกือบทุกเรื่อง ยกเว้นความสามารถในการเป็นผู้นำที่ดีและความรู้ในวิชาสามัญที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานอยู่ในระดับพอใช้ ผู้บังคับบัญชาหรือนายจ้างมีความพอใจในผลงาน และตัวผู้สำเร็จการศึกษาอยู่ในระดับสูง ทั้งยังประเมินความสามารถในการปฏิบัติงานอาชีพของผู้สำเร็จการศึกษาอยู่ในระดับสูงทุกเรื่องด้วย ผู้สำเร็จการศึกษาเห็นว่าหลักสูตรโดยเฉลี่ยอยู่ในระดับพอใช้ และร้อยละ 92.89 เห็นว่าควรมีการปรับปรุงหลักสูตรทางด้านจุดมุ่งหมาย เนื้อหาวิชา การจัดการเรียนการสอน การวัดผลการศึกษา รายวิชาที่มีประโยชน์ในการประกอบอาชีพ ได้แก่ รายวิชาส่วนใหญ่ในหมวดศิลปะ ความเข้าใจภาษาอังกฤษ สนทนาภาษาอังกฤษ จิตวิทยา ส่วนรายวิชาที่มี

<sup>1</sup> จุฬารัตน์ นวรสิน, "การประเมินผลหลักสูตรระดับปริญญาตรีสองปี วิชาเอกพลศึกษา ของคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโท มหาวิทยาลัย ภาควิชาพลศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524).



สุรีย์ ชรรณเลิศหล้า ทำวิจัยเรื่อง "การติดตามผลบัณฑิตศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาพลศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย" โดยส่งแบบสอบถามไปยังบัณฑิตศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาพลศึกษา จำนวน 358 คน และผู้บังคับบัญชาของบัณฑิต จำนวน 264 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ผู้บังคับบัญชาและบัณฑิตเห็นว่าการสามารถในการปฏิบัติงานของบัณฑิตมีความสามารถมากในค่านต่าง ๆ ดังนี้

ด้านความรู้ความสามารถทางวิชาการ บัณฑิตมีความรู้และความเข้าใจถึงความสำคัญของวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม มีความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรประมวลการสอนและการวัดผลประเมินผลทางพลศึกษา ควรติดตามความเคลื่อนไหวทางพลศึกษาและทางวิชาการทั่วไป ด้านการสอน บัณฑิตมีความสามารถในการปกครองชั้นเรียน มีการรับฟังความคิดเห็นของนักเรียนในเรื่องการเรียนการสอน ความสามารถในการอธิบายและสาธิตทักษะทางกีฬา ด้านบุคลิกภาพ บัณฑิตมีความสุภาพอ่อนโยนและร่าเริงแจ่มใส แต่งกายสะอาดและท่าทางเหมาะสมกับเป็นครูพลศึกษา มีความขยันขันแข็งอดทนไม่ย่อท้ออุปสรรค รับฟังความคิดเห็นและกล้าแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล ด้านคุณธรรมและความประพฤติ บัณฑิตมีความเมตตากรุณาโอบอ้อมอารี แสดงความยินดีในความสำเร็จของผู้อื่น เสียสละเพื่อส่วนรวมและอุทิศเวลาในการทำงาน ด้านมนุษยสัมพันธ์ บัณฑิตมีความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ยิ้มแย้มแจ่มใสต่อผู้บังคับบัญชา ผู้ร่วมงาน นักเรียน เจ้าหน้าที่และภารโรง ด้านทักษะต่ออาชีพครู บัณฑิตมีความซื่อตรงต่อหน้าที่และเวลา ใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ต่ออาชีพครู สร้างและรักษาชื่อเสียงให้กับตนเองและสถาบันที่สอนอยู่ ความคิดเห็นของผู้บังคับบัญชาและนิสิต ต่อความสามารถในการปฏิบัติงานของบัณฑิตไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ยกเว้นด้านความรู้ ความสามารถทางวิชาการ ด้านบุคลิกภาพ และด้านทักษะต่ออาชีพครู<sup>1</sup>

<sup>1</sup>สุรีย์ ชรรณเลิศหล้า, "การติดตามผลบัณฑิตศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาพลศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย," (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาพลศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524), หน้า ๖-๗.

และในปี พ.ศ. 2525 ปรีชา สัมฤทธิ์ผล ทำวิจัยเรื่อง "การประเมินผลหลักสูตรการศึกษามัธยมศึกษา พุทธศักราช 2517 ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ" โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาการประเมินผลหลักสูตรการศึกษามัธยมศึกษา พุทธศักราช 2517 ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ เป็นผู้บริหาร จำนวน 100 คน อาจารย์ จำนวน 184 คน บัณฑิตปีการศึกษา 2520-2521 จำนวน 214 คน ผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตกึ่งกลาง จำนวน 214 คน และนิสิตปีที่ 4 ปีการศึกษา 2522 จำนวน 392 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ความเข้าใจของผู้บริหารและอาจารย์เกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของหลักสูตรการศึกษา ความเหมาะสมในการเลือกและการจัดเนื้อหาวิชา และปัจจัยและสภาพต่าง ๆ ภายในมหาวิทยาลัยไม่แตกต่างกันที่ระดับความมีนัยสำคัญ .05 แต่มีความคิดเห็นแตกต่างกันที่ระดับความมีนัยสำคัญ .05 เกี่ยวกับความเหมาะสมในการจัดประสบการณ์ประกอบการเรียนรู้ ความสามารถในการปฏิบัติงานครูของบัณฑิตในทัศนะของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตกับตัวบัณฑิตไม่มีความสัมพันธ์กันที่ระดับความมีนัยสำคัญ .05 โดยเฉลี่ยแล้วผู้บริหารและอาจารย์มีความเห็นว่า หลักสูตรการศึกษามัธยมศึกษา พุทธศักราช 2517 เป็นหลักสูตรที่เหมาะสมกับการผลิตบัณฑิต และผู้บังคับบัญชามีความพึงพอใจในความสามารถการปฏิบัติงานของบัณฑิต<sup>1</sup>

ในปี ค.ศ. 1961 เซฟเฟอร์ ได้ทำวิจัยเรื่อง "การประเมินผลหลักสูตรการฝึกหัดครูของวิทยาลัยพาร์สัน" เพื่อปรับปรุงหลักสูตรที่ใช้ในวิทยาลัยให้ดีขึ้น โดยส่งแบบสอบถามไปยังผู้สำเร็จการศึกษา ปี ค.ศ. 1951-1959 จำนวน 226 คน และผู้บังคับบัญชาของผู้สำเร็จการศึกษากึ่งกลาง จำนวน 96 คน ผลการวิจัยพบว่าผู้สำเร็จการศึกษามีความพอใจในความรู้พื้นฐานของตนและเห็นว่าการเตรียมตัวทางวิชาเอกเพียงพอแล้ว แต่ต้องการได้รับการฝึกหัดใช้อุปกรณ์มากกว่านี้ การฝึกสอนควร

---

<sup>1</sup>ปรีชา สัมฤทธิ์ผล, "การประเมินผลหลักสูตรการศึกษามัธยมศึกษา พุทธศักราช 2517 ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ" (กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2525).

ให้ลิสต์ อาจารย์นิเทศก์ของวิทยาลัย และอาจารย์ที่เลี้ยงมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกันกว่าที่เป็นอยู่ และควรฝึกสอนเต็มเวลา โดยใช้เวลาฝึกอย่างน้อยครึ่งภาคเรียน ทั้งยังต้องการให้มีการนิเทศก์การฝึกสอนมากกว่านี้ การบริการต่าง ๆ ในวิทยาลัยที่เพียงพอแล้ว ได้แก่ ห้องสมุดและบริการจัดหางานทำ บริการที่ยังไม่เพียงพอคือการบริการให้คำปรึกษาหารือ ห้องปฏิบัติการสำหรับอ่าน บริการค้นหาสุขภาพอนามัยที่อยู่อาศัย การพักผ่อนหย่อนใจ การประชุมนิเทศ โสตทัศนวัสดุ และห้องปฏิบัติการหลักสูตร<sup>1</sup>

ในปีต่อมา เทย์เลอร์ ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การประเมินหลักสูตรปริญญาโททางการศึกษาในวิทยาลัยภาคตะวันออกเฉียงเหนือของรัฐโอคลาโฮมา" โดยใช้วิธีสัมภาษณ์ผู้สำเร็จการศึกษา จำนวน 125 คน และผู้บังคับบัญชาของโรงเรียนที่ผู้สำเร็จการศึกษาเหล่านี้ทำการสอน จำนวน 75 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ผู้สำเร็จการศึกษาคงต้องการเรียน เนื้อหาเกี่ยวกับความรู้ทางวิชาเฉพาะในรายวิชาต่าง ๆ เพิ่มมากขึ้น โดยให้เพิ่มการเรียนวิธีสอนวิชาเฉพาะเหล่านี้ และเห็นว่าควรปรับปรุงความรู้ทางวิชาการศึกษาในบางส่วนให้สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์จริง ๆ ในห้องเรียนได้ ทั้งยังเห็นว่า ควรให้มีโอกาสเลือกเรียนรายวิชาความรู้ทางวิชาสามัญทั่วไป ตามความสนใจของแต่ละคน การบริการของวิทยาลัยทั้งบริการแนะแนวและการให้การศึกษ การบริการห้องสมุดและการเตรียมตัวเพื่อทำการวิจัย เป็นที่พอใจของผู้สำเร็จการศึกษา<sup>2</sup>

ในปี 1981 เจอร์รี่ ชู ไคลส์ส ทำวิจัยเรื่อง "การติดตามผลนักศึกษา

---

<sup>1</sup>Reed M. Schaefer, "An Evaluation of the Teacher Program at Parson College," Dissertation Abstracts International 22 (March 1962): 3106-3108.

<sup>2</sup>Fred J. Taylor, "An Appraisal of Selected Aspects of Teaching Degree Program at a Teacher-Education Institution," Dissertation Abstracts International 23 (April 1963): 3806.



บริหารธุรกิจ ปี 1977-1981 ของวิทยาลัยซานจาซิงโต เพื่อศึกษาว่า การเรียน การสอนที่วิทยาลัยจัดขึ้น นักศึกษาสามารถนำไปใช้ในการทำงาน เพียงใด โดยส่ง แบบสอบถามไปยังนักศึกษา 476 คน แล้วสุ่มตัวอย่างมาศึกษาเพียง 227 คน ผลการวิจัยพบว่า ไม่มีความแตกต่างกันระหว่างงานที่ทำกับการเตรียมตัว เพื่อการ ประกอบอาชีพที่ทางวิทยาลัยจัดให้มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือ การพิมพ์ดีด การบอกคำบอก และการใช้เครื่องมือบอกคำบอก (dictating and Transcribing tasks using dictating machines) การทำงานทางด้านบริหารธุรกิจโดยตรง การสื่อสารด้วยภาษางานธุรการทั่วไป ส่วน งานที่ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 คือ การเตรียมตัว, การ เก็บข้อมูลทางเลขคณิตโดยไม่ใช้เครื่องคำนวณ, การเงิน และงานเก็บบันทึก ทักษะ ที่นักศึกษาต้องการให้เพิ่มในหลักสูตร ได้แก่ การพิมพ์ต้นฉบับทางสถิติ ทักษะทาง ไวยากรณ์ ทักษะการเว้นวรรคตอน เทคนิคการเขียนรายงาน และการเลือกคนเข้า ทำงาน<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Jerry Sue Dyess, "A Follow-up of San Jacinto College 1977-1981 Business Administration Graduates with Implications for Curriculum Revisions," Dissertation Abstracts International 42 (May 1982): 4702A.