

รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ
ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542



นางกฤติยา วงศ์ก้อม

สถาบันวิทยบริการ

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

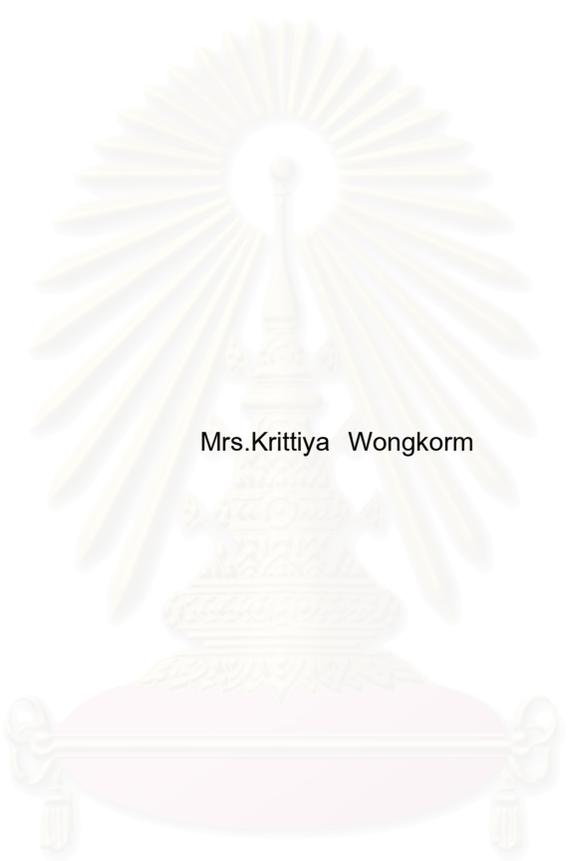
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2547

ISBN 974-53-1348-3

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

THE TEACHER DEVELOPMENT MODEL IN LEARNING ASSESSMENT
BASED ON EMPOWERMENT EVALUATION ACCORDING TO
THE NATIONAL EDUCATION ACT B.E. 2542



Mrs.Krittiya Wongkorm

สถาบันวิทยบริการ
A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement
for the Degree of Doctor of Philosophy in Educational Measurement and Evaluation

Department of Educational Research and Psychology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic year 2004

ISBN 974-53-1348-3

หัวข้อวิทยานิพนธ์	รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิด การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
โดย	นางกฤติยา วงศ์ก้อม
สาขาวิชา	การวัดและประเมินผลการศึกษา
อาจารย์ที่ปรึกษา	รองศาสตราจารย์ ดร.ทวีวัฒน์ ปิตยานนท์
อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม	รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต

.....คณบดีคณะครุศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร.พศุทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์
(รองศาสตราจารย์ ดร.ทวีวัฒน์ ปิตยานนท์)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม
(รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช)

.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุชีวะ)

.....กรรมการ
(ดร.วันทยา วงศ์ศิลปกรมย์)

กฤติยา วงศ์ก้อม: รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542. (THE TEACHER DEVELOPMENT MODEL IN LEARNING ASSESSMENT BASED ON EMPOWERMENT EVALUATION ACCORDING TO THE NATIONAL EDUCATION ACT B.E. 2542) อ.ที่ปรึกษา: รองศาสตราจารย์ ดร.ทวิวัฒน์ ปิตยานนท์, อ.ที่ปรึกษาร่วม: รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช, 318 หน้า, ISBN 974-53-1348-3

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูที่สอนในระดับชั้นประถมศึกษาจากโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครนครปฐม โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 1 ได้จากการเลือกแบบอาสาสมัครจำนวน 34 คน และผู้เชี่ยวชาญในการพัฒนาครูจำนวน 11 คน การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การสอบถาม การสัมภาษณ์ การวิเคราะห์เอกสาร การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณใช้สถิติบรรยาย ได้แก่ การแจกแจงความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่ามัธยฐาน ค่าพิสัยระหว่างควอร์ไทล์ สถิติอนุमान ได้แก่ การวิเคราะห์องค์ประกอบ และการทดสอบด้วยค่าที่ ส่วนข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่เหมาะสมประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การวางแผนการพัฒนา การปฏิบัติการพัฒนาครู และผลการประเมินการพัฒนาครู ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีส่วนประกอบที่สัมพันธ์กัน

ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของผู้เชี่ยวชาญ พบว่า โครงสร้างของรูปแบบและกลยุทธ์การพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด และมีประสิทธิภาพด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปใช้ในระดั้มากถึงมากที่สุด

ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครู พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ มีความถูกต้อง มีความเหมาะสม และครูมีความพึงพอใจต่อกระบวนการพัฒนาครูและต่อบทบาทของผู้วิจัย ด้านกระบวนการพัฒนาครู ด้านการอำนวยความสะดวก ด้านการสนับสนุน ด้านการสร้างความรู้ความกระจ่างชัด ด้านการมีเสรีภาพทางการคิดอยู่ในระดั้มาก

ภาควิชา.....วิจัยและจิตวิทยาการศึกษา.....ลายมือชื่อ.....
สาขาวิชา.....การวัดและประเมินผลการศึกษา.....ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....
ปีการศึกษา.....2547.....ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม.....

4384603727 : MAJOR EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION

KEYWORD: EMPOWERMENT EVALUATION/TEACHER DEVELOPMENT MODEL

KRITTIYA WONGKORM: THE TEACHER DEVELOPMENT MODEL IN LEARNING ASSESSMENT BASED ON EMPOWERMENT EVALUATION ACCORDING TO THE NATIONAL EDUCATION ACT B.E. 2542. THESIS ADVISOR: ASSOC.PROF.

TAWEEWAT PITAYANON, Ph.D., THESIS CO-ADVISOR: ASSOC.PROF.SUWIMON WONGWANICH, Ph.D., 318 pp. ISBN 974-53-1348-3

The objectives of this study were to develop and evaluate the teacher development model in learning assessment based on empowerment evaluation according to the National Education Act B.E. 2542. The research sample consisted of 11 teacher development experts and 34 volunteers who were primary school teachers of the School under the jurisdiction of the Division of Education of the Nakornpathom City Municipality, and Schools under the jurisdiction of Nakornpathom Educational Service Area I. Data collection was using the questionnaire, interview technique, document analysis and participatory observation. Descriptive statistics were frequency distributions, i.e. percentage, mean, standard deviation, median, and quartile deviation. Inferential statistics for testing statistical significance is t-test and factor analysis. Qualitative data analyzing method used in this study was content analysis.

Research findings were as follows:

1. The teacher development model, consisting of 3 factors, i.e. teacher development planning, teacher development performance and teacher development evaluation were suitable.
2. The structure of the teacher development model and strategy were suitable at the highest level and they were also suitable, possible, clarified and simplified application at high to the highest level.
3. The teacher development model was utility, feasibility, accuracy and property. The teachers were satisfied with the teacher development model and researcher's role in the development process, facilitating process, advocacy, illumination, and liberation at the high level.

Department Educational Research and Psychology..... Student's signature.....

Field of study Educational Measurement and Evaluation Advisor's signature.....

Academic year 2004..... Co-Advisor's signature.....

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความสำเร็จอย่างสูงยิ่งจากรองศาสตราจารย์ ดร.ทวีวัฒน์ ปิตยานนท์ และรองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่ได้ให้ความรู้ ให้คำปรึกษา คำแนะนำ ด้วยความเอาใจใส่ ดูแล ห่วงใย ให้กำลังใจ ติดตามความก้าวหน้า ให้ประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีคุณค่ายิ่งแก่ผู้วิจัย ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณท่านเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี ประธานกรรมการสอบ วิทยานิพนธ์ รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุขิวะ ดร.วันทยา วงศ์ศิลปภิรมย์ กรรมการสอบ วิทยานิพนธ์ที่ได้ให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์ในการปรับปรุงวิทยานิพนธ์ให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์พวงแก้ว ปุณยกนก ที่คอยให้กำลังใจแก่ผู้วิจัย ตลอดมานับตั้งแต่ศึกษาในระดับปริญญาโท

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ทุกท่านที่ได้ประสิทธิ์ประสาทความรู้และประสบการณ์ที่มี คุณค่ายิ่งแก่ผู้วิจัย

ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ให้ความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบหลักการ พื้นฐานและขั้นตอนของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือในการวิจัย และตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้บริหารและครูโรงเรียนเทศบาล 1 วัดพระงาม (สามัคคีพิทยา) โรงเรียนวัดหนองโพธิ์ (ศิลปวิทยาคม) โรงเรียนอนุบาลสุรินทร์ โดยเฉพาะอาจารย์สุวรรณา ตั้งไชยศิริ อาจารย์เจือจันทร์ โกยกอบเกียรติ อาจารย์อรณรินทร์ สุนทรสถิต ผู้ประสานงานที่มากด้วยน้ำใจ

ขอขอบคุณ คุณอดุลย์ เด็กชายดลยภฤติ และเด็กชายณฐกฤต วงศ์ก้อม สมาชิกครอบครัว ที่รักยิ่งของผู้วิจัย ขอขอบคุณสำหรับความอดทน ดูแล ห่วงใย และเป็นกำลังใจที่สำคัญยิ่งยามที่ผู้วิจัย เกิดความท้อแท้

ท้ายนี้ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณบิดา มารดา ผู้ซึ่งวางรากฐานการศึกษารวมทั้งให้กำลังใจ ห่วงใยแก่ผู้วิจัยตลอดมา

กฤติยา วงศ์ก้อม

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฎ
สารบัญแผนภาพ.....	ฏ
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามวิจัย.....	7
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	7
กรอบความคิดการพัฒนาครู.....	8
ขอบเขตของการวิจัย.....	10
นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย.....	11
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	13
2 รายงานเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	15
ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	15
1.1 ความหมายและองค์ประกอบของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	16
1.2 ความมุ่งหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	20
1.3 ประโยชน์ของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	20
1.4 หลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	21
1.5 บทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	26
1.6 ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	29
1.7 วิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	36
1.8 รายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	52

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค.....	56
2.1 ความหมายของรูบริค.....	56
2.2 ความมุ่งหมายของการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค.....	58
2.3 ประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค.....	59
2.4 ลักษณะของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคที่ดี.....	61
2.5 ประเภทของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค.....	61
2.6 ขั้นตอนการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค.....	64
2.7 การตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค.....	66
2.8 รายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค.....	67
ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ.....	73
3.1 จุดกำเนิด แนวคิดและความหมายของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ....	73
3.2 ขั้นตอนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ.....	76
3.3 ลักษณะของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ.....	76
3.4 ประโยชน์ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ.....	77
3.5 รายงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ.....	78
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	84
ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาคูรู.....	84
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	86
เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	87
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	96
แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล.....	96
ระยะที่ 2 การประเมินรูปแบบการพัฒนาคูรู.....	98
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	100
เครื่องมือและวิธีการที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	100
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	105
แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล.....	105

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	107
ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการพัฒนา รูปแบบการพัฒนาครู.....	107
ตอนที่ 1.1 การตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างของหลักการพื้นฐานและ ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้.....	108
ตอนที่ 1.2 ข้อมูลสภาพทั่วไปของครู.....	112
ตอนที่ 1.3 ข้อมูลสภาพการประเมินการเรียนรู้.....	118
ตอนที่ 1.4 มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	120
ตอนที่ 1.5 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่ สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	121
ตอนที่ 1.6 การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาครู.....	123
ตอนที่ 1.7 การตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูโดยผู้เชี่ยวชาญ.....	127
ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครู.....	131
ตอนที่ 2.1 ข้อมูลสภาพทั่วไปสถานศึกษาและครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง.....	131
ตอนที่ 2.2 การทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตาม แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ.....	136
ตอนที่ 2.3 ผลการใช้รูปแบบการพัฒนาครู.....	164
ตอนที่ 2.4 การประเมินรูปแบบการพัฒนาครู.....	176
5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	181
สรุปผลการวิจัย.....	183
อภิปรายผลการวิจัย.....	188
ข้อเสนอแนะ.....	199
รายการอ้างอิง.....	202

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
ภาคผนวก.....	211
ก รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ.....	212
ข เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตอนที่ 1.....	216
ค เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตอนที่ 2.1.....	233
ง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตอนที่ 2.2.....	249
จ เอกสารคู่มือพัฒนาครูและเอกสารประกอบการอบรม.....	259
ฉ ผลการวิเคราะห์สภาพการประเมินการเรียนรู้ มโนทัศน์ และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 รายสถานศึกษา.....	306
ช ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542	309
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	318

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
2.1	เมตริกการวางแผนการประเมิน.....	30
2.2	การเปรียบเทียบลักษณะของการสังเกตแบบเป็นทางการกับการสังเกตแบบไม่เป็นทางการ.....	38
2.3	ตัวอย่างแบบตรวจสอบรายการที่ใช้ประเมินพัฒนาการการสร้างสิ่งก่อสร้างจากบล็อก (block-building) ของเด็ก.....	40
2.4	ตัวอย่างแบบสัมภาษณ์ที่ใช้บันทึกการแสดงความรู้สึกเกี่ยวกับเรื่องที่น่าสนใจในโครงการ Whole Language.....	40
3.1	ขนาดประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยจำแนกตามสังกัด.....	86
3.2	ผลการปรับแก้แบบสอบถามการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา.....	92
3.3	ผลการตรวจสอบคุณภาพแบบสอบถามการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษารายข้อด้านความยากง่ายและอำนาจจำแนก.....	94
3.4	ผลการตรวจสอบคุณภาพแบบสอบถามการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษาทั้งฉบับโดยการตรวจสอบความเที่ยงเชิงความสอดคล้องภายใน.....	95
3.5	ขนาดกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสถานศึกษาที่เป็นกรณีศึกษา.....	100
4.1	ผลการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างหลักการพื้นฐานที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้นกับหลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	108
4.2	ผลการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้นกับขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	109
4.3	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด เพศ และวุฒิการศึกษา.....	112
4.4	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัดตำแหน่งและระดับชั้นที่สอน.....	113
4.5	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด ประสบการณ์ และภาระงานสอน....	114
4.6	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานประสบการณ์การสอนของกลุ่มตัวอย่าง.....	115
4.7	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัดประสบการณ์ฝึกอบรม และประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	116
4.8	จำนวนและร้อยละกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด คุณลักษณะ และเวลาที่ใช้ในการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียน.....	117

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
4.9	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัดและความต้องการเข้าร่วมวิจัย.....	118
4.10	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จำแนกตามสังกัด.....	119
4.11	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จำแนกตามสังกัด.....	120
4.12	ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	122
4.13	ค่ามัธยฐาน และพิสัยระหว่างควอไทล์ ประสิทธิภาพด้านความเหมาะสมของโครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	127
4.14	ค่ามัธยฐาน และพิสัยระหว่างควอไทล์ ประสิทธิภาพด้านความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	128
4.15	ข้อมูลสภาพทั่วไปของสถานศึกษาที่เป็นกรณีศึกษา.....	132
4.16	ข้อมูลสภาพทั่วไปของครูกลุ่มตัวอย่าง.....	133
4.17	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของข้อมูลทั่วไปของครูกลุ่มตัวอย่าง.....	134
4.18	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	135
4.19	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	136
4.20	กำหนดการพัฒนาครูตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ.....	137
4.21	ขอบข่ายงานในแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก.....	151
4.22	กำหนดการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	152
4.23	ผลการดำเนินงานตามแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก.....	154
4.24	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความหมายค่าเฉลี่ยผลการประเมินการอบรมเชิงปฏิบัติการ.....	157

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
4.25	กิจกรรม บทบาทของครูและผู้วิจัย และผลลัพธ์ที่มุ่งหวังในแต่ละขั้นตอนของการพัฒนาครูตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ.....	160
4.26	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังการพัฒนา.....	165
4.27	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความแตกต่างของค่าเฉลี่ยทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังการพัฒนา.....	166
4.28	จำนวนผลงานจำแนกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้.....	167
4.29	จำนวนผลงานจำแนกตามลักษณะการประเมินการเรียนรู้.....	168
4.30	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู.....	173
4.31	ปัญหาและอุปสรรคในการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	175
4.32	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครู.....	177

สารบัญแผนภาพ

แผนภาพที่		หน้า
1.1	กรอบความคิดการพัฒนาครู.....	9
2.1	การวางแผนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	19
2.2	การวางแผนผังการประเมินตามสภาพจริง.....	29
2.3	ตัวอย่างแบบตรวจสอบรายการที่ทำร่องรอยพัฒนาการของนักเรียนอย่างง่าย.....	41
2.4	ตัวอย่างแบบบันทึกพัฒนาการรายบุคคล.....	41
2.5	ขั้นตอนการประเมินจากแฟ้มสะสมงาน.....	45
2.6	เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคประเมินการเขียนนิทานแบบองค์รวม.....	62
2.7	เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคประเมินการเขียนนิทานแบบแยกองค์ประกอบ.....	63
2.8	ความสัมพันธ์ระหว่างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคประเมินงานที่มี ลักษณะเฉพาะกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคประเมินทั่วไป.....	64
3.1	ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู.....	85
3.2	ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 2 การประเมินรูปแบบการพัฒนาครู.....	99
4.1	รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบ เสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	125
4.2	รูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542.....	126

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ผลจากการปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์ของการศึกษาใหม่ นับตั้งแต่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีผลบังคับใช้เมื่อวันที่ 20 สิงหาคม 2542 ได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนกรวัดและประเมินการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องกับกระบวนกรเรียนการสอนโดยพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้บัญญัติสาระในหมวด 4 มาตรา 26 ว่า ให้สถานศึกษาจัดการประเมินผู้เรียนโดยพิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียน ความประพฤติ การสังเกตพฤติกรรม การเรียน การร่วมกิจกรรมและการทดสอบควบคู่ไปกับกระบวนกรเรียนการสอนตามความเหมาะสมของแต่ละระดับและรูปแบบการศึกษา เมื่อเป็นเช่นนี้การประเมินผลจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงบทบาทมาทำหน้าที่สำคัญเพื่อการเฝ้าดูผู้เรียนโดยอาศัยวิธีการประเมินที่หลากหลาย และประเมินอย่างต่อเนื่องตลอดระยะเวลาที่ผู้เรียนอยู่กับครู โดยถือว่าการประเมินเป็นกิจกรรมที่สอดแทรกอยู่ในกระบวนกรเรียนรู้ (ส.วาสนา ประवालพฤษ์, 2537; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักนายกรัฐมนตรี, 2542)

การเปลี่ยนแปลงของการประเมินดังกล่าว ทำให้นักวิชาการวัดผลได้กล่าวถึงการประเมินที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญหลายวิธี อาทิ การประเมินทางเลือก (alternative assessment) การประเมินการปฏิบัติงาน (performance assessment) การประเมินองค์รวม (holistic assessment) การประเมินที่เน้นผลลัพธ์ (outcome-based assessment) การประเมินทางตรง (direct assessment) และการประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment) (Hart,1994; Pearson Education Development Group, 2001; นางลักษณ วัชรชัย, 2545) ซึ่งแต่ละวิธีที่ กล่าวมามีลักษณะร่วมกันอยู่ 2 ประการ คือ ประการแรก เป็นการประเมินที่เป็นทางเลือกใหม่แทนการใช้แบบทดสอบมาตรฐานหรือแบบทดสอบแบบเลือกตอบแบบเดิม ประการที่สอง เป็นการประเมินการปฏิบัติงานของผู้เรียนในสภาพจริง (Worthen, 1993) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Marsh (2001 อ้างถึงในนางลักษณ วัชรชัย, 2545) และ Linn (2000 อ้างถึงใน นางลักษณ วัชรชัย, 2545) ที่ว่าการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ในยุคกรปฏิรูปการศึกษาทุกรูปแบบล้วนแต่ได้รับการพัฒนาโดยมีการประเมินการปฏิบัติงานเป็นรากฐานทั้งสิ้น Hart (1994) เลือกใช้คำว่า การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง (authentic learning assessment) แทนคำว่า การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ เนื่องจากเป็นคำที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาเครื่องมื่อการประเมินที่สามารถวัดและสะท้อนผลได้ถูกต้องมากกว่าวิธีอื่น นางลักษณ วัชรชัย (2545) ได้สรุปลักษณะของการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ว่า ต้องเป็นระบบ บูรณาการเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน ผู้เกี่ยวข้องทุกรู่มทุกคนมีส่วนร่วมในการประเมิน มีการรวบรวมสารสนเทศด้วยวิธีการหลากหลาย เน้นความสำคัญของการประเมิน

พัฒนาการและทักษะการคิดระดับสูงให้ได้ผลการประเมินที่เป็นประโยชน์ มีการสร้างระบบการจัดการสารสนเทศที่ได้จากการประเมินการเรียนรู้ให้บุคลากรของโรงเรียนทุกฝ่ายสามารถเข้าถึงระบบได้อย่างกว้างขวางและทั่วถึง สามารถใช้ประโยชน์ผลการเรียนในการพัฒนาการเรียนการสอนให้ดียิ่งขึ้น

โดยทั่วไป นักการศึกษายอมรับกันว่าการประเมินมีความมุ่งหมายที่สำคัญอยู่ 3 ประการ คือ ประการแรก ประเมินเพื่อให้เกิดความสามารถในการชี้แจงได้กับสาธารณชน (Accountability) ว่าจัดการศึกษาได้คุ้มค่างบเงินที่จ่ายไปหรือไม่ ประการที่สอง ประเมินเพื่อกำกับติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน (monitoring) ทั้งระดับบุคคล ชั้นเรียน โรงเรียน เขตและประเทศ และประการสุดท้าย ประเมินเพื่อจัดอันดับผู้เรียน (placement) และพิจารณาว่า ผู้เรียนคนใดควรได้รับมอบหมายงานเพิ่ม ส่งเสริม เยียวยาหรือยอมรับให้เข้าศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น นอกจากนี้ความมุ่งหมายสามประการดังกล่าวแล้วการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงยังมีความมุ่งหมายเพิ่มอีกประการหนึ่ง คือเพื่อสร้างรูปแบบการจัดการเรียนการสอน (modeling) การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะช่วยชี้้นำการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนการสอน โดยช่วยให้ครูวางแผนการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามหลักสูตร (Darling-Hammond & Ancess, 1996) ครูจะเกี่ยวข้องในกระบวนการประเมินทั้งในฐานะของนักออกแบบการสอนและนักประเมิน ในขณะที่เดียวกันผู้เรียนจะเปลี่ยนแปลงบทบาทจากเดิมที่เคยเป็นเพียงผู้ทำแบบทดสอบมาเป็นผู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการประเมิน ซึ่งกิจกรรมการประเมินได้ถูกออกแบบให้แสดงให้เห็นถึงผลลัพธ์สุดท้ายที่เขาสามารถทำได้ และชี้ให้เห็นจุดเด่นแทนจุดบกพร่อง ผลจากการประเมินจึงทำให้ผู้เรียนได้สารสนเทศที่ชัดเจนในการปรับปรุงการเรียนรู้ (Montgomery, 2002; Darling-Hammond & Ancess: 1996; Hart, 1994; Adams, 1996; Wiggins, 1990) และที่สำคัญการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงช่วยสร้างบทบาทให้กับพ่อแม่ ผู้ปกครองในฐานะผู้ประเมิน ทำให้กระบวนการประเมินเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมภายในบ้าน (Darling-Hammond & Ancess: 1996; Hart, 1994) แทนที่พ่อแม่หรือผู้ปกครองจะรับทราบเพียงแค่ว่าคะแนนสอบ เปอร์เซนต์ไทล์ และเกรดที่ได้มาจากคะแนนจากแบบสอบมาตรฐาน ผลจากการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะให้สารสนเทศที่เป็นรูปธรรม และชัดเจนเกี่ยวกับความก้าวหน้าของลูก ทำให้พ่อแม่ทราบว่า ลูกทำอะไรได้บ้างและมีวิธีการทำอย่างไร (Hart, 1994)

การเปลี่ยนแปลงแนวทางการประเมินครั้งนี้จึงก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิธีการสอนของครู และวิธีการเรียนของผู้เรียน การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ไม่เพียงแต่เป็นประโยชน์ต่อการปฏิรูปการศึกษาเท่านั้น หากแต่ยังมีประโยชน์กับผู้เรียน ครู และครอบครัวเป็นอย่างยิ่ง ในอดีตทั้งครูและนักวัดผลถูกชี้หน้าด้วยความเชื่อว่า “ถ้าสิ่งใดไม่สามารถวัดได้ สิ่งนั้นก็ไมควรถูกค่าที่จะทำการสอน” ผลที่ตามมาก่อให้เกิดการเน้นการสอนทักษะที่ง่ายต่อการวัดและเนื้อหาความรู้ ความเคลื่อนไหวของการประเมินตามสภาพจริงได้พลิกผันความเชื่อดังกล่าวมาเป็น “หากสิ่งใดมีค่าควรแก่การเรียนรู้ สิ่งนั้นย่อมมีค่าควรแก่การประเมิน” ถ้าต้องการให้ผู้เรียนมีความสามารถอะไร ครูควรประเมินสิ่งนั้น อาทิ ครูต้องการให้ผู้เรียนเรียนรู้วิธีการแก้ปัญหาโดยประยุกต์ใช้ความรู้ทางคณิตศาสตร์ ครูควรตั้งโจทย์ปัญหาให้

ผู้เรียนแก้ปัญหา หรือถ้าครูต้องการให้ผู้เรียนมีทักษะในการวิเคราะห์ ดีความ สังเคราะห์และประเมินค่า ครูต้องประเมินทักษะเหล่านั้นในบริบทที่มีความหมาย เป็นต้น (Hart, 1994)

การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง (authentic assessment) จึงเป็นการประเมินทางเลือกใหม่ของการประเมินที่สอดคล้องกับธรรมชาติของการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และก่อให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2540) เนื่องจากการประเมินตามสภาพจริงเป็นกระบวนการประเมินที่สอดคล้องไปกับกระบวนการเรียนการสอน เพื่อประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนด้วยวิธีการที่หลากหลาย ผ่านการปฏิบัติงานที่สอดคล้องกับประสบการณ์ในโลกแห่งความเป็นจริง (real world experience) (Pickett & Dodge, 2001) เน้นให้ผู้เรียนแสดงออกซึ่งความเข้าใจและทักษะการคิดที่ซับซ้อนในการทำงาน (Cardler, 1991; Archbald & Newmann, 1988) โดยงานที่มอบหมายให้ผู้เรียนปฏิบัติจะเป็นผลจากการบูรณาการความรู้และทักษะเข้าด้วยกัน เป็นงานที่ให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริง ทดลองจริง ดังนั้นจึงเป็นงานที่มีความคุ้มค่า มีความสำคัญและความหมาย การประเมินลักษณะนี้ จึงไม่ใช่เป็นการทดสอบเช่นเดิม แต่เป็นเสมือนกิจกรรมที่สนับสนุนกระบวนการเรียนรู้ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ในชีวิตจริง (Montgomery, 2002; Hart, 1994; Allenman & Brophy, 1997; Darling-Hammond & Aness, 1996; Archbald & Newmann, 1988; Pearson Education Development Group, 2001)

อย่างไรก็ตาม การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไม่ได้มาแทนที่การทดสอบที่เป็นวิธีดั้งเดิม หากแต่เป็นการประเมินที่เป็นทางเลือกใหม่ (Montgomery, 2002) และไม่ได้ล้มเลิกการประเมินความรู้เนื้อหา ในการประเมินตามสภาพจริงนั้น ความรู้และทักษะมีความสำคัญและมีอาจแยกออกจากกันได้ วิธีการการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงมีหลากหลายวิธี การทดสอบ ก็เป็นวิธีการหนึ่งในการประเมินตามสภาพจริง Hart (1994) แบ่งวิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงได้ 3 ประเภทใหญ่ ๆ โดยพิจารณาข้อมูลที่ได้รับจากผู้เรียน ได้แก่ (1) การสังเกต (observation) หรือข้อมูลที่ครูรวบรวมจากผู้เรียนในแต่ละวัน (2) ตัวอย่างการปฏิบัติงานหรือผลผลิตที่เป็นรูปธรรม (performance samples) ซึ่งเป็นหลักฐานแสดงผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน หรือการประเมินจากแฟ้มสะสมงาน (portfolio assessment) และ (3) การทดสอบแบบใหม่และวิธีการที่เสมือนการทดสอบ (new kind of tests and test-like procedures) ซึ่งวัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในเวลาและสถานที่ที่จัดไว้โดยเฉพาะหรือการประเมินการปฏิบัติงานตามสภาพจริง (performance authentic assessment) นั่นเอง

จะเห็นได้ว่าธรรมชาติของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไม่ว่าจะเป็นวิธีการสังเกต แฟ้มสะสมงานหรือการประเมินการปฏิบัติงานตามสภาพจริง ต่างก็เป็นวิธีการประเมินที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินคุณค่าโดยมนุษย์ ซึ่งเป็นการตัดสินคุณค่าเชิงอัตวิสัย (subjective judgement) (Hart, 1994) การตรวจให้คะแนนจึงไม่มีผิดหรือถูกชัดเจนเหมือนแบบทดสอบแบบเลือกตอบ (Chicago Public Schools, 2001) ทำให้ผลการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงถูกวิจารณ์ในแง่ของความตรงและความเที่ยง ก่อให้เกิดการไม่ยอมรับในผลการประเมิน นักประเมินพยายามที่จะแก้ปัญหาจุดอ่อนดังกล่าว โดยการพัฒนาแนวทางการให้คะแนน (scoring guidelines) หรือเกณฑ์การให้คะแนนแบบ

รูบริก (rubrics) เพื่อเป็นเครื่องมือและเกณฑ์การให้คะแนนแบบใหม่ที่พัฒนามาพร้อมกับการประเมินแบบใหม่ (Hart, 1994)

ผลของการเปลี่ยนแปลงการประเมินการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก่อให้เกิดการตอบรับของกระแสสังคมภาพรวมอย่างกว้างขวางจากการประชุมสมัชชาการประเมินการเรียนรู้: เวทีแห่งความสุขจากประสบการณ์จริง ซึ่งมีผู้เข้าร่วมประชุม 346 คน ประกอบด้วยผู้ทรงคุณวุฒิทางการวัดและประเมินทางการศึกษา เครือข่ายพ่อแม่ ผู้ปกครอง ผู้บริหารศึกษา ครูและนักเรียน ซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมินการเรียนรู้ทั้งสิ้นจากการประชุมมีข้อสรุปที่สอดคล้องกับแนวทางการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หลายประการ ได้แก่ ประการแรก ผู้ที่มีส่วนร่วมในการประเมินผู้เรียนควรเป็นครู พ่อแม่ ผู้ปกครอง ผู้เรียนและเพื่อน ประการที่สอง ควรมีการให้ความรู้ความเข้าใจเรื่อง การประเมินแนวใหม่กับครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง ประการที่สาม โรงเรียนควรประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครองทราบแนวทางการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน รวมทั้งแนวทางการประเมินผู้เรียน ประการที่สี่ ควรมีการนำผลการประเมินมาปรับปรุงแก้ไข และพัฒนาผู้เรียนมากกว่าประเมินเพื่อตัดสินการได้ตก และประการสุดท้าย การประเมินผู้เรียนควรประเมินทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ความรู้ ทักษะกระบวนการ และคุณธรรมจริยธรรม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2544)

ท่ามกลางกระแสความต้องการของสังคมที่ขานรับการปฏิรูปการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 แต่การศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการประเมินการเรียนรู้ในปัจจุบันจากรายงานผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ เรื่อง กระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้: การประเมินและการประกัน ซึ่งนางลักษณ์ วิรัชชัย (2545) เป็นผู้ศึกษา พบว่า แม้ว่าหน่วยงานต้นสังกัดได้ดำเนินการให้ความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง แต่ครูยังใช้การประเมินการเรียนรู้แนวนั้นไม่มากนัก และมีข้อสรุปที่น่าสนใจหลายประการ ได้แก่ ประการแรก ครูประเมินการเรียนรู้แยกเป็นคนละส่วนกับการเรียนการสอน ผู้เรียนไม่มีส่วนร่วมในการวางแผนและไม่ได้รับรู้ว่าจะมีการประเมินตามที่ครูกำหนด ประการที่สอง มีการตั้งคณะกรรมการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนรู้และสัดส่วนของคะแนนโดยที่ครูส่วนใหญ่ไม่มีส่วนร่วมในกิจกรรม ประการที่สาม ครูใช้วิธีการประเมินหลายวิธีแต่ทุกวิธีเป็นการประเมินโดยครู ทำให้ผลการประเมินการเรียนรู้ขาดความตรง ประการที่สี่ ครูจัดทำแบบฟอร์มประเมินการเรียนรู้จำนวนมากเพื่อบันทึกผลการประเมินที่ละเอียดเกินความจำเป็น ประการที่ห้า การประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคนควรเป็นผลรวมของการประเมินโดยผู้เกี่ยวข้องทั้งหมด แต่ครูบางคนไม่ยอมรับผลการประเมินโดยเพื่อนครู ประการที่หก ครูบางโรงเรียนลดเกณฑ์การประเมิน เพราะเข้าใจผิดว่าเป็นวิธีการที่ถูกต้องในการประเมินการเรียนรู้ ประการที่เจ็ด ครูและโรงเรียนไม่นำผลการประเมินการเรียนรู้ไปใช้ประโยชน์ ประการที่แปด ครูประเมินการเรียนรู้แบบไม่ต่อเนื่องทำให้ไม่เห็นภาพพัฒนาการ จุดอ่อน จุดแข็งของนักเรียนที่สมบูรณ์ จากผลการศึกษาของนางลักษณ์ วิรัชชัย (2545)

ก่อให้เกิดคำถามที่น่าสนใจ คือ มีวิธีการหรือแนวทางใดที่จะพัฒนาให้ครูทำการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ เพื่อก่อให้เกิดการใช้กระบวนการและผลการประเมินการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรม

ศาสตร์ของการประเมินได้มีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง จนทำให้เกิดแนวคิดการประเมินอย่างหลากหลาย Stufflebeam (2001) ได้วิเคราะห์วิธีการประเมินตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบัน 22 วิธีการ โดยจัดแบ่งเป็น 4 กลุ่มใหญ่ ๆ คือ การประเมินเทียม (pseudo evaluation) การประเมินที่อิงวิธีการและ/หรือการใช้คำถาม (question and/or methods - oriented) หรือการศึกษาที่ประเมิน (quasi-evaluation studies) การประเมินที่อิงการพัฒนาและความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้ (improvement/ accountability - oriented) และการประเมินที่เป็นการสนับสนุน/วาระเชิงสังคม (social agenda/advocacy approach) ซึ่งเป็นแนวคิดการประเมินที่เน้นให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นแนวคิดหนึ่งที่ได้รับการพัฒนาและกำลังได้รับความสนใจจากวงการประเมินในปัจจุบัน มีลักษณะที่เอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน เน้นให้ผู้เกี่ยวข้องในองค์กรเข้ามามีส่วนร่วมเรียนรู้การประเมิน ประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง จนในที่สุดสามารถตัดสินใจหรือกำหนดตนเองได้

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (empowerment evaluation) เป็นแนวคิดการประเมินที่เสนอโดย David Fetterman (1993) มีรากฐานของแนวคิดมาจากการวิจัยปฏิบัติการ (action research) การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นการใช้มนต์ของการประเมิน เทคนิคการประเมิน และข้อค้นพบจากการประเมินไปกระตุ้นให้เกิดการพัฒนา ปรับปรุงการกำกับตนเอง โดยใช้ทั้งวิธีการทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพในการดำเนินงาน เป็นกระบวนการที่ช่วยให้กลุ่มบุคคลต่าง ๆ ช่วยตนเองเป็นและพัฒนาตนเองโดยใช้วิธีการประเมินตนเองและสะท้อนผลแก่ตนเอง กลุ่มคนที่เกี่ยวข้องในการทำงานจึงประกอบด้วยบุคลากรภายในที่ทำการประเมินผลด้วยตนเอง และบุคคลภายนอกที่ทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะหรือผู้อำนวยการความสะดวกในการประเมิน (facilitator) ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับศักยภาพของบุคลากรภายในว่าต้องการความช่วยเหลือในระดับใด (สุวิมล ว่องวาณิช, 2543)

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ อาศัยหลักการทำงานเป็นทีมหรือเป็นกลุ่ม โดยไม่มีใครเสริมพลังอำนาจให้กับใครได้ แต่ทุกคนต้องเสริมพลังอำนาจให้กับตนเอง ดังนั้นการประเมินแบบนี้จึงมิได้จับลงแค่การทราบคุณค่าของการประเมินเหมือนการประเมินแบบเก่า แต่เป็นกระบวนการทำงานที่ต่อเนื่อง เป็นการประเมินเพื่อการพัฒนา ปรับปรุง และการเรียนรู้ตลอดชีวิต ผลผลิตที่ได้จากการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจคือการเกิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ ดังนั้นในบริบทของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจบุคลากรภายนอกจึงมีบทบาทในการพัฒนาบุคลากรหลายลักษณะดังนี้ (Fetterman, 1996; สุวิมล ว่องวาณิช, 2543) (1) การฝึกอบรม (training) เป็นกระบวนการพัฒนาบุคลากรภายในให้สามารถทำการประเมินตนเองได้โดยการให้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการประเมิน ทำให้บุคลากรภายในเกิดการเรียนรู้ในทุกขั้นตอนของการทำงาน มุ่งให้บุคลากรเกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าการให้ความรู้ตรง ๆ (2) การอำนวยความสะดวก (facilitation) โดยบทบาทของนักประเมินจะเป็นผู้ชี้แนะ

แนวทางในการประเมิน กระตุ้นกำกับการทำงาน พยายามจัดอุปสรรคปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ให้ข้อเสนอแนะเพื่อให้เกิดความมั่นใจว่ากระบวนการประเมินจะไม่ล้มเหลว (3) การได้รับการสนับสนุน (advocacy) เป็นขั้นของการนำผลการประเมินตนเองไปใช้ประโยชน์ โดยการนำผลการประเมินเสนอผู้เกี่ยวข้องโดยเฉพาะผู้บริหารเพื่อขอรับการสนับสนุนด้านทรัพยากรในการดำเนินงาน (4) การสร้างความกระจ่าง (illumination) ผลที่ได้จากการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจะช่วยเปิดหูเปิดตา ทำให้เกิดประสบการณ์ในการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์การทำการประเมินด้วยตนเอง ซึ่งถือว่าเป็นการพัฒนาบุคคลให้เกิดความชัดเจนในตนเอง ทำให้เกิดชุมชนของผู้รู้ขึ้น และ (5) การมีเสรีภาพในการกำหนดอนาคตของตนเอง (liberation) เมื่อกระบวนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจช่วยให้บุคลากรเกิดการพัฒนาและเกิดการเรียนรู้แล้ว เขาเหล่านั้นจะสามารถมองเห็นอนาคตของตนเองว่าควรจะไปไหนทิศทางใด ทำให้บุคคลสามารถใช้ความคิดที่อิสระจากกรอบความคิดแบบเดิมสร้างและกำหนดแนวทางของตนเองได้

โดยสรุป การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจนอกจากจะทำให้ทราบผลการประเมินแล้ว ยังช่วยพัฒนาบุคลากรให้สามารถทำการประเมินได้ด้วยตนเอง Fetterman (1996) สรุปประโยชน์ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไว้หลายประการดังนี้ (1) ช่วยสร้างทั้งเทคนิควิธีการประเมินและความรู้เกี่ยวกับการประเมิน เนื่องจากการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจถูกออกแบบเพื่อสนับสนุนให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเกิดการตัดสินใจด้วยตนเอง (2) ช่วยเพิ่มการบูรณาการวิธีการเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพเข้าด้วยกัน (3) การร่วมมือรวมพลังในกระบวนการประเมินช่วยให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียรู้สึกเป็นเจ้าของในกระบวนการประเมิน (4) การตัดสินใจด้วยตนเองในการประเมิน จะช่วยเพิ่มความตระหนักในคุณค่าหรือความต้องการจำเป็นของการประเมิน (5) ช่วยสนับสนุนในการพัฒนาเป้าหมายและวิธีวิทยาการวิจัย ช่วยสร้างความเข้าใจให้ชุมชนเกี่ยวกับเรื่องการออกแบบและการดำเนินการประเมินได้อย่างดี (6) ช่วยบูรณาการกิจกรรมการประเมินเข้าไปในโครงสร้างของโครงการตั้งแต่แรกเริ่ม และนำไปสู่การใช้บทบาทของการประเมินและวิธีการประเมินแบบยั่งยืน

จากแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่เอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน เน้นให้ผู้เกี่ยวข้องในองค์กรเข้ามามีส่วนร่วม เรียนรู้การประเมิน ประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง จนในที่สุดสามารถตัดสินใจหรือกำหนดตนเองได้ จึงน่าจะเป็นแนวทางที่จะพัฒนาครูเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู โดยใช้ขั้นตอนการประเมิน เทคนิคการประเมิน และผลการประเมิน เป็นตัวกระตุ้นครูให้เกิดการพัฒนาตนเองให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จนสามารถการประเมินการเรียนรู้ได้อย่างมีคุณภาพอันเป็นเป้าหมายสุดท้าย โดยมีคำถามวิจัยดังนี้

คำถามวิจัย

1. ครูที่สอนระดับประถมศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสังกัดสำนักการศึกษาเทศบาลนครปฐมมีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หรือไม่ อย่างไร
2. ครูที่สอนระดับประถมศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสังกัดสำนักการศึกษาเทศบาลนครปฐมมีมีนวัตกรรมการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หรือไม่ อย่างไร
3. ครูที่สอนระดับประถมศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสังกัดสำนักการศึกษาเทศบาลนครปฐมมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อย่างไร
4. รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ควรเป็นอย่างไร
5. รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 สามารถพัฒนาให้ครูมีความรู้ความเข้าใจ และมีทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ดีขึ้นหรือไม่ มีการประเมินการเรียนรู้เป็นลักษณะใด และคุณภาพของการประเมินเป็นอย่างไร รวมทั้งมีปัญหาอุปสรรคในการประเมินหรือไม่ อย่างไร
6. รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มี (1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้อง (5) ความพึงพอใจ (6) ความชัดเจน และ (7) ความง่ายต่อการนำไปใช้ หรือไม่ อย่างไร

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์หลัก 2 ประการ ดังนี้

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
2. เพื่อประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

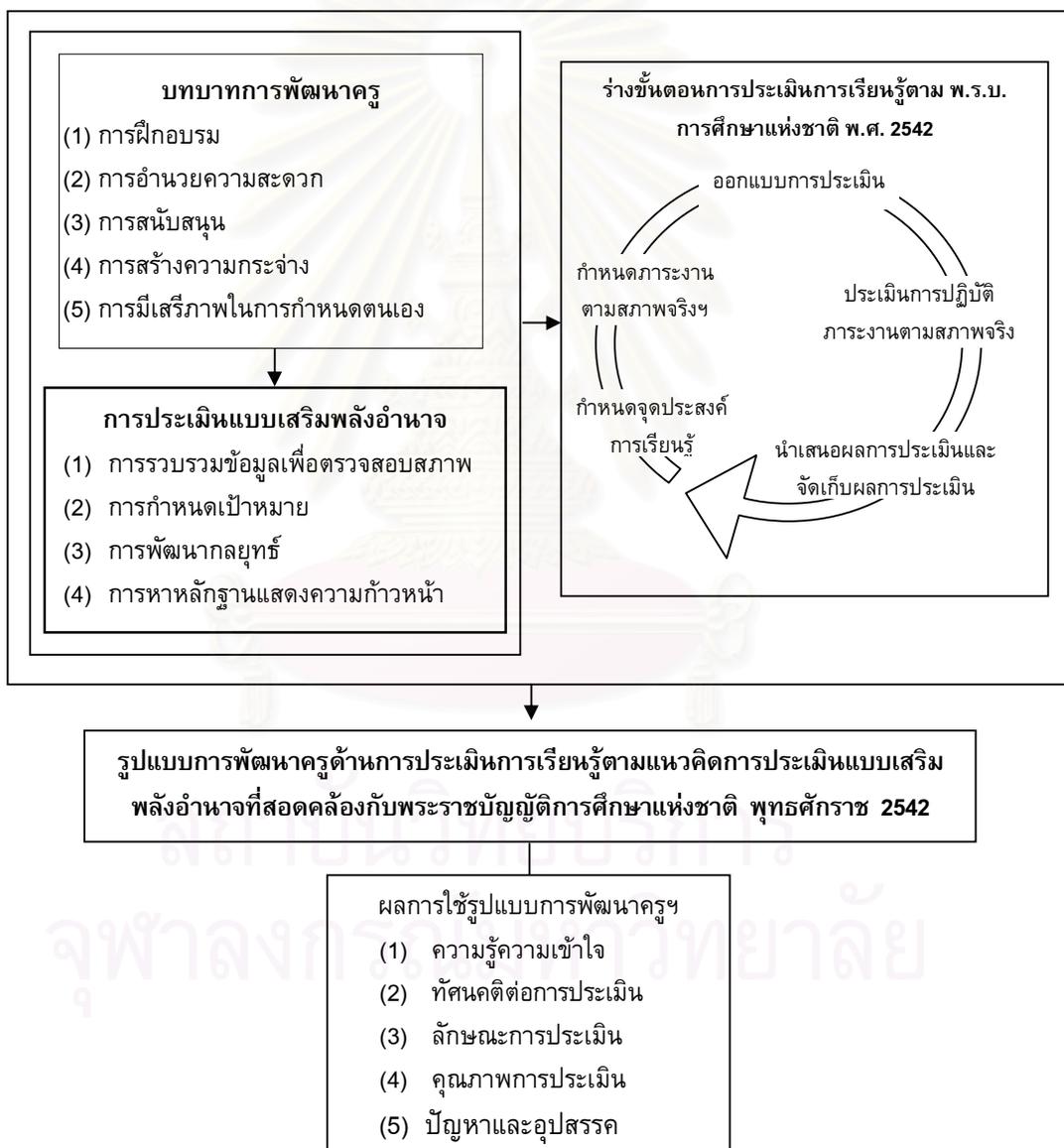
กรอบความคิดการพัฒนาครู

นักวิชาการวัดผลได้สรุปขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงซึ่งเป็นการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ไว้ 5 ขั้นตอน (Puckett & Black, 2000; Hart, 1994; Wiggins, 1989; กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2545) ได้แก่ (1) กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ (2) กำหนดภาระงานตามสภาพจริงและกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง (3) ออกแบบการประเมิน (4) ประเมินการปฏิบัติภาระงานตามสภาพจริง (5) นำเสนอผลการประเมินและจัดเก็บผลการประเมิน นักการศึกษา นักวัดและประเมินผล ตลอดจนครูอาจารย์มีความคาดหวังว่า การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง จะเป็นนวัตกรรมการประเมินที่ก่อให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง การพัฒนาครูให้ครูมีความรู้ความเข้าใจ มีทัศนคติที่ดีต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จนสามารถทำการประเมินได้อย่างมีคุณภาพด้วยตนเองจึงเป็นสิ่งจำเป็น

การพัฒนาครูให้ได้ผลต้องค่อยเป็นค่อยไป โดยต้องส่งเสริมให้ครูมีความรู้และเข้าใจการประเมินตามสภาพจริงอย่างชัดเจนจนเกิดความมั่นใจ มีความพร้อมที่จะทำการประเมิน (Puckett & Black, 2000; Hart, 1994) ซึ่งต้องอาศัยกระบวนการพัฒนาครูที่เอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน เน้นให้ผู้เกี่ยวข้องในองค์กรเข้ามามีส่วนร่วมเรียนรู้การประเมิน ประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง จนในที่สุดสามารถตัดสินใจหรือกำหนดตนเองได้ ซึ่งเป็นแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ซึ่ง David Fetterman (1996) ผู้นำเสนอแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจให้คำนิยามว่า เป็นกระบวนการประเมินที่ใช้มโนทัศน์ของการประเมิน เทคนิคการประเมิน และข้อค้นพบจากการประเมินกระตุ้นให้เกิดการพัฒนาปรับปรุงการกำกับตนเองของครู โดยใช้ทั้งวิธีการเชิงปริมาณและคุณภาพ การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมี 4 ขั้นตอน ได้แก่

- (1) การรวบรวมข้อมูล (taking stock) หรือตรวจสอบสถานภาพของสิ่งที่จะประเมินว่าอยู่ ณ จุดใดรวมถึงการวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของสิ่งที่จะประเมิน
- (2) การกำหนดเป้าหมายที่ต้องการบรรลุผล (setting goals) ผู้มีส่วนร่วมต้องร่วมกัน กำหนดเป้าหมายของการประเมินจนได้เป้าหมายที่ทุกเห็นสอดคล้องกันหรือเป็นเป้าหมายที่สำคัญที่ต้องการจะบรรลุ
- (3) การพัฒนากลยุทธ์เพื่อปฏิบัติให้บรรลุเป้าหมาย (developing strategies) ผู้มีส่วนร่วมจะเลือกและพัฒนากลยุทธ์เพื่อให้กิจกรรมดำเนินไปด้วยความสำเร็จอาจใช้กระบวนการระดมสมอง การพิจารณาทบทวนอย่างรอบคอบ การตกลงร่วมกันอย่างมีฉันทามติ กลยุทธ์ที่ได้จะถูกนำไปปฏิบัติแล้วมีการทบทวน ตรวจสอบเกี่ยวกับประสิทธิผลหรือความเหมาะสม
- (4) การจัดหาหลักฐานที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน (documenting progress) ผู้มีส่วนร่วมจะต้องนำเสนอหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าที่สัมพันธ์กับเป้าหมาย และหลักฐานดังกล่าวต้องมีความน่าเชื่อถือ

เนื่องจากจุดเน้นของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ คือ การพัฒนา ปรับปรุงและการเรียนรู้ตลอดชีวิต ในบริบทของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจนักประเมินภายนอกจึงมีบทบาทในการพัฒนาบุคลากรในหลายลักษณะ ขั้นตอนพื้นฐานที่สุดคือการฝึกอบรม (training) และการอำนวยความสะดวก (facilitation) หลังจากการที่บุคลากรได้รับการพัฒนาจากสองขั้นนี้แล้ว ผลที่ได้จากการประเมินจะนำไปสู่ขั้นของการได้รับการสนับสนุน (advocacy) การสร้างความกระจ่าง (illumination) และการมีเสรีภาพในการกำหนดอนาคตของตนเอง (liberation) สรุปกรอบแนวคิดในการพัฒนาครูได้ดังนี้



แผนภาพที่ 1.1 กรอบความคิดการพัฒนาครู

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิด การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยกำหนดขอบเขตการวิจัยดังนี้

1. การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในการวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาในขอบเขตของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่มีรากฐานแนวคิดมาจากการประเมินการปฏิบัติงานตามสภาพจริง (performance authentic assessment) เน้นการประเมิน เพื่อการปรับปรุงและพัฒนาหรือการประเมินระหว่างเรียน (formative assessment) ในชั้นเรียน

2. การพัฒนาและประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินเรียนรู้ตามแนวคิดของการ ประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งเน้นศึกษาในบริบทของสถานศึกษาที่เปิดสอนระดับประถมศึกษา ประชากรในการ วิจัย คือ ครูที่สอนระดับประถมศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมและ สังกัดสำนักการศึกษาเทศบาลนครนครปฐม จำนวน 5,743 คน

3. ตัวแปรที่ศึกษาครั้งนี้ คือ

3.1 สภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3.2 มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3.3 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้อง กับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3.4 รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบ เสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3.5 ผลการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมิน แบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ ทศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ ลักษณะของ การประเมินการเรียนรู้ คุณภาพการประเมินการเรียนรู้ และปัญหาอุปสรรคเกี่ยวกับการประเมิน การเรียนรู้

3.6 ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการ ประเมินแบบเสริมอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้แก่ ความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ความเหมาะสม ความถูกต้อง ความพึงพอใจ ความชัดเจน และความง่ายต่อการนำไปใช้

4. ผลการใช้รูปแบบการพัฒนาครูที่แสดงให้เห็นถึงความสำเร็จในการพัฒนาครูครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาความเปลี่ยนแปลงอันเกิดขึ้นกับครูสองระดับ ได้แก่ (1) การเปลี่ยนแปลงความรู้ความ

เข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ และ (2) ลักษณะการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยไม่ได้ศึกษาถึงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับนักเรียน

นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

หมายถึง กระบวนการที่ใช้มนต์ของการประเมิน เทคนิคการประเมิน และข้อค้นพบจากการประเมินไปกระตุ้นให้เกิดการพัฒนาปรับปรุงการกำกับตนเอง โดยใช้ทั้งวิธีการเชิงปริมาณและคุณภาพ เป็นกระบวนการที่กระทำเพื่อช่วยให้กลุ่มบุคคลต่าง ๆ พัฒนาตนเองโดยใช้วิธีการประเมินและสะท้อนผลแก่ตนเอง กลุ่มคนที่เกี่ยวข้องในการทำงานประกอบด้วยบุคลากรภายในองค์กรซึ่งทำการประเมินผลด้วยตนเอง และผู้วิจัยซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะหรือผู้อำนวยการความสะดวก ทั้งนี้แล้วแต่ศักยภาพของบุคลากรภายในว่าต้องการความช่วยเหลือระดับใด การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจอาศัยหลักการทำงานเป็นทีม โดยไม่มีใครเสริมพลังอำนาจให้กับใครได้นอกจากทุกคนต้องเสริมพลังอำนาจให้กับตนเอง การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมี 4 ขั้นตอน ได้แก่ (1) การรวบรวมข้อมูล (taking stock) (2) การกำหนดเป้าหมายที่ต้องการบรรลุผล (setting goals) (3) การพัฒนากลยุทธ์เพื่อปฏิบัติให้บรรลุเป้าหมาย (developing strategies) (4) การจัดหาหลักฐานที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน (documenting progress)

การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

หมายถึง กระบวนการตัดสินผลการเรียนรู้ที่เป็นทางเลือกใหม่ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้มุ่งเน้นศึกษาในขอบเขตของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง หมายถึง รูปแบบหรือวิธีการประเมินที่สอดคล้องกับการเรียนการสอนเพื่อประเมินความก้าวหน้าและสัมฤทธิ์ผลของผู้เรียนด้วยวิธีที่หลากหลาย เน้นให้นักเรียนแสดงออกซึ่งความเข้าใจและทักษะการคิดที่ซับซ้อน ตลอดจนการแก้ปัญหาตามสภาพจริง งานที่มอบหมายให้นักเรียนปฏิบัติจะเป็นงานที่บูรณาการทั้งความรู้และทักษะเข้าด้วยกัน โดยเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมีส่วนร่วมในการประเมินและมีส่วนร่วมหรือมีส่วนร่วมรับรู้หรือกำหนดเกณฑ์การประเมิน ผลจากการประเมินจะนำไปใช้ในการวางแผนการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียน

รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

หมายถึง กระบวนการส่งเสริม สนับสนุน พัฒนาครูให้มีความรู้ความเข้าใจ มีทัศนคติที่ดีต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จนสามารถประเมินการเรียนรู้ได้อย่างมีคุณภาพ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการพัฒนาครู โดยมีจุดเน้นคือการพัฒนา ปรับปรุงและการเรียนรู้ตลอดชีวิต นักประเมิน

ภายนอกจึงมีบทบาทในการพัฒนาบุคลากรในหลายลักษณะ ขั้นตอนพื้นฐานที่สุดคือการฝึกอบรม (training) และการอำนวยความสะดวก (facilitation) หลังจากการที่บุคลากรได้รับการพัฒนาจากสองขั้นนี้แล้ว ผลที่ได้จากการประเมินจะนำไปสู่การได้รับการสนับสนุน (advocacy) การสร้างความกระจ่าง (illumination) และการมีเสรีภาพในการกำหนดอนาคตของตนเอง (liberation)

การประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

หมายถึง การตัดสินคุณค่าของกระบวนการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในการวิจัยครั้งนี้พิจารณาจากคะแนน ซึ่งเป็นผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูตามมุมมองของครูในมิติ (1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้อง และ (5) ความพึงพอใจ และตามมุมมองของผู้เชี่ยวชาญในมิติ (1) ความเหมาะสม (2) ความเป็นไปได้ (3) ความชัดเจน และ (4) ความง่ายต่อการนำไปใช้

ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้

หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 วัดเป็นคะแนน ซึ่งได้จากการประเมินตนเองของครูครอบคลุม การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและผู้ประเมิน การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือและเกณฑ์การประเมิน การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ การนำเสนอผลการประเมิน และการนำผลการประเมินไปใช้ ในงานวิจัยครั้งนี้ให้ครูประเมินตนเองสองระยะคือ ก่อนและหลังการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้

หมายถึง ความรู้สึกของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่สะท้อนถึงความชอบไม่ชอบ ความรู้สึกว่าสิ่งนั้นถูกหรือผิดพอใจหรือไม่พอใจ วัดเป็นคะแนน ซึ่งได้จากแบบวัดทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในงานวิจัยครั้งนี้วัดสองระยะ คือ ก่อนและหลังการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ลักษณะการประเมินการเรียนรู้

หมายถึง แบบการประเมินการเรียนรู้ที่ครูใช้ ในการวิจัยครั้งนี้พิจารณาลักษณะการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในประเด็นของ (1) วิธีการประเมินการเรียนรู้ (2) การกำหนดเกณฑ์ในการประเมิน (3) การนำเสนอผลการประเมิน (4) ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมิน และ (5) ลักษณะการใช้ผลการประเมิน

คุณภาพการประเมินการเรียนรู้

หมายถึง คุณภาพของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 วัดเป็นคะแนน ซึ่งได้จากแบบประเมินคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ครอบคลุม 4 มิติ ตามมาตรฐานการประเมินที่พัฒนาโดย Stufflebeam และคณะ (1981) ได้แก่ (1) ประโยชน์จากการประเมิน เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าสารสนเทศจากการประเมินตอบสนองความต้องการและเกิดประโยชน์กับผู้ใช่ (2) ความเป็นไปได้ในการประเมินเป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าการประเมินจะดำเนินการอย่างมีประสิทธิภาพภายใต้ทรัพยากรและเงื่อนไขเวลาที่มี (3) ความเหมาะสม เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่า การประเมินจะดำเนินการอย่างถูกต้องตามทำนองครองธรรม มีจรรยาบรรณ (4) ความถูกต้องเป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าการประเมินจะดำเนินการอย่างถูกต้องตามหลักวิธีการที่น่าเชื่อถือ

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ได้ทราบถึงสภาพการประเมินการเรียนรู้ของสถานศึกษา มโนทัศน์ และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งจะเป็นข้อมูลพื้นฐานให้กับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเข้าใจสภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู และวางแผนช่วยเหลือและพัฒนาครูให้สอดคล้องกับความต้องการ
2. ได้ผลผลิตที่สำคัญ คือ รูปแบบการพัฒนาครูด้านประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งมีลักษณะเด่นที่ครูมีส่วนร่วมเรียนรู้การจากการประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง ตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ จนในที่สุดสามารถทำการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ด้วยตนเอง
3. รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้จะเป็นแนวทางพัฒนาครูให้กับหน่วยงานที่มีหน้าที่เกี่ยวกับการพัฒนาครู กลุ่มครูแกนนำ รวมทั้งผู้วิจัยที่จะช่วยขยายผลในการพัฒนาครูให้สามารถทำการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
4. ผลจากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ครั้งนี้ จะทำให้ครูเข้าใจแนวคิดและกระบวนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ส่งผลให้ครูใช้กระบวนการประเมินให้เป็นส่วนหนึ่งในกระบวนการเรียนรู้อย่างเป็นรูปธรรม
5. การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่ใช้เป็นแนวคิดหลักในการพัฒนาครูครั้งนี้ จะช่วยให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกันระหว่างครูและผู้วิจัย โดยผู้วิจัยจะได้มีโอกาสนำความรู้ หลักการ

และทฤษฎีการประเมินมาประยุกต์ใช้ร่วมกับครู ในขณะที่เดียวกันครูสามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และประสบการณ์ไปใช้ประโยชน์ในการปฏิบัติหน้าที่ของตนให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

6. การวิจัยครั้งนี้จะเป็นการประยุกต์ใช้วิธีวิทยาการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการประเมินเพื่อพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 นับว่าเป็นการตรวจสอบทฤษฎีการประเมินในบริบททางการศึกษาของประเทศไทย อันจะเป็นแนวทางหรือทางเลือกให้กับผู้ที่สนใจนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทอื่นที่มีลักษณะคล้ายกันต่อไป



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2

รายงานเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อให้ได้สารสนเทศเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และนำเสนอรายงานเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องแยกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบบูรณาการ

ตอนที่ 3 แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

แนวคิดด้านการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงได้เริ่มเข้ามาเผยแพร่ในประเทศไทยเมื่อปี พ.ศ. 2535 โดย Jonh Carr ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ จากนั้นได้มีการนำมาทดลองใช้ที่จังหวัดกระบี่ในปี พ.ศ. 2538 และที่จังหวัดราชบุรีเมื่อปลายปี พ.ศ. 2539 นอกจากนี้ในปี พ.ศ. 2541 กระทรวงศึกษาธิการได้นำไปใช้ในการพัฒนาการศึกษาทั้งในส่วนของนักเรียน ครู ผู้บริหาร และศึกษานิเทศก์ แต่การขยายผลเชิงปฏิบัตินับว่ายังเป็นไปได้ได้น้อยมาก ทั้งนี้มีสาเหตุมาจากครูยังไม่เข้าใจ ขาดทักษะ ไม่มั่นใจว่าจะวัดความรู้ได้เท่าเทียมกับการทดสอบ นอกจากนี้ครูยังยึดติดอยู่กับเนื้อหาและเวลาตามหลักสูตรมากกว่ามุ่งที่จุดหมายของหลักสูตรจึงทำให้ครูมุ่งสอนเนื้อหาให้ทันตามเวลา อีกประเด็นที่น่าสนใจคือกระบวนการคัดเลือกเข้าศึกษาในระดับต่างๆ ยังนิยมใช้คะแนนสอบเป็นเกณฑ์ตัดสิน ดังนั้นจึงทำให้ครูและผู้ปกครองไม่มั่นใจว่าหากใช้การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงนักเรียนจะสอบแข่งขันกับคนอื่นได้ สิ่งเหล่านี้เป็นอุปสรรคต่อการปรับกระบวนการประเมินของครูเป็นอย่างมาก (ชวลิต โพรธีนคร, 2546)

นับตั้งแต่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีผลบังคับใช้เมื่อวันที่ 20 สิงหาคม 2542 ได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการวัดและประเมินการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องกับกระบวนการเรียนการสอน โดยถือว่าการประเมินเป็นกิจกรรมที่สอดแทรกอยู่ในกระบวนการเรียนรู้ (ส.วาสนา ประवालพฤกษ์, 2537; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักนายกรัฐมนตรี, 2542) การเปลี่ยนแปลงของการประเมินดังกล่าว ทำให้นักวิชาการวัดผลได้กล่าวถึง การประเมินที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญหลายวิธี ซึ่งแต่ละวิธีที่กล่าวมามีลักษณะร่วมกันอยู่ 2

ประการ คือ ประการแรกเป็นการประเมินที่เป็นทางเลือกใหม่แทนการใช้แบบทดสอบมาตรฐาน หรือแบบทดสอบแบบเลือกตอบแบบเดิม ประการที่สองเป็นการประเมินการปฏิบัติงานของผู้เรียนในสภาพจริง (Worthen, 1993) Hart (1994) เลือกใช้คำว่า การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง (authentic learning assessment) แทนคำว่า การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ เนื่องจากเป็นคำที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาเครื่องมือการประเมินที่สามารถวัดและสะท้อนผลได้ถูกต้องมากกว่าวิธีอื่น นักการศึกษา นักวัดและประเมินผล ตลอดจนครู อาจารย์จึงมีความคาดหวังว่าการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะเป็นนวัตกรรมการประเมินที่ก่อให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง รายงานเอกสารในตอนนี้เป็น การนำเสนอความหมายและองค์ประกอบ ความมุ่งหมาย ประโยชน์ หลักการพื้นฐาน บทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้อง ขั้นตอน วิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มีรายละเอียด ดังนี้

1.1 ความหมายและองค์ประกอบของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

การศึกษาและนักประเมินได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ ดังนี้

Montgomery (2002) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่าเป็นกระบวนการประเมินที่ให้ความสำคัญกับการประยุกต์ใช้ความรู้และการคิดวิเคราะห์ที่ลึกซึ้ง เช่น ความสามารถในการแก้ปัญหา (problem solving) หรือการคิดวิเคราะห์ (critical thinking) งานที่มอบหมายให้นักเรียนจะเป็นงานที่มีความหมาย มีความซับซ้อนและท้าทาย

Pearson Education Development Group (2001) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่า เป็นกระบวนการประเมินความสามารถของนักเรียนในบริบทที่เหมือนชีวิตจริง โดยนักเรียนจะเรียนรู้วิธีการประยุกต์ใช้ทักษะในการทำงาน ไม่เน้นการท่องจำและการทำแบบทดสอบที่ไม่มีปฏิริยาโต้ตอบ หากแต่เน้นการประเมินทักษะในการวิเคราะห์ ความสามารถในการบูรณาการ ความสามารถในการทำงานร่วมกัน ทักษะที่แสดงออกโดยการเขียนและวาจา ผลผลิตท้ายสุดของการประเมินคือกระบวนการเรียนรู้ที่มีค่ายิ่ง

Pickett & Dodge (2001) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่าเป็นกระบวนการประเมินที่ปรับให้เข้ากับสถานการณ์ที่ตอบสนองและสอดคล้องกับประสบการณ์ในโลกแห่งความเป็นจริง (real world experience)

Dake & Weinkein (Phye, 1997) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่า เป็นรูปแบบหรือวิธีการประเมินความก้าวหน้าและสัมฤทธิ์ผลของผู้เรียนด้วยวิธีที่หลากหลาย แทนที่จะใช้แบบทดสอบมาตรฐานโดยวัดความรู้และทักษะที่ผู้เรียนได้เรียนมา ตลอดจนการแก้ปัญหาตามสภาพจริงหรือปัญหาในชีวิตจริงซึ่งมีลักษณะคล้ายกับโลกนอกโรงเรียน

Darling-Hammond & Ancess (1996) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่า เป็นรูปแบบหนึ่งของการประเมินวิธีการและสิ่งที่นักเรียนเรียนรู้ และสามารถทำได้ในสถานการณ์ที่เป็นชีวิตจริง

Hart (1994) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่า เป็นกระบวนการประเมินที่สะท้อนและวัดการปฏิบัติงานของนักเรียนภายใต้สถานการณ์ที่เป็นชีวิตจริง โดยงานดังกล่าวเป็นผลจากการบูรณาการความรู้และทักษะเข้าด้วยกัน เป็นงานที่มีความคุ้มค่า สำคัญ และมีความหมาย การประเมินลักษณะนี้จึงไม่ใช่เป็นการทดสอบแต่เป็นเสมือนกิจกรรมการเรียนรู้ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ในชีวิตจริง

Cardler (1991) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่า เป็นรูปแบบการประเมินที่มุ่งเน้นการประเมินทักษะการคิดที่ซับซ้อนในการทำงาน ความร่วมมือในการแก้ปัญหาและการประเมินตนเอง ซึ่งคล้ายคลึงกับงานในโลกของความเป็นจริงภายนอกโรงเรียน

Archbald & Newmann (1988) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่า เป็นวิธีการประเมินที่มีความหมายมากกว่าการประเมิน โดยเน้นให้นักเรียนปฏิบัติงานที่แสดงออกซึ่งความเข้าใจและทักษะขั้นสูง การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงให้ประโยชน์กับนักเรียน กิจกรรมการประเมินจะเป็นประสบการณ์เรียนรู้ไปในตัว

สมศักดิ์ ภูวิภาดาวรรณ (2544) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงหรือการประเมินจากทางเลือกใหม่ (alternative assessment) ไว้ว่า เป็นรูปแบบการประเมินที่ใช้เครื่องมือวัดหลากหลายวิธีเพื่อประเมินการปฏิบัติงานในวันต่อวันในการเรียนรู้วิชาต่าง ๆ ในโรงเรียนแทนความเชื่อที่ใช้เพียงแบบทดสอบอย่างเดียวในการประเมินผล

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2539) ได้ให้ความหมายของการประเมินจากสภาพจริง (authentic assessment) ไว้ว่า เป็นกระบวนการสังเกต การบันทึกและรวบรวม ข้อมูลจากงาน และวิธีการที่นักเรียนทำ เพื่อเป็นพื้นฐานของการตัดสินใจในการศึกษาถึงผลกระทบต่อเด็กเหล่านั้น การประเมินผลจากสภาพจริงจะไม่เน้นการประเมินเฉพาะทักษะพื้นฐาน แต่จะเน้นการประเมินทักษะการคิดที่ซับซ้อนในการทำงานของนักเรียน ความสามารถในการแก้ปัญหาและการแสดงออกที่เกิดจากการปฏิบัติในสภาพจริงในการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งผู้เรียนเป็นผู้ค้นพบและผลิตความรู้ นักเรียนได้ฝึกปฏิบัติจริง รวมทั้งเน้นพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อสนองจุดประสงค์ของหลักสูตรและความต้องการของสังคม

ศิริชัย กาญจนวาสี (2543) ได้ให้ความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่าเป็นกระบวนการที่เน้นการประเมินการปฏิบัติตามสภาพจริงโดยสามารถใช้แฟ้มสะสมงาน ช่วยส่งเสริมสนับสนุนกิจกรรมการเรียนการสอนและผลงานในแฟ้มสะสมงานสามารถใช้สะท้อนความรู้ความสามารถและทักษะของผู้เรียน

อุทุมพร (ทองอุไทย) จามรมาน (2540) ได้ให้ความหมายของการตีค่าความสามารถที่แท้จริง (authentic assessment) ไว้ว่า เป็นการตีค่าความสามารถของนักเรียนที่เรียนโดยการ

ปฏิบัติ ทำจริง ๆ ฝึกงานในโรงเรียนจริง ทำการทดลองจริง บริการชุมชนจริง เพื่อให้การเรียนรู้ของผู้เรียนมีความหมายและเหมือนชีวิตจริง

จากความหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่นักการศึกษาได้ให้ไว้สรุปได้ดังนี้

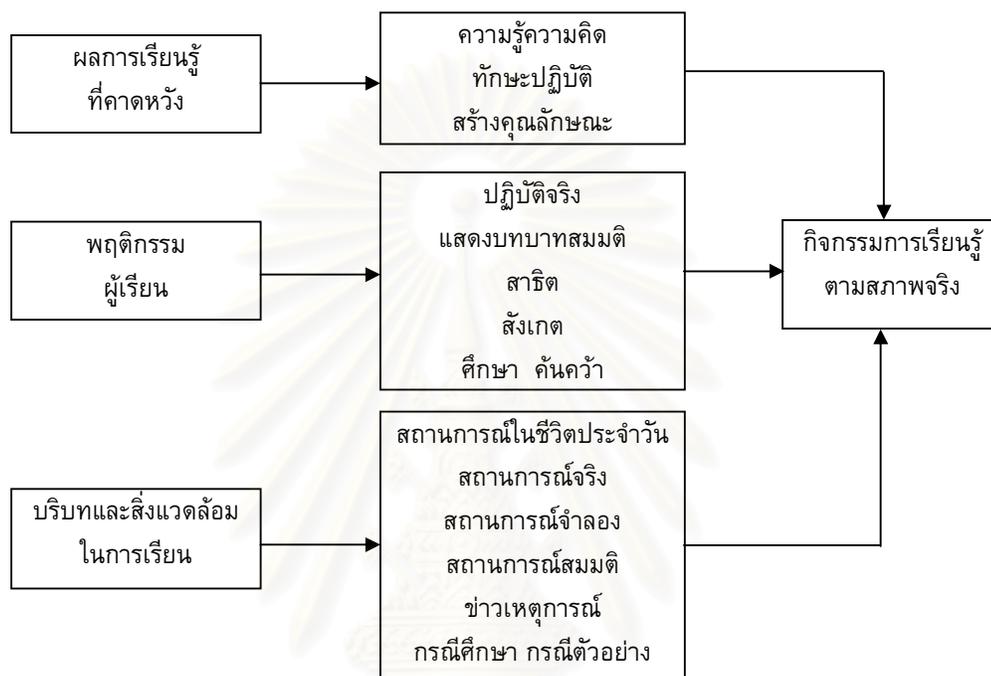
การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง หมายถึง รูปแบบหรือวิธีการประเมินที่สอดคล้องไปกับการเรียนการสอนเพื่อประเมินความก้าวหน้าและสัมฤทธิ์ผลของผู้เรียน ด้วยวิธีที่หลากหลาย เน้นให้นักเรียนแสดงออกซึ่งความเข้าใจและทักษะการคิดที่ซับซ้อน ตลอดจนการแก้ปัญหาตามสภาพจริงหรือปัญหาในชีวิตจริงซึ่งมีลักษณะคล้ายกับโลกนอกโรงเรียน งานที่มอบหมายให้นักเรียนปฏิบัติจะเป็นงานที่บูรณาการทั้งความรู้และทักษะเข้าด้วยกัน และเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมีส่วนร่วมในการประเมินและมีส่วนร่วมหรือมีส่วนในการรับรู้หรือกำหนดเกณฑ์การประเมิน ผลการประเมินจะนำไปใช้ในการวางแผนการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียน

องค์ประกอบของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

เมื่อพิจารณาความหมายการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะพบว่ามีองค์ประกอบ 2 ส่วน (ชวลิต โพธิ์นคร, 2546) ได้แก่ (1) กิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง และ (2) กระบวนการประเมินที่จะทำให้อรรถผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักเรียน กิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริงมีหลักการดังนี้

1. สัมพันธ์ เกี่ยวข้อง เชื่อมโยงกับสถานการณ์ที่เป็นจริงในชีวิตประจำวัน
2. เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ได้แก่ (1) ให้ผู้เรียนพัฒนาตนเอง (2) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนตั้งแต่กำหนดกิจกรรมการเรียน ปฏิบัติกิจกรรมการเรียน สร้างสรรค์งาน สะสมงาน กำหนดเกณฑ์การประเมินงาน ประเมินงานและนำเสนอผลงานด้วยตนเอง
3. ให้นักเรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองโดยผ่านกิจกรรม ดังนี้ (1) ปฏิบัติจริงในชีวิตประจำวัน (2) ปฏิบัติในสถานการณ์จริง (3) การศึกษานอกสถานที่ (4) ปฏิบัติจริงในสถานการณ์จำลอง การทดลอง (5) การแสดงบทบาทสมมติ เกม ละคร (6) ศูนย์การเรียนรู้และการใช้สื่อประสม (7) การสาธิต กรณีศึกษา กรณีตัวอย่าง (8) แบบเรียนสำเร็จรูป บทเรียนโปรแกรม ชุดการสอน (9) ศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง การทำโครงการ ปัญหาพิเศษ (10) ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ (11) การแก้ปัญหาเชิงพุทธศาสตร์ (12) ทักษะกระบวนการแก้ปัญหา (13) การสร้างความคิดรวบยอด เป็นต้น
4. ให้นักเรียนรู้จักเรียนรู้และอยู่ร่วมกับคนอื่นโดยผ่าน (1) การเรียนรู้แบบร่วมมือ ร่วมใจ (cooperative learning) (2) การเรียนรู้แบบเกื้อกูล (collaborative learning) (3) การเรียนแบบกลุ่มสัมพันธ์ (group process)
5. ให้นักเรียนรู้จักบูรณาการความคิด โดยบูรณาการหลักสูตร ใช้กิจกรรมหลากหลาย จัดกิจกรรมที่เน้นการสร้างสรรค์งาน/ผลงานที่ต้องใช้ความรู้ ทักษะหลาย ๆ ด้าน
6. ให้นักเรียนรู้จักตนเอง โดยการสะท้อนตนเอง และประเมินตนเอง

7. สร้างความสัมพันธ์ระหว่างครู นักเรียน ผู้ปกครอง
การวางแผนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริงสรุปได้ตามแผนภาพ ดังนี้ (ปรับจาก
ชวลิต โพธิ์นคร, 2546)



แผนภาพที่ 2.1 การวางแผนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริง

ส่วนการประเมินเพื่อให้ทราบผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักเรียน มีหลักการดังนี้

1. ใช้วิธีการและเครื่องมือประเมินที่หลากหลาย เนื่องจากการประเมินการเรียนรู้
แนวใหม่มุ่งเน้นประเมินเพื่อยืนยันสภาพจริงของผู้เรียน ครูจึงจำเป็นต้องประเมินให้ครอบคลุมทั้ง
ความรู้ ได้แก่ (1) ความรู้เกี่ยวกับสาระ ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการและพัฒนาการด้านความรู้
(2) ทักษะ ได้แก่ ทักษะที่อิงบริบทหรือทักษะการนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติผลงาน และทักษะที่ไม่
อิงบริบทหรือทักษะเกี่ยวกับกระบวนการคิด กระบวนการทำงาน เป็นต้น นอกจากนี้ครูจำเป็นต้อง
ประเมินผลงานอันเป็นผลผลิตในการปฏิบัติงาน รวมทั้ง (3) คุณธรรม จริยธรรม และค่านิยม
2. ใช้ผู้ประเมินหลาย ๆ ฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ครูประจำชั้น ครูผู้สอน ผู้บริหาร
นักเรียนประเมินตนเอง เพื่อนนักเรียน พ่อแม่ ผู้ปกครอง บุคคลในบ้าน กรรมการโรงเรียน เป็นต้น
3. ประเมินอย่างต่อเนื่องเป็นระยะ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่มากพอที่จะสะท้อนสภาพและ
พัฒนาการที่แท้จริงของผู้เรียน

1.2 ความมุ่งหมายของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

ในอดีตนักการศึกษายอมรับว่าการประเมินทั่วไปมีความมุ่งหมายที่สำคัญอยู่ 3 ประการด้วยกันคือ (Hart, 1994; Darling-Hammond & Ancess, 1996)

ประการแรก เพื่อให้เกิดความสามารถในการชี้แจงได้กับสาธารณชน (Accountability) ว่าสถานศึกษาจัดการศึกษาได้คุ้มค่างบประมาณหรือไม่

ประการที่สอง เพื่อติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน (Monitoring) ทั้งระดับบุคคล ชั้นเรียน โรงเรียน เขต และประเทศ

ประการที่สาม เพื่อจัดอันดับผู้เรียน (Placement) ว่านักเรียนคนใดควรได้รับการมอบหมายงานหรือโครงการพิเศษ การส่งเสริม การเยียวยา และการยอมรับให้เข้าศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น

นอกจากความมุ่งหมายทั้งสามประการที่กล่าวมาแล้ว สำหรับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงยังมีความมุ่งหมายเพิ่มขึ้นอีกประการหนึ่ง คือ เพื่อสร้างรูปแบบการจัดการเรียนการสอน (Modeling) การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะทำให้มีการเปลี่ยนแปลงการเรียนการสอน โดยช่วยให้ครูสร้างรูปแบบการสอนและการปฏิบัติงานของนักเรียนที่พึงปรารถนา นอกจากนี้การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะช่วยชี้้นำการเปลี่ยนแปลงการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดผลการเรียนรู้ตามที่ต้องการหวังไว้

1.3 ประโยชน์ของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

การเปลี่ยนแปลงแนวทางการประเมินก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิธีการสอนของครูและวิธีการเรียนของนักเรียนอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ไม่เพียงแต่เป็นประโยชน์ต่อการปฏิรูปการศึกษา หากแต่ยังให้ประโยชน์กับนักเรียน ครู และครอบครัวเป็นอย่างมาก การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้เรียน ผู้สอน และผู้ปกครอง ดังนี้

1. การเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้เรียน

การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้เรียนจากเดิมที่เคยเป็นเพียงแค่ผู้ทำแบบทดสอบมาเป็นเป็นผู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการประเมิน ซึ่งกิจกรรมการประเมินได้ถูกออกแบบให้แสดงให้เห็นถึงจุดเด่นมากกว่าจุดบกพร่อง ผลจากการประเมินจะทำให้นักเรียนได้สารสนเทศที่ชัดเจนในการปรับปรุงการเรียนรู้ นักเรียนจะลดความวิตกกังวลเกี่ยวกับการสอบและทำให้นักเรียนมีความเคารพตนเอง (self-esteem) มากขึ้น ผลการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะช่วยให้นักเรียนเข้าใจตนเองอย่างชัดเจน และสามารถปรับปรุงการทำงานให้มีประสิทธิภาพได้ยิ่งขึ้น ความหลากหลายและความยืดหยุ่นของเครื่องมือ หรือวิธีการในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเอื้อต่อนักเรียนที่มีความสามารถ รูปแบบการเรียน และภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่หลากหลาย ซึ่งแตกต่างจากแบบทดสอบมาตรฐานที่มีรูปแบบเดียว ท้ายที่สุด การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะแสดงให้เห็นงานของนักเรียนที่เต็มไปด้วยความน่าสนใจ มีความคุ้มค่าและมีความสอดคล้องกับชีวิตจริงของนักเรียนตอบสนองต่อความแตกต่างของบุคคล นักเรียนจะมีทัศนคติทางบวกต่อโรงเรียนต่อการ

เรียนรู้และต่อตนเอง (Hart, 1994; Adams, 1994; Wiggins, 1990; Darling-Hammond & Aness: 1996)

2. การเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้สอน

การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเปลี่ยนแปลงบทบาทของครูเช่นเดียวกับนักเรียน การสอบแบบดั้งเดิมสนับสนุนการเรียนการสอนแบบผู้สอนเป็นศูนย์กลาง แต่การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงต้องการให้นักเรียนเป็นศูนย์กลาง โดยครูจะมีบทบาทหลักในการเป็นผู้ช่วยให้นักเรียนเกิดความรับผิดชอบในการเรียนรู้และการประเมินตนเอง ผู้สอนจะเกี่ยวข้องในกระบวนการประเมินทั้งในฐานะของนักออกแบบและนักประเมิน ดังนั้นผู้สอนจึงสามารถออกแบบการประเมินได้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร สารสนเทศที่ได้จากการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะเป็นประโยชน์ในการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน และเป็นประโยชน์ในการวางแผนการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น (Hart, 1994; Wiggins, 1989; Wiggins, 1990; Darling-Hammond & Aness, 1996; Pickett & Dogde, 2001)

3. การเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้ปกครอง

ความเคลื่อนไหวที่น่าสนใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง คือการประเมินนอกจากจะเป็นส่วนหนึ่งในการเรียนการสอนในชั้นเรียนแล้ว ยังเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมภายในบ้าน กล่าวคือ การสร้างบทบาทให้กับพ่อแม่ผู้ปกครองในฐานะผู้ประเมิน (Darling-Hammond & Aness, 1996) Hart (1994) ได้รายงานว่ามีโรงเรียนบางแห่งได้ทดลองให้พ่อแม่อาสาสมัครเป็นผู้สังเกตการณ์และผู้ประเมิน พ่อแม่จะเป็นผู้สนับสนุนให้กำลังใจลูกโดยการประเมินสัมฤทธิ์ผลของลูกโดยแสดงในแฟ้มสะสมงานและการปฏิบัติงาน สำหรับพ่อแม่แล้วนับว่าเป็นความเปลี่ยนแปลงที่น่ายินดีเป็นอย่างยิ่งต่อไปแทนที่พ่อแม่หรือ ผู้ปกครองจะรับทราบเพียงแคคะแนนสอบ เปอร์เซนต์ไทล์ และเกรดที่ได้มาจากคะแนนจากแบบทดสอบมาตรฐาน ผลจากการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะให้สารสนเทศที่เป็นรูปธรรมและชัดเจนเกี่ยวกับความก้าวหน้าของลูก ทำให้พ่อแม่ทราบว่า ลูกทำอะไรได้บ้างและมีวิธีการทำอย่างไร

1.4 หลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

นักการศึกษาได้สรุปหลักการและลักษณะของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ดังนี้ Graser (1981 cited in Darling-Hammond & Aness, 1996) ได้เสนอแนะหลักการในการสร้างระบบประเมินที่ส่งเสริมกระบวนการเรียนการสอนที่เป็นธรรมชาติและต่อเนื่อง นั่นคือ การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ดังนี้

1. การเข้าถึงโอกาสทางการศึกษา (access to educational opportunity) การประเมินควรออกแบบเพื่อสำรวจการเจริญเติบโต (growth) ของผู้เรียนมากกว่าที่จะเปรียบเทียบผู้เรียนแต่ละคนจากการเรียนการสอนที่เป็นมาตรฐานเดียวกัน
2. ความตรงเชิงผลที่ตามมา (consequential validity) การประเมินควรตีความและประเมินบนพื้นฐานของผลกระทบอันเนื่องมาจากการสอน เช่น ประสิทธิภาพการสอนของครูที่

สามารถตอบสนองกับความต้องการและรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละบุคคล

3. ความโปร่งใสและเปิดเผย (transparency & openness) การประเมินควรวัดทั้งความรู้และทักษะ กล่าวคือ วัดทั้งวิธีการปฏิบัติและผลจากการเรียน และควรกระทำอย่างเปิดเผย เกณฑ์การปฏิบัติต้องมีความโปร่งใส ไม่เก็บเป็นความลับ เมื่อผู้เรียนรับทราบก่อนการประเมิน จะทำให้มีแรงจูงใจในการแสดงความสามารถและสามารถกำหนดแนวทางการเรียนรู้ด้วยตนเองได้

4. การประเมินตนเอง (self-assessment) เนื่องจากการประเมินและการสอนถูกบูรณาการเข้าด้วยกัน ในการจัดการเรียนการสอนนั้นผู้สอนควรเป็นผู้แนะนำให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติโดยให้ผู้เรียนตัดสินผลการเรียนด้วยตนเอง เมื่อนักเรียนคุ้นเคยกับการประเมินตนเองก็จะทำให้นักเรียนพัฒนาการทำงานของตนเองโดยการกำหนดเกณฑ์ให้สูงขึ้นเรื่อย ๆ

5. การประเมินที่มีสังคมเป็นที่ตั้ง (socially situated assessment) ในบริบทของการประเมินควรส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมกลุ่ม ซึ่งนอกจากจะประเมินการปฏิบัติของผู้เรียนแล้วยังประเมินการปรับตัว การช่วยเหลือ ให้คำแนะนำต่อกันพร้อมไปด้วย

6. งานที่เน้นการปฏิบัติและการใช้ทักษะที่แปรเปลี่ยนไปตามบริบท (extended tasks and contextualized skills) งานหรือกิจกรรมในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงควรเป็นตัวแทนงานที่มีความหมายและมีเป้าหมายตรงตามเนื้อหาของหลักสูตร เพื่อให้การทำงานที่มีความหมายและคุ้มค่ากับการปฏิบัติ

7. มีขอบเขตและซับซ้อน (scope and comprehensiveness) การประเมินควรเน้นขอบเขตการเรียนรู้ที่กว้างขวางและกระบวนการปฏิบัติ ผู้เรียนจะใช้ทั้งความรู้และทักษะการปฏิบัติในการทำงาน

Wiggins (1989) ได้กล่าวถึงหลักการการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง (criteria of authenticity) ไว้ดังนี้

- การออกแบบ (design) การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงมีดังนี้
1. เข้าถึงหัวใจของการเรียนรู้ที่สำคัญเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจและมีความสามารถตามเนื้อหาที่หลักสูตร
 2. เป็นส่วนหนึ่งของการจัดการศึกษาและเป็นทั้งพันธะสัญญาระหว่างครูกับนักเรียนในการทำกิจกรรมร่วมกัน
 3. เป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรที่ไม่เน้นการตัดเกรดให้นักเรียนเกิดความวิตกกังวลหรือเกิดความกลัว
 4. เป็นวิธีการประเมินที่สะท้อนชีวิตจริงและท้าทายความสามารถของนักเรียนเป็นวิธีการประเมินที่นักเรียนต้องแสดงความสามารถในการแก้ปัญหาหรืองานที่ซับซ้อน คลุมเครือโดยบูรณาการความรู้และทักษะเข้าด้วยกัน
 5. เป็นวิธีการประเมินที่เข้าถึงจุดสูงสุด คือ ผลผลิตและวิธีการปฏิบัติงานของผู้เรียน
 6. มีการกำหนดมาตรฐานให้สูงขึ้น เพื่อให้ให้นักเรียนมีการพัฒนา เป็นการประเมินเพื่อการพัฒนาและปรับปรุงผลการเรียนนั่นเอง

7. เป็นวิธีการประเมินที่ตระหนักและคำนึงถึงความสามารถที่ซับซ้อน รูปแบบการเรียนรู้และภูมิหลังที่หลากหลายของผู้เรียน

องค์ประกอบ (structure) ของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง มีดังนี้

1. งานหรือกิจกรรมที่มอบหมายให้นักเรียนทำ ต้องมุ่งให้นักเรียนใช้ความพยายามถ้าจำเป็นให้ใช้คำสั่งในการปฏิบัติงาน (scaffolding up)

2. งานในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงต้องมีคุณค่าเพียงพอต่อการปฏิบัติและการปฏิบัติซ้ำ

3. งานในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงต้องอาศัยความร่วมมือของนักเรียน

4. ก่อนที่นักเรียนจะลงมือปฏิบัติงาน ครูควรให้รายละเอียดของงานเพื่อให้นักเรียนทำงานอย่างมีเป้าหมาย

5. การวางแผนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงควรตระหนักถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล และควรมีทางเลือกให้กับนักเรียน

การให้ระดับคะแนน (grading) ในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงมีดังนี้

1. ให้ความสำคัญกับการให้คะแนนจากมาตรฐานที่ร่วมกันกำหนดขึ้น

2. ระบุหรือทำให้เห็นจุดเด่นของนักเรียนมากกว่าจุดด้อย

3. ให้คะแนนโดยมีการบรรยายมาตรฐานการปฏิบัติอย่างชัดเจนไม่ใช่ Curve/ Norm

4. เป็นประเมินการปฏิบัติและความสามารถของผู้เรียนกว้างๆ

5. ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดนิสัยการประเมินตนเอง

6. ไม่เน้นการเปรียบเทียบเนื่องจากจะทำให้ผู้เรียนเสียขวัญ และเป็นสิ่งที่ไม่จำเป็น

Wiggins (1989 อ้างถึงใน สมศักดิ์ ภูวิภาดาบรรณ, 2544) ได้กล่าวถึงลักษณะการประเมินตามสภาพจริงไว้ดังนี้

1. เป็นการปฏิบัติภาคสนาม (performance) หรือสภาพจริงและงานที่มอบหมายให้นักเรียนปฏิบัติต้องเป็นงานที่สอดคล้องกับชีวิตจริง ทำทนายคดีปัญหาหรือใช้ทักษะอภิปัญญา (meta-cognition skills)

2. เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมิน (criteria) ควรเป็นเกณฑ์ที่เป็นจำเป็น (essentials) เป็นเกณฑ์ที่มีความสอดคล้องกับโลกแห่งความเป็นจริงและเป็นเกณฑ์ที่เปิดเผย โปร่งใส เป็นเกณฑ์ที่สะท้อนมุมมองของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องที่หลากหลาย เกณฑ์จะช่วยให้เห็นเป้าหมายการศึกษาอย่างชัดเจน ทำให้ครูอยู่ในบทบาทของผู้ฝึกหรือผู้แนะนำ (coach) นักเรียนอยู่ในบทบาทของผู้ปฏิบัติ (performers) และผู้ประเมินตนเอง (self-evaluation)

3. มีการประเมินตนเอง (self-evaluation) การประเมินตนเองเป็นการทำงานที่ตนเป็นผู้ชี้แนะตนเองให้ปรับปรุงการทำงาน ซึ่งมีความสำคัญต่อการปฏิบัติงานในสภาพจริงหรือในโลกแห่งความเป็นจริงมาก

4. มีการนำเสนอผลงานปากเปล่า (oral presentation) การเสนอผลงานจะทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ยังรากลึก นักเรียนได้สะท้อนตนเองว่ารู้อะไร และสามารถนำเสนอให้ผู้อื่นเข้าใจได้

Parker (1991 cited in Allenman & Brophy, 1996) กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ดังนี้

1. งานต้องการเข้าถึงหัวใจของการเรียนรู้อย่างแท้จริง โดยให้นักเรียนแสดงออกด้วยความเข้าใจและความสามารถเป็นสำคัญ
2. งานคล้ายคลึงกับชีวิตจริงมีความท้าทาย ไม่ใช่ชิ้นงานที่ทำขึ้นเพื่อที่ออกแบบเพื่อให้ง่ายและสะดวกต่อการให้ระดับคะแนนในโรงเรียน
3. งานต้องมีการตั้งมาตรฐาน เพื่อชี้ให้นักเรียนให้มีเป้าหมายในการทำงาน
4. งานที่มอบหมายให้นักเรียนต้องคุ้มค่ากับความพยายามและการฝึกปฏิบัติ
5. นักเรียนต้องทราบรายละเอียดงานเป็นอย่างดี เพื่อเป็นประโยชน์ในการวางแผนการทำงานให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด
6. งานต้องน้อยชิ้นแต่เป็นตัวแทนของเป้าหมายหลักสูตรที่ตั้งไว้
7. งานต้องเป็นปัญหาที่มีคุณค่า มีความท้าทายสูงสำหรับนักเรียน
8. นักเรียนทุกคนต้องปฏิบัติงานทุกชิ้น

Burke & Belgrad (1994 อ้างถึงในสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2542) กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่า (1) งานที่ปฏิบัติเป็นงานที่มีความหมาย (meaningful task) (2) เป็นการประเมินรอบด้านด้วยวิธีการที่หลากหลาย (multiple assessment) (3) ผลผลิตมีคุณภาพ (quality product) (4) ใช้ความคิดระดับสูง (higher-order thinking) (5) มีปฏิสัมพันธ์ทางบวก (positive interactive) (6) งานและมาตรฐานต้องชัดเจน (clear tasks and standard) (7) มีการสะท้อนตนเอง (self reflections) (8) มีความสัมพันธ์กับชีวิตจริง (transfer into life) (9) เป็นการประเมินที่ต่อเนื่อง (ongoing or formative) (10) เป็นการบูรณาการความรู้ (integration of knowledge)

อุทุมพร จามรมาน (2540: 2) กล่าวว่าไว้ว่าการตีค่าที่แท้จริง (authentic assessment) มีลักษณะดังนี้

1. มีการออกแบบการตีค่าความสามารถ (performance) ที่แทนความสามารถได้ เช่น ตีค่าการเขียนของผู้เรียนจากที่เขียนจริง ตีค่าการทำการทดลองวิทยาศาสตร์จากที่ทำจริงมิใช่การดูวิดีโอหรือสมมติสถานการณ์ขึ้น
2. เกณฑ์ในการตัดสินได้มากจากการกำหนดร่วมกันระหว่างผู้เรียน ผู้สอน และผู้เกี่ยวข้องอื่น
3. การตีราคาโดยผู้เรียนเองเป็นเรื่องสำคัญ
4. ผู้เรียนต้องนำเสนอผลงานของตนต่อสาธารณชนและนำเสนอด้วยตนเอง
5. ใช้เวลานานพอสมควรในการได้ข้อมูลเพื่อประมวลผล

โครงการการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ จังหวัดกระบี่ (2539) กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ว่า (1) มีงานและเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจน (2) นักเรียนได้แสดงความรู้สึกรับรู้ของตนเองต่อผลงาน (3) นักเรียนสามารถถ่ายโยงความรู้ไปสู่สภาพชีวิตจริง (4) เป็นการ

ประเมินเพื่อการปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน (5) นักเรียนได้บูรณาการความรู้ที่มีอยู่ในการสร้างผลงานต่าง ๆ (6) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนและนักเรียนกับครูมีลักษณะเป็น ปฏิสัมพันธ์เชิงบวก ไม่สร้างความขัดแย้งหรือการแข่งขัน (7) นักเรียนต้องใช้ความสามารถในการคิดระดับสูง เช่น การวิเคราะห์หรือการสังเคราะห์ (8) เน้นคุณภาพชิ้นงานที่นักเรียนสร้างขึ้น (9) ประเมินความสามารถหลายๆด้านของนักเรียน เช่น ด้านภาษา ตัวเลข การใช้กล้ามเนื้อ การคิดอย่างมีเหตุผล เป็นต้น (10) เน้นงานที่มีความหมายกับนักเรียน

จากมุมมองของนักวัดและประเมินผล สามารถสรุปหลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ได้ดังนี้

1. เป็นการประเมินที่สอดคล้องไปกับการเรียนการสอนหรือระหว่างการทำกิจกรรมมากกว่าการจัดสถานการณ์เพื่อการสอบ วิธีการประเมินส่วนใหญ่จึงใช้วิธีการสังเกตเป็นหลัก
2. ผู้เรียนต้องแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงผลการเรียนรู้ เนื่องจากวิธีการส่วนใหญ่จะใช้การสังเกต ถ้านักเรียนไม่แสดงพฤติกรรมออกมาก็จะไม่ทราบถึงผลการเรียนรู้ เช่น การตอบคำถามเป็นพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงผลการเรียนรู้ทางสติปัญญาและภาษา การเล่นเกมเป็นพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงความสามารถในการปฏิบัติ การทิ้งกระดาษลงถังขยะเป็นพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงความมีระเบียบวินัย เป็นต้น
3. มุ่งประเมินการเรียนรู้และความสามารถของผู้เรียนอย่างครอบคลุมทั้งสติปัญญา ทักษะและกระบวนการและจิตพิสัย โดยมุ่งเน้นการประเมินพัฒนาการเพื่อให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของการเรียนรู้แทนที่จะทราบเพียงแต่ว่านักเรียนทำอะไรได้บ้าง
4. มุ่งประเมินทักษะและความคิดระดับสูงมากกว่าความรู้ความจำ โดยสนใจภาพรวมหรือการเชื่อมโยงของทักษะมากกว่าทักษะย่อย เช่น ประเมินการคิดวิเคราะห์ (critical thinking) ซึ่งเป็นทักษะในภาพรวมมากกว่าประเมินทักษะย่อย เช่น การจำแนก การเปรียบเทียบ และการตัดสินใจ เป็นต้น
5. เน้นให้นักเรียนเรียนรู้อย่างมีเป้าหมายและรู้จักประเมินเพื่อพัฒนาตนเอง ครูควรให้นักเรียนมีส่วนร่วมหรือรับรู้เป้าหมายการเรียนรู้เพื่อสนับสนุนและส่งเสริมให้นักเรียนประเมินเพื่อพัฒนาตนเอง
6. เน้นการประเมินในสถานการณ์ที่เป็นชีวิตจริงเกี่ยวข้องกับทุกบริบททั้งที่โรงเรียน บ้านและชุมชนจึงควรมีการประเมินทั้งในห้องเรียนและการดำเนินชีวิตประจำวันของผู้เรียน ดังนั้นการจัดการเรียนรู้และการประเมินควรเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองและชุมชนเข้ามามีส่วนร่วม
7. เป็นการประเมินที่มุ่งหาจุดเด่นของผู้เรียนหรือจุดแข็งของผู้เรียนเพื่อสนับสนุนตามศักยภาพ เป็นการประเมินที่มองนักเรียนในแง่บวกมากกว่าการมุ่งจับผิด

1.5 บทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเกี่ยวข้องกับบุคคลหลายฝ่าย ซึ่งบุคคลที่มีบทบาทสำคัญที่จะทำให้เกิดการปฏิรูปการประเมิน ได้แก่ ผู้บริหาร ครูผู้สอน ผู้ปกครองและนักเรียน แต่ละฝ่ายควรมีบทบาทดังนี้

บทบาทของผู้บริหาร

ผู้บริหารต้องยอมรับความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันระหว่างหลักสูตรการปฏิบัติการสอนและการประเมิน การเปลี่ยนแปลงส่วนใดส่วนหนึ่งจะมีผลกับส่วนที่อื่น ๆ ดังนั้นเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการประเมินให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ผู้บริหารจำเป็นต้องมีส่วนทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง ดังนี้ (Hart, 1994; Virginia Education Association and the Appalachia Educational Laboratory, 1992 ;กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542)

1. ส่งเสริมและสนับสนุนให้ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้และการประเมินแบบใหม่ โดยหลีกเลี่ยงการเสนอสิ่งล่อใจหรือบังคับให้ครูประเมินตามสภาพจริงโดยที่ครูปราศจากความรู้ความเข้าใจอย่างเด็ดขาด
2. ส่งเสริมและสนับสนุนให้ครูใช้วิธีการสอนและการประเมินแบบใหม่หรือใช้เครื่องมือที่หลากหลายในการประเมินนักเรียน เน้นการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ รวมทั้งแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกันในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง
3. เป็นหัวหน้าโครงการในการประเมินผลตามสภาพจริง โดยสนับสนุน ส่งเสริมและติดตามช่วยเหลือครูที่สนใจในการปฏิรูปการประเมินการเรียนรู้ รวมทั้งติดตาม ประเมินการจัดการเรียนรู้และการประเมินให้ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ
4. สนับสนุนส่งเสริมความร่วมมือของครูให้เกิดในทุกชั้นตอน เพื่อให้ครูมีส่วนร่วมแบ่งปันรับผิดชอบร่วมกัน มีประสบการณ์เกี่ยวกับการประเมินแบบใหม่ เริ่มตั้งแต่ร่วมมือ วางแผนการประเมิน เพื่อให้ครูรู้สึกเป็นเจ้าของแผนการประเมิน ทำการประเมินตามแผนด้วยความเต็มใจ และนำผลไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน
5. สนับสนุนงบประมาณอย่างเต็มที่ เนื่องจากการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงใช้งบประมาณมากกว่าการประเมินแบบเดิม ไม่ว่าจะเป็นที่เก็บแฟ้มสะสมงาน แฟ้มสะสมงาน วัสดุอุปกรณ์ที่จะใช้ในการประเมินภาคปฏิบัติ เครื่องถ่ายเอกสาร จึงจำเป็นต้องมีเงินทุนสนับสนุนอย่างเพียงพอ
6. สืบหาความคิดเห็นของผู้ปกครองและชุมชนที่มีต่อการประเมินผลตามสภาพจริง เพื่อประสานความร่วมมือในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง หรือหาวิธีการที่จะสร้างความร่วมมือซึ่งกันและกันระหว่างสถานศึกษากับชุมชนในการประเมินผลตามสภาพจริง
7. รวีวิธีการวิเคราะห์และแปลความหมายข้อมูลจากการประเมินในแต่ละระดับเพื่อนำผลไปใช้ในการสื่อสารให้คณะครู ผู้ปกครอง และชุมชนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บทบาทของครู

การเริ่มต้นการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ควรดำเนินการอย่างค่อยเป็นค่อยไป ไม่ควรเปลี่ยนแปลงทันที เพื่อให้ครูปรับตัวยอมรับการประเมินแบบใหม่ โดยครูควรดำเนินการดังนี้ (Pickett & Dogde, 2001; Darling-Hammond & Ancess, 1996; Hart, 1994; Virginia Education Association and the Appalachia Educational Laboratory, 1992; Wiggins, 1990; Wiggins, 1989; กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542)

1. เปลี่ยนบทบาทจากครูเป็นศูนย์กลางการจัดการเรียนรู้เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยครูแสดงบทบาทหลักในการเป็นผู้ช่วยหรือผู้อำนวยการอำนวยความสะดวกให้นักเรียนเกิดความรับผิดชอบในการเรียนรู้ และการประเมินตนเอง โดยปรับเปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนอย่างค่อยเป็นค่อยไปและต่อเนื่อง

2. จัดการเรียนการสอนด้วยวิธีที่หลากหลายเอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ตอบสนองความถนัด ความต้องการของนักเรียน เพื่อให้นักเรียนพัฒนาได้อย่างครอบคลุมเต็มตามศักยภาพ และเรียนอย่างมีความสุข

3. ให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การประเมินหรือรับรู้แผนการประเมิน ข้อมูลจากนักเรียนจะช่วยให้แผนการประเมินของครูเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ

4. ออกแบบการประเมินให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร วิธีการสอน และความต้องการสารสนเทศ และเลือกใช้วิธีการประเมินที่สามารถปฏิบัติได้จริงในห้องเรียน และให้ผลการประเมินที่ตรง สารสนเทศที่ได้จากการประเมินตามสภาพจริงจะเป็นประโยชน์ในการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน และเป็นประโยชน์ในการวางแผนการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

5. ทำให้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งในงานประจำในห้องเรียนแต่ละวันค่อยๆ บูรณาการการประเมินให้เป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมการเรียนรู้ให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้

6. มุ่งเน้นให้นักเรียนได้ประยุกต์ใช้ความรู้ในการปฏิบัติงานในสถานการณ์ที่เป็นชีวิตจริงหรือคล้ายจริงหรือภาระงานตามสภาพจริงนั่นเอง (authentic tasks) โดยครูคอยช่วยเหลือชี้แนะ ให้ข้อคิด ดูแลนักเรียนทั้งรายบุคคลและรายกลุ่มย่อย

7. ประเมินนักเรียนในขณะทำกิจกรรมระหว่างการจัดการเรียนการสอนโดยถือว่าการประเมินเป็นส่วนหนึ่งของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เน้นประเมินเพื่อพัฒนาการและความก้าวหน้าของนักเรียนด้วยวิธีการที่หลากหลาย

8. สื่อสารกับผู้ปกครองอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ผู้ปกครองรับรู้ปัญหา ความต้องการและผลการปฏิบัติของนักเรียน ทั้งนี้เพื่อสร้างความร่วมมือในการแก้ปัญหาและพัฒนาให้นักเรียน

9. นำผลการประเมินมาพัฒนาและปรับปรุงนักเรียน และปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของครู

10. ออกแบบระบบบันทึก รวบรวม และจัดเก็บข้อมูลและผลการประเมินในฝ่าย มีประสิทธิภาพ และเอื้ออำนวยต่อการนำข้อมูลและผลการประเมินมาใช้ประโยชน์ และควรเลือกใช้วิธีการจัดเก็บผลการประเมินที่นักเรียนมีส่วนร่วมหรือมีส่วนช่วยเหลือครูได้

บทบาทของนักเรียน

การประเมินตามสภาพจริงเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้เรียนจากเดิมที่เคยเป็นเพียงผู้ทำแบบทดสอบมาเป็นผู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการประเมินโดยครูและผู้ปกครองควรส่งเสริม สนับสนุน กระตุ้น เพื่อให้นักเรียนเปลี่ยนแปลงบทบาทดังนี้ (Hart, 1994; Adams, 1996; Wiggins, 1990; Darling-Hammond & Ancess, 1996; กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542)

1. มีส่วนร่วมในการวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และการประเมินเพื่อให้แผนการประเมินสามารถปฏิบัติได้จริง
2. มีการตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความสามารถและความถนัดของตนเอง
3. มีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้ กล้าคิด กล้าทำ กล้าแสดงออก และมีส่วนร่วมในการประเมิน
4. มีความสามารถในการประเมินตนเองและนำผลจากการประเมินมาพัฒนาตนเอง
5. มีวินัยต่อตนเองและส่วนรวม รับผิดชอบการเรียนรู้และการทำงานทั้งรายบุคคลและงานกลุ่ม
6. ยอมรับฟังความคิดเห็นและผลการประเมินของผู้อื่น สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ มีการแลกเปลี่ยนข้อมูล ความรู้ ความคิด และประสบการณ์ซึ่งกันและกัน
7. มีประสบการณ์ทำงานที่หลากหลายทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน

บทบาทของผู้ปกครอง

ความเคลื่อนไหวที่น่าสนใจเกี่ยวกับการประเมินที่เรียกว่า การประเมินตามสภาพจริง คือ การประเมินนอกจากจะเป็นส่วนหนึ่งในการเรียนการสอนในชั้นเรียนแล้วยังเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมภายในบ้าน ผู้ปกครองจึงมีบทบาทที่สำคัญในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงดังนี้ (Darling-Hammond & Ancess, 1996; Hart, 1994)

1. สนับสนุนให้กำลังใจนักเรียนโดยมีส่วนร่วมในการประเมินสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน
2. ส่งเสริม สนับสนุน กระตุ้นให้นักเรียนเปลี่ยนแปลงบทบาทจากการรับความรู้ เป็นการอยากเรียนรู้ สร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง และเรียนอย่างมีความสุข
3. รับรู้สารสนเทศที่เป็นรูปธรรมและชัดเจนเกี่ยวกับความก้าวหน้าของลูกจากการประเมินตามสภาพจริง ซึ่งจะทำให้พ่อแม่ทราบว่า ลูกทำอะไรได้บ้างและมีวิธีการทำอย่างไร เพื่อเป็นข้อมูลในการพัฒนาลูกให้สอดคล้องกับความสามารถและตรงตามความถนัด

1.6 ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

ถึงแม้ว่าการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะเป็นการประเมินที่ไม่เป็นทางการ และมีหลากหลายรูปแบบวิธีการประเมิน ซึ่งเป็นสิ่งที่แน่นอนว่าแต่ละวิธีการย่อมจะมีรายละเอียดปลีกย่อยแตกต่างกัน ในตอนนี้ได้นำเสนอกระบวนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงในภาพรวม ซึ่งมีนักวิชาการวัดและประเมินผล นำเสนอไว้ดังนี้

Puckett & Black (2000) นำเสนอกระบวนการการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงในภาพรวม (overall) ไว้ 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดวัตถุประสงค์ของการประเมิน
2. กำหนดขอบเขต (domain) ที่ต้องการประเมิน
3. กำหนดยุทธวิธีและเทคนิคการประเมิน
4. กำหนดวิธีการรวบรวม จัดเก็บ และใช้สารสนเทศการประเมิน

และนอกจากนี้ Puckett & Black (2000) ได้นำเสนอขั้นตอนการประเมินของแต่ละขอบเขต (domain) มีลักษณะเป็นการตั้งคำถามต่อเนื่องเป็นวงจร 8 คำถาม ตามแผนภาพดังนี้



แผนภาพที่ 2.2 การวางแผนผังการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

คำถามแรก ถามว่า “วัตถุประสงค์และเป้าหมายในการประเมินคืออะไร” โดยที่ Puckett & Black (2000) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า การตั้งวัตถุประสงค์และเป้าหมายการประเมินต้อง

มีความสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ และต้องสะท้อนพัฒนาการทุกด้าน (domains) และการเรียนรู้ทุกประเภท

คำถามที่สอง ถามว่า “จะประเมินอะไร” Puckett & Black (2000) ได้นำเสนอพัฒนาการด้านต่าง ๆ ตามแนวคิดของ Meisels (1994 cited in Puckett & Black, 2000) ได้แก่ (1) พัฒนาการด้านสังคมและบุคลิกภาพ (2) พัฒนาการด้านภาษาและการรู้หนังสือ (3) การคิดเชิงคณิตศาสตร์ (4) การคิดเชิงวิทยาศาสตร์ (5) ความเข้าใจสังคมและวัฒนธรรม (6) ดนตรีและศิลปะ และ (7) พัฒนาการด้านร่างกาย ส่วนประเภทการเรียนรู้ Puckett & Black (2000) ได้นำเสนอแนวคิดของ Kazs (1987 cited in Puckett & Black, 2000) มีดังนี้ (1) ความรู้ อาทิ ความจริง ความคิดรวบยอด (concepts) แนวคิด (ideas) คำศัพท์ เรื่องราว เป็นต้น (2) ทักษะ และกระบวนการต่าง ๆ อาทิ ทักษะทางร่างกาย ทักษะทางสังคม ทักษะทางภาษา และทักษะทางคณิตศาสตร์ และกระบวนการ เช่น การใช้วิธีการคิด การใช้เหตุผล การแก้ปัญหา การติดต่อสื่อสาร การตัดสินใจ กลวิธีการนำเสนอ เช่น การผูกเรื่อง การวาดภาพ การระบายสี และการเขียน เป็นต้น (3) ความรู้สึก อาทิ ความปลอดภัย ความมีประสิทธิภาพแห่งตน ความเชื่อมั่นในตนเอง ความเป็นเจ้าของ การเคารพตนเอง และความรู้สึกที่มีต่อคนอื่น ได้แก่ เพื่อนร่วมชั้น ครูคนอื่น ๆ และความรู้สึกที่มีต่อการเรียนรู้ และ (4) การจัดการ/การควบคุมใจ อาทิ ความอยากรู้อยากเห็น ความคิดสร้างสรรค์ ความเป็นมิตร ความสามารถในการริเริ่ม ความร่วมมือ ความรับผิดชอบต่อสังคม การยืนกรานหรือการเอนเอียงที่จะดำเนินการสำรวจ แสวงหาและประยุกต์ในชั้น ความรู้และทักษะใหม่ ๆ ต่อไป การวางแผนการประเมินกำหนดเป็นเมตริกดังต่อไปนี้

ตารางที่ 2.1 เมตริกการวางแผนการประเมิน

พัฒนาการ		ความรู้	ทักษะ	ความรู้สึก	การควบคุม	ความเป็นไปได้ที่จะนำเข้าไปเพิ่มสะสมงาน
การเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์	การปฏิบัติ					
	ผลผลิต					
	กระบวนการ					
พัฒนาการทางสังคม / บุคลิกภาพ	การปฏิบัติ					
	ผลผลิต					
	กระบวนการ					

คำถามที่สาม “จะทำให้พัฒนาการและความสามารถปรากฏให้เห็นอย่างไร” เนื่องด้วยพัฒนาการ ความรู้ และทักษะมีความเกี่ยวข้องกัน ครูจึงต้องสังเกตผ่านการปฏิบัติงาน เช่น การเลือกของนักเรียนในระหว่างการทำกิจกรรมที่เขาริเริ่มด้วยตนเอง ภาษาที่นักเรียนใช้สำรวจกระบวนการสืบสวน และโต้ตอบกับคนอื่น ยุทธวิธีที่นักเรียนใช้แก้ปัญหา เป็นต้น

คำถามที่สี่ “จะใช้ยุทธวิธีหรือเทคนิคการประเมินใด” ยุทธวิธีในการประเมินโดยทั่วไปมี 2 ประเภท การประเมินที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ การประเมินที่เป็นทางการ ได้แก่ การทดสอบด้วยแบบทดสอบต่าง ๆ ซึ่งการประเมินเหล่านี้ถูกออกแบบให้ตัดสินความจำของนักเรียน จึงมีไม่ค่อยมีคุณค่าต่อการปรับปรุงพัฒนาหลักสูตรและการสอนเท่าที่ควรในหลักการของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะลดสัดส่วนคะแนนสอบที่เป็นทางการหรือสอบปลายภาคลง จะให้ความสำคัญกับคะแนนที่ได้จากการประเมินที่ไม่เป็นทางการ ได้แก่ การประเมินการแสดงออก (performance) กระบวนการ (process) ผลผลิต (products) และแฟ้มสะสมงาน (portfolios) หรือ 4 P ของกระบวนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง นั่นเอง

คำถามที่ห้า “ใครที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมินบ้าง” ในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงนั้นมีส่วนเกี่ยวข้องหลายฝ่าย ได้แก่ ครู นักเรียน ผู้ปกครองและผู้เชี่ยวชาญ บทบาทการมีส่วนเกี่ยวข้องมีหลายแบบ เช่น มีส่วนร่วมในการประเมิน มีส่วนรับรู้หรือกำหนดเกณฑ์การประเมิน เป็นต้น

คำถามที่หก “จะประเมินเมื่อไรที่ไหน” การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไม่ใช่กระบวนการตัดสินหลังจากเรียนไปแล้วหรือสอนแล้วสอบเช่นเดิม แต่เป็นกระบวนการประเมินที่สอดแทรกไปกับการเรียนการสอน ดังนั้น เวลาที่จะประเมินจึงเป็นเวลาระหว่างที่นักเรียนทำกิจกรรมทำงานกลุ่ม ทำโครงการ ซึ่งกิจกรรมดังกล่าวเป็นทั้งกิจกรรมการเรียนรู้และเป็นกิจกรรมหรืองานที่จะทำการประเมินด้วย นอกจากนี้ยังจำเป็นต้องประเมินคุณลักษณะอื่น ๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ประกอบด้วย

คำถามที่เจ็ด “มีวิธีการรวบรวม จัดเก็บ เข้าถึงข้อมูลประเมินอย่างไร” คุณค่าของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง คือ การนำข้อมูลที่ได้ออกจากการประเมินไปปรับปรุงและพัฒนาการเรียนการสอน ครูจึงจำเป็นต้องรวบรวมจัดเก็บข้อมูลการประเมินระหว่างการเรียนรู้ที่สะดวกต่อการเข้าถึงข้อมูลเพื่อประโยชน์ในการนำผลไปใช้และการประเมินรวมต่อไป ครูอาจทำการจัดเก็บในรูปแบบแฟ้มสะสมงาน การบันทึกข้อมูลรวมหรือจัดเก็บเป็นฐานข้อมูลคอมพิวเตอร์

คำถามที่แปด “ใช้เกณฑ์อะไรในการประเมินผลผลิต” ขั้นสุดท้ายเป็นการประเมินผลผลิตสุดท้ายหรือการประเมินสรุปรวม ซึ่งเกณฑ์ที่ใช้ทั่วไป ได้แก่ วัตถุประสงค์และเป้าหมาย เกณฑ์มาตรฐานของพัฒนาการแต่ละด้านตามวุฒิภาวะ จุดประสงค์การเรียนรู้ เป็นต้น

Sun (2000) ให้ความสำคัญกับสิ่งที่จะประเมินในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ว่าเป็นทักษะการใช้ความรู้ที่ซับซ้อน จึงจำเป็นต้องใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด โดยได้นำเสนอขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ 6 ขั้นตอน ดังนี้

1. สร้างพันธะการประเมิน
2. พัฒนาการจัดลำดับคำถามการประเมินที่เกี่ยวข้อง
3. สร้างตัวบ่งชี้สำหรับคำถามการประเมินแต่ละคำถาม
4. นำตัวบ่งชี้บรรจุลงในเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด
5. เก็บรวบรวมข้อมูลและคะแนนจากการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด

6. สร้างรายงานการประเมินผล

Adams (1996) ได้นำเสนอคำถามสำหรับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ดังนี้

1. จะใช้วิธีการอย่างไรในการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียน
2. จะประเมินอะไร
3. จะใช้สารสนเทศในการประเมินอย่างไร
4. การประเมินมีความเกี่ยวข้องกับการสอนและหลักสูตรอย่างไร
5. ประเมินเพื่อต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอะไร

Hart (1994) ได้กล่าวถึงโปรแกรมการประเมินแบบใหม่ว่าเป็นกระบวนการที่ค่อนข้างยุ่งและสิ้นเปลืองเวลา จำเป็นต้องวางแผนอย่างดี Hart นำเสนอขั้นตอนดังนี้

1. ระบุประเด็นสำคัญ

1.1 กระบวนการวางแผน โดยตอบคำถามดังนี้ (1) ใครมีส่วนในกระบวนการวางแผน (2) กระบวนการวางแผนมีโครงสร้างอย่างไร และ (3) อะไรคือรูปแบบ มาตรฐาน และเกณฑ์ที่สามารถระบุเพื่อช่วยในการชี้แจงการวางแผนกระบวนการ

1.2 วัตถุประสงค์และจุดเน้น โดยตอบคำถามดังนี้ (1) อะไรคือจุดประสงค์ในการสร้างโปรแกรมการประเมินแบบใหม่ (2) ใครเป็นผู้ประเมินและทำไม (3) อะไรคือจุดประสงค์และผลผลิตสำคัญที่จะถูกประเมิน (4) กำหนดจุดเน้นว่า ควรจะเป็นการประเมินระหว่างเรียนหรือประเมินสรุปรวม หรือทั้งสองแบบ (5) เอกสารการประเมินแสดงให้เห็น การพัฒนาในช่วงหนึ่งหรือการพัฒนาต่อเนื่อง หรือทั้งสองแบบ และ (6) ใครจะเป็นผู้ใช้ผลการประเมินและใช้อย่างไร

1.3 กลวิธีการประเมิน โดยตอบคำถามดังนี้ (1) อะไรคือกลวิธีการประเมินที่เป็นไปได้และส่งเสริมวัตถุประสงค์ของโปรแกรมการประเมินแบบใหม่ (2) กลวิธีการประเมินดังกล่าว ยุติธรรมสำหรับนักเรียนที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรม เพศ ความสามารถ รูปแบบการเรียนรู้ที่ต่างกักันหรือไม่ (3) จะนำกลวิธีการประเมินแบบใหม่มาบูรณาการกับหลักสูตรได้อย่างไร และ (4) ทรัพยากรที่ต้องการในการดำเนินการตามกลวิธีประเมินมีอะไรบ้าง

1.4 ประเด็นการให้คะแนน โดยตอบคำถามดังนี้ (1) การประเมินจะให้คะแนนหรือตัดเกรดอย่างไร (2) อะไรคือหลักฐานที่แสดงสัมฤทธิ์ผลตามจุดประสงค์และผลผลิตสำคัญ (3) การให้คะแนนอย่างไรจึงจะทำให้เกิดความเป็นปรนัยและความคงที่ (4) พยายามเป็นกลางในการให้คะแนนโดยการเปรียบเทียบการให้คะแนนกับเกณฑ์ที่ตั้งไว้

1.5 การตรวจสอบและการรายงาน โดยตอบคำถามดังนี้ (1) อะไรคือวิธีการตรวจสอบที่รับรองได้ว่าเป็นการประเมินที่มีความตรงและความเที่ยง (2) มีวิธีจัดการและรายงานสารสนเทศในการประเมินอย่างไร

2. การวางแผนและการดำเนินงานเพื่อการปรับเปลี่ยนแนวทางการประเมิน

2.1 คำแนะนำสำหรับผู้บริหาร มีดังนี้ (1) ควรหลีกเลี่ยงสิ่งล่อใจเพื่อให้ครูเข้าและปฏิบัติตามโปรแกรมการประเมินโดยปราศจากการประชุมเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับครู (2) แต่งตั้งผู้นำครูเพื่อที่จะเป็นหัวหน้าในการวางแผนการประเมินเพื่อให้เกิดผลในทางปฏิบัติให้มากที่สุด

(3) ส่งเสริมให้ครูมีส่วนเกี่ยวข้องและร่วมมือร่วมแรงให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ทุกขั้นตอนของการวางแผนการประเมิน เพื่อให้ครูรู้สึกเป็นเจ้าของแผนการประเมิน ทำการประเมินตามแผนด้วยความเต็มใจ และนำผลไปใช้ในการพัฒนาการวางแผนการสอน (4) ยอมรับความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันระหว่างหลักสูตร การปฏิบัติการสอนและการประเมิน การเปลี่ยนแปลงส่วนใดส่วนหนึ่งจะมีผลกับส่วนที่อื่น ๆ ดังนั้นจึงควรออกแบบแต่ละส่วนให้รอบคอบ (5) สนับสนุนส่งเสริมความร่วมมือของครูให้เกิดในทุกขั้นตอน เพื่อให้ครูมีส่วนแบ่งปันรับผิดชอบร่วมกัน มีประสบการณ์เกี่ยวกับการประเมินแบบใหม่ (6) ยอมรับว่าโปรแกรมการประเมินแบบใหม่มีค่าใช้จ่ายมากกว่าการประเมินแบบดั้งเดิมไม่ว่าจะเป็นที่เก็บแฟ้มสะสมงาน แฟ้มสะสมงาน วัสดุ อุปกรณ์ที่จะใช้ในการประเมินภาคปฏิบัติ เครื่องถ่ายเอกสารสำหรับครู จึงจำเป็นต้องมีเงินทุนสนับสนุนอย่างเพียงพอ และ (7) เรียนรู้เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่อง ไม่ใช่เป็นเพียงความเคลื่อนไหวที่ฉาบฉวย การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวจำเป็นต้องใช้เวลาและความร่วมมือของทีมงาน

2.2 เคล็ดลับสำหรับครู มีดังนี้ (1) กำหนดแผนการประเมินรายบุคคล แผนการประเมินของครูต้องขึ้นอยู่กับการเป้าหมายของการจัดการเรียนการสอน วิธีการสอน และความต้องการสารสนเทศ ครูควรเลือกใช้วิธีการประเมินที่เป็นไปได้ในทางปฏิบัติในห้องเรียน และให้ผลการประเมินที่ตรงเป้าหมายและตรงความต้องการ (2) ให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนการประเมินหรือรับรู้แผนการประเมินข้อมูลจากนักเรียนจะช่วยให้แผนการประเมินของครูเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ไม่สูงสุดเอื้อมจนเกินไป (3) เริ่มต้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป อย่างเปลี่ยนแปลงโดยทันทีการเริ่มต้นประเมินด้วยวิธีการใหม่หนึ่งหรือสองวิธี จะทำให้นักเรียนและตัวครูรู้สึกไม่ลำบากมากนัก (4) ทำให้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งในงานประจำในห้องเรียนแต่ละวัน ค่อย ๆ บูรณาการการประเมินให้เป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมการเรียนรู้ให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ (5) เริ่มต้นอย่างง่าย ๆ และมีระบบการบันทึก/การเก็บรักษาที่มีประสิทธิภาพ การออกแบบระบบบันทึกหรือเก็บรักษาควรเลือกใช้วิธีการที่นักเรียนจะสามารถช่วยเหลือได้

3. การประเมินผลระบบประเมินนักเรียน

Hart (1994) ได้นำเสนอเกณฑ์การประเมินผลระบบประเมินนักเรียนไว้ดังนี้

3.1 ต้องกำหนดมาตรฐานการศึกษาก่อนที่จะดำเนินการประเมินและพัฒนา กิจกรรมและมาตรฐานการศึกษาที่กำหนดต้องชี้เฉพาะอย่างชัดเจนว่า ต้องการให้นักเรียนรู้และสามารถทำอะไรได้ เพื่อให้ข้อมูลการประเมินจะตรงความต้องการและสามารถใช้ประโยชน์ได้ การกำหนดมาตรฐานขึ้นกับฉันทามติจากนักวิชาการ นักการศึกษา พ่อแม่ ผู้ปกครอง นักนโยบาย และบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้องมีความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ในโรงเรียนและโลกนอกโรงเรียน กลุ่มคนดังกล่าวต้องกำหนดว่านักเรียนควรจะเรียนรู้อะไร ปฏิบัติได้ระดับใด และควรมีพัฒนาการด้านใดบ้าง

3.2 จุดประสงค์หลักของระบบประเมินควรเอื้อประโยชน์กับทั้งนักการศึกษา และนักนโยบายการศึกษา เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้ขั้นสูงของนักเรียน และนอกจากนี้ต้องคำนึงถึงความต้องการใช้ผลการประเมินที่แตกต่างกันของนักเรียน ครู พ่อแม่ นักการศึกษา นักนโยบายการศึกษาหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอื่น ๆ อีกด้วย

3.3 วิธีการ งาน มาตรฐานการประเมิน และการใช้ประโยชน์จากการประเมิน ควรจะยุติธรรมสำหรับนักเรียน ทั้งในบริบทที่แตกต่างกันของวัฒนธรรม เชื้อชาติ ชั้นเรียน และเพศ

3.4 งานหรือกิจกรรมการประเมินควรมีความตรงและเป็นตัวแทนที่แสดงออกถึง สัมฤทธิผลที่คาดหวังว่าจะเกิดกับนักเรียน โดยระบบประเมินจะต้องจัดหาสารสนเทศเกี่ยวกับความรู้ และความสามารถที่มีคุณค่าและมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ด้วยเหตุนี้จึงจำเป็นต้องใช้ วิธีการประเมินที่หลากหลาย

3.5 การรายงานผลการประเมินควรนำเสนอให้ตรงกับความต้องการของผู้ใช้ สารสนเทศเกี่ยวกับการปฏิบัติของนักเรียนเป็นหนึ่งในตัวบ่งชี้คุณภาพการศึกษา ตัวบ่งชี้คุณภาพ การศึกษาทั้งหมดจะเป็นประโยชน์กับนักการศึกษาและนักนโยบายการศึกษาที่จะตรวจสอบ ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยสิ่งแวดล้อม ทรัพยากร และผลผลิต

3.6 ครูควรเกี่ยวข้องกับการออกแบบและการใช้ระบบประเมิน เพื่อให้เกิด ประโยชน์ในการพัฒนาปรับปรุงการสอนให้เกิดประโยชน์สูงสุดกับนักเรียน

3.7 วิธีการและผลการประเมินควรนำเสนอในรูปแบบที่เข้าใจง่าย ตอบสนองกับ ความต้องการของผู้ใช้ทุกกลุ่ม

3.8 ระบบการประเมินควรเป็นระบบที่ดำเนินไปอย่างต่อเนื่องและเอื้อต่อการ ปรับปรุงพัฒนา

Wiggins (1989) ได้จำแนกวิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ 4 วิธีการ ได้แก่ การประเมินการปฏิบัติงาน การประเมินการเขียน การประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน และการแสดง นิทรรศการ แต่ละวิธีกรรมมีรายละเอียดปลีกย่อยที่แตกต่างกัน โดย Wiggins ได้นำเสนอคำถามเพื่อใช้ ในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงสำหรับครู ดังนี้

1. พิจารณาจากประสบการณ์

1.1 วิธีการประเมินชนิดใดที่ครูคิดว่าวัดการเรียนรู้ของนักเรียนได้ถูกต้องที่สุด

1.2 อะไรคือตัวอย่างของวิธีการประเมินที่ครูพิจารณาว่ามีความสำคัญต่อการ

วัดความสามารถ

1.3 อะไรคือตัวอย่างของวิธีการประเมินที่ครูพิจารณาว่าไม่มีความสำคัญต่อการ

วัดความสามารถ

2. การประยุกต์การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงให้เข้าถึงการสอนของครู

2.1 ส่วนใดบ้างที่ครูสอนโดยประยุกต์ใช้วิธีการประเมินตามสภาพจริงทั้งสี่วิธีการ

ได้แก่ การประเมินการปฏิบัติงาน การประเมินการเขียน การประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน และการ แสดงนิทรรศการ

2.2 อะไรคือตัวอย่างวิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่ครูใช้ในการสอน

2.3 วิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงทั้งสี่วิธีกรรมดังกล่าว วิธีใดที่เป็น

ประโยชน์หรือน่าจะเป็นประโยชน์กับการสอนของครู ทำไม

3. การใช้วิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

- 3.1 หากครูวางแผนที่จะสอนโดยเลือกจุดประสงค์การสอนมา 3 จุดประสงค์ และบรรยายวิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่ครูจะใช้วัดผลสัมฤทธิ์ทั้ง 3 จุดประสงค์
- 3.2 ระบุเกณฑ์ที่ใช้ในการให้คะแนนในข้อ 3.1
- 3.3 ส่วนประกอบใดที่ครูต้องการให้นักเรียนนำไปรวมไว้ในแฟ้มสะสมงาน
- 3.4 ครูวางแผนจัดแสดงนิทรรศการ 1 ครั้งหรือมากกว่า 1 ครั้งเพื่อการประเมินทักษะที่พัฒนาขึ้นของนักเรียน

4. สรุป

- 4.1 กรณาสรุ่ยย่อ (ประมาณ ½ หน้า) จุดสำคัญที่กล่าวมาข้างต้นพอสังเขป
- 4.2 การประเมินที่หลากหลายเกี่ยวกับความคิดรวบยอดของการเรียนรู้อย่างไร
- 4.3 ครูอยากกล่าวอะไรที่จะทำให้เพื่อนครูเกิดความเชื่อมั่นที่จะเริ่มต้นใช้ 1 ใน 4 วิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง กรุณาแนะนำวิธีการใดก็ได้ให้เห็นเป็นรูปธรรมและทำไมครูจึงเลือกวิธีการนั้น

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2545) ได้กำหนดแนวปฏิบัติการวัดและประเมินผล การเรียนรู้ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วย 5 ส่วนด้วยกัน ได้แก่ (1) การประเมิน การเรียนรู้ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ 8 กลุ่ม (2) การประเมินกิจกรรมพัฒนา ผู้เรียน (3) การ ประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ (4) การประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน (5) การประเมิน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับชาติ (National Test) ส่วนที่เกี่ยวข้องกับครูโดยตรงคือ ส่วนที่ 1 การ ประเมินการเรียนรู้ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ 8 กลุ่ม โดยครูจะมีบทบาทหน้าที่ในการดำเนินงาน ประเมินผลการเรียน ดังนี้ (1) จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้และประเมินผลการเรียนในรายวิชาที่ รับผิดชอบให้สอดคล้องกับแนวปฏิบัติและปฏิทินปฏิบัติงาน (2) ทำการวัดและประเมินผลระหว่างเรียน ควบคู่กับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนที่กำหนด พร้อมกับปรับปรุงแก้ไขผู้เรียนที่มีข้อบกพร่อง (2) ประเมินตัดสินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในรายวิชาที่สอนหรือกิจกรรมที่รับผิดชอบ เมื่อสิ้นสุดการ เรียนรายปีหรือรายภาคส่งหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้หรือกิจกรรมทุกภาคเรียน โดยกรมวิชาการ เสนอแนวทางการประเมินผล ทั้งการประเมินผลก่อนเรียน การประเมินผลระหว่างเรียนและการ ประเมินเพื่อสรุปผลการเรียน ในส่วนของการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่สอดคล้องไปกับการเรียนการสอน จะมีบทบาทในการประเมินผลระหว่างเรียน ซึ่งกรมวิชาการได้เสนอแนะขั้นตอนการปฏิบัติดังนี้

1. วางแผนการเรียนรู้และการประเมินผลระหว่างเรียน

ผู้สอนจัดทำแผนการเรียนรู้ กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และแนวทางการประเมิน ให้สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ซึ่งในแผนการเรียนรู้ควรระบุภาระงานที่จะทำให้ผู้เรียนบรรลุ ตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวังอย่างเหมาะสม

2. เลือกวิธีการประเมินที่สอดคล้องกับภาระงานหรือกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนปฏิบัติ

ทั้งนี้วิธีการประเมินที่เหมาะสมอย่างยิ่งสำหรับการประเมินระหว่างเรียนได้แก่การ ประเมินจากสิ่งที่ผู้เรียนได้แสดงให้เห็นว่ามีความรู้ ทักษะและความสามารถ ตลอดจนคุณลักษณะที่

พึงประสงค์อันเป็นผลจากการเรียนรู้ ตามที่ผู้สอนได้จัดกระบวนการเรียนรู้ให้ วิธีการประเมินที่ผู้สอนสามารถเลือกใช้ในการประเมินระหว่างเรียนมีดังนี้ (1) การประเมินด้วยการสื่อสารส่วนบุคคล (2) ประเมินจากการปฏิบัติ (3) การประเมินสภาพจริง (4) การประเมินด้วยแฟ้มสะสมงาน

3. กำหนดสัดส่วนการประเมินระหว่างเรียนกับการประเมินผลปลายภาคเรียนหรือปลายปี

การประเมินผลระหว่างเรียนมีวัตถุประสงค์สำคัญ เพื่อมุ่งนำสารสนเทศมาพัฒนาผู้เรียนและปรับปรุงกระบวนการจัดการเรียนของผู้สอน การประเมินระหว่างเรียนที่ดำเนินการอย่างถูกต้อง เข้มงวด และจริงจัง จะให้ผลการประเมินที่สะท้อนภาพความสำเร็จ และศักยภาพของผู้เรียนได้ถูกต้อง สมบูรณ์ และน่าเชื่อถือ ดังนั้น ควรให้น้ำหนักความสำคัญของการประเมินระหว่างเรียนในสัดส่วนที่มากกว่าการประเมินตอนปลายภาคเรียนหรือปลายปี ทั้งนี้ โดยคำนึงถึงธรรมชาติของรายวิชาและผลการเรียนรู้ที่คาดหวังเป็นสำคัญ แต่อย่างไรก็ตามในการประเมินเพื่อตัดสินผลการเรียนรายวิชาปลายภาคเรียนหรือปลายปี ต้องนำผลการประเมินระหว่างเรียนไปใช้ในการตัดสินผลการเรียนด้วย ทั้งนี้ให้เป็นไปตามสัดส่วนและแนวดำเนินการในระเบียบที่สถานศึกษากำหนด

4. จัดทำเอกสารบันทึกข้อมูลสารสนเทศของผู้เรียน

ผู้สอนต้องจัดทำเอกสารบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับการประเมินผลระหว่างเรียนอย่างเป็นระบบชัดเจน เพื่อใช้เป็นแหล่งข้อมูลในการปรับปรุง แก้ไข ส่งเสริมผู้เรียน ใช้เป็นหลักฐานสำหรับการสื่อสารกับผู้เกี่ยวข้องและใช้เป็นหลักฐานสำหรับตรวจสอบการปฏิบัติงานของผู้สอน ซึ่งจะแสดงให้เห็นถึงความโปร่งใสและความยุติธรรมในการประเมิน ทั้งนี้ให้เป็นไปตามระเบียบที่สถานศึกษากำหนด ข้อมูลหลักฐานการประเมินระหว่างเรียนที่พึงแสดง ได้แก่ (1) วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล (2) ข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถของผู้เรียนตามวิธีการประเมิน เช่น บันทึกการสังเกต พฤติกรรม บันทึกคะแนนผลจากการประเมินชิ้นงาน บันทึกคะแนนการประเมินโครงการ บันทึกเกี่ยวกับการประเมินแฟ้มสะสมงาน เป็นต้น

เมื่อพิจารณาถึงขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักวิชาการวัดผล (Puckett & Black, 2000; Hart, 1994; Wiggins, 1989; กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2545) พอสรุปขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงหรือการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ 5 ขั้นตอน ได้แก่ (1) กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ (2) กำหนดภาระงานและกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง (3) ออกแบบการประเมิน โดยกำหนดมิติการประเมิน วิธีการ เครื่องมือการประเมินและเกณฑ์การให้คะแนน (4) ประเมินปฏิบัติการภาระงานตามสภาพจริง และ (5) รายงานผลการประเมินและจัดเก็บผลการประเมิน

1.7 วิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

ในอดีตทั้งครูและนักวัดผลถูกชี้นำด้วยความเชื่อที่ว่า “ถ้าสิ่งใดไม่สามารถวัดได้สิ่งนั้นก็ไม่มีค่าที่จะทำการสอน” ผลที่ตามมาก่อให้เกิดการเน้นการสอนทักษะที่ง่ายต่อการวัดและความรู้ เนื้อหา มากเกินไป ความเคลื่อนไหวของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงได้พลิกผันความเชื่อดังกล่าวมา

เป็น “หากสิ่งใดมีค่าควรแก่การเรียนรู้ สิ่งนั้นย่อมมีค่าควรแก่การประเมิน” ถ้าครูต้องการให้นักเรียนมีความสามารถอะไร ครูควรประเมินสิ่งนั้น เช่น ครูต้องการให้นักเรียนเรียนรู้วิธีการแก้ปัญหาโดยประยุกต์ใช้ความรู้ทางคณิตศาสตร์ ครูก็ควรจะมีปัญหาให้นักเรียนแก้และถ้าครูต้องการให้นักเรียนมีทักษะในการวิเคราะห์ ดีความ สังเคราะห์และประเมินค่า ครูต้องประเมินทักษะเหล่านั้นในบริบทที่มีความหมาย

การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไม่ได้หมายความว่า เป็นการล้มเลิกการประเมินความรู้เนื้อหา ในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงนั้น ความรู้และทักษะมีความสำคัญและมีอาจแยกออกจากกันได้ งานในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงนั้นเป็นการบูรณาการทั้งความรู้และทักษะเข้าด้วยกัน การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงมีวิธีการมากมายในการประเมินผู้เรียน การทดสอบก็เป็นหนึ่งในหลากหลายวิธี หากพิจารณาชนิดของข้อมูลที่ได้รับเกี่ยวกับนักเรียนเป็นเกณฑ์ สามารถแบ่งวิธีการประเมินได้ 3 ประเภทใหญ่ ๆ ดังนี้ (Hart, 1994)

1. การสังเกต (observation) หรือข้อมูลที่ครูเก็บรวบรวมจากนักเรียนในแต่ละวัน
 2. ตัวอย่างการปฏิบัติงาน (performance samples) หรือผลผลิตที่เป็นรูปธรรมซึ่งเป็นหลักฐานแสดงผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ซึ่งในที่นี้จะกล่าวถึงการประเมินจากแฟ้มสะสมงาน (portfolio assessment)
 3. การทดสอบแบบใหม่และวิธีการที่เสมือนการทดสอบ (tests and test-like) หรือการวัดสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนในเวลาและสถานที่ที่จัดไว้โดยเฉพาะ ซึ่งในที่นี้จะกล่าวถึง การประเมินการปฏิบัติตามสภาพจริง (performance authentic assessment)
- ซึ่งแต่ละวิธีมีรายละเอียด ดังนี้

1. การสังเกต (observation)

การสังเกตเป็นวิธีการประเมินที่เก่าแก่และใช้กันมาเป็นระยะเวลาอันยาวนานแล้วนับตั้งแต่สมัยของโสเครติสเป็นต้นมา ในยุคที่แบบสอบมาตรฐานได้รับความนิยม การสังเกตได้ถูกละเลยไม่ได้ได้รับความสนใจเท่าที่ควร เนื่องจากเป็นวิธีการประเมินที่ไม่เป็นทางการ จนกระทั่งมีความเคลื่อนไหวของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ทำให้การสังเกตกลายเป็นเครื่องมือการประเมินที่มีคุณค่าอีกครั้ง การสังเกตจะทำให้มองเห็นจุดแข็งจุดอ่อนและความสนใจของนักเรียน ซึ่งมีประโยชน์มากกว่าข้อมูลที่ได้รับจากแบบทดสอบ ผลที่ได้คือภาพพัฒนาการของผู้เรียนที่มีคุณค่ายิ่ง (Hart, 1994; Lester, Lambdin & Preston, 1996)

1.1 ความหมายของการสังเกต

การสังเกตคือวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลในห้องเรียนที่สำคัญมาก (Airasian, 1997) ครูจะใช้ประสาทสัมผัสโดยเฉพาะตาและหูสังเกตการทำงานของนักเรียน ติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน ในขณะที่เดียวกันก็ใช้ปรับวิธีการสอนของครูด้วย ข้อมูลจากการสังเกตจะถูกบันทึกอยู่ในรูปของมาตราประมาณค่า แบบตรวจสอบรายการ การบรรยายแบบเรียงความ การบันทึกกระบวนพฤติกรรม เป็นต้น (Hart, 1994)

1.2 ประเภทของการสังเกต

การสังเกตในห้องเรียนมี 2 ประเภทด้วยกันคือ (Airasian, 1997) (1) การสังเกตแบบไม่เป็นทางการ (informal observation) และ (2) การสังเกตแบบเป็นทางการ (formal observation) ซึ่งมีลักษณะที่แตกต่างกันอยู่ 5 ประการดังนี้

ตารางที่ 2.2 การเปรียบเทียบลักษณะของการสังเกตแบบเป็นทางการกับการสังเกตแบบไม่เป็นทางการ

การสังเกตแบบไม่เป็นทางการ	การสังเกตแบบเป็นทางการ
เป็นวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลพฤติกรรมของนักเรียนในสถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติ (naturalistic) ครูไม่ได้วางแผนหรือควบคุมสถานการณ์ เหตุการณ์ที่สังเกตเป็นส่วนหนึ่งของเหตุการณ์ในห้องเรียนที่เป็นธรรมชาติ การสังเกตแบบไม่เป็นทางการจึงให้ภาพพฤติกรรมของนักเรียนที่มีรายละเอียดมากกว่าการสังเกตแบบเป็นทางการ	เป็นวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลพฤติกรรมในสถานการณ์ที่ครูวางแผนขึ้นไว้ล่วงหน้า (predetermine) เช่น โดยครูให้เวลานักเรียน 10 นาทีเตรียมสุนทรพจน์เพื่อพูดโดยใช้เวลา 5 นาที ครูจะทำการสังเกตพฤติกรรมระหว่างที่นักเรียนเตรียมตัวและระหว่างที่นักเรียนพูด
ให้ข้อมูลที่มีลักษณะเฉพาะบุคคล (idiosyncratic) เนื่องจากไม่ได้วางแผนไว้ล่วงหน้า การสังเกตในเวลาและสภาวะแวดล้อมที่ต่างกันทำให้ได้ข้อมูลคุณลักษณะที่ต่างกัน เมื่อนำมารวมกันก็จะได้ภาพของนักเรียนทุกมุมมองที่เป็นลักษณะเฉพาะบุคคล	ผลที่ได้จากการสังเกตแบบเป็นทางการมีลักษณะได้เป็นนัยทั่วไป (generalizable) การสังเกตแบบเป็นทางการได้ข้อมูลความสามารถของมนุษย์ที่ทั่วๆ ไปที่ประยุกต์ใช้กับนักเรียนหลาย ๆ คนหรือหลาย ๆ สถานการณ์ได้
มีความเป็นอัตนัย (subjective) การตีความหมายจากการสังเกตของครูเป็นสิ่งที่ยอมรับกันว่าเป็นความเห็นส่วนบุคคลที่มีความเป็นอัตนัยสูง	ผลจากการสังเกตแบบเป็นทางการมีความเป็นปรนัยสูง (objective) เนื่องจากการตีความหมายจากการสังเกตได้รับการตรวจสอบจากข้อมูลเชิงประจักษ์หรือผู้เชี่ยวชาญภายนอก
คุณลักษณะของนักเรียนที่ได้จากการสังเกตแบบไม่เป็นทางการจะเป็นข้อความเชิงบรรยาย ครูต้องสังเคราะห์ข้อความเหล่านี้เพื่อให้ได้ภาพพฤติกรรมของนักเรียน	ข้อมูลจากการสังเกตแบบเป็นทางการมีลักษณะเป็นตัวเลข (numeric) การสังเกตแบบเป็นทางการจะมีการวางแผนไว้ล่วงหน้า โดยมีแบบบันทึกการสังเกตซึ่งกำหนดคะแนนไว้แล้ว
ครูต้องสังเกตแบบปกปิด (covert) หรือมีการบันทึกน้อยที่สุดหรือไม่มีการบันทึกเลย (unrecord) การตีความหรือการบรรยายผลจะไม่ค่อยได้รับการบันทึก ครูจะสั่งสมไว้ในใจ ซึ่งหากใครถามก็จะบรรยายลักษณะของนักเรียนออกมาได้	การสังเกตแบบเป็นทางการเป็นวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการประเมินที่เปิดเผย (overt) เนื่องจากการวางแผนให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมตามที่ครูต้องการประเมินล่วงหน้า มีการบันทึก และมีการรายงานผลให้นักเรียนทราบ

1.3 หลักการสังเกตที่ดี

การสังเกตที่ดีจะทำให้ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตได้รับการยอมรับ ซึ่งมีหลักการดังนี้

การสังเกตที่ต้องการสังเกตอย่างมีระบบ

ข้อเสนอแนะที่จะทำให้การสังเกตมีระบบมีดังนี้

1. สังเกตนักเรียนทุกคนและไม่ควรให้นักเรียนรู้ตัว โดยเฉพาะการสังเกตแบบไม่เป็นทางการสามารถทำได้ตลอดเวลา ข้อมูลที่ได้จะเป็นภาพพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกจริง ๆ ไม่ได้เสแสร้ง

2. สังเกตบ่อย ๆ และสังเกตอย่างสม่ำเสมอ การสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน ยิ่งถ้าเป็นพฤติกรรมเดียวแต่สังเกตหลาย ๆ ครั้ง จะทำให้ผลจากการสังเกตมีความเที่ยงและถ้าทำการสังเกตนักเรียนพฤติกรรมเดียวหลาย ๆ สถานที่จะทำให้ข้อมูลจากการสังเกตมีความตรงมากขึ้น

3. บันทึกการสังเกตโดยการเขียน ไม่ว่าจะครูจะทำการสังเกตแบบไม่เป็นทางการหรือเป็นทางการ สิ่งที่พึงตระหนักคือ การบันทึกข้อมูลจากการสังเกตและควรบันทึกในระยะเวลาที่ใกล้เคียงที่สุดกับการสังเกตเพื่อให้ได้ข้อมูลที่มีรายละเอียดมากที่สุด

การสังเกตที่ดีต้องกำหนดรายละเอียดของสิ่งที่จะค้นหาหรือสังเกต

การทราบรายละเอียดของสิ่งที่จะสังเกตเป็นสิ่งสำคัญในการประเมินที่มีการสังเกตเป็นฐาน พ่อแม่สังเกตการเขียนครั้งแรกของลูกอาจพบเพียงว่าเป็นงานเขียนที่ชู้ย แต่ครูที่มีประสบการณ์อาจพบว่า นักเขียนได้เกิดขึ้นแล้ว ซึ่งจะได้อำนาจแนวคิดที่สำคัญเกี่ยวกับการเขียนต่อไป ผู้สังเกตควรกำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับสิ่งที่จะสังเกตให้มากที่สุดเพื่อให้การสังเกตเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งอาจกำหนดในรูปของเครื่องมือที่ช่วยการสังเกต เช่น

1. แบบตรวจสอบพัฒนาการ (developmental checklist) เป็นเครื่องมือที่นิยมใช้อย่างแพร่หลายเพื่อช่วยเหลือผู้สังเกต แบบตรวจสอบพัฒนาการจะบรรยายคุณลักษณะ (trait) หรือพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ผู้สังเกตกำลังจะประเมิน เมื่อมีบันทึกซ้ำ ๆ ตลอดปีการศึกษาจะให้ภาพความก้าวหน้าของนักเรียนตลอดปีการศึกษาที่ชัดเจน แบบตรวจสอบพัฒนาการใช้ได้กับทุกสถานการณ์ ในชั้นประถมศึกษาอาจจะใช้พิจารณาพฤติกรรม การเรียนรู้กรณีเฉพาะ เช่น การแบ่งวรรคตอน ครูอนุบาลส่วนมากใช้แบบตรวจสอบพัฒนาการช่วยในการทำร่องรอยความก้าวหน้าของนักเรียนแต่ละช่วงของพัฒนาการจนพอจะที่จะทำนายได้ ตัวอย่างแบบตรวจสอบรายการที่ใช้ในการประเมินพัฒนาการสร้างสิ่งก่อสร้างจากบล็อก (block-building) ของเด็ก ๆ ดังตารางที่ 2.3

2. แบบสัมภาษณ์ (interview sheet) เป็นเครื่องมือที่รู้จักกันดีในชื่อของแบบฟอร์มบันทึกการประชุม (conference recording form) ซึ่งมีหลายรูปแบบขึ้นกับความต้องการที่จะสังเกตของผู้สัมภาษณ์ โดยทั่วไปจะประกอบด้วยรายการคำถามที่ครูวางแผนจะถามนักเรียนและมีพื้นที่ว่างสำหรับบันทึกการโต้ตอบของนักเรียน ตัวอย่างแบบสัมภาษณ์ที่ใช้ประเมินความรู้สึกเกี่ยวกับเรื่องราวที่อ่านในโครงภาษาแบบองค์รวม ดังตารางที่ 2.4

ตารางที่ 2.3 ตัวอย่างแบบตรวจสอบรายการที่ใช้ประเมินพัฒนาการการสร้างสิ่งก่อสร้างจากบล็อก (block-building) ของเด็ก (ปรับจาก Hirsh,1984 cited in Hart,1994)

ลำดับขั้นพัฒนาการการสร้างสิ่งก่อสร้างจากบล็อก	
ขั้นที่ 1	บล็อกถูกวางอยู่โดยรอบ ๆ ไม่มีการต่อเป็นรูปใด ๆ
ขั้นที่ 2	การต่อขั้นเริ่มต้น : ส่วนใหญ่เด็กต่อเป็นแถวแนวราบหรือแนวตั้ง
ขั้นที่ 3	สร้างสะพาน: มีการเรียงบล็อกต่อกันสองบล็อกโดยมีช่องว่างและมีบล็อกที่สามเป็นตัวเชื่อมต่อ
ขั้นที่ 4	การทำรั้วล้อม: มีการต่อบล็อกเป็นแนวยาวเชื่อมต่อกันเป็นรั้ว
ขั้นที่ 5	มีการใช้อุปกรณ์ที่ได้มากับบล็อก มีสิ่งก่อสร้าง มีการตกแต่งที่เหมาะสมเป็นสัดส่วนที่รับกันโดยส่วนใหญ่ แต่ยังไม่มีการตั้งชื่อ
ขั้นที่ 6	มีการตั้งชื่อสิ่งก่อสร้างเพื่อเป็นจุดเริ่มต้นของการเล่นละคร แต่การตั้งชื่อของเด็กอาจจะยังไม่จำเป็นที่จะต้องเกี่ยวข้องกับสิ่งก่อสร้าง
ขั้นที่ 7	การก่อสร้างของเด็กมีการจำลองหรือมีสัญลักษณ์จากสิ่งก่อสร้างจริง ๆ ที่เข้ารู้จัก และมีแรงดลใจอย่างยิ่งใหญ่ที่จะนำไปสู่การเล่นละครรอบรอบสิ่งก่อสร้างที่เกิดจาก บล็อก

ตารางที่ 2.4 ตัวอย่างแบบสัมภาษณ์ที่ใช้บันทึกการแสดงความรู้สึกเกี่ยวกับเรื่องี่อ่านในโครงการ Whole Language (ปรับจาก Harp,1991 cited in Hart,1994)

แบบสัมภาษณ์เกี่ยวกับเรื่องี่อ่าน	
ชื่อผู้อ่าน.....	วันที่.....
ชื่อผู้สัมภาษณ์.....	
ชื่อหนังสือ.....	
ชื่อผู้แต่ง.....	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ในเรื่องคุณชอบใครมากที่สุด 2. คุณชอบใครน้อยที่สุด 3. เรื่องเกิดขึ้นที่ไหน 4. เรื่องเกิดขึ้นเมื่อไร 5. ทำไมเรื่องนี้จึงทำให้คุณสนใจ 6. ผู้แต่งทำสิ่งใดที่ทำให้คุณรู้สึกแปลกใจ 7. ตอนใดของเรื่องที่ทำให้คุณรู้สึกเศร้าที่สุด 8. ตอนใดของเรื่องที่ทำให้คุณมีความสุขที่สุด 9. มีบางส่วนของเรื่องที่ทำให้คุณหัวเราะหรือร้องไห้หรือไม่ 10. มีอะไรบ้างที่คุณอยากจะบอกกับผู้เขียน 11. อะไรที่คุณคิดว่าจะเป็นความทรงจำเกี่ยวกับหนังสือเล่มนี้ 12. คนลักษณะอย่างไรที่คุณคิดว่าจะมีความสุขที่สุดกับการอ่านหนังสือเล่มนี้ 	

การสังเกตที่ดีต้องมีการบันทึกการสังเกตอย่างเป็นระบบ

การสังเกตที่ถูกพิจารณาว่าเชื่อถือได้ต้องมีการบันทึก แต่ครูส่วนใหญ่ มักจะคิดว่าเป็นการเสียเวลา โดยเฉพาะในห้องเรียนที่มีจำนวนนักเรียนมากและไม่มีอาสาสมัครหรือผู้ช่วยครู ครูแทบจะไม่สามารถสังเกตนักเรียนคนหนึ่งได้ตลอดเวลา ดังนั้นครูจึงต้องสร้างระบบการบันทึกที่ใช้การเขียนให้น้อยที่สุด ซึ่งอาจจะเป็นแบบตรวจสอบรายการ หรือแบบสัมภาษณ์จะช่วยให้ครูเก็บรวบรวมข้อมูลได้อย่างมีประสิทธิภาพ ครูอาจจะออกแบบแบบตรวจสอบรายการที่สามารถใช้บันทึกการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนได้ทั้งห้องเรียนดังแผนภาพที่ 2.3 แล้วค่อยคัดลอกลงแบบบันทึกพัฒนาการรายบุคคลซึ่งมีตัวอย่างดังแผนภาพที่ 2.4

Group Developmental Record Sheet										
SYMBOLIC DEVELOPMENT IN ART										
										
Alicia	8/29	9/1	11/2							
Hoa				8/29						
Carol				8/29	9/16					
David				9/15						

แผนภาพที่ 2.3 ตัวอย่างแบบตรวจสอบรายการที่ทำร่องรอยพัฒนาการของนักเรียนอย่างง่าย.
(Adrienne, 1990 cited in Hart, 1994)

Individual Record of Developmental Milestones				
Name <u>Gilberto</u>				
SYMBOLIC PLAY RECORD				
Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5
Real object	Similar object	Dissimilar object	No object	Sociodramatic play
8/29	9/15			
INVENTED SPELLING STAGES				
Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5
Initial consonant	Initial, final consonants	Initial, medial, final consonants	Vowel as place holder	Standard spelling
9/15	11/2			

แผนภาพที่ 2.4 ตัวอย่างแบบบันทึกพัฒนาการรายบุคคล (Adrienne, 1990 cited in Hart, 1994)

นอกจากแบบตรวจสอบพัฒนาการและแบบบันทึกการสัมภาษณ์แล้วแบบบันทึกการสังเกตอาจจะอยู่ในรูปของมาตราประมาณค่า (rating scale) หรือระเบียบเหตุการณ์ (anecdotal record) (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2542 ; Pike & Salend, 1995) ขึ้นอยู่กับความต้องการและการออกแบบของครู อย่างไรก็ตามสำหรับห้องเรียนในประเทศไทยที่มีจำนวนนักเรียนมาก ครูควรออกแบบแบบบันทึกการสังเกตให้มีการเขียนน้อย ที่สุดเพื่อไม่ให้เสียเวลาในการบันทึก

2. การประเมินจากแฟ้มสะสมงาน (Portfolio Assessment)

แนวคิดการใช้แฟ้มสะสมงาน (portfolio) นำมาจากสาขาวิชาศิลปะ (Stecher & Herman, 1997) แฟ้มสะสมงานของศิลปินหมายถึงแหล่งสะสมงานที่ศิลปินออกแบบและแสดงให้เห็นถึงรูปแบบเฉพาะของศิลปิน แฟ้มสะสมงานเริ่มเข้ามามีบทบาทในการเรียนการสอนเมื่อปี ค.ศ. 1988 โดยเป็นเครื่องมือชนิดหนึ่งของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง (อุทุมพร (ทองอุไทย) จามรมาน, 2540)

2.1 ความหมายของการประเมินจากแฟ้มสะสมงาน

เมื่อพิจารณาตามรากศัพท์ คำว่า “portfolio” มาจากภาษาลาตินว่า “portare” เป็นคำกริยา หมายถึงการนำเอาไป การถือหรือการพกพาไปได้ (to carry) และ “folio” เป็นคำนาม หมายถึง เอกสารหรือชิ้นส่วนของกระดาษ (sheets or leaves of paper)

ดังนั้น portfolio จึงหมายถึงแหล่งที่บรรจุเอกสาร รายงาน ภาพวาด แผนที่ หรือสิ่งต่าง ๆ ที่สามารถพกพานำไปที่ต่าง ๆ ได้ (Chiseri-Strater, 1992)

ความหมายของแฟ้มสะสมงานที่ใช้ทางการศึกษาคือ แหล่งบรรจุตัวอย่างการปฏิบัติงานและผลงานของนักเรียนที่ผ่านการคัดสรรอย่างเป็นระบบภายใต้ระยะเวลาอันยาวนานโดยตั้งใจจะสะท้อนให้เห็นถึงการเจริญเติบโต (growth) และการพัฒนา (development) คุณลักษณะสำคัญที่กำหนดไว้ในหลักสูตร (Pearson Education Development Group, 2001; Wiggins, 1989; Hart, 1994; Airasian, 1997)

หลักฐานที่บรรจุลงในแฟ้มเป็นผลงานของนักเรียนในรูปแบบต่างๆ เพื่อสะท้อนให้เห็นสัมฤทธิ์ผลและพัฒนาการของผู้เรียน อาทิ ตัวอย่างงานเขียน บทความ วิดีโอบันทึกการปฏิบัติงานของนักเรียน แถบบันทึกเสียง รายงานกลุ่ม แผนที่มโนทัศน์ แผนที่จิตทัศน์ บันทึกตาราง กราฟ รายชื่อหนังสือที่อ่าน บทกลอน เรียงความ ภาพวาด เป็นต้น ส่วนแหล่งบรรจุอาจจะเป็นแฟ้ม ดิสเก็ต กล้อง ฯลฯ (Pearson Education Development Group, 2001; Hart, 1994)

การประเมินจากแฟ้มสะสมงาน หมายถึง การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงโดยพิจารณาจากแฟ้มสะสมงาน ซึ่งสามารถสะท้อนให้เห็นผลสัมฤทธิ์ ความก้าวหน้าและความพยายามทั้งที่เป็นกระบวนการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นตามสภาพจริง (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2543; Wiggins, 1989)

2.2 ความมุ่งหมายของการประเมินจากแฟ้มสะสมงาน

ความมุ่งหมายของการประเมินจากแฟ้มสะสมงานมีดังนี้ (Frazier & Paulson, 1992 cited in Hart, 1994)

2.2.1 เพื่อให้ครูประเมินการเจริญเติบโต (growth) และความก้าวหน้าของผู้เรียน (progress)

2.2.2 เพื่อให้พ่อแม่และครูมีการสื่อสารกันในการวางแผนแก้ปัญหาหรือส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนร่วมกัน

2.2.3 เพื่อให้ครูและผู้บริหารประเมินการจัดการเรียนการสอนและนำไปใช้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน

2.2.4 เพื่อให้ให้นักเรียนมีส่วนร่วมกับครูในการประเมินกระบวนการเรียนรู้ และสร้างนิสัยการประเมินตนเองให้กับนักเรียน

ความมุ่งหมายประการสุดท้ายเป็นความมุ่งหมายที่สำคัญยิ่ง ในกระบวนการรวบรวมงานบรรจุเข้าแฟ้มสะสมงานนั้น ต้องการให้นักเรียนการตัดสินใจคุณค่าเกี่ยวกับกระบวนการทำงานและผลงาน นักเรียนจะเริ่มพัฒนาการประเมินตนเองจนเป็นนิสัย นี่คือนิยามของการประเมินจากแฟ้มสะสมงาน

2.3 การจัดระบบข้อมูลในแฟ้มสะสมงาน

การจัดระบบข้อมูลในแฟ้มสะสมงานควรทำอย่างมีระบบ (organizing) จึงจะทำให้สะท้อนให้เห็นสารสนเทศของผู้เรียนอย่างสมบูรณ์ แฟ้มสะสมงานควรมีโครงสร้าง 3 ส่วน ดังนี้ (Pearson Education Development Group, 2001)

2.3.1 ส่วนนำ ประกอบด้วย คำนำ สารบัญ ข้อมูลส่วนตัว จุดประสงค์ การเรียนรู้ ข้อตกลง เกณฑ์การตัดสินผลงาน เป็นต้น

2.3.2 ส่วนเนื้อหา (content) ประกอบด้วยผลงานที่ผ่านการคัดเลือกจากนักเรียนและหลักฐานการประเมินต่าง ๆ เช่น การประเมินตนเอง การประเมินโดยเพื่อน ครู เป็นต้น

2.3.3 สรุปผลการประเมินแฟ้มสะสมผลงาน ประกอบด้วย การแสดงความคิดเห็นของตนเองในแฟ้มสะสมผลงาน ความรู้สึกต่อวิชา เป็นต้น

2.4 ประเภทของแฟ้มสะสมงาน

แฟ้มสะสมงานในบริบทของห้องเรียน คือ การสะสมงานที่เป็นหลักฐานของความรอบรู้ทั้งทักษะ การประยุกต์ใช้ความรู้ และทัศนคติ งานในแฟ้มสะสมงานจึงเปรียบเสมือนสิ่งประดิษฐ์ (artifacts) แฟ้มสะสมงานที่มีประสิทธิภาพต้องสะท้อนจุดอ่อนและจุดแข็งของผู้เรียน แฟ้มสะสมงานสามารถจำแนกได้เป็น 3 ประเภท คือ (Pearson Education Development Group, 2001)

2.4.1 แฟ้มสะสมงานที่เน้นกระบวนการ (process oriented portfolios)

แฟ้มสะสมงานที่เน้นกระบวนการจะสะท้อนให้เห็นเรื่องราวเกี่ยวกับการเจริญเติบโตหรือพัฒนาการของผู้เรียน เนื้อหาของแฟ้มจะเป็นกระบวนการเรียนรู้และความคิดสร้างสรรค์ รวมทั้งหมดของแบบร่างงาน (drafts) สะท้อนกระบวนการ การเผชิญกับปัญหาและ

อุปสรรคต่างๆ ในการทำงาน ในแฟ้มจะประกอบด้วยงานที่สะท้อนทักษะใดทักษะหนึ่งตั้งแต่เริ่มต้นการทำงาน ระหว่างการทำงาน จนถึงสิ้นสุดการทำงานในหน่วยการเรียนรู้นั้นๆ เช่น การเขียนเรื่องสั้นโดยมี 3 ร่าง คือ ร่างแรก ร่างที่ปรับปรุงใหม่หลังจากที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับจากเพื่อน ครู และร่างสุดท้าย นักเรียนต้องอธิบายแนวทางการทำงานที่ดีกว่าแนวทางอื่นได้ ซึ่งวิธีการนี้จะทำให้หาหลักฐานได้ว่า นักเรียนปรับปรุงทักษะให้ดีขึ้นได้อย่างไร ซึ่งอาจจะใช้การเขียนหรือพูดระหว่างการประชุมครู-พ่อแม่ นักเรียนจะสะท้อนกระบวนการเรียนรู้ โดยระบุว่ามีการเปลี่ยนแปลงทักษะอย่างไร และการกำหนดสิ่งที่จะทำต่อไปในปัจจุบันและในอนาคต

โดยทั่วไปแฟ้มสะสมงานที่เน้นกระบวนการจะใช้มากในระดับชั้นประถมศึกษา เนื่องจากครูต้องการทราบพัฒนาการของแต่ละบุคคลมากกว่าความสามารถเฉพาะ ผลจากการปรับกระบวนการศึกษาค้นคว้าใหม่ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จึงได้มีการปรับเปลี่ยนกระบวนการประเมินใหม่ โดยในหมวด 4 มาตรา 26 บัญญัติว่า ให้สถานศึกษาจัดการประเมินผู้เรียนโดยพิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียน...การประเมินจากแฟ้มสะสมงานที่เน้นกระบวนการจึงมีความเหมาะสมอย่างยิ่งกับการประเมินแนวใหม่ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

2.4.2 แฟ้มสะสมงานที่เน้นผลผลิต (product oriented portfolios)

แฟ้มสะสมงานที่เน้นผลผลิต เป็นแหล่งสะสมงานที่ดีที่สุดของนักเรียน วัตถุประสงค์ในการสะสมหรือสะท้อนคุณภาพและความสำเร็จมากกว่ากระบวนการที่ก่อให้เกิดผลผลิต โดยทั่วไปแล้วต้องการให้นักเรียนสะสมงานตั้งแต่ต้นจนจบ เมื่อถึงเวลาแล้วนักเรียนต้องเลือกลักษณะที่เป็นตัวแทนงานที่มีคุณภาพมากที่สุด

แนวทางในการเลือกชิ้นงานโดยทั่วไปครูสามารถกำหนดขอบเขตกว้างๆ ได้ว่าแฟ้มสะสมงานจะบรรจุสิ่งใดและคุณภาพเป็นอย่างไรแล้วให้นักเรียนตัดสินใจเลือกเอง เช่น ครูคณิตศาสตร์กำหนดเงื่อนไขว่า แฟ้มสะสมงานต้องบรรจุหลักฐานที่แสดงความสามารถในการประยุกต์ใช้แนวคิดของค่ามัธยฐานและเลขคณิต มัธยม และฐานนิยม ครูต้องกำหนดเงื่อนไขด้วยว่าหลักฐานเหล่านั้นต้องมีคุณภาพเหมาะสมที่จะเข้าไปอยู่ในแฟ้ม การทำเช่นนี้จะทำให้แฟ้มสะสมงานที่เน้นผลผลิตมีประสิทธิภาพในการควบคุมนักเรียนให้สามารถให้ เหตุผลในการผลิตงานที่มีคุณภาพได้ โดยทั่วไปนักเรียนจะสะท้อนงานแต่ละชิ้นในแฟ้มสะสมงานที่เน้นผลผลิตด้วยตนเอง ซึ่งมักจะใช้การเขียนแสดงเหตุผลว่าทำไมงานชิ้นนั้นจึงเป็นตัวแทนงานที่ดีที่สุด

ปัจจัยที่ทำให้แฟ้มสะสมงานที่เน้นผลผลิตใช้มากในระดับชั้นมัธยมศึกษา มีสองประการคือ ประการแรก เกรดเฉลี่ยและคะแนนจากแบบทดสอบมีความเสี่ยงสูงที่จะตัดสินผลการเรียนของนักเรียน เนื่องจากระดับชั้นนี้สิ่งที่ควรให้เกิดกับนักเรียนในท้ายที่สุดเน้นการเรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม ประการที่สอง นักเรียนมีอายุมากขึ้น จึงจำเป็นต้องใช้ทักษะการคิดระดับสูงในการเลือกงานที่ดีที่สุดอย่างชาญฉลาด ทำนองเดียวกันการรับประกันโดยการสะท้อนตนเองก็ต้องใช้เหตุผลลึกซึ้งขึ้นเช่นกัน

แต่อย่างไรก็ตามไม่มีแฟ้มสะสมงานแบบใดที่มีความเหมาะสมไปทุกระดับชั้น ครูควรเลือกใช้โดยคำนึงถึงความน่าจะเป็น รูปแบบการสอนและบริบทของโรงเรียน

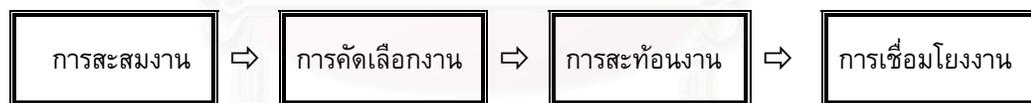
2.4.3 การแสดงนิทรรศการต่อสาธารณชน

การแสดงนิทรรศการต่อสาธารณชนเป็นชนิดหนึ่งของแฟ้มสะสมงานที่ประกอบด้วยการรวมตัวของกลุ่มเพื่อน ครู พ่อแม่หรือสมาชิกในชุมชน นักเรียนเพื่อนำเสนอแฟ้มสะสมงานทั้งหมดหรือบางส่วน ในบางกรณีนักเรียนจะมีการสอบป้องกันงาน เช่น นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาสอบป้องกันวิทยานิพนธ์ หรือบางกรณีกลุ่มนักเรียนอาจจัดแสดงแฟ้มสะสมงานในรูปแบบนิทรรศการเช่นเดียวกับการแสดงนิทรรศการในพิพิธภัณฑ์หรือบางกรณี นักเรียนอาจจะพัฒนาบางส่วนของแฟ้มสะสมงานให้ดีขึ้น ลึกซึ้งขึ้น มีการสะท้อนให้เห็นความสนใจทางอาชีพและทางวิชาการของนักเรียนแต่ละคน

การแสดงนิทรรศการต่อสาธารณชนเป็นการหล่อหลอมเชื่อมโยงระหว่างนักเรียนกับชุมชน แฟ้มสะสมงานของนักเรียนจะถูกประเมินโดยผู้อื่น ซึ่งจะทำให้กระบวนการโดยรวมมีความตรงมากขึ้น นอกจากนี้ยังเป็นหนทางที่จะนำชุมชนพ่อแม่เข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนอีกด้วย

2.5 ขั้นตอนการประเมินจากแฟ้มสะสมงาน

สิ่งที่ครูควรตระหนักอยู่เสมอ คือ แฟ้มสะสมงานจะต้องได้รับการพัฒนาโดยนักเรียน ไม่ใช่ครู ครูจะทำหน้าที่ให้คำปรึกษาแก่นักเรียน นักเรียนจะมีอิสระในการคัดเลือกผลงานบรรจุเข้าแฟ้มสะสมผลงาน การประเมินจากแฟ้มสะสมงานจะมีการทำงานร่วมกันระหว่างครูกับนักเรียน โดยครูจะทำหน้าที่เป็นเพียงผู้แนะนำไม่ใช่ผู้ชี้แนะ การประเมินจากแฟ้มสะสมงานมีขั้นตอนตามแผนภาพที่ 2.5 (Pearson Education Development Group , 2001)



แผนภาพที่ 2.5 ขั้นตอนการประเมินจากแฟ้มสะสมงาน

2.5.1 การสะสมงาน (collection)

การสะสมงานเป็นขั้นตอนที่นักเรียนจะต้องสะสมและเก็บรักษางานทั้งหมดสิ่งที่เป็นอุปสรรคที่ทำให้ขั้นตอนนี้ไม่บรรลุผลมี 3 ประการ คือ ประการแรกนักเรียนและครูส่วนใหญ่ไม่เคยชินกับการสร้างเอกสารและการเก็บรักษาในงานในชั้นเรียน ประการที่สองโรงเรียนแทบจะไม่มีสถานที่โล่งแจ้งเพื่อที่จะเก็บสะสมงานจำพวกงานศิลปะหรืองานการทดลอง ประการสุดท้ายการผลิตงานโดยทั่วไปมักจะไม่มีการผลิตผลงานหรือชิ้นงาน เช่น งานหรือโครงการบริการชุมชน กีฬา

ทักษะที่สำคัญในขั้นตอนนี้ คือ ทำให้นักเรียนเคยชินกับการสะสมและ การสร้างชิ้นงานและก่อนที่จะสะสมต้องทำความเข้าใจกับนักเรียนเกี่ยวกับรายละเอียดของแฟ้มสะสม งาน แนวทางการให้คะแนน เพื่อที่นักเรียนจะได้ยึดเป็นเป้าหมายในการทำงานให้สอดคล้องกับ เงื่อนไขที่ครูกำหนดไว้

2.5.2 การคัดเลือกงาน (selection)

การคัดเลือกงานขึ้นอยู่กับชนิดของแฟ้มสะสมงาน (เน้นผลผลิตหรือ เน้นกระบวนการ) และความก้าวหน้าอะไรที่ครูกำหนดเป็นเงื่อนไขที่จำเป็นต้องมีในแฟ้มสะสมงาน ในขั้นตอนนี้ นักเรียนจะต้องผ่านการทำงานมาเป็นระยะเวลาสั้น สะสมไว้แล้วจึงเลือกงานที่จะนำมาใส่ ในแฟ้มสะสมงาน นักเรียนอาจจะเลือกตามลำพังหรือเลือกกับเพื่อนและ/หรือกับครู คุณลักษณะต่าง ๆ ที่กำหนดไว้ในหลักสูตรจะเป็นแนวทางในการคัดเลือกงาน ซึ่งเป็นงานปกติที่นักเรียนทำในชั้นเรียน กรณีตัวอย่าง ถ้านักเรียนทุกคนนำผลการสอบแสดงในแฟ้มสะสมงาน แฟ้มสะสมงานนั้นก็จะมี ความหมายอะไร ไม่สะท้อนอะไรให้เห็นมากไปกว่าความสามารถในการทำแบบทดสอบของนักเรียน แต่ถ้านักเรียนนำงานที่หลากหลาย เช่น แอ็บบันทึกเสียง วิดีโอ งานศิลปะ โครงการ งานเขียน การบ้าน งานคอมพิวเตอร์ เรียงความ ฯลฯ แฟ้มสะสมงานก็จะมีชีวิตชีวา แฟ้มสะสมงานจึง กระตุ้นให้เกิดความหลากหลายในวิธีการสอนและวิธีการเรียน

2.5.3 การสะท้อนงาน (reflection)

การสะท้อนงานเป็นขั้นตอนที่มีความสำคัญที่สุดในการประเมินจาก แฟ้มสะสมงานการสะท้อนงานทำให้แฟ้มสะสมงานมีความแตกต่างจากการสะสมตามปกติ นักเรียน มักจะสะท้อนงานโดยการเขียน ซึ่งถ้าสามารถสะท้อนงานด้วยปากเปล่าได้ตามหลักการของการ ประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะเป็นการดี เด็กเล็กมักจะใช้การสะท้อนงานด้วยปากเปล่า นักเรียนจะถูกร้องขอให้อธิบายว่าทำไมจึงเลือกงานชิ้นนี้ เมื่อเปรียบเทียบกับชิ้นอื่นแล้วเป็นอย่างไร ความรู้หรือทักษะอะไรที่นักเรียนใช้ในการทำงานครั้งนี้ นักเรียนสามารถปรับปรุงได้ในฐานะผู้เรียนรู้ ความสำคัญของขั้นตอนนี้คือการให้บทบาทนักเรียนเข้าสู่กระบวนการประเมิน นักเรียนสามารถสังเกต ผลสัมฤทธิ์ของตนเองได้โดยตรง และเมื่อประเมินตนเองจนเป็นนิสัยก็สามารถปรับปรุงงานได้ตาม ต้องการ

2.5.4 การเชื่อมโยงงาน (connection)

การเชื่อมโยงงานนับว่าเป็นขั้นตอนสุดท้ายของการประเมินจากแฟ้ม สะสมงานโดยมีสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกันสองสถานการณ์ สถานการณ์แรกผลโดยตรงจาก กระบวนการสะท้อนงาน นั่นคือ การพิจารณาผลสัมฤทธิ์ของตนเองและระบุทักษะและความรู้ที่นำมา ประยุกต์ใช้ในการสร้างงาน นักเรียนสามารถตอบคำถามที่ถามตลอดเวลว่า “ทำไมเราจึงทำอย่างนี้” ได้ด้วยตนเอง พวกเขาสามารถเชื่อมโยงระหว่างงานในโรงเรียนกับคุณค่าของสิ่งที่เขาเรียนรู้ นอกจากนี้ นักเรียนควรเข้ามาทำความเข้าใจหลักสูตรทั้งหมดให้ลึกซึ้งยิ่งขึ้นโดยมีบทบาทในการ ประเมินประสิทธิภาพของหลักสูตร

สถานการณ์ที่สองเกี่ยวกับการสร้างความเชื่อมโยงกับโลกนอกชั้นเรียน โครงการเพิ่มสะสมงานหลายโครงการที่ประสบความสำเร็จ โดยทั่วไปแล้วจะให้นักเรียนนำเสนอ เพิ่มสะสมงานต่อกลุ่มเพื่อน ครู พ่อแม่ และสมาชิกในชุมชน หรืออาจจะทำลักษณะเดียวกันกับที่ นักศึกษาบัณฑิตศึกษาสอบป้องกันวิทยานิพนธ์ หรือจัดนิทรรศการเพิ่มสะสมงาน ผลจากการ เชื่อมโยงระหว่างนักเรียนกับชุมชนทำให้เกิดสัมฤทธิ์ผลแก่นักเรียนอย่างไม่สามารถประเมินค่าได้ และยังเป็นการวินิจฉัยคุณภาพการเรียนรู้ในโรงเรียนในท้องถิ่นอีกด้วย

2.6 ข้อดีและข้อจำกัดของการประเมินจากเพิ่มสะสมงาน

ข้อดีและข้อจำกัดของการประเมินจากเพิ่มสะสมงานสรุปได้ดังนี้ (Pearson Education Development Group, 2001; สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2542; อุทุมพร (ทองอุไทย) จามรมาน, 2540)

ข้อดีของการประเมินจากเพิ่มสะสมงาน

1. เพิ่มสะสมงานช่วยให้ครูเข้าใจคุณลักษณะ ความต้องการ และจุดเด่น ของนักเรียนรายบุคคลได้ดีกว่าแบบทดสอบโดยเฉพาะแบบทดสอบปรนัย
2. เพิ่มสะสมงานจะเปลี่ยนแปลงบทบาทของครูจากการตัดสินผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนรู้ของนักเรียนมาเป็นบทบาทการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยการให้ข้อมูลย้อนกลับ และให้นักเรียนประเมินตนเอง
3. เพิ่มสะสมงานช่วยครูประเมินทักษะและความรู้ที่คาดหวังว่าจะเกิดกับ นักเรียนโดยไม่จำกัดความคิดสร้างสรรค์ ให้โอกาสกับนักเรียนทำงานที่ตรงกับความรู้ ความสามารถ ตนเองอย่างเต็มที่
4. นักเรียนได้รับโอกาสในการสะท้อนพัฒนาการและผลงานในฐานะผู้เรียน เพิ่มสะสมงานช่วยให้นักเรียนสามารถชี้แจงเหตุผลเกี่ยวกับงานที่นักเรียนทำในห้องเรียนรวมทั้งทักษะ และความรู้ที่เกิดขึ้นกับตัวนักเรียนได้
5. เพิ่มสะสมงานช่วยเชื่อมโยงวิธีการสอนวิธีการเรียนและวิธีการประเมิน เข้าด้วยกัน
6. นักเรียนได้มีส่วนร่วมในกระบวนการประเมิน ซึ่งเป็นบทบาทที่สำคัญต่อ การปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมากทำให้นักเรียนไม่กังวลต่อการสอบเช่นเดิม
7. พ่อแม่ และชุมชนมีส่วนร่วมในการประเมินผลสัมฤทธิ์เชิงวิชาการตาม หลักสูตรของโรงเรียนร่วมกับครูและนักเรียน
8. การประเมินจากเพิ่มสะสมงานช่วยทำให้เกิดระบบประกันคุณภาพ (quality assurance) แก่บุคคลภายนอก

ข้อจำกัดของการประเมินจากเพิ่มสะสมงาน

1. การประเมินจากเพิ่มสะสมงานมีความเที่ยงหรือความยุติธรรมน้อยกว่า การประเมินที่มีมาตรฐานหรือการประเมินเชิงปริมาณ ดังเช่น แบบทดสอบ

2. พ่อแม่มักจะรู้สึกเคลือบแคลงการวัดผลที่นอกเหนือไปจากการทดสอบและวิทยาลัยและมหาวิทยาลัยส่วนใหญ่ยังคงใช้คะแนนสอบและการให้ระดับคะแนนเป็นเกณฑ์ในการรับเข้าศึกษาต่ออยู่เช่นเดิม

3. ทำให้ครูและผู้ที่เกี่ยวข้องเสียเวลาในการสะสมงาน ซึ่งต้องมีจำนวนงานมากพอและงานต้องสะท้อนความรู้และทักษะของผู้เรียน หากเปรียบเทียบกับการสอบจะเสียเวลามาก

4. ครูต้องพัฒนาเกณฑ์ด้วยตนเอง ซึ่งเป็นสิ่งที่ยากหรือเป็นสิ่งที่ไม่คุ้นเคย และไม่มีหลักประกันว่ามาตรฐานหรือเกณฑ์นั้นจะถูกยอมรับหรือไม่ และข้อมูลที่ได้รับจากการประเมินจากแฟ้มสะสมงานยากต่อการวิเคราะห์หรือรวม และต้องใช้เวลายาวนาน

5. แฟ้มสะสมงานมักจะยากที่จะบูรณาการให้เข้ากับวัฒนธรรมของโรงเรียน และมีความเสี่ยงสูงในการจัดอันดับนักเรียนในเชิงเปรียบเทียบ

3. การประเมินการปฏิบัติ (Performance Assessment)

การประเมินการปฏิบัติ เป็นหนึ่งในหัวข้อที่กล่าวถึงมากในการปฏิรูปการศึกษา เนื่องจากเป็นวิธีการประเมินที่เข้าถึงความสามารถของนักเรียนมากกว่าการใช้แบบทดสอบมาตรฐานหรือแบบทดสอบแบบเลือกตอบในการทดสอบแบบเดิม (Esiner, 1999) ผลจากการสอบด้วยแบบทดสอบแบบเลือกตอบจะชี้ให้เห็นว่านักเรียนจำอะไรได้บ้าง ในขณะที่ผลจากการประเมินการปฏิบัติจะทำให้ทราบว่านักเรียนมีความเข้าใจและประยุกต์ใช้ความรู้ได้อย่างไร (Brualdi, 1999) ดังนั้นถ้าครูสามารถบูรณาการการประเมินการปฏิบัติเข้ากับกระบวนการจัดการเรียนการสอนได้ก็จะเป็นการเพิ่มประสบการณ์เรียนรู้ให้กับนักเรียนไปด้วย (Brualdi, 1998)

3.1 ความหมายการประเมินการปฏิบัติ

การประเมินการปฏิบัติเป็นการประเมินที่ออกแบบเพื่อทดสอบความสามารถของนักเรียนในการประยุกต์ใช้ความรู้ (knowledge) ทักษะ (skills) และนิสัยการทำงาน (work habits) ผ่านการปฏิบัติงานในบริบทหรือสถานการณ์จริงหรือสอดคล้องกับสภาพจริงมากที่สุด โดยเน้นให้นักเรียนทำงานร่วมกันและประยุกต์ทักษะและแนวคิดในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน (wiggins, 1989; Pearson Education Development Group, 2001; Hart, 1994:)

3.2 ความมุ่งหมายของการประเมินการปฏิบัติ

Kentucky Department of Education (Hart, 1994) ได้นำการประเมินการปฏิบัติไปใช้ในโครงการการปฏิรูปการศึกษา โดยได้พัฒนางานที่จะให้นักเรียนปฏิบัติเพื่อที่จะทดสอบความก้าวหน้าของนักเรียนโดยมีความมุ่งหมายอยู่ 6 ประการ คือ (1) เพื่อให้นักเรียนประยุกต์ใช้การสื่อสารขั้นพื้นฐานและทักษะทางคณิตศาสตร์ (2) เพื่อให้นักเรียนประยุกต์ใช้หลักการและแนวคิดหลักจากเนื้อหาทุกสาขาวิชา (3) เพื่อให้ตอบสนองกับความสามารถของบุคคลที่มีความหลากหลาย แตกต่างกันไปแต่ละบุคคล (4) เพื่อให้ตอบสนองกับสมาชิกของครอบครัว กลุ่มทำงานหรือชุมชนที่มีอำนาจในการผลิตสูง (5) เพื่อให้นักเรียนได้ใช้ความคิดและทักษะการแก้ปัญหา และ (6) เพื่อให้นักเรียนได้มีการเชื่อมโยงและการบูรณาการความรู้กับชีวิตจริง

3.3 ขั้นตอนการประเมินการปฏิบัติ

นักการศึกษาได้เสนอแนะขั้นตอนการประเมินการปฏิบัติไว้หลายท่าน อาทิ Brualdi (1998) Brualdi (1999) Wiggins (1989) และ Airasian (1997) ซึ่งโดยรายละเอียดแล้วมีความสอดคล้องกัน สรุปได้ดังนี้

3.3.1 กำหนดวัตถุประสงค์ในการประเมิน

การประเมินที่ดีจะต้องกำหนดวัตถุประสงค์ในการประเมิน (Brualdi, 1998) ขั้นตอนนี้คือการระบุผลผลิตทางการศึกษาที่ต้องการวัดนั่นเอง คำถามสำคัญที่ครูจะต้องถามตนเองซึ่ง Wiggins (1989) ได้เสนอแนะคำถามไว้ว่า “นักเรียนถูกคาดหวังให้รู้อะไรและถูกคาดหวังให้มีความสามารถในการทำอะไร” นอกจากนี้ Stiggins (1994 cited in Brualdi, 1998) ยังเสนอแนะให้ครูระบุแนวคิด ทักษะ หรือความรู้ที่จะประเมินให้ชัดเจน รวมทั้งระบุลักษณะความรู้ อาทิ การให้เหตุผล ความจำหรือกระบวนการ โดยทั่วไปแล้วการประเมินการปฏิบัติเป็นการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงและเกี่ยวข้องกับงานที่มีลักษณะซับซ้อน การเรียนรู้ที่จะทำการวัดย่อมมากกว่ามิติหรือขอบเขตเดียว และเกินกว่าขอบเขตของวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ตามหลักสูตร (Wiggins, 1989)

3.3.2 ออกแบบงานหรือกิจกรรมที่จะให้นักเรียนปฏิบัติ

งานในการประเมินการปฏิบัติที่ดีต้องเป็นงานที่มีความน่าสนใจ เป็นกิจกรรมที่คุ้มค่าต่อการปฏิบัติ (Herman, Aschbacher & Winters, 1992) งานดังกล่าวไม่ควรจะเป็นกิจกรรมที่ประเมินแค่ความรู้ แต่ควรเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดความเข้าใจจากการประยุกต์ใช้ความรู้ (Wiggins, 1989) โดยเน้นการประเมินความรู้และทักษะที่หลากหลาย (Kane & Khattri, 1995) เช่น ความเข้าใจ ทักษะการคิดที่ซับซ้อนและคุณลักษณะนิสัยของนักเรียน ซึ่งมักจะไม่สามารถวัดได้โดยแบบทดสอบแบบเดิม (Hart, 1994) และในขั้นตอนนี้ควรระบุว่า จะประเมินการทำงานเป็นกลุ่มหรือทำงานรายบุคคล โดย Herman, Aschbacher & Winters (1992) ได้เสนอแนะเกณฑ์ในการออกแบบงานไว้ดังนี้ (1) เป็นงานที่สะท้อนผลผลิตที่ต้องการวัด (2) เป็นงานที่นักเรียนใช้ทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์ (3) เป็นงานที่มีความคุ้มค่ากับการปฏิบัติ (4) เป็นการประเมินที่ประยุกต์ใช้เงื่อนไขของงานจากโลกแห่งความเป็นจริง (5) เป็นงานที่ทำครั้งเดียวแต่สามารถให้วัดผลผลิตที่หลากหลายได้ (6) เป็นงานที่มีความยุติธรรมและปราศจากความลำเอียง (7) เป็นงานที่มีความน่าเชื่อถือและมีความเป็นไปได้ และ (8) เป็นงานหรือกิจกรรมที่มีคำนิยามชัดเจน

3.3.3 กำหนดเกณฑ์การปฏิบัติงาน

หลังจากที่ได้กำหนดกิจกรรมว่าประกอบด้วยงานใดบ้าง ขั้นตอนต่อไป ควรกำหนดเกณฑ์ในการปฏิบัติงาน การประเมินการปฏิบัติเป็นการประเมินทางเลือกใหม่ที่แตกต่างจากการสอบแบบเดิมที่ตัดสินคำตอบว่าผิดหรือถูกได้อย่างชัดเจน (Brualdi, 1998) แต่การประเมินแบบใหม่จะแสดงให้เห็นถึงระดับความสำเร็จของนักเรียนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนที่เรียกว่า “รูบริค” (Hart, 1994; Wiggins, 1989) ซึ่งโดยทั่วไปครูอาจใช้รูบริคที่มีอยู่ในธนาคาร

รูปรีด ซึ่งในกรณีนี้ครูควรพิจารณาให้ต้องแท้ว่ารูปรีดที่มีอยู่แล้วเหมาะสมกับบริบทที่นำไปใช้หรือไม่ หากไม่เหมาะสมก็ควรสร้างขึ้นเอง ซึ่งได้กล่าวรายละเอียดการสร้างรูปรีดไว้ในตอนที่ 2 ถ้าเป็นไปได้ในการพัฒนารูปรีดควรให้ครูที่สอนทุกคนมีส่วนร่วมในการพัฒนา เพื่อจะทำให้รูปรีดเป็นเกณฑ์การให้คะแนนที่มีคุณภาพยิ่งขึ้น หรือครูอาจจะให้นักเรียนช่วยกำหนดองค์ประกอบของโครงการหรืองานสำคัญที่จะทำให้การปฏิบัติงานสำเร็จ อย่างไรก็ตาม ครูต้องให้นักเรียนได้รับรู้รายละเอียดของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดที่จะประเมินเขาเหล่านั้น เพื่อให้เขาทราบรายละเอียดของงาน ซึ่งจะช่วยในการกำหนดทิศทางหรือวางแผนการทำงาน (Brualdi, 1999; Airasian, 1997)

3.3.4 การประเมินการปฏิบัติงาน

เมื่อกำหนดเกณฑ์แล้วในขั้นต่อไปจะเป็นขั้นตอนการประเมิน

นอกจากครูประเมินการปฏิบัติงานของนักเรียนแล้ว ต้องไม่ละเลยที่จะให้โอกาสนักเรียนประเมินตนเองเพื่อให้นักเรียนรู้จักตัวเอง และหลักการประเมินที่ดีครูควรใช้วิธีการหลากหลายในการประเมิน เช่น การสอบ การใช้รูปรีด การใช้แฟ้มสะสมงาน การประเมินตนเอง ฯลฯ ส่วนการให้ข้อมูลย้อนกลับหรือนำเสนอผลการประเมินนั้นไม่เพียงแต่นำเสนอด้วยวิธีบรรยาย รายงานหรือให้เกรดเท่านั้น แต่มีวิธีการนำเสนอผลการประเมินอีกหลายวิธี อาทิ การนำเสนอด้วยแบบตรวจสอบรายการ การบันทึกหรือการบรรยายสั้น ๆ มาตรฐานค่า บันทึกความจำ เป็นต้น (Brualdi, 1999; Airasian, 1997)

3.4 รูปแบบของงานในการประเมินการปฏิบัติ

รูปแบบของงานในการประเมินการปฏิบัติมี 3 ประเภทใหญ่ ๆ ด้วยกัน คือ (1) งานสำหรับการประเมินในระยะเวลาอันสั้น (short assessment tasks) (2) งานที่มีลักษณะเป็นเหตุการณ์ (event tasks) และ (3) งานสำหรับการประเมินระยะยาว (long-term extended tasks) โดยมีลักษณะที่แตกต่างกันดังนี้ (Hart, 1994)

3.4.1 งานสำหรับการประเมินในระยะเวลาอันสั้น

งานสำหรับการประเมินในระยะเวลาอันสั้น (short assessment tasks) มักจะใช้บ่อยในการตัดสินความรอบรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับแนวคิด วิธีการ ความสัมพันธ์ ทักษะการคิดพื้นฐานภายใต้ขอบเขตเนื้อหาที่กำหนดไว้ในหลักสูตร โดยทั่วไปแล้วงานลักษณะนี้จะใช้เวลาในการปฏิบัติไม่นานนัก มักจะประเมินรายบุคคล งานที่จัดเป็นงานสำหรับการประเมินในระยะเวลาอันสั้น (short assessment tasks) มีดังนี้ (1) คำถามที่ให้อิสระในการตอบ (open-end tasks) (2) คำถามเลือกตอบที่วัดความสามารถระดับสูง (enhanced multiple-choice questions) (3) แผนที่มโนทัศน์ (concept mapping)

ลักษณะของงานสำหรับการประเมินในระยะเวลาอันสั้นส่วนใหญ่จะเริ่มต้นด้วยสิ่งเร้า (stimulus) ที่ออกแบบเป็นลำดับขั้น ยึดความสนใจของนักเรียนเป็นหลัก อาทิ ปัญหา การ์ตูน แผนที่ แผนภาพ หรือรูปภาพ เป็นต้น จากนั้นตามด้วยคำอธิบายงานที่นักเรียนต้องแสดงโดยใช้สิ่งเร้า เหล่านั้น อาทิ ให้ตีความ บรรยาย คำนวน อธิบาย ทำนาย แนะนำ

การทดลอง หรือจัดวางตำแหน่ง เป็นต้น และนอกจากนี้ส่วนใหญ่ยังใช้ scaffolding หรือข้อมูลที่ออกแบบเพื่อช่วยนักเรียนกำหนดกรอบในการตอบ อาจจะถูกอยู่ในลักษณะของสัญลักษณ์ที่เป็นแนวคิดที่สำคัญ รายละเอียดหรือแม้กระทั่งเกณฑ์การปฏิบัติงานโดยมีความประสงค์ที่จะกระตุ้นการคิดและการเขียนของนักเรียนนั่นเอง ลักษณะของงานสำหรับการประเมินในระยะเวลาอันสั้นที่ยกตัวอย่างข้างต้นมีรายละเอียดดังนี้

คำถามที่ให้อิสระในการตอบ (open-end tasks) เป็นเครื่องมือการประเมินที่ให้นักเรียนได้ตอบสิ่งเราโดยการเขียนคำตอบสั้น ๆ เช่น การแก้สมการคณิตศาสตร์ การวาดรูป หรือสร้างแผนภาพ ลักษณะที่สำคัญคือ การมีอิสระในการตอบไม่มากนักน้อย ซึ่งขึ้นอยู่กับความเข้มงวดและคำแนะนำที่รวมอยู่ใน scaffolding

คำถามเลือกตอบที่วัดความสามารถระดับสูง (enhanced multiple-choice questions) เป็นเครื่องมือการประเมินที่อยู่ในรูปของคำถามเลือกตอบแต่วัดความสามารถหรือทักษะการคิดมากกว่าความรู้ในเนื้อหา

แผนที่มโนทัศน์ (concept mapping) เป็นเครื่องมือการประเมินแบบใหม่ที่ใช้ตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียนเกี่ยวกับแนวคิดและความสัมพันธ์ โดยแนวคิดหลักจะอยู่ตรงกลางแล้วค่อย ๆ เขียนเส้นเชื่อมโยงความสัมพันธ์ไปสู่แนวคิดย่อย ภาพโดยรวมจะมีลักษณะโยงใยเหมือนใยแมงมุมหรือเป็นกลุ่ม ส่วนรายละเอียดจะเป็นเช่นใดสุดแล้วแต่ความเข้าใจของนักเรียน

3.4.2 งานที่มีลักษณะเป็นเรื่องราวหรือเหตุการณ์

งานที่มีลักษณะเป็นเรื่องราวหรือเหตุการณ์ (event tasks) ถูกออกแบบเพื่อประเมินความสามารถกว้าง ๆ เช่น ความคล่องแคล่วในการเขียน ทักษะการแก้ปัญหา ส่วนใหญ่ใช้ในวิชาเฉพาะโดยไม่ได้มีจุดประสงค์ที่จะประเมินความรู้ แต่ต้องการประเมินการประยุกต์ใช้ความรู้ งานลักษณะนี้จึงต้องอาศัยเวลาในการประเมินพอสมควร งานสำหรับการประเมินในระยะเวลาอันสั้นที่กล่าวมาแล้วจะใช้ในการประเมินการทำงานรายบุคคลเป็นส่วนใหญ่ ส่วนงานที่มีลักษณะเป็นเรื่องราวมักจะใช้ในการประเมินการทำงานเป็นทีมหรือเป็นกลุ่ม ครูจะใช้การสังเกต การปฏิบัติงาน มีการประเมินตนเอง ประเมินโดยเพื่อน หรือรวมทั้งสองวิธี งานที่จัดอยู่ในกลุ่มนี้ได้แก่ การประเมินการเขียน (reading assessment) การอ่าน (writing assessment) การประเมินกระบวนการทำงาน (process assessment) งานที่ต้องใช้การวิเคราะห์และการแก้ปัญหา (problem-solving and analytical tasks) เป็นต้น

3.4.3 งานสำหรับการประเมินระยะยาว

งานสำหรับการประเมินระยะยาวหรือตลอดภาคเรียน (long-term extended tasks) โดยทั่วไปจะเป็นงานที่มอบหมายให้นักเรียนตั้งแต่ต้นเทอมหรือเริ่มต้นหน่วยการเรียน โดยเป็นกิจกรรมหรือเหตุการณ์ที่ทำทายความสามารถของนักเรียน ส่วนใหญ่จะใช้ในการประเมินวิชาที่มีลักษณะเฉพาะ เช่น มอบหมายให้ถ่ายวิดีโอสะท้อนวิถีชีวิตความเป็นอยู่ในชุมชน หรือบางครั้งมอบหมายให้ออกแบบงานและจัดแสดงนิทรรศการในวันที่ยกการศึกษา เป็นต้น

3.5 ข้อดีและข้อจำกัดของการประเมินการปฏิบัติ

ข้อดีและข้อจำกัดของการประเมินการปฏิบัติสรุปได้ดังนี้ (Pearson Education Development Group, 2001; สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2542)

ข้อดีของการประเมินการปฏิบัติ

1. การประเมินการปฏิบัติมุ่งเน้นให้นักเรียนนำความรู้ไปใช้ในสภาพจริง สามารถวัดได้ทั้งกระบวนการและผลงานของนักเรียน
2. การประเมินการปฏิบัติช่วยเชื่อมโยงการเรียนรู้ในห้องกับการดำเนินชีวิตจริง ทำให้การเรียนรู้ของนักเรียนมีความหมายยิ่งขึ้น และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง
3. ประเมินได้ทั้งประเมินระหว่างเรียน และประเมินสรุปผลการเรียน แต่โดยลักษณะของการประเมินการปฏิบัติตามสภาพจริงจะเน้นประเมินเพื่อให้เกิดการปรับปรุงหรือพัฒนา

ข้อจำกัดของการประเมินการปฏิบัติ

1. การประเมินการปฏิบัติตามสภาพจริงต้องอาศัยทักษะการสังเกตเป็นหลัก ดังนั้นผู้ประเมินจึงต้องมีความสามารถในการใช้ทักษะการสังเกตเป็นอย่างดี และต้องมีการบันทึกที่เป็นระบบ
2. การออกแบบงานที่ให้มิลักษณะการบูรณาการความรู้หลายสาขากับทักษะเป็นเรื่องที่ยากพอสมควรสำหรับครู
3. ธรรมชาติของการประเมินค่อนข้างยุ่งยากและไม่เป็นปรนัย

1.8 รายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงหรือการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทั้งในต่างประเทศและประเทศไทย พบว่า วิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่ครูส่วนใหญ่นิยมใช้ คือ การใช้แฟ้มสะสมงาน (Khatti & others, 1995; ภัทราวดี มากมี, 2543) โดยเฉพาะงานวิจัยในประเทศไทยในช่วงปี พ.ศ. 2540 – 2546 มีงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงในส่วนของการใช้แฟ้มสะสมงานจำนวนค่อนข้างมาก โดยมีทั้งการศึกษารายกรณี เช่น งานวิจัยของจิตติมาภรณ์ สีหะวงษ์ (2542) เรื่อง การศึกษากระบวนการจัดทำแฟ้มสะสมงาน : วิจัยรายกรณีโรงเรียนฝั่โตอุดมศึกษา งานวิจัยของลัดดาวัลย์ ซื่อตรง (2540) เรื่อง การพัฒนาแบบประเมินแฟ้มสะสมงานการสอนของครูประถมศึกษา : การศึกษาเฉพาะกรณีโรงเรียนวัดหนองหมู จังหวัดนครสวรรค์ และการวิจัยเชิงสำรวจ งานวิจัยของภัทราวดี มากมี (2543) เรื่อง การวิเคราะห์สภาพและกระบวนการใช้แฟ้มสะสมงานเพื่อประเมินนักเรียน และนอกจากนี้เป็นการศึกษาผลการใช้แฟ้มสะสมงานในการประเมินการเรียนรู้ในรายวิชาต่าง ๆ อาทิ กลุ่มทักษะภาษาไทย เช่น โครงการทรัพยากรมนุษย์ จังหวัดกระบี่ (2539) การทดลองใช้แฟ้มสะสมงานในกลุ่มทักษะภาษาไทยชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 และ 5 งานวิจัยของสมชาย มิ่งมิตร (2539) เรื่อง ผลของการประเมินจากพอร์ตโฟลิโอที่มีต่อผลสัมฤทธิ์

ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 **วิชาภาษาอังกฤษ** เช่น งานวิจัยของชัยฤทธิ์ ศิลาลา (2540) เรื่อง การพัฒนาแฟ้มสะสมงานในการประเมินผลการเรียนวิชาภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 งานวิจัยของกอบแก้ว วิมานจันทร์ (2541) เรื่อง การประเมินสัมฤทธิ์ผลทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนโดยใช้แฟ้มสะสมงาน งานวิจัยของธันวาท มากเหลือ (2541) เรื่องการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษระดับประถมศึกษาที่ใช้การประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน **วิชาคณิตศาสตร์** เช่น งานวิจัยของกนกวรรณ บั้งทอง เรื่อง การศึกษาผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จากการประเมินผลโดยใช้แฟ้มสะสมงาน (2542) **วิชาวิทยาศาสตร์** เช่น งานวิจัยของจิตฐิพร ศิริตานนท์ (2542) เรื่องการศึกษาผลของการประเมินด้วยพอร์ตโฟลิโอที่มีต่อความรับผิดชอบเจตคติต่อวิชาวิทยาศาสตร์และทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 **วิชาศิลปะ** เช่น งานวิจัยของพรรณวลัย คีร์วงศ์วัฒนา (2542) เรื่อง ผลการใช้แฟ้มสะสมงานนักเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาจิตรกรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น งานวิจัยของพวงรัตน์ อดุลย์ (2542) เรื่องการศึกษาพัฒนาการทางศิลปะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ตามทฤษฎีของวิกเตอร์ โลเวนเฟลด์โดยใช้การประเมินผลแฟ้มสะสมงาน **วิชาเกษตร** เช่น งานวิจัยของสามารถ กมขุนทด (2541) เรื่อง การประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียนจากการใช้หลักสูตรท้องถิ่น เรื่องการเลี้ยงโคนมโดยใช้แฟ้มสะสมงาน : กรณีศึกษาโรงเรียนชุมชนวัดหนองโพและโรงเรียนวัดดอนกระเบื้อง อำเภอบางบาล จังหวัดราชบุรี งานวิจัยของสุกัญญา โชติวรรณพร (2541) เรื่องการนำแฟ้มสะสมงานมาใช้ในการเรียนการสอนวิชาเกษตรในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร

ส่วนงานวิจัยในต่างประเทศ พบว่า มีวิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงหลากหลายวิธีการ เช่น การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่เน้นการปฏิบัติงาน การใช้รูปรีดในการประเมินการเรียนรู้ และการใช้แฟ้มสะสมงาน ซึ่งตัวอย่างงานวิจัย มีดังนี้

Adams (1996) ทำวิจัยเรื่อง การสร้างรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงสำหรับนักศึกษาฝึกหัดครู โดยมีเป้าหมายเพื่อให้นักศึกษาฝึกหัดครูเข้าใจแนวทางของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง โดยผู้วิจัยได้ให้นักศึกษาฝึกหัดครูได้เรียนรู้กระบวนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจากประสบการณ์จริงในการเรียนรายวิชา วิธีการสอนคณิตศาสตร์ แทนที่จะให้ความรู้เกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเพียงอย่างเดียว Adams มีแนวคิดที่น่าสนใจว่า ครูควรจะต้องลงล้างคำพูดที่ว่า “ให้ทำอย่างที่คุณพูดแต่อย่าทำอย่างที่ครูทำ” กล่าวคือ หากต้องการให้นักศึกษาออกไปเป็นครูที่ใช้การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ครูต้องทำเป็นตัวอย่างให้กับนักศึกษา ด้วยแนวคิดดังกล่าวระหว่างการเรียน Adams ได้สอดแทรกการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเข้าไปเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ มีการประเมินพัฒนาการทางวิชาชีพและวิชาการ โดยการมอบหมายงานที่ต้องอ่านและเขียน งานที่มอบหมายไม่เพียงแต่เป็นงานที่จะให้สารสนเทศที่มีประโยชน์กับนักศึกษาฝึกหัดครูเท่านั้นหากแต่ยังเป็นการให้ประสบการณ์ในการเรียนรู้และการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง รวมทั้งให้ฝึกทักษะการติดต่อสื่อสารด้วย ตัวอย่างรูปแบบการประเมินที่ Adams ให้เป็นงานใน

ชั้นเรียนและเป็นกรณีศึกษาของรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง คือ การเขียนคำอธิบายประกอบบรรณานุกรมและการบันทึกเหตุการณ์ Adams จะแจ้งเหตุผลที่ให้นักศึกษาฝึกหัดครูเขียนคำอธิบายประกอบบรรณานุกรมว่าต้องการให้เกิดอะไรกับเขาเหล่านั้น อาทิ ต้องการให้คุ้นเคยกับเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาคณิตศาสตร์ ให้เรียนรู้เกี่ยวกับแหล่งเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์เมื่อออกไปเป็นครูในโรงเรียน ช่วยพัฒนาพัฒนาการทางวิชาชีพและวิชาการจากการอ่าน การเขียน และการตัดสินใจ และในที่สุด ผลที่ตามมา คือ นักศึกษาฝึกหัดครูจะสามารถสังเคราะห์สารสนเทศ ได้แลกเปลี่ยนผลการสังเคราะห์ซึ่งกันและกันผ่านการช่วยเหลือหรือการโต้แย้งและช่วยเตรียมนักศึกษาฝึกหัดครูในการอ่านงานและให้คำแนะนำกับนักเรียนของพวกเขาเองในอนาคต โดยชี้ให้เห็นว่า งานที่มอบหมายให้นักเรียนถึงแม้จะมีหัวข้อที่เหมือนกันแต่จะเขียนในมุมมองที่แตกต่างกัน ซึ่งแต่ละมุมมองจะถูกให้คุณค่าและประเมินด้วยแนวทางของตนเอง และการประเมินงาน Adams จะให้ชี้ให้เห็นจุดเด่นและจุดบกพร่องของงานอย่างชัดเจน แต่อย่างไรก็ตาม Adams มิได้ละเลยการสอบยังมีการสอบระหว่างภาคเรียนเพื่อวัดความรู้เกี่ยวกับวิธีการและแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ในโรงเรียนมัธยมศึกษาแต่จะเน้นการสอบแบบเขียนตอบ ในที่สุดงานที่มอบหมายจะมาปรากฏอยู่ในแฟ้มสะสมผลงานเพื่อแสดงให้เห็นพัฒนาการทางวิชาชีพ และวิชาการของครูคณิตศาสตร์ระหว่างที่นักศึกษาฝึกหัดครูสะสมงานและประเมินตนเอง Adams จะสัมภาษณ์รายบุคคลเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลจุดแข็ง จุดอ่อน ข้อมูลเหล่านี้จะช่วยในการปรับปรุงการจัดประสบการณ์เรียนรู้อย่างทันทั่วทั้งที่ นอกจากนี้ระหว่างเรียนจะมีการแบ่งกลุ่มเพื่อโต้ตอบประเด็นปัญหา และมีการนำเสนองานด้วยปากเปล่าหรือด้วยทัศนูปกรณ์ ซึ่งมีความจำเป็นต่อการเรียนการสอนวิธีการสอนคณิตศาสตร์

เนื่องจากการเปิดโอกาสให้มีการนำเสนอจนกระทั่งการฝึกสอนหน้าชั้นจะให้นักศึกษาเตรียมพร้อมในการเป็นครู ระหว่างนี้ Adams จะทำการประเมินจุดอ่อนจุดแข็งเพื่อเสนอแนะแนวทางในการปรับปรุงทั้งในส่วนของความรู้และทักษะที่จำเป็นสำหรับครูคณิตศาสตร์ และการเตรียมการสอน ตลอดจนบุคลิกลักษณะขณะที่นำเสนอ ผลจากการนำเสนอวิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงทั้งการเขียน การอ่าน การสอบด้วยการเขียนตอบ การโต้แย้งกันในชั้นเรียนหรือในกลุ่ม การสังเกต การเก็บสะสมผลงาน การสัมภาษณ์และการนำเสนอปากเปล่าหรือนำเสนอด้วยทัศนูปกรณ์ เป็นองค์ประกอบของรูปแบบการประเมินที่สอดแทรกอยู่ในกระบวนการเรียนรู้ Adams สรุปข้อค้นพบจากประสบการณ์วิจัยไว้ดังนี้ (1) การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงอาจใช้วิธีการเพียงหนึ่งหรือมากกว่าหนึ่งวิธีการ ซึ่งจะมีประโยชน์กับครูในการรับรู้การเรียนรู้ของผู้เรียนและให้ประโยชน์กับนักเรียนในการรับรู้จุดอ่อน จุดแข็งและแนวทางการปรับปรุง (2) การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเป็นกระบวนการที่เปิดเผย นอกจากครูแล้วนักเรียนก็จะได้รับรู้รายละเอียดเกี่ยวกับรูปแบบการประเมินและสารสนเทศที่ได้จากการประเมินที่จะถูกใช้ประโยชน์อย่างเต็มที่ และ (3) คาดว่าการวิจัยครั้งนี้จะกระตุ้นให้นักการศึกษาฝึกหัดครู เปลี่ยนแปลง และปรับปรุงการประเมิน สร้างรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงในรายวิชาที่สอนนักศึกษาครู เพื่อช่วยให้นักศึกษาสัมผัสกับประสบการณ์ตรงเกี่ยวกับวิธีการหรือเทคนิคการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ทั้งวิธีการสอนการจัดกระบวนการเรียนรู้ และการประเมิน

Fuller (1994) ทำวิจัยเรื่อง การใช้การประเมินทักษะพื้นฐานตามสภาพจริงในการทำนายความสำเร็จของนักเรียนโปรแกรมการศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาการประเมินทักษะพื้นฐานตามสภาพจริง (The Authentic Assessment of Basic Skills: AABS) เพื่อหาตัวแปรทำนายที่แม่นยำของความสามารถในการปฏิบัติงานแทนที่จะใช้แบบสอบ TABE (Tests of Adult Basic Education) หรือ GT (General Technical composite) โดยพัฒนาการประเมินทักษะพื้นฐานตามสภาพจริง (AABS) จะประเมินจากการปฏิบัติงานทั่วไปตามสภาพจริง วัดทักษะทางภาษา ทักษะการคิดแบบซับซ้อนที่จำเป็นต่อความเข้าใจในการอ่าน ทักษะการเขียน ทักษะการแก้ปัญหา (อาทิ การจัดการสารสนเทศ การสรุปความ การจัดการ กระบวนการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล เป็นต้น) ประชากรที่ใช้ในการศึกษาประกอบด้วยทหารประจำการระดับ E4 ป้อมริชาร์ดสัน อลาสก้า ผลการวิจัย พบว่า ผลการประเมินทักษะพื้นฐานตามสภาพจริงเป็นตัวแปรทำนายของความสามารถในการปฏิบัติงานที่แกร่งกว่าผลจากการสอบด้วยแบบสอบ TABE และ GT composite อย่างไรก็ตาม การรวมผลการประเมินทักษะพื้นฐานตามสภาพจริงกับผลจากการสอบด้วยแบบสอบ TABE เป็นตัวแปรทำนายของความสามารถในการปฏิบัติงานที่แกร่งเช่นกัน ส่วนความสัมพันธ์ระหว่างผลจากการสอบด้วยแบบสอบ GT composite กับความสามารถในการปฏิบัติงาน พบว่า ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

Bachmann (1994) ทำวิจัยเรื่อง การเปรียบเทียบระหว่างการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่เน้นการปฏิบัติงานกับแบบสอบอิงเกณฑ์ในโรงเรียนการศึกษาวิทยาศาสตร์ขนาดกลาง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบการปฏิบัติงานของนักเรียนทั่วไปกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และเปรียบเทียบระหว่างการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่เน้นการปฏิบัติงานกับแบบสอบเลือกตอบตามที่นิยมทั่วไปและแบบสอบอิงเกณฑ์ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็น นักเรียนเกรดหก ซึ่งมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป เริ่มการสอบด้วยแบบสอบมาตรฐานอิงเกณฑ์และตามด้วยการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่เน้นการปฏิบัติงาน โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด ผลการเปรียบเทียบ พบว่า ทั้งสองกลุ่มมีคะแนนจากการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่เน้นการปฏิบัติงานต่ำกว่าคะแนนสอบด้วยแบบสอบมาตรฐานอิงเกณฑ์และไม่พบความแตกต่างของคะแนนจากการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงระหว่างกลุ่มนักเรียนทั่วไปกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยเสนอแนะให้มีการทำวิจัยเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่เน้นการปฏิบัติงานในวิชาวิทยาศาสตร์ต่อไป

Khatti & others (1995) ทำวิจัยเรื่อง ผลการใช้การประเมินผลการเรียนตามสภาพจริงโดยใช้วิธีการตรวจเยี่ยมโรงเรียนในอเมริกาจำนวน 16 โรงเรียน ที่ใช้การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ทั้งในระดับชาติ ระดับรัฐ ระดับตำบล และระดับโรงเรียน เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน ครู นักเรียน ผู้ปกครอง และคณะกรรมการศึกษา สังเกตการสอนในห้องเรียน รวบรวมและตรวจสอบผลงานของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า (1) การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่ครูส่วนมากใช้ คือ การใช้แฟ้มสะสมงานในการประเมินผล (2) กิจกรรมประเมินผลแนวใหม่จะทำได้มากขึ้นกับความเข้มงวดในการกำหนดกรอบหลักสูตร (3) กิจกรรมการประเมินผลมีมากเกินไปทำให้ส่งผลกระทบต่อความครอบคลุมในเนื้อหาที่กำหนดไว้ในหลักสูตร (4)

กระบวนการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงวิธีการสอนของครู โดยเพิ่มสะสมงานจะเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยกระตุ้นให้ นักเรียนได้ฝึกทักษะการเขียน (5) ครูส่วนใหญ่ใช้เพิ่มสะสมงานของนักเรียนให้ระดับคะแนน และมีความพึงพอใจที่การประเมินเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินเพราะจะทำให้ให้นักเรียนทราบขอบข่ายงานของตนเอง และเข้าใจในกระบวนการประเมินผล (6) ครูจะเปลี่ยนแปลงบทบาทจากผู้ออกความรู้มาเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียน และยังคงจำเป็นต้องได้รับการฝึกในด้านการประยุกต์ใช้และการปรับยุทธวิธีในการสอนให้มากขึ้น

Neukom (2000) ทำการวิจัยเรื่องการประเมินที่เป็นทางเลือกใหม่ : กระบวนการประเมินตนเองของนักเรียนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลกระทบจากการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคเป็นทางเลือกในการประเมินนักเรียนอายุระหว่าง 5 –6 ปี โดยนักเรียนมีส่วนร่วมในการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนอายุระหว่าง 5-6 ปี มีส่วนร่วมในการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค ได้จนสำเร็จ และสามารถเรียนรู้ความคาดหวังที่เป็นนามธรรม และความก้าวหน้าที่สำคัญต้องการให้เกิดกับตนเองได้ การใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคกับนักเรียนมีผลต่อการจัดการเรียนการสอนของครู โดยที่ครูจะมองภาพทักษะที่คาดหวังว่าจะเกิดกับนักเรียนได้อย่างชัดเจน

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค

การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเป็นการประเมินที่ตัดสินคุณค่าโดยมนุษย์ วิธีการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่กล่าวมา ได้แก่ การสังเกต การประเมินจากแฟ้มสะสมงาน และการประเมินการปฏิบัติไม่สามารถให้คะแนนได้ดังเช่น แบบทดสอบมาตรฐานหรือแบบทดสอบแบบเลือกตอบ นักประเมินได้พยายามแก้ไขปัญหาดังกล่าวโดยการพัฒนาการให้คะแนนแนวใหม่ไปพร้อม ๆ กันกับการประเมินวิธีใหม่ ที่รู้จักกันทั่วไปในชื่อของ “scoring rubric” (Hart, 1994; Pickett & Dodge, 2001) การใช้รูบรีคจะทำให้การประเมินมีคุณภาพ (qualitative) มีความหมาย (meaningful) และมีความคงที่ (stable) มากกว่าวิธีการให้คะแนนแบบเดิม (Simon, 2001) รายงานเอกสารในตอนนี้ นำเสนอความหมายของรูบรีค ความมุ่งหมาย ประโยชน์ ลักษณะของรูบรีคที่ดี ประเภทของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค ขั้นตอนการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค และการตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค และงานวิจัยเกี่ยวข้อง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

2.1 ความหมายของรูบรีค

Oxford English Dictionary ระบุว่า รูบรีคหมายถึงหัวเรื่องของหนังสือที่มีความแตกต่างกันในแต่ละตอน รากศัพท์มาจาก ruber ในภาษาละตินที่หมายถึง สีแดง การใช้คำว่า ruber หรือ rubric เกิดขึ้นในกลางศตวรรษที่ 15 โดยนักบวชในศาสนาคริสต์ผู้ซึ่งมีความมุดสาหาอย่างยิ่งในการทำสำเนาวรรณกรรม ได้เขียนอักษรเริ่มต้นในแต่ละตอนของฉบับคัดลอกด้วยตัวหนังสือสีแดงขนาดใหญ่ ตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา rubric จึงหมายถึงหัวเรื่องในหนังสือ จนกระทั่งสองทศวรรษที่ผ่านมา รูบรีคจึงมีความหมายใหม่ท่ามกลางศาสตร์ทางการศึกษา นักการศึกษา ผู้เชี่ยวชาญทางการวัดผลได้ให้คะแนนการเขียนเรียงความของนักเรียนโดยระบุและอธิบายข้อปฏิบัติ ซึ่งเป็นการชี้้นำการให้คะแนน

หรือที่รู้จักกันในเวลาต่อมาในชื่อของ “รูบรีค” (scoring guide) (Popham, 1997) นักการศึกษาได้ให้ความหมายของรูบรีคไว้ดังนี้

Pearson Education Development Group (2001) ได้ให้ความหมายของรูบรีค ไว้ว่า

รูบรีค หมายถึง สิ่งที่ชี้้นำการให้คะแนนในการประเมินการปฏิบัติงานของนักเรียนโดยมีเกณฑ์ที่หลากหลาย แทนที่จะให้คะแนนเป็นตัวเลขตัวเดียว

รูบรีค หมายถึง เครื่องมือในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่ใช้ในการประเมินการทำงานของนักเรียน

รูบรีค หมายถึง สิ่งที่ชี้้นำการทำงานให้กับครูและนักเรียน โดยครูจะให้เป็นคู่มือในการมอบหมายงานให้แก่ักเรียน และนักเรียนก็ใช้เป็นคู่มือในการวางแผนทำงานให้บรรลุเกณฑ์ที่น่าพอใจ รูบรีคจึงมีประโยชน์ต่อการเรียนการสอนโดยตรง

Pickett & Dodge (2001) ให้ความหมายของรูบรีคไว้ว่า รูบรีค หมายถึง เครื่องมือประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงวิธีหนึ่งที่ใช้ในการประเมินการทำงานของนักเรียนในบริบทที่ซับซ้อนคลุมเครือ เป็นการประเมินเพื่อการปรับปรุง (Formative Assessment) เนื่องจากการใช้รูบรีคจะดำเนินไปพร้อมกับกระบวนการเรียนรู้และการสอน นักเรียนจะมีส่วนร่วมในกระบวนการประเมินโดยทำการประเมินตนเองและ/หรือประเมินเพื่อน รูบรีคจึงไม่สามารถจะแยกได้ว่าเป็นเครื่องมือในการประเมินหรือเป็นเครื่องมือที่ใช้ในกระบวนการเรียนรู้

New Measure, Inc. (2001) ได้ให้ความหมายของรูบรีคไว้ว่า รูบรีค หมายถึง พิมพ์เขียวชุดของเกณฑ์สำหรับประเมินการทำงานของนักเรียนทั้งวิธีการทำงานและผลงาน มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้นักเรียน ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องรับทราบผลการประเมิน นอกจากนี้รูบรีคยังเป็นสายใยเชื่อมโยงระหว่างการสอนและการประเมินอีกด้วย

Andrade (2000) ให้ความหมายของรูบรีคไว้ว่า รูบรีค หมายถึง เครื่องมือในการประเมินการทำงานของนักเรียนที่สามารถประเมินได้รวดเร็วและมีประสิทธิภาพ รูบรีคทำให้ครูสามารถอธิบายเหตุผลการให้คะแนนนักเรียนกับพ่อแม่และคนอื่น ๆ ได้ นอกจากนี้รูบรีคยังเป็นเครื่องมือในการสอนที่จะช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาทักษะการคิดที่สลับซับซ้อน รูบรีคจึงไม่สามารถจะแยกได้ว่าเป็นเครื่องมือในการประเมินหรือเครื่องมือในการสอน ซึ่งในทัศนะของ Andrade มองว่ารูบรีคเป็นเครื่องมือในการสอนมากกว่าเครื่องมือในการประเมิน จึงเกิดคำว่า Instruction rubrics ขึ้น

Ronis (2000) ให้ความหมายของรูบรีคไว้ว่า รูบรีค หมายถึง แนวทางการให้คะแนนผลงานหรือการปฏิบัติของนักเรียน รูบรีคจะช่วยให้ง่ายต่อการให้คะแนน

Brookhart (1999 cited in Moskal, 2000) ให้ความหมายของรูบรีคไว้ว่า รูบรีคหมายถึงแบบแผนการให้คะแนนประกอบคำบรรยาย ซึ่งถูกพัฒนาโดยครูและผู้ประเมิน เพื่อชี้แนะการวิเคราะห์กระบวนการทำงานและผลงานที่เกิดจากความพยายามของนักเรียน

Goodrich (1997) ให้ความหมายของรูบรีคไว้ว่า รูบรีค หมายถึง เครื่องมือในการให้คะแนนโดยแสดงเกณฑ์ที่ระบุรายละเอียดจากระดับที่ดีที่สุดไปจนถึงระดับที่ต้องพัฒนา

Hart (1994) ให้ความหมายของรูบรีคไว้ว่า รูบรีคหมายถึงชุดของเกณฑ์ที่กำหนดขึ้นเพื่อใช้ในการสำหรับการให้คะแนนการทดสอบ แฟ้มสะสมงาน การปฏิบัติงานของนักเรียน รูบรีคจะบรรยายระดับความสามารถของนักเรียนที่คาดหวังไว้

Pate, Homestead & McGinnis (1993) ให้ความหมายของรูบรีคไว้ว่า รูบรีค หมายถึงชุดของเกณฑ์ที่กำหนดขึ้นเพื่อใช้ในการตรวจสอบการปฏิบัติของนักเรียน ซึ่งมีหลายระดับทั้งที่อยู่ในระดับที่สามารถยอมรับได้และไม่สามารถยอมรับได้ ตัวบรรยาย (descriptors) หรือการบรรยายความสามารถ จะบ่งบอกคุณลักษณะหรือหลักฐานในงานของนักเรียน ซึ่งถ้านักประเมินพบว่างานมีลักษณะตรงกับกรบรรยายก็ตัดสินโดยการให้คะแนนตามมาตร (scale) ที่ระบุไว้

ความหมายของรูบรีคตามที่นักการศึกษาได้กล่าวไว้ข้างต้น พบว่า มีสองมุมมองกว้าง ๆ โดย Pickett & Dodge (2001) Andrade (2000) ให้ความหมายของรูบรีคว่าเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง เช่นเดียวกับแฟ้มสะสมงาน ส่วน Ronis (2000) Brookhart (1999 cited in Moskal, 2000) New Measure, Inc. (2001) Goodrich (1997) Hart (1994) Pate, Homestead & McGinnis (1993) ให้ความหมายของรูบรีคว่า คือชุดของเกณฑ์ในการให้คะแนน ขณะที่ Pearson Education Development Group (2001) ให้ความหมายไว้ทั้งสองมุมมอง เกี่ยวกับความหมายของรูบรีคนี้ Wenzlaff, Fager & Coleman (1999) ได้ทำวิจัยเชิงสำรวจเรื่องความเข้าใจเกี่ยวกับรูบรีคของครูระดับมัธยมศึกษา ระดับประถมศึกษาและระดับอุดมศึกษา และนักศึกษาฝึกหัดครูจากมหาวิทยาลัยในตอนกลางของภาคตะวันตกของสหรัฐอเมริกาจำนวน 100 คน เปรียบเทียบกับการสังเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับรูบรีคจากเอกสาร ตำรา หรืองานเขียน พบว่า มีสองมุมมองเช่นเดียวกัน กล่าวคือ ผลการสำรวจจาก พบว่า นักการศึกษาส่วนใหญ่มีความเข้าใจว่ารูบรีคคือเครื่องมือในการประเมินที่แสดงส่วนประกอบของงานที่มอบหมายให้นักเรียนโดยละเอียด ซึ่งแต่ละส่วนประกอบจะมีน้ำหนักในการให้คะแนน ในขณะที่การสังเคราะห์แนวคิดจากเอกสารได้ว่ารูบรีคคือชุดของเกณฑ์ที่ง่าย ออกแบบไว้สำหรับการประเมิน รูบรีคจึงเปรียบเสมือนวิธีการประเมินแต่ในความจริงแล้ววิธีการประเมินไม่จำเป็นต้องใช้รูบรีคเสมอไป

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า รูบรีคหมายถึงแนวทางหรือชุดของเกณฑ์ที่ใช้สำหรับการประเมินการปฏิบัติงานที่ประกอบไปด้วยการบรรยายความสามารถ (performance description) และมาตร (scale) ในการให้คะแนนที่บรรยายละเอียดจากระดับที่ดีที่สุดไปจนถึงระดับที่ต้องพัฒนา เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกัน ในงานวิจัยฉบับนี้จะใช้คำว่า เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค

2.2 ความมุ่งหมายของการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค

จุดอ่อนของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่ได้รับการวิจารณ์คือเป็นการประเมินที่ใช้การตัดสินคุณค่าโดยมนุษย์ตั้งที่ได้กล่าวข้างต้น ทำให้นักประเมินทางการศึกษาพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคขึ้น ผลการวิจัยเชิงสำรวจของ Wenzlaff, Fager & Coleman (1999) ได้กล่าวถึงความมุ่งหมายของการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคในการประเมินไว้ ซึ่งมีความสอดคล้องกับนักการศึกษาท่านอื่นดังนี้

(1) เพื่อให้การประเมินมีความเที่ยงและมีความตรง (Wenzlaff, Fager & Coleman, 1999) มีความเป็นปรนัย (Pickett & Dodge, 2000) และเพื่อให้การประเมินดำเนินไปอย่างสะดวก รวดเร็ว มีประสิทธิภาพ (Andrade, 2000; Ronis, 2000; Goodrich, 1997)

(2) เพื่อกำหนดความคาดหวังที่จะเกิดขึ้นกับตัวนักเรียน ให้นักเรียนรับรู้และวางแผนการทำงานให้ประสบความสำเร็จหรือให้อยู่ในระดับที่น่าพอใจ (Wenzlaff, Fager & Coleman, 1999; Pearson Education Development Group, 2000; Moskal, 2000)

(3) เพื่อเป็นกรอบในการทำงานสำหรับนักเรียนในการประเมินตนเอง และสำหรับครูในการประเมินนักเรียนและจัดการเรียนการสอน (Wenzlaff, Fager & Coleman, 1999; Pickett & Dodge, 2000; Stix)

(4) เพื่อใช้ติดต่อสื่อสารระหว่างครูกับนักเรียน ครูกับผู้ปกครองว่าความสามารถของนักเรียนอยู่ในระดับใด ต้องพัฒนาหรือต้องปรับปรุงอะไรบ้าง (Wenzlaff, Fager & Coleman, 1999; Pickett & Dodge, 2001; Ronis, 2000; Andrade, 2000; Goodrich, 1997)

2.3 ประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค

นักการศึกษาได้กล่าวถึงประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคไว้ดังนี้

Pearson Education Development Group (2001) กล่าวถึงประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคไว้ว่า (1) ช่วยครูเพิ่มประสิทธิภาพในการประเมิน โดยการให้รายละเอียดคุณลักษณะต่าง ๆ ที่มุ่งหวังให้เกิดกับผู้เรียน (2) ชี้นำในการทำงานให้กับนักเรียนเพื่อให้นักเรียนทำงานให้ได้ตามที่ครูมุ่งหวัง และ (3) เป็นเครื่องมือในการพัฒนาความสามารถของนักเรียน

Pickett & Dodge (2001) กล่าวถึงประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคไว้ว่า (1) ช่วยให้การประเมินมีความเป็นปรนัยและมีความเที่ยงมากขึ้น (2) ช่วยให้ครูมีเกณฑ์ที่มีความชัดเจนในรูปของการบรรยาย ครูจึงสามารถให้เหตุผลในการให้คะแนนนักเรียนกับพ่อแม่และคนอื่น ๆ ได้ (3) แสดงให้นักเรียนเห็นถึงวิธีการทำงานของตนเองที่ครูจะทำการประเมินได้ ชัดเจนขึ้น (4) ส่งเสริมให้นักเรียนตระหนักถึงความสำคัญของเกณฑ์ที่จะใช้ประเมินการปฏิบัติของเพื่อน (5) ให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีประโยชน์เกี่ยวกับประสิทธิภาพการสอน (6) ช่วยในการปรับปรุงการทำงานของนักเรียน ช่วยให้เกิดการเรียนรู้

Andrade (2000) กล่าวถึงประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคไว้ว่า (1) ช่วยให้การประเมินเป็นไปอย่างรวดเร็วและมีประสิทธิภาพ (2) เป็นหลักฐานที่ครูอธิบายกับพ่อแม่ในการตัดสินผลการเรียนของนักเรียน (3) เป็นเครื่องมือในการเรียนที่จะช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และการพัฒนาทักษะการคิดที่ซับซ้อน

Ronis (2000) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคไว้ว่า (1) รูบริคช่วยให้ระบบการให้คะแนนง่ายและสะดวกขึ้น (2) รูบริคช่วยให้นักเรียนประเมินตนเองตามระดับสัมฤทธิ์ผลและตัวชี้วัดซึ่งจะเป็นข้อมูลย้อนกลับในการพัฒนาและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเอง (3) รูบริคช่วยให้ครูตอบได้ว่าเป้าหมายการปฏิบัติที่แท้จริงของนักเรียนคืออะไร อะไรคือหลักฐาน

แสดงให้เห็นถึงความเข้าใจของนักเรียนผลงาน ดังกล่าวควรจะมีลักษณะอย่างไร อะไรเป็นข้อผิดพลาดของนักเรียน

Moskal, 2000 ได้กล่าวถึงประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคไว้ 2 ประการด้วยกัน คือ (1) ช่วยสนับสนุนการเรียนการสอนให้เป็นไปตามวัตถุประสงค์ (2) ช่วยให้ออมข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียนเพื่อให้นักเรียนปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดีขึ้น

Goodrich (1997) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคไว้ว่า (1) รูบริคช่วยพัฒนาการปฏิบัติงานของนักเรียนให้ดีขึ้นโดยทำหน้าที่กำกับดูแลการปฏิบัติงานของนักเรียนโดยทำให้ความคาดหวังของหลักสูตรที่มีต่อนักเรียนมีความชัดเจนขึ้น (2) รูบริคให้ข้อมูลย้อนกลับให้กับนักเรียนเพื่อเป็นข้อมูลในการพัฒนาและปรับปรุงตนเอง (3) รูบริคช่วยให้ครูประเมินนักเรียนได้รวดเร็วและมีคำอธิบายความสามารถของนักเรียนอย่างชัดเจน

Stix (1997) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคไว้ว่า (1) เสนอแนวทางที่สำคัญให้กับครูที่จะกระตุ้นนักเรียนผ่านการประเมิน ให้นักเรียนมีส่วนร่วมโดยการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการให้ระดับคะแนน (2) ช่วยให้นักเรียนเข้าใจวัตถุประสงค์การเรียนรู้หรือผลที่จะต้องเกิดขึ้นในตัวนักเรียนหลังจากผ่านการเรียนการสอน (3) ช่วยรับประกันความสำเร็จของนักเรียน

จากมุมมองของนักการศึกษาดังกล่าวจะเห็นได้ว่า การใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคเป็นแนวทางในการประเมินมีประโยชน์ทั้งกับครู นักเรียน และผู้ปกครอง ซึ่งสรุปได้ดังนี้

(1) ประโยชน์ที่เกิดขึ้นกับครู

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคมีประโยชน์กับครูดังนี้ (1) ช่วยให้ประเมินคุณลักษณะที่ซับซ้อนของนักเรียนได้สะดวกและมีประสิทธิภาพและมีคำอธิบายชัดเจน (2) ช่วยในการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่จะทำให้นักเรียนเกิดสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนตามที่มุ่งหวังไว้ (3) ช่วยให้ครูอธิบายเหตุผลในการให้คะแนนกับพ่อแม่และผู้อื่น (4) ช่วยให้ครูเข้าใจจุดอ่อนจุดแข็งของนักเรียนรายบุคคล (5) ช่วยในการกำกับดูแลการปฏิบัติงานของนักเรียน

(2) ประโยชน์ที่เกิดขึ้นกับนักเรียน

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคมีประโยชน์กับนักเรียนดังนี้ (1) ช่วยให้นักเรียนได้รับรู้สิ่งที่เป็นความคาดหวังว่าจะเกิดกับตนเองชัดเจน เพื่อเป็นข้อมูลในการวางแผนการปฏิบัติงานให้ได้ตามที่คาดหวังไว้ (2) ให้ข้อมูลย้อนกลับกับนักเรียนซึ่งจะทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ชัดเจนหรือจุดแข็งของตนเอง (3) ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดนิสัยการประเมินตนเองและพัฒนาการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องให้ได้ระดับคุณภาพที่ดีขึ้น

(3) ประโยชน์ที่เกิดขึ้นกับผู้ปกครอง

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคมีประโยชน์กับผู้ปกครองดังนี้ (1) ช่วยให้ผู้ปกครองเข้าใจความสามารถของนักเรียนชัดเจนอยู่ในลักษณะคำบรรยาย (2) ช่วยในการวางแผนส่งเสริมจุดอ่อนและพัฒนาจุดแข็งของลูก (3) ช่วยในการกำกับดูแลการปฏิบัติงานของลูก

2.4 ลักษณะของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกที่ดี

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกช่วยให้ผลการประเมินนักเรียนมีความชัดเจนขึ้น แทนที่จะมีตัวเลขอธิบายความสามารถของนักเรียนเพียงตัวเดียวเช่นการทดสอบแบบเดิม (Simon, 2001) แต่สิ่งที่ครูต้องตระหนัก คือ รูบริกที่ครูใช้ต้องมีประสิทธิภาพหรือเป็นรูบริกที่ดี Herman, Aschbacher, and Winter (1992) Luft (1998) และ State of Colorado (2001) กล่าวถึงลักษณะของรูบริกที่ดีไว้ว่า (1) นักเรียนมีส่วนร่วมในการสร้างรูบริก (2) เรียงลำดับตามขั้นตอนหรือกิจกรรมการปฏิบัติงาน (3) ใช้เป็นเครื่องมือการเรียนการสอนและการประเมิน (4) ให้ข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ (5) มีความยุติธรรมต่อนักเรียน (6) ชี้ให้เห็นทั้งสิ่งที่นักเรียนเรียนรู้และวิธีที่นักเรียนเรียนรู้ (7) ช่วยให้นักเรียนมีความสามารถในการประเมินงานของตนเอง และ (8) มีลักษณะเฉพาะตามแต่ละงานที่จะประเมิน

2.5 ประเภทของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริก

แนวคิดการแบ่งประเภทของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกมีด้วยกัน 2 แนวคิดด้วยกัน โดยแนวคิดแรกแบ่งเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกเป็นสองประเภท คือ เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกแบบองค์รวม (holistic scoring rubric) และเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกแบบแยกองค์ประกอบ (analytic scoring rubric) ส่วนแนวคิดที่สองแบ่งเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกไว้สองประเภทเช่นเดียวกัน คือ เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกประเมินงานทั่วไป (general scoring rubric) และเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกประเมินงานที่มีลักษณะเฉพาะ (special scoring rubric) โดยแต่ละประเภทมีรายละเอียดดังนี้

(1) เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกแบบองค์รวมและแบบแยกองค์ประกอบ

Judith (2000) Hart (1994) Ronus (2000) Herman & others (1992) Chicago Public Schools (2001) Pearson Education Development Group (2001) และ Mokal (2000) ได้กล่าวถึงเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกแบบองค์รวม และเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกแบบแยกองค์ประกอบไว้ ซึ่งสรุปได้ดังนี้

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกแบบองค์รวม

ลักษณะการให้คะแนนของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกแบบองค์รวม (holistic scoring rubric) จะพิจารณาคคุณภาพโดยภาพรวมของงานหรือกิจกรรม โดยให้คะแนนเชิงเดี่ยว (single score) และใช้เวลาในการให้คะแนนไม่มากนัก โดยทั่วไปจะมีประมาณ 4 - 6 ระดับ จาก 0 - 4 หรือจาก 0 - 6 ตัวอย่างตามแผนภาพที่ 2.6

ข้อดีของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกแบบองค์รวมคือ ใช้เวลาในการประเมินไม่มากนักเมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกแบบแยกองค์ประกอบ ส่วนข้อเสียคือ ไม่สามารถระบุจุดเด่นจุดด้อยของนักเรียนได้ ไม่สามารถนำข้อมูลมาวางแผนการเรียนการสอนได้

ระดับคุณภาพ	เกณฑ์
5	มีการสร้างและพัฒนาโครงเรื่อง ฉาก และตัวละครอย่างดี มีการอธิบายว่าใคร เป็นอะไร ที่ไหน เมื่อไร อย่างไร และทำไม ด้วยภาษาที่น่าสนใจและมีรายละเอียดเพียงพอ
4	มีการสร้างและพัฒนาโครงเรื่อง ฉาก และตัวละครส่วนใหญ่อย่างดี แต่การผูกเรื่อง ยังต้องพัฒนาให้มีความน่าสนใจขึ้น
3	มีการสร้างและพัฒนาโครงเรื่อง ฉาก และตัวละครบางส่วนอย่างดี แต่ยังมีรายละเอียดไม่เพียงพอหรือโครงสร้างยังไม่ชัดเจน
2	มีการสร้างและพัฒนาโครงเรื่อง ฉาก และตัวละครเพียงเล็กน้อย โครงสร้างและภาษาที่ใช้ยังต้องปรับปรุง
1	ส่วนประกอบของเรื่องที่ปรากฏอยู่ปราศจากรายละเอียดและโครงสร้างที่น่าสนใจ

แผนภาพที่ 2.6 เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินการเขียนนิทานแบบองค์รวม
(ปรับจาก Pearson Education Development Group, 2001)

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคแบบแยกองค์ประกอบ

ลักษณะการให้คะแนนของรูบรีคแบบแยกองค์ประกอบ (analytic scoring rubric) เป็นการให้คะแนนที่สอดคล้องกับการประเมินแบบใหม่ วิธีนี้จะพิจารณางานหรือคุณลักษณะที่ต้องการประเมินมากกว่าหนึ่งมิติ คุณลักษณะดังกล่าวมักเป็นทักษะที่ซับซ้อน มีหลายมิติ จึงต้องการให้เห็นรายละเอียดชัดเจนขึ้น การประเมินจะพิจารณาทีละมิติ ซึ่งถ้าแต่ละมิติมีความสำคัญแตกต่างกันก็จะกำหนดน้ำหนักต่างกัน ใช้เวลาในการให้คะแนนมากกว่ารูบรีคแบบองค์รวม แต่เหมาะสำหรับการประเมินเพื่อการวินิจฉัย หรือในกรณีที่นักเรียนต้องการข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับจุดอ่อนและจุดแข็งของตนเอง รูบรีคแบบแยกองค์ประกอบจะมีคุณประโยชน์ต่อการประเมินโครงการที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตรและการเรียนการสอนมากโดยจะชี้ให้เห็นถึงจุดที่ต้องปรับปรุง ตัวอย่างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคแบบแยกองค์ประกอบตามแผนภาพที่ 2.7

ข้อดีของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคแบบแยกองค์ประกอบคือให้ข้อมูลที่มีรายละเอียดมากกว่ารูบรีคแบบองค์รวม ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในการวางแผนการเรียนการสอน และยังให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับจุดอ่อนและจุดแข็งของนักเรียนได้อย่างชัดเจน

อย่างไรก็ตามเมื่อเปรียบเทียบเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคทั้งสองแบบ Waltman & others (1998) ทำการวิจัยเพื่อศึกษา คุณภาพของคะแนนประโยชน์ที่ได้รับจากการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคแบบแยกองค์ประกอบ (analytic impression) และแบบภาพรวม (holistic impression) พบว่า ทั้งสองวิธีให้ผลทางบวกต่อการตัดสินใจจัดการเรียนการสอนของครู ผลจากการใช้วิธีการทั้งแบบแยกองค์ประกอบ (analytic impression) และแบบภาพรวม (holistic impression) มีการ

รายการ	ระดับคุณภาพ			
	4	3	2	1
โครงเรื่อง : อะไรและทำไม	มีการพัฒนา โครงเรื่องทั้งสอง ส่วนอย่างดี	มีการพัฒนาโครง เรื่องส่วนใดส่วน หนึ่งอย่างดี อีกส่วน หนึ่งยังต้องปรับปรุง	มีการพัฒนา โครงเรื่องทั้งสอง ส่วนแต่ยังไม่ดี เท่าที่ควร	ไม่มีการพัฒนา โครงเรื่อง ทั้งสองส่วน
ฉาก : เมื่อไรและที่ไหน	มีการพัฒนาฉาก ทั้งสองส่วนอย่างดี	มีการพัฒนาฉาก ส่วนใดส่วนหนึ่ง อย่างดี อีกส่วนหนึ่ง ยังต้องปรับปรุง	มีการพัฒนาฉาก ทั้งสองส่วน แต่ยังไม่ดี เท่าที่ควร	ไม่มีการพัฒนา ฉากทั้งสองส่วน
ตัวละคร : ใคร โดยบรรยายพฤติกรรม ลักษณะท่าทาง บุคลิกภาพและอุปนิสัย ของตัวละคร	มีการพัฒนา ตัวละครสำคัญ และให้รายละเอียด เพียงพอ ผู้อ่านสามารถ จินตนาการตัวละคร ได้อย่างชัดเจน	มีการพัฒนา ตัวละครสำคัญ และให้รายละเอียด พอสมควร ผู้อ่านสามารถ จินตนาการตัวละคร ได้อย่างเลือกราง	มีการพัฒนา ตัวละครสำคัญ โดยการตั้งชื่อ เพียงอย่างเดียว	ไม่มีการพัฒนา ตัวละคร หรือตั้งชื่อ

แผนภาพที่ 2.7 เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีคประเมินการเขียนนิทานแบบแยกองค์ประกอบ
(ปรับจาก Pearson Education Development Group, 2001)

กระจายเป็นรูปตัวเจที่คล้ายคลึงกัน การประเมินความเที่ยงของการให้คะแนนระหว่างผู้ให้คะแนนต่าง
คนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบภาพรวมมีความสอดคล้องภายในสูงกว่าใช้เกณฑ์การให้คะแนน
แบบแยกองค์ประกอบและมีความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนความสามารถด้านต่าง ๆ สูงกว่าแต่อย่างไร
ก็ตามผลจากการศึกษาความคิดเห็นของผู้ประเมิน พบว่า ชอบใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีค
แบบแยกองค์ประกอบมากกว่า เนื่องจากได้รับสารสนเทศจากการประเมินที่เป็นประโยชน์มากกว่า
การให้คะแนนแบบรูปรีคแบบภาพรวม และยังช่วยปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน รวมทั้งช่วย
สร้างนิสัยการเรียน การประเมินตนเองให้กับนักเรียน นอกจากนี้ครูส่วนใหญ่มีความเชื่อว่านักเรียน
จะได้รับประโยชน์จากเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีคแบบแยกองค์ประกอบมากกว่า ง่ายต่อการให้
และให้สารสนเทศเชิงวินิจฉัย

(2) เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานทั่วไปและประเมินงานที่มีลักษณะพิเศษ

Nitko (2000) ได้กล่าวถึงลักษณะของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานทั่วไป (general scoring rubric) และเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานที่มีลักษณะพิเศษ (special scoring rubric) ไว้ดังนี้

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานทั่วไป

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานทั่วไปเป็นแนวทางการให้คะแนนที่ไม่ได้เจาะจงสำหรับงานนั้นโดยเฉพาะ จะเป็นกรอบทั่วไปที่นำไปพัฒนาเป็นเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานที่มีลักษณะเฉพาะ

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานที่มีลักษณะเฉพาะ

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานที่มีลักษณะพิเศษเป็นแนวทางการให้คะแนนที่พัฒนาขึ้นจากเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานทั่วไปเพื่อใช้ประเมินงานย่อย ในกรอบทั่วไปนั้น ความสัมพันธ์ของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคทั้งสองประเภทมีดังนี้



แผนภาพที่ 2.8 ความสัมพันธ์ระหว่างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินงานที่มีลักษณะเฉพาะกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคประเมินทั่วไป

2.6 ขั้นตอนการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคสามารถประเมินได้ทั้งกระบวนการ (process) ผลผลิต (product) และการปฏิบัติ (performance) (สมศักดิ์ ภู่วิภาดาวรรณ, 2544) ก่อนที่จะสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคครูควรพิจารณาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคที่มีอยู่ ซึ่งสถาบันการศึกษาของต่างประเทศ เช่น Chicago Public Schools (2001) ได้มีการสร้างและพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคจนสามารถทำเป็นธนาคารรูบรีค (rubric bank) ซึ่งเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคดังกล่าวเป็นรูบรีคที่วัดทักษะทั่วไป เช่น เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคการเขียนรายงาน การทดลองทางวิทยาศาสตร์ เป็นต้น สำหรับในประเทศไทยยังไม่พบว่ามีการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคจนถึงขั้นทำเป็นธนาคารรูบรีค

Chicago Public Schools (2001) เสนอแนะว่าหากมีเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคอยู่แล้วควรนำมาปรับใช้ แต่ถ้าไม่สามารถปรับให้เหมาะสมกับบริบทที่ต้องการใช้ได้ ก็ควรสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคขึ้นใหม่ ซึ่งในปัจจุบันต่างประเทศได้การพัฒนาโปรแกรมสำเร็จรูปสำหรับการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคมากมาย ทำให้สะดวกต่อการสร้างเป็นอย่างยิ่ง สำหรับขั้นตอนการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคนั้น Pearson Education Development Group (2001) และ Fisher & King (1995 cited in Morgan, 1999) ได้เสนอแนะไว้ดังนี้

- (1) กำหนดคุณลักษณะที่จะประเมินซึ่งควรจะพิจารณาจากจุดประสงค์การเรียนรู้เป็นสำคัญ ดังแผนภาพ 2.7 คุณลักษณะที่จะประเมินคือ ทักษะการเขียนนิทาน
 - (2) กำหนดมิติที่จะพิจารณาในชั้นงาน และจากนั้นจึงกำหนดเกณฑ์ในแต่ละมิติ ดังแผนภาพที่ 2.7 การเขียนนิทานจะพิจารณา 3 มิติ โดยแต่ละมิติจะมีเกณฑ์ดังนี้
 - มิติที่ 1 โครงเรื่อง โดยมีเกณฑ์ว่าต้องระบุรายละเอียดว่ามีอะไรเกิดขึ้นและทำไม
 - มิติที่ 2 ฉาก โดยมีเกณฑ์ว่าต้องระบุรายละเอียดว่าเกิดขึ้นเมื่อไรและที่ไหน
 - มิติที่ 3 ตัวละคร โดยมีเกณฑ์ว่าต้องระบุรายละเอียดว่าเป็นใคร
 - (3) สร้างโครงร่างของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค (grid) ซึ่งเป็นลักษณะของตาราง หรือเมตริก โดยกำหนดช่องให้พอกับจำนวนมิติและระดับคุณภาพที่กำหนดไว้ดังแผนภาพที่ 2.7 รูบรีคการเขียนนิทานกำหนด 3 มิติแต่ละมิติมีระดับคุณภาพหรือการให้คะแนน (scale) 4 ระดับ จึงวางโครงร่างของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคอยู่ในลักษณะของเมตริก 3x4
 - (4) เขียนคำบรรยายความสามารถที่คาดหวังจะให้เกิดกับนักเรียน แต่ละระดับจนครบทุก มิติ ซึ่งควรเป็นคุณลักษณะที่สามารถสังเกตได้ ควรจะเริ่มจากระดับต่ำสุดหรือสูงสุดก่อนก็ได้แล้วค่อยเพิ่มหรือลดลง แต่ละระดับควรมีน้ำหนักเพิ่มขึ้นในอัตราที่ใกล้เคียงกัน
 - (5) อธิบายรายละเอียดของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคให้นักเรียนเข้าใจว่าครูจะประเมินสิ่งใด ขั้นตอนนี้ครูอาจจะปรับรูบรีคโดยรับฟังความคิดเห็นของนักเรียน
 - (6) ประเมินผลผลิตสุดท้าย โดยการเปรียบเทียบงานกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค แล้วให้คะแนนตามมิติที่กำหนดไว้ หากครูเห็นว่าน้ำหนักความสำคัญแต่ละมิติต่างก็นำน้ำหนักมาคูณคะแนนแล้วจึงรวมคะแนน
- การใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคเกี่ยวข้องกับกิจกรรมการให้คะแนน การตีความ และการตัดสินคุณค่า (Simon & Forgette-Giroux, 2001) ส่วนประกอบของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีคจึงสนับสนุนกิจกรรมดังกล่าว โดยรูบรีคจะประกอบไปด้วย (1) แนวคิดหรือมิติที่เป็นพื้นฐานในการตัดสินคุณค่า (Concept) (2) เกณฑ์ (criteria) (3) ระดับคะแนน (scale) (4) คำบรรยาย (descriptor) (Chicago Public Schools, 2001; Hart, 1994)

2.7 การตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด

โดยทั่วไปแล้วก่อนที่จะตัดสินใจสิ่งใด เรามักจะหาข้อมูลก่อนเพื่อให้การตัดสินใจมีการเสี่ยงน้อยที่สุด ข้อมูลที่ถูกต้องย่อมจะทำให้การตัดสินใจมีความเสี่ยงน้อย การประเมินนักเรียนก็เช่นเดียวกัน หากครูต้องการข้อมูลที่มีคุณภาพในการวินิจฉัยนักเรียน (Chicago Public Schools, 2001) ครูควรพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดให้มีคุณภาพทั้งความตรง (validity) และความเที่ยง (reliability) เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลที่มีความถูกต้อง

การประเมินที่มีความตรงหมายถึงการวัดได้ตรงตามที่ต้องการวัด การประเมินผลการเรียนรู้ที่มีความตรง หมายถึง คะแนนที่วัดได้คือผลผลิตไม่ใช่ผลจากสิ่งอื่นที่นอกเหนือไปจากผลผลิต

การประเมินที่มีความเที่ยงหมายถึงผลการประเมินมีความถูกต้อง (accurate) และมีความคงที่ (stable) สำหรับการประเมินการปฏิบัติที่มีความเที่ยงหมายถึงการจัดการ และการให้คะแนนในแนวทางที่สอดคล้องกันสำหรับนักเรียนทุกคนที่ได้รับการประเมิน

การตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด Moskal & Leydens (2000) ทำวิจัยเพื่อหาคำนิยามที่ชัดเจนของความตรงและความเที่ยงในบริบทของชั้นเรียน เพื่อให้ได้แนวทางที่ชัดเจนในการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดให้มีคุณภาพทั้งความตรงและความเที่ยง พบว่าความตรงที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด ได้แก่ ความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) ความตรงเชิงทฤษฎี (construct validity) ความตรงเชิงเกณฑ์ (criterion validity) การตีความว่าผลการประเมินมีความตรงนั้น จะเริ่มก่อนการเลือกหรือการพัฒนางานหรือเครื่องมือการประเมิน ขั้นตอนการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดจึงมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง โดยเริ่มตั้งแต่การตรวจสอบความตรงตามจุดประสงค์ของการประเมิน ครูควรมีความชัดเจนว่าคาดหวังให้นักเรียนเกิดคุณลักษณะหรือความรู้อะไร และทำอย่างไรจึงจะให้นักเรียนแสดงสิ่งนั้นออกมา กล่าวคือ ครูต้องใช้ความมุ่งหมายและวัตถุประสงค์เป็นแนวทางในการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด การประเมินที่สะท้อนวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้จะเป็นพื้นฐานของความตรงทั้ง 3 ประเภท ถ้าเครื่องมือการประเมินมีหลักฐานความรู้ชัดเจนภายในเนื้อหาการเรียนรู้ ก็จะพิจารณาว่ามีความตรงเชิงเนื้อหา หากเครื่องมือการประเมินถูกออกแบบเพื่อการวัดคุณลักษณะภายใน เช่น การใช้เหตุผล ทักษะการแก้ปัญหาที่ไม่สามารถวัดได้โดยตรง จะพิจารณาว่ามีความตรงเชิงทฤษฎีและหากเครื่องมือการประเมินมีหลักฐานที่ชัดเจนเกี่ยวกับวิธีการที่นักเรียนจะแสดงออกนอก โรงเรียนหรือสถานการณ์ที่แตกต่างไปจากเดิม จะพิจารณาว่ามีความตรงตามสภาพ เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดหนึ่งไม่จำเป็นต้องมีความตรงทุกประเภท ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ในการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด เป็นสำคัญ ส่วนความเที่ยงที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด ได้แก่ ความเที่ยงในการให้คะแนนจากผู้ประเมินต่างคน (interrater reliability) และความเที่ยงในการให้คะแนนจากผู้ให้คะแนนคนเดียว (intrarater reliability) เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดที่ได้รับการออกแบบอย่างดีและมีความชัดเจนจะทำให้การให้คะแนนมีความสอดคล้องกัน Moskal & Leydens (2000) ได้เสนอแนะให้ตรวจสอบความชัดเจนของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดโดยการทบทวนการนิยามการให้คะแนนของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด ความชัดเจนของคำบรรยายและทดลองให้ผู้ประเมิน 2

คนให้คะแนนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดเดียวกันถ้าคำตอบไม่สอดคล้องกันครุมีแนวโน้มที่จะต้องปรับปรุงเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด

ปัจจุบันการตรวจสอบคุณภาพของรูปรีดได้พัฒนาขึ้นมา โดย Abedi & Baker (1995) ได้นำเสนอทางเลือกที่ดีกว่าวิธีการทางสถิติในการประมาณค่าความเที่ยง สัมประสิทธิ์การสรุปอ้างอิง ความตรงตามสภาพ อาทิ การประมาณค่าความเที่ยงของผู้ให้คะแนนสองคนโดยการประยุกต์ใช้สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha) นั้นค่าจะไวกับจำนวนกลุ่มตัวอย่างและจำนวนผู้ประเมินหรือการใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's product-moment: PM) ก็จะทำให้ค่าที่เกินความเป็นจริง หรือการหาร้อยละความสอดคล้องของผู้ให้คะแนน (percentage of exact agreement) ก็จะทำให้ค่าที่ต่ำกว่าความเป็นจริง ส่วนการประมาณค่าความตรงตามสภาพโดยทั่วไปจะใช้สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ซึ่งจะประสมกับข้อจำกัดดังกล่าว และเมื่อต้องการตรวจสอบการสรุปอ้างอิงของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดที่ต่างหัวข้อ (topic) ก็จะใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนที่มีการวัดซ้ำ (Anova repeated measures) ดังนั้นการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์การสรุปอ้างอิงจึงขึ้นอยู่กับผลของการวิเคราะห์ความแปรปรวนที่มีข้อตกลงเบื้องต้นค่อนข้างมาก ในทางกลับกันจึงกลายเป็นข้อจำกัดของการวิเคราะห์ความแปรปรวน อาทิ ความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน การแจกแจงแบบปกติ ขนาดที่ไม่เท่ากันของแต่ละเซลล์ และในกรณีของการวิเคราะห์ความแปรปรวนที่มีการวัดซ้ำจะมีข้อตกลงเบื้องต้นที่ไวและรุนแรง (sensitivity and violation) คือ circularity of covariance matrix และการประมาณค่าที่กล่าวมาข้างต้นเป็นการประมาณค่าที่วัดด้วยตัวบ่งชี้เดี่ยว ซึ่งแตกต่างกับการวิเคราะห์โดยการสร้างโมเดลแฝงซึ่งข้อค้นพบจากการวิจัยสรุปได้ว่า การประยุกต์ใช้เทคนิคการสร้างโมเดลตัวแปรแฝงในการประมาณค่าความเที่ยงในการให้คะแนนจากผู้ประเมินต่างกัน สัมประสิทธิ์การสรุปอ้างอิง (rater/topic) ความตรงตามสภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดมีความเที่ยงในการให้คะแนนจากผู้ประเมินต่างสัมประสิทธิ์การสรุปอ้างอิง (rater/topic) และความตรงตามสภาพในระดับที่สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ

2.8 รายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด

จากความหมายของรูปรีดที่มีสองมุมมอง กล่าวคือ เป็นทั้งเกณฑ์การให้คะแนน และเป็นทั้งวิธีการในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง เช่นเดียวกับ แฟ้มสะสมงาน ในตอนนี้ ผู้วิจัยได้รายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะนำเสนอความเคลื่อนไหวของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงโดยเฉพาะรูปรีดในต่างประเทศ ซึ่งพบว่า มีทั้งงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับผลของการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด และการศึกษาเกี่ยวกับวิธีการตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด มีรายละเอียดดังนี้

Waltman & others (1998) ทำการวิจัยเพื่อศึกษาคุณภาพของคะแนน ประโยชน์ที่ได้รับจากการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดแบบแยกองค์ประกอบ (analytic impression) และแบบภาพรวม (holistic impression) ผลการวิจัยพบว่า ทั้งสองวิธีให้ผลทางบวกต่อการตัดสินใจจัดการเรียนการสอนของครู ผลจากการใช้วิธีการทั้งแบบแยกองค์ประกอบ (analytic impression) และ

แบบภาพรวม (holistic impression) มีการกระจายเป็นรูปตัวเจที่คล้ายคลึงกัน การประเมินความเที่ยงของการให้คะแนนระหว่างผู้ให้คะแนนต่างคนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบภาพรวมมีความสอดคล้องภายในสูงกว่าใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบแยกองค์ประกอบ และมีความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนความสามารถด้านต่าง ๆ สูงกว่า แต่อย่างไรก็ตามผลจากการศึกษาความคิดเห็นของผู้ประเมินพบว่า ชอบใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคแบบแยกองค์ประกอบมากกว่า เนื่องจากได้รับสารสนเทศที่เป็นประโยชน์มากกว่าการให้คะแนนแบบรูบริคแบบภาพรวม และยังช่วยปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน รวมทั้งช่วยสร้างนิสัยการประเมินตนเองให้กับนักเรียน นอกจากนี้ครูส่วนใหญ่มีความเชื่อว่านักเรียนจะได้รับประโยชน์จากเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคแบบแยกองค์ประกอบมากกว่า ง่ายต่อการใช้ และให้สารสนเทศเชิงวินิจฉัย

Moskal & Leydens (2000) ทำการวิจัยเพื่อหาคำนิยามที่ชัดเจนของความตรงและความเที่ยงในบริบทของชั้นเรียน เพื่อหาแนวทางที่ชัดเจนในการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคให้มีความเที่ยงตรงและความเที่ยง พบว่า ความตรงที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคได้แก่ ความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) ความตรงเชิงทฤษฎี (construct validity) ความตรงเชิงเกณฑ์ (criterion validity) การตีความว่าผลการประเมินมีความตรงนั้น จะเริ่มก่อนการเลือกหรือการพัฒนางานหรือเครื่องมือการประเมิน ขั้นตอนการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคจึงมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง โดยเริ่มตั้งแต่การตรวจสอบความตรงตามจุดประสงค์ของการประเมิน ครูควรจะมีมติชัดเจนว่าคาดหวังให้ นักเรียนเกิดคุณลักษณะหรือความรู้อะไร และทำอย่างไรจึงจะให้นักเรียนแสดงสิ่งนั้นออกมา กล่าวคือ ครูต้องใช้ความมุ่งหมายและวัตถุประสงค์เป็นแนวทางในการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค การประเมินที่สะท้อนวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้จะเป็นพื้นฐานของความตรงทั้ง 3 ประเภท ถ้าเครื่องมือการประเมินมีหลักฐานความรู้ชัดเจนภายในเนื้อหาการเรียนรู้ ก็จะพิจารณาว่ามีความตรงเชิงเนื้อหา หากเครื่องมือการประเมินถูกออกแบบเพื่อการวัดคุณลักษณะภายใน เช่น การใช้เหตุผล ทักษะการแก้ปัญหา ที่ไม่สามารถวัดได้โดยตรง จะพิจารณาว่ามีความตรงเชิงทฤษฎี และหากเครื่องมือการประเมินมีหลักฐานที่ชัดเจนเกี่ยวกับวิธีการที่นักเรียนจะแสดงออกนอกโรงเรียนหรือสถานการณ์ที่แตกต่างไปจากเดิม จะพิจารณาว่ามีความตรงตามสภาพ เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคหนึ่งไม่จำเป็นต้องมีความตรงทุกประเภท ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ในการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคเป็นสำคัญ ส่วนความเที่ยงที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค ได้แก่ ความเที่ยงในการให้คะแนนจากผู้ประเมินต่างคน (interrater reliability) และความเที่ยงในการให้คะแนนจากผู้ให้คะแนนคนเดียวกัน (intrarater reliability) เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคที่ได้รับการออกแบบดี มีความชัดเจน จะทำให้การให้คะแนนมีความสอดคล้องกัน Moskal & Leydens ได้เสนอแนะ ให้ตรวจสอบความชัดเจนของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคโดยการทบทวนการนิยามของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค คำบรรยาย และทดลองให้ผู้ประเมิน 2 คน ใช้ให้คะแนน ถ้าคำตอบไม่สอดคล้องกัน มีแนวโน้มที่จะต้องปรับปรุงเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค

Neukom (2000) ทำการวิจัยเรื่องการประเมินที่เป็นทางเลือกใหม่: กระบวนการประเมินตนเองของนักเรียนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริก โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลกระทบจากการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกเป็นทางเลือกในการประเมินนักเรียนอายุระหว่าง 5-6 ปี โดยนักเรียนมีส่วนร่วมในการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริก ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนอายุระหว่าง 5-6 ปี มีส่วนร่วมในการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกได้จนสำเร็จ และสามารถเรียนรู้ความคาดหวังที่เป็นนามธรรม และความก้าวหน้าที่หลักสูตรต้องการให้เกิดกับตนเองได้ การใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกกับนักเรียนมีผลต่อการจัดการเรียนการสอนของครู โดยที่ครูจะมองภาพทักษะที่คาดหวังว่าจะเกิดกับนักเรียนได้อย่างชัดเจน

Wilson (2000) ทำการวิจัยเพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างและความเที่ยงของโมเดลการวัดความเข้าใจและทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนในวิชาฟิสิกส์ระดับวิทยาลัย โมเดลการประเมินการปฏิบัติประกอบด้วยรายละเอียดของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกและวิธีการวิจัย ในการทดสอบแต่ละคนจะทดสอบภายใน 45 นาที โดยแก้โจทย์ปัญหาเกี่ยวกับกฎของนิวตันข้อ 2 จำนวน 3 ข้อ ด้วยปากเปล่าแล้วบันทึกวิดีโอเทป แล้วทำการประเมินด้วยรูบริก รูบริกจะบรรจุด้วยมิติการปฏิบัติที่มีลักษณะเฉพาะ 4 มิติ คือ (1) ความเข้าใจปัญหาพื้นฐาน (2) ความเข้าใจปัญหาเชิงทฤษฎี (3) การค้นคว้าเพื่อแก้ปัญหาด้วยตนเอง (4) การประเมินวิธีการแก้ปัญหา เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกมี 3 ระดับคุณภาพ คะแนนที่ได้แยกเป็นคะแนนเฉพาะมิติและคะแนนรวมทุกมิติ คะแนนรวมทุกมิติเกิดจากการรวมเชิงเส้นของคะแนนมาตรฐานของแต่ละมิติโดยใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบคาโนนิคอล ส่วนในด้านของการตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริก พบว่า มีการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างโดยการหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนมิติเฉพาะกับคะแนนรวม และหาความเที่ยงของการให้คะแนนของผู้ประเมินต่างคน ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และพบว่า การทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการไม่สามารถใช้วิธีการประเมินวิธีใดวิธีหนึ่งได้ การรวมทั้งข้อมูลที่เป็นภาษาพูด งานที่ใช้การเขียน การแสดงออกทางพฤติกรรม ที่ได้จากวิดีโอจะมีความเที่ยงได้ภาพความสามารถทางสติปัญญาที่แท้จริง

Pace (2001) ทำการวิจัยเรื่องการประเมินประสิทธิภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริก การสอนแบบเรียนรวม (Inclusive Teaching Rubric: ITR) ในการพัฒนาความรู้ ทักษะและคุณค่าของนักศึกษาฝึกสอน ITR ถูกพัฒนาขึ้นจากกรอบแนวคิด 5 กรอบ คือ (1) การเตรียมตัว (preparation) (2) การนำเสนอ (presentation) (3) การสอน (instruction) (4) การจัดการ (management) และ (5) ความรู้พื้นฐาน (foundations) แต่ละกรอบของ ITR จะบรรจุเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกเข้าไปในตัวเพื่อชี้แนะให้นักศึกษาได้พัฒนาแผนการเรียน เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพแห่งตน (self-efficacy) และฝึกการสะท้อนตนเอง (reflective practice) การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประโยชน์และคุณค่าของ ITR กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองภาคสนาม คือนักศึกษาครูและผู้ควบคุมดูแลจาก 5 มหาวิทยาลัยและวิทยาลัยในนิวยอร์ก ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลหลายวิธีทั้งมีการทดสอบก่อนและหลังเรียน การใช้แบบสำรวจ อีเมล การสัมภาษณ์กลุ่มนักศึกษา (focus group) การสัมภาษณ์ผู้ควบคุมดูแลแบบเจาะลึกเพื่อเป็นการตรวจสอบผลจาก ITR

เกี่ยวกับความรู้ของนักศึกษาการฝึกสอน ประสิทธิภาพแห่งตน การฝึกการสะท้อนระหว่างฝึกและประโยชน์ที่มีต่อผู้ควบคุมดูแล ผลการวิจัยพบว่า กรณีที่ใช้ ITR เป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อนจึงยากในการศึกษาความเปลี่ยนแปลง จากการศึกษาภาคสนาม พบว่า ควรแยกบริบทเพื่อประเมินการศึกษาพิเศษกับการศึกษาทั่วไป เนื่องจากเกิดขึ้นจากปรัชญาการศึกษาที่แตกต่างกัน ผลการศึกษามีประโยชน์กับการเตรียมครูในอนาคต

Bohlin (2001) ทำการวิจัยเรื่อง ประสิทธิภาพของการสอนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีคเพื่อพัฒนาผลการตอบคำถามปลายเปิดวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนเกรด 4 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้ข้อสรุปว่าการสอนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีคช่วยให้นักเรียนจำขั้นตอนการปฏิบัติและพัฒนาผลการตอบคำถามปลายเปิดวิชาวิทยาศาสตร์ได้หรือไม่ กลุ่มที่มีการใช้รูปรีคในการฝึกปฏิบัติและให้ข้อมูลย้อนกลับมีความสามารถในการจำขั้นตอนการปฏิบัติหลังเรียนมากกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เนื่องจากคุ้นเคยกับตัวแปรจัดกระทำ (treatment) ส่วนกลุ่มที่มีการใช้รูปรีคในการฝึกปฏิบัติแต่ไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับและกลุ่มที่ไม่มีการใช้รูปรีคในการฝึกปฏิบัติและไม่มีการให้ข้อมูลย้อนกลับนั้นไม่มีความแตกต่างของความสามารถในการจำขั้นตอนการปฏิบัติก่อนและหลังเรียน อย่างไรก็ตามพบว่า กลุ่มที่ใช้รูปรีคในการฝึกปฏิบัติมีความสามารถในการจำขั้นตอนการปฏิบัติมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้ใช้รูปรีคในการฝึกปฏิบัติ

Abedi & Baker (1995) ทำการวิจัยเรื่อง การสร้างโมเดลตัวแปรแฝงในการประเมินความเที่ยงของผู้ให้คะแนนสองคน (interrater reliability) สัมประสิทธิ์การสรุปอ้างอิง (topic generaliability) และความตรงตามสภาพ (concurrent validity) ของการประเมินด้วยเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีค โดยผู้วิจัยนำเสนอทางเลือกที่ดีกว่าวิธีการทางสถิติเดิมๆ ดังเช่น การประมาณค่าความเที่ยงของผู้ให้คะแนนสองคนโดยการประยุกต์ใช้สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha) ซึ่งค่าของสัมประสิทธิ์แอลฟาจะไวต่อจำนวนกลุ่มตัวอย่างและผู้ประเมิน หรือการใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's product-moment: PM) ก็จะทำให้ค่าที่เกินความเป็นจริง หรือการหาร้อยละความสอดคล้องของผู้ให้คะแนน (percentage of exact agreement) ก็จะทำให้ค่าที่ต่ำกว่าความเป็นจริง การประมาณค่าความตรงตามสภาพโดยทั่วไปจะใช้สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ซึ่งจะประสบกับข้อจำกัดดังกล่าว และการตรวจสอบการสรุปอ้างอิงของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีคที่ต่างหัวข้อ (topic) จะใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนที่มีการวัดซ้ำ (Anova repeated measures) ที่มีข้อดกลงเบื้องต้นค่อนข้างมากจนกลายเป็นข้อจำกัด อาทิ ความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน การแจกแจงแบบปกติ ขนาดที่ไม่เท่ากันของแต่ละเซลล์ และในกรณีของการวิเคราะห์ความแปรปรวนที่มีการวัดซ้ำจะมีข้อดกลงเบื้องต้นที่ไวและรุนแรง (sensitivity and violation) คือ circularity of covariance matrix และการประมาณค่าที่กล่าวมาข้างต้นเป็นการประมาณค่าที่วัดด้วยตัวบ่งชี้เดี่ยว ซึ่งแตกต่างกับการวิเคราะห์โดยการสร้างโมเดลแฝง ในการวิจัยครั้งนี้ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 11 จำนวน 68 คนที่เรียนวิชาประวัติศาสตร์ในโรงเรียนแถบแคลิฟอร์เนีย งานที่มอบหมายให้นักเรียนคือการเขียนเรียงความ 3 หัวข้อ ให้เวลาหัวข้อละ 2 ชั่วโมง เมื่อเขียนหัวข้อหนึ่งก็จะเว้นไป 1 สัปดาห์ จึงจะเริ่มต้นเขียนหัวข้อใหม่ ก่อนที่จะเริ่มเขียนจะมีการประเมินความรู้เดิมโดยใช้แบบประเมิน

ที่มีการให้คะแนน 0-4 คะแนน มีผู้ให้คะแนน 1 คน ส่วนการให้คะแนนเรียงความนั้นจะใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการบรรยายประวัติศาสตร์ที่มี 6 มิติแต่ละมิติจะมีผู้ให้คะแนน 4 คน ใช้โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ EQS วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ในการวิจัยครั้งนี้มีการสร้างโมเดล 2 โมเดล โดยโมเดลแรกมี 3 องค์ประกอบตามหัวข้อเรียงความที่มอบหมายให้นักเรียนตัวแปรที่สังเกตได้จะถูกประเมินโดยผู้ประเมิน 4 คน ในแต่ละหัวข้อ ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่สังเกตได้กับตัวแปรแฝง (น้ำหนักองค์ประกอบ) คือดัชนีบ่งชี้ความเที่ยงหรือความสอดคล้องของการให้คะแนนของผู้ประเมิน ส่วนความสัมพันธ์ของตัวแปรแฝงคือ ดัชนีบ่งชี้สัมประสิทธิ์การสรุปอ้างอิง (topic generalizability) ส่วนโมเดลที่สองมีสององค์ประกอบ องค์ประกอบแรกเป็นคะแนนเรียงความซึ่งประกอบด้วย 6 มิติ และองค์ประกอบที่สองเป็นคะแนนจากเกณฑ์ภายนอกซึ่งมี 4 เกณฑ์ เป็นโมเดลที่ใช้ในการประมาณค่าความตรงตามสภาพ ผลการประยุกต์ใช้เทคนิคการสร้างโมเดลตัวแปรแฝงในการประมาณค่าความเที่ยงในการให้คะแนนจากผู้ประเมินต่างคน สัมประสิทธิ์การสรุปอ้างอิง (rater/topic) ความตรงตามสภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการ พบว่า มีค่าที่สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สำหรับในประเทศไทย พบว่า มีงานวิจัยที่มีการพัฒนารูปการเพื่อใช้ในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง คือ งานของชัยฤทธิ์ ศิลาดเดช (2540) ที่ใช้รูปการแบบองค์รวมเป็นแนวทางในการให้คะแนนทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน ในงานวิจัยเรื่อง การพัฒนาแฟ้มสะสมงานในการประเมินผลการเรียนวิชาภาษาอังกฤษระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในการพัฒนารูปการ พบว่า มีการตรวจสอบคุณภาพของรูปการด้านความตรงเชิงเนื้อหาโดยใช้ดัชนี IOC และมีการตรวจสอบความเที่ยงในการให้คะแนนจากผู้ประเมินต่างคน (interrater reliability)

จากการศึกษางานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศ พบว่า มีการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการในการประเมินทุกระดับชั้น เมื่อพิจารณาแนวทางการวิจัยที่กล่าวมา พบว่า มีการศึกษาเป็นสองประเด็น ประเด็นแรกเป็นการวิจัยที่ศึกษาผลการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการ อาทิ งานวิจัยของ Neukom (2000) เรื่อง การประเมินที่เป็นทางเลือกใหม่: กระบวนการประเมินตนเองของนักเรียนโดยใช้รูปการเป็นเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการในการประเมินเพื่อให้เกิดผลที่ตามมาจากการใช้รูปการ คือ การพัฒนาทักษะการประเมินตนเองของนักเรียน โดยมีการสร้างรูปการโดยเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม งานวิจัยของ Bohlin (2001) เรื่อง ประสิทธิภาพของการสอนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการเพื่อพัฒนาผลการตอบคำถามปลายเปิดวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนเกรด 4 ซึ่งพบว่า การใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการช่วยให้นักเรียนจำขั้นตอนการทำงานได้ แต่ไม่พบว่ามีการตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการทั้งสองเรื่อง

ส่วนประเด็นที่สองเป็นการศึกษาเกี่ยวกับคุณภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการ อาทิ งานวิจัยของ Waltman & others (1998) เรื่อง วิธีการให้คะแนนที่เป็นทางเลือก: ผลของการใช้วิธีการให้คะแนนที่แตกต่างกันที่มีต่อความตรงของคะแนนจากการประเมินความสามารถ ซึ่งศึกษาเชิงเปรียบเทียบคุณภาพของคะแนน ประโยชน์ที่ได้รับจากการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปการแบบแยกองค์ประกอบ (analytic impression) และแบบภาพรวม (holistic impression) พบว่า ทั้งสองวิธี

ให้ผลทางบวกต่อการตัดสินใจจัดการเรียนการสอนของครู ผลจากการใช้เกณฑ์การใช้คะแนนทั้งสองแบบมีการกระจายเป็นรูปตัวเจที่คล้ายคลึงกัน การประเมินความเที่ยงของการให้คะแนนระหว่างผู้ให้คะแนนต่างคนโดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบภาพรวมมีความสอดคล้องภายในสูงกว่าการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบแยกองค์ประกอบ ถึงแม้จะมีผลเชิงประจักษ์ดังกล่าว แต่ผู้ประเมินชอบใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดแบบแยกองค์ประกอบมากกว่า เนื่องจากได้รับสารสนเทศจากการประเมินเชิงวิจจัยที่เป็นประโยชน์มากกว่ารวมทั้งช่วยสร้างนิสัยการประเมินตนเองให้กับนักเรียนด้วย

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยของ Moskal & Leydens (2000) ทำการวิจัยเรื่องการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด: ความตรงและความเที่ยง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อหาคำนิยามที่ชัดเจนของความตรงและความเที่ยงในบริบทของชั้นเรียน และหาแนวทางที่ชัดเจนในการพัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดให้มีคุณภาพทั้งความตรงและความเที่ยง งานวิจัยของ Abedi & Baker (1995) เรื่อง การสร้างโมเดลตัวแปรแฝงในการประเมินความเที่ยงของผู้ให้คะแนนสองคน (interrater reliability) สัมประสิทธิ์การสรุปอ้างอิง (topic generaliability) และความตรงตามสภาพ (concurrent validity) ของการประเมินด้วยเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด ซึ่งเป็นการนำเสนอทางเลือก ในการประมาณค่าความเที่ยงของผู้ให้คะแนนสองคน สัมประสิทธิ์การสรุปอ้างอิง (topic generaliability) และความตรงตามสภาพ ที่มีความคลาดเคลื่อนน้อยกว่าวิธีเดิม ส่วนงานวิจัยของ Pace (2001) และ Wilson (2000) มีการศึกษาทั้งคุณภาพและผลการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีด โดย Pace (2001) วิจัยเรื่องการประเมินประสิทธิภาพของเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดการสอนแบบเรียนรวม (Inclusive Teaching Rubric: ITR) ในการพัฒนาความรู้ ทักษะและคุณค่าของนักศึกษาฝึกสอน ITR ถูกพัฒนาขึ้นเพื่อชี้แนะให้นักศึกษาได้พัฒนาแผนการเรียนและใช้เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพแห่งตน (self-efficacy) และฝึกการสะท้อนตนเอง (reflective practice) และมีขั้นตอนที่ให้นักศึกษารับรู้รายละเอียดของรูปรีด ส่วนวิธีการประเมินประสิทธิภาพของรูปรีด เป็นการศึกษาประโยชน์ของรูปรีดจากความคิดเห็นของนักศึกษาและผู้ควบคุมดูแลโดยการสัมภาษณ์และสอบถาม แต่ไม่พบว่า มีการหาความตรงและความเที่ยงของรูปรีด งานวิจัยดังกล่าวมีข้อคิดจากผลการวิจัยที่สำคัญคือ ไม่ควรใช้รูปรีดเดียวในการประเมินนักศึกษาครูทั้งสาขาการศึกษาพิเศษและสาขาการศึกษาทั่วไป เนื่องจากเกิดจากปรัชญาการศึกษาที่แตกต่างกัน ซึ่งสอดคล้องกับที่ Herman, Aschbacher, and Winter (1992) Luft (1998) และ State of Colorado (2001) เสนอแนะว่า ลักษณะของรูปรีดที่ดีต้องมีลักษณะเฉพาะตามแต่ละงานที่จะประเมิน ส่วนงานวิจัยของ Wilson (2000) เรื่อง ความตรงเชิงโครงสร้างและความเที่ยงของรูปรีดในการประเมินการปฏิบัติที่ใช้วัดความเข้าใจและทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนในวิชาฟิสิกส์ระดับวิทยาลัย มีการตรวจสอบคุณภาพของรูปรีดด้านความตรงเชิงโครงสร้าง และความเที่ยงของการให้คะแนนจากผู้ประเมินต่างคน ข้อคิดที่ได้จากการวิจัยเรื่องนี้ คือการทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการไม่สามารถใช้วิธีการประเมินวิธีใดวิธีหนึ่งได้เพียงวิธีเดียว การรวมทั้งข้อมูลที่เป็นภาษาพูด งานที่ใช้การเขียน การแสดงออกทางพฤติกรรม ซึ่งได้จากการให้นักเรียนปฏิบัติจะสะท้อนให้เห็นความสามารถทางสติปัญญาที่แท้จริง นั่นเป็นที่ยืนยันว่าการประเมินการเรียนรู้อาจจริงสามารถสะท้อนความรู้และทักษะของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี

ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

ศาสตร์ของการประเมิน ได้มีพัฒนาการอย่างต่อเนื่อง จนทำให้แนวคิดการประเมินเกิดขึ้นอย่างหลากหลายหลาย Stufflebeam (2001) ได้วิเคราะห์วิธีการประเมินตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบัน 22 วิธีการ โดยจัดแบ่งเป็น 4 กลุ่มใหญ่ ๆ คือ การประเมินเทียม (pseudoevaluation) การประเมินที่อิงวิธีการและ/หรือการใช้คำถาม (question and/or methods - oriented) หรือการศึกษาที่ประเมิน (quasi-evaluation studies) การประเมินที่อิงการพัฒนาและความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้ (improvement /accountability-oriented) และการประเมินที่เป็นการสนับสนุน/วาระเชิงสังคม (social agenda/ advocacy approach) ส่วนนางลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ได้กล่าวถึงแนวคิดการแบ่งประเภทการประเมินสองกลุ่มใหญ่ คือ การประเมินเชิงปริมาณ และการประเมินเชิงคุณภาพ และได้นำเสนอวิธีการประเมินที่ใช้กันมากในปัจจุบัน โดยวิธีการประเมินเชิงปริมาณมีแปดวิธีการ ได้แก่ (1) การประเมินอิงวัตถุประสงค์ (objective-based evaluation) (2) การประเมินความแตกต่าง (discrepancy evaluation) (3) การประเมินความต้องการจำเป็น (need assessment) (4) การวิเคราะห์ประสิทธิผล-ต้นทุน (cost-effectiveness analysis) และการวิเคราะห์ผลประโยชน์-ต้นทุน (cost-benefit analysis) (5) การประเมินการฝึกอบรมและพัฒนา (training and development evaluation) (6) การประเมินเป็นอิสระจากเป้าหมาย (goal-free evaluation) (7) รูปแบบการประเมินเน้นการตัดสินใจ (decision-oriented evaluation) และ (8) การประเมินแบบขับเคลื่อนด้วยทฤษฎี (theory-driven evaluation) ส่วนวิธีการประเมินเชิงคุณภาพมีห้าวิธีการ ได้แก่ (1) การประเมินแบบตอบสนอง (responsive evaluation) (2) การประเมินยุคที่สี่ (fourth generation evaluation) (3) รูปแบบการประเมินกึ่งกฎหมาย (quasi-legal model of evaluation) (4) การประเมินอิงความเชี่ยวชาญ (expertist based evaluation) (5) การประเมินอิงผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholder-based evaluation) ในส่วนของการประเมินอิงผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้รับการริเริ่มครั้งแรกในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1970 เพื่อแก้ปัญหาที่ผลการประเมินมิได้ถูกนำไปใช้

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (empowerment evaluation) เป็นแนวคิดการประเมินแบบใหม่ที่พัฒนามาจากการประเมินอิงผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เป็นแนวคิดการประเมินที่เอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน เน้นให้ผู้เกี่ยวข้องในองค์กรเข้ามามีส่วนร่วม เรียนรู้การประเมิน ประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง จนในที่สุดสามารถตัดสินใจหรือกำหนดตนเองได้ รายงานเอกสารในตอนนี้จะกล่าวถึงจุดกำเนิด แนวคิดและความหมายของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ขั้นตอนและลักษณะของการเสริมพลังอำนาจ ประโยชน์ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ รวมทั้งงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มีรายละเอียดดังนี้

3.1 จุดกำเนิด แนวคิดและความหมายของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

จุดกำเนิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีจุดกำเนิดจากการที่ David Fetterman (1993) ได้เขียนหนังสือชื่อ Speaking the Language of Power: Communication, Collaboration, and

Advocacy แล้วนำเสนอแนวคิดนี้ในที่ประชุม American Evaluation Association (AEA) ในปี 1993 ซึ่งก่อให้เกิดความสนใจในกลุ่มผู้เข้าร่วมประชุมอย่างมาก การประเมินตามแนวคิดนี้มีรากฐานของแนวคิดมาจากการวิจัยปฏิบัติการ (action research) ซึ่งเป็นกระบวนการที่บุคคลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับปัญหาเข้ามามีส่วนร่วมในการหาแนวทางการแก้ไขปัญหาโดยใช้กระบวนการวิจัย แล้วสะท้อนผลการแก้ปัญหาให้ทราบทั่วกัน เพื่อปรับปรุงแนวทางการแก้ปัญหาให้ดียิ่งขึ้นต่อไป (Fetterman, 1996; สุวิมล ว่องวาณิช, 2543)

แนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

แนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีจุดเด่นที่ว่า ผลผลิตของการประเมิน คือ การเรียนรู้ขององค์กร การประเมินเป็นกระบวนการพัฒนาไม่ใช่แค่เพียงการรายงานผล การประเมินเป็นงานหรือหน้าที่ของทุกคน การประเมินไม่ใช่การทำงานในช่วงใดช่วงหนึ่งแต่เป็นกระบวนการที่ต้องทำต่อเนื่องตลอดไป การประเมินเป็นความสัมพันธ์แบบร่วมมือรวมพลังของผู้มีอำนาจในการตัดสินใจในองค์กรกับผู้รับผิดชอบการประเมิน (Millet, 1996)

แนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจนั้น ได้มีการประยุกต์ใช้ในหลายหน่วยงาน เช่น การอุดมศึกษา งานของรัฐ องค์กรอิสระ และใช้อย่างกว้างขวางในหลายโครงการ คือ โครงการที่เป็นการป้องกันการกระทำผิด โครงการพัฒนาโรงเรียนแบบอัตรารอง โครงการการป้องกัน HIV โครงการการป้องกันการฆาตกรรม โครงการปฏิรูปเพื่อความเป็นอยู่ที่ดี โครงการคุ้มครองสตรี โครงการพัฒนาชนบทหรือเกษตรกรรม โครงการการป้องกันการตั้งครรภ์ในกลุ่มวัยรุ่น โครงการป้องกันความเข้าใจผิดในเรื่องชาติพันธุ์ โครงการเสริมพลังอำนาจในกลุ่มผู้ด้อยความสามารถ และโครงการทางด้านการแพทย์ (Fetterman, 1996) แม้ว่าแนวคิดนี้นำไปประยุกต์ใช้ได้ในองค์กรที่ต่างกัน ทั้งระดับขนาดใหญ่และขนาดเล็ก ชุมชนที่ต่างกันด้านวัฒนธรรม แต่โครงการที่ประยุกต์ใช้ก็มีจุดเน้นที่สำคัญ คือ การมุ่งเน้นการเสริมพลังอำนาจในกระบวนการและผลผลิตของโครงการ งานเขียนของ Zimmerman (1990 อ้างถึงใน Fetterman, 1996) เกี่ยวกับทฤษฎีการเสริมพลังอำนาจ ได้ช่วยให้เกิดกรอบความคิดในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจได้เช่นกัน โดยทฤษฎีดังกล่าวได้กล่าวถึงการเสริมพลังอำนาจในกระบวนการและผลผลิตดังนี้

กระบวนการเสริมพลังอำนาจ เป็นกระบวนการที่เน้นในเรื่องการเสริมพลังอำนาจที่จะช่วยให้บุคคลเกิดความเข้าใจในเรื่องสังคมและสภาพแวดล้อม เป็นผู้มีทักษะ สามารถแก้ปัญหาและตัดสินใจด้วยตนเอง กระบวนการเสริมพลังอำนาจจะแตกต่างกันตามระดับการวิเคราะห์ เช่น การเสริมพลังอำนาจระหว่างบุคคลอาจรวมถึงการมีส่วนร่วมในองค์กรชุมชน การเสริมพลังอำนาจระดับองค์กรอาจรวมถึงการร่วมในลักษณะภาวะความเป็นผู้นำและการตัดสินใจ การเสริมพลังอำนาจในระดับชุมชนอาจรวมถึงการเข้าถึงรัฐ สื่อ และแหล่งทรัพยากรชุมชนอื่นๆ

ผลผลิตการเสริมพลังอำนาจ เป็นการได้รับผลที่ดีในชุมชน ผลจากการออกแบบสำหรับผู้มีส่วนร่วม ผลผลิตในระดับบุคคลนั้น หมายถึง ความสามารถในการควบคุมสถานการณ์ ความรู้สึกมั่นคง มั่นใจ เป็นตัวของตัวเอง มีความเป็นอิสระรู้คุณค่าชีวิต เกิดทักษะ พฤติกรรมกระตือรือร้น ความสามารถในการตัดสินใจ จัดการกับงานของตนเองจนประสบผลสำเร็จดังที่ตั้งใจไว้ ผลผลิตระดับ

องค์กร หมายถึง การได้มาซึ่งทรัพยากรที่มีคุณภาพ อำนาจการจัดการโครงการ ผลผลิตระดับชุมชน อาจรวมถึง การมีหลักฐานที่หลากหลาย การประสานร่วมกันในองค์กร และการเข้าถึงแหล่งทรัพยากรชุมชน

ความหมายของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

จากแนวคิดทฤษฎีและประสบการณ์ตรงที่ได้จากการพัฒนาโครงการต่างๆ Fetterman (1996, 1999) ได้ให้คำนิยามการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ สรุปได้ดังนี้ (1) การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นการใช้ขั้นตอนของการประเมิน เทคนิคการประเมิน และข้อค้นพบจากการประเมินไปกระตุ้นให้เกิดการพัฒนาปรับปรุงการกำกับตนเองโดยใช้ทั้งวิธีการเชิงปริมาณและคุณภาพ (2) การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นกระบวนการที่กระทำเพื่อช่วยให้กลุ่มบุคคลต่าง ๆ ช่วยตนเองและพัฒนาตนเองโดยใช้วิธีการประเมินตนเองและสะท้อนผลแก่ตนเอง กลุ่มคนที่เกี่ยวข้องในการทำงานประกอบด้วยบุคลากรภายในซึ่งทำการประเมินผลด้วยตนเอง และนักประเมินภายนอกจะทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะหรือผู้อำนวยการความสะดวก ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับศักยภาพของบุคลากรภายในว่าต้องการความช่วยเหลือในระดับใด การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ อาศัยหลักการทำงานเป็นทีมหรือเป็นกลุ่ม โดยไม่มีใครเสริมพลังอำนาจให้กับใครได้ แต่ทุกคนต้องเสริมพลังอำนาจให้กับตนเอง ดังนั้นการประเมินแบบนี้ มิได้จบลงแค่การทราบคุณค่าของการประเมินเหมือนการประเมินแบบเก่า แต่การประเมินต้องเป็นกระบวนการทำงานที่ต่อเนื่อง ดำเนินต่อไปตลอดระยะเวลาของการพัฒนาโครงการ

อนึ่ง การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มักจะมีการกล่าวที่เกี่ยวข้องถึงการประเมินอีกแบบหนึ่ง คือการประเมินแบบมีส่วนร่วม เพราะการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจก็เน้นการมีส่วนร่วมของบุคลากรในหน่วยงานเช่นกัน อย่างไรก็ตาม เมื่อวิเคราะห์ พบว่า การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจก็มีจุดเหมือนจุดที่แตกต่างกับการประเมินแบบมีส่วนร่วม โดยประเด็นความเหมือนของทั้งสองแนวคิดมีดังนี้ คือ (1) การนำผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน มีการร่วมมือระหว่างผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เพื่อเพิ่มการใช้ประโยชน์ของผลการประเมิน (2) ผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้อำนวยการความสะดวกไม่ใช่เป็นผู้ตัดสินเกี่ยวกับการประเมิน เป็นการตัดสินร่วมกันระหว่างผู้ประเมินและผู้มีส่วนร่วม (3) มีจุดมุ่งหมายเหมือนกันคือทำให้บุคลากร องค์กรเกิดความชัดเจน (illumination) ในตนเอง (4) มีการให้ความรู้ในการประเมินแก่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหรือผู้มีส่วนร่วม ส่วนประเด็นความต่างของทั้งสองแนวคิดมีดังนี้ คือ (1) ระดับการเสริมพลังอำนาจในการกำหนดตนเองของผู้มีส่วนร่วม การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมุ่งให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกำหนดตนเองได้โดยอิสระหรือเข้มข้นกว่า ส่วนการประเมินแบบมีส่วนร่วมเน้นการเข้ามามีส่วนร่วม มิได้มุ่งให้เกิดการกำหนดตนเองมากนัก (2) ระดับการควบคุมการตัดสินใจเกี่ยวกับการประเมิน การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นผู้ควบคุม ส่วนการประเมินแบบมีส่วนร่วมผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและผู้ประเมินร่วมกันควบคุมอย่างสมดุล (Cousins, 1996)

3.2 ขั้นตอนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

Fetterman (1996) ได้เสนอขั้นตอนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เพื่อพัฒนาบุคคลในโครงการ ให้สามารถประเมินได้ด้วยตนเอง โดยมีขั้นตอนการประเมิน 4 ขั้นตอน คือ

(1) การรวบรวมข้อมูล (taking stock) หรือตรวจสอบสถานภาพของโครงการว่าอยู่ ณ จุดใดรวมถึงการวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของโครงการ

(2) การกำหนดเป้าหมายที่ต้องการบรรลุผล (setting goals) เป้าหมายที่กำหนดนั้น ต้องมีลักษณะสัมพันธ์กับกิจกรรมโครงการ แหล่งทรัพยากร ทำทนาย แสดงถึงศักยภาพ ในขั้นนี้ผู้มีส่วนร่วมในโครงการร่วมกันกำหนดเป้าหมาย อาจจะด้วยวิธีการระดมสมองซึ่งมีลักษณะบรรยากาศแบบประชาธิปไตย แลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน จนได้เป้าหมายที่ทุกเห็นสอดคล้องกันหรือเป็นเป้าหมายที่สำคัญที่ต้องการจะบรรลุ

(3) การพัฒนากลยุทธ์เพื่อปฏิบัติให้บรรลุเป้าหมาย (developing strategies) ผู้มีส่วนร่วมในโครงการช่วยกันรับผิดชอบในการเลือกและพัฒนากลยุทธ์เพื่อให้กิจกรรมโครงการดำเนินประสบผลสำเร็จ การพัฒนากลยุทธ์อาจใช้กระบวนการระดมสมอง การพิจารณาทบทวนอย่างรอบคอบ การตกลงร่วมกันฉันทามติ (consensual agreement) กลยุทธ์ที่ได้จะถูกนำไปปฏิบัติแล้วมีการทบทวนตรวจสอบเกี่ยวกับประสิทธิผลหรือความเหมาะสม

(4) การจัดหาหลักฐานที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน (documenting progress) ในขั้นนี้ ผู้มีส่วนร่วมในโครงการควรพิจารณาใช้หลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าสัมพันธ์กับเป้าหมายของโครงการ และหลักฐานต้องมีความน่าเชื่อถือด้วย

ในแต่ขั้นตอนที่กล่าวมาข้างต้น นักประเมินภายนอกและผู้มีส่วนร่วม (นักประเมินภายใน) ในโครงการ จะทำงานร่วมกัน โดยตัวนักประเมินภายนอกมีบทบาทเป็นที่ปรึกษาของการทำงานมากกว่าที่จะทำบทบาทของผู้ประเมิน ทั้งนี้บทบาทของนักประเมินภายนอกอาจเกี่ยวข้องกับการเก็บข้อมูลการวิเคราะห์ข้อมูล และการให้ข้อมูลป้อนกลับในการสนับสนุนการตัดสินใจของผู้มีส่วนร่วมในโครงการ ผลจากการทำงานร่วมกันในขั้นตอนหรือกระบวนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ Fetterman ยืนยันว่า ผู้มีส่วนร่วมจะได้รับความรู้ ได้ฝึกฝน ได้ประสบการณ์และเข้าใจในเทคนิคเฉพาะของการดำเนินการประเมิน ขณะเดียวกันเกิดการพัฒนากลยุทธ์การเก็บรวบรวมข้อมูลให้เป็นไปอย่างมีความหมายและเป็นประโยชน์ต่อการนำไปใช้

3.3 ลักษณะของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

เนื่องจากจุดเน้นของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ คือ การพัฒนา ปรับปรุงโครงการ และการเรียนรู้ตลอดชีวิต ในบริบทของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ นักประเมินภายนอกจะมีบทบาทในการพัฒนาบุคลากรในหลายลักษณะ (Facets of empowerment evaluation) ดังต่อไปนี้ (Fetterman, 1996; สุวิมล ว่องวาณิช, 2543)

(1) การฝึกอบรม (training) เป็นกระบวนการพัฒนาบุคลากรภายในให้สามารถทำการประเมินตนเองได้ โดยการให้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการประเมิน ทำให้บุคลากรภายในเกิดการเรียนรู้ใน

ทุกขั้นตอนของการทำงาน มุ่งให้บุคลากรเกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าการให้ความรู้ตรง ๆ ดังที่ Fetterman ได้กล่าวในเชิงเปรียบเทียบว่า “ถ้าให้ปลาแก่เขา เขาจะสามารถเลี้ยงชีพได้ชั่วคราว แต่ถ้าสอนวิธีการตกปลาให้ เขาจะสามารถเลี้ยงชีพได้ตลอดชีวิต”

(2) การอำนวยความสะดวก (facilitation) โดยบทบาทนักประเมินเป็นผู้ชี้แนะแนวทางในการประเมิน กระตุ้นกำกับการทำงาน พยายามขจัดอุปสรรคปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ให้ข้อเสนอแนะเพื่อให้เกิดความมั่นใจว่ากระบวนการประเมินจะไม่ล้มเหลว

(3) การได้รับการสนับสนุน (advocacy) เป็นขั้นของการนำผลการประเมินตนเองไปใช้ประโยชน์ โดยการนำผลการประเมินเสนอผู้เกี่ยวข้องโดยเฉพาะผู้บริหารหรือแหล่งทุนสนับสนุนเพื่อขอการสนับสนุนด้านทรัพยากรในการดำเนินงาน โดยผลที่ได้จากประเมินอาจจะเป็นไปทางบวกคือบรรลุผลตามที่ต้องการ และขอทุนสนับสนุนการขยายงานต่อ หรืออาจเป็นไปในทางลบ คือ การดำเนินงานไม่ประสบผลตามที่ต้องการ ก็สามารถขอการสนับสนุนเพื่อปรับปรุงข้อบกพร่องต่าง ๆ

(4) การสร้างความกระจ่าง (illumination) เป็นการสร้างความกระจ่างให้เกิดกับบุคลากรภายในที่ผ่านประสบการณ์การทำงานประเมินผลตนเอง ผลที่ได้จากการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นกระบวนการที่ช่วยเปิดหูเปิดตาทำให้เกิดประสบการณ์ในการเรียนรู้ กระบวนการนี้ถือว่าเป็นการพัฒนาบุคคลให้เกิดความชัดเจนในตนเอง ทำให้เกิดการสร้างชุมชนของผู้รู้ขึ้น

(5) การมีเสรีภาพในการกำหนดอนาคตของตนเอง (liberation) เกิดขึ้นหลังจากที่กระบวนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจช่วยให้บุคลากรเกิดการพัฒนาและเกิดการเรียนรู้ แล้วทำให้เขาเหล่านั้นสามารถมองเห็นอนาคตของตนเองว่า ควรจะพัฒนาไปในทิศทางใด ถือเป็นการให้เสรีภาพกับขณะทำงานในการกำหนดแนวทางการดำเนินงานและพัฒนาางานของตนเอง กล่าวคือเป็นการทำให้บุคคลสามารถใช้ความคิดที่อิสระจากกรอบความคิดแบบเดิม สามารถสร้างและกำหนดแนวทางของตนเองได้

3.4 ประโยชน์ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

Fetterman (1996) ได้กล่าวถึง ประโยชน์ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไว้หลายประการ ดังนี้

(1) ช่วยสร้างทั้งเทคนิควิธีการประเมินและความรู้เกี่ยวกับการประเมิน เนื่องจากการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจถูกออกแบบเพื่อสนับสนุนให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเกิดการตัดสินใจด้วยตนเอง

(2) ช่วยเพิ่มการบูรณาการวิธีการเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพเข้าด้วยกัน

(3) การร่วมมือรวมพลังในกระบวนการประเมินช่วยให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย รู้สึกเป็นเจ้าของกระบวนการประเมิน

(4) การตัดสินใจด้วยตนเองในการประเมิน จะช่วยเพิ่มความตระหนักในคุณค่าหรือความต้องการจำเป็นของการประเมิน

(5) ช่วยสนับสนุนในการพัฒนาเป้าหมายและวิธีวิทยาการวิจัย ช่วยสร้างความเข้าใจให้ชุมชนเกี่ยวกับเรื่องการออกแบบและการดำเนินการประเมินได้อย่างดี

(6) ช่วยบูรณาการกิจกรรมการประเมินเข้าไปในโครงสร้างของโครงการตั้งแต่แรกเริ่ม และนำไปสู่การใช้บทบาทของการประเมินและวิธีการประเมินแบบยั่งยืน

โดยสรุปแล้ว การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจนอกจากจะทำให้ทราบผลการประเมินของหน่วยงานหรือโครงการแล้ว กระบวนการนี้ยังช่วยพัฒนาบุคลากรให้สามารถทำงานได้ด้วยตนเองในอนาคตด้วย

3.5 รายงานวิจัยที่เกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีการประยุกต์ใช้ในบริบทที่หลากหลาย เพื่อให้เห็นการประยุกต์ใช้จึงได้เลือกงานประเมินแบบเสริมพลังอำนาจใน 2 บริบท คือ บริบทของโรงเรียน ซึ่งเป็นงานการประเมินที่มีชื่อว่า การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจและโครงการพัฒนาโรงเรียนแบบอัตราเร่ง (Empowerment Evaluation and Accelerated School) (Levin, 1996) ซึ่งเป็นงานที่ Fetterman เห็นว่า มีการประยุกต์ใช้ในบริบทของการศึกษาได้อย่างเป็นรูปธรรม อีกบริบทหนึ่งเป็นการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่นำไปใช้กับการสร้างความเข้มแข็งให้ชุมชน มีชื่อเรื่องว่า Empowerment Evaluation: Experience, Analysis, and Recommendation from a Case Study (Connie, Virginia, & Jeff, 2000) ซึ่งเป็นงานวิจัยร่วมสมัยที่มีความสำคัญให้รายละเอียดในเชิงกระบวนการได้ค่อนข้างชัดเจน โดยมีรายละเอียดดังนี้

บริบทที่ 1 การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจและโครงการพัฒนาโรงเรียนแบบอัตราเร่ง
โครงการพัฒนาโรงเรียนแบบอัตราเร่ง (APS) มีขึ้นในปี 1986-1987 นำร่องในโรงเรียนประถมศึกษา 2 แห่ง มีเป้าหมายเพื่อแก้ปัญหาด้านวิชาการโดยใช้ทรัพยากรทั้งหมดของโรงเรียน เพื่อเร่งความองกงามและพัฒนาการของนักเรียนทุกคน โดยจุดเน้นของ APS เพื่อให้พัฒนาการของนักเรียนทุกคนก้าวหน้าโดยใช้วิธีการสอนและการเรียนรู้ที่เหมาะสม โดยเฉพาะวิธีการที่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ

คุณค่าและหลักการที่เร่งให้เร็วขึ้น (Accelerated Principles and Values)

เป้าหมายของโครงการพัฒนาโรงเรียนแบบอัตราเร่ง เพื่อนำนักเรียนทุกคนเข้าสู่กระแสนทางการศึกษาที่มีความหมาย/เพื่อสร้างโรงเรียนในฝันสำหรับนักเรียนทุกคน **หลักการ 3 ประการ**ที่ใช้ คือ (1) จุดมุ่งหมายเดียวกัน (2) การเสริมพลังอำนาจด้วยความรับผิดชอบ (3) การสร้างจุดแข็ง

ส่วน**คุณค่า (values)** ประกอบด้วยกลุ่มของคุณค่า ที่ถือว่าโรงเรียนเป็นศูนย์กลางในด้าน (1) ความเชื่อวชาญ (2) ความยุติธรรม (3) ชุมชน (4) ความเสี่ยง (5) การทดลอง (6) การสะท้อนกลับ (7) การมีส่วนร่วม (8) ความเชื่อถือ และ (9) การติดต่อสื่อสาร โดยกลุ่มของคุณค่าเหล่านี้ เน้นโรงเรียนให้เกิดพลังอำนาจภายใน วิสัยทัศน์ ความสามารถ และความเป็นปึกแผ่นของชุมชนโรงเรียน

จุดมุ่งหมายเดียวกัน

โครงการพัฒนาโรงเรียนแบบอัตราเร่งต้องการให้โรงเรียนมีจุดมุ่งหมายร่วมกันในการศึกษาสำหรับนักเรียนทุกคน และสมาชิกทุกคนของชุมชนโรงเรียน มีวิสัยทัศน์ที่ดี และมีวัฒนธรรมการ

ทำงานร่วมกัน มุ่งสร้างความหวังสูงสำหรับนักเรียนทุกคน โดยเมื่อเด็กสร้างความหวังขึ้นในตนเอง แล้ว ก็จะมุ่งไปสู่เป้าหมายที่คาดหวังนั้น จุดมุ่งหมายเดียวกัน หมายถึง การขยายการเสริมพลังอำนาจ เพื่อตั้งเป้าหมายมาตรฐานและความฝันสำหรับชุมชนโรงเรียนและนำไปปฏิบัติ จุดมุ่งหมายนี้จะถูกประเมินและตีค่าโดยชุมชนนั้น

การเสริมพลังอำนาจด้วยความรับผิดชอบ

การเสริมพลังอำนาจด้วยความรับผิดชอบเกี่ยวข้องกับบุคคลซึ่งทำการตัดสินใจทางการศึกษา และรับผิดชอบในผลที่ตามมา โครงการพัฒนาโรงเรียนแบบอัตราเร่งต้องการให้บุคคลที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา เช่น คณะทำงานในโรงเรียน พ่อแม่ นักเรียน ร่วมกันรับผิดชอบในการตัดสินใจที่จะกำหนดผลลัพธ์ทางการศึกษา

การสร้างจุดแข็ง

โครงการพัฒนาโรงเรียนแบบอัตราเร่ง มีการระบุจุดแข็งของผู้มีส่วนร่วมและการสร้างจุดแข็งเพื่อเอาชนะจุดอ่อน นักเรียนทุกคนได้รับการจัดกระทำให้เป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ เพราะว่า ความสามารถพิเศษของนักเรียนแต่ละคนจะได้รับการแสวงหา และพิจารณาจุดแข็งที่จะใช้เป็นพื้นฐานสำหรับการทำให้เกิดความมั่งคั่ง และความรวดเร็วในการพัฒนา ในขณะที่มีการตรวจสอบจุดแข็งและการระบุถึงความต้องการพิเศษ นักเรียนแต่ละคนจำเป็นต้องเข้าร่วมในกิจกรรมของโรงเรียนอย่างเต็มที่ ในการสร้างจุดแข็งได้มุ่งไปพ่อแม่ ครู และคณะทำงานในโรงเรียนด้วย

การเรียนรู้ที่มีพลังอำนาจ

หลักการ 3 ประการและกลุ่มของคุณค่า 9 อย่างข้างต้น นำไปสู่การสร้างสถานการณ์ที่เรียกว่า การเรียนรู้ที่มีพลังอำนาจ ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงที่รวมเข้าด้วยกันในเรื่ององค์กรโรงเรียน บรรยากาศ หลักสูตรและยุทธวิธีการจัดการเรียนการสอนที่จะเพิ่มจุดแข็งให้นักเรียน คณะทำงาน และชุมชน อันจะทำให้เกิดสถานการณ์การเรียนรู้ที่สูงสุด การเรียนรู้ที่มีพลังอำนาจเน้นทั้งหน่วยโดยรวมขององค์กรหรือเรียกว่า วงล้อใหญ่ (big wheels) และหน่วยย่อยรายบุคคล หรือเรียกว่า วงล้อเล็ก (little wheels)

กระบวนการเสริมพลังอำนาจ (empowerment processes)

“เพื่อที่จะประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ จะต้องมีการเสริมพลังอำนาจ” กระบวนการเสริมพลังอำนาจที่ใช้นั้นหนักทั้งการปฏิบัติและผลการปฏิบัติ การแก้ปัญหา และการร่วมแลกเปลี่ยนสารสนเทศกับชุมชน สมาชิกหรือคณะทำงาน พ่อแม่ และตัวแทนนักเรียนต้องร่วมตัดสินใจ โรงเรียนเริ่มการเสริมพลังอำนาจโดยทำการรวบรวม (taking stock) แหล่งทรัพยากร กิจกรรม นักเรียน ชุมชน และมิติอื่นๆ สมาชิกทุกคนในชุมชนโรงเรียนจะเกี่ยวข้องในกิจกรรม taking stock ตั้งแต่การระบุมิติของโรงเรียนที่จะตรวจสอบไปจนถึงการตั้งคำถามและหาคำตอบ ข้อมูลจะถูกรวบรวมและวิเคราะห์โดยคณะกรรมการ ผู้มีส่วนร่วมทุกคนทำงานเป็นกลุ่มเพื่อที่จะออกแบบลักษณะโรงเรียนในฝัน ซึ่งเป็นโรงเรียนที่มีคุณค่าสำหรับเด็ก ชุมชนเกิดการเรียนรู้ การพัฒนาในวิชาชีพ การมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นของผู้ปกครอง นักเรียนมีส่วนร่วมในการออกแบบโรงเรียนในฝันด้วย

การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ (evaluation for empowerment)

การรวบรวมข้อมูลหลักฐานเป็นการประเมิน (taking stock as evaluation)

taking stock เป็นกิจกรรมการประเมินแบบสรุปรวมนั้นการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อหาจุดยืนหรือฐานของโรงเรียน ส่วนใหญ่การทำ taking stock จะเป็นการบรรยาย การสรุปเกี่ยวกับชุมชน โปรแกรม ความสะดวก ผลสัมฤทธิ์ นอกจากนี้ยังเป็นค้นหาจุดแข็งและความท้าทาย กิจกรรมเหล่านี้ ต้องอาศัยความร่วมมือและร่วมกันประเมิน

การสร้างและประเมินความฝันของโรงเรียน (building and evaluating the school dream)

การสร้างความฝันสำหรับโรงเรียน คือ กิจกรรมการประเมินที่ต้องการดึงและรวบรวมมุมมองของนักเรียน คณะทำงาน ผู้ปกครอง และการตั้งเกณฑ์สำหรับการประเมินค่าความฝันว่าจะเป็นความจริงหรือไม่ ผู้มีส่วนร่วมแต่ละคนจะต้องสร้างความฝันและแลกเปลี่ยนกับผู้อื่น จนกระทั่งเป็นวิสัยทัศน์ของโรงเรียนทั้งหมด สิ่งนี้ต้องการกระบวนการที่เป็นพลวัตของการแลกเปลี่ยน การอภิปราย การโต้แย้ง และการสังเคราะห์

การประเมินกระบวนการ (evaluating the process)

ส่วนสำคัญของการประเมิน Accelerated Schools เกี่ยวข้องกับการประเมินตนเองเพื่อให้แน่ใจว่า กระบวนการ ปรัชญา และคุณค่า ถูกอธิบายและปฏิบัติตาม ถ้าโรงเรียนไม่ปฏิบัติตามกระบวนการและมีแนวโน้มไม่เปลี่ยนแปลงไปตามรูปแบบที่ต้องการ จะต้องมีการกำกับติดตามกระบวนการ

การประเมินผลลัพธ์ (evaluating outing)

โครงการพัฒนาโรงเรียนแบบอัตราเร่ง พยายามที่จะบรรลุการเรียนรู้ที่มีพลังอำนาจและผลลัพธ์ที่เพิ่มขึ้นสำหรับนักเรียนทุกคน เน้นการสร้างโรงเรียนที่ทำการตัดสินใจและนำผลการตัดสินใจไปสู่จุดหมายปลายทาง นอกจากนี้ยังเน้นการรับผิดชอบสำหรับผลการตัดสินใจด้วย การประเมินผลลัพธ์เป็นส่วนบูรณาการสำหรับความรับผิดชอบในผลที่ได้รับ

บริบทที่ 2 การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ: ประสพการณ์ การวิเคราะห์ และ

ข้อเสนอจากกรณีศึกษา

ในปี 1996 และ 1997 ศูนย์กฎหมายครอบครัวและเด็ก (CCFL) ของมหาวิทยาลัยเนบราสกา (Nebraska) ได้ทำสัญญากับรัฐเนบราสกา ที่จะบริการการประเมินให้กับโครงการ Communicative Community Initiative (CCLs) ทั้ง 3 แห่ง โดยแต่ละแห่งมีลักษณะแตกต่างกันตามที่ตั้งทางภูมิศาสตร์ กล่าวคือ CCL แห่งแรก อยู่ทางด้านตะวันตกของรัฐเนบราสกา มีจุดมุ่งหมายหรือวิธีการที่จะสร้างความแกร่งและความพลังให้กับเด็กและครอบครัว โดยใช้วิธีการ 3 วิธี คือ (1) การให้การศึกษาและการเรียนรู้ (2) การเชื่อมโยงระบบเครือข่าย และ (3) การรวมกลุ่มแล้วให้การสนับสนุน CCL แห่งที่สอง อยู่ทางทิศตะวันออกของรัฐเนบราสกา เป็นพื้นที่ซึ่งมีปัญหาเรื่องความยากจน ฆาตกรรม อัตราการออกกลางคันของนักเรียนสูง ดังนั้นโครงการจึงมุ่งพัฒนาการทำงานของ

ชุมชน และลดขาดกรรมในหมู่บ้านเด็กวัยรุ่นและเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็ก ลดปัญหาเด็กเร่ร่อน CCL แห่งที่สาม อยู่ทางตอนกลางของรัฐเนบราสก้า มีจุดมุ่งหมายเพื่อเสริมทักษะของครอบครัวโดยจัดหลักสูตรการฝึก อบรม และการสนับสนุนทรัพยากรให้แก่พ่อแม่เด็กเป็นอันดับแรก มีการประสานงานระหว่างพ่อแม่ การดำเนินงานทำใน 3 ลักษณะ (1) มีศูนย์กลางเชื่อมโยงชุมชน (2) มีคณะทำงานซึ่งเป็นอาสาสมัครในศูนย์ ดังกล่าว และ (3) มีศูนย์สื่อที่เชื่อมโยงด้วยเครือข่าย

จากบริบทของชุมชนที่ได้จัดโครงการบริการดังกล่าว คณะผู้ประเมินได้อภิปรายกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเกี่ยวกับโครงการ เพื่อวิธีการหรือยุทธวิธีการประเมินและได้ข้อสรุป โดยใช้กรอบแนวคิดจากงานของ Robert และ Wasik มี 3 องค์ประกอบ คือ (1) องค์ประกอบด้านบริบท (contextual component) ประกอบด้วย การสำรวจ ตรวจสอบอัตชีวประวัติ ตัวแปรทางสังคมซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับบริบทของชุมชนนั้นๆ (2) องค์ประกอบด้านวิธีการ (approach component) ประกอบด้วย การพิจารณาตรวจสอบความคิดรวบยอดของสำคัญของ CCLs ที่จัดสวัสดิการให้แก่เด็กและครอบครัว โครงสร้างของการประเมินผลที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาโปรแกรม การวิเคราะห์คุณลักษณะเฉพาะของโปรแกรมและการบริการ และ (3) องค์ประกอบด้านผลลัพธ์ (outcome component) เป็นการตรวจสอบผลลัพธ์ทั้งลักษณะเฉพาะที่เป็นรายละเอียดของโครงการและโดยภาพรวมของโครงการ

กรอบแนวคิดแบบกว้างข้างต้น นำไปสู่การออกแบบการประเมิน และวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลให้เหมาะสมกับแต่ละโครงการให้มากที่สุด โดยกระบวนการที่ใช้เป็นการพยายามให้เข้าถึงวิธีการที่เรียกว่า การเสริมพลังอำนาจ ในแต่ละโครงการมีกรอบแนวคิดที่จะช่วยเหลือครอบครัวให้ช่วยตนเองได้ โครงการดังกล่าวเป็นโครงการที่ยึดชุมชนเป็นฐาน ซึ่งคุณลักษณะนี้จำเป็นต้องใช้วิธีการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ อาศัยการทำงานอย่างใกล้ชิดกับแต่ละ CCI โดยมีการสอนการประเมินการชี้ให้เห็นประโยชน์ของการทราบความจำเป็นพื้นฐานของพวกเขา ความรับผิดชอบในการประเมินโครงการจึงเพิ่มขึ้นเรื่อยๆ ดังนั้นสามารถเพิ่มศักยภาพหรือพลังของแต่ละชุมชนได้ การให้ชุมชนเกิดความผูกพันในองค์ประกอบการประเมินของโครงการ สำหรับขั้นตอนในการดำเนินประเมินแบบเสริมพลังอำนาจของโครงการ CCIs มี ดังนี้

ขั้นที่ 1 ติดต่อกับ CCIs พิจารณาผู้สนับสนุนและทีมงาน ใช้วิธีการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เป็นจุดเน้นในการดำเนินงาน ผู้ประเมินเข้าไปทำงานอย่างใกล้ชิดกับโครงการ เพื่อให้เข้าใจโครงการมากขึ้น เสนอแนะให้พวกเขามีการนำการประเมินมาใช้ โดยให้องค์ประเด็นปัญหา/สาระที่เกี่ยวข้องกับพวกเขา มีการเปิดกว้างด้านความคิดที่จะยอมรับคุณค่าอื่นๆ เช่น การประเมินด้วยวิธีการแบบอื่นๆที่เห็นว่าดีกว่า การสื่อสารต่อกันด้วยความซื่อสัตย์ การสร้างความสัมพันธ์ดังกล่าวคือ หลักพื้นฐานที่จะนำไปสู่ขั้นแรกของการประเมิน แบบเสริมพลังอำนาจ คือ การรวบรวมข้อมูล (taking stock) กิจกรรมนี้ประกอบด้วย การพูดคุยเกี่ยวกับกรอบแนวคิดของโครงการ CCIs โดยมุ่งที่การเสริมพลังอำนาจ ให้แก่เด็กและครอบครัวของชุมชน การอ่านข้อเสนองานโครงการ CCIs อย่างรอบคอบเพื่อให้เข้าใจข้อตกลงเบื้องต้นและจุดมุ่งหมายของโครงการ การจัดลำดับของเอกสารสำคัญ (เช่น บันทึกกิจกรรม/งานการประชุม ผลการสำรวจความต้องการจำเป็นครั้งก่อนๆ) เพื่อให้ได้รับข้อมูลและเข้าใจจุดกำเนิด (birth) ของโครงการ การใช้กิจกรรม taking stock นี้ ไม่เพียงแต่พยายาม

ระบุทรัพยากร และจุดร่วมจุดสนใจ ความหวังใยเท่านั้น แต่ยังคงพยายามที่จะเข้าใจ และคุ้นเคยกับโครงการ นอกจากนี้ ยังเข้าใจบริบทโครงการที่กำลังดำเนินอยู่ด้วย กิจกรรมการรวบรวมข้อมูลใช้เวลาหลายเดือน จนสามารถทราบผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก ตลอดจนได้ข้อมูลมากพอที่จะเข้าใจลักษณะองค์กรสังคมหรือบริบทของโครงการ

ขั้นที่ 2 ตั้งคำถามเพื่อให้ทราบสภาพที่เป็นอยู่ ความต้องการ ความคาดหวังที่ต้องการให้เกิดขึ้น มีการกระตุ้นให้เกิดการสร้างวิสัยทัศน์ มีการพัฒนายุทธวิธีและแผนปฏิบัติการ เพื่อให้เกิดกิจกรรมเหล่านี้ ผู้ประเมินได้เสนอให้บริการ ประชุม และนำให้ความรู้เกี่ยวกับการออกแบบ การวางแผนโครงการ เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูล การระบุแหล่งของเอกสารสำคัญ ตัวอย่างคำถามที่ใช้ถาม เช่น (1) ในช่วงระยะเวลา 6 เดือนหรือ 1 ปี คุณต้องการอะไรบ้างที่เป็นสิ่งเกี่ยวกับโครงการ (2) ผลลัพธ์อะไรที่คุณสนใจหรือต้องการให้เกิดมากที่สุด เพราะเหตุใด และ (3) ผลลัพธ์ที่วัดได้ด้วยวิธีการที่ใช้น่าเชื่อถือได้หรือไม่ ผู้ประเมินดำเนินการทีละขั้น (step by step) และมีการสร้างไปงานเพื่อสนับสนุนให้เขาได้รับความรู้ความเข้าใจหรือเกิดการคิดเกี่ยวกับวิธีการประเมิน

ขั้นที่ 3 การดำเนินงาน โดยให้มีการฝึกอบรมเกี่ยวกับวิธีการและเทคนิคการประเมิน การเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล มีการเสนอให้จัดเก็บข้อมูลสารสนเทศที่ต่อเนื่องจากแหล่งต่างๆอย่างต่อเนื่อง เช่น จากวารสารการประชุม บันทึกโทรศัพท์ (telephone logs) เป็นต้น มีการสำรวจเพื่อประเมินบริบทของ CCIs ขณะที่กำลังดำเนินงานอยู่ ส่งต้นร่างเอกสารจากการสำรวจให้ CCIs ทบทวน มีการให้ข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ต่อการวางแผนการประเมินและการดำเนินงานกิจกรรม ติดตั้งโทรศัพท์เรียกประชุม ติดต่อเยี่ยมเยียนเมื่อมีการประชุมวางแผนและฝึกปฏิบัติการ ส่งเสริมให้ CCIs มีมุมมองหรือความคิดเกี่ยวกับการประเมินที่กว้างขึ้น โดยจัดบริการห้องสมุดให้แจกจดหมายข่าวเสริมความรู้ เขียนบทความเผยแพร่ให้ความรู้เกี่ยวกับประเด็นการประเมิน CCIs

การกระทำข้างต้น เพื่อให้เป็นไปตามเจตนารมณ์ของรัฐที่เน้น ผลการประเมินที่ถูกต้องแม่นยำ (rigorous result-based evaluation) ขณะเดียวกันเน้นการใช้วิธีการที่ยืดหยุ่นและเป็นที่ยอมรับง่าย เพื่อเผยแพร่ผลการประเมินให้กลุ่มเป้าหมายทราบ และเข้าถึงมาตรฐาน มโนทัศน์การฝึกต้องใช้กระบวนการพหุมิติ (multidimensional process) ผู้ประเมินต้องมอง ตนเองว่าเป็นเสมือนผู้ให้คำปรึกษาและผู้ให้ความสะดวก

แม้ว่าการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจถูกนำไปใช้อย่างกว้างขวาง แต่ก็มิได้หมายความว่า การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจะสามารถแก้ปัญหาได้สารพัด หรือไม่ได้แทนที่การประเมินแบบอื่น แต่เป็นการประเมินที่เป็นความต้องการเฉพาะ โดยต้องการให้ผู้ร่วมกระทำโครงการสามารถประเมินตนเองได้ มีการปฏิบัติเพื่อพัฒนาโครงการ และสนับสนุนการประเมินแก้ไขด้วยตนเอง มีความร่วมมือกันมากขึ้น

จากงานวิจัยหรือการประยุกต์ใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่นำเสนอมาข้างต้นเป็นข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ยืนยันว่า การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ อย่างไรก็ดี การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจะเกิดขึ้นไม่ได้ ถ้าปราศจากการเสริมพลังอำนาจ (Fetterman, 1996) การที่จะมีพลังอำนาจนั้น จะต้องมีการเสริมสร้างพลังอำนาจด้วย

สรุปได้ว่า การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เป็นแนวคิดการประเมินที่ช่วยพัฒนาการทำงานให้แก่กลุ่มบุคคลในหน่วยงาน สามารถทำการประเมินตนเอง และช่วยเหลือตนเองได้ การประเมินตามแนวคิดนี้ สามารถประยุกต์ใช้ได้อย่างกว้างขวาง โดยมีขั้นตอนทั่วไป คือ การรวบรวมข้อมูล หรือตรวจสอบสถานภาพของโครงการว่าอยู่ ณ จุดใด การกำหนดเป้าหมายที่ต้องการบรรลุผล การพัฒนากลยุทธ์เพื่อปฏิบัติให้บรรลุเป้าหมาย และการจัดหาหลักฐานที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน การประเมินตามแนวคิดนี้บทบาทของผู้ประเมินเป็นเพียงผู้ชี้แนะหรือผู้ให้ความสะดวกสนับสนุนเท่านั้น ในขณะที่กลุ่มบุคคลในโครงการเป็นผู้ควบคุม ตัดสินใจ ปฏิบัติในการประเมินตั้งแต่ขั้นแรกจนถึงขั้นสุดท้ายและเป็นไปอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น ผลที่ได้จากการประเมินตามแนวคิดนี้ นอกจากจะทำให้ทราบผลการประเมินของหน่วยงานหรือโครงการแล้ว กระบวนการนี้ยังช่วยพัฒนาบุคลากรให้สามารถทำงานการประเมินด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยจึงคาดหวังว่าการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจน่าจะเป็นแนวทางในการพัฒนาครูให้ทำการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ และนอกจากนี้ยังเป็นการประยุกต์ใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในบริบททางการศึกษาในประเทศไทย



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ โดยใช้มโนทัศน์การประเมิน เทคนิคการประเมิน และผลการประเมินเป็นตัวกระตุ้นให้ครูเกิดการปรับปรุงและพัฒนาตนเองให้สามารถทำการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ ผลผลิตที่ได้จากการวิจัย คือ รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 การวิจัยครั้งนี้กำหนดวิธีดำเนินการวิจัยเป็น 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู ระยะที่ 2 การประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 สรุปได้ตามแผนภาพที่ 3.1 โดยแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียดดังนี้

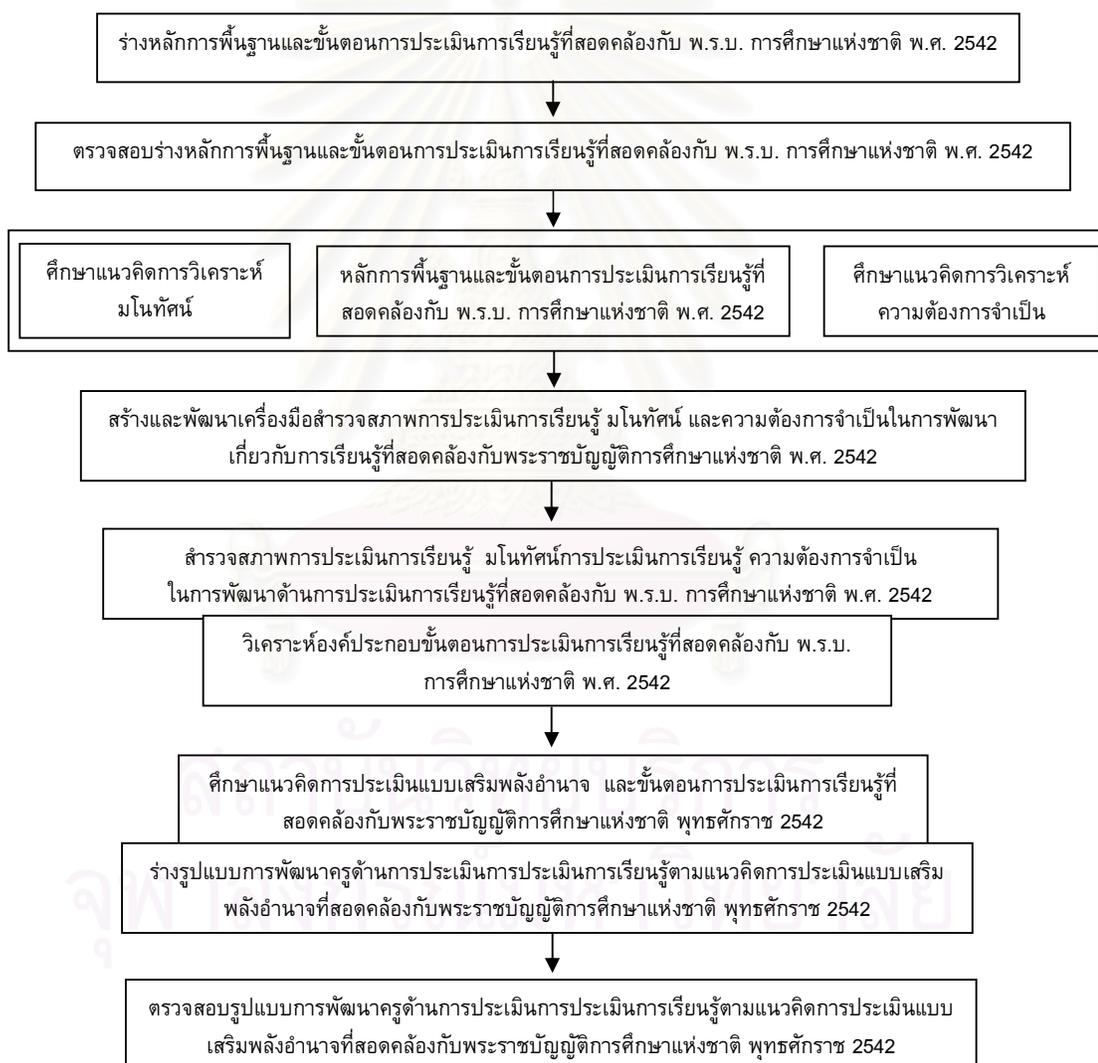
ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู

การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู ซึ่งเริ่มตั้งแต่การร่างและตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูโดยผู้เชี่ยวชาญ มีขั้นตอนที่สำคัญดังนี้

1. ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหลักการ ขั้นตอน ข้อดีและข้อจำกัดของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อร่างหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
2. ตรวจสอบหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยผู้เชี่ยวชาญทางการวัดและประเมินผลการศึกษา
3. ศึกษาหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้เพื่อใช้ในการสร้างและพัฒนาแบบสอบถามเพื่อตรวจสอบสภาพการประเมินการเรียนรู้ มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
4. ตรวจสอบสภาพการประเมินการเรียนรู้ มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยแบบสอบถามเพื่อให้ได้ข้อมูลสภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู ซึ่งจะเป็นข้อมูลในการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง และวิเคราะห์ห้วงองค์ประกอบเพื่อให้ได้ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

6. ศึกษาแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อร่างรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

7. ตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในมิติของความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปปฏิบัติ โดยผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาครูและปรับปรุงเพื่อทดลองใช้ในขั้นตอนประเมินรูปแบบการพัฒนาครูต่อไป



แผนภาพที่ 3.1 ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู

โดยมีวิธีดำเนินการวิจัยในระยะที่ 1 ดังนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรในการวิจัยระยะนี้ คือ

1. ผู้เชี่ยวชาญทางการวัดและประเมินผลการศึกษาเพื่อตรวจสอบหลักการและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้จำนวน 11 ท่าน ประกอบไปด้วย กลุ่มที่เชี่ยวชาญทางทฤษฎีการวัดและประเมินผล 8 ท่าน และกลุ่มที่เชี่ยวชาญในการปฏิบัติกรวัดและประเมินผล 3 ท่าน (รายชื่ออยู่ในภาคผนวก ก)

2. ครูที่ปฏิบัติการสอนอยู่ในสถานศึกษาที่เปิดสอนระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมและสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครนครปฐม จำนวน 5,743 คน (ข้อมูล ณ วันที่ 10 มิถุนายน 2546) ซึ่งกลุ่มตัวอย่าง คือ ครูที่ปฏิบัติการสอนอยู่ในสถานศึกษาที่เปิดสอนระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครนครปฐมจำนวน 801 คน ได้จากการสุ่มแบบแบ่งชั้นใช้สังกัดเดิมของสถานศึกษาเป็นชั้นในการแบ่ง กำหนดขนาดจากตารางกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างของ Yamane (1967: 887) ที่ระดับความเชื่อมั่น 99% เมื่อยอมให้ความคลาดเคลื่อนของการประมาณค่าสัดส่วนเกิดขึ้นได้ในระดับ $\pm 5\%$ ของค่าสัดส่วนสูงสุด ($p=1$) เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างเพียงพอกับจำนวนที่กำหนดไว้ผู้วิจัยได้ส่งแบบสอบถามไป 1,000 ชุด ซึ่งมีรายละเอียดของจำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่างดังนี้

ตารางที่ 3.1 ขนาดประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยจำแนกตามสังกัด

สังกัด	ประชากร		ขนาดกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสม		ขนาดที่เก็บจริง		อัตรา การตอบกลับ		สัดส่วน ของผู้ตอบ	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
สพท.นครปฐมเขต1	2,605	45.36	355	45.34	454	45.40	357	78.63	357	44.57
รัฐบาล	1,938	33.75	264	33.72	338	33.80	267	78.99	267	33.33
เอกชน	667	11.61	91	11.62	116	11.60	90	77.59	90	11.24
สพท.นครปฐมเขต2	2,828	49.24	386	49.30	492	49.20	390	79.27	390	48.69
รัฐบาล	1,698	29.57	232	29.63	295	29.50	238	80.68	238	29.71
เอกชน	1,130	19.68	154	19.67	197	19.70	152	77.16	152	18.98
เทศบาล	310	5.40	42	5.36	54	5.40	54	100.00	54	6.74
รวม	5,743	100.00	783	100.00	1,000	100.00	801	80.10	801	100.00

3. ผู้เชี่ยวชาญในการพัฒนาครูจำนวน 11 ท่าน (รายชื่ออยู่ในภาคผนวก ก) ซึ่งมีเกณฑ์ในการคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญ ดังนี้

3.1 จบการศึกษาระดับดุษฎีบัณฑิตสาขาวิชาหลักสูตรและการสอน วิจัยและพัฒนาหลักสูตร การวัดและประเมินผลการศึกษา หรือสาขาที่ใกล้เคียง และมีประสบการณ์ในการสอน นักศึกษาคูหรือพัฒนาครูหรือบุคลากรทางการศึกษาไม่น้อยกว่า 2 ปี หรือ

3.2 จบการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาโทขึ้นไป และมีตำแหน่งทางวิชาการ ตั้งแต่ระดับผู้ช่วยศาสตราจารย์ขึ้นไป ในสาขาการศึกษา และมีประสบการณ์ในการสอนนักศึกษาคูหรือพัฒนาครูหรือบุคลากรทางการศึกษาไม่น้อยกว่า 5 ปี หรือ

3.3 จบการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาโทขึ้นไป และปฏิบัติหน้าที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาไม่น้อยกว่า 5 ปี

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในตอนนี้ คือ

1. แบบตรวจสอบความตรง ความครอบคลุม และความเป็นไปได้ของหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 แบบตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างหลักการพื้นฐานการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์กับหลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ตอนที่ 2 แบบตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์กับขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

โดยมีขั้นตอนการสร้างและพัฒนาเครื่องมือดังนี้

1. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ส่วนที่เกี่ยวกับแนวทางการประเมินการเรียนรู้

2. สังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อร่างหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3. สร้างแบบตรวจสอบความตรง ความครอบคลุม และความเป็นไปได้ของหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยกำหนดนิยามและวิธีพิจารณา ดังนี้

3.1 การกำหนดนิยาม

ความตรง หมายถึง ความสอดคล้องระหว่างหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ผู้วิจัย

สังเคราะห์กับหลักการและแนวคิดการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ความครอบคลุม หมายถึง ความครอบคลุมของหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์กับหลักการและแนวคิดการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ความเป็นไปได้ หมายถึง ความเป็นไปได้ในการนำหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ไปปฏิบัติในสถานศึกษา

3.2 วิธีพิจารณา

ด้านความตรง

+1 หมายถึง แน่ใจว่าหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์สอดคล้อง/ครอบคลุมกับหลักการและแนวคิดการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542/สามารถนำไปปฏิบัติจริงในสถานศึกษาได้

0 หมายถึง ไม่แน่ใจหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์สอดคล้อง/ครอบคลุมกับหลักการและแนวคิดการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542/สามารถนำไปปฏิบัติจริงในสถานศึกษาได้

-1 หมายถึง แน่ใจว่าหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ไม่สอดคล้อง/ไม่ครอบคลุมกับหลักการและแนวคิดการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542/ไม่สามารถนำไปปฏิบัติจริงในสถานศึกษาได้

4. นำแบบตรวจสอบดังกล่าวให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์พิจารณา และทำการปรับปรุงแก้ไขให้มีความสมบูรณ์ก่อนนำไปใช้จริง

2. แบบสอบถามเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา มีสาระครอบคลุมประเด็นต่อไปนี้ (1) ข้อมูลสภาพทั่วไปของครูและสถานศึกษา (2) สภาพการประเมินการเรียนรู้ (3) มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ (4) ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลสภาพทั่วไปของครูและสถานศึกษา จำนวน 10 ข้อ เป็นแบบสอบถามประเภทปลายปิดแบบเลือกตอบและปลายเปิดแบบเติมคำตอบเพื่อสอบถามสังกัด เพศ วุฒิการศึกษา ประสบการณ์ในการสอน ตำแหน่งปัจจุบัน ระดับชั้นที่สอน ภาระงานสอนต่อสัปดาห์ ประสบการณ์การฝึกอบรม ประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และความต้องการเข้าร่วมวิจัย

ตอนที่ 2 สภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู จำนวน 36 ข้อ เป็นแบบสอบถามประเภทปลายปิดแบบเลือกตอบ 2 ข้อ เพื่อสอบถามคุณลักษณะที่ประเมินผลการเรียนรู้และช่วงเวลาที่เหมาะสม และประเภทปลายปิดแบบมาตราส่วนค่า 4 ระดับ 34 ข้อ เพื่อสอบถามสภาพการประเมินการเรียนรู้ครอบคลุมประเด็น (1) การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ (2) การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง (3) การกำหนดสิ่งที่ประเมิน มิติที่จะประเมิน และผู้ประเมิน (4) การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือการประเมินและเกณฑ์การประเมิน (5) การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ และ (6) การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้

ตอนที่ 3 มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้เป็นแบบทดสอบประเภทถูกผิดจำนวน 23 ข้อ เพื่อวัดมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครอบคลุมความรู้เกี่ยวกับหลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้

ตอนที่ 4 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้เป็นแบบสอบถามประเภทปลายปิดแบบมาตราส่วนค่า 5 ระดับ 22 ข้อ เพื่อสอบถามระดับความรู้ที่จำเป็นต้องมีและระดับความรู้ที่ครูมีครอบคลุมประเด็น (1) การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ (2) การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง (3) การกำหนดสิ่งที่ประเมิน มิติที่จะประเมินและกำหนดผู้ประเมิน (4) การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือและเกณฑ์การประเมิน (5) การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ และ (6) การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้

โดยมีขั้นตอนการสร้างและพัฒนาเครื่องมือดังนี้

1. ศึกษาหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ผ่านการแก้ไขปรับปรุงจากผู้เชี่ยวชาญ
2. ศึกษาแนวทางการสำรวจสภาพการประเมินการเรียนรู้ การวัดมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ และการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นเพื่อสร้างเครื่องมือที่เป็นแบบสอบถามโดยกำหนดโครงสร้างของแบบสอบถามแต่ละประเด็น กำหนดข้อคำถาม และจัดพิมพ์เป็นฉบับร่าง
3. กำหนดลักษณะของแบบสอบถามในแต่ละประเด็น โดยแต่ละประเด็นจะพิจารณาถึงความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการวัดตัวแปรเป็นเกณฑ์โดย

3.1 ข้อมูลสภาพทั่วไปของครูและโรงเรียนเป็นการสอบถามข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริงเกี่ยวกับสภาพทั่วไปของครูและโรงเรียนเพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานในการเลือกกลุ่มตัวอย่างในขั้นตอนต่อไป มีลักษณะของแบบสอบถามแบบเลือกตอบ และแบบเติมคำตอบ

3.2 ข้อมูลสภาพการประเมินการเรียนรู้เป็นการสอบถามข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริงโดยให้กลุ่มตัวอย่างรายงานตนเองเกี่ยวกับการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนในภาคเรียนที่ผ่านมาว่าปฏิบัติกิจกรรมการประเมินในระดับใด มีลักษณะแบบสอบถามเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 4 ระดับ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างคำถาม

การประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนในภาคเรียนที่ผ่านมา ท่านได้ปฏิบัติกิจกรรมต่อไปนี้ในระดับใด

- ถ้าปฏิบัติกิจกรรมนั้นประมาณ 75-100 % โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ช่อง 4 มาก
 ถ้าปฏิบัติกิจกรรมนั้นประมาณ 50- 74 % โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ช่อง 3 ปานกลาง
 ถ้าปฏิบัติกิจกรรมนั้นประมาณ 25- 49 % โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ช่อง 2 น้อย
 ถ้าปฏิบัติกิจกรรมนั้นประมาณ ต่ำกว่า 25 % โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ช่อง 1 น้อยมาก

ข้อ	กิจกรรม	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยมาก
		75-100%	50- 74%	25- 49%	< 25 %
1	กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ได้สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	4	3	2	1
2	กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ครอบคลุมความรู้ ทักษะ/ กระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์	4	3	2	1
3	กำหนดภาระงานเพื่อเป็นกิจกรรมในการสอนและประเมินไปพร้อมกัน	4	3	2	1
4	...				

3.3 ข้อมูลโน้ตศัณการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เป็นการวัดข้อมูลคุณลักษณะ ให้กลุ่มตัวอย่างตอบเกี่ยวกับหลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติเป็นการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นแบบทดสอบแบบถูกผิด ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างคำถาม

ขอให้ท่านพิจารณาข้อความที่กำหนดให้

หากเป็นข้อความที่ท่านเห็นว่าเป็นหลักการของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ให้ทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง 2 (ใช่)

หากเป็นข้อความที่ท่านเห็นว่าไม่ใช่หรือไม่เป็นหลักการของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ให้ทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง 1 (ไม่ใช่)

	รายการข้อความ	ใช่	ไม่ใช่
1	เป็นการประเมินที่มาแทนที่การทดสอบ	2	1
2	เป็นการประเมินที่ใช้วิธีการสังเกตเป็นส่วนใหญ่	2	1
3	เป็นการประเมินที่ให้ความสำคัญกับการจัดสถานการณ์เพื่อการสอบ	2	1
4	...		

3.4 ข้อมูลความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เป็นการวัดข้อมูลที่เป็นคุณลักษณะให้กลุ่มตัวอย่างรายงานตนเองถึงระดับความรู้ที่จำเป็นต้องมีและระดับความรู้ที่มีขณะนั้น มีลักษณะของแบบสอบถามเป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างคำถาม

ท่านคิดว่า ครูที่จะประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 นั้นจำเป็นต้องมีความรู้ความสามารถต่อไปนี้ในระดับใด และความรู้ความสามารถของท่านในข้อนั้น ๆ ขณะนี้อยู่ในระดับใด โปรดกาเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความรู้สึของท่านมากที่สุดทั้งระดับความรู้ที่จำเป็นต้องมี และระดับความรู้ที่ท่านมีขณะนี้

ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้		ระดับความรู้ที่จำเป็นต้องมี					ระดับความรู้ที่ท่านมีขณะนี้				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2	การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
3	การกำหนดสิ่งจะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
4	...										

4. ตรวจสอบคุณภาพรายข้อด้านความตรงตามเนื้อหา โดยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา (รายชื่ออยู่ในภาคผนวก ก) โดยพิจารณาจากค่าเฉลี่ยผลการประเมินของผู้เชี่ยวชาญ โดยมีวิธีการพิจารณาดังนี้

ถ้าผู้เชี่ยวชาญแน่ใจว่าข้อกระทงสอดคล้องกับตัวแปรให้คะแนน +1

ถ้าผู้เชี่ยวชาญแน่ใจว่าข้อกระทงไม่สอดคล้องกับตัวแปรให้คะแนน -1

เกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาว่า ข้อถามใช้ได้คือได้ค่าเฉลี่ยตั้งแต่ .50 ขึ้นไป

5. ทดลองใช้ครั้งที่ 1 กับครูในสถานศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยจำนวน 5 คน จากโรงเรียนวัดนิลเพชร อำเภอบางเลน จังหวัดนครปฐม เพื่อศึกษาเวลาที่ใช้ในการตอบ ซึ่งพบว่าใช้เวลาในการตอบประมาณ 25-30 นาที และปรับภาษาของข้อคำถามให้สอดคล้องกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน และปรับคำชี้แจงให้ชัดเจนขึ้น

6. ทดลองใช้ครั้งที่ 2 กับครูในสถานศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยจำนวน 50 คน จากโรงเรียนวัดนิลเพชร โรงเรียนวัดบอนใหญ่ โรงเรียนวัดสุขวัฒนาราม อำเภอบางเลน โรงเรียนวัดห้วยม่วง อำเภอกำแพงแสน และโรงเรียนวัดพระประโทนเจดีย์ อำเภอเมือง จังหวัดนครปฐม เพื่อหาคุณภาพรายข้อ ซึ่งแบบสอบถามสภาพการประเมินการเรียนรู้ และความต้องการ

จำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้หาค่าอำนาจจำแนกโดยการคำนวณสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม ส่วนแบบทดสอบมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้หาค่าความยากง่ายโดยการคำนวณสัดส่วนของจำนวนคนที่ตอบข้อนั้นถูก และหาค่าอำนาจจำแนกโดยคำนวณผลต่างระหว่างสัดส่วนคนตอบถูกในกลุ่มเก่งกับสัดส่วนคนตอบถูกในกลุ่มอ่อน ซึ่งมีผลโดยสรุปดังตารางที่ 3.3

ตารางที่ 3.2 ผลการปรับแก้แบบสอบถามสภาพการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา

รายการ	ผลการตรวจสอบความสอดคล้อง	รายการปรับแก้	
สภาพการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา จำนวน 34 ข้อ	อยู่ระหว่าง .60-1.00	รายการที่ 1 ปรับมาตรการการวัดตัวแปรให้มีความต่อเนื่อง	
		ปรับจาก จากเดิมที่ให้ตอบว่าปฏิบัติ (ทุกครั้ง ส่วนใหญ่ บางครั้ง) และ ยังไม่ได้ปฏิบัติ	เป็น ปฏิบัติกิจกรรมนั้นมาก (75-100%) ปานกลาง (50-74%) น้อย (25-49%) และน้อยมาก (ต่ำกว่า 25%) เพื่อให้มาตรการวัดตัวแปรมีความต่อเนื่อง
		รายการที่ 2 ปรับภาษาให้มีความสอดคล้องกันในแต่ละข้อคำถาม และปรับภาษาให้ชัดเจนขึ้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้	
		ปรับจาก กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	เป็น กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ได้สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง
		ปรับจาก ภาระงานที่กำหนดนั้นเป็นงานที่มีคุณค่าและเป็นตัวแทนของงานทั้งหมด	เป็น กำหนดให้นักเรียนปฏิบัติภาระงานที่มีคุณค่าและเป็นตัวแทนของงานทั้งหมด
ปรับจาก ภาระงานที่กำหนดสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	เป็น กำหนดภาระงานได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้		

ตารางที่ 3.2 ผลการปรับแก้แบบสอบถามสภาพการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา

รายการ	ผลการตรวจสอบ ความสอดคล้อง	รายการปรับแก้	
มโนทัศน์ เกี่ยวกับการ ประเมินการ เรียนรู้ที่ สอดคล้องกับ พระราชบัญญัติ การศึกษา แห่งชาติ พุทธศักราช 2542	อยู่ระหว่าง .60-1.00	รายการที่ 1 ปรับลดจำนวนข้อ	
		ปรับจาก 30 ข้อ เนื่องจากได้ผลการพิจารณา ความสอดคล้องต่ำกว่า .50	เป็น จำนวน 28 ข้อ
		รายการที่ 2 ปรับรูปแบบการเรียงลำดับข้อของแบบทดสอบ	
		ปรับจาก เรียงลำดับข้อของแบบทดสอบ ตามลำดับเนื้อหา	เป็น เรียงลำดับข้อแบบทดสอบ อย่างสุ่มเนื่องจากเป็นแบบ ทดสอบถูกผิดหากเรียงลำดับ เนื้อหาจะเป็นการชี้นำคำตอบ
		รายการที่ 3 ปรับภาษาให้ชัดเจนขึ้น ดังนี้	
	ปรับจาก ภาระงานที่กำหนดนั้นเป็นงานที่ มีคุณค่าและเป็นตัวแทนของงาน ทั้งหมด	เป็น กำหนดให้นักเรียนปฏิบัติภาระ งานที่มีคุณค่าและเป็นตัวแทน ของงานทั้งหมด	
	ปรับจาก เป็นการประเมินที่ต้องให้ผู้เรียน แสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงผล การเรียนรู้ที่คาดหวัง	เป็น เป็นการประเมินที่ต้องกระตุ้นให้ ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอก ถึงผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	
ความต้องการ จำเป็นในการ พัฒนาครูด้าน การประเมิน การเรียนรู้ที่ สอดคล้องกับ พระราชบัญญัติ การศึกษา แห่งชาติ พุทธศักราช 2542	อยู่ระหว่าง .80-1.00	รายการที่ 1 ปรับภาษาให้ชัดเจนขึ้น ดังนี้	
		ปรับจาก เป็นการประเมินที่ต้องให้ผู้เรียน แสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงผล การเรียนรู้ที่คาดหวัง	เป็น เป็นการประเมินที่ต้องกระตุ้นให้ ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอก ถึงผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง
		ปรับจาก เป็นการประเมินที่ต้องให้ผู้เรียน แสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงผล การเรียนรู้ที่คาดหวัง	เป็น เป็นการประเมินที่ต้องกระตุ้นให้ ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอก ถึงผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง

ตารางที่ 3.3 ผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถามการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา
รายข้อด้านความยากง่ายและอำนาจจำแนก

ตัวแปรที่ต้องการวัด	ลักษณะของเครื่องมือ	ผลจากการตรวจสอบ คุณภาพรายข้อ	คำนวณจาก
สภาพการประเมิน การเรียนรู้	แบบสอบถามประเภท ปลายปิดแบบมาตร ประมาณค่า 4 ระดับ 34 ข้อ	ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.51-0.91	สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ระหว่างคะแนนรายข้อ กับคะแนนรวม
มโนทัศน์การประเมิน การเรียนรู้ที่สอดคล้อง กับพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542	เป็นแบบทดสอบประเภท ถูกผิดจำนวน 28 ข้อ เพื่อสอบถาม	ค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง 0.30-0.80	สัดส่วนของจำนวนคนที่ ตอบข้อนั้นถูก
		ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.24-0.76 ซึ่งอยู่ในเกณฑ์ ที่ใช้ได้จำนวน 23 ข้อ	
ความต้องการจำเป็นใน การพัฒนาด้านการ ประเมินการเรียนรู้ที่ สอดคล้องกับ พระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542	เป็นแบบสอบถาม ประเภทปลายปิดแบบ มาตรประมาณค่า 5 ระดับ 22 ข้อ เพื่อวัดระดับความรู้ที่ครู จำเป็นต้องมี 11 ข้อ และความรู้ที่ครูมี 11 ข้อ	ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.56-0.93 (ความรู้ที่จำเป็นต้องมี)	สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ระหว่างคะแนนรายข้อ กับคะแนนรวม
		ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.91-0.96 (ความรู้ที่มีอยู่ในขณะนี้)	

หมายเหตุ ผลการตรวจสอบคุณภาพรายข้อนำเสนอไว้ในภาคผนวก ข

7. ทดลองใช้ครั้งที่ 3 กับครูในสถานศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยจำนวน 50 คน เพื่อหาคุณภาพทั้งฉบับโดยการหาความเที่ยงเชิงความสอดคล้องภายใน ซึ่งในส่วนของแบบสอบถามสภาพการประเมินการเรียนรู้และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีลักษณะเป็นแบบสอบถามแบบมาตราประมาณค่าความเที่ยงโดยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ส่วนแบบทดสอบมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้หาค่าความเที่ยงจากสูตร KR 20 ของคูเดอร์และริชาร์ดสัน ได้ผลดังนี้

ตารางที่ 3.4 ผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถามการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา
ทั้งฉบับโดยการตรวจสอบความเที่ยงเชิงความสอดคล้องภายใน

ตัวแปรที่ต้องการวัด	ลักษณะของเครื่องมือ	ค่าความเที่ยง	คำนวณจาก
สภาพการประเมินการเรียนรู้	แบบสอบถามประเภทปลายปิดแบบมาตราประมาณค่า 4 ระดับ 34 ข้อ	0.98	สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค
มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542	เป็นแบบทดสอบประเภทถูกผิดจำนวน 23 ข้อ เพื่อสอบถาม	0.91	สูตร KR 20 ของคูเดอร์และริชาร์ดสัน
ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542	เป็นแบบสอบถามประเภทปลายปิดแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ 22 ข้อ เพื่อวัดระดับความรู้ที่ครูจำเป็นต้องมี 11 ข้อ และความรู้ที่ครูมี 11 ข้อ	0.93 (ความรู้ที่จำเป็นต้องมี)	สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค
		0.99 (ความรู้ที่มีอยู่ในขณะนี้)	

3. แบบตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูสำหรับผู้เชี่ยวชาญ มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีขั้นตอนการสร้างและพัฒนา ดังนี้

1. สร้างแบบตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูครอบคลุมประเด็น (1) ความเหมาะสม (2) ความเป็นไปได้ (3) ความชัดเจน และ (4) ความง่ายต่อการนำไปใช้ และเป็นแบบปลายเปิด 1 ข้อ เพื่อสอบถามข้อเสนอแนะในการปรับปรุงรูปแบบ

2. นำแบบตรวจสอบดังกล่าวปรึกษาที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อพิจารณา และปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้นก่อนนำไปเก็บรวบรวมข้อมูลจริงจากผู้เชี่ยวชาญ

ตัวอย่างคำถาม

ข้อที่	ข้อความ	ความเหมาะสม				
		5	4	3	2	1
1	โครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มี 4 องค์ประกอบ คือ สภาพก่อนพัฒนา เป้าหมายการพัฒนา กลยุทธ์การพัฒนา และ หลักฐานแสดงความก้าวหน้า มีความเหมาะสมเพียงใด	5	4	3	2	1
2	...					

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยส่งแบบตรวจสอบความตรง ความครอบคลุม และความเป็นไปได้ของหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลผู้เชี่ยวชาญทางไปรษณีย์

2. ผู้วิจัยนำแบบสอบถามสภาพการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษาไปเก็บรวบรวมข้อมูลระหว่างวันที่ 12 กรกฎาคม 2547 ถึงวันที่ 20 สิงหาคม 2547 และเพื่อให้มีจำนวนแบบสอบถามตอบกลับเพียงพอกับจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดไว้ ผู้วิจัยได้ส่งแบบสอบถามไปจำนวน 1,000 ชุด ได้รับแบบสอบถามกลับคืนจำนวน 801 ชุด คิดเป็นอัตราการตอบกลับร้อยละ 80.10 ซึ่งมีขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูลดังนี้

2.1 ทำหนังสือขอความร่วมมือจากผู้บริหารในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสำนักการศึกษาเทศบาลนครนครปฐม

2.2 ผู้วิจัยติดต่อประสานงานกับผู้บริหารในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากครูในโรงเรียนด้วยตนเองและผ่านผู้ประสานงานซึ่งเป็นผู้บริหารสถานศึกษา และนัดวันเวลาในการรับแบบสำรวจคืน โดยเว้นระยะประมาณ 7 วัน ซึ่งมีบางสถานศึกษายังเก็บรวบรวมข้อมูลไม่เสร็จ ผู้วิจัยใช้วิธีการทวงถามทางโทรศัพท์และส่งผู้ประสานงานไปขอรับกลับ และไปรับด้วยตนเอง จนกระทั่งวันที่ 20 สิงหาคม 2547 ได้รับแบบสอบถามกลับมาจำนวน 801 ชุด

3. ผู้วิจัยส่งแบบตรวจสอบความตรง ความครอบคลุม และความเป็นไปได้ของหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลผู้เชี่ยวชาญทางไปรษณีย์

แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้ใช้ครูเป็นหน่วยวิเคราะห์ โดยมีแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่

สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ด้วยค่าเฉลี่ย โดยค่าเฉลี่ย ตั้งแต่ .50 ขึ้นไป ถือว่าหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้นมีความตรง ความครอบคลุม และความเป็นไปได้

2. การวิเคราะห์ข้อมูลสภาพทั่วไปของครูและโรงเรียน ทำการวิเคราะห์ความถี่ แล้วหาร้อยละ นำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง

3. การวิเคราะห์ข้อมูลสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทำการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis) โดยสกัดองค์ประกอบแบบการวิเคราะห์หองค์ประกอบมุขสำคัญ (principal component analysis) หมุนแกนแบบ varimax แล้วทำการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานแต่ละองค์ประกอบ นำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง โดยการแปลผลจากค่าเฉลี่ยมีแนวทางการพิจารณาดังนี้

ค่าเฉลี่ย 3.51-4.00 หมายถึง มีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับมาก

ค่าเฉลี่ย 2.51-3.50 หมายถึง มีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.51-2.50 หมายถึง มีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00-1.50 หมายถึง มีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับน้อยมาก

4. การวิเคราะห์ข้อมูลมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทำการวิเคราะห์ผลรวม แล้วแจกแจงความถี่ หาค่าร้อยละ นำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง โดยจำแนกเป็นกลุ่มที่มีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับสูง ปานกลาง ต่ำ มีเกณฑ์การจำแนกกลุ่มดังนี้

คะแนนผลรวม 0 - 7 คะแนน หมายถึง มีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับต่ำ

คะแนนผลรวม 8 -15 คะแนน หมายถึง มีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับปานกลาง

คะแนนผลรวม 16-23 คะแนน หมายถึง มีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับสูง

5. การวิเคราะห์ข้อมูลความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทำการวิเคราะห์สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสภาพที่คาดหวังกับสภาพที่เป็น ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของสภาพที่คาดหวังกับสภาพที่เป็นด้วยการทดสอบค่าที (t-test) และเรียงลำดับความ

ต้องการจำเป็นมากไปหาน้อยโดยการคำนวณดัชนีจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น PNI แบบปรับปรุง (modified Priority Need Index) ซึ่งพัฒนาโดยนางลักษณ์ วิรัชชัยและสุวิมล ว่องวานิช

6. การวิเคราะห์ข้อมูลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จากความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ ด้วยค่าสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่ามัธยฐาน และพิสัยระหว่างควอไทล์ และนำเสนอผลการวิเคราะห์ด้วยตารางประกอบความเรียง โดยมีเกณฑ์การพิจารณาค่ามัธยฐานและค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ดังนี้

ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ต่ำกว่า 1.50 แสดงว่า กลุ่มผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นสอดคล้องกัน โดย

ค่ามัธยฐานในระดับปานกลางถึงระดับมากที่สุด และสอดคล้องกันไม่ต้องปรับปรุง แต่ถ้าไม่สอดคล้องกันต้องปรับปรุงโดยพิจารณาร่วมกับการแสดงความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ

ค่ามัธยฐานในระดับน้อยถึงน้อยที่สุดสอดคล้องกัน หรือไม่สอดคล้องกัน ต้องตัดออก

การแปลผลจากค่ามัธยฐาน มีแนวทางการพิจารณาดังนี้

ค่ามัธยฐาน 4.51 ขึ้นไป หมายถึง มีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความชัดเจน/ความง่ายต่อการนำไปใช้มากที่สุด

ค่ามัธยฐาน 3.51-4.50 หมายถึง มีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความชัดเจน/ความง่ายต่อการนำไปใช้มาก

ค่ามัธยฐาน 2.51-3.50 หมายถึง มีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความชัดเจน/ความง่ายต่อการนำไปใช้ปานกลาง

ค่ามัธยฐาน 1.51-2.50 หมายถึง มีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความชัดเจน/ความง่ายต่อการนำไปใช้น้อย

ค่ามัธยฐาน 1.00-1.50 หมายถึง มีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความชัดเจน/ความง่ายต่อการนำไปใช้น้อยที่สุด

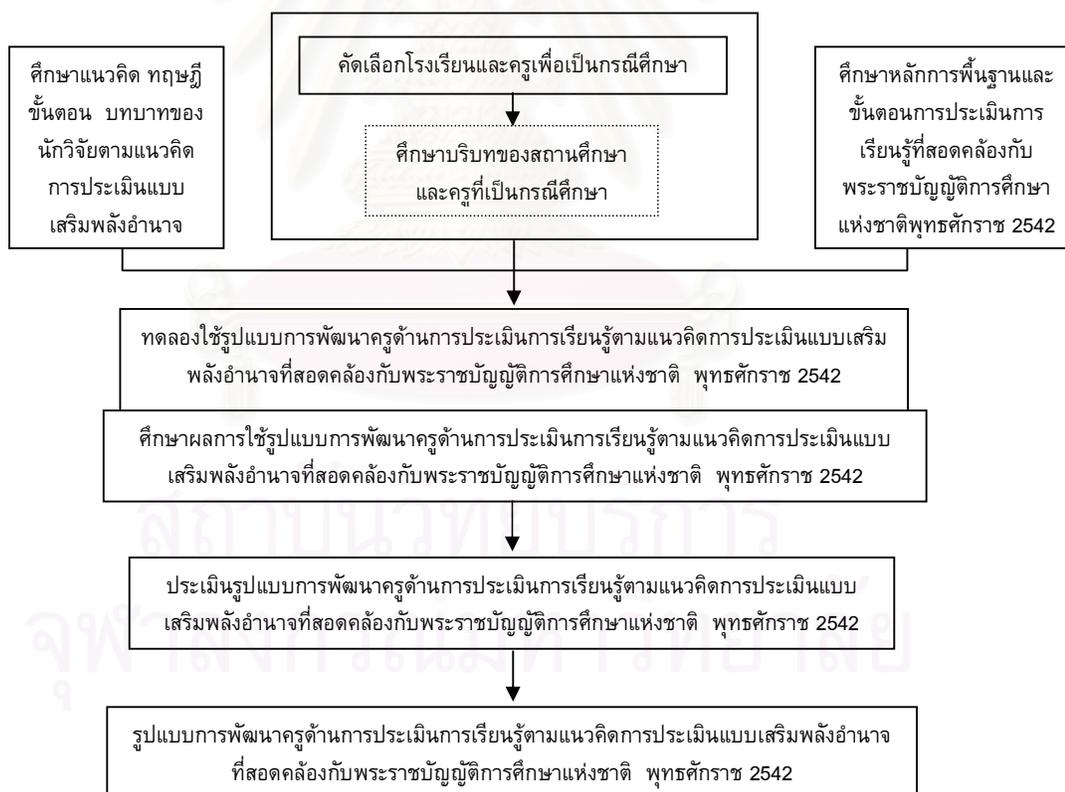
ระยะที่ 2 การประเมินรูปแบบการพัฒนาครู

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการประเมินรูปแบบการพัฒนาครู ซึ่งเป็นขั้นตอนการนำรูปแบบไปใช้ในการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ศึกษาผลการใช้ และประเมินรูปแบบโดยครูที่เข้าร่วมการพัฒนา มีขั้นตอนที่สำคัญดังนี้

1. คัดเลือกสถานศึกษากรณีศึกษา และครูกลุ่มตัวอย่างเพื่อใช้ในการทดลองใช้และประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

2. ศึกษาบริบทของสถานศึกษากรณีศึกษาและครูกลุ่มตัวอย่างก่อนการพัฒนา ได้แก่ สภาพทั่วไปของสถานศึกษา ข้อมูลทั่วไป ความรู้ความเข้าใจ และทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครู
3. ทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
4. ศึกษาผลการใช้รูปแบบการพัฒนาครู ในประเด็นของการเปลี่ยนแปลงความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมิน ศึกษาลักษณะการประเมิน และคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ รวมทั้งปัญหาและอุปสรรคเกี่ยวกับการประเมินตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
5. ประเมินรูปแบบการพัฒนาครูโดยพิจารณาในมิติของ (1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้อง (5) ความพึงพอใจ

สรุปขั้นตอนการวิจัยได้ตามแผนภาพที่ 3.2 โดยมีวิธีดำเนินการวิจัยดังนี้



แผนภาพที่ 3.2 ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 2 การประเมินรูปแบบการพัฒนาครู

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

การวิจัยระยะนี้ เป็นการทดลองใช้ ศึกษาผลการใช้ และประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินเรียนรู้ตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในการวิจัยจำเป็นต้องอาศัยการทำงานร่วมกันระหว่างครูกับผู้วิจัย ครูต้องมีส่วนร่วมในการตัดสินใจทุกขั้นตอน ผู้วิจัยจะทำหน้าที่ผู้ชี้แนะและอำนวยความสะดวกจนครูสามารถทำการประเมินการเรียนรู้ด้วยตนเองได้ ดังนั้นเพื่อให้เป็นไปได้ในทางปฏิบัติผู้วิจัยจึงทำการคัดเลือกสถานศึกษาแบบเจาะจงเพื่อศึกษาเป็นกรณีศึกษา 3 แห่ง โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกสถานศึกษาดังนี้

1. เป็นสถานศึกษาที่เปิดสอนในระดับประถมศึกษาในจังหวัดนครปฐม
2. เป็นสถานศึกษาที่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (สพช.) เดิม 1 แห่ง สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (สช.) เดิม 1 แห่ง และสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครนครปฐม 1 แห่ง

3. ผู้บริหารสมัครใจเข้าร่วมพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

4. มีครูที่สอนระดับชั้นประถมศึกษาสมัครใจเป็นกลุ่มตัวอย่างประมาณ 8-16 คน โดยสถานศึกษาที่ยินดีเข้าร่วมวิจัย ได้แก่ โรงเรียน ก สังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครนครปฐม โรงเรียน ข (สังกัด สพช. เดิม) และโรงเรียน ค (สังกัด สช. เดิม) สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 1

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองใช้ ศึกษาผลการใช้ และประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินเรียนรู้ตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้ได้จากการเลือกแบบอาสาสมัครจำนวน 34 คน ดังนี้

ตารางที่ 3.5 ขนาดกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสถานศึกษาที่เป็นกรณีศึกษา

สถานศึกษา	ระดับชั้นที่เปิดสอน	จำนวนครูที่สอนระดับประถมศึกษา	จำนวนครูที่เข้าร่วมพัฒนา
โรงเรียน ก	อ.1-ม.3	36	16
โรงเรียน ข	อ.1-ม.3	10	8
โรงเรียน ค	อ.1-ป.6	80	10

เครื่องมือและวิธีการที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะนี้ ใช้ทั้งวิธีการเชิงปริมาณและวิธีการเชิงคุณภาพ มีเครื่องมือและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล ตลอดจนการสร้างและหาคุณภาพดังนี้

1. แบบประเมินความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ มีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 11 ข้อ ให้กลุ่มตัวอย่างประเมินตนเองเกี่ยวกับความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังเข้าร่วมการวิจัยครอบคลุมประเด็น (1) การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน (2) การกำหนดภาระงาน (3) การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือการประเมินและกำหนดผู้ประเมิน (4) การกำหนดเกณฑ์การประเมินและการประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้ และ (5) การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้

ตอนที่ 2 ทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 15 ข้อ ให้กลุ่มตัวอย่างแสดงความรู้สึกก่อนและหลังการเข้าร่วมวิจัย

มีขั้นตอนการสร้างและพัฒนา ดังนี้

1. กำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรความรู้ความเข้าใจ และทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

2. กำหนดลักษณะของเครื่องมือ โดยพิจารณาถึงความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการวัดตัวแปรเป็นเกณฑ์ ได้แก่

2.1 ข้อมูลความรู้ความเข้าใจเป็นการวัดข้อมูลคุณลักษณะ ให้กลุ่มตัวอย่างประเมินตนเองเป็นสองระยะ คือ ก่อนและหลังการเข้าร่วมการวิจัย ผู้วิจัยใช้แบบประเมินตนเองแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีตัวอย่างดังนี้

ตัวอย่างคำถาม

ขอให้ท่านประเมินความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของตนเองในประเด็นต่อไปนี้ โดยกาเครื่องหมาย

✓ ลงในช่องที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด

การประเมินการเรียนรู้		มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
1	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้	5	4	3	2	1
2	การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง	5	4	3	2	1
3	การกำหนดสิ่งจะประเมินและมิติที่จะประเมิน	5	4	3	2	1
4	...					

2.2 ทศนคติที่มีต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีลักษณะของแบบสอบถามเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ เป็นการวัดข้อมูลคุณลักษณะให้กลุ่มตัวอย่างแสดงความรู้สึก โดยวัดเป็นสองระยะ คือ ก่อนและหลังการเข้าร่วมการวิจัย ผู้วิจัยใช้แบบประเมินตนเองแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ซึ่งมีตัวอย่างดังนี้

ตัวอย่างคำถาม

ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด

ข้อ	ข้อความ	มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
1	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. สามารถสะท้อนผลการเรียนรู้ที่แท้จริงของนักเรียนได้	5	4	3	2	1
2	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการเพิ่มภาระให้กับครู	5	4	3	2	1
3	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีเป้าหมายในการเรียน	5	4	3	2	1
4	...					

3. ตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงตามเนื้อหา โดยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล และนำข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญมาปรับปรุงแก้ไขแบบประเมินให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

4. ตรวจสอบคุณภาพด้านอำนาจจำแนกและความเที่ยง ดังนี้

4.1 ทดลองใช้ครั้งที่ 1 กับครูในสถานศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จำนวน 5 คน ซึ่งเป็นครูที่มาศึกษาต่อระดับปริญญาตรีที่มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม เพื่อศึกษาเวลาที่ใช้ในการตอบ พบว่าใช้เวลาประมาณ 10-15 นาที และสัมภาษณ์ครูทั้ง 5 คน เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาปรับปรุงแบบสอบถามให้มีความชัดเจนยิ่งขึ้น

4.2 ทดลองใช้ครั้งที่ 2 กับครูในสถานศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จำนวน 40 คน ซึ่งเป็นครูที่มาศึกษาต่อระดับปริญญาตรีที่มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม หากคุณภาพรายข้อด้านอำนาจจำแนกโดยวิธีการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันระหว่างการตอบรายข้อกับคะแนนรวม โดยเลือกข้อที่มีค่าขนาดความสัมพันธ์สูงมาใช้และคำนึงถึงความครอบคลุมของเนื้อหาตามโครงสร้างของแบบสอบถาม ผลตรวจสอบคุณภาพรายข้อพบว่า แบบประเมินความรู้ความเข้าใจและแบบวัดทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้มีอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.52-0.85

4.3 ทดลองใช้ครั้งที่ 3 กับครูในสถานศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จำนวน 40 คน ซึ่งเป็นครูที่มาศึกษาต่อระดับปริญญาตรีที่มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม เพื่อหาคุณภาพทั้งฉบับ โดยการหาความเที่ยงเชิงความสอดคล้องภายในด้วยวิธีการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์

แอลฟาของครอนบอกได้ค่าความเที่ยงของแบบประเมินความรู้ความเข้าใจและแบบวัดทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้เท่ากับ 0.99 และ 0.96 ตามลำดับ

2. แบบประเมินคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู มีลักษณะเป็นมาตรฐานประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 30 ข้อ ครอบคลุม 4 มิติ ตามมาตรฐานการประเมินที่พัฒนาโดย Stufflebeam และคณะ (1981) ได้แก่ (1) ประโยชน์จากการประเมิน (2) ความเป็นไปได้ในการประเมิน (3) ความเหมาะสม และ (4) ความถูกต้อง และเป็นแบบปลายเปิด 1 ข้อ เพื่อสอบถามปัญหาอุปสรรคเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และแนวทางแก้ไขปัญหา

3. การสัมภาษณ์ด้วยแบบสัมภาษณ์ที่ไม่มีโครงสร้างในประเด็นของลักษณะการประเมินซึ่งครอบคลุมประเด็น (1) วิธีการประเมินการเรียนรู้ (2) การกำหนดเกณฑ์ในการประเมิน (3) การนำเสนอผลการประเมิน (4) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมิน และ (5) การใช้ผลการประเมิน

4. แบบประเมินรูปแบบการพัฒนาครูสำหรับครู มีลักษณะเป็นมาตรฐานประมาณค่า 5 ระดับ ครอบคลุมประเด็น (1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้องและ (5) ความพึงพอใจในการใช้รูปแบบครอบคลุมการได้รับการสนับสนุนจากสถานศึกษา การได้รับความกระจ่างชัด และการมีเสรีภาพในการกำหนดตนเอง และเป็นแบบปลายเปิด 1 ข้อ เพื่อสอบถามปัญหาอุปสรรคเกี่ยวกับการพัฒนาครูและแนวทางแก้ไขปัญหา

แบบสัมภาษณ์ได้กำหนดประเด็นและให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความตรง ความเหมาะสม และความเป็นปรนัยของข้อคำถามแล้วนำข้อมูลมาปรับปรุงแก้ไข ส่วนแบบประเมินคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ และแบบประเมินรูปแบบการพัฒนาครูมีขั้นตอนการสร้างและพัฒนา ดังนี้

1. กำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการตัวแปร(1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้องและ (5) ความพึงพอใจในการใช้รูปแบบ เพื่อใช้ประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และคุณภาพของการประเมินการเรียนรู้

2. กำหนดลักษณะของเครื่องมือ โดยพิจารณาถึงความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการวัดตัวแปรเป็นเกณฑ์ ได้แก่

2.1 ข้อมูลคุณภาพการประเมินการเรียนรู้เป็นการวัดข้อมูลคุณลักษณะให้ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประเมินคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ครอบคลุม 4 มิติ ตามมาตรฐานการประเมินที่พัฒนาโดย Stufflebeam และคณะ (1981) ได้แก่ (1) ประโยชน์จากการประเมิน (2) ความเป็นไปได้ในการประเมิน (3) ความเหมาะสม และ (4) ความถูกต้อง มีตัวอย่างดังนี้

ตัวอย่างคำถาม

เมื่อพิจารณาถึงคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของท่านหลังจากที่เข้าร่วมโครงการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ. ในการวิจัยครั้งนี้ ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
ความเป็นประโยชน์						
1	มีผู้ใช้ผลการประเมินการเรียนรู้อย่างชัดเจน	5	4	3	2	1
2	ผู้ประเมินผลการเรียนรู้มีความน่าเชื่อถือ	5	4	3	2	1
3	การรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ครอบคลุมและตอบสนองความต้องการใช้สารสนเทศของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง	5	4	3	2	1
4	...					

2.2 ข้อมูลการประเมินรูปแบบพัฒนาครูสำหรับครู เป็นการวัดข้อมูลคุณลักษณะครอบคลุม (1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้อง และ (5) ความพึงพอใจ ซึ่งมีตัวอย่างดังนี้

ตัวอย่างคำถาม

ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใดเกี่ยวกับการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้ โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
ความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาครู						
1	กระบวนการพัฒนาครูสอดคล้องกับความต้องการของท่าน	5	4	3	2	1
2	การพัฒนาครูครั้งนี้ ทำให้เข้าใจวิธีการการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	5	4	3	2	1
3	การพัฒนาครูครั้งนี้ ทำให้ท่านเห็นความจำเป็นที่ต้องประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	5	4	3	2	1
4	...					

3. ตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงตามเนื้อหา โดยการพิจารณาจากผู้เชี่ยวชาญด้าน

การวัดและประเมินผลการศึกษา ผลการตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงตามเนื้อหา และนำข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญมาปรับปรุงแก้ไขแบบประเมินให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. เก็บรวบรวมข้อมูลข้อมูลสภาพทั่วไปของสถานศึกษาโดยศึกษาจากเอกสารและสัมภาษณ์ผู้บริหารเพิ่มเติม
2. เก็บรวบรวมข้อมูลความรู้ความเข้าใจ ทศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ โดยให้ครูประเมินตนเองก่อนและหลังจากจบกระบวนการพัฒนาครูด้วยแบบประเมินความรู้ความเข้าใจ และทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
3. เก็บรวบรวมข้อมูลลักษณะการประเมินการเรียนรู้ของครูครอบคลุม (1) วิธีการประเมินการเรียนรู้ (2) การกำหนดเกณฑ์ในการประเมิน (3) การนำเสนอผลการประเมิน (4) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมิน และ (5) การใช้ผลการประเมิน ด้วยการวิเคราะห์เอกสารและการสัมภาษณ์ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง
4. เก็บรวบรวมข้อมูลคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ และปัญหาและอุปสรรค โดยให้ครูรายงานตนเองหลังจากจบกระบวนการพัฒนาครูด้วยแบบประเมินคุณภาพการประเมินการเรียนรู้
4. เก็บรวบรวมข้อมูลผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครู รวมทั้งปัญหาและอุปสรรคในการพัฒนาครู โดยให้ครูเป็นผู้ประเมินด้วยแบบประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล

1. การวิเคราะห์ข้อมูลสภาพทั่วไปของสถานศึกษาที่เป็นข้อมูลเชิงปริมาณด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ การแจกแจงความถี่ ค่าร้อยละ และค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน นำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง
2. การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างก่อนการพัฒนาด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ การแจกแจงความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน นำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง
3. การวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจ และทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังจากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ โดยค่า t-test แบบ dependent และนำเสนอผลการวิเคราะห์ด้วยตารางประกอบความเรียง
4. การวิเคราะห์ข้อมูลลักษณะการประเมินการเรียนรู้และข้อมูลปัญหาอุปสรรคในการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทำการวิเคราะห์ด้วยวิธีการเชิงคุณภาพและนำเสนอผลการวิเคราะห์ด้วยตารางประกอบความเรียง

5. การวิเคราะห์ข้อมูลปัญหาและอุปสรรคการพัฒนาครู โดยการวิเคราะห์เนื้อหา และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการแจกแจงความถี่และค่าร้อยละ และนำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง

6. การวิเคราะห์ข้อมูลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ จากความคิดเห็นของครู ด้วยค่าสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และนำเสนอผลการวิเคราะห์ด้วยตารางประกอบความเรียง โดยการแปลผลจากค่าเฉลี่ยมีแนวทางการพิจารณา ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.51-5.00 หมายถึง มีคุณภาพการประเมินการเรียนรู้/รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ความเหมาะสม/ความถูกต้อง/ครูมีความพึงพอใจ ในระดับมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.51-4.50 หมายถึง มีคุณภาพการประเมินการเรียนรู้/รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ความเหมาะสม/ความถูกต้อง/ครูมีความพึงพอใจ ในระดับมาก

ค่าเฉลี่ย 2.51-3.50 หมายถึง มีคุณภาพการประเมินการเรียนรู้/รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ความเหมาะสม/ความถูกต้อง/ครูมีความพึงพอใจ ในระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.51-2.50 หมายถึง มีคุณภาพการประเมินการเรียนรู้/รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ความเหมาะสม/ความถูกต้อง/ครูมีความพึงพอใจ ในระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00-1.50 หมายถึง มีคุณภาพการประเมินการเรียนรู้/รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ความเหมาะสม/ความถูกต้อง/ครูมีความพึงพอใจ ในระดับน้อยที่สุด

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัย เรื่องรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้นำเสนอเป็น 2 ตอน โดย ตอนที่ 1 เป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลการพัฒนาครู และตอนที่ 2 เป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครู ซึ่งแต่ละตอนมีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการพัฒนาครู

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในตอนนี้ ตอบคำถามวิจัยที่ว่า

1. ครูที่สอนระดับประถมศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครปฐมมีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หรือไม่ อย่างไร
2. ครูที่สอนระดับประถมศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครปฐมมีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หรือไม่ อย่างไร
3. ครูที่สอนระดับประถมศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครปฐมมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อย่างไร
4. รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ควรเป็นอย่างไร

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับดังนี้ (1) การตรวจสอบความสอดคล้องหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (2) ข้อมูลสภาพทั่วไปของครู (3) สภาพการประเมินการเรียนรู้ (4) มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ (5) ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (6) การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาครู และ (7) การแบบตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูโดยผู้เชี่ยวชาญ

ตอนที่ 1.1 การตรวจสอบความสอดคล้องหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตอนนี้เก็บข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญทางการวัดและประเมินผลการศึกษา โดยใช้แบบตรวจสอบความตรง ความครอบคลุม และความเป็นไปได้ของหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีดังนี้

ตารางที่ 4.1 ผลการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างหลักการพื้นฐานที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้นกับหลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

หลักการพื้นฐานที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้น	ความตรง	ความครอบคลุม	ความเป็นไปได้	ผลการปรับแก้ตามข้อเสนอแนะ
1. เป็นการประเมินที่สอดคล้องกับการเรียนการสอนหรือระหว่างการทำกิจกรรมมากกว่าการจัดสถานการณ์เพื่อการสอบ วิธีการประเมินส่วนใหญ่จึงใช้วิธีการสังเกตเป็นหลัก	1	.82	.91	1. เป็นการประเมินที่สอดคล้องกับการเรียนการสอนหรือระหว่างการทำกิจกรรมอย่างต่อเนื่อง
2. ผู้เรียนต้องแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงผลการเรียนรู้ เนื่องจากวิธีการส่วนใหญ่ใช้การสังเกต ถ้านักเรียนไม่แสดงพฤติกรรมออกมาก็จะไม่ทราบถึงผลการเรียนรู้ เช่น การตอบคำถาม เป็นพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงผลการเรียนรู้ทางสติปัญญาและภาษา การเล่นเกม เป็นพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงความสามารถในการปฏิบัติ เป็นต้น	.80	.82	.82	2. เป็นการประเมินที่สะท้อนผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง โดยผู้สอนต้องจัดกิจกรรมการเรียนรู้หรือมอบหมายภาระงานเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกผลการเรียนรู้
3. มุ่งประเมินการเรียนรู้และความสามารถของผู้เรียนอย่างครอบคลุมทั้งสติปัญญา ทักษะและกระบวนการ และจิตพิสัย โดยมุ่งเน้นการประเมินพัฒนาการเพื่อให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของการเรียนรู้แทนที่จะทราบเพียงแต่ว่านักเรียน จำอะไรได้บ้าง	1	1	.82	3. เป็นการประเมินการเรียนรู้และความสามารถของผู้เรียนอย่างครอบคลุมทั้งสติปัญญา ทักษะและกระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ 4. เป็นการประเมินพัฒนาการเพื่อให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของการเรียนรู้ตามสภาพที่แท้จริง
4. มุ่งประเมินทักษะต่างๆ มากกว่าความรู้ความจำ เช่น ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ ทักษะการสื่อสาร ทักษะกระบวนการทางคณิตศาสตร์ ทักษะการทำงาน ทักษะการคิดและ ทักษะชีวิต เป็นต้น และนอกจากนี้สนใจภาพรวมของทักษะมากกว่าที่จะแยกทักษะย่อย เช่น มองทักษะการสื่อสารมากกว่าการมองแยกเป็นทักษะการฟัง พูด อ่านหรือเขียน	.91	.82	.91	5. การประเมินมุ่งเน้นประเมินทักษะและความคิดระดับสูงที่มากกว่าความรู้ความจำ โดยสนใจภาพรวมหรือการเชื่อมโยงของทักษะมากกว่าทักษะย่อย

ตารางที่ 4.1 (ต่อ)

หลักการพื้นฐานที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้น	ความตรง	ความครอบคลุม	ความเป็นไปได้	ผลการปรับแก้ตามข้อเสนอแนะ
5. เน้นให้นักเรียนเรียนรู้อย่างมีเป้าหมายและรู้จักประเมินเพื่อพัฒนาตนเอง ครูควรให้นักเรียนมีส่วนร่วมหรือรับรู้เป้าหมายการเรียนรู้เพื่อสนับสนุนและส่งเสริมให้นักเรียนประเมินเพื่อพัฒนาตนเอง	1	1	1	6. เป็นการประเมินที่กำหนดเป้าหมายอย่างชัดเจน และในการประเมินต้องให้ผู้ปกครองและนักเรียนมีส่วนร่วมหรือรับรู้เป้าหมายการเรียนรู้เพื่อสนับสนุนและส่งเสริมให้นักเรียนเรียนรู้อย่างมีเป้าหมายและมีทักษะในการประเมินเพื่อพัฒนาตนเอง
6. เน้นการประเมินในสถานการณ์ที่เป็นชีวิตจริงเกี่ยวข้องกับทุกบริบททั้งที่โรงเรียน บ้านและชุมชน จึงควรมีการประเมินทั้งในห้องเรียนและการดำเนินชีวิตประจำวันของผู้เรียน ดังนั้นการจัดการเรียนรู้และการประเมินควรเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองและชุมชนเข้ามามีส่วนร่วม	1	1	.55	7. เน้นการประเมินโดยวัดผ่านพฤติกรรมภาระงานที่เกิดขึ้นจากการเรียนในชีวิตประจำวัน เพื่อสะท้อนสภาพที่แท้จริงของผู้เรียน 8. เป็นการประเมินที่เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้และการประเมิน
7. เป็นการประเมินที่มุ่งหาจุดเด่นของผู้เรียนหรือจุดแข็งของผู้เรียนเพื่อสนับสนุนตามศักยภาพเป็นการประเมินที่มองนักเรียนในแง่บวกมากกว่าการมุ่งจับผิด	1	.91	1	9. เป็นการประเมินที่มุ่งหาจุดเด่นของผู้เรียนหรือจุดแข็งของผู้เรียนเพื่อสนับสนุนตามศักยภาพเป็นการประเมินที่สร้างสรรค์ให้ข้อมูลป้อนกลับที่เป็นโยชน์ทางบวก ส่งเสริมการเรียนรู้และจุดเน้นที่ต้องพัฒนา
หมายเหตุ				
ข้อที่ 3 และข้อที่ 6 มีหลายประเด็น ควรปรับแก้เพื่อนำเสนอแยกประเด็นเพื่อให้ชัดเจนยิ่งขึ้น				
ข้อที่ 6 ผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นว่าการประเมินโดยอิงสถานการณ์ที่เป็นชีวิตจริงในทางปฏิบัติเป็นไปได้ยากจึงนำเสนอให้ปรับแก้เพื่อให้เป็นไปได้ในทางปฏิบัติ				

ตารางที่ 4.2 ผลการตรวจสอบสอดคล้องระหว่างขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้นกับ
ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ
พุทธศักราช 2542

ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้น	ความตรง	ความครอบคลุม	ความเป็นไปได้	ผลการปรับแก้ตามข้อเสนอแนะ
ขั้นที่ 1 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ วิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังเพื่อ -กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ครอบคลุมความรู้ ทักษะ และคุณธรรม -กำหนดสาระการเรียนรู้รายแผน	1	1	1	ขั้นที่ 1 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ให้สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้เกิดกับผู้เรียน

ตารางที่ 4.2 (ต่อ)

ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์ขึ้น	ความตรง	ความครอบคลุม	ความเป็นไปได้	ผลการปรับแก้ตามข้อเสนอแนะ
<p>ขั้นที่ 2 กำหนดภาระงานตามสภาพจริงและกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง</p> <p>วิเคราะห์จุดประสงค์การเรียนรู้และสาระการเรียนรู้</p> <p>วางแผนเพื่อ</p> <ul style="list-style-type: none"> -กำหนดภาระงาน -กำหนดกิจกรรมที่ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ 	1	1	1	ขั้นที่ 2 กำหนดภาระงานตามสภาพจริงให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้
<p>หมายเหตุ ผู้เชี่ยวชาญเสนอว่า การจัดการเรียนรู้แนวใหม่เริ่มจากมาตรฐานช่วงชั้น ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี สาระการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ และแผนการเรียนรู้ ดังนั้นควรเริ่มต้นจากการมีหน่วยการเรียนรู้ ซึ่งในแต่ละหน่วยจะมีผลการเรียนรู้ที่คาดหวังและสาระการเรียนรู้แล้ว การประเมินกับการจัดการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่บูรณาการกัน จึงเริ่มจากการกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ และกำหนดภาระงาน โดยหนึ่งภาระงานอาจสะท้อนมากกว่าหนึ่งจุดประสงค์การเรียนรู้</p>				
<p>ขั้นที่ 3 ออกแบบการประเมิน</p> <ul style="list-style-type: none"> -ระบุสิ่งที่ประเมินและมิติการประเมิน -กำหนดผู้ประเมิน -กำหนดวิธีการประเมิน -สร้างเครื่องมือการประเมินและเกณฑ์การให้คะแนน 	1	1	1	<p>ขั้นที่ 3 กำหนดสิ่งที่ประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้และกำหนดผู้ประเมิน</p> <p>ขั้นที่ 4 กำหนดวิธีการ/เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมกับสิ่งที่ประเมินและมิติที่จะประเมิน</p>
<p>หมายเหตุ ผู้เชี่ยวชาญเสนอแนะให้แบ่งเป็นสองขั้นตอน เพื่อให้เข้าใจง่าย</p>				
<p>ขั้นที่ 4 ประเมินการปฏิบัติการงานตามสภาพจริง</p> <ul style="list-style-type: none"> -ประเมินภาระงานตามที่ออกแบบ -ประเมินระหว่างการเรียนรู้การสอน -บันทึกผลการประเมิน 	1	1	1	ขั้นที่ 5 ประเมินการปฏิบัติการงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ ให้ครอบคลุมสิ่งที่จะประเมิน
<p>ขั้นที่ 5 นำเสนอผลการประเมินและจัดเก็บผลการประเมิน</p> <ul style="list-style-type: none"> -รายงานผลการประเมินตัดสินความสามารถ/การเรียนรู้ -รายงานผลการประเมินเพื่อแสดงพัฒนาการ -จัดเก็บผลการประเมิน 	1	1	1	<p>ขั้นที่ 6 นำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้</p> <ul style="list-style-type: none"> -นำเสนอผลแก่ผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนนำผลไปพัฒนาตนเอง -นำเสนอผลแก่ผู้ปกครองเพื่อช่วยกำกับดูแลและพัฒนาผู้เรียน -ครูนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุง/พัฒนาการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน
<p>หมายเหตุ ผู้เชี่ยวชาญเสนอแนะว่ายังขาดขั้นตอนการนำผลการประเมินไปใช้</p>				

จากตารางที่ 4.1 โดยสรุปหลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ดังนี้

หลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

1. เป็นการประเมินที่สอดคล้องกับการเรียนการสอนหรือระหว่างการทำกิจกรรมอย่างต่อเนื่อง
2. เป็นการประเมินที่สะท้อนผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง โดยผู้สอนต้องจัดกิจกรรมการเรียนรู้หรือมอบหมายภาระงานเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกผลการเรียนรู้
3. เป็นการประเมินการเรียนรู้และความสามารถของผู้เรียนอย่างครอบคลุมทั้งสติปัญญา ทักษะและกระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์
4. เป็นการประเมินพัฒนาการเพื่อให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของการเรียนรู้ตามสภาพที่แท้จริง
5. การประเมินมุ่งเน้นประเมินทักษะและความคิดระดับสูงที่มากกว่าความรู้ความจำ โดยสนใจภาพรวมหรือการเชื่อมโยงของทักษะมากกว่าทักษะย่อย
6. เป็นการประเมินที่กำหนดเป้าหมายอย่างชัดเจน และในการประเมินต้องให้ผู้ปกครองและนักเรียนมีส่วนร่วมหรือรับรู้เป้าหมายการเรียนรู้เพื่อสนับสนุนและส่งเสริมให้นักเรียนเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพและมีทักษะในการประเมินเพื่อพัฒนาตนเอง
7. เน้นการประเมินโดยวัดผ่านพฤติกรรม ภาระงานที่เกิดขึ้นจากการเรียนในชีวิตประจำวันเพื่อสะท้อนสภาพที่แท้จริงของผู้เรียน
8. เป็นการประเมินที่เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนในการจัดการเรียนรู้และการประเมิน
9. เป็นการประเมินที่มุ่งหาจุดเด่นของผู้เรียนหรือจุดแข็งของผู้เรียนเพื่อสนับสนุนตามศักยภาพเป็นการประเมินที่สร้างสรรค์ให้ข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ทางบวก ส่งเสริมการเรียนรู้และจุดเน้นที่ต้องพัฒนา

จากตารางที่ 4.2 สรุปขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่เป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องเป็นวงจรโดยแทรกไปกับการจัดการเรียนรู้ แต่ละวงจรจะประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้

ขั้นตอนของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

- ขั้นที่ 1 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ให้มีความสอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้เกิดกับผู้เรียน
- ขั้นที่ 2 กำหนดภาระงานตามสภาพจริงให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้
- ขั้นที่ 3 กำหนดสิ่งที่ประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้และกำหนดผู้ประเมิน
- ขั้นที่ 4 กำหนดวิธีการ/เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมกับสิ่งที่ประเมินและมิติที่จะประเมิน
- ขั้นที่ 5 ประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ให้ครอบคลุมสิ่งที่จะประเมิน
- ขั้นที่ 6 นำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ โดยให้ความสำคัญกับการนำเสนอผลแก่ผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนนำผลไปพัฒนาตนเอง นำเสนอผลแก่ผู้ปกครองเพื่อช่วยกำกับดูแลและพัฒนาผู้เรียน และครูนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุง/พัฒนาการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน

ตอนที่ 1.2 ข้อมูลสภาพทั่วไปของครู

ข้อมูลสภาพทั่วไปของจากครูที่สอนระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา นครปฐมและสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครนครปฐม เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามแบบ เลือกตอบ และเติมคำตอบ มีผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ตารางที่ 4.3 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด เพศ และวุฒิการศึกษา

สภาพทั่วไป	สำนักงานการศึกษา		สำนักงานเขตพื้นที่นครปฐม				รวม	
	เทศบาล		รัฐบาล		เอกชน			
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
เพศ								
ชาย	2	3.70	107	21.19	21	8.68	130	16.23
หญิง	52	96.30	398	78.81	221	91.32	671	83.77
รวม	54	100.00	505	100.00	252	100.00	801	100.00
วุฒิการศึกษา								
ต่ำกว่าปริญญาตรี	8	14.82	17	3.38	26	10.74	51	6.38
ปริญญาตรี	45	83.33	463	92.05	215	88.84	723	90.49
ปริญญาโท	1	1.85	23	4.57	1	0.42	25	3.13
รวม	54	100.00	503	100.00	242	100.00	799	100.00

ตารางที่ 4.3 แสดงจำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด เพศ และวุฒิ การศึกษา พบว่า กลุ่มตัวอย่างเป็นเพศหญิงร้อยละ 83.77 เมื่อพิจารณากลุ่มตัวอย่างแต่ละสังกัด พบว่า ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิงเช่นเดียวกับภาพรวม คิดเป็นร้อยละ 78.81 91.32 และ 96.30 และ พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรีคิดเป็นร้อยละ 90.49 เมื่อพิจารณาแต่ละสังกัด พบว่า มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรีเช่นเดียวกับภาพรวม คิดเป็นร้อยละ 92.05 88.84 และ 83.33 ตามลำดับ และที่น่าสังเกตคือมีกลุ่มตัวอย่างจำนวนหนึ่งที่ยังไม่จบปริญญาตรีคิดเป็นร้อยละ 6.38

ตารางที่ 4.4 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด ตำแหน่ง และระดับชั้นที่สอน

สภาพทั่วไป	สำนักงานการศึกษา		สำนักงานเขตพื้นที่นครปฐม				รวม	
	เทศบาล		รัฐบาล		เอกชน		จำนวน	ร้อยละ
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ		
ตำแหน่ง								
เอกชนอัตราจ้าง			2	0.41	242	100.00	244	30.69
อาจารย์ 1 ระดับ 3			11	2.21	-	-	11	1.38
อาจารย์ 1 ระดับ 4	8	14.81	10	2.00	-	-	18	2.26
อาจารย์ 1 ระดับ 5	6	11.11	24	4.81	-	-	30	3.77
อาจารย์ 2 ระดับ 6	8	14.81	12	2.40	-	-	20	2.52
อาจารย์ 2 ระดับ 7	31	57.41	433	86.77	-	-	464	58.36
อาจารย์ 2 ระดับ 8	1	1.86	7	1.40	-	-	8	1.02
รวม	54	100.00	499	100.00	242	100.00	795	100.00
ระดับชั้นที่สอน								
ชั้น ป.1	8	15.09	123	26.11	94	42.73	225	30.24
ชั้น ป.2	7	13.21	120	25.48	100	45.45	227	30.51
ชั้น ป.3	18	33.96	128	27.18	91	41.36	237	31.85
ชั้น ป.4	14	26.42	132	28.03	83	37.73	229	30.78
ชั้น ป.5	12	22.64	135	28.66	84	38.18	231	31.05
ชั้น ป.6	9	16.98	113	23.99	78	35.45	210	28.23
รวม (n)	53	100.00	471	100.00	220	100.00	744	100.00

ตารางที่ 4.4 แสดงจำนวน และร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด ตำแหน่ง และระดับชั้นที่สอน พบว่า มีตำแหน่งอาจารย์ 2 ระดับ 7 คิดเป็นร้อยละ 58.36 เมื่อพิจารณาตามสังกัด พบว่า กลุ่มตัวอย่างสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาล และสังกัดสถานศึกษารัฐบาลมีตำแหน่งอาจารย์ 2 ระดับ 7 เช่นเดียวกับภาพรวมคิดเป็นร้อยละ 57.41 และ 86.77 ตามลำดับ และพบว่า กลุ่มตัวอย่างสอนแต่ละระดับชั้นเป็นร้อยละที่ใกล้เคียงกันอยู่ระหว่างร้อยละ 28.23-31.85 ซึ่งเมื่อพิจารณาตามสังกัด พบว่า มีลักษณะเช่นเดียวกับภาพรวม

ตารางที่ 4.5 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด ประสบการณ์ และภาระงานสอน

สภาพทั่วไป	สำนักงานการศึกษา		สำนักงานเขตพื้นที่นครปฐม				รวม	
	เทศบาล		รัฐบาล		เอกชน		จำนวน	ร้อยละ
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ		
ประสบการณ์สอน								
1- 5 ปี	2	3.70	25	4.98	101	45.50	128	16.45
6-10 ปี	11	20.37	26	5.18	50	22.52	87	11.18
11-15 ปี	7	12.96	19	3.78	29	13.06	55	7.07
16-20 ปี	5	9.26	52	10.36	19	8.56	76	9.77
21-25 ปี	25	46.30	321	63.94	20	9.01	366	47.05
26-30 ปี	4	7.41	59	11.76	3	1.35	66	8.48
รวม	54	100.00	502	100.00	222	100.00	778	100.00
ภาระงานสอน (ชั่วโมงต่อสัปดาห์)								
ไม่เกิน 10 ชั่วโมง	2	3.78	3	0.63	9	3.95	14	1.85
11-15 ชั่วโมง	6	11.32	14	2.95	7	3.07	27	3.57
16-20 ชั่วโมง	39	73.58	182	38.32	79	34.65	300	39.68
21-25 ชั่วโมง	6	11.32	176	37.05	107	46.93	289	38.23
26-30 ชั่วโมง			100	21.05	26	11.40	126	16.67
รวม	53	100.00	475	100.00	228	100.00	756	100.00

ตารางที่ 4.5 แสดงจำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด ประสบการณ์ และภาระงานสอน พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีประสบการณ์การสอนอยู่ระหว่าง 21-25 ปี คิดเป็นร้อยละ 47.05 เมื่อพิจารณาแต่ละสังกัด พบว่า กลุ่มตัวอย่างสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาล และสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่นครปฐม สถานศึกษาของรัฐบาลมีประสบการณ์การสอนอยู่ระหว่าง 21-25 ปี คิดเป็นร้อยละ 46.30 และ 63.94 ส่วนสถานศึกษาเอกชนมีประสบการณ์การสอนอยู่ระหว่าง 1-5 ปี คิดเป็นร้อยละ 45.50 และพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีภาระงานสอนอยู่ระหว่าง 16-20 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ คิดเป็นร้อยละ 39.68 ซึ่งใกล้เคียงกับ 21-25 ชั่วโมงต่อสัปดาห์คิดเป็นร้อยละ 38.23 เมื่อพิจารณาตามสังกัด พบว่า กลุ่มตัวอย่างสังกัดสถานศึกษาเอกชนมีภาระงานสอนสูงสุด 21-25 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ คิดเป็นร้อยละ 46.93 ส่วนสถานศึกษารัฐบาลมีภาระงานสอน 16-20 ชั่วโมงต่อสัปดาห์และ 21-25 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ในร้อยละที่ใกล้เคียงกันคือ 38.32 และ 37.05 และสถานศึกษาสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลมีภาระงานสอนต่ำสุดเมื่อเปรียบเทียบกับสังกัดอื่น คือ อยู่ระหว่าง 16-20 ชั่วโมงต่อสัปดาห์

ตารางที่ 4.6 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานประสพการณ์การสอนของกลุ่มตัวอย่าง

สภาพทั่วไป/สังกัด	n	Mean	S.D.	Min	Max
ประสพการณ์ทางการสอน					
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม					
สถานศึกษารัฐบาล	502	23.11	7.40	1	38
สถานศึกษาเอกชน	222	9.24	7.84	1	38
สำนักการศึกษาเทศบาล	54	18.78	9.24	1	38
รวม	778	18.85	9.83	1	38
ภาระงานสอน					
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม					
สถานศึกษารัฐบาล	475	21.84	4.41	2	30
สถานศึกษาเอกชน	228	20.81	4.43	2	30
สำนักการศึกษาเทศบาล	53	17.87	2.68	10	22
รวม	756	21.25	4.44	2	30

ตารางที่ 4.6 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานประสพการณ์การสอน พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีประสพการณ์การสอนเฉลี่ย 18.85 (S.D.=9.83) กลุ่มตัวอย่างสังกัดสถานศึกษารัฐบาลมีประสพการณ์การสอนเฉลี่ยสูงสุดคือ 23.11 (S.D.=7.40) รองลงมาคือ สำนักการศึกษาเทศบาลมีประสพการณ์การสอนเฉลี่ย 18.78 (S.D.=9.24) และสถานศึกษาเอกชนมีประสพการณ์การสอนเฉลี่ยต่ำสุด คือ 9.24 (S.D.=7.84) และพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีภาระงานสอนโดยเฉลี่ย 21.25 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ (S.D.=4.44) กลุ่มตัวอย่างสังกัดสถานศึกษารัฐบาลมีภาระงานสอนเฉลี่ยสูงสุดคือ 21.84 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ (S.D.=4.41) รองลงมาคือสถานศึกษาเอกชนมีภาระงานสอนเฉลี่ย 20.81 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ (S.D.=4.43) และกลุ่มตัวอย่างสังกัดสำนักการศึกษาเทศบาลมีภาระงานสอนเฉลี่ยต่ำสุด 17.87 (S.D.=2.68)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.7 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัดประสบการณ์ฝึกอบรม และ ประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ประสบการณ์	สำนักงานการศึกษา		สำนักงานเขตพื้นที่นครปฐม				รวม	
	เทศบาล		รัฐบาล		เอกชน		จำนวน	ร้อยละ
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ		
ประสบการณ์อบรม								
เคยอบรม	48	90.57	337	73.74	139	61.23	524	71.10
ไม่เคยอบรม	5	9.43	120	26.26	88	38.77	213	28.90
รวม	53	100.00	457	100.00	227	100.00	737	100.00
ประสบการณ์ประเมิน								
ไม่เคย	16	32.00	157	35.28	81	35.68	254	35.18
เคย	34	68.00	288	64.72	146	64.32	468	64.82
รวม	50	100.00	445	100.00	227	100.00	722	100.00

ตารางที่ 4.7 แสดงจำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด ประสบการณ์การฝึกอบรม และประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า กลุ่มตัวอย่างเคยอบรมคิดเป็นร้อยละ 71.10 โดยกลุ่มตัวอย่างสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลมีร้อยละการเคยอบรมสูงสุด 90.57 ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างสังกัดสถานศึกษารัฐบาลเคยอบรมคิดเป็นร้อยละ 73.74 และกลุ่มตัวอย่างที่สังกัดสถานศึกษาเอกชนเคยอบรมคิดเป็นร้อยละ 61.23 และพบว่า ในภาพรวมมีร้อยละการมีประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ คิดเป็นร้อยละ 64.82 เมื่อพิจารณาตามสังกัด พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่สังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลมีประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 สูงสุด คิดเป็นร้อยละ 68.00 ส่วนกลุ่มตัวอย่างสังกัดสถานศึกษารัฐบาลและเอกชนมีร้อยละการมีประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่ใกล้เคียงกัน คือ ร้อยละ 64.72 และ 64.32

ตารางที่ 4.8 จำนวนและร้อยละกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด คุณลักษณะและช่วงเวลาที่ใช้ในการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียน

คุณลักษณะ/ช่วงเวลา	สำนักงานการศึกษา		สำนักงานเขตพื้นที่นครปฐม				รวม	
	เทศบาล		รัฐบาล		เอกชน		จำนวน	ร้อยละ
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ		
คุณลักษณะที่ใช้ในการประเมิน								
ความรู้ความเข้าใจ	1	1.89	19	3.89	5	2.17	25	3.23
ความรู้ความเข้าใจ และทักษะ/กระบวนการ	8	15.09	49	10.02	17	7.39	74	9.59
ความรู้ความเข้าใจ ทักษะ/กระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์	44	83.02	421	86.09	208	90.44	673	87.18
รวม	53	100.00	489	100.00	230	100.00	772	100.00
ช่วงเวลาที่ประเมิน								
หลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา	3	5.77	27	5.58	5	2.17	35	4.57
ระหว่าง และหลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา	16	30.77	110	22.73	40	17.39	166	21.67
ก่อน ระหว่าง และหลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา	33	63.46	347	71.69	185	80.43	565	73.76
รวม	52	100.00	484	100.00	230	100.00	766	100.00

ตารางที่ 4.8 แสดงจำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด คุณลักษณะและช่วงเวลาที่ใช้ในการประเมินการเรียนรู้ พบว่า กลุ่มตัวอย่างร้อยละ 87.18 ประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนโดยคุณลักษณะด้านความรู้ความเข้าใจ ทักษะ/กระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์คิดเป็นร้อยละ 87.18 เมื่อพิจารณาตามสังกัด พบว่ามีลักษณะเช่นเดียวกันกับภาพรวม และพบว่า กลุ่มตัวอย่างร้อยละ 73.76 ประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งก่อนระหว่าง และหลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา ซึ่งเมื่อพิจารณาตามสังกัด พบว่า มีร้อยละที่ใกล้เคียงกัน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.9 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัดและความต้องการเข้าร่วมวิจัย

ความต้องการเข้าร่วมวิจัย	สำนักงานการศึกษา		สำนักงานเขตพื้นที่นครปฐม				รวม	
	เทศบาล		รัฐบาล		เอกชน		จำนวน	ร้อยละ
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ		
ต้องการ	26	68.42	280	78.43	140	73.68	446	76.24
ไม่ต้องการ	12	31.58	77	21.57	50	26.32	139	23.76
รวม	38	100.00	357	100.00	196	100.00	585	100.00

ตารางที่ 4.9 แสดงจำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามสังกัด และความต้องการจะเข้าร่วมวิจัย พบว่า ในภาพรวมมีความต้องการจะเข้าร่วมวิจัยร้อยละ 76.24 โดยกลุ่มตัวอย่างสังกัดสถานศึกษารัฐบาลมีความต้องการจะเข้าร่วมวิจัยมากที่สุดคิดเป็นร้อยละ 78.43 รองลงมาคือกลุ่มตัวอย่างสังกัดสถานศึกษาเอกชน และสำนักงานการศึกษาเทศบาลคิดเป็นร้อยละ 73.68 และ 68.42

ตอนที่ 1.3 ข้อมูลสภาพการประเมินการเรียนรู้

ข้อมูลสภาพการประเมินการเรียนรู้ของครูที่สอนในระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสังกัดสำนักงานการศึกษา เทศบาลนครนครปฐม เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถาม แบบมาตราประมาณค่า 4 ระดับ ให้กลุ่มตัวอย่างรายงานตนเองเกี่ยวกับสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่ปฏิบัติจริงในสถานศึกษา และทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis) โดยสกัดองค์ประกอบแบบการวิเคราะห์องค์ประกอบหลักสำคัญ (principal component analysis) หมุนแกนแบบ varimax พบว่า สภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทั้งสิ้น 34 ข้อมีความสัมพันธ์กันเพียงพอที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ เมื่อพิจารณาจากค่า Kaiser-Meyer-Olkin เท่ากับ 0.96 ซึ่งมีค่าสูงเกินกว่า 0.80 และเมื่อทดสอบด้วยค่าไคสแควร์ของ Bartlett พบว่ามีค่าเท่ากับ 15612.272 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ผลการสกัดองค์ประกอบได้จำนวน 5 องค์ประกอบซึ่งรวมกันอธิบายความแปรปรวนได้ 58.27 จากนั้นได้ทำการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยของแต่ละองค์ประกอบ ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบในครั้งนี้ใช้เพื่อกำหนดเป็นขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ซึ่งเป็นองค์ประกอบในรูปแบบการพัฒนาครู ผลการวิเคราะห์ข้อมูลรายสังกัดมีดังนี้

ตารางที่ 4.10 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จำแนกตามสังกัด

องค์ประกอบที่	สภาพการประเมินการเรียนรู้	สำนักงานเขตพื้นที่นครปฐม				เทศบาล		รวม	
		รัฐบาล		เอกชน		(54)		(801)	
		(505)	(242)						
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
1	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน	3.45	.43	3.55	.38	3.50	.37	3.49	.41
2	การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง	3.23	.52	3.29	.37	3.27	.33	3.25	.47
3	การกำหนดวิธีการประเมินและผู้ประเมิน	3.17	.44	3.27	.45	3.22	.39	3.20	.44
4	การกำหนดเกณฑ์การประเมินและประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้	3.31	.58	3.47	.37	3.31	.46	3.35	.52
5	การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้	3.22	.42	3.31	.44	3.12	.39	3.24	.43
	รวม	3.27	.38	3.36	.34	3.26	.32	3.30	.37

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 4 ระดับ

เกณฑ์การแปลความหมายค่าเฉลี่ย 1.00-1.50=น้อยมาก 1.51-2.50=น้อย 2.51-3.50=ปานกลาง 3.51-4.00=มาก

ตารางที่ 4.10 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งสังกัดสถานศึกษารัฐบาล เอกชน และสำนักงานการศึกษาเทศบาลรายงานตนเองว่า มีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับปานกลาง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.27 (S.D.=.38) 3.36 (S.D.=.34) และ 3.26 (S.D.=.32) ตามลำดับ

เมื่อพิจารณารายองค์ประกอบ พบว่า กลุ่มตัวอย่างทุกสังกัดมีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ในระดับปานกลางทุกองค์ประกอบโดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อยได้ดังนี้ การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมินค่าเฉลี่ย 3.49 (S.D.=.41) การกำหนดเกณฑ์การประเมินและประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้ค่าเฉลี่ย 3.35 (S.D.=.52) การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง ค่าเฉลี่ย 3.25 (S.D.=.47) การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ ค่าเฉลี่ย 3.24 (S.D.=.43) การกำหนดวิธีการประเมินและผู้ประเมิน ค่าเฉลี่ย 3.20 (S.D.=.44)

ตอนที่ 1.4 มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครูที่สอนในระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมและสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครนครปฐมที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบทดสอบแบบถูกผิดจำนวน 23 ข้อ (คะแนนเต็ม 23 คะแนน) แล้วทำการแจกแจงความถี่ หาค่าร้อยละจำแนกตามกลุ่มที่มีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 สูง ซึ่งมีคะแนนมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ระหว่าง 16-23 คะแนน กลุ่มปานกลางซึ่งมีคะแนนมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ระหว่าง 8-15 คะแนน และกลุ่มต่ำ ซึ่งมีคะแนนมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ระหว่าง 0-7 คะแนน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลรายสังกัดมีดังนี้

ตารางที่ 4.11 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามกลุ่มที่มีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 สูง ปานกลาง และต่ำ

มโนทัศน์การประเมิน การเรียนรู้	สำนักงานศึกษา เทศบาล		สำนักงานเขตพื้นที่นครปฐม				รวม	
			รัฐบาล		เอกชน			
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
กลุ่มสูง	46	85.18	420	83.17	185	76.45	651	81.27
กลุ่มปานกลาง	8	14.82	68	13.47	50	20.66	126	15.73
กลุ่มต่ำ			17	3.36	7	2.89	24	3.00
รวม	54	100	505	100	242	100	801	100

ตารางที่ 4.11 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามกลุ่มที่มีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 สูง ปานกลาง และต่ำ พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีมโนทัศน์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 81.27 รองลงมา มีมโนทัศน์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ในระดับปานกลาง และต่ำ คิดเป็นร้อยละ 15.73 และ 3.00 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาตามสังกัดพบว่า มีลักษณะการแจกแจงที่คล้ายคลึงกัน

ตอนที่ 1.5 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

การสำรวจความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครูที่สอนในระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมและสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ใช้วิธีการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างสภาพที่มุ่งหวังจะให้เป็นกับสภาพที่เป็นโดยการทดสอบค่าที่หากพบว่า ค่าที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าช่วงห่างระหว่างสภาพที่คาดหวังกับสภาพที่เป็นจริงแตกต่างกันจริง อันสะท้อนถึงความต้องการจำเป็นในการพัฒนาตนเองสำหรับข้อรายการนั้น ๆ ผลการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ดังตารางที่ 4.12

ตารางที่ 4.12 แสดงความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้กำหนดประเภทของเนื้อหาที่ครูจำเป็นต้องรู้เพื่อให้ประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้จำนวน 11 ข้อ เมื่อวิเคราะห์ความแตกต่างเป็นรายข้อ พบว่าทุกข้อมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาปริมาณความต้องการจำเป็นจากดัชนีบ่งบอกอันดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นเรียงลำดับความต้องการจำเป็นจากมากไปหาน้อยได้ดังนี้ (1) การกำหนดสิ่งจะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้ (PNI=0.374) (2) การกำหนดวิธีการและการสร้างเครื่องมือการประเมิน (PNI=0.352) (3) การกำหนดผู้ประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่จะประเมิน (PNI=0.322) (4) การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ (PNI=0.319) (5) การนำเสนอผลการประเมินให้กับนักเรียนและผู้ปกครอง (PNI=0.315) (6) การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง (PNI=0.313) (7) การกำหนดเกณฑ์การประเมิน (PNI=0.312) (8) การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง (PNI=0.310) (9) การจัดเก็บผลการประเมิน (PNI=0.309) และการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม/สนับสนุนให้นักเรียนปฏิบัติภาระงาน (PNI=0.309) (11) การนำผลการประเมินไปใช้ (PNI=0.307)

อย่างไรก็ตามค่าดัชนีบ่งบอกอันดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นของแต่ละอันดับไม่ได้แตกต่างกันมากนัก

ตารางที่ 4.12 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ที่	ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้	คาดหวัง		สภาพจริง		Mean	S.D.	SE.M	t	df	p	PNI	อันดับ
		Mean	S.D.	Mean	S.D.								
1	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	4.59	0.70	3.50	0.98	1.09	1.03	0.04	29.80	800	0.00	0.310	8
2	การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง	4.48	0.71	3.41	0.93	1.07	1.02	0.04	29.58	800	0.00	0.313	6
3	การกำหนดสิ่งจะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้	4.54	0.72	3.30	0.91	1.24	1.03	0.04	33.89	800	0.00	0.374	1
4	การกำหนดผู้ประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่ประเมิน	4.44	0.73	3.36	0.90	1.08	1.03	0.04	29.62	800	0.00	0.322	3
5	การกำหนดวิธีการและการสร้างเครื่องมือการประเมิน	4.51	0.71	3.33	0.92	1.17	1.01	0.04	32.75	800	0.00	0.352	2
6	การกำหนดเกณฑ์การประเมิน	4.56	0.98	3.48	0.98	1.09	0.99	0.04	30.74	800	0.00	0.312	7
7	การประเมินการปฏิบัติการงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้	4.49	0.70	3.40	0.92	1.09	1.05	0.04	29.14	800	0.00	0.319	4
8	การจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม/สนับสนุนให้นักเรียนปฏิบัติการงาน	4.47	0.72	3.41	0.92	1.06	1.00	0.04	29.88	800	0.00	0.309	9
9	การนำเสนอผลการประเมินให้กับนักเรียนและผู้ปกครอง	4.42	0.74	3.36	0.95	1.06	1.07	0.04	28.17	800	0.00	0.315	5
10	การนำผลการประเมินไปใช้	4.55	0.70	3.48	1.01	1.07	1.04	0.04	29.20	800	0.00	0.307	11
11	การจัดเก็บผลการประเมิน	4.53	0.72	3.46	1.03	1.07	1.09	0.04	27.68	800	0.00	0.309	9

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับ

ตอนที่ 1.6 การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาครู

ผลการกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้จากการผลการวิเคราะห์ข้อมูลขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในขั้นตอนที่ผ่านมา ผลการวิเคราะห์แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และแนวทางการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน มาทำการสังเคราะห์รวมโดยใช้หลักความสอดคล้องและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และร่างรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งมีรายละเอียดในแต่ละองค์ประกอบประกอบด้วยส่วนประกอบดังนี้

1. การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา
2. การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา
3. การกำหนดวิธีการฝึกอบรม
4. การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม
5. การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก
6. การฝึกอบรมแนวคิดและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้
7. การให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก
8. การเก็บรวบรวมข้อมูลการพัฒนาครู
9. การประมวลผลข้อมูลการพัฒนาครู
10. การสรุปผลการประเมินการพัฒนาครู

โครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ใช้แนวคิดเชิงระบบทั่วไปในการออกแบบทำให้ได้โครงสร้างของรูปแบบดังแผนภาพที่ 4.1 ซึ่งมี 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การวางแผนการพัฒนาครู การปฏิบัติการพัฒนาครู และผลการประเมินการพัฒนาครู ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีส่วนประกอบที่สัมพันธ์กันดังนี้

1. การวางแผนการพัฒนาครู ประกอบด้วย
 - 1.1 การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา
 - 1.2 การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา
 - 1.3 การกำหนดวิธีการฝึกอบรม
 - 1.4 การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม
 - 1.5 การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก
2. การปฏิบัติการพัฒนาครู ประกอบด้วย
 - 2.1 การฝึกอบรมแนวคิดและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้
 - 2.2 การให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก*

3. ผลการประเมินการพัฒนาครู ประกอบด้วย

3.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล

3.2 การประมวลผล

3.3 การสรุปผลการประเมิน

*การให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก ใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจออกแบบทำให้ให้โครงสร้างของรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่มีเป้าหมายเพื่อให้ได้ผลการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนและเพื่อให้เกิดทักษะการประเมินโดยผ่านการปฏิบัติการประเมินการเรียนรู้ที่มีผู้วิจัยเป็นผู้ให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก มี 4 องค์ประกอบ ออกแบบร่างรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ตั้งแผนภาพที่ 4.2 แต่ละองค์ประกอบย่อยมีส่วนประกอบที่สัมพันธ์กัน ดังนี้

1. การรวบรวมข้อมูล (taking stock) ประกอบด้วย

1.1 การสำรวจสภาพผลการเรียนรู้ก่อนการประเมินนักเรียน

1.2 การวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของนักเรียน

2. การกำหนดเป้าหมาย (setting goals) ประกอบด้วย

2.1 การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง

2.2 การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้

2.3 การกำหนดสิ่งที่จะประเมิน

3. การพัฒนากลยุทธ์และปฏิบัติตามกลยุทธ์ (developing strategies)

การพัฒนากลยุทธ์ ประกอบด้วย

3.1 การกำหนดภาระงานและกิจกรรมส่งเสริมการปฏิบัติการงาน

3.2 การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือ

3.3 การกำหนดผู้ประเมิน

3.4 การหลอมรวมแผนการประเมินสู่แผนการเรียนรู้

3.5 การสร้างเครื่องมือหรือ/และการสร้างเกณฑ์การให้คะแนน

การปฏิบัติตามกลยุทธ์ ประกอบด้วย

3.6 การเก็บรวบรวมข้อมูล

3.7 การประมวลผลข้อมูล

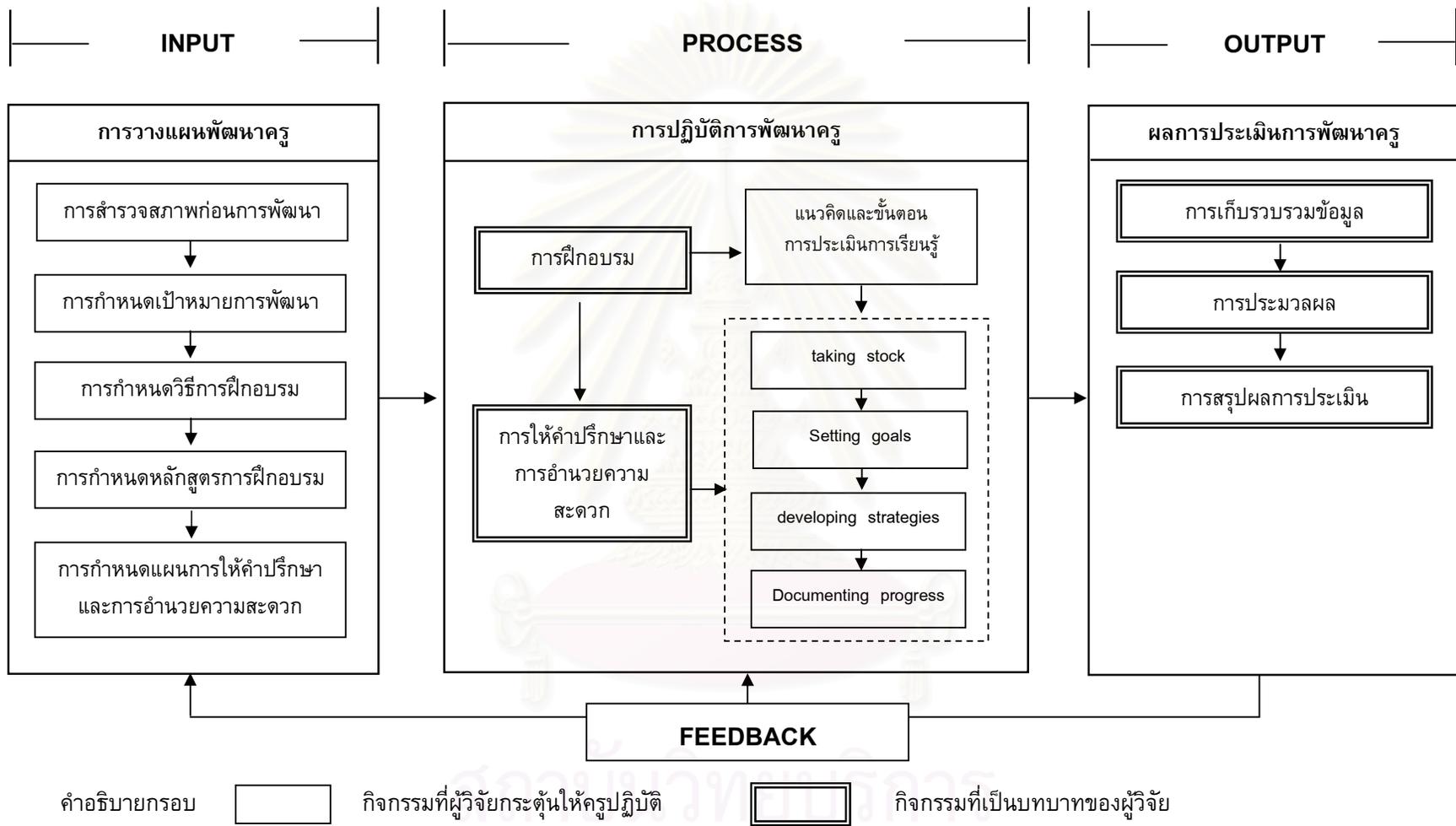
3.8 การสรุปผลการประเมิน

4. การนำเสนอหลักฐานแสดงความก้าวหน้า (documenting progress)

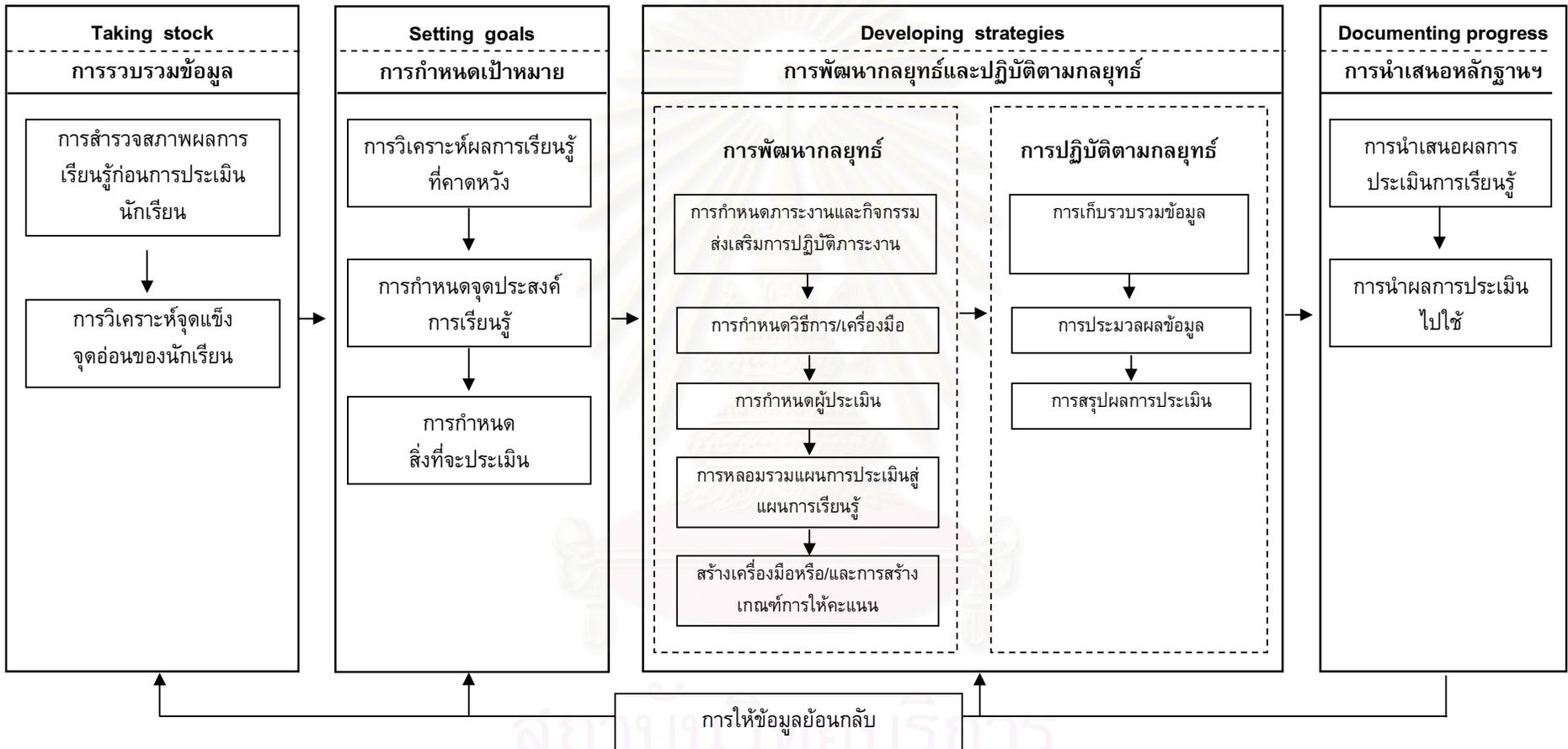
ประกอบด้วย

4.1 การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้

4.2 การนำผลการประเมินไปใช้



แผนภาพที่ 4.1 รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542



แผนภาพที่ 4.2 รูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ตอนที่ 1.7 การตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูโดยผู้เชี่ยวชาญ

ผลการตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินเสริมแบบพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ในการพัฒนาและส่งเสริมวิทยฐานะครู ได้จากแบบตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครู มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ครอบคลุม (1) ความเหมาะสม (2) ความเป็นไปได้ (3) ความชัดเจน และ (4) ความง่ายต่อการนำไปใช้ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่ามัธยฐานและพิสัยระหว่างควอไทล์ และนำเสนอผลการวิเคราะห์ด้วยตารางประกอบความเรียง มีผลดังนี้

ตารางที่ 4.13 ค่ามัธยฐานและพิสัยระหว่างควอไทล์ (IR) ความเหมาะสมของโครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ที่	ข้อความ	Mdn.	ความหมาย	IR	ความสอดคล้อง
1	โครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ๆ มี 3 องค์ประกอบ คือ การวางแผนการพัฒนาครู การปฏิบัติการพัฒนาครู และผลการประเมินการพัฒนาครู มีความเหมาะสม	4.71	มากที่สุด	0.79	สอดคล้องกัน
2	การวางแผนการพัฒนาครู ประกอบด้วย การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก มีความเหมาะสม	4.81	มากที่สุด	0.69	สอดคล้องกัน
3	การปฏิบัติการพัฒนาครู ประกอบด้วย การฝึกอบรม การให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก มีความเหมาะสม	4.89	มากที่สุด	0.61	สอดคล้องกัน
4	ผลการประเมินการพัฒนาครู ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล การสรุปผลการประเมิน มีความเหมาะสม	4.58	มากที่สุด	0.92	สอดคล้องกัน

ตารางที่ 4.14 ค่ามัธยฐานและพิสัยระหว่างควอไทล์ (IR) ความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปใช้ของรูปแบบการพัฒนาครู
ด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ที่	ข้อความ	ความเหมาะสม		ความเป็นไปได้		ความชัดเจน		ความง่ายต่อการนำไปใช้	
		Mdn	IR	Mdn	IR	Mdn	IR	Mdn	IR
1	การวางแผนการพัฒนาครู								
1.1	การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา	4.89	0.61	4.89	0.61	4.71	0.79	4.71	0.79
1.2	การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา	4.95	0.55	4.58	0.92	4.25	0.92	4.25	0.92
1.3	การกำหนดวิธีการฝึกอบรม	5.00	0.50	4.89	0.61	4.71	0.79	4.89	0.61
1.4	การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม	4.89	0.61	4.89	0.61	4.71	0.79	4.12	0.92
1.5	การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก	4.89	0.61	4.95	0.55	4.71	0.79	4.38	1.38
2	การพัฒนาครู								
2.1	การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความรู้	5.00	0.50	5.00	0.50	4.89	0.61	4.42	0.92
2.2	การให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกเพื่อให้เกิดการปฏิบัติ	5.00	0.50	4.12	0.92	4.12	0.92	4.12	0.92
3	ผลการประเมินการพัฒนาครู								
3.1	การเก็บรวบรวมข้อมูล	4.95	0.55	4.81	0.69	4.89	0.61	4.25	0.92
3.2	การประมวลผล	4.95	0.55	4.58	0.92	4.25	0.92	4.25	0.92
3.3	การสรุปผลการประเมิน	4.89	0.61	4.89	0.61	4.95	0.55	4.25	0.92

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับ

ตารางที่ 4.14 (ต่อ)

ที่	ข้อความ	ความเหมาะสม		ความเป็นไปได้		ความชัดเจน		ความง่ายต่อการนำไปใช้	
		Mdn	IR	Mdn	IR	Mdn	IR	Mdn	IR
1	การเก็บรวบรวมข้อมูล								
1.1	การสำรวจสภาพผลการเรียนรู้ก่อนการประเมินนักเรียน	4.81	0.68	4.95	0.55	4.81	0.68	4.88	0.61
1.2	การวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของนักเรียน	4.81	0.68	4.29	0.79	4.81	0.68	4.29	0.79
2	การกำหนดเป้าหมาย								
2.1	การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	4.95	0.55	4.71	0.79	4.58	0.920	4.42	0.92
2.2	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้	4.95	0.55	4.42	0.92	4.29	0.79	4.19	0.69
2.3	การกำหนดสิ่งที่ประเมิน	4.95	0.55	4.42	0.92	4.19	0.69	4.11	0.61
3	การกำหนดกลยุทธ์และการปฏิบัติตามกลยุทธ์								
3.1	การกำหนดภาระงานและกิจกรรมส่งเสริมภาระงาน	4.89	0.61	4.71	0.79	4.89	0.69	4.81	0.69
3.2	การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือ	5.00	0.50	4.95	0.55	4.42	0.92	4.40	1.10
3.3	การกำหนดผู้ประเมิน	4.95	0.55	4.58	0.92	4.95	0.55	4.42	0.92
3.4	การหลอมรวมแผนการประเมินสู่แผนการเรียนรู้	4.95	0.55	4.58	0.92	4.29	0.79	4.58	0.92
3.5	การสร้างเครื่องมือหรือ/และเกณฑ์การให้คะแนน	4.95	0.55	4.58	0.92	4.42	0.92	4.200	1.10
3.6	การเก็บรวบรวมข้อมูล	4.95	0.55	4.58	0.92	4.25	0.92	4.29	0.79
3.7	การประมวลผลข้อมูล	4.95	0.55	4.58	0.92	4.29	0.79	4.58	0.92
3.8	การสรุปผลการประเมิน	4.81	0.69	4.25	0.92	4.29	0.79	4.25	0.92
4	การนำเสนอหลักฐานแสดงความก้าวหน้า								
4.1	การนำเสนอผลการประเมิน	4.95	0.55	4.58	0.92	4.29	0.79	4.58	0.92
4.2	การนำผลการประเมินไปใช้	4.58	0.92	4.25	0.92	4.29	0.79	4.25	0.92

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับ

จากตารางที่ 4.13 แสดงค่ามัธยฐาน และพิสัยระหว่างควอไทล์ ประสิทธิภาพด้านความเหมาะสมของโครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า โครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาคู่มือมี 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การวางแผนการพัฒนาคู่มือ การปฏิบัติการพัฒนาคู่มือ และผลการประเมินการพัฒนาคู่มือ มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด องค์ประกอบย่อย ได้แก่ การวางแผนการพัฒนาคู่มือ ประกอบด้วย การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก การปฏิบัติการพัฒนาคู่มือ ประกอบด้วย การฝึกอบรม การให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก ผลการประเมินการพัฒนาคู่มือ ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล การสรุปผลการประเมินมีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด โดยที่ผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นสอดคล้องกันทุกประเด็น

จากตารางที่ 4.14 แสดงค่ามัธยฐาน และพิสัยระหว่างควอไทล์ ประสิทธิภาพด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปใช้ของรูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า การวางแผนการพัฒนาคู่มือ ได้แก่ การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก การพัฒนาคู่มือ ได้แก่ การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความรู้ การให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกเพื่อให้เกิดการปฏิบัติ ผลการประเมินการพัฒนาคู่มือ ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล และการสรุปผล การประเมินมีความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปใช้ อยู่ในระดับมากที่สุด โดยที่ผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นสอดคล้องกันทุกประเด็น

ส่วนของการปฏิบัติการพัฒนาคู่มือด้วยการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ การสำรวจสภาพผลการเรียนรู้ก่อนการประเมินนักเรียน และการวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของนักเรียน การกำหนดเป้าหมาย ได้แก่ การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ และการกำหนดสิ่งที่จะประเมิน การกำหนดกลยุทธ์ และการปฏิบัติตามกลยุทธ์ ได้แก่ การกำหนดภาระงานและกิจกรรมส่งเสริมการปฏิบัติภาระงาน การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือ การกำหนดผู้ประเมิน การหลอมรวมแผนการประเมินสู่แผนการเรียนรู้ การสร้างเครื่องมือหรือ/และการสร้างเกณฑ์การให้คะแนน การปฏิบัติตามกลยุทธ์ ได้แก่ การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผลข้อมูล และการสรุปผลการประเมิน การนำเสนอหลักฐานแสดง ความก้าวหน้า ได้แก่ การนำเสนอผลการพัฒนาคู่มือ การตรวจสอบผลกับเป้าหมายในการพัฒนาคู่มือ ความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปใช้ อยู่ในระดับมากที่สุด โดยที่ผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นสอดคล้องกันทุกประเด็น

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครู

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการการวิจัยเชิงคุณภาพ แบบพหุกรณีศึกษา เป็นผลการวิจัยที่ตอบคำถามวิจัย ดังนี้

1. รูปแบบการพัฒนาครูในข้อ (1) สามารถพัฒนาให้ครูมีความรู้ความเข้าใจและมีทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ดีขึ้นหรือไม่ มีการประเมินการเรียนรู้เป็นลักษณะใด และคุณภาพของการประเมินเป็นอย่างไร รวมทั้งมีปัญหาลุบลสรรคในการประเมินหรือไม่ อย่างไร

2. รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีประสิทธิภาพในมิติของ (1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้อง (5) ความพึงพอใจ หรือไม่ อย่างไร

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตอนนี้เก็บข้อมูลจากสถานศึกษากรณีศึกษาและครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการหลากหลายทั้งแบบสอบถาม แบบประเมิน การสัมภาษณ์ และการสังเกต นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น ดังนี้ (1) ข้อมูลสภาพทั่วไปสถานศึกษาและครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง (2) การทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (3) ผลจากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และ (4) ประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

ตอนที่ 2.1 ข้อมูลสภาพทั่วไปสถานศึกษาและครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

(1) ข้อมูลสภาพทั่วไปสถานศึกษา

สถานศึกษาที่คัดเลือกมาเป็นกรณีศึกษา พิจารณาจากความสมัครใจ และความเต็มใจของผู้บริหารและครูที่จะอาสาสมัครเป็นกรณีศึกษา โดยก่อนการพัฒนาครูได้ศึกษาข้อมูลสภาพทั่วไปของสถานศึกษาโดยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ครู และวิเคราะห์จากเอกสาร ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสภาพทั่วไปของสถานศึกษา การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลทำการนำเสนอรายสังกัด โดยใช้ชื่อแทนสถานศึกษาที่เป็นกรณีศึกษาดังนี้

โรงเรียน ก แทนสถานศึกษาสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาล เทศบาลนครนครปฐมที่เป็นกรณีศึกษา

โรงเรียน ข แทนสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (สพช.) เดิม หรือสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม (รัฐบาล) ในปัจจุบันที่เป็นกรณีศึกษา

โรงเรียน ค แทนสถานศึกษาสังกัดสำนักงานการศึกษาเอกชน (สช.) เดิม หรือสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม (เอกชน) ในปัจจุบันที่เป็นกรณีศึกษา

ตารางที่ 4.15 ข้อมูลสภาพทั่วไปของสถานศึกษาที่เป็นกรณีศึกษา

ข้อมูลสภาพทั่วไป	โรงเรียน (สังกัด)		
	ก (เทศบาล)	ข (สพช.เดิม)	ค (สช.เดิม)
จำนวนบุคลากร			
ทั้งหมด	71	17	95
ผู้บริหาร	4	2	7
ครูผู้สอน	67	15	88
อายุเฉลี่ยของครูในโรงเรียน	39	42	38
ประสบการณ์การสอนเฉลี่ย	12	17	12
วุฒิการศึกษา			
ต่ำกว่าปริญญาตรี	3	1	5
ปริญญาตรี	65	15	87
ปริญญาโท	3	1	3
จำนวนนักเรียน	1,548	370	2,103
ระดับชั้นที่เปิดสอน	อ.1 - ม.3	อ.1 - ม.3	อ.1 - ป.6
ประสบการณ์ฝึกอบรมด้านการประเมิน	เคยอบรม	เคยอบรม	เคยอบรม

จากตารางที่ 4.15 แสดงข้อมูลสภาพทั่วไปของสถานศึกษาที่เป็นกรณีศึกษา พบว่า ครูมีอายุเฉลี่ยมากกว่า 38 ปี มีประสบการณ์การสอนโดยเฉลี่ยมากกว่า 12 ปี ส่วนใหญ่มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรี โรงเรียน ก และโรงเรียน ข เปิดสอนตั้งแต่ชั้นอนุบาลถึงชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ส่วนโรงเรียน ค เปิดสอนตั้งแต่ชั้นอนุบาลถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

ทุกโรงเรียนมีประสบการณ์การฝึกอบรมด้านการประเมินการเรียนรู้โดยโรงเรียน ก ได้รับการฝึกอบรม 2 ครั้ง ครั้งแรกเรื่อง “แนวคิดการประเมินตามสภาพจริงและการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบบูรณาการจากวิทยากรของมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม และครั้งที่สองเรื่อง “การประเมินตามสภาพจริง” จากวิทยากรซึ่งเป็นศึกษานิเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาราชบุรี เขต 1 ลักษณะการฝึกอบรมทั้งสองครั้งจัดโดยให้ครูเข้ารับการอบรมทุกคน ส่วนโรงเรียน ข ได้รับการอบรมจากวิทยากร ซึ่งเป็นครูในโรงเรียนทำการขยายผลจากที่ได้รับการฝึกอบรมจากวิทยากรซึ่งเป็นนักวิชาการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่อง “การประเมินการเรียนรู้ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544” ส่วนโรงเรียน ค ได้รับการอบรมจากวิทยากรซึ่งเป็นศึกษานิเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1

(2) ข้อมูลก่อนการพัฒนาของครูกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูลของครูที่อาสาสมัครเป็นกลุ่มตัวอย่างก่อนการพัฒนา นำเสนอตามลำดับตั้งแต่ข้อมูลทั่วไป ความรู้ความเข้าใจ และทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีดังนี้

ตารางที่ 4.16 ข้อมูลสภาพทั่วไปของครูกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูลทั่วไป	โรงเรียน ก (16)		โรงเรียน ข (8)		โรงเรียน ค (10)		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
เพศ								
ชาย	-	-	1	2.94	1	2.94	2	5.88
หญิง	16	47.06	7	20.59	9	26.47	32	94.12
อายุ								
ปี	8	23.53	1	2.94	3	8.82	12	35.29
ปี	-	-	2	5.88	2	5.88	4	11.76
ปี	5	14.71	4	11.76	4	11.76	13	38.24
51-60 ปี	3	8.82	1	2.94	1	2.94	5	14.71
วุฒิการศึกษา								
ปริญญาตรี	16	47.06	7	20.59	9	26.47	32	94.12
ปริญญาโท	-	-	1	2.94	1	2.94	2	5.88
ประสบการณ์การสอน								
1-10 ปี	8	23.53	2	5.88	4	11.76	14	41.18
11-20 ปี	4	11.76	3	8.82	4	11.76	11	32.35
21-30 ปี	3	8.82	3	8.82	2	5.88	8	23.53
31 ปี	1	2.94	-	-	-	-	1	2.94
จำนวนวิชาที่สอน								
วิชา	13	38.24	1	2.94	3	8.82	17	50.00
วิชา	2	5.88	3	8.82	1	2.94	6	17.65
วิชา	-	-	4	11.76	6	17.65	10	29.41
7-8 วิชา	1	2.94	-	-	-	-	1	2.94
ภาระงานสอนต่อสัปดาห์								
ชั่วโมง	14	41.18	1	2.94	2	5.88	17	50.00
ชั่วโมง	1	2.94	6	17.65	1	2.94	8	23.53
ชั่วโมง	1	2.94	1	2.94	7	20.59	9	26.47
หน้าที่ความรับผิดชอบอื่น								
มีเป็นหน้าที่ประจำ	4	11.76	8	23.53	3	8.82	15	44.12
ไม่มีหน้าที่ประจำ	12	35.29	-	-	7	20.59	19	55.88
ประสบการณ์อบรม								
เคย	6	17.65	7	20.59	4	11.76	17	50.00
ไม่เคย	10	29.41	1	2.94	6	17.65	17	50.00

จากตารางที่ 4.16 แสดงข้อมูลสภาพทั่วไปของครูกลุ่มตัวอย่าง พบว่า ครูที่เข้ารับการพัฒนาศูนย์ใหญ่เป็นเพศหญิงจำนวน คิดเป็นร้อยละ 94.12 มีอายุอยู่ระหว่าง 41-50 ปี เท่าๆ กับอายุระหว่าง 21-30 ปี คิดเป็นร้อยละ 38.24 และ 35.29 ตามลำดับ มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรีคิดเป็นร้อยละ 94.12 และพบว่า ส่วนใหญ่มีประสบการณ์ทางการสอนอยู่ระหว่าง 1-10 ปี คิดเป็นร้อยละ 41.18 รองลงมา คือ อายุระหว่าง 11-20 ปี คิดเป็นร้อยละ 32.35 มีจำนวนวิชาที่รับผิดชอบสอน 1-2 วิชา คิดเป็นร้อยละ 50.00 โดยมีภาระงานสอน 15-19 ชั่วโมง และส่วนใหญ่มิ่หน้าที่รับผิดชอบนอกเหนือจากงานสอนซึ่งมิใช่หน้าที่ประจำคิดเป็นร้อยละ 55.88 และพบว่า มีประสบการณ์การอบรมร้อยละ 50.00

ตารางที่ 4.17 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของข้อมูลทั่วไปของครูกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูลทั่วไป	โรงเรียน ก (16)		โรงเรียน ข (8)		โรงเรียน ค (10)		รวม (34)	
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
	อายุ	36.63	13.81	42.38	8.62	38.20	9.59	38.44
ประสบการณ์การสอน	11.88	12.26	15.88	7.64	13.30	9.39	13.24	10.36
จำนวนวิชาที่รับผิดชอบสอน	2.06	1.48	4.00	1.20	3.90	2.18	3.06	1.87
ภาระงานสอน (ชั่วโมงต่อสัปดาห์)	18.06	2.14	22.50	2.07	22.90	4.07	20.53	3.62

จากตารางที่ 4.17 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของข้อมูลทั่วไปของครูกลุ่มตัวอย่าง พบว่า มีอายุเฉลี่ย 38.44 ปี (S.D.=11.53) มีประสบการณ์การสอนเฉลี่ย 13.24 ปี (S.D.=10.36) มีจำนวนวิชาที่รับผิดชอบสอนเฉลี่ย 3.06 (S.D.=1.87) มีภาระงานสอนเฉลี่ยเท่ากับ 20.53 (S.D.=3.62) โดยที่ครูโรงเรียน ข ซึ่งสังกัด สปช. (เดิม) มีอายุเฉลี่ยสูงสุดเท่ากับ 38.20 ปี (S.D.=9.59) มีประสบการณ์การสอนเฉลี่ยสูงสุดเท่ากับ 15.88 ปี (S.D.=7.64) และมีจำนวนวิชาที่รับผิดชอบสอนเฉลี่ยสูงสุดเท่ากับ 4.00 วิชา (S.D.=1.20) และครูโรงเรียน ค สังกัด สช. (เดิม) มีภาระงานสอนเฉลี่ยสูงสุดเท่ากับ 22.90 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ (S.D.=4.07)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.18 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมิน การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับ การประเมินการเรียนรู้	โรงเรียน ก (16)		โรงเรียน ข (8)		โรงเรียน ค (10)		รวม (34)	
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และ สิ่งที่จะประเมิน	2.94	0.63	3.50	0.53	3.30	0.82	3.18
การกำหนดภาระงานและกิจกรรม ส่งเสริมการปฏิบัติภาระงาน	3.13	0.74	3.81	0.37	3.35	0.71	3.35	0.70
การกำหนดวิธีการ การสร้างเครื่องมือ และการกำหนดผู้ประเมิน	2.78	0.84	3.88	0.64	3.15	0.82	3.15	0.88
การกำหนดเกณฑ์การประเมิน และ ประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียน ระหว่างการจัดการเรียนรู้	2.69	0.89	3.94	0.68	3.30	0.86	3.16	0.96
การนำเสนอผลการประเมินและการใช้ ผลการประเมิน	2.62	0.70	3.50	0.47	3.43	0.52	3.07	0.72
รวม	2.81	0.66	3.70	0.40	3.32	0.68	3.17	0.71

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับ

จากตารางที่ 4.18 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า โดยรวมมีค่าเฉลี่ยความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เท่ากับ 3.17 (S.D.=0.71) เมื่อพิจารณาสถานศึกษา พบว่า เรียงลำดับโรงเรียนที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดจากมากไปน้อยได้ดังนี้ โรงเรียน ข สังกัด สปช. (เดิม) โรงเรียน ค สังกัด สช. (เดิม) และโรงเรียน ก สังกัดเทศบาล มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 3.70 (S.D.=0.66) 3.32 (S.D.=0.40) และ 2.81 (S.D.=0.68)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.19 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้
ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

โรงเรียนสังกัด	N	Mean	S.D.	SE	MIN	MAX
ก	14	3.43	0.35	0.09	2.80	3.87
ข	8	3.62	0.51	0.18	3.00	4.60
ค	12	3.80	0.25	0.08	3.60	4.33
รวม	34	3.58	0.39	0.07	2.80	4.60

จากตารางที่ 4.19 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า มีค่าเฉลี่ยโดยรวมเท่ากับ 3.58 (S.D.=0.39) โรงเรียนที่มีค่าเฉลี่ยทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 สูงสุด คือ โรงเรียน ค สังกัด สข. (เดิม) รองลงมา คือ โรงเรียน ข สังกัด สปข. (เดิม) และโรงเรียนสังกัดเทศบาลมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.80 (S.D.=0.25) 3.62 (S.D.=0.51) และ 3.43 (S.D.=0.35) ตามลำดับ

ตอนที่ 2.2 การทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาครูตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

การทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้ ได้ดำเนินการตามรูปแบบที่ได้ออกแบบไว้และผ่านการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญในการวิจัยระยะที่ 1 ซึ่งเริ่มตั้งแต่ องค์กรประกอบแรก การวางแผนพัฒนาครู องค์กรประกอบที่สอง การปฏิบัติการพัฒนาครู และองค์กรประกอบที่สาม ผลการประเมินการพัฒนาครู ซึ่งในขั้นปฏิบัติการพัฒนาครูใช้แนวคิดการพัฒนาบุคลากรตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ได้แก่ การฝึกอบรม การให้คำปรึกษา และการอำนวยความสะดวก โดยการฝึกอบรมมุ่งเน้นเพื่อให้ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง 34 คน เกิดความรู้ความเข้าใจแนวคิดและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ หลังจากที่ครูเกิดความรู้ความเข้าใจแล้ว จึงเข้าสู่กระบวนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวกเพื่อกระตุ้นให้ครูปฏิบัติการประเมินการเรียนรู้แก่นักเรียน โดยมีเป้าหมายที่จะให้ครูเกิดทักษะการประเมินการเรียนรู้โดยผ่านประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนในชั้นเรียนจริง ซึ่งในขั้นตอนนี้ได้ดำเนินการตามขั้นตอนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ประกอบด้วย (1) การรวบรวมข้อมูล (2) การกำหนดเป้าหมาย (3) การพัฒนากลยุทธ์และปฏิบัติตามกลยุทธ์ และ (4) การหาหลักฐานแสดงความก้าวหน้า โดยมีกำหนดการพัฒนาครูตามรูปแบบดังกล่าวของแต่ละโรงเรียนแสดงดังตารางที่ 4.20

ตารางที่ 4.20 กำหนดการพัฒนาครูตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

โรงเรียน	การวางแผนการพัฒนาครู	การพัฒนาครู/การประเมินการพัฒนาครู				การประเมินการพัฒนาครู
		Training	Coaching / Facilitating			
ก (T)	5 พ.ย. 2547 เวลา 13.00-17.00 น.	6	11-12	18	24	8 ธ.ค. 2547
		พ.ย. 2547	พ.ย. 2547	พ.ย. 2547	พ.ย. 2547	
ข (N)	19 พ.ย. 2547 เวลา 13.00-17.00 น.	20	25-26	3	9	24 ธ.ค. 2547
		พ.ย. 2547	พ.ย. 2547	ธ.ค. 2547	ธ.ค. 2547	
ค (S)	8 ม.ค. 2548 เวลา 13.00-17.00 น.	9	15	22	29	6 ก.พ. 2548
		ม.ค. 2548	ม.ค. 2548	ม.ค. 2548	ม.ค. 2548	

จากตารางที่ 4.20 แสดงกำหนดการทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า โดยเฉลี่ยใช้เวลาประมาณ 1 เดือนต่อโรงเรียนโดยวางแผนการพัฒนาครูประมาณครึ่งวัน เริ่มตั้งแต่การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก จากนั้นเข้าสู่กระบวนการพัฒนาครูโดยการฝึกอบรม 1 วัน เพื่อให้ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ และใช้เวลาในการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกเพื่อให้ครูสามารถทำการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้เป็นระยะๆ สามระยะ ระยะละ 1-2 วัน เริ่มตั้งแต่การรวบรวมข้อมูล (taking stock) ประกอบด้วยการกำหนดเป้าหมาย (setting goals) การพัฒนากลยุทธ์และปฏิบัติตามกลยุทธ์ (developing strategies) และการนำเสนอหลักฐานแสดงความก้าวหน้า (documenting progress) และใช้เวลาในการประเมินการพัฒนาครู 1 วัน เพื่อให้ได้ผลการประเมินการพัฒนาครู

ซึ่งการทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาครูในแต่ละโรงเรียนมีรายละเอียดดังนี้

1. การวางแผนพัฒนาครู

การวางแผนการพัฒนาครู ประกอบด้วย การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก มีรายละเอียดดังนี้

1.1 การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา

การดำเนินการขั้นตอนนี้ เพื่อให้ได้สภาพปัจจุบันและปัญหาเกี่ยวกับการประเมิน การเรียนรู้ของครูกลุ่มตัวอย่างในภาพรวม โดยมีวิธีการดังนี้

(1) ครูตรวจสอบตนเองเกี่ยวกับความรู้ด้านการประเมินการเรียนรู้ด้วยแบบ ประเมินมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่มีลักษณะเป็นแบบทดสอบแบบถูกผิด และแบบวัดความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ

(2) ผู้วิจัยเฉลยคำตอบของแบบประเมินมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ พร้อม ทักตอบข้อซักถามของครูเพื่อให้ครูรู้จักตนเอง

(3) ผู้วิจัยนำเสนอขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อกระตุ้นให้ครูทบทวนตนเอง

(3) ครูระดมสมองเพื่อค้นหาปัญหาในการประเมินการเรียนรู้ที่ครูประสบอันเป็น ความต้องการจำเป็นที่แท้จริง และนำเสนอ

ในการสำรวจสภาพก่อนการพัฒนานั้นผู้วิจัยมีบทบาทในการอำนวยความสะดวก โดยกระตุ้นให้เกิดการทบทวนตนเอง และดำเนินการให้เกิดการระดมสมองให้ได้ข้อสรุปปัญหา และ สาเหตุอันเป็นที่มาของปัญหา ซึ่งสรุปปัญหาได้ดังนี้

กรณีศึกษาที่ 1 โรงเรียน ก (T)

โรงเรียน ก มีครูเข้าร่วมการพัฒนา 16 คน (TT1-TT16) มีผู้บริหารโรงเรียน เป็นผู้ประสานงาน (TA1) การรวบรวมข้อมูลปัญหาของครูโรงเรียน ก สรุปได้ดังนี้

(1) ปัญหาด้านการพัฒนาครู พบว่า ถึงแม้ว่าครูส่วนใหญ่ผ่านการอบรมแต่ยัง ไม่มีการนำความรู้ที่ได้รับจากการอบรมไปใช้ในการประเมินการเรียนรู้ เนื่องจากขาดผู้ให้คำปรึกษา ระหว่างการปฏิบัติ เห็นได้จากข้อมูลที่ได้รับจากครูระหว่างการระดมสมองที่ว่า

“ตั้งแต่เริ่มต้นที่จะทำหลักสูตรใหม่ โรงเรียนของเราจัดอบรมเกี่ยวกับการประเมินหลายครั้ง พอ อบรมเสร็จก็อยากทำ เรียกว่า ไฟแรงเขี้ยว แต่ทำไป ๆ มันเกิดปัญหา เพื่อน ๆ ที่เข้าอบรมก็พูดไม่ตรงกัน สักคน เลยทำค้างไว้อย่างนั้น”

(TT1: 5 พฤศจิกายน 2547)

“ถ้าหากมีคนมาช่วยให้คำแนะนำก็ดีนะเพราะส่วนใหญ่ช่วงนี้พวกครูเราอบรมหลายเรื่องมาก ประเมินบ้าง วิจัยในชั้นเรียนบ้าง การเขียนแผนการจัดการกิจกรรมเรียนรู้ด้วย แต่ไม่ได้ลงมือทำซักที”

(TT2: 5 พฤศจิกายน 2547)

“ว่าไปแล้วเราพอจะมีความรู้อยู่บ้างแต่ไม่ได้ลงมือทำ และไม่มั่นใจว่าจะทำเองได้ตลอดรอดฝั่งไหม สรุปแล้วก็คือ ไม่ได้ปฏิบัติจริงและก็ไม่มีการปรึกษา”

(TT2: 5 พฤศจิกายน 2547)

(2) ปัญหาด้านความรู้และทักษะการประเมิน พบว่า การประเมินการเรียนรู้ของครูประเมินการเรียนรู้โดยที่ขาดร่องรอยหลักฐาน และไม่มีหลักเกณฑ์ในการประเมินการเรียนรู้ ประเมินการเรียนรู้แยกส่วนกับการสอน สอดคล้องกับข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารท่านหนึ่ง ที่ว่า

“พยายามให้ครูวางแผนการประเมินว่าผลการเรียนรู้ที่คาดหวังข้อนี้จะประเมินเมื่อไร ซึ่งครูก็จะขีด ๆ มา พอปลายปีคะแนนมาเทียบ พอถามว่าข้อนี้เป็นผลรวมของข้อไหนบ้าง มีร่องรอยหรือผลรายข้อไหม ปรากฏว่าตอบไม่ได้ งอนไปก็มี ทั้ง ๆ ที่ให้เจ้าหน้าที่พิมพ์รายข้อเด็กให้ต่างหากจากแบบ ปพ. 5 แล้วตีตารางเป็นช่อง ๆ เข้าเล่มไว้ให้แล้ว”

(TA1: 5 พฤศจิกายน 2547)

และเห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูระหว่างการระดมสมองที่ว่า

“ไม่มีเวลาที่จะมานั่งประเมินเก็บคะแนน เพราะเนื้อหา มีมากมายเหลือเกิน กลัวสอนไม่ทัน แล้วนักเรียนโรงเรียนเราแต่ละห้องมันมาก แล้วนักเรียนก็ค่อนข้างแย่มาก ๆ ด้าน ยอมรับเลยว่ากังวลกลัวสอนไม่ทัน บางทีก็อัด ๆ ให้เด็กไปเราจะได้ไม่รู้สึกรู้สิด ส่วนคะแนนค่อยมาว่ากันอีกที”

(TT3: 5 พฤศจิกายน 2547)

(3) ปัญหาด้านการนำเสนอผลการประเมิน พบว่า ครูไม่สามารถเชื่อมโยงข้อมูลการประเมินการเรียนรู้ในห้องเรียนกับการลงหลักฐานผลการเรียน (ปพ. 5 เอกสารบันทึกการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนและ ปพ. 9 สมุดบันทึกผลการเรียนรู้) ได้ เนื่องจากขาดการวางแผนการประเมินอย่างเป็นระบบ เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูในการระดมสมองที่ว่า

“แบบปพ.ต่าง ๆ เยอะมากทำแล้วทำอีก ตอนนี้นำลงปพ.กับ ปพ.9 หลักฐานเด็กย้าย ไม่รู้จะกรอกอย่างไรในเมื่อก็มี ปพ.6 (แบบรายงานผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนรายบุคคล) แล้ว

(TT6: 5 พฤศจิกายน 2547)

“หลักฐานผลการเรียนเยอะมาก และกรอกซ้ำ ๆ ซาก แต่ก็ดีขึ้นบ้างแล้วนะคะ เพราะปรับมาจากปีที่แล้ว แต่กว่าจะกรอกถูกต้องรออีกหลายปี ตอนนี้ก็ยังกรอกผิดเลยนะคะ”

(TT7: 5 พฤศจิกายน 2547)

“แล้ว ปพ.9 จะเอาหลักฐานมาจากตรงไหน สรุปแล้วไม่แตกต่างจาก ประเมินจุดประสงค์ใน ป. 02 ของหลักสูตรเก่าหรอก”

(TT5: 5 พฤศจิกายน 2547)

(4) ปัญหาด้านการกำหนดผู้ประเมิน พบว่า ครูเปิดโอกาสให้ผู้ปกครอง และนักเรียนประเมินผลงานแต่ไม่ได้ใช้ผลการประเมินจากผู้ปกครองและนักเรียน เนื่องจากยังไม่มั่นใจในผลการประเมินของผู้ปกครองและนักเรียน เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูในการระดมสมองที่ว่า

“ตามปกตินอกจากเรา (ครู) ประเมินก็ให้นักเรียนประเมิน และพ่อแม่เขาประเมิน แต่ก็ยังใช้ผลจากของเราเองอยู่ เพราะบางทีมัน เวอร์เกินไป”

(TT6: 5 พฤศจิกายน 2547)

“บางทีมันเกินจริงแล้วอย่างนี้ผลมันจะถูกตองได้อย่างไร หรือบางคนก็ไม่สนใจประเมินเลย แถมดูลูกอีก ที่รู้เพราะเด็กประเมินเองแล้วเราจำลายมือได้ พอถามเขาเขาก็ร้องไห้ กลายเป็นทำเวรทำกรรมให้เด็กโดนดูอีก”

(TT7: 5 พฤศจิกายน 2547)

นอกจากปัญหาทั้งสองด้านที่กล่าวมา แล้วพบว่ามี (5) ปัญหาด้านอื่น ๆ ได้แก่ ครูยังสับสนกับคำศัพท์ที่ใช้ในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานกับคำศัพท์ที่ใช้ในหลักสูตรเก่า หรือยังไม่เคยชินกับคำศัพท์ที่ใช้ในหลักสูตรใหม่ อาทิ ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังกับจุดประสงค์การเรียนรู้ สาระการเรียนรู้กับเนื้อหา สื่อกับแหล่งเรียนรู้ เป็นต้น เห็นได้จากการสอบถามของครูขณะระดมสมองที่ว่า

“อาจารย์คะ ตกลงผลการเรียนรู้ที่คาดหวังกับจุดประสงค์การเรียนรู้มันเหมือนกันไหม แล้วมันเป็นจุดประสงค์นำทางหรือปลายทางละ”

(TT4: 5 พฤศจิกายน 2547)

“หนูเข้าใจว่าจุดประสงค์การเรียนรู้กับผลการเรียนรู้ที่คาดหวังเป็นสิ่งเดียวกัน ไข่มุขคะ หนูทำแผนส่งขออาจารย์สาม แล้วให้อาจารย์ที่เขาคำอาจารย์สามตรวจ เขาว่าต้องเอามาแตกเป็นจุดประสงค์การเรียนรู้ย่อย ๆ อีก ต้องเป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ตกลงยังงัยกันคะ”

(TT5: 5 พฤศจิกายน 2547)

กรณีศึกษาที่ 2 โรงเรียน ข (N)

โรงเรียน ข มีครูสมัครใจเข้าร่วมพัฒนา 8 คน (NT1-NT8) และมีผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้ประสานงาน (NA1) การรวบรวมข้อมูลปัญหาของครูด้านการประเมินการเรียนรู้ สรุปได้ดังนี้

(1) ปัญหาด้านการกำหนดสิ่งที่จะประเมินและการสร้างเกณฑ์การให้คะแนน พบว่า ครูยังไม่เข้าใจเกี่ยวกับสิ่งที่จะประเมินและการกำหนดมิตีย่อย ส่งผลให้ครูกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนไม่สอดคล้องและไม่ครอบคลุมคุณลักษณะที่จะประเมิน สอดคล้องกับข้อมูลจากการศึกษาเอกสารแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ที่พบว่า มีการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนผลงานเพียงรูปแบบ คือ มาตรฐานค่า และประเมินผลงานโดยรวมโดยใช้ระดับดี พอใช้ ปรับปรุงเท่านั้น และนอกจากนี้เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูระหว่างการระดมสมองที่ว่า

“สะดวกดีค่ะ ทำครั้งเดียวใช้ประเมินผลงานได้ทุกงาน ใช้ได้แทบจะทุกวิชา จะให้ครู เพื่อน นักเรียน ตัวนักเรียน และผู้ปกครองประเมินก็ได้”

(NT1: 19 พฤศจิกายน 2547)

“เวลาพี่เขาทำ ก็ขอใช้ พี่เขาก็จะโรเนียวทีละเยอะ ๆ ใช้ได้ทุกวิชาทุกชั้นเลย ส่วนใหญ่ใครได้อะไร มากก็แบ่งปันกันอยู่กับแบบพี่น้อง”

(NT2: 19 พฤศจิกายน 2547)

(2) ปัญหาการนำเสนอผลการประเมิน พบว่า ครูยังทำจัดเก็บผลการประเมินในลักษณะที่ไม่เอื้อต่อการนำเสนอผลการเรียนใน ปพ. 9 (สมุดบันทึกผลการเรียนรู้) และนอกจากนี้ หลักฐานแสดงผลการเรียนต้องกรอกซ้ำซ้อนเป็นภาระให้กับครู เห็นได้จากการให้ข้อมูลระหว่างการประชุมสมมติว่า

“ใช้อย่างที่ว่ามันแหละ มาตักมาตายตอนทำ ปพ. 9 (สมุดบันทึกผลการเรียนรู้) ตอนทำแผนการสอน (แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้) ก็ยึดตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง แต่พอเก็บคะแนนต้นเก็บเป็นก้อน ใช่ว่าจริง ๆ ก็คงได้เฉพาะ ปพ. 5 (เอกสารบันทึกการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน) และ ปพ. 6 (แบบรายงานผลการพัฒนาผู้เรียนรายบุคคล)

(NT3: 19 พฤศจิกายน 2547)

“แค่นี้บวกรวันมาเรียนขอยกไป ขอดยกมา ก็หมดไปครึ่งวันแล้ว แล้วดูซิข้างอย่างมันเกินความจำเป็นให้คิดร้อยละวันมาเรียนอีก แค่ว่าผ่านเกณฑ์เวลาเรียนใหม่ก็ดูจากจำนวนวันก็ได้”

(NT6: 19 พฤศจิกายน 2547)

กรณีศึกษาที่ 3 โรงเรียน ค (S)

โรงเรียน ค มีครูสมัครใจเข้าร่วมพัฒนา 10 คน (ST1-ST10) การรวบรวมข้อมูลปัญหาของครูด้านการประเมินการเรียนรู้ สรุปได้ 2 ด้านดังนี้

(1) ปัญหาการสร้างเกณฑ์การให้คะแนน พบว่า ครูยังไม่สามารถกำหนดมิติน้อยได้ครอบคลุมกับสิ่งที่จะประเมิน สอดคล้องกับข้อมูลจากการศึกษาเอกสารแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ที่พบว่า มีการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนผลงานโดยรวมเท่านั้น

(2) ปัญหาการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน พบว่า โรงเรียนยังไม่มีเครื่องมือที่น่าเชื่อถือประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนในภาพรวมทั้งโรงเรียน เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูฝ่ายวิชาการที่ว่า

“ตอนนี้ที่น่าเป็นห่วงที่สุด คือ การประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนเนื่องจากที่ผ่านมาให้ครูต่างคนต่างประเมินแล้วนำคะแนนมารวมกัน แต่ข้อมูลที่โรงเรียนอยากได้ คือ อยากให้ครูจัดกิจกรรม

พัฒนาและประเมินไปพร้อม ๆ กันโดยอาศัยเวลาว่างในช่วงเย็น”

(ST1: 8 มกราคม 2548)

1.2 การกำหนดเป้าหมายการพัฒนาครู

การดำเนินการตามขั้นตอนนี้เพื่อให้ได้เป้าหมายในการพัฒนาด้านการประเมิน การเรียนรู้ที่เป็นไปได้และสอดคล้องกับปัญหา โดยผู้วิจัยมีบทบาทในการให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการ กำหนดเป้าหมายที่เป็นไปได้ อำนาจความสะดวกโดยดำเนินการให้เกิดการระดมสมองเพื่อให้ได้ ข้อสรุปเกี่ยวกับเป้าหมายในการพัฒนาและประเมินความเป็นไปได้และความสอดคล้องกับจุดยืน วิธีการกำหนดเป้าหมายการพัฒนาครู มีดังนี้

(1) ผู้วิจัยนำเสนอตัวอย่างวิธีการกำหนดเป้าหมายโดยนำเสนอการวิเคราะห์ สาเหตุด้วยแผนภูมิแก๊งปลา โดยเริ่มต้นจากปัญหา และสาเหตุของปัญหา วิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิง สาเหตุของปัญหากับสาเหตุ เชื่อมโยงสาเหตุที่เป็นเหตุผลซึ่งกันและกัน นำสาเหตุที่ได้มา ประกอบการกำหนดเป้าหมายการพัฒนา

(2) ผู้วิจัยอำนวยความสะดวกโดยดำเนินการให้เกิดการระดมสมองของครูเพื่อให้ ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับเป้าหมายในการพัฒนา

(3) ครูร่วมกันประเมินความเป็นไปได้ และความสอดคล้องกับสาเหตุของปัญหา และกำหนดเป้าหมายในการพัฒนาสรุปรายละเอียดเกี่ยวกับเป้าหมายการพัฒนาครูได้ดังนี้

กรณีศึกษาที่ 1 โรงเรียน ก (T)

โรงเรียน ก มีเป้าหมายเพื่อให้ครูมีความรู้ความเข้าใจ มีทัศนคติที่ดี มีทักษะใน การวางแผนการประเมินการเรียนรู้ และสามารถประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เห็นได้จากการแสดงความคิดเห็นของครูระหว่างการระดม สมองที่ว่า

“จะประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนได้ตามที่ พ.ร.บ. กำหนด ก็ต้องมีความรู้ว่า พ.ร.บ. กำหนดให้ ประเมินอย่างไร และครูต้องสมัครใจทำด้วยนะถึงจะประสบความสำเร็จ ”

(TT8: 5 พฤศจิกายน 2547)

“อยากจะประเมินให้เป็นไปตามที่ พ.ร.บ.กำหนด พยายามศึกษาหาหนังสืออ่าน ไตรอบรมที่ไหน ก็เที่ยวขอซีรอกด์เอกสารเขานำมาศึกษา แล้วก็ทำตามไปเรื่อย ๆ ก็คิดว่าทำดีที่สุดแล้ว แต่ก็ไม่ว่าถูก หรือไม่”

(TT6: 5 พฤศจิกายน 2547)

“มีความรู้แล้วก็ต้องสามารถประเมินได้ด้วย หากไม่ฝึกปฏิบัติก็ไม่ต่างจากการอบรมที่ผ่าน ๆ มา วิทยากรมีความรู้แค่ไหน ถ่ายทอดดีแค่ไหน แต่พออบรมเสร็จไม่ลงมือทำก็คงแบบเดิมอีก”

(TT9: 5 พฤศจิกายน 2547)

กรณีศึกษาที่ 2 โรงเรียน ข (N)

โรงเรียน ค มีเป้าหมายเพื่อให้ครูสามารถประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เห็นได้จากการแสดงความคิดเห็นของครูระหว่างการระดมสมองที่ว่า

“เราอบรมมากพออยู่แล้วนะ จากสพจ. สปอ. เขตพื้นที่ อบรมทางไกล โชนคุณภาพก็ไปกับเขา เรื่อง ความรู้คงแค่ทบทวนก็น่าจะได้ ต่อจากนี้ควรจะมีมือทำได้แล้ว ผลที่อยากให้เกิดขึ้นซึ่งเป็นเป้าหมายที่ต้องการคืออยากทำได้ ประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับกฎหมายกำหนด ”

(NT8: 19 พฤศจิกายน 2547)

“ก็ตีเหมือนกันพี่ เพราะที่อาจารย์ตั้งหัวข้อไว้ การประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก็ เกือบห้าปีเต็มแล้ว จบกระบวนการพัฒนาครั้งนี้ น่าจะต้องประเมินได้สอดคล้องแล้ว”

(NT5: 19 พฤศจิกายน 2547)

กรณีศึกษาที่ 3 โรงเรียน ค (S)

โรงเรียน ค ได้จากการระดมสมองเช่นกัน แต่ผ่านการวิพากษ์ที่ค่อนข้างใช้เวลาพอสมควร และในที่สุดก็ได้ข้อสรุปที่เห็นพ้องกันว่า การพัฒนาครูครั้งนี้ควรนำมารองรับการทำงานด้านการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนที่ฝ่ายวิชาการของโรงเรียนมอบหมายให้ดำเนินการอยู่ ดังนั้นเป้าหมายการพัฒนาครูครั้งนี้ควรทำให้ครูประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนสอดแทรกไปกับการจัดกิจกรรมการพัฒนาผู้เรียนได้ เห็นได้จากการแสดงความคิดเห็นของครูวิชาการระหว่างการระดมสมองที่ว่า

“ไหน ๆ เรามีคนมาช่วยเป็นที่ปรึกษา เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุด ในฐานะฝ่ายวิชาการคิดว่าเราควรนำมาผนวกกับงานที่เราจะทำในระดับโรงเรียนก่อน เสนอให้มุ่งประเด็นไปที่การประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน ว่าทำอย่างไรเราจะประเมินตามสภาพจริงได้ จากนั้นก็นำไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาการประเมินของแต่ละคน ดีไหม”

(ST1: 8 มกราคม 2548)

“ประเมินสภาพจริงก็ต้องประเมินไปสอนไป เราก็ทำแผนพัฒนาผู้เรียนด้านการอ่าน คิด วิเคราะห์ และเขียนด้วย เมื่อถึงเวลาที่นักเรียนสร้างความรู้แล้ว อย่างที่อาจารย์บอก ก็ใช้กิจกรรมหรือภาระงานตอนนั้นประเมินไปด้วยดีไหม”

(ST1: 8 มกราคม 2548)

1.3 การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรมและวิธีการฝึกอบรม

หลักสูตรการฝึกอบรมกำหนดขึ้นจากการระดมสมองของคณะครูภายใต้การให้คำปรึกษาของผู้วิจัย โดยผู้บริหารมีบทบาทในการอำนวยความสะดวกเรื่องสวัสดิการ สื่ออุปกรณ์

นำเสนอ และสถานที่ ผู้วิจัยมีบทบาทเป็นวิทยากรให้การฝึกอบรม อำนวยความสะดวกเกี่ยวกับเอกสารประกอบการอบรมและการลงทะเบียน โดยมีวิธีการดังนี้

- (1) ผู้วิจัยนำเสนอตัวอย่างหลักสูตรการอบรมวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนให้กับครูเพื่อร่วมกันพิจารณาองค์ประกอบของหลักสูตร
- (2) ผู้วิจัยอำนวยความสะดวกโดยดำเนินการให้เกิดการระดมสมองของครูเพื่อให้ได้ข้อสรุปโดยเฉพาะประเด็นรายละเอียดของหลักสูตรที่จะฝึกอบรมเพื่อให้เกิดความรู้พื้นฐานก่อนการลงมือปฏิบัติจริง
- (3) ครูร่วมกันวิพากษ์เพื่อปรับแก้หลักสูตรเพื่อให้เป็นได้ในทางปฏิบัติและสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของครูมากที่สุด

กรณีศึกษาที่ 1 โรงเรียน ก (T)

ครูได้ร่วมกันสรุปเนื้อหาในหลักสูตรว่าควรเป็นเนื้อหาที่จำเป็นต่อการวางแผนการประเมินและประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยวิทยากรบรรยายในภาพรวม และให้ผู้เข้าอบรมศึกษาเอกสารประกอบ หากผู้เข้าอบรมไม่เข้าใจให้สอบถาม เห็นได้จากการแสดงความคิดเห็นในการระดมสมองเพื่อกำหนดเนื้อหาการฝึกอบรมดังนี้

“บรรยายรวม ๆ ก่อน หากหัวข้อไหนเข้าใจแล้วก็ผ่าน เพราะหากเจาะไปแต่ละเรื่องไม่บางที่มันนึกไม่ออก จะได้เป็นการทบทวนด้วยนะ แล้วใครสงสัยก็ถามวิทยากรดีไหม จะได้เกิดความเข้าใจตรงกัน ไม่ต้องมาเถียงกันอีก”

(TT1: 5 พฤศจิกายน 2547)

“เอาอย่างนั้นก็ตัวอย่างรูปรีนี่อาจารย์เคยสอนแล้ว ก็ทบทวนคร่าว ๆ แล้วก็ทำเลย”

(TT16: 5 พฤศจิกายน 2547)

ผลจากการอบรมในอดีตที่ผ่านมาไม่ว่าจะเป็นการส่งครูไปอบรมแล้วมาขยายผลหรือเชิญวิทยากรมาอบรมแต่ไม่ได้ลงมือปฏิบัติจริงโดยมีผู้ให้คำปรึกษาทำให้การอบรมดังกล่าวประสบกับความล้มเหลว ดังนั้นจึงมีข้อสรุปร่วมกันว่า วิธีการอบรมควรมีทั้งการบรรยายให้ความรู้ และฝึกปฏิบัติจริง รวมทั้งมีการติดตามให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกตามความต้องการจำเป็น เห็นได้จากการแสดงความคิดเห็นในการระดมสมองเพื่อกำหนดวิธีการอบรมดังนี้

“เมื่อมีความรู้แล้วเข้าใจแล้ว ก็ปฏิบัติจริงเลยโดยมีอาจารย์คอยให้คำแนะนำที่ละขั้นตอน จะได้ค่อย ๆ เป็นค่อย ๆ ไป แต่อาจารย์คงเหนื่อยหน่อย”

(TT1: 5 พฤศจิกายน 2547)

“ทำเลยจริง ๆ โดยให้อาจารย์คอยดูให้ อย่างนี้จะได้เกิดความมั่นใจ ไม่ต้องคอยถามกันไป ถามกันมา”

(TT2: 5 พฤศจิกายน 2547)

“เห็นด้วยค่ะ หากไม่ลงมือทำกันเสียที ก็คงไม่แตกต่างจากการอบรมที่ผ่านมา ที่ผ่านมาแล้วก็ผ่านไป ว่าไงก็ว่ากัน ถ้าทำก็ลงมือเลย ต้องเริ่มต้นอย่างไรละคะ อาจารย์ว่าไปเลย (อาจารย์หมายถึงผู้วิจัยและผู้ช่วย)”

(TT9: 5 พฤศจิกายน 2547)

โดยกำหนดหลักสูตรฝึกอบรมด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ไว้ดังนี้

หลักสูตรการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โรงเรียน ก

1. หลักการ

ตั้งแต่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีผลบังคับใช้เมื่อวันที่ 20 สิงหาคม 2542 ได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการวัดและประเมินการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องกับกระบวนการเรียนการสอนโดยถือว่าการประเมินเป็นกิจกรรมที่สอดแทรกอยู่ในกระบวนการเรียนรู้ การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวทำให้ให้นักวิชาการวัดผลได้กล่าวถึง การประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment) เนื่องจากเป็นการประเมินที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาเครื่องมือการประเมินที่สามารถสะท้อนผลได้ถูกต้องมากกว่าวิธีอื่น นักการศึกษาตลอดจนครูอาจารย์จึงมีความคาดหวังว่าการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะเป็นนวัตกรรมการประเมินที่ก่อให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง

แนวคิดด้านการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงได้เริ่มเข้ามาเผยแพร่ในประเทศไทยเมื่อปี พ.ศ. 2535 แต่การขยายผลเชิงปฏิบัตินั้นว่ายังเป็นไปได้น้อยมาก ทั้งนี้มีสาเหตุมาจากครูยังไม่เข้าใจ ขาดทักษะ ไม่มั่นใจว่าจะวัดความรู้ได้เท่าเทียมกับการทดสอบ นอกจากนั้นครูยังยึดติดอยู่กับเนื้อหาและเวลาตามหลักสูตรมากกว่ามองที่จุดหมายของหลักสูตร จึงทำให้ครูมุ่งสอนเนื้อหาเพื่อเป็นประโยชน์แก่ครูในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงซึ่งเป็นการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โรงเรียน ก จึงได้จัดทำหลักสูตรการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขึ้น

2. เป้าหมายในการพัฒนา

2.1 เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้ความเข้าใจและมีทัศนคติที่ดีต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

2.2 เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมสามารถวางแผนการประเมินและประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3. รายละเอียดของหลักสูตร

3.1 ความรู้ที่จำเป็นสำหรับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้แก่ การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน เครื่องมือหรือวิธีการประเมินการเรียนรู้และการกำหนดผู้ประเมิน การสร้างเกณฑ์การให้คะแนน เกณฑ์การประเมิน การประเมินระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้

3.2 เครื่องมือหรือวิธีการประเมินการเรียนรู้

3.3 การวางแผนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3.4 การหลอมรวมแผนการประเมินเข้าสู่แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

4. วิธีการฝึกอบรม

4.1 การบรรยาย

4.2 ศึกษาเอกสารประกอบการอบรม

4.3 การอภิปราย

4.4 การปฏิบัติจริง

5. ระยะเวลาอบรม

เวลาในการอบรม 1 วัน ในวันที่ 6 พฤศจิกายน 2547 เวลา 8.30 น.- 16.30 น.

6. กลุ่มเป้าหมาย

ครู โรงเรียน ก ที่เป็นอาสาสมัครจำนวน 16 คน

7. การประเมินผล

7.1 สังเกตการณ์เข้าร่วมกิจกรรม

7.2 ประเมินผลการฝึกอบรม

8. ผู้รับผิดชอบ

โรงเรียน ก

กรณีศึกษาที่ 2 โรงเรียน ข (N)

ครูได้ร่วมกันสรุปเนื้อหาในหลักสูตรว่า ควรเป็นเนื้อหาที่จำเป็นต่อการวางแผนการประเมินและประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยวิทยากรบรรยายทบทวนในภาพรวม และเน้นหนักการฝึกปฏิบัติการ กำหนดสิ่งที่ประเมินและกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน และให้ผู้เข้าอบรมศึกษาเอกสารประกอบ เห็นได้จากการแสดงความคิดเห็นในการระดมสมองเพื่อกำหนดเนื้อหาดังนี้

“เนื้อหาอบรม ก็เป็นเนื้อหาที่ต้องรู้เพื่อที่จะได้ทำประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ.ได้ ที่อาจารย์เกริ่นใช้ใหม่คะ”

(NT7: 19 พฤศจิกายน 2547)

“อยากให้อาจารย์สอนทำรูปหรือแบบอื่น ๆ หรือมีตัวอย่างให้ดูบ้างไหม เราจะได้นำมาปรับใช้ จะได้มีแบบประเมินผลงานให้มันหลากหลาย”

(NT6: 19 พฤศจิกายน 2547)

“ดูตามปัญหา ก็น่าจะเป็นเรื่องการนำเสนอผลการประเมินอีกเรื่องหนึ่ง ทำอย่างไรจะวางแผน นำเสนอผลการประเมินให้เอื้อประโยชน์ในการทำหลักฐานการประเมินทุก ปพ. เลย”

(NT4: 19 พฤศจิกายน 2547)

ส่วนวิธีการอบรม ครูโรงเรียน ข มีข้อสรุปร่วมกันว่า วิธีการอบรมควรการบรรยายให้ความรู้ และฝึกปฏิบัติจริง รวมทั้งมีการติดตามให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกตามความต้องการจำเป็น เห็นได้จากการแสดงความคิดเห็นในการระดมสมองเพื่อกำหนดวิธีการอบรม ดังนี้

“หากอาจารย์คอยให้คำปรึกษาก็จะเกิดความมั่นใจยิ่งขึ้น ว่าที่ทำมานั้นถูกทางหรือไม่ ถ้าไม่ถูกก็จะได้ปรับแก้ให้ถูก”

(NT1: 19 พฤศจิกายน 2547)

“จะได้มั่นใจขึ้น แต่เวลาอาจารย์จะมาต้องโทรบอกก่อนนะคะเราจะได้เตรียมตัวทำการบ้านไว้ให้อาจารย์ตรวจ อาจารย์จะไม่มาเสียเที่ยว”

(NT7: 19 พฤศจิกายน 2547)

“คืนนี้จะได้บังคับตัวเองทำงานให้ได้ตามแผนที่เราร่วมกันวางไว้ อย่างน้อยก็เกรงใจอาจารย์ แล้วก็ทำให้มีผลงานขึ้นมามาก”

(NT4: 19 พฤศจิกายน 2547)

โดยกำหนดหลักสูตรฝึกอบรมด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ดังนี้

หลักสูตรการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
โรงเรียน ข

1. หลักการ

ตั้งแต่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีผลบังคับใช้เมื่อวันที่ 20 สิงหาคม 2542 ได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการวัดและประเมินการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องกับกระบวนการเรียนการสอนโดยถือว่าการประเมินเป็นกิจกรรมที่สอดแทรกอยู่ในกระบวนการเรียนรู้ การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวทำให้ให้นักวิชาการวัดผลได้กล่าวถึง การประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment) เนื่องจากเป็นการประเมินที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาเครื่องมือการประเมินที่สามารถสะท้อนผลได้ถูกต้องมากกว่าวิธีอื่น นักการศึกษาตลอดจนครูอาจารย์จึงมีความคาดหวังว่าการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะเป็นนวัตกรรมการประเมินที่ก่อให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง

แนวคิดด้านการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงได้เริ่มเข้ามาเผยแพร่ในประเทศไทยเมื่อปี พ.ศ. 2535 แต่การขยายผลเชิงปฏิบัตินับว่ายังเป็นไปได้น้อยมาก ทั้งนี้มีสาเหตุมาจากครูยังไม่เข้าใจ ขาดทักษะ ไม่มั่นใจว่าจะวัดความรู้ได้เท่าเทียมกับการทดสอบ นอกจากนั้นครูยังยึดติดอยู่กับเนื้อหาและเวลาตามหลักสูตรมากกว่ามองที่จุดหมายของหลักสูตร จึงทำให้ครูมุ่งสอนเนื้อหาเพื่อเป็นประโยชน์แก่ครูในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงซึ่งเป็นการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โรงเรียน ข จึงได้จัดทำหลักสูตรการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขึ้น

2. เป้าหมายในการพัฒนา

2.1 เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมสามารถประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3. รายละเอียดของหลักสูตร

3.1 ความรู้ที่จำเป็นสำหรับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้แก่ การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน เครื่องมือหรือวิธีการประเมินการเรียนรู้และการกำหนดผู้ประเมิน การสร้างเกณฑ์การให้คะแนน เกณฑ์การประเมิน การประเมินระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้

3.2 การกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน

3.3 การวางแผนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3.4 การหลอมรวมแผนการประเมินเข้าสู่แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

4. วิธีการฝึกอบรม

4.1 การบรรยาย

4.2 ศึกษาเอกสารประกอบการอบรม

4.3 การอภิปราย

4.4 การปฏิบัติจริง

5. ระยะเวลาอบรม

เวลาในการอบรม 1 วัน ในวันที่ 20 พฤศจิกายน 2547 เวลา 8.30 น.- 16.30 น.

6. กลุ่มเป้าหมาย

ครู โรงเรียน ข ที่เป็นอาสาสมัครจำนวน 8 คน

7. การประเมินผล

7.1 สังเกตการณ์เข้าร่วมกิจกรรม

7.2 ประเมินผลการฝึกอบรม

8. ผู้รับผิดชอบ

โรงเรียน ข

กรณีศึกษาที่ 3 โรงเรียน ค (S)

ครูได้ร่วมกันสรุปเนื้อหาในหลักสูตรว่า ควรเป็นเนื้อหาที่ต้องเข้าใจเพื่อเป็นประโยชน์ต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยวิทยากรบรรยายในภาพรวม และเน้นหนักการฝึกปฏิบัติการออกแบบการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนตามสภาพจริง และผู้เข้าอบรมศึกษาเอกสารประกอบ เห็นได้จากการแสดงความคิดเห็นในการระดมสมองเพื่อกำหนดเนื้อหา ดังนี้

“ควรบรรยายความรู้ที่จำเป็นรวมๆ หากครูเขาไม่เข้าใจตรงไหนก็เปิดโอกาสให้เขาถาม และค่อยฝึกทำแบบประเมินต่าง ๆ”

(ST2: 8 มกราคม 2548)

“อยากได้ตัวอย่างการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนเยอะ ๆ เราจะได้นำมาปรับใช้กับโรงเรียนของเรา จะได้ประหยัดเวลาในการสร้างขึ้น”

(ST6: 8 มกราคม 2548)

ส่วนวิธีการอบรม ครูโรงเรียน ค มีข้อสรุปร่วมกันว่า วิธีการอบรมควรมีทั้งการบรรยายให้ความรู้ และฝึกปฏิบัติ รวมทั้งปฏิบัติจริงโดยมีการติดตามให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกตามความต้องการจำเป็น เห็นได้จากการแสดงความคิดเห็นในการระดมสมองเพื่อกำหนดวิธีการอบรมดังนี้

“หากมีที่ปรึกษาก็จะทำให้เรามีความมั่นใจขึ้น แต่เราก็มีข้อจำกัดตรงที่เราเป็นครูเอกชน เวลาว่างไม่ค่อยมากเท่าไร วันเสาร์ก็ต้องสอนพิเศษ หรือบางทีถ้ามีเด็กเข้าสอบหรือแข่งขันโครงการพิเศษต้องสอนต่อเนื่องจนถึงวันอาทิตย์ อย่างเช่นช่วงนี้ต้องสอนนักเรียนที่อ่อนตามเพื่อนไม่ทันให้ฟรีในวันอาทิตย์”

(ST1: 8 มกราคม 2548)

“ต้องลงมือทำเลยถึงจะได้ผล ยิ่งมีที่ปรึกษาก็ทำให้มั่นใจขึ้นมาก”

(ST2: 8 มกราคม 2548)

โดยกำหนดหลักสูตรฝึกอบรมด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ดังนี้

หลักสูตรการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
โรงเรียน ค

1. หลักการ

ตั้งแต่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีผลบังคับใช้เมื่อวันที่ 20 สิงหาคม 2542 ได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการวัดและประเมินการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องกับกระบวนการเรียนการสอนโดยถือว่าการประเมินเป็นกิจกรรมที่สอดแทรกอยู่ในกระบวนการเรียนรู้ การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวทำให้ให้นักวิชาการวัดผลได้กล่าวถึง การประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment) เนื่องจากเป็นการประเมินที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาเครื่องมือการประเมินที่สามารถสะท้อนผลได้ถูกต้องมากกว่าวิธีอื่น นักการศึกษาตลอดจนครูอาจารย์จึงมีความคาดหวังว่าการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะเป็นนวัตกรรมการประเมินที่ก่อให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง

แนวคิดด้านการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงได้เริ่มเข้ามาเผยแพร่ในประเทศไทยเมื่อปี พ.ศ. 2535 แต่การขยายผลเชิงปฏิบัตินับว่ายังเป็นไปได้้น้อยมาก ทั้งนี้มีสาเหตุมาจากครูยังไม่เข้าใจ ขาดทักษะ ไม่มั่นใจว่าจะวัดความรู้ได้เท่าเทียมกับการทดสอบ นอกจากนี้ครูยังยึดติดอยู่กับเนื้อหาและเวลาตามหลักสูตรมากกว่ามองที่จุดหมายของหลักสูตร จึงทำให้ครูมุ่งสอนเนื้อหาเพื่อเป็นประโยชน์แก่ครูในการ

ประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงซึ่งเป็นการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โรงเรียน ค จึงได้จัดทำหลักสูตรการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขึ้น

2. เป้าหมายในการพัฒนา

2.1 เพื่อให้ครูประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียนสอดแทรกไปกับการจัดกิจกรรมการพัฒนาผู้เรียนได้

3. รายละเอียดของหลักสูตร

3.1 ความรู้ที่จำเป็นสำหรับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้แก่ การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน เครื่องมือหรือวิธีการประเมินการเรียนรู้และการกำหนดผู้ประเมิน การสร้างเกณฑ์การให้คะแนน เกณฑ์การประเมิน การประเมินระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้

3.2 เครื่องมือและวิธีการในการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน

3.3 การวางแผนการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน

3.4 การหลอมรวมแผนการประเมินเข้าสู่แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

4. วิธีการฝึกอบรม

4.1 การบรรยาย

4.2 ศึกษาเอกสารประกอบการอบรม

4.3 การอภิปราย

4.4 การปฏิบัติจริง

5. ระยะเวลาอบรม

เวลาในการอบรม 1 วัน ในวันที่ 9 มกราคม 2548 เวลา 8.30 น.- 16.30 น.

6. กลุ่มเป้าหมาย

ครู โรงเรียน ค ที่เป็นอาสาสมัครจำนวน 10 คน

7. การประเมินผล

7.1 สังเกตการณ์เข้าร่วมกิจกรรม

7.2 ประเมินผลการฝึกอบรม

8. ผู้รับผิดชอบ

โรงเรียน ค

1.4 การกำหนดแผนให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก

แผนให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกได้จากการระดมสมองของครูและผู้วิจัย เพื่อให้ครูปฏิบัติกิจกรรมของอย่างมีเป้าหมาย มีวินัยในการทำงาน และรับทราบขอบข่ายภาระงานที่ต้องปฏิบัติอย่างชัดเจน แผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกเกิดจากการตัดสินใจร่วมกันระหว่างกลุ่มครูและผู้วิจัย ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ตารางที่ 4.21 ขอบข่ายงานในแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก

ระยะที่	ขอบข่ายงานที่ต้องดำเนินการให้สำเร็จ	ผลการดำเนินงาน ของโรงเรียน		
		ก	ข	ค
1	การรวบรวมข้อมูล ได้แก่ การสำรวจสภาพก่อนการประเมินการเรียนรู้ กำหนดเป้าหมาย ได้แก่ การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนดสิ่งที่ประเมิน การพัฒนากลยุทธ์ ประกอบด้วย การกำหนดภาระงาน และกิจกรรมที่ส่งเสริมการปฏิบัติภาระงาน การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือการประเมิน การกำหนดผู้ประเมิน การกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน และการหลอมรวมแผนการประเมินเข้าสู่แผนการเรียนรู้			
2	การพัฒนากลยุทธ์ ประกอบด้วย การสร้างเครื่องมือหรือ/และการสร้างเกณฑ์การให้คะแนน			
3	การปฏิบัติตามกลยุทธ์ ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผลข้อมูล และการสรุปผลการประเมิน การนำเสนอหลักฐานแสดงความก้าวหน้า ได้แก่ การนำเสนอผลการประเมิน และการนำผลการประเมินไปใช้			

จากตาราง 4.21 แสดงขอบข่ายงานที่กำหนดต้องดำเนินการให้สำเร็จ โดยระยะแรกเป็นงานที่ต่อเนื่องมาจากการฝึกอบรมตั้งแต่ การสำรวจสภาพก่อนการประเมินการเรียนรู้ จนกระทั่งการหลอมรวมแผนการประเมินเข้าสู่แผนการเรียนรู้ ระยะที่สอง เป็นงานการสร้างเครื่องมือหรือ/และเกณฑ์การให้คะแนน และระยะสุดท้าย เริ่มตั้งแต่ การเก็บรวบรวมข้อมูล จนกระทั่งการนำผลการประเมินไปใช้

2. การปฏิบัติการพัฒนาครู

ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ นักวิจัยจะมีบทบาทในการพัฒนาบุคลากรโดยการฝึกอบรม (training: T) ซึ่งการอบรมครั้งนี้ใช้แนวคิดการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based training) ซึ่งเป็นกระบวนการพัฒนาครูในเวลาปฏิบัติงาน (on the job training) ที่ตอบสนองปัญหาและสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของครูโดยการฝึกอบรมเน้นการปฏิบัติจริง การสนับสนุนโดยการให้คำปรึกษา (coaching: C) และการอำนวยความสะดวก (facilitating: F) เพื่อให้เกิดความมั่นใจว่ากระบวนการประเมินการเรียนรู้จะไม่เกิดการล้มเหลว จนกระทั่งครูเกิดการกระจ่างชัดและมีเสรีภาพในการกำหนดแผนการประเมินได้ด้วยตนเอง

2.1 การฝึกอบรม (training: T)

การฝึกอบรมครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ การศึกษาชาติพุทธศักราช 2542 ครั้งนี้ ได้ดำเนินการฝึกอบรมเพื่อให้ครูมีความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ โดยมีกำหนดการฝึกอบรมดังนี้

ตารางที่ 4.22 กำหนดการฝึกอบรมการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พุทธศักราช 2542

เวลา	หัวข้อในการฝึกอบรม	ผู้รับผิดชอบ	เป้าหมาย
8.30 -9.00 น.	ลงทะเบียน		
9.00-9.30 น.	แนวคิดการประเมินการเรียนรู้ที่ สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542	กฤติยา วงศ์ก้อม ปิ่นวดี ธนธานี	ครูมีความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับแนวคิดการประเมิน การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขั้นตอนการประเมินการ
9.30-10.30 น.	ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ 1. จุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะ ประเมิน 2. ภาระงานตามสภาพจริง	กฤติยา วงศ์ก้อม ปิ่นวดี ธนธานี	ครูมีความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับ ขั้นตอนการประเมิน การเรียนรู้
10.30-10.45น.	พักผ่อนเติมพลัง		
10.45-12.0 น.	3. วิธีการประเมินและผู้ประเมิน 4. เกณฑ์การให้คะแนน	กฤติยา วงศ์ก้อม ปิ่นวดี ธนธานี	
12.00-13.00น.	พักผ่อนเติมพลัง		
13.00-14.30น.	5. การนำเสนอผลการประเมินและ การนำผลการประเมินไปใช้	กฤติยา วงศ์ก้อม ปิ่นวดี ธนธานี	
14.30-14.45น.	พักผ่อนเติมพลัง		
14.45-16.00น.	การทำแผนการประเมิน สู่แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	กฤติยา วงศ์ก้อม ปิ่นวดี ธนธานี	ครูสามารถทำแผนการ ประเมินได้และหลอมรวมกับ แผนการจัดกิจกรรมการ เรียนรู้ได้

2.2 การอำนวยความสะดวก (facilitating: F)

บทบาทของนักวิจัยในการอำนวยความสะดวกเกิดขึ้นต่อเนื่องนับตั้งแต่เริ่มต้น กระบวนการพัฒนาครู ซึ่งการอำนวยความสะดวกให้ครูกลุ่มตัวอย่างในแต่ละโรงเรียนพอสรุปได้ดังนี้

1. การอำนวยความสะดวกโดยการกระตุ้นให้ครูเกิดการทบทวนตนเองในการวางแผนการพัฒนาครู ได้แก่ การสำรวจสภาพปัญหาการประเมินการเรียนรู้ของครู
2. การอำนวยความสะดวกโดยดำเนินการให้เกิดการระดมสมองในการวางแผนพัฒนาครู ตั้งแต่ การสำรวจสภาพปัญหาการประเมินการเรียนรู้ การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดวิธีการฝึกอบรม และการกำหนดแผนการให้คำปรึกษา และอำนวยความสะดวก
3. การอำนวยความสะดวกโดยดำเนินการให้เกิดการฝึกอบรมและการจัดสวัสดิการ ต่าง ๆ ระหว่างฝึกอบรม
4. การอำนวยความสะดวกโดยการจัดหาเอกสารให้ศึกษาเพิ่มเติมทั้งเอกสารที่จัดทำขึ้นเพื่อประกอบการฝึกอบรม เอกสารให้ความรู้การประเมินผลการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ และเอกสารหลักฐานการประเมินต่าง ๆ
5. การอำนวยความสะดวกโดยการกำกับติดตามตามแผนการรับความสะดวกความสะดวกเป็นระยะ ๆ ตามแผนที่วางไว้และการโทรศัพท์เพื่อติดตามครูกลุ่มตัวอย่างบางส่วนที่ทำงานที่ไม่เป็นไปตามแผนที่กำหนดไว้
6. การอำนวยความสะดวกโดยการดำเนินการให้เกิดการอำนวยความสะดวกทรัพยากรต่าง ๆ จากสถานศึกษา ซึ่งนับว่าเป็นบทบาทการอำนวยความสะดวกที่สำคัญยิ่ง ที่จะทำให้ครูพัฒนาประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อย่างยั่งยืน

2.3 การให้คำปรึกษา (coaching: C)

บทบาทการให้คำปรึกษาเป็นบทบาทที่จำเป็นอย่างยิ่งในกระบวนการพัฒนาครูครั้งนี้ ซึ่งแผนการรับคำปรึกษาเกิดจากผู้วิจัยและครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้ร่วมกันกำหนดขึ้นเป็น 3 ระยะ ระยะแรก ใช้เวลาสองวันเพื่อให้คำปรึกษารายบุคคล ครูจะหมุนเวียนกันมารับคำปรึกษาในช่วงเวลาว่าง ยกเว้นโรงเรียน ค ซึ่งเป็นโรงเรียนเอกชน ที่ใช้เวลาเพียงวันเดียวในวันหยุด เนื่องในวันทำงานครูจะไม่สะดวกที่จะรับคำปรึกษา แต่ระยะเวลาห่างกันประมาณหนึ่งสัปดาห์ และได้มีการกำหนดขอบเขตของงานในแต่ละสัปดาห์เพื่อให้ครูได้เตรียมตัวทำงาน ซึ่งทั้งสามระยะนี้ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยได้เดินทางไปให้คำปรึกษาที่โรงเรียน มีแผนการรับคำปรึกษาและการอำนวยความสะดวกและผลการดำเนินงานดังตารางที่ 4.23

ตารางที่ 4.23 ผลการดำเนินงานตามแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก

ระยะ ที่	ขอบข่ายงานที่ต้องดำเนินการให้ สำเร็จ	ผลการดำเนินงานของโรงเรียน		
		ก	ข	ค
1	การรวบรวมข้อมูล ได้แก่ การ สำรวจสภาพก่อนการประเมินการ เรียนรู้ กำหนดเป้าหมาย ได้แก่ การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่ คาดหวัง การกำหนดจุดประสงค์ การเรียนรู้ การกำหนดสิ่งที่จะ ประเมิน การพัฒนากลยุทธ์ ประกอบด้วย การกำหนดภาระงานและกิจกรรม ส่งเสริมการปฏิบัติภาระงาน วิธีการ/เครื่องมือการประเมิน ผู้ ประเมิน เกณฑ์การให้คะแนน (และการหลอมรวมแผนการ ประเมินสู่แผนการเรียนรู้)	11-12 พ.ย. 2547 ครู 8 คนสามารถทำ แผนการประเมินและ หลอมรวมกับแผนการจัด กิจกรรมการเรียนรู้ได้ ผู้วิจัยได้ให้คำปรึกษา เกี่ยวกับการสร้าง เครื่องมือและเกณฑ์การ ให้คะแนนให้เหมาะสมกับ สิ่งที่ประเมิน นอกจากนั้นอีก 8 คน ทำงานไม่เสร็จตามแผน เนื่องจากยังไม่เข้าใจบาง ขั้นตอน และยังเกิดความ สับสน ผู้วิจัยจึงให้ คำปรึกษาในส่วนที่ครูยัง ไม่เข้าใจและให้กำลังใจใน การดำเนินงานต่อไป	25-26 พ.ย. 2547 ครูทั้ง 8 คน สามารถทำ แผนการประเมินและ หลอมรวมกับแผนการจัด กิจกรรมการเรียนรู้ได้ ผู้วิจัยได้ให้คำปรึกษาใน การดำเนินงานต่อไปราย กรณี	15 ม.ค. 2548 ครูทั้ง 10 คน สามารถทำ แผนการประเมินและ หลอมรวมกับแผนการจัด กิจกรรมการเรียนรู้ได้ ผู้วิจัยได้ให้คำปรึกษาใน การดำเนินงานต่อไปราย กรณี
2	การพัฒนากลยุทธ์ ประกอบด้วย การสร้างเครื่องมือหรือและการ สร้างเกณฑ์การให้คะแนน	18 พ.ย. 2547 ครู 16 คนได้ทำงาน เป็นไปตามแผนที่วางไว้ ผู้วิจัยได้ให้คำปรึกษา เกี่ยวกับเกณฑ์การให้ คะแนน และการกำหนด น้ำหนักคะแนน	3 ธ.ค. 2547 ครู 8 คนได้ทำงาน เป็นไปตามแผนที่วางไว้ ผู้วิจัยได้ให้คำปรึกษา เกี่ยวกับเกณฑ์การให้ คะแนนซึ่งไม่ควรกำหนด มิติที่หยาบเกินไป และ การกำหนดน้ำหนัก คะแนน	22 ม.ค. 2548 ครู 10 คนได้ทำงาน เป็นไปตามแผนที่วางไว้ ผู้วิจัยได้ให้คำปรึกษา เกี่ยวกับการสร้างแบบ วัดการอ่าน คิดวิเคราะห์ เกณฑ์การให้คะแนน และการกำหนดน้ำหนัก คะแนน
3	การปฏิบัติตามกลยุทธ์ ประกอบด้วย การเก็บรวบรวม ข้อมูล การประมวลผลข้อมูล และ การสรุปผลการประเมิน การนำเสนอหลักฐานแสดง ความก้าวหน้า ได้แก่ การนำเสนอ ผลการประเมิน และการนำผลการ ประเมินไปใช้	24 พ.ย. 2547 ครู 16 คนได้ทำงาน เป็นไปตามแผน ผู้วิจัย ได้ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับ การนำเสนอผลการ ประเมินเพื่อให้สอดคล้อง กับแบบบันทึกผลการ ประเมินและแนวทางการ นำผลการประเมินไปใช้	9 ธ.ค. 2547 ครู 8 คนได้ทำงาน เป็นไปตามแผน ผู้วิจัย ได้ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับ การนำเสนอผลการ ประเมินเพื่อให้สอดคล้อง กับแบบบันทึกผลการ ประเมินและแนวทางการ นำผลการประเมินไปใช้	29 ม.ค. 2548 ครู 10 คนได้ทำงาน เป็นไปตามแผน ผู้วิจัย ได้ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับ การนำเสนอผลการ ประเมินเพื่อให้ สอดคล้องกับแบบบันทึก ผลการประเมินและแนว ทางการนำผลการ ประเมินไปใช้

3. ผลการประเมินการพัฒนาครู

3.1 ผลการประเมินการฝึกอบรม

จากการสังเกตพบว่า ผู้บริหารโรงเรียนของทุกโรงเรียนเห็นความสำคัญของการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ และให้ความร่วมมืออย่างดี โดยผู้บริหารได้จัดให้ผู้ช่วยฝ่ายวิชาการหรือครูวิชาการเป็นผู้ประสานงานและอำนวยความสะดวกระหว่างการพัฒนาครู ทั้งในส่วนของการจัดเตรียมอาหารและเครื่องดื่มระหว่างการฝึกอบรม การประสานงานกับครูในการเข้ารับการฝึกอบรม การลงทะเบียน และโรงเรียนยังอำนวยความสะดวกวัสดุอุปกรณ์ให้กับครู อาทิ กระดาษหมึกพิมพ์ บริการคอมพิวเตอร์สำหรับพิมพ์งาน บริการการถ่ายเอกสาร เป็นต้น

ส่วนครูที่เข้ารับการอบรมมีความใฝ่รู้และตั้งใจเข้ารับการฝึกอบรมเป็นอย่างดี ตลอดระยะเวลาช่วงเช้าที่มีการบรรยายให้ความรู้จะมีการซักถามตลอดเวลา ทำให้บรรยากาศการอบรมเป็นกันเอง และทำให้เข้าใจขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ไปในทิศทางเดียวกัน ส่วนช่วงบ่ายมีการฝึกปฏิบัติการวางแผนการประเมินการเรียนรู้ ครูส่วนใหญ่ได้เตรียมพร้อมโดยการนำแนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตั้งใจทำการประเมินมาเพื่อใช้ในการปฏิบัติการวางแผนประเมินการเรียนรู้ ผลการประเมินการฝึกอบรมการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จำแนกตามโรงเรียนและในภาพรวมจากตารางที่ 4.24 พบว่า ผลการประเมินการอบรมเชิงปฏิบัติการการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า ในภาพรวมครูเห็นด้วยมากกว่า เนื้อหาที่อบรมสอดคล้องกับความต้องการเรียนรู้ เนื้อหาการอบรมมีความเหมาะสม เนื้อหาการอบรมมีความครอบคลุม เนื้อหาการอบรมน่าสนใจ กิจกรรมในการอบรมมีความเหมาะสม กิจกรรมอบรมช่วยให้เกิดการเรียนรู้ วิทยากรมีความรู้ในเนื้อหา วิทยากรมีความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ วิทยากรมีความชัดเจนในการบรรยาย วิทยากรเปิดโอกาสให้ซักถาม สื่อประกอบการอบรมมีความเหมาะสม บรรยากาศการอบรมเอื้อต่อการเรียนรู้ การจัดลำดับเนื้อหาที่มีความเหมาะสม การใช้เวลาเหมาะสมกับเนื้อหา ความรู้สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้

3.2 ผลการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก

จากการประเมินผลการอำนวยความสะดวกโดยการสัมภาษณ์และสังเกตแบบมีส่วนร่วม พบว่า การอำนวยความสะดวกมีผลอย่างยิ่งในการกำกับติดตามการปฏิบัติงานของครูให้เป็นไปตามแผนที่วางไว้ บทบาทดังกล่าวจะประสบความสำเร็จต้องอาศัยการประสานงานของผู้ประสานงานภายใน ซึ่งเป็นบุคคลที่ครูให้ความศรัทธาและเชื่อถือ ได้แก่ ผู้ช่วยผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการ หรือครูฝ่ายวิชาการ รวมทั้งการกำกับติดตาม การอำนวยความสะดวกของผู้บริหารสถานศึกษา เห็นได้จากการข้อมูลที่ได้จากครูระหว่างการอำนวยความสะดวกและการให้คำปรึกษาดังนี้

“อายุอาจารย์ (ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย) จังเลยคะ ที่ทำการบ้านไม่เสร็จแต่หนูไม่ออกจากโครงการ หรอกนะคะ พรุ่งนี้หนูจะนำไปส่งที่สถาบัน (มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม) ให้อาจารย์แต่เข้าเลยคะ ...ให้หนูไปเถอะคะ อาจารย์จะได้ไม่เสียเที่ยวมา”

(TT1: 12 พฤศจิกายน 2547)

“อาจารย์ขา (ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย) พี่...เขาลา เขาฝากงานมาให้อาจารย์ตรวจ แล้วให้เรียน อาจารย์ว่า เขายังอยู่ในโครงการนะคะแต่ตอนนี้สามีเขาป่วย หนูกับพี่เขาทำสาระเดียวกันหนูฟังไปเผื่อพี่เขาได้คะ ”

(TT4: 11 พฤศจิกายน 2547)

หนูเป็นคิวเมื่อวานคะ แต่เมื่อวานการบ้านไม่เสร็จ เมื่อวานหนูอยู่ในห้องสมุดเห็นอาจารย์เดินมา จากรถเลยรีบหนีเลยคะ อาจารย์ไม่ทันเห็นหนูหรอก พี่ ๆ เขาหัวเราะหนูกันใหญ่ ”

(TT15: 12 พฤศจิกายน 2547)

“ผู้ช่วย (วิชาการ) เป็นคนมุ่งมั่นในการทำงานมาก บางทีเหนื่อยมาอยากจะเออร์รี่นี่ แต่พอเห็นผู้ช่วยก็รู้สึก เราสบายกว่าผู้ช่วยเยอะ โดยเฉพาะตั้งแต่เปลี่ยนหลักสูตรใหม่มาที่ หนูไม่เคยเห็นท่านงยหน้าจากงานเลย เตรียมโน่น เตรียมนี่ให้เรา อำนวยความสะดวกให้พวกเรา มาก แล้วเราจะไม่ได้ทำอะไรคะ”

(TT3: 18 พฤศจิกายน 2547)

“พรุ่งนี้มีภจพฐพระราชนาน อาจารย์อย่าเพิ่งเข้านะคะ ต้องระดมครูไปช่วยวัด งานฉุกเฉินคะ วันศุกร์เข้าได้คะ”(โทรศัพท์)

(TT7: 11 พฤศจิกายน 2547)

“วันไหนอาจารย์จะมา ผู้ช่วยก็จะเดินบอกว่า พรุ่งนี้อาจารย์มานะ เตรียมให้พร้อมถึง...ตรงนี้นะ อย่าให้โรงเรียนขายหน้านะ มันเป็นผลดีกับตัวเราเอง ”

(NA1: 25 พฤศจิกายน 2547)

“เมื่อวานพี่เดินบอกแล้ว น้องไปตามห้องเลยนะ ครูเขาพร้อมแล้ว ตามสบายเลยนะคะ”

(NA1: 25 พฤศจิกายน 2547)

“เวลาประชุม ครูใหญ่ก็จะคอยถามอยู่เสมอ แล้วว่าอย่าทิ้งงานนะ อย่าให้อาจารย์ต้องทวงงานหลายครั้งนะ ตั้งใจทำให้ดี เป็นผลดีกับโรงเรียนของเราและเด็ก ”

(ST1: 15 มกราคม 2548)

“อาจารย์ต้องการอะไร บอกนะครึบ ผู้อำนวยการสนับสนุนเต็มที่ เมื่อวานท่านศึกษาพิเศษของสำนักการศึกษา มา เล่าให้ท่านฟัง ท่านก็ว่าดีมากๆเลย...นำขยายผลอีก ถึงเวลานั้นผมเรียนเชิญอาจารย์อีกนะครึบ ”

(TA2: 18 พฤศจิกายน 2547)

ตารางที่ 4.24 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความหมายค่าเฉลี่ยผลการประเมินการอบรมเชิงปฏิบัติการ

ที่	รายการ	โรงเรียน ก (16)			โรงเรียน ข (8)			โรงเรียน ค (10)			รวม (34)		
		Mean	S.D.	ความหมาย	Mean	S.D.	ความหมาย	Mean	S.D.	ความหมาย	Mean	S.D.	ความหมาย
1.	เนื้อหาที่อบรมสอดคล้องกับความต้องการ เรียนรู้	3.94	.25	มาก	4.00	.53	มาก	4.60	.52	มาก	4.15	.50	มาก
2.	เนื้อหาการอบรมมีความเหมาะสม	4.06	.25	มาก	4.13	.35	มาก	3.70	.95	มาก	3.97	.58	มาก
3.	เนื้อหาการอบรมมีความครอบคลุม	4.13	.62	มาก	3.75	.46	มาก	4.00	.47	มาก	4.00	.55	มาก
4.	เนื้อหาการอบรมน่าสนใจ	4.13	.50	มาก	4.38	.52	มาก	4.30	.48	มาก	4.24	.50	มาก
5.	กิจกรรมในการอบรมมีความเหมาะสม	4.06	.25	มาก	4.00	.53	มาก	4.10	.32	มาก	4.06	.34	มาก
6.	กิจกรรมอบรมช่วยให้เกิดการเรียนรู้	4.06	.25	มาก	3.88	.35	มาก	4.20	.42	มาก	4.06	.34	มาก
7.	วิทยากรมีความรู้ในเนื้อหา	4.19	.40	มาก	4.00	.00	มาก	3.60	.52	มาก	3.97	.46	มาก
8.	วิทยากรมีความสามารถในการถ่ายทอด ความรู้	4.06	.25	มาก	3.63	.52	มาก	4.30	.48	มาก	4.03	.46	มาก
9.	วิทยากรมีความชัดเจนในการบรรยาย	4.31	.48	มาก	4.13	.35	มาก	4.10	.32	มาก	4.21	.41	มาก
10.	วิทยากรเปิดโอกาสให้ซักถาม	4.06	.25	มาก	3.13	.35	ปานกลาง	4.40	.70	มาก	3.94	.65	มาก
11.	สื่อประกอบการอบรมมีความเหมาะสม	3.94	.44	มาก	3.75	.46	มาก	4.00	.00	มาก	3.91	.38	มาก
12.	บรรยากาศการอบรมเอื้อต่อการเรียนรู้	3.94	.68	มาก	3.51	.53	มาก	4.41	.52	มาก	3.97	.67	มาก
13.	การจัดลำดับเนื้อหาที่มีความเหมาะสม	4.19	.40	มาก	4.25	.46	มาก	4.20	.42	มาก	4.21	.41	มาก
14.	การใช้เวลาเหมาะสมกับเนื้อหา	4.13	.34	มาก	3.88	.35	มาก	3.80	.79	มาก	3.97	.52	มาก
15.	ความรู้สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้	4.31	.48	มาก	4.00	.53	มาก	4.70	.48	มาก	4.35	.54	มาก
รวม		4.10	.14	มาก	3.89	.20	มาก	4.16	.16	มาก	4.07	.19	มาก

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับ เกณฑ์การแปลความหมายค่าเฉลี่ย 1.00-1.50=น้อยที่สุด 1.51-2.50=น้อย 2.51-3.50=ปานกลาง 3.51-4.50=มาก 4.51-5.00=มากที่สุด

3.3 ผลการประเมินการพัฒนาครู

ในขั้นตอนสุดท้าย เป็นการแสดงหลักฐานแสดงความก้าวหน้าในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ของครู ซึ่งได้จัดประชุมเพื่อนำเสนอผลงานรายบุคคลเพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ตั้งแต่การวางแผนการประเมิน การหลอมรวมเป็นแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เกณฑ์การให้คะแนนแบบต่าง ๆ ผลการประเมินนักเรียน และผลงานของนักเรียน ซึ่งแต่ละโรงเรียนมีการสะท้อนผลการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่เป็นไปตามเป้าหมายดังนี้

“ผ่านการฝึกอบรมครั้งนี้ทำให้พวกเราให้เกิดความกระฉ่างขึ้น จากนั้นไปเราคงประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนด้วยความมั่นใจมากยิ่งขึ้น”

(TT16: 8 ธันวาคม 2547)

“คราวนี้เราคงมีคำตอบให้ผู้ช่วย (ฝ่ายวิชาการ) แล้วว่าคะแนนมาจากไหน จริง ๆ แล้วเราก็พยายามจะทำแต่มันไม่รู้จะเริ่มอย่างไร หากอาจารย์มีเวลามาดูแผนการประเมินให้บ้างนะคะ คราวนี้หนูจะลองทำภาษาไทย”

(TT11: 8 ธันวาคม 2547)

“ในที่สุดดิฉันก็ร่วมโครงการของอาจารย์ได้ตลอดรอดฝั่ง แหม... เก่งใจอาจารย์จริง ๆ เจอหน้ากันทุกครั้งก็บ่นว่าคราวหน้าไม่ไหวแล้ว ทำไม่ไหว หากอาจารย์มาแล้วไม่มีงานอย่าต่อว่ากันนะ ทุกครั้งอาจารย์ก็ยิ้มและบอกว่าไม่เป็นไรทำได้แค่นี้ก็เอามาให้ดูกันนี่เป็นผลงานชิ้นโบว์แดงก่อนเกษียณในปีหน้าเลยนะคะ”

(TT6: 8 ธันวาคม 2547)

“พี่ล้นแทบแย่... เสร็จลงได้ ชลुकหลักบ้างนะคะ ถ้างานเสร็จแล้วอาจารย์มาช่วยพี่หน่อยนะคะ พี่จะเริ่มให้ครูทุกคนวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังตลอดทั้งปี เพื่อวางแผนการประเมินด้วยแบบทดสอบ ภาระงาน หรือคุณลักษณะ ทำไปที่ละนิดทีละหน่อย”

(TA1: 8 ธันวาคม 2547)

คณะครูที่เข้าร่วมโครงการและผู้ช่วยฝ่ายวิชาการได้วางแผนการขยายผลการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ให้กับครูท่านอื่นที่ไม่ได้เข้าร่วมโครงการ

“จบการอบรมครั้งนี้ ได้ความรู้ไปปรับปรุงแผนการสอนได้เยอะ ทำให้เกิดความรู้ว่า สิ่งที่เราทำอันไหนไม่เข้าทำอันไหนใช้ได้ หากไม่ได้ลงมือทำให้จบกระบวนการอย่างนี้ก็คงลืมอีกนั่นแหละ”

(NT1: 24 ธันวาคม 2547)

“ทำงานเสร็จแล้วรู้สึกภูมิใจ และมีแรงที่จะทำต่ออีก คราวนี้รับรองคะ ฐุภริคของโรงเรียน ข จะไม่เหมือนกันทั้งโรงเรียนอย่างที่อาจารย์แฉวแล้วค่ะ”

(NT3: 24 ธันวาคม 2547)

“เพิ่งคุยกับครู...ว่าจะช่วยกันทำแผนพัฒนาผู้เรียนและประเมินแบบที่ทำนี้ เรื่องเศษส่วน เพราะเป็นเรื่องที่เด็กมีปัญหา มาก มีปัญหาทุกรุ่น คิดว่าจะทำนานแล้ว แต่ได้แต่คิด แต่ไม่มีปัญหาทำคนเดียว ต้องอาศัยครู...ช่วย เขายังสาว ยังมีแรง”

(NT8: 24 ธันวาคม 2547)

“ครูเชื่อว่าคราวนี้ได้มากกว่าการอบรมแบบเดิม ๆ เพราะมีการติดตามงานทำให้ทำงานเสร็จตามที่วางแผนกันไว้ หากอาจารย์ไม่มาตามงาน มาให้คำปรึกษา ก็คงทำค้างไว้อีกแหละคะ”

(NA1: 24 ธันวาคม 2547)

“เท่าที่สอบถามดู โรงเรียนอื่น ๆ ยังไม่ได้ทำแบบประเมินการอ่าน คิด วิเคราะห์ และเขียนสื่อความเลย เราทำแล้วแถมทดลองใช้แล้ว ปลายเดือนกุมภาพันธ์ก็จะสบายขึ้นเยอะ”

(ST5: 6 กุมภาพันธ์ 2548)

“ทำเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปรีดทำให้ตรวจง่ายขึ้นเยอะเลยคะ บางรูปรีดที่ใช้ตลอดแบบการนำเสนอผลงานหน้าชั้น อย่างนี้...หนูทำเป็นชาร์ตติดถาวรให้นักเรียนอ่านเลยคะ ”

(ST6: 6 กุมภาพันธ์ 2548)

“หลังจากทำงานเสร็จแล้ว ทำให้เกิดความมั่นใจขึ้นมาก ไม่เกิดความเคลือบแคลงใจว่าที่เราทำนั้น ถูกหรือผิด ”

(ST2: 6 กุมภาพันธ์ 2548)

“ที่เห็นชัดจริง ๆ ก็ตรงรูปรีดนี้แหละคะ เมื่อก่อนมีเกณฑ์การให้คะแนนเป็นความเรียง ให้คะแนนยากมาก แต่พอปรับเป็นรูปรีด ซึ่งก็ไม่ต้องอะไรมาก แค้จับความเรียงใส่ช่อง ๆ ในตารางเท่านั้นเองทำให้สบายขึ้นเยอะ แล้วคิดว่าฝ่ายวิชาการจะนำไปปรับให้ใช้ทั้งโรงเรียน”

(ST1: 6 กุมภาพันธ์ 2548)

การพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ดำเนินการตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ซึ่งได้บรรยายรายละเอียดในแต่ละขั้นตอนดังกล่าว และสรุปได้ดังตารางที่ 4.25 คอลัมน์ที่ 1 แสดงองค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาครู คอลัมน์ที่ 2 เป็นกลยุทธ์การพัฒนาครู คอลัมน์ที่ 3 และ 4 เป็นกิจกรรมหลักและกิจกรรมย่อยในการพัฒนาครู คอลัมน์ที่ 5 เป็นบทบาทของครู คอลัมน์ที่ 6 เป็นบทบาทของผู้วิจัย และคอลัมน์ที่ 7 เป็นผลลัพธ์ที่มุ่งหวัง

ตารางที่ 4.25 กิจกรรม บทบาทของครูและผู้วิจัย และผลลัพธ์ที่มุ่งหวังในแต่ละองค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาครู

องค์ประกอบ รูปแบบ	องค์ประกอบย่อย	องค์ประกอบ การประเมิน	กิจกรรมย่อย	บทบาทของครู	บทบาทของผู้วิจัย	ผลลัพธ์ที่มุ่งหวัง
(1) การวางแผนพัฒนาครู	การสำรวจสภาพปัญหาก่อนการพัฒนา	-	-วิเคราะห์สภาพปัญหาการประเมินการเรียนรู้ -วิเคราะห์ปัญหาการพัฒนาครู	ร่วมกันระดมสมองเพื่อ -วิเคราะห์สภาพปัญหาการประเมินการเรียนรู้ -วิเคราะห์ปัญหาการพัฒนาครู	อำนวยความสะดวกโดย -กระตุ้นให้เกิดการทบทวนตนเอง -ดำเนินการให้เกิดการระดมสมองเพื่อวิเคราะห์สภาพปัญหาก่อนการพัฒนา	-สภาพปัญหาก่อนการพัฒนาทั้งด้านการประเมินการเรียนรู้และวิธีการพัฒนาครู
	การกำหนดเป้าหมายในการพัฒนาครู	-	-กำหนดเป้าหมายในการพัฒนาครู	ร่วมกันระดมสมองเพื่อ -กำหนดเป้าหมายในการพัฒนาครู	อำนวยความสะดวกโดย -ดำเนินการให้เกิดการระดมสมอง	-หลักสูตรการฝึกอบรมครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ
	การกำหนดวิธีการฝึกอบรม	-	-กำหนดวิธีการฝึกอบรม	-กำหนดวิธีการฝึกอบรม	ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับ -ส่วนประกอบของหลักสูตร	การศึกษาแห่งชาติ
	การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม	-	-กำหนดหลักการ -กำหนดรายละเอียดของหลักสูตร -กำหนดระยะเวลา -กำหนดแนวทางการประเมิน -กำหนดผู้รับผิดชอบ	ฝึกอบรม -กำหนดหลักการ -กำหนดรายละเอียดของหลักสูตร -กำหนดแนวทางการประเมิน -กำหนดผู้รับผิดชอบ	-การออกแบบหลักสูตรการฝึกอบรมด้านการประเมินการเรียนรู้	พุทธศักราช 2542

สถาบันวิจัยปฏิบัติการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.25 (ต่อ)

องค์ประกอบ รูปแบบ	องค์ประกอบย่อย	องค์ประกอบ การประเมิน	กิจกรรมย่อย	บทบาทของครู	บทบาทของผู้วิจัย	ผลลัพธ์ที่มุ่งหวัง
(1) การวางแผนพัฒนาครู (ต่อ)	การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก	-	-กำหนดขอบข่ายงาน -กำหนดแผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก	ร่วมกันระดมสมองเพื่อวิเคราะห์ปัญหาการพัฒนาครู	อำนวยความสะดวกโดยกำหนดขอบข่ายงานให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก	-แผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก
(2) การปฏิบัติการพัฒนาครู	การฝึกอบรม	-	-อบรมแนวคิดและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้	เข้ารับการฝึกอบรม	พัฒนาครูโดยการเป็นผู้ให้การฝึกอบรม อำนวยความสะดวกโดยดำเนินการให้เกิดการฝึกอบรม	-ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับ-สำรวจสภาพก่อนการประเมินนักเรียน
	การให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก	การรวบรวมข้อมูล	-สำรวจสภาพผลการเรียนรู้ก่อนการประเมินนักเรียน	-สำรวจสภาพก่อนการประเมินนักเรียน	อำนวยความสะดวกโดยดำเนินการให้เกิดการอำนวยความสะดวกและสนับสนุนจากสถานศึกษาให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการสำรวจสภาพก่อนประเมิน	-ครูมีทักษะการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.25 (ต่อ)

องค์ประกอบ รูปแบบ	องค์ประกอบย่อย	องค์ประกอบ การประเมิน	กิจกรรมย่อย	บทบาทของครู	บทบาทของผู้วิจัย	ผลลัพธ์ที่มุ่งหวัง
(2) การ ปฏิบัติการ พัฒนาครู (ต่อ)		การกำหนด เป้าหมาย	-วิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่ คาดหวัง -กำหนดจุดประสงค์การ เรียนรู้ -กำหนดสิ่งที่ประเมิน	-วิเคราะห์ผลการเรียนรู้ ที่คาดหวัง -กำหนดจุดประสงค์การ เรียนรู้ และสิ่งที่ ประเมิน	ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับ -การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่ คาดหวัง -การกำหนดจุดประสงค์การ เรียนรู้ และสิ่งที่ประเมิน	
		การพัฒนา คุณ ยู่	-กำหนดภาระงานและ กิจกรรมส่งเสริมการปฏิบัติ ภาระงาน -กำหนดวิธีการ/เครื่องมือ การประเมิน -กำหนดผู้ประเมิน -กำหนดเกณฑ์การให้ คะแนน -หลอมรวมแผนการ ประเมินสู่แผนการเรียนรู้ -สร้างเครื่องมือหรือและ การสร้างเกณฑ์การให้ คะแนน	-กำหนดภาระงานและ กิจกรรมส่งเสริมการ ปฏิบัติภาระงาน วิธีการ/เครื่องมือการ ประเมิน ผู้ประเมิน เกณฑ์การให้คะแนน -หลอมรวมแผนการ ประเมินสู่แผนการ เรียนรู้ -สร้างเครื่องมือหรือ/ และการสร้างเกณฑ์การ ให้คะแนน	ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับ -การกำหนดภาระงานและ กิจกรรมส่งเสริมการปฏิบัติ ภาระงาน วิธีการ/เครื่องมือ การประเมิน ผู้ประเมิน เกณฑ์การให้คะแนน -การหลอมรวมแผนการ ประเมินสู่แผนการเรียนรู้ -การสร้างเครื่องมือหรือและ การสร้างเกณฑ์การให้คะแนน	

ตารางที่ 4.25 (ต่อ)

องค์ประกอบ รูปแบบ	องค์ประกอบย่อย	องค์ประกอบ การประเมิน	กิจกรรมย่อย	บทบาทของครู	บทบาทของผู้วิจัย	ผลลัพธ์ที่มุ่งหวัง
(2) การ ปฏิบัติการ พัฒนาครู (ต่อ)		การปฏิบัติตาม กลยุทธ์	-เก็บรวบรวมข้อมูล -ประมวลผลข้อมูล -สรุปผลการประเมิน	-เก็บรวบรวมข้อมูล -ประมวลผลข้อมูล -สรุปผลการประเมิน	ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับ -การเก็บรวบรวมข้อมูล -การประมวลผลข้อมูล -การสรุปผลการประเมิน	
		การนำเสนอ หลักฐานแสดง ความก้าวหน้า	-นำเสนอผลการประเมิน -นำผลการประเมินไปใช้	-นำเสนอผลการ ประเมิน -นำผลการประเมินไปใช้	ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับ -การนำเสนอผลการประเมิน -การนำผลการประเมินไปใช้	

ตอนที่ 2.3 ผลการใช้รูปแบบการพัฒนาครู

การนำเสนอผลจากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อตอบคำถามวิจัยที่ว่า

รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 สามารถพัฒนาให้ครูมีความรู้ความเข้าใจ และมีทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ดีขึ้นหรือไม่ มีการประเมินการเรียนรู้เป็นลักษณะใด และคุณภาพของการประเมินเป็นอย่างไร รวมทั้งมีอุปสรรคในการประเมินหรือไม่ อย่างไร

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลนำเสนอเป็น 4 ตอน ได้แก่ (1) ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ (2) ลักษณะการประเมินการเรียนรู้ (3) คุณภาพการประเมินการเรียนรู้ (4) ปัญหาและอุปสรรคของการประเมินการเรียนรู้ มีรายละเอียดดังนี้

(1) ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

การเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจ ทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังจากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบวัดความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ โดยให้ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างประเมินตนเองก่อนและหลังการพัฒนา และวิเคราะห์ข้อมูลโดยค่า t-test แบบ dependent และนำเสนอผลการวิเคราะห์ด้วยตารางประกอบความเรียง มีผลการวิเคราะห์ดังตารางที่ 4.26

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.26 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังการพัฒนา

ที่	ความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการประเมิน การเรียนรู้	โรงเรียน ก (n=16)					โรงเรียน ข (n=8)					โรงเรียน ค (n=10)					รวม (n=34)				
		ก่อนพัฒนา		หลังพัฒนา		t	ก่อนพัฒนา		หลังพัฒนา		t	ก่อนพัฒนา		หลังพัฒนา		t	ก่อนพัฒนา		หลังพัฒนา		t
		Mean	S.D.	Mean	S.D.		Mean	S.D.	Mean	S.D.		Mean	S.D.	Mean	S.D.		Mean	S.D.	Mean	S.D.	
1	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่ประเมิน	2.94	.63	3.84	.44	7.39*	3.50	.53	4.44	.42	8.28*	3.30	.82	4.30	.54	9.49*	3.18	.70	4.12	.52	7.39*
2	การกำหนดภาระงานและกิจกรรมส่งเสริมการปฏิบัติภาระงาน	3.13	.74	4.09	.49	8.34*	3.81	.37	4.63	.35	6.18*	3.35	.71	4.40	.52	11.70*	3.35	.70	4.31	.51	8.34*
3	การกำหนดวิธีการสร้างเครื่องมือและผู้ประเมิน	2.78	.84	3.91	.55	10.51*	3.88	.64	4.69	.37	6.19*	3.15	.82	4.00	.62	11.13*	3.15	.88	4.12	.62	10.51*
4	การกำหนดเกณฑ์การประเมิน และประเมินการปฏิบัติภาระงานระหว่างการจัดการเรียนรู้	2.69	.89	3.63	.56	8.47*	3.94	.68	4.75	.46	6.18*	3.30	.86	4.15	.41	5.07*	3.16	.96	4.04	.67	8.47*
5	การนำเสนอผลการประเมินและการใช้ผลการประเมิน	2.62	.70	3.69	.61	23.44*	3.50	.47	4.42	.43	16.8*	3.43	.52	4.40	.47	29.00*	3.07	.72	4.07	.63	23.44*
	รวม	2.81	.66	3.82	.42	12.60*	3.70	.40	4.57	.30	12.57*	3.32	.68	4.26	.46	13.14*	3.17	.70	4.13	.51	20.78*

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับ

ตารางที่ 4.26 แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความแตกต่างของค่าเฉลี่ย ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังการพัฒนา พบว่า ครูมีค่าเฉลี่ยความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาทั้งในภาพรวมและรายสถานศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตารางที่ 4.27 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความแตกต่างของค่าเฉลี่ยทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังการพัฒนา

โรงเรียน	n	ก่อนพัฒนา		หลังพัฒนา		t
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	
ก	16	3.43	.35	4.37	.35	24.82*
ข	8	3.62	.51	4.43	.26	7.81*
ค	10	3.80	.25	4.63	.20	14.54*
รวม	34	3.58	.39	4.46	.26	25.19*

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับ *P < .05

ตารางที่ 4.27 แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และความแตกต่างของค่าเฉลี่ย ทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังการพัฒนา พบว่า ครูมีค่าเฉลี่ยทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาทั้งในภาพรวมและรายสถานศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

(2) ลักษณะการประเมินการเรียนรู้

ลักษณะการประเมินการเรียนรู้ได้จากการสัมภาษณ์ครู และวิเคราะห์เอกสารการประเมินการเรียนรู้ของครู โดยนำเสนอผลงานการวางแผนการประเมินและการประเมินการเรียนรู้ของครูจำแนกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ แล้วจึงนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามประเด็น (1) วิธีการประเมินการเรียนรู้ (2) การกำหนดเกณฑ์ในการประเมิน (3) การนำเสนอผลการประเมิน (4) การกำหนดผู้ประเมิน และ (5) ลักษณะการใช้ผลการประเมิน มีรายละเอียดดังนี้

ตารางที่ 4.28 จำนวนผลงานจำแนกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้/ ทักษะ	โรงเรียน ก (n=16)		โรงเรียน ข (n=8)		โรงเรียน ค (n=10)		รวม (n=34)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
คณิตศาสตร์	4	25.00	4	50.00	-	-	8	23.53
วิทยาศาสตร์	2	12.50	2	25.00	-	-	4	11.76
ภาษาไทย	5	31.25	2	25.00	-	-	7	20.59
ศิลปะและดนตรี								
นาฏศิลป์	2	12.50	-	-	-	-	2	5.88
การงานอาชีพและ เทคโนโลยี	2	12.50	-	-	-	-	2	5.88
สุขศึกษาและพลศึกษา	1	6.25	-	-	-	-	1	2.94
การคิด วิเคราะห์ และ เขียนสื่อความ	-	-	-	-	10	100.00	10	29.42
รวม	16	100.00	8	100.00	10	100.00	34	100.00

ตารางที่ 4.28 แสดงจำนวนผลงานจำแนกตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ พบว่า ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเลือกทำแผนการประเมินและประเมินการเรียนรู้การคิด วิเคราะห์ และเขียนสื่อความ คิดเป็นร้อยละ 29.42 รองลงมาเป็นวิชาคณิตศาสตร์ และภาษาไทย คิดเป็นร้อยละ 23.53 และ 20.59

ตารางที่ 4.29 จำนวนผลงานจำแนกตามลักษณะการประเมินการเรียนรู้

ลักษณะการประเมิน การเรียนรู้	โรงเรียน ก (n=16)		โรงเรียน ข (n=8)		โรงเรียน ค (n=10)		รวม (n=34)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
วิธีการประเมินการเรียนรู้								
การทดสอบ	1	6.25	-	-	-	-	1	2.94
การปฏิบัติภาระงาน	15	93.75	8	100.00	10	100.00	33	97.06
เกณฑ์การให้คะแนน								
มาตรฐานค่า	4	25.00	2	25.00	-	-	6	17.65
รูบริค	12	75.00	6	75.00	10	100.00	28	82.35

ตารางที่ 4.29 (ต่อ)

ลักษณะการประเมิน การเรียนรู้	โรงเรียน ก (n=16)		โรงเรียน ข (n=8)		โรงเรียน ค (n=10)		รวม (n=34)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
การนำเสนอผลการประเมิน								
รายผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/								
จุดประสงค์	14	87.50	8	100.00	-	-	22	64.71
รายทักษะและรายผลการ เรียนรู้ที่คาดหวัง	2	12.50	-	-	-	-	2	5.88
รายทักษะ	-	-	-	-	10	100.00	10	29.41
ผู้ประเมิน								
ครู	1	6.25	3	37.50	10	100.00	14	41.18
ครูและนักเรียน	13	81.25	5	62.50	-	-	18	52.94
ครูและผู้ปกครอง	1	6.25	-	-	-	-	1	2.94
ครู นักเรียน และผู้ปกครอง	1	6.25	-	-	-	-	1	2.94

ตารางที่ 4.29 แสดงจำนวนผลงานจำแนกตามลักษณะการประเมินการเรียนรู้ ซึ่งได้จากการวิเคราะห์เอกสารผลงานของครู พบว่า ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ประเมินการเรียนรู้ผ่านการใช้ปฏิบัติการงาน คิดเป็นร้อยละ 97.06 และใช้รูปกรเป็นเกณฑ์การให้คะแนน คิดเป็นร้อยละ 82.35 นอกจากนี้ พบว่า มีการนำเสนอผลการประเมินรายผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง คิดเป็นร้อยละ 64.71 และพบว่า ผู้ประเมินคือครูและนักเรียน คิดเป็นร้อยละ 52.94 และครูประเมินเพียงฝ่ายเดียวคิดเป็นร้อยละ 41.18

ซึ่งจากการสัมภาษณ์เพิ่มเติมเกี่ยวกับวิธีการประเมินการเรียนรู้ที่ใช้การประเมินโดยผ่านการปฏิบัติการงาน เนื่องจาก ครูต้องการให้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการเรียนรู้ และเป็น การประเมินการเรียนรู้ที่เป็นไปได้ในทางปฏิบัติ สะท้อนสภาพที่แท้จริงของผู้เรียนแทนที่จะเป็นการจัด สถานการณ์การสอบภาคปฏิบัติตอนปลายภาคเรียนดังเช่นเดิม เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูจาก สัมภาษณ์ที่ว่า

“หากจะประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้ให้เป็นไปได้จริง ๆ ก็ไม่จำเป็นต้องใช้วิธีการให้นักเรียนทำงาน หรือมอบหมายภาระงานให้ทำ หากจะมาทดสอบรายชั่วโมงคงไม่ทัน สอบก่อนสอบหลังก็เสียเวลาแล้วบาง ทักษะอย่าง เช่น สุขนิสัยการรับประทานอาหารเนี่ย คงสอบไม่ได้ แถมบางที่บางอย่างต้องสังเกตทั้งปี”

(TT16: 8 ธันวาคม 2547)

“มันเป็นธรรมชาติกว่าเดิมนะคะ แล้วไม่เป็นภาระของครูด้วย เมื่อก่อนสัปดาห์ก่อนสอบปลายภาคก็ จะสอบภาคปฏิบัติสอบแล้วสอบอีกบางที่เด็กเขาล้า ส่วนครูก็เร่งสอบเพราะมันหลายอย่างนักเรียนหลายคน

หากเจอบทปฏิบัติรายคนนี้แทบแยะเพราะไม่ได้สอนวิชาเดียว แล้วนักเรียนไม่ได้มีแค่สิบ ยี่สิบ แต่เป็นสี่สิบ ถ้ารายกลุ่มก็ค้อยังชั่วหน่อย หากเก็บคะแนนระหว่างเรียนไปก็ดี วางแผนดี ๆ ปีหน้าก็สบาย ”

(TT11: 8 ธันวาคม 2547)

“ประเมินไปสอนไปเรียนไปแบบนี้ มันน่าจะเป็นไปตามหลักการที่ พ.ร.บ. กำหนด ก็เป็นการประเมินสอดแทรกไประหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จริง จะเหนื่อยมากในปีแรก ๆ แต่ต่อไปก็สบาย ก็คิดว่าจะค่อย ๆ กำหนดไปที่ละวิชา ”

(NT8: 24 ธันวาคม 2547)

นอกจากนี้พบว่า ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่สร้างรูปรีเป็นเกณฑ์การให้คะแนน หรือ บางส่วนใช้รูปรีเป็นเกณฑ์การให้คะแนนร่วมกับมาตรฐานค่า เนื่องจากสะดวกต่อการให้คะแนน และง่ายต่อการชี้แจงนักเรียน และยังช่วยให้นักเรียนเรียนอย่างมีเป้าหมาย เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูจากสัมภาษณ์ที่ว่า

“เมื่อก่อนใช้เกณฑ์การให้คะแนน โดยการพิมพ์เป็นความเรียง ยาวเหยียดเลยคะ ให้คะแนนยากมาก.. ยิ่งประเมินรายคนเล่นเอาแทบเป็นลม เพราะมันมีหลายด้าน ต่อไปนี้จะเสนอให้ฝ่ายวิชาการให้ครูทำรูปรีแบบนี้จะได้ใช้สะดวก”

(ST1: 6 กุมภาพันธ์ 2548)

“อย่างการประเมินการนำเสนอผลงาน ประเมินบ่อย ๆ หนูเลยทำเป็นชาร์ตติดไว้หน้าห้องเสียเลย สังเกตเด็ก ๆ เขาก็จะไปดูกัน ทำให้เขาได้เตรียมตัวถูกจุดไม่ต้องกังวล เราก็ประเมินง่าย และชี้ให้เห็นจุดบกพร่องว่าถ้านักเรียนรายงานโดยไม่อ่าน เป็นธรรมชาติจะได้เท่านี้ ถ้าไม่เขียนสิ่งที่โจทย์ให้มาจะได้แค่นี้ พอใช้แล้วรูปรีนี้จะเอียดดี บางทีได้คะแนนเท่ากันก็จริง แต่คำอธิบายคะแนนมันต่างกัน นักเรียนเขาจะชอบกันมาก”

(NT8: 24 ธันวาคม 2547)

ส่วนการนำเสนอผลการประเมิน พบว่า ครูนำเสนอผลการประเมินรายผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ลักษณะการนำเสนอเป็นรายบุคคล หรือนำเสนอรายทักษะหรือรายสาระการเรียนรู้แต่สามารถระบุได้ว่าเป็นผลการเรียนรู้ที่คาดหวังข้อใดบ้าง และมีเกณฑ์การให้คะแนนประกอบเพื่อให้เห็นที่มาของคะแนน ซึ่งทำให้ครูสามารถรวมผลการประเมินเพื่อนำเสนอในเอกสารหลักฐานผลการเรียนทั้ง ปพ. 5 เอกสารบันทึกการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน และ ปพ. 6 แบบรายงานผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนรายบุคคล ซึ่งมีการนำเสนอผลการประเมินรายกลุ่มสาระการเรียนรู้ และปพ. 9 หลักฐานเด็กย้าย ซึ่งมีการนำเสนอผลการเรียนรู้รายผลการเรียนรู้ที่คาดหวังเพื่อเป็นประโยชน์ต่อการพิจารณาเทียบโอนของสถานศึกษา เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูจากสัมภาษณ์ที่ว่า

“ตอนแรกงงมาก...ว่าทำไมในเอกสารอบรมต้องขีดเส้นแบ่งผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ทั้ง ๆ ที่ใช้ชิ้นงานเดียวกัน ซึ่งเมื่อก่อนก็รวม ๆ ให้และไม่มีการเน้นการให้คะแนนตรงไหน ให้แต่ละจุดเท่า ๆ กัน คราวนี้ทราบที่มาแล้ว ตรงนี้เป็นจุดเล็ก ๆ ที่พวกเรามองข้าม และทำให้ขาดร่องรอยการประเมิน”

(TT1: 8 ธันวาคม 2547)

“คราวนี้รู้ที่มาแล้ว ว่าเอกสารทุกอย่างมันสอดคล้องกัน เพราะฉะนั้นต้องคิดดี ๆ ก่อนที่จะลงมือทำ จะได้ไม่ต้องคอยนั่งนึกย้อนหลังเพื่อประเมินตนเองก็ง่าย ๆ แล้วคนสองคนก็พอทำได้ แต่นั่นมันเกือบยี่สิบสามสิบ”

(NT6: 24 ธันวาคม 2547)

การกำหนดผู้ประเมิน พบว่า นอกจากครูเป็นผู้ประเมินแล้ว ส่วนใหญ่เปิดโอกาสให้นักเรียนเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมินเท่านั้น มีเพียงกรณีศึกษาเดียวเท่านั้นที่เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองเป็นผู้ประเมินด้วย เหตุที่เป็นเช่นนี้ครูให้เหตุผลว่า สิ่งที่จะประเมินเป็นกิจกรรมในชั้นเรียนเช่น ทักษะการตั้ง ดวง วัด การสังเกต การเปรียบเทียบ ทำให้ไม่สะดวกที่จะให้ผู้ปกครองร่วมประเมิน และนอกจากนี้ครูยังขาดความเชื่อมั่นในผลการประเมินของผู้ปกครอง เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูจากสัมภาษณ์ที่ว่า

“ต้องประเมินไปทำกิจกรรมไปอยู่ในห้องเรียน ไม่สะดวกที่จะให้ผู้ปกครองประเมิน และบางที่เป็นงานกลุ่มไม่รู้จะให้ผู้ปกครองของใครเป็นผู้ประเมินมันยุ่งยาก แต่ก็เห็นด้วยนะคะที่ต้องให้ผู้ปกครองประเมินบ้าง เช่น การทำความสะอาดร่างกาย การดูแลรักษาความสะอาดบ้าน

(NT1: 24 ธันวาคม 2547)

“ถ้าเป็นโรงเรียนอนุบาลประจำจังหวัด น่าจะทำได้ เพราะผู้ปกครองเขามีความรู้และตระหนักถึงความสำคัญของเรื่องนี้ แต่ที่สภาพแวดล้อมมันไม่ใช่อย่างนั้น ส่วนใหญ่ผู้ปกครองจะหาเข้ากินค่า ตรงนี้จริง ๆ แต่อะไรพอให้เขาประเมินได้จะพยายาม เช่นอย่าง การดูแลรักษาความสะอาดร่างกายใช้ใหม่... อย่างเช่นที่ (T16) ทำ

(TT11: 8 ธันวาคม 2547)

ส่วนลักษณะการใช้ผลการประเมิน พบว่า มีการใช้ผลการประเมินดังนี้ การใช้ผลการประเมินเพื่อปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียน ทั้งในแง่ของการกระตุ้นให้นักเรียนปรับปรุงตัวเอง และการจัดกิจกรรมหรือสอนซ่อมเสริมของครูเพื่อปรับปรุงจุดบกพร่องของนักเรียน เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูจากสัมภาษณ์ที่ว่า

“ให้นักเรียนดูผลการประเมินพร้อมทั้งเกณฑ์ที่เราให้คะแนนเพื่อให้เขารู้จุดบกพร่องของตัวเอง แต่ถ้าเป็นเด็กเก่งเขาจะถามเลยว่า กลุ่มเขาทำไมไม่ได้เท่ากลุ่มนั้น ถ้าเด็กอ่อนก็ค่อย ๆ เรียกเขามามากกว่า หากอยากเรียนดีขึ้นต้องทำตามเกณฑ์ที่เราตั้งไว้ เช่น ต้องเขียนประโยคสัญลักษณ์ให้ถูก”

(NT4: 24 ธันวาคม 2547)

“มีอยู่กลุ่มหนึ่งสั่งให้ทำอะไรก็ได้เรื่อง ดวงไม่ถูกซักอย่าง ดวงข้าวก็ใส่แค่ก่อนลิตรไม่เต็มลิตร ก็ต้องเรียกมาทำตอนคนอื่น ๆ เขาไปพักเที่ยงกันทั้งดวงหน้า ดวงข้าว อาจเป็นเพราะเราดูแลไม่ทั่วถึง แต่พอทำซ้ำจริง ๆ เขาก็ทำได้ แต่เลอะหน้าห้องน้ำไปหมดเลย”

(TT6: 8 ธันวาคม 2547)

การใช้ผลการประเมินเพื่อปรับปรุงการจัดกิจกรรมของครูให้เหมาะกับสภาพของผู้เรียน เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูจากสัมภาษณ์ที่ว่า

“เด็กรุ่นนี้ไม่เก่งเท่ารุ่นพี่ให้อ่านจากใบงานแล้วทำกิจกรรม ทำไม่ได้ ที่นี้เวลามันจำกัดเพราะมันต้องเวียนเป็นฐาน ๆ ไป ชั่วโมงแรกเลยกลายเป็นทดลองใช้ไป เลยส่งให้อาจารย์ดูซ้ำ เพราะต้องปรับกิจกรรมให้ง่ายขึ้น ซึ่งพอง่ายขึ้นเขาก็ทำได้”

(TT10: 8 ธันวาคม 2547)

“ออกแบบกิจกรรมไว้กลาง ๆ เพราะเราไม่ได้สอนห้องเดียว ห้องอ่อนเราก็อธิบายมาก ๆ หน่อย แล้วก็ดูแลใกล้ชิด หรือบางที่ต้องตั้งกุนซื่อประจำวิชาช่วยเรา พวกเด็กที่เก่ง ๆ นะ บางทีเราสอนเขาอาจจะกลัวจนไม่รู้เรื่องแต่พอให้เพื่อนเขาสอนกันเอง ปรากฏว่า เขาทำได้ เรายิ่งมั่นใจว่า ไอ้เจ้านี่มันเก่งกว่าครูอีก แต่ถ้าสอนห้องเก่งก็สบายหน่อยเขาทำได้ และดูแลกันเองได้”

(TT9: 8 ธันวาคม 2547)

การใช้ผลการประเมินรายงานให้ผู้ปกครองทราบเป็นระยะ ๆ เพื่อให้เข้าใจสภาพของนักเรียน รวมทั้งกระตุ้นให้ผู้ปกครองดูแลเอาใจใส่การเรียนของบุตรหลาน เห็นได้จากการให้ข้อมูลของครูจากสัมภาษณ์ที่ว่า

“ไม่ได้ให้เขาประเมินหรอก แต่ให้มายแมป (Mind Mapping) เขาคืนไปที่บ้านแล้วแนบเกณฑ์การให้คะแนนให้เขาเอาไปให้พ่อแม่ดู เขาจะรู้ว่าลูกหลานเขาทำอะไรได้บ้าง แต่ไม่ค่อยเกิดผลอะไรตอบกลับมา ให้แสดงความคิดเห็นกันบ้าง ๆ ดีลูกเดียว ต่อไป คิดว่าจะจัดนิทรรศการเล็ก ๆ โชว์ผลงาน แล้วเชิญผู้ปกครองมาบ้างเพื่อจะได้เห็นพัฒนาการทั้งลูกตนเองและลูกคนอื่น เขาจะได้เกิดความตระหนักที่จะช่วยครูดูแลการเรียนของลูก ”

(TT10: 8 ธันวาคม 2547)

“ก็ว่าจะค่อย ๆ ททยอย ๆ ไปให้ผู้ปกครองเขาดู จะได้ไม่สายเกินแก้ แต่ผู้ปกครองแถวนี้ดี สนใจลูกดี ถ้าไม่สนใจคอยดูลูกทำการบ้าน เราจะแอบถามเด็ก ๆ ว่า ผู้ปกครองใครไม่ดูการบ้านให้บ้าง ถ้าไม่ตรวจไม่สอน เราก็ต่อว่าตรง ๆ เลย เพราะสอนมาทั้งหมู่บ้าน”

(NT9: 24 ธันวาคม 2547)

(3) คุณภาพการประเมินการเรียนรู้

คุณภาพการประเมินการเรียนรู้ได้จากแบบประเมินคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ ซึ่งมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ให้ครูกลุ่มตัวอย่างประเมินตนเองหลังจากการพัฒนาครูครอบคลุม 4 มิติ ตามมาตรฐานการประเมินที่พัฒนาโดย Stufflebeam และคณะ (1981) ได้แก่ (1) ประโยชน์จากการประเมิน (2) ความเป็นไปได้ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้อง วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยมีผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังตารางที่ 4.30 ซึ่งแสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู ซึ่งมีผลการประเมินดังนี้

ด้านความเป็นประโยชน์ ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า มีการใช้ประโยชน์จากการประเมินผลการเรียนรู้ มีผู้ประเมินผลการเรียนรู้ที่น่าเชื่อถือ การรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ครอบคลุมและตอบสนองความต้องการใช้ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง การแปลความหมายและการตัดสินคุณค่าผลการเรียนรู้มีความชัดเจน การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้มีความชัดเจน มีการเผยแพร่ผลการประเมินไปยังผู้เกี่ยวข้องอย่างทั่วถึง การรายงานการประเมินทันเวลาในการนำไปใช้ประโยชน์ และกระบวนการประเมินส่งผลกระทบต่อในการกระตุ้นให้มีการดำเนินการประเมินต่อไปอย่างต่อเนื่อง

ด้านความเป็นไปได้ ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า วิธีการประเมินสามารถนำไปปฏิบัติได้จริงได้รับความร่วมมือจากนักเรียน ผู้ปกครอง และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน ได้รับการสนับสนุนทรัพยากรเพื่อการประเมินอย่างเพียงพอ และมีการร่วมมือกันภายในโรงเรียนเพื่อให้การประเมินผลการเรียนรู้ประสบความสำเร็จ

ด้านความเหมาะสม ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า การประเมินส่งเสริมการจัดการเรียนรู้และการปฏิบัติงานของนักเรียน การประเมินมีความคงเส้นคงวา เสมอภาคและยุติธรรมสามารถเข้าถึงข้อมูลผลการประเมินนักเรียนได้ง่าย กระบวนการประเมินทำโดยเคารพศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ของนักเรียน การประเมินสอดคล้องหลักพื้นฐานด้านสิทธิมนุษยชน การประเมินให้สารสนเทศที่ระบุทั้งจุดแข็งจุดอ่อนของนักเรียน และการประเมินมีความโปร่งใสไม่เอื้อประโยชน์เฉพาะนักเรียนบางกลุ่ม

ด้านความถูกต้อง การตัดสินผลการเรียนรู้มีความถูกต้อง มีการระบุผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้เกิดกับนักเรียนอย่างชัดเจน มีการเก็บข้อมูลเพื่อการประเมินนักเรียนอย่างครอบคลุมครบถ้วน มีการตัดสินผลการประเมินโดยอิงบริบทและความแตกต่างของนักเรียน กระบวนการประเมินและผลการประเมินมีความสมเหตุสมผล มีกระบวนการประเมินที่เหมาะสมสอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ประเมินนักเรียนโดยไม่มีอคติหรือความลำเอียงและมีการตรวจสอบ/ทบทวนการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน

ตารางที่ 4.30 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู

ที่	คุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู	ก (n=16)		ข (n=8)		ค (n=10)		สรุปรวม (n=34)	
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
ความเป็นประโยชน์									
1	มีการใช้ประโยชน์จากการประเมินผลการเรียนรู้	3.56	0.73	3.87	0.34	3.71	0.48	3.68	0.59
2	มีผู้ประเมินผลการเรียนรู้ที่น่าเชื่อถือ	3.81	0.45	3.88	0.35	3.60	0.52	3.76	0.43
3	การรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ครอบคลุมและตอบสนองความต้องการ ใช้ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง	3.69	0.48	3.87	0.35	3.91	0.57	3.79	0.48
4	การแปลความหมายและการตัดสินคุณค่าผลการเรียนรู้มีความชัดเจน	3.69	0.60	3.63	0.74	3.81	0.42	3.72	0.58
5	การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้มีความชัดเจน	3.68	0.60	3.89	0.35	3.60	0.52	3.71	0.52
6	มีการเผยแพร่ผลการประเมินไปยังผู้เกี่ยวข้องอย่างทั่วถึง	3.56	0.51	3.85	0.32	3.82	0.42	3.72	0.46
7	การรายงานการประเมินทันเวลาในการนำไปใช้ประโยชน์	3.81	0.40	3.88	0.34	3.90	0.32	3.85	0.36
8	กระบวนการประเมินส่งผลกระทบต่อในการกระตุ้นให้มีการดำเนินการ ประเมินต่อไปอย่างต่อเนื่อง	3.80	0.47	3.76	0.46	3.80	0.73	3.79	0.48
ความเป็นไปได้									
1	วิธีการประเมินสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง	3.63	0.50	3.38	0.52	3.80	0.61	3.62	0.55
2	ได้รับความร่วมมือจากนักเรียน ผู้ปกครอง และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการ ประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน	3.75	0.58	3.88	0.35	3.80	0.42	3.79	0.48
3	ได้รับการสนับสนุนทรัพยากรเพื่อการประเมินอย่างเพียงพอ	3.81	0.66	3.75	0.46	3.60	0.52	3.74	0.57
4	มีการร่วมมือกันภายในโรงเรียนเพื่อให้การประเมินผลการเรียนรู้ประสบความสำเร็จ	3.87	0.34	3.50	0.53	3.61	0.59	3.71	0.46

ตารางที่ 4.30 (ต่อ)

ที่	คุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู	ก (n=16)		ข (n=8)		ค (n=10)		สรุปรวม (n=34)	
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
ความเหมาะสม									
1	การประเมินส่งเสริมการจัดการเรียนรู้และการปฏิบัติงานของนักเรียน	3.50	0.52	3.88	0.83	3.80	0.63	3.68	0.64
2	การประเมินมีความคงเส้นคงวา เสมอภาค และยุติธรรม	3.74	0.45	3.64	0.52	3.70	0.48	3.71	0.46
3	สามารถเข้าถึงข้อมูลผลการประเมินนักเรียนได้ง่าย	3.93	0.25	3.63	0.52	3.50	0.53	3.73	0.47
4	กระบวนการประเมินทำโดยเคารพศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ของนักเรียน	3.93	0.25	3.64	0.62	3.51	0.54	3.74	0.45
5	การประเมินสอดคล้องหลักพื้นฐานด้านสิทธิมนุษยชน	3.75	0.58	3.50	0.53	3.70	0.48	3.68	0.53
6	การประเมินให้สารสนเทศที่ระบุทั้งจุดแข็งจุดอ่อนของนักเรียน	3.56	0.51	3.63	0.52	3.70	0.48	3.62	0.49
7	การประเมินมีความโปร่งใสไม่เอื้อประโยชน์เฉพาะนักเรียนบางกลุ่ม	3.50	0.52	3.62	0.52	3.79	0.42	3.62	0.49
ความถูกต้อง									
1	การตัดสินผลการเรียนรู้มีความถูกต้อง	3.75	0.45	3.63	0.52	3.90	0.32	3.76	0.43
2	มีการระบุผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้เกิดกับนักเรียนอย่างชัดเจน	3.70	0.45	3.75	0.46	3.64	0.52	3.70	0.46
3	มีการเก็บข้อมูลเพื่อการประเมินนักเรียนอย่างครอบคลุมครบถ้วน	3.75	0.68	3.88	0.35	3.80	0.79	3.79	0.64
4	มีการตัดสินผลการประเมินโดยอิงบริบทและความแตกต่างของนักเรียน	3.63	0.62	3.50	0.53	3.80	0.49	3.65	0.54
5	กระบวนการประเมินและผลการประเมินมีความสมเหตุสมผล	3.88	0.34	3.54	0.53	3.66	0.4	3.74	0.45
6	มีกระบวนการประเมินที่เหมาะสมสอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	3.75	0.45	3.50	0.53	3.30	0.48	3.56	0.50
7	ประเมินนักเรียนโดยไม่มีอคติหรือความลำเอียง	3.81	0.40	3.75	0.46	3.50	0.53	3.71	0.46
8	มีการตรวจสอบ/ทบทวนการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน	3.74	0.45	3.26	0.71	3.80	0.42	3.65	0.54

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับ เกณฑ์การแปลความหมายค่าเฉลี่ย 1.00-1.50=น้อยที่สุด 1.51-2.50=น้อย 2.51-3.50=ปานกลาง 3.51-4.50=มาก 4.51-5.00=มากที่สุด

(4) ปัญหาและอุปสรรคของการประเมินการเรียนรู้

ปัญหาและอุปสรรคของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้จากแบบสอบถามปลายเปิดให้ครูกลุ่มตัวอย่างรายงานวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการแจกแจงความถี่และค่าร้อยละ และนำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง โดยมีผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ตารางที่ 4.31 ปัญหาและอุปสรรคในการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (n=34)

ที่	ปัญหาและอุปสรรคในการประเมินการเรียนรู้	จำนวน	ร้อยละ
1	การประเมินการปฏิบัติภาระงานต้องใช้เวลามาก ทั้งในการวางแผนการประเมินทั้งการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนเพื่อประเมินทักษะต่าง ๆ การสร้างใบงาน และสื่อประกอบ	7	20.59
2	ผู้ปกครองไม่ให้ความร่วมมือเท่าที่ควรกับการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียน และไม่สนใจที่จะนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุงผลการเรียนรู้ของนักเรียน	4	11.76
3	สถานศึกษาค่อนข้างขาดแคลนวัสดุ อุปกรณ์ และทรัพยากรสนับสนุนการประเมินการเรียนรู้หรือการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	3	8.82
4	นักเรียนขาดการกระตือรือร้นในการรับรู้ผลการเรียน ยังไม่เกิดการเรียนรู้ในการใช้ผลการประเมินในการปรับปรุงตนเอง	2	5.88
5	ภาระงานอื่นที่นอกเหนือจากการสอนของครูมีมากทำให้ไม่มีเวลาในการวางแผนการจัดการเรียนรู้และการประเมิน	2	5.88

ตารางที่ 4.31 แสดงปัญหาและอุปสรรคในการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งสรุปเรียงลำดับปัญหาและอุปสรรคได้ดังนี้ (1) การประเมินการปฏิบัติภาระงานต้องใช้เวลามาก ทั้งในการวางแผนการประเมินทั้งการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนเพื่อประเมินทักษะต่าง ๆ การสร้างใบงาน และสื่อประกอบ (2) ผู้ปกครองไม่ให้ความร่วมมือเท่าที่ควรกับการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียน และไม่สนใจที่จะนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุงผลการเรียนรู้ของนักเรียน (3) สถานศึกษาค่อนข้างขาดแคลนวัสดุ อุปกรณ์ และทรัพยากรสนับสนุนการประเมินการเรียนรู้หรือการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (4) นักเรียนขาดการกระตือรือร้นในการรับรู้ผลการเรียน ยังไม่เกิดการเรียนรู้ในการใช้ผลการประเมินในการปรับปรุงตนเอง และ (5) ภาระงานอื่นที่นอกเหนือจากการสอนของครูมีมากทำให้ไม่มีเวลาในการวางแผนการจัดการเรียนรู้และการประเมิน

ตอนที่ 2.4 การประเมินรูปแบบการพัฒนาครู

การนำเสนอผลการประเมินประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินเสริมแบบพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อตอบคำถามวิจัยที่ว่า

รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มี (1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้อง และ (5) ครูมีความพึงพอใจ หรือไม่ อย่างไร

ผลการประเมินประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินเสริมแบบพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้จากแบบประเมินแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ครอบคลุม (1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้อง และ (5) ความพึงพอใจ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและนำเสนอผลการวิเคราะห์ด้วยตารางประกอบความเรียง ซึ่งมีผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4.32 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครู

ที่	ประเด็น	ก (n=16)		ข (n=8)		ค (n=10)		สรุปรวม (n=34)	
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
ความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาครูฯ									
1	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สอดคล้องกับความต้องการของครู	3.56	0.51	3.63	0.52	3.70	0.48	3.62	0.49
2	การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้เข้าใจวิธีการการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	3.50	0.52	3.50	0.53	3.60	0.52	3.53	0.51
3	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เห็นความจำเป็นที่ต้องประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	3.88	0.62	3.63	0.52	3.60	0.52	3.74	0.57
4	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิธีการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	4.19	0.40	3.50	0.53	3.60	0.52	3.85	0.56
5	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดความมั่นใจในการประเมินการเรียนรู้	4.13	0.34	3.63	0.74	3.70	0.48	3.88	0.54
6	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้ประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	4.19	0.40	3.75	0.46	3.50	0.53	3.88	0.54
ความเป็นไปได้ของรูปแบบการพัฒนาครูฯ									
1	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สามารถนำไปใช้ได้จริงในสถานศึกษา	4.00	0.00	3.63	0.52	3.50	0.71	3.76	0.50
2	การพัฒนาครูครั้งนี้มีแผนปฏิบัติการอย่างชัดเจน	3.69	0.48	3.50	0.53	3.70	0.48	3.65	0.49
3	การพัฒนาครูครั้งนี้มีการจัดการอย่างเป็นระบบ	3.63	0.50	3.63	0.52	3.60	0.52	3.62	0.49
4	การพัฒนาครูครั้งนี้มีทรัพยากรสนับสนุนอย่างเพียงพอ	3.75	0.45	3.63	0.74	3.50	0.53	3.65	0.54
5	ผลที่ได้จากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้มีความคุ้มค่า	3.63	0.62	3.50	0.53	3.60	0.70	3.59	0.61

ตารางที่ 4.32 (ต่อ)

ที่	ประเด็น	ก (n=16)		ข (n=8)		ค (n=10)		สรุปรวม (n=34)	
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
ความถูกต้องของรูปแบบการพัฒนาครู									
1	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ได้ผลการประเมินการเรียนรู้ที่ถูกต้อง	3.63	0.50	3.75	0.46	3.60	0.52	3.65	0.49
2	การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้ถูกต้องตรงกับสภาพผู้เรียน	3.50	0.52	3.50	0.53	3.60	0.52	3.53	0.51
3	การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้อย่างน่าเชื่อถือ	3.63	0.62	3.63	0.74	3.60	0.52	3.62	0.60
ความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาครู									
1	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาของท่าน	3.69	0.48	3.75	0.46	3.60	0.52	3.68	0.47
2	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้ไม่เสียเวลาในการปฏิบัติงาน	3.69	0.60	3.63	0.52	3.80	0.79	3.71	0.63
3	รูปแบบการพัฒนาครูช่วยส่งเสริมการปฏิบัติงานของท่าน	3.69	0.48	3.75	0.46	3.60	0.70	3.68	0.53
ความพึงพอใจต่อการพัฒนาครูและบทบาทของผู้วิจัย									
-กระบวนการพัฒนาครู									
1	กระบวนการพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าความรู้	3.75	0.45	3.63	0.52	4.00	0.47	3.79	0.48
การอำนวยความสะดวก									
1	ท่านได้รับการชี้แนะแนวทางการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542	3.63	0.50	3.50	0.76	4.00	0.00	3.71	0.52
2	ท่านได้รับความช่วยเหลือในการแก้ปัญหาอุปสรรคและได้รับข้อเสนอแนะในการประเมินการเรียนรู้	3.69	0.60	3.88	0.64	4.00	0.47	3.82	0.58

ตารางที่ 4.32 (ต่อ)

ที่	คุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของคุณ	ก (n=16)		ข (n=8)		ค (n=10)		สรุปรวม (n=34)	
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
-การสนับสนุน									
1	ท่านได้รับการสนับสนุนทรัพยากรในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้	3.75	0.45	3.88	0.35	4.00	0.00	3.85	0.36
2	ท่านได้รับการเสริมแรงในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้จากผู้บริหาร	3.63	0.50	4.00	0.53	4.10	0.32	3.85	0.50
-การสร้างความรู้ความเข้าใจ									
1	ท่านได้รับความชัดเจนเกี่ยวกับการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542	3.69	0.60	4.25	0.46	4.40	0.52	4.03	0.63
2	ท่านได้เรียนรู้วิธีการประเมินการเรียนรู้โดยผ่านประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ด้วยตนเอง	3.69	0.48	4.13	0.64	4.60	0.52	4.06	0.65
-การมีเสรีภาพทางการคิด									
1	ท่านสามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้สาระการเรียนรู้อื่นได้	3.69	0.60	4.25	0.46	4.80	0.42	4.15	0.70
2	ท่านสามารถออกแบบการประเมินเรียนรู้ตลอดปีการศึกษาได้	3.81	0.40	4.50	0.53	4.40	0.70	4.15	0.61
3	ท่านสามารถออกแบบการประเมินเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้	3.75	0.45	4.63	0.52	4.40	0.52	4.15	0.61

คะแนนจากมาตรประมาณค่า 5 ระดับ

เกณฑ์การแปลความหมายค่าเฉลี่ย 1.00-1.50=น้อยที่สุด 1.51-2.50=น้อย 2.51-3.50=ปานกลาง 3.51-4.50=มาก 4.51-5.00=มากที่สุด

ตารางที่ 4.32 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในมุมมองของคุณ มีผลการประเมินดังนี้

ด้านความเป็นประโยชน์ ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สอดคล้องกับความต้องการของครู การพัฒนาครูช่วยให้เข้าใจวิธีการการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทำให้เห็นความจำเป็นที่ต้องประเมินการเรียนรู้ ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิธีการประเมินการเรียนรู้ ทำให้เกิดความมั่นใจในการประเมินการเรียนรู้ และทำให้ประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ด้านความเป็นไปได้ ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สามารถนำไปใช้ได้จริงในสถานศึกษา การพัฒนาครูครั้งนี้มีแผนปฏิบัติการอย่างชัดเจน มีการจัดการอย่างเป็นระบบ มีทรัพยากรสนับสนุนอย่างเพียงพอ และผลที่ได้จากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้มีความคุ้มค่า

ด้านความถูกต้อง ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ได้ผลการประเมินการเรียนรู้ที่ถูกต้อง การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้ถูกต้องตรงกับสภาพผู้เรียน และช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้อย่างน่าเชื่อถือ

ด้านความเหมาะสม ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้ไม่เสียเวลาในการปฏิบัติงาน และช่วยส่งเสริมการปฏิบัติงานของครู

ด้านความพึงพอใจต่อการพัฒนาครูและบทบาทของผู้วิจัย

ด้านกระบวนการพัฒนาครู ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า กระบวนการพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าความรู้

ด้านการอำนวยความสะดวก ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า ได้รับการชี้แนะแนวทางการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้รับความช่วยเหลือในการแก้ปัญหาอุปสรรคและได้รับข้อเสนอแนะในการประเมินการเรียนรู้

ด้านการสนับสนุน ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า ได้รับการสนับสนุนทรัพยากรในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้ และได้รับการเสริมแรงในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้จากผู้บริหาร

ด้านการสร้างความกระจ่างชัด ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า ได้รับความชัดเจนเกี่ยวกับการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และได้เรียนรู้วิธีการประเมินการเรียนรู้โดยผ่านประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ด้วยตนเอง

ด้านการมีเสรีภาพทางความคิด ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า สามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้สาระการเรียนรู้อื่น ๆ ออกแบบการประเมินการเรียนรู้ตลอดปีการศึกษา และออกแบบการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่องรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนา และประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยกำหนดวิธีดำเนินการวิจัยเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 เป็นการพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู

กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษาจำนวน 11 คน ได้จากการเลือกแบบเจาะจง ครูที่ปฏิบัติการสอนอยู่ในสถานศึกษาที่เปิดสอนระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม และสังกัดสำนักการศึกษาเทศบาลนครนครปฐมจำนวน 801 คน ซึ่งได้จากการสุ่มแบบแบ่งชั้น และผู้เชี่ยวชาญในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาจำนวน 11 คน ได้จากการเลือกแบบเจาะจง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบตรวจสอบความตรง ความครอบคลุม และความเป็นไปได้ของหลักการพื้นฐานและกระบวนการการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 แบบสอบถามเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษามีสาระครอบคลุมประเด็นต่อไปนี้ (1) ข้อมูลสภาพทั่วไปของครูและสถานศึกษา (2) สภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.98 (3) มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.91 (4) ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.93 และ 0.99 ตามลำดับ และแบบตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูสำหรับผู้เชี่ยวชาญ

วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบหลักการและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ด้วยค่าเฉลี่ย วิเคราะห์ข้อมูลสภาพทั่วไปของครูและโรงเรียน ด้วยการแจกแจงความถี่ แล้วหาร้อยละ นำเสนอเป็นตารางประกอบความเรียง ข้อมูลสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis) และมีนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทำการแจกแจงความถี่และหาร้อยละ และข้อมูลความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 วิเคราะห์สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสภาพที่คาดหวังกับสภาพที่เป็น ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของสภาพที่คาดหวังกับสภาพที่เป็นด้วยการทดสอบค่าที่ (t-test) และเรียงลำดับความต้องการจำเป็นมากไปหาน้อยโดยการคำนวณดัชนีจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น PNI แบบปรับปรุง (modified Priority Need Index) และวิเคราะห์ข้อมูลผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครู

ด้วยด้วยค่าสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่ามัธยฐาน และพิสัยระหว่างควอไทล์ และนำเสนอผลการวิเคราะห์ด้วยตารางประกอบความเรียง

ระยะที่ 2 เป็นการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินเรียนรู้ตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้ได้จากการเลือกแบบอาสาสมัครจำนวน 34 คน จากสถานศึกษาที่ยินดีเข้าร่วมวิจัย ได้แก่ โรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษาเทศบาลนครนครปฐม โรงเรียนสังกัด สปช. เดิม และโรงเรียนสังกัด สช. เดิม ซึ่งปัจจุบันสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 1

เครื่องมือและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะนี้ใช้ทั้งวิธีการเชิงปริมาณ และวิธีการเชิงคุณภาพ ได้แก่ แบบประเมินความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.99 และ 0.96 ตามลำดับ แบบประเมินคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู การสัมภาษณ์และวิเคราะห์เอกสาร แบบประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครู

วิเคราะห์ข้อมูลสภาพทั่วไปของสถานศึกษาและข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างก่อนการพัฒนาที่เป็นข้อมูลเชิงปริมาณด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ การแจกแจงความถี่ ค่าร้อยละ และค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจ และทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา พุทธศักราช 2542 ก่อนและหลังจากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ โดยค่า t-test แบบ dependent วิเคราะห์ข้อมูลลักษณะการประเมินการเรียนรู้และข้อมูลปัญหาอุปสรรคในการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ด้วยวิธีการเชิงคุณภาพ วิเคราะห์ข้อมูลปัญหาอุปสรรคการพัฒนาครูโดยการวิเคราะห์เนื้อหา ทำการแจกแจงความถี่ และหาค่าร้อยละ วิเคราะห์ข้อมูลผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู ด้วยค่าสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

การนำเสนอข้อมูลในบทนี้แบ่งออกเป็น 3 ตอน คือ สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ

สรุปผลการวิจัย

การสรุปผลการวิจัยแบ่งเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู ได้แก่ สภาพการประเมินการเรียนรู้ของครู มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และการตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูโดยผู้เชี่ยวชาญ

ตอนที่ 2 การประเมินรูปแบบการพัฒนาครู ได้แก่ ผลการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ประกอบด้วย ความรู้ความเข้าใจ และทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ลักษณะของการประเมินการเรียนรู้ คุณภาพของการประเมินการเรียนรู้ของครู ปัญหาและอุปสรรคในการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ตอนที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู

1.1 สภาพการประเมินการเรียนรู้ พบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งสังกัดสถานศึกษารัฐบาล เอกชน และสำนักงานการศึกษาเทศบาลมีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณารายองค์ประกอบ พบว่า กลุ่มตัวอย่างทุกสังกัดมีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ในระดับปานกลางทุกองค์ประกอบ โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อยได้ดังนี้ การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน การกำหนดเกณฑ์การประเมินและประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้ การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ การกำหนดวิธีการประเมินและผู้ประเมิน

1.2 มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีมโนทัศน์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 81.27 รองลงมา มีมโนทัศน์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ในระดับปานกลางและต่ำคิดเป็นร้อยละ 15.73 และ 3.00 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาตามสังกัด พบว่า มีลักษณะการแจกแจงที่คล้ายคลึงกัน

1.3 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เรียงลำดับความต้องการจำเป็นจากมากไป

หาน้อยได้ดังนี้ (1) การกำหนดสิ่งจะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้ (2) การกำหนดวิธีการและการสร้างเครื่องมือการประเมิน (3) การกำหนดผู้ประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่จะประเมิน (4) การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ (5) การนำเสนอผลการประเมินให้กับนักเรียนและผู้ปกครอง (6) การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง (7) การกำหนดเกณฑ์การประเมิน (8) การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง (9) การจัดเก็บผลการประเมิน และการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม/สนับสนุนให้นักเรียนปฏิบัติภาระงาน (11) การนำผลการประเมินไปใช้ โดยค่าดัชนีบ่งบอกอันดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นของแต่ละอันดับไม่ได้แตกต่างกันมากนัก

1.4 รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่พัฒนาขึ้นมี 3 องค์ประกอบ (ดังแผนภาพที่ 4.1 และ 4.2 หน้า 125-126) ได้แก่ การวางแผนการพัฒนาครู การปฏิบัติการพัฒนาครู และผลการประเมินการพัฒนาครู ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีส่วนประกอบที่สัมพันธ์กันดังนี้

องค์ประกอบแรก การวางแผนการพัฒนาครู ประกอบด้วย การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก

องค์ประกอบที่สอง การปฏิบัติการพัฒนาครู ประกอบด้วย การฝึกอบรมเพื่อให้ครูมีความรู้เกี่ยวกับแนวคิดและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก เพื่อให้ครูมีทักษะการประเมินการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์การประเมินตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ การให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก เพื่อให้เกิดกระบวนการต่อไปนี้

การรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย การสำรวจสภาพผลการเรียนรู้ก่อนการประเมินนักเรียน การวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของนักเรียน

การกำหนดเป้าหมาย ประกอบด้วย การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนดสิ่งที่จะประเมิน

การพัฒนากลยุทธ์และปฏิบัติตามกลยุทธ์

การพัฒนากลยุทธ์ ประกอบด้วย การกำหนดภาระงานและกิจกรรมส่งเสริม การปฏิบัติภาระงาน การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือ การกำหนดผู้ประเมิน การหลอมรวมแผนการประเมินสู่แผนการเรียนรู้ การสร้างเครื่องมือหรือ/และการสร้างเกณฑ์การให้คะแนน

การปฏิบัติตามกลยุทธ์ ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผลข้อมูล การสรุปผลการประเมิน

การนำเสนอหลักฐานแสดงความก้าวหน้า ประกอบด้วย การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้ และการนำผลการประเมินไปใช้

องค์ประกอบที่สาม ผลการประเมินการพัฒนาครู ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล และการสรุปผลการประเมิน

1.5 การตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่า โครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาครูมี 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การวางแผนการพัฒนาครู การปฏิบัติการพัฒนาครู และผลการประเมินการพัฒนาครู มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด องค์ประกอบแรก การวางแผนการพัฒนาครู ประกอบด้วย การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก องค์ประกอบ ที่สองการปฏิบัติการพัฒนาครู ประกอบด้วย การฝึกอบรม การให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก องค์ประกอบที่สาม ผลการประเมินการพัฒนาครู ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล การสรุปผลการประเมิน มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด โดยที่ผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นสอดคล้องกันทุกประเด็นเช่นกัน

การประเมินประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครู ด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปใช้ของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า การวางแผนการพัฒนาครู ได้แก่ การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก การพัฒนาครู ได้แก่ การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความรู้ การให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกเพื่อให้เกิดการปฏิบัติ ผลการประเมินการพัฒนาครู ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล และการสรุปผลการประเมินมีความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปใช้ อยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด โดยที่ผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นสอดคล้องกันทุกประเด็น

การปฏิบัติการพัฒนาครูด้วยการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ การสำรวจสภาพผลการเรียนรู้ก่อนการประเมินนักเรียน และการวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของนักเรียน การกำหนดเป้าหมาย ได้แก่ การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ และการกำหนดสิ่งที่จะประเมิน การกำหนดกลยุทธ์ และการปฏิบัติตามกลยุทธ์ ได้แก่ การกำหนดภาระงานและกิจกรรมส่งเสริมการปฏิบัติภาระงาน การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือ การกำหนดผู้ประเมิน การหลอมรวมแผนการประเมินสู่แผนการเรียนรู้ การสร้างเครื่องมือหรือ/และการสร้างเกณฑ์การให้คะแนน การปฏิบัติตามกลยุทธ์ ได้แก่ การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผลข้อมูล และการสรุปผลการประเมิน การนำเสนอหลักฐานแสดง ความก้าวหน้า ได้แก่ การนำเสนอผลการพัฒนาครู การตรวจสอบผลกับเป้าหมายในการพัฒนาครูมีความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปใช้ อยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด โดยที่ผู้เชี่ยวชาญมีความคิดเห็นสอดคล้องกันทุกประเด็นเช่นกัน

ตอนที่ 2 การประเมินรูปแบบการพัฒนาครู

2.1 ความรู้ความเข้าใจ และทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และมีทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาทั้งในภาพรวมและรายสถานศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.2 ลักษณะของการประเมินการเรียนรู้ พบว่า ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ประเมินการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติภาระงาน ใช้รูบริคเป็นเกณฑ์การให้คะแนน มีการนำเสนอผลการประเมินรายการเรียนรู้ที่คาดหวังรายบุคคล หรือรายทักษะ หรือรายสาระการเรียนรู้ และมีเกณฑ์การให้คะแนนประกอบเพื่อให้เห็นที่มาของคะแนน ส่วนผู้ประเมิน คือ ครูและนักเรียน และครูประเมินเพียงฝ่ายเดียว การใช้ผลการประเมิน พบว่า มีการใช้ผลการประเมินเพื่อ (1) ปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียนทั้งในแง่ของการกระตุ้นให้นักเรียนปรับปรุงตัวเอง และการจัดกิจกรรมหรือสอนซ่อมเสริมของครูเพื่อปรับปรุงจุดบกพร่องของนักเรียน (2) ปรับปรุงการจัดกิจกรรมของครูให้เหมาะกับสภาพของผู้เรียน (3) รายงานให้ผู้ปกครองทราบเป็นระยะ ๆ เพื่อให้เข้าใจสภาพของนักเรียน รวมทั้งกระตุ้นให้ผู้ปกครองดูแลเอาใจใส่การเรียนของบุตรหลาน

2.3 คุณภาพของการประเมินการเรียนรู้ของครู พบว่า การประเมินการเรียนรู้มีคุณภาพด้านความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม ความถูกต้องในระดับมาก

ด้านความเป็นประโยชน์ ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า มีการใช้ประโยชน์จากการประเมินผลการเรียนรู้ มีผู้ประเมินผลการเรียนรู้ที่น่าเชื่อถือ การรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ครอบคลุมและตอบสนองความต้องการใช้ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง การแปลความหมายและการตัดสินคุณค่าผลการเรียนรู้มีความชัดเจน การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้มีความชัดเจน มีการเผยแพร่ผลการประเมินไปยังผู้เกี่ยวข้องอย่างทั่วถึง การรายงานการประเมินทันเวลาในการนำไปใช้ประโยชน์ และกระบวนการประเมินส่งผลกระทบในการกระตุ้นให้มีการดำเนินการประเมินต่อไปอย่างต่อเนื่อง

ด้านความเป็นไปได้ ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า วิธีการประเมินสามารถนำไปปฏิบัติได้จริงได้รับความร่วมมือจากนักเรียน ผู้ปกครอง และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน ได้รับการสนับสนุนทรัพยากรเพื่อการประเมินอย่างเพียงพอ และมีการร่วมมือกันภายในโรงเรียนเพื่อให้การประเมินผลการเรียนรู้ประสบความสำเร็จ

ด้านความเหมาะสม ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า การประเมินส่งเสริมการจัดการเรียนรู้และการปฏิบัติงานของนักเรียน การประเมินมีความคงเส้นคงวา เสมอภาคและยุติธรรม สามารถเข้าถึงข้อมูลผลการประเมินนักเรียนได้ง่าย กระบวนการประเมินทำโดยเคารพศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ของนักเรียน การประเมินสอดคล้องหลักพื้นฐานด้านสิทธิมนุษยชน การประเมินให้

สารสนเทศที่ระบุทั้งจุดแข็งจุดอ่อนของนักเรียน และการประเมินมีความโปร่งใสไม่เอื้อประโยชน์ เฉพาะนักเรียนบางกลุ่ม

ด้านความถูกต้อง การตัดสินผลการเรียนรู้มีความถูกต้อง มีการระบุผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้เกิดกับนักเรียนอย่างชัดเจน มีการเก็บข้อมูลเพื่อการประเมินนักเรียนอย่างครอบคลุม ครบถ้วน มีการตัดสินผลการประเมินโดยอิงบริบทและความแตกต่างของนักเรียน กระบวนการประเมินและผลการประเมินมีความสมเหตุสมผล มีการบวนการประเมินที่เหมาะสมสอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ประเมินนักเรียนโดยไม่มีอคติหรือความลำเอียงและมีการตรวจสอบ/ทบทวนการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน

2.4 ปัญหาและอุปสรรคในการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมีดังนี้ (1) การประเมินการปฏิบัติภาระงาน ต้องใช้เวลามาก ทั้งในการวางแผนการประเมินทั้งการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนเพื่อประเมินทักษะ ต่าง ๆ การสร้างใบงาน และสื่อประกอบ (2) ผู้ปกครองไม่ให้ความร่วมมือเท่าที่ควรกับการประเมิน การเรียนรู้ของนักเรียน และไม่สนใจที่จะนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุงผลการเรียนรู้ของ นักเรียน (3) สถานศึกษาค่อนข้างขาดแคลนวัสดุ อุปกรณ์ และทรัพยากรสนับสนุนการประเมินการ เรียนรู้หรือการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (4) นักเรียนขาดการกระตือรือร้นในการรับรู้ผลการเรียน ยังไม่ เกิดการเรียนรู้ในการใช้ผลการประเมินในการปรับปรุงตนเอง และ (5) ภาระงานอื่นที่นอกเหนือจาก การสอนของครูมีมากทำให้ไม่มีเวลาในการวางแผนการจัดการเรียนรู้และการประเมิน

2.5 การประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมิน แบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครูใน ภาพรวม พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์ มีความเป็นไปได้อาจมีความถูกต้อง มีความเหมาะสม และครูมีความพึงพอใจต่อกระบวนการพัฒนาครูและบทบาทของผู้วิจัย ด้าน กระบวนการพัฒนาครู ด้านการอำนวยความสะดวก ด้านการสนับสนุน ด้านการสร้างความกระจำง ชัด ด้านการมีเสรีภาพทางการคิด อยู่ในระดับมาก

ด้านความเป็นประโยชน์ ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ สอดคล้องกับความต้องการของครู การพัฒนาครูช่วยให้เข้าใจวิธีการประเมินการเรียนรู้ที่ สอดคล้องกับ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทำให้เห็นความจำเป็นที่ต้อง ประเมินการเรียนรู้ ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิธีการประเมินการเรียนรู้ ทำให้เกิดความมั่นใจในการ ประเมินการเรียนรู้ และทำให้ประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ด้านความเป็นไปได้ ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สามารถ นำไปใช้ได้จริงในสถานศึกษา การพัฒนาครูครั้งนี้มีแผนปฏิบัติการอย่างชัดเจน มีการจัดการอย่าง เป็นระบบ มีทรัพยากรสนับสนุนอย่างเพียงพอ และผลที่ได้จากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้มี ความคุ้มค่า

ด้านความถูกต้อง ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ได้ผลการประเมินการเรียนรู้ที่ถูกต้อง การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้ถูกต้องตรงกับสภาพผู้เรียน และช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้อย่างน่าเชื่อถือ

ด้านความเหมาะสม ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้ไม่เสียเวลาในการปฏิบัติงาน และช่วยส่งเสริมการปฏิบัติงานของครู

ด้านความพึงพอใจต่อการพัฒนาครูและบทบาทของผู้วิจัย

ด้านกระบวนการพัฒนาครู ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า กระบวนการพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าความรู้

ด้านการอำนวยความสะดวก ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า ได้รับการชี้แนะแนวทางการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้รับความช่วยเหลือในการแก้ปัญหาอุปสรรคและได้รับข้อเสนอแนะในการประเมินการเรียนรู้

ด้านการสนับสนุน ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า ได้รับการสนับสนุนทรัพยากรในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้ และได้รับการเสริมแรงในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้จากผู้บริหาร

ด้านการสร้างความกระจำชัด ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า ได้รับความชัดเจนเกี่ยวกับการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และได้เรียนรู้วิธีการประเมินการเรียนรู้โดยผ่านประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ด้วยตนเอง

ด้านการมีเสรีภาพทางการคิด ครูเห็นด้วยในระดับมากกว่า สามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้สาระการเรียนรู้อื่น ๆ ออกแบบการประเมินการเรียนรู้ตลอดปีการศึกษา และออกแบบการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้

อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งข้อค้นพบมีหลายประเด็นที่ผู้วิจัยได้นำมาอภิปรายผล ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การศึกษาสภาพการประเมินการเรียนรู้และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีประเด็นที่นำมาอภิปรายผลดังนี้

1.1 กลุ่มตัวอย่างสังกัดสถานศึกษารัฐบาลมีสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อยู่ในระดับปานกลาง โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อยได้ดังนี้ การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่ประเมิน การกำหนดเกณฑ์

การประเมินและประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้ การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ การกำหนดวิธีการประเมินและผู้ประเมิน องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยเป็นลำดับสุดท้าย คือ การกำหนดวิธีการประเมินและผู้ประเมิน ทั้งนี้ สอดคล้องกับการประเมินของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) ที่พบว่า ครูมีความต้องการในการพัฒนาความรู้และทักษะเรื่องรูปแบบ/วิธีการวัดและประเมินการเรียนรู้ โดยร้อยละ 23.70 มีความต้องการในระดับมาก และร้อยละ 65.30 ที่มีความต้องการในระดับปานกลาง จึงทำให้สภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในด้านนี้อยู่ในระดับปานกลาง และสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ระหว่างการพัฒนาครูที่พบว่า ครูยังไม่สามารถกำหนดวิธีการประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับสิ่งที่จะประเมิน เหตุที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจาก ครูยังไม่มีความรู้ในประเด็นดังกล่าวอย่างแจ่มชัด เห็นได้จากข้อมูลความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่พบว่า การกำหนดสิ่งจะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้และการกำหนดวิธีการและการสร้างเครื่องมือการประเมินเป็นหัวข้อที่ครูมีความต้องการพัฒนาอยู่ในอันดับที่หนึ่งและสอง ส่วนประเด็นการนำผลการประเมินไปใช้ที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับรองสุดท้ายนั้น สอดคล้องกับการประเมินของสำนักงานศึกษากรุงเทพมหานคร (2544) ที่ว่า ครูไม่ได้นำผลการประเมินมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนานักเรียน และงานวิจัยของนางลักษณะ วิรัชชัย (2545) เรื่อง กระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้: การประเมินและการประกันที่ว่า ครูไม่ได้นำผลการประเมินไปใช้ ทั้งนี้เนื่องมาจากในสภาพที่เป็นจริงภาระงานสอนของครูค่อนข้างสูง ครูต้องรับผิดชอบจำนวนนักเรียนค่อนข้างมาก และมีภาระงานอื่นที่นอกเหนือจากงานสอนทั้งงานโครงการพิเศษที่เป็นกิจกรรมเสริมหลักสูตร งานธุรการการเงิน พัสดุ การจัดซื้อจัดจ้าง ฯลฯ รวมทั้งภาระงานอื่นที่ไม่เกี่ยวกับการเรียนการสอนซึ่งเกิดจากการร้องขอจากชุมชน หน่วยงานอื่นหรือวัด นอกจากนี้จากการศึกษาแผนการสอนของครูส่วนใหญ่ พบว่า ไม่มีกรอบบันทึกผลการสอนหลังสอน ทำการประเมินเพียงเพื่อเก็บคะแนน จึงเลยที่จะนำผลการประเมินไปวิเคราะห์และวางแผนปรับปรุงการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน

1.2 ผลการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เรียงลำดับความต้องการจำเป็นจากมากไปหาน้อยได้ดังนี้ (1) การกำหนดสิ่งจะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้ (2) การกำหนดวิธีการและการสร้างเครื่องมือการประเมิน (3) การกำหนดผู้ประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่จะประเมิน (4) การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ (5) การนำเสนอผลการประเมินให้กับนักเรียนและผู้ปกครอง (6) การกำหนดภาระงานตามสภาพจริงและการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม/สนับสนุนให้นักเรียนปฏิบัติภาระงาน (7) การกำหนดเกณฑ์การประเมิน (8) การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง (9) การจัดเก็บผลการประเมิน (11) การนำผลการประเมินไปใช้ โดยค่าดัชนีบ่งบอกอันดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นของแต่ละอันดับไม่ได้แตกต่างกันมากนัก เป็นที่น่าสังเกตว่า ครูมีความต้องการจำเป็น

เกี่ยวกับการกำหนดสิ่งจะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้เป็นอันดับแรก ข้อมูลดังกล่าวสอดคล้องกับปัญหาที่พบในกระบวนการพัฒนาครูที่พบว่า ครูกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ไม่สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง หรือกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ไม่ครอบคลุมผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ทำให้กำหนดสิ่งที่จะประเมินได้ไม่สอดคล้องหรือไม่สะท้อนผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง นอกจากนี้ พบว่า ครูบางส่วนไม่สามารถกำหนดคุณลักษณะหรือสิ่งที่ประเมินจากจุดประสงค์การเรียนรู้หรือผลการเรียนรู้ที่คาดหวังได้ ทั้ง ๆ ที่ขั้นตอนนี้เป็นการนิยามสิ่งที่จะประเมินและเป็นขั้นตอนที่สำคัญในการประเมินการเรียนรู้ที่ส่งผลต่อความตรงของผลการประเมิน และเป็นที่น่าสังเกตว่า ความต้องการจำเป็นของครูอันดับสุดท้าย คือ การนำผลการประเมินไปใช้ ในขณะที่ผลการศึกษาสภาพการประเมินการเรียนรู้นั้น การนำผลการประเมินไปใช้เป็นประเด็นที่อยู่ในอันดับเกือบสุดท้าย หมายความว่า ในสภาพจริงครูรายงานตนเองว่า มีการนำผลการประเมินไปใช้น้อยซึ่งขัดแย้งกับความต้องการจำเป็นที่มีน้อยกว่าประเด็นอื่น ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจาก การนำผลการประเมินไปใช้เป็นกิจกรรมที่ดำเนินการลำดับสุดท้ายหลังจากผ่านการจัดการเรียนรู้แล้ว ในทางปฏิบัติพบว่า หลังจากการจัดการเรียนรู้แล้วส่วนใหญ่ผู้บริหารยังขาดการกำกับติดตามผลการจัดการเรียนรู้ ทั้งผลการจัดการเรียนรู้ และการนำผลการประเมินการเรียนรู้ไปใช้ ประกอบกับครูมุ่งสอนให้จบเนื้อหาหรือเน้นให้ผู้เรียนบรรลุตามจุดประสงค์ย่อย ๆ โดยขาดความเข้าใจแนวคิดพื้นฐานของหลักสูตรที่เป็นหลักสูตรที่เน้นมาตรฐานการเรียนรู้ที่มีการจัดการเรียนรู้ในลักษณะให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ที่มีลักษณะเป็นองค์รวมมากกว่าปลีกย่อย ในแต่ละเป้าหมายครูสามารถมอบหมายงานชิ้นหนึ่งหรือหลายชิ้นเพื่อสะท้อนเป้าหมายการเรียนรู้ (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2546) การจัดการเรียนรู้ในลักษณะบูรณาการสาระการเรียนรู้จึงเป็นทางเลือกที่ดีสำหรับการจัดการเรียนรู้ในปัจจุบัน แต่ครูยังไม่ได้ใช้การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการมากนัก ส่งผลให้เวลาในการจัดการเรียนรู้ไม่เพียงพอ จึงเป็นสาเหตุสำคัญสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ครูละเลยที่จะนำผลการประเมินไปใช้

อย่างไรก็ตาม ค่าดัชนีบ่งบอกอันดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นของแต่ละอันดับไม่ได้แตกต่างกันมากนัก แสดงให้เห็นถึงความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยรวมทุกประเด็น ซึ่งสอดคล้องกับการประเมินของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2544) ที่พบว่า โรงเรียนยังขาดครูที่มีความรู้เรื่องการวัดและประเมินผลการศึกษา และสอดคล้องกับการประเมินของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) ที่พบว่า ครูมีความต้องการในการพัฒนาความรู้และทักษะเรื่องรูปแบบ/วิธีการวัดและประเมินการเรียนรู้ โดยร้อยละ 23.70 มีความต้องการในระดับมาก และร้อยละ 65.30 ที่มีความต้องการในระดับปานกลาง ทั้งนี้เนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงแนวทางการจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ครูจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนกระบวนการวัดและประเมินเพื่อให้สอดคล้องกับกระบวนการเรียนการสอนโดยพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้บัญญัติสาระในหมวด 4 มาตรา 26 ว่า ให้สถานศึกษาจัดการประเมินผู้เรียนโดยพิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียน ความประพฤติ การสังเกตพฤติกรรม การเรียน การร่วมกิจกรรมและการทดสอบควบคู่ไป

กับกระบวนการเรียนการสอนตามความเหมาะสมของแต่ละระดับและรูปแบบการศึกษา (ส.วาสนา ประवालพฤกษ์, 2537; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักนายกรัฐมนตรี้, 2542) รวมทั้งกระแสสังคมภาพรวมที่ต่อรับการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว ซึ่งเห็นได้จากการประชุมสมัชชาการ ประเมินการเรียนรู้ ประกอบด้วยผู้ทรงคุณวุฒิทางการวัดและประเมินทางการศึกษา เครือข่ายพ่อแม่ ผู้ปกครอง ผู้บริหารศึกษา ครูและนักเรียน ที่ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่มีความ สอดคล้องกับแนวทางการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หลายประการ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2544)

2. รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลัง อำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีประเด็นที่นำมา อภิปรายดังนี้

รูปแบบการพัฒนาครูที่พัฒนาขึ้นมี 3 องค์ประกอบ ได้แก่ **องค์ประกอบแรก** การวางแผนการพัฒนาครู ประกอบด้วย การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้ คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก **องค์ประกอบที่สอง** การปฏิบัติการพัฒนาครู ประกอบด้วย การฝึกอบรมเพื่อให้ครูมีความรู้เกี่ยวกับแนวคิดและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก เพื่อให้ครูมีทักษะการประเมินการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์การประเมินตามแนวคิดการ ประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ได้แก่ การรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย การสำรวจสภาพผลการ เรียนรู้ก่อนการประเมินนักเรียน การวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของนักเรียน การกำหนดเป้าหมาย ประกอบด้วย การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนด สิ่งที่จะประเมิน การพัฒนากลยุทธ์และปฏิบัติตามกลยุทธ์ การพัฒนากลยุทธ์ ประกอบด้วย การกำหนดภาระงานและกิจกรรมส่งเสริมการปฏิบัติการภาระงาน การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือ การ กำหนดผู้ประเมิน การหลอมรวมแผนการประเมินสู่แผนการเรียนรู้อื่น การสร้างเครื่องมือหรือ/และการ สร้างเกณฑ์การให้คะแนน การปฏิบัติตามกลยุทธ์ ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การ ประมวลผลข้อมูล การสรุปผลการประเมิน การนำเสนอหลักฐานแสดงความก้าวหน้า ประกอบด้วย การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้ และการนำผลการประเมินไปใช้ **องค์ประกอบ ที่สาม** ผลการประเมินการพัฒนาครู ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล และ การสรุปผลการประเมิน

รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในการวิจัยครั้งนี้ ได้พัฒนาขึ้นตามแนวคิดของการประเมิน แบบเสริมพลังอำนาจ ซึ่งเป็นแนวคิดการประเมินที่มีรากฐานมาจากการวิจัยปฏิบัติการ (action research) โดยเป็นกระบวนการที่ให้บุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับปัญหาเข้ามามีส่วนร่วมในการหา แนวทางการแก้ปัญหาโดยใช้กระบวนการวิจัย และสะท้อนผลการแก้ปัญหาให้ทราบโดยทั่วกัน ทั้งนี้ เพื่อปรับปรุงแนวทางการแก้ปัญหาให้ดียิ่งขึ้นต่อไป (Fetterman, 1996; สุวิมล ว่องวานิช, 2543)

การเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับปัญหามีส่วนร่วมในการดำเนินงานแก้ปัญหาจะก่อให้เกิดความผูกพันและความรู้สึกเป็นเจ้าของของกระบวนการ (Fetterman, 1998) ซึ่งผลผลิตสุดท้ายในการวิจัยครั้งนี้ นอกจากได้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 แล้ว ครูยังได้เรียนรู้การประเมินการพัฒนาตนเองและสะท้อนผลแก่ตนเองทุกระยะ และนอกจากนี้ ครูยังได้เรียนรู้การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จากประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง โดยที่ผู้วิจัยมีบทบาทเป็นผู้ชี้แนะและผู้อำนวยการความสะดวกตลอดกระบวนการพัฒนา ในการพัฒนาครูตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจนั้น อาศัยหลักการทำงานเป็นทีมโดยไม่มีใครเสริมพลังอำนาจให้กับใครได้นอกจากทุกคนต้องเรียนรู้และเสริมพลังอำนาจให้กับตัวเอง (Fetterman, 1996)

องค์ประกอบแรกของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 คือ การวางแผนการพัฒนาครู ประกอบด้วย การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก นั้น ในการพัฒนาครูผู้วิจัยจะมีบทบาทในการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกให้เกิดกระบวนการระดมสมอง ให้ครูทบทวนตนเองเกี่ยวกับสภาพการประเมินการเรียนรู้ และการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่ผ่านมาเพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานในการกำหนดเป้าหมายในการพัฒนาครู วิธีการฝึกอบรม เนื้อหาของหลักสูตร นอกจากนี้ยังมีบทบาทในการให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการออกแบบหลักสูตรการฝึกอบรม และรายละเอียดของขอบข่ายงานเพื่อกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก ผลผลิตทั้งหมดในขั้นตอนนี้เกิดจากฉันทามติของครู ที่มีความคิดเห็นร่วมกันว่า จะทำให้ครูเรียนรู้และสามารถวางแผนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ ทั้งนี้เพื่อให้ครูทุกคนเกิดความรู้สึกการเป็นเจ้าของหลักสูตรการฝึกอบรมและแผนการให้คำปรึกษาและแผนการประเมินร่วมกัน สอดคล้องกับแนวคิดของการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เป็นรากฐานของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ซึ่งเน้นให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีส่วนร่วมในกระบวนการ ก่อให้เกิดการความผูกพันและความรู้สึกเป็นเจ้าของ (Ross, 2000; Fetterman, 1998) ส่วนแผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกนั้น กำหนดเมื่อได้กำหนดหลักสูตรการฝึกอบรมเสร็จสิ้นแล้ว เนื่องจากต้องการรายละเอียดเกี่ยวกับขอบเขตของงานในการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกในแต่ละครั้ง เพื่อกำหนดแผนการทำงาน ของครู และเป็นแผนการติดตามการทำงานของครูให้กับผู้วิจัย ทั้งนี้การทำงานโดยมีแผนงานที่ชัดเจนจะช่วยในการกำกับติดตามระหว่างการพัฒนาครู

องค์ประกอบที่สองของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 คือ การปฏิบัติการพัฒนาครู ประกอบด้วย การฝึกอบรมเพื่อให้ครูมีความรู้เกี่ยวกับแนวคิดและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และการให้

คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก เพื่อให้ครูมีทักษะการประเมินการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์การประเมินตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ในการพัฒนาครูผู้วิจัยจะมีบทบาทในการอำนวยความสะดวกให้เกิดการฝึกอบรม โดยเริ่มจากเสนอหลักสูตรการฝึกอบรมด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 อันเป็นผลจากการดำเนินงานร่วมกันของครูในการวางแผนการพัฒนาตนเองให้กับสถานศึกษาเพื่อขอรับการอำนวยความสะดวกด้านสถานที่ในการฝึกอบรม ทรัพยากรที่จำเป็น และเพื่อให้สถานศึกษาตระหนักถึงความจำเป็นในการสนับสนุนทรัพยากรในการประเมินการเรียนรู้ให้กับครูอย่างเพียงพอ เนื่องจากการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ไม่ว่าจะเป็นการประเมินโดยแฟ้มสะสมงาน การประเมินการปฏิบัติ นั้นจำเป็นต้องใช้ทรัพยากรมากกว่าการประเมินการเรียนรู้แบบดั้งเดิม (Hart, 1994; Virginia Education Association and the Appalachia Educational Laboratory, 1992 ;กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542) และนอกจากนี้ ในการพัฒนาครูครั้งนี้ผู้วิจัยยังมีบทบาทในการเป็นผู้ฝึกอบรม ซึ่งการอบรมได้ดำเนินการตามหลักสูตรที่ครูร่วมกันออกแบบ และใช้เวลาอบรมเพียง 1 วัน เนื่องจากต้องการให้ครูเรียนรู้จากการปฏิบัติหรือได้รับประสบการณ์ตรงมากกว่าการฝึกอบรม ในการฝึกอบรมได้ให้ครูเตรียมหน่วยการเรียนรู้ และเลือกสาระการเรียนรู้ 1 สาระการเรียนรู้เพื่อวางแผนการประเมิน เนื่องจากต้องการให้ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการวางแผนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งเริ่มตั้งแต่การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน การกำหนดเครื่องมือหรือวิธีการประเมิน จำแนกตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง หลังจากการฝึกอบรมแล้ว ต่อจากนั้นจะเป็นการปฏิบัติการออกแบบการจัดการเรียนรู้และหลอมรวมแผนการประเมินกับแผนการจัดการเรียนรู้ การสร้างใบงาน การสร้างเครื่องมือการประเมิน การกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน การกำหนดเกณฑ์การประเมิน การประเมินการเรียนรู้ระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และการนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ ทั้งนี้การปฏิบัติการตั้งแต่การออกแบบการจัดการเรียนรู้จนกระทั่งการนำผลการประเมินไปใช้นั้นให้ครูดำเนินการโดยผู้วิจัยมีบทบาทในการอำนวยความสะดวก และให้คำปรึกษาตามแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวกที่ครูและผู้วิจัยร่วมกันกำหนดขึ้น โดยมีเป้าหมายให้ครูเรียนรู้และมีทักษะการประเมินการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้จากการปฏิบัติตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่เป็นกระบวนการที่ช่วยให้กลุ่มบุคคลต่าง ๆ ช่วยตนเองเป็น และพัฒนาตนเองโดยใช้วิธีการประเมินและสะท้อนผลด้วยตนเอง (สุวิมล ว่องวาณิช, 2543) ในบริบทของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ นักประเมินภายนอกจะมีบทบาทในการพัฒนาบุคลากรในหลายลักษณะดังนี้ (Fetterman, 1996; สุวิมล ว่องวาณิช, 2543) การฝึกอบรม (training) เป็นกระบวนการพัฒนาบุคลากรให้สามารถทำการประเมินตนเองได้โดยการให้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการประเมิน มุ่งให้บุคลากรเกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าการให้ความรู้ตรง ๆ การอำนวยความสะดวก (facilitation) โดยเป็นผู้ชี้แนะแนวทางในการประเมิน กระตุ้นกำกับการทำงาน พยายามขจัดอุปสรรคปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ให้ข้อเสนอแนะเพื่อให้เกิดความมั่นใจว่ากระบวนการประเมินจะไม่ล้มเหลว

การสนับสนุน (advocacy) เป็นขั้นตอนการนำผลการประเมินตนเองไปใช้ประโยชน์ โดยการนำผลการประเมินเสนอผู้เกี่ยวข้องโดยเฉพาะผู้บริหารเพื่อขอรับการสนับสนุนด้านทรัพยากรในการดำเนินงาน ผลที่ได้จากการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจะช่วยเปิดหูเปิดตา ทำให้เกิดประสบการณ์ในการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์การทำงานประเมินด้วยตนเอง ซึ่งถือว่าเป็นการพัฒนาบุคคลให้เกิดความชัดเจนในตนเอง (illumination) ทำให้เกิดชุมชนของผู้รู้ขึ้น และ เมื่อกระบวนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจช่วยทำให้บุคลากรเกิดการพัฒนาและเกิดการเรียนรู้แล้ว เขาเหล่านั้นจะสามารถมองเห็นอนาคตของตนเองว่าควรจะไปในทิศทางใดหรือมีเสรีภาพในการกำหนดอนาคตของตนเอง (liberation)

การดำเนินการพัฒนาครูตามแนวคิดการประเมินตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจขั้นตอนแรก คือ การรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย การสำรวจสภาพผลการเรียนรู้ก่อนการประเมินนักเรียน การวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของนักเรียน องค์กรประกอบนี้สอดคล้องกับขั้นตอนแรกของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ กล่าวคือ การรวบรวมข้อมูล (taking stock) เพื่อตรวจสอบสภาพของสิ่งที่ประเมิน ซึ่งการตรวจสอบหรือประเมินสภาพก่อนการดำเนินงานนั้นจะทำให้เข้าใจจุดยืน และทำให้ทราบถึงจุดอ่อนจุดแข็งของสิ่งที่ประเมิน (Fetterman, 1996) การมองจุดยืนเพื่อให้เห็นสภาพของนักเรียนได้อย่างถ่องแท้ ขั้นตอนนี้อาศัยความร่วมมือและร่วมกันประเมินของครูที่มีส่วนเกี่ยวข้อง การทำงานเป็นทีมจึงเป็นหลักการสำคัญขององค์ประกอบนี้ สอดคล้องแนวคิดของ Levin (1996) ที่ว่า การรวบรวมข้อมูลเพื่อหาจุดยืนหรือฐาน (taking stock) ต้องอาศัยความร่วมมือและร่วมกันประเมิน

การดำเนินการพัฒนาครูตามแนวคิดการประเมินตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจขั้นตอนที่สอง คือ การกำหนดเป้าหมาย ประกอบด้วย การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ การกำหนดสิ่งที่ประเมิน ในการวิจัยผู้วิจัยมีบทบาทในการอำนวยความสะดวกให้เกิดกระบวนการระดมสมอง และกระตุ้นให้ครูร่วมกันกำหนดภาพอนาคตหลังจากที่นักเรียนผ่านกระบวนการเรียนรู้ กิจกรรมในขั้นตอนนี้จึงเปิดโอกาสให้ครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกันกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ซึ่งแต่ละระดับชั้นและแต่ละช่วงชั้นจะมีความซับซ้อนแตกต่างกันไป และร่วมกันอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้ รวมทั้งโต้แย้งกันเพื่อให้เกิดเป็นเป้าหมายหรือภาพอนาคตโดยรวม ขั้นตอนนี้สอดคล้องกับขั้นตอนที่สองของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ กล่าวคือ การกำหนดเป้าหมายที่ต้องการบรรลุผล และเป้าหมายที่กำหนดขึ้นต้องมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ (Fetterman, 1996) ซึ่ง Levin (1996) ใช้คำว่าสร้างและประเมินความฝัน หรือวิสัยทัศน์นั่นเอง การกำหนดเป้าหมายร่วมกันหรือจุดหมายเดียวกันนี้ Levin (1996) ถือว่าเป็นการขยายการเสริมพลังอำนาจ

การดำเนินการพัฒนาครูตามแนวคิดการประเมินตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจขั้นตอนที่สาม คือ การพัฒนากลยุทธ์และปฏิบัติตามกลยุทธ์ การพัฒนากลยุทธ์ประกอบด้วย การกำหนดภาระงานและกิจกรรมส่งเสริมการปฏิบัติภาระงาน การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือ การกำหนดผู้ประเมิน การหลอมรวมแผนการประเมินสู่แผนการเรียนรู้ การสร้าง

เครื่องมือหรือ/และการสร้างเกณฑ์การให้คะแนน การปฏิบัติตามกลยุทธ์ ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผลข้อมูล การสรุปผลการประเมิน ขั้นตอนนี้สอดคล้องกับขั้นตอนที่สามของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ กล่าวคือ การกำหนดกลยุทธ์และการปฏิบัติการตามกลยุทธ์ให้บรรลุเป้าหมาย (developing strategies) ซึ่งผู้มีส่วนร่วมจะเลือกและพัฒนากลยุทธ์เพื่อให้กิจกรรมดำเนินไปด้วยความสำเร็จ อาจใช้กระบวนการระดมสมอง การพิจารณาทบทวนอย่างรอบคอบ การตกลงร่วมกันอย่างมีฉันทามติ กลยุทธ์ที่ได้จะถูกนำไปปฏิบัติและมีการทบทวน ตรวจสอบเกี่ยวกับประสิทธิผลหรือความเหมาะสม (Fetterman, 1996)

การดำเนินการพัฒนาครูตามแนวคิดการประเมินตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจขั้นตอนที่สาม คือ การนำเสนอหลักฐานแสดงความก้าวหน้า ประกอบด้วย การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้ และการนำผลการประเมินไปใช้ ในการวิจัยผู้วิจัยมีบทบาทในการอำนวยความสะดวกให้เกิดการนำเสนอผลการเรียนรู้ ซึ่งเป็นร่องรอยที่แสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าของนักเรียน ขั้นตอนนี้สอดคล้องกับขั้นตอนที่สี่ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ กล่าวคือ การจัดทำหลักฐานที่แสดงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน (documenting progress) การพิจารณาใช้หลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้านั้นต้องสัมพันธ์กับเป้าหมายในการพัฒนา และหลักฐานต้องมีความน่าเชื่อถือ (Fetterman, 1996)

องค์ประกอบที่สาม ของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 คือ ผลการประเมินการพัฒนาครู ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล และการสรุปผลการประเมิน ซึ่งในการพัฒนาครูครั้งนี้ ผู้วิจัยมีบทบาทในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประมวลผลข้อมูล และสรุปผลการประเมิน ซึ่งผลการประเมินประกอบด้วย ผลการประเมินการฝึกอบรม ผลการประเมินการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก และผลการประเมินการพัฒนาครู โดยการประเมินการฝึกอบรมจะทำการประเมินหลังจากเสร็จสิ้นการฝึกอบรมโดยใช้แบบประเมินการฝึกอบรม และการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกจะดำเนินการระหว่างและหลังการพัฒนา เพื่อเป็นการประเมินและปรับกลยุทธ์ รวมทั้งเป็นการกำกับติดตามกระบวนการ (Levin, 1996)

3. ผลการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีประเด็นที่น่าสนใจอภิปรายดังนี้

3.1 ผลการศึกษาความรู้ความเข้าใจและมีทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาทั้งในภาพรวมและรายสถานศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กล่าวคือ หลังจากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 แล้ว ครูมีความรู้ความเข้าใจ และมีทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ

พุทธศักราช 2542 ตีขึ้น ทั้งนี้เนื่องจากรูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ได้พัฒนาขึ้นตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ซึ่งมีประโยชน์ในการสร้างความรู้ความเข้าใจในการประเมินเนื่องจากการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจถูกออกแบบเพื่อสนับสนุนให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียตัดสินใจด้วยตนเอง ช่วยเพิ่มความตระหนักในคุณค่าหรือความต้องการจำเป็นของการประเมิน นอกจากนี้กระบวนการร่วมมือรวมพลังในกระบวนการประเมินช่วยให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียรู้สึกเป็นเจ้าของกระบวนการประเมิน (Fetterman, 1996) จึงทำให้ครูผู้เป็นเจ้าของกระบวนการประเมินเกิดทัศนคติที่ดีต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในครั้งนี้

3.2 ผลการศึกษาลักษณะของการประเมินการเรียนรู้ พบว่า ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ประเมินการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติภาระงาน และใช้รูบริคเป็นเกณฑ์การให้คะแนน ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เป็นการประเมินตามสภาพจริงหรือการประเมินแนวใหม่ที่ได้รับการพัฒนามาจากการประเมินการปฏิบัติงานซึ่งเป็นรากฐาน (Linn, 2000 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2545) และเพื่อให้ผลการประเมินเกิดความน่าเชื่อถือ การใช้รูบริคเป็นเกณฑ์การให้คะแนนจึงเป็นทางเลือกที่พัฒนามาพร้อมกับการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินคุณค่าโดยมนุษย์ เป็นการตัดสินคุณค่าเชิงอัตวิสัย การตรวจให้คะแนนจึงไม่มีผิดหรือถูกชัดเจนเหมือนแบบทดสอบแบบเลือกตอบ (Chicago Public Schools, 2001; Hart, 1994) การใช้รูบริคเป็นเกณฑ์ในการให้คะแนนนอกจากจะทำให้ผลการประเมินมีความน่าเชื่อถือแล้ว ยังช่วยให้ครูประเมินผลการปฏิบัติงานของนักเรียนได้อย่างรวดเร็ว นอกจากนี้เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคยังช่วยให้ข้อมูลย้อนกลับให้กับนักเรียนเพื่อเป็นข้อมูลในการพัฒนาปรับปรุงตนเอง (Goodrich, 1997) ประเด็นการนำเสนอผลการประเมินพบว่า ครูนำเสนอผลการประเมินรายการผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายบุคคลหรือรายทักษะหรือรายการการเรียนรู้ และมีเกณฑ์การให้คะแนนประกอบเพื่อให้เห็นที่มาหรือร่องรอยของคะแนน สภาพจริงจากกระบวนการพัฒนาครู พบว่า การรายงานผลการเรียนรู้ตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวังจะทำให้ครูสามารถรายงานผลการเรียนรู้ของนักเรียนได้ครบตามหลักฐานการศึกษาตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ตามที่สถานศึกษากำหนด ทั้งเอกสารบันทึกการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (ปพ. 5) ที่กำหนดให้มีการรายงานผลการประเมินเพื่อตัดสินผลการเรียนรายกลุ่มสาระการเรียนรู้แบบรายงานผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนรายบุคคล (ปพ. 6) ที่กำหนดให้มีการรายงานผลการประเมินการเรียนรู้และพัฒนาการด้านต่าง ๆ รายบุคคล และสมุดบันทึกผลการเรียนรู้ (ปพ. 9) ที่กำหนดให้มีการรายงานผลการประเมินการเรียนรู้รายการผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง เพื่อเป็นประโยชน์ในการเทียบโอนผลการเรียนได้อย่างถูกต้อง (กรมวิชาการ สำนักทดสอบทางการศึกษา, 2546) ส่วนประเด็นผู้ประเมินที่พบว่า ผู้ประเมิน คือ ครูและนักเรียน และครูประเมินเพียงฝ่ายเดียว มีเพียงกรณีศึกษาเดียวที่มีการประเมินโดยผู้ปกครอง ประเด็นนี้สอดคล้องกับการศึกษาของ นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ที่ว่า ครูให้วิธีการประเมินหลายวิธีแต่ทุกวิธีเป็นการประเมินโดยครู ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก การประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนส่วนใหญ่เป็นการประเมินการปฏิบัติงานในชั้นเรียน ซึ่งเป็นการประเมินระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทำให้ไม่สามารถเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วน

ร่วมในการประเมินได้ ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับปัญหาจากการรายงานของครูที่พบว่า ผู้ปกครองไม่ให้ความร่วมมือการประเมินการเรียนรู้เท่าที่ควร แต่อย่างไรก็ตาม พบว่า ครูที่เข้าร่วมการวิจัยได้ตระหนักถึงการเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการประเมิน ส่วนประเด็นการใช้ผลการประเมิน พบว่า มีการใช้ผลการประเมินเพื่อ (1) ปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียน ทั้งในแง่ของการกระตุ้นให้นักเรียนปรับปรุงตัวเอง และการจัดกิจกรรมหรือสอนซ่อมเสริมของครูเพื่อปรับปรุงจุดบกพร่องของนักเรียน (2) ปรับปรุงการจัดกิจกรรมของครูให้เหมาะกับสภาพของผู้เรียน (3) รายงานให้ผู้ปกครองทราบเป็นระยะ ๆ เพื่อให้เข้าใจสภาพของนักเรียน รวมทั้งกระตุ้นให้ผู้ปกครองดูแลเอาใจใส่การเรียนของบุตรหลาน

4. การประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีประเด็นที่นำมาอภิปรายดังนี้

4.1 ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์ สอดคล้องกับความต้องการของครู การพัฒนาครูช่วยให้เข้าใจวิธีการการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทำให้เห็นความจำเป็นที่ต้องประเมินการเรียนรู้ ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิธีการประเมินการเรียนรู้ ทำให้เกิดความมั่นใจในการประเมินการเรียนรู้ และทำให้ประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีมาตรฐานด้านอรรถประโยชน์ (Utility Standards) ของ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Stufflebeam และคณะ, 1981)

4.2 ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นไปได้สามารถนำไปใช้ได้จริงในสถานศึกษา การพัฒนาครูครั้งนี้มีแผนปฏิบัติการอย่างชัดเจน มีการจัดการอย่างเป็นระบบ มีทรัพยากรสนับสนุนอย่างเพียงพอ และผลที่ได้จากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้มีความคุ้มค่า สอดคล้องกับความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ ที่ว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความชัดเจน และง่ายต่อการนำไปใช้ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีมาตรฐานด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) ของ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Stufflebeam และคณะ, 1981)

4.3 ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการ

ประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ได้ผลการประเมินการเรียนรู้ที่ถูกต้อง การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้ถูกต้องตรงกับสภาพผู้เรียน และช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้อย่างน่าเชื่อถือ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีมาตรฐานด้านความถูกต้อง (accuracy standard) ของ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Stufflebeam และคณะ, 1981

4.4 ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความเหมาะสมสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้ไม่เสียเวลาในการปฏิบัติงาน และช่วยส่งเสริมการปฏิบัติงานของครู สอดคล้องกับความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ ที่ว่า รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีความเหมาะสม แสดงให้เห็นว่า รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีมาตรฐานด้านความเหมาะสม (Property Standards) ของ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Stufflebeam และคณะ, 1981

4.5 ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า ครูมีความพึงพอใจต่อการพัฒนาครูและบทบาทของผู้วิจัย โดยที่กระบวนการพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าความรู้ ได้รับการอำนวยความสะดวกที่แนะแนวทางการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้รับความช่วยเหลือในการแก้ปัญหาอุปสรรคและได้รับข้อเสนอแนะในการประเมินการเรียนรู้ ได้รับการสนับสนุนทรัพยากรในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้ และได้รับการเสริมแรงในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้จากผู้บริหาร หลังจากพบกระบวนการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ครูได้รับความชัดเจนเกี่ยวกับการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และได้เรียนรู้วิธีการประเมินการเรียนรู้โดยผ่านประสบการณ์การประเมินเรียนรู้ด้วยตนเอง และการมีเสรีภาพทางการคิด โดยสามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้สาระการเรียนรู้อื่นๆ ออกแบบการประเมินเรียนรู้ตลอดปี การศึกษา และออกแบบการประเมินเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้สามารถพัฒนาครูให้สามารถประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. การศึกษาสภาพการประเมินการเรียนรู้ของครูที่สอนระดับประถมศึกษาในจังหวัดนครปฐมจากการวิจัยเชิงสำรวจ พบว่า ครูประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนโดยที่ละเลยการนำผลการประเมินไปใช้ในการพัฒนาผู้เรียน ดังนั้น องค์กรหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู จึงควรส่งเสริมให้ครูนำผลการประเมินไปใช้ในการวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน โดยผู้บริหารควรกำหนดเป็นมาตรการนอกเหนือจากการบันทึกหลังการใช้แผนการจัดการเรียนรู้ ควรมีการบันทึกแนวทางการนำผลการประเมินไปใช้ ทั้งนี้ผู้บริหารควรมีการนิเทศ กำกับ ติดตามอย่างต่อเนื่อง

2. การศึกษามโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของครูที่สอนระดับประถมศึกษาในสถานศึกษารัฐบาล สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม พบว่า มีครูส่วนหนึ่งมีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับปานกลางถึงต่ำ ผู้บริหาร ตลอดจนหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจำเป็นต้องร่วมมือกันพัฒนาครูเหล่านั้น โดยวิธีการต่าง ๆ อาทิ การส่งเสริมให้ครูเข้ารับการสัมมนา การฝึกอบรม ศึกษาเอกสาร เพื่อให้ครูมีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และในขณะเดียวกันควรใช้ประโยชน์จากสารสนเทศจากการวิจัยที่ว่า ครูส่วนใหญ่มีมโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในระดับสูง ซึ่งชี้ให้เห็นว่าครูมีความรู้ด้านการประเมินการเรียนรู้ ดังนั้นหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรเร่งรัดพัฒนาทักษะการประเมินให้กับครู เพื่อที่จะส่งเสริมให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

3. การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีหลักการที่สำคัญคือการทำงานเป็นทีม ดังนั้นก่อนการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จึงจำเป็นต้องมีการเตรียมความพร้อมให้กับครูที่จะเข้าร่วมการพัฒนา เพื่อให้เกิดความคุ้นเคยกับการทำงานเป็นทีมที่ต้องอาศัยหลักประชาธิปไตย การตัดสินใจที่ใช้หลักเหตุผล และยอมรับความคิดเห็นของคนส่วนใหญ่

4. ปัจจัยที่สำคัญที่มีผลต่อการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้แบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 คือ ความร่วมมือของผู้บริหารสถานศึกษาในการกำกับติดตาม อำนวยความสะดวก และประสานงานนัดหมาย ครูตลอดกระบวนการพัฒนา การเลือกผู้บริหารในการประสานงานหรือผู้ประสานงานควรเป็นบุคคลที่ครูมีความศรัทธาและเชื่อถือหรือทำงานเคียงข้างกับครู เพื่อให้เกิดความเต็มใจในการเข้าร่วมกระบวนการพัฒนาครูมากกว่าการบังคับ

5. รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริม

พลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มุ่งพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เป็นการพัฒนาครูในเวลาปฏิบัติงาน (on the job training) ในการติดตามให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวกผู้ใช้รูปแบบจึงต้องวางแผนในการให้คำปรึกษา และการอำนวยความสะดวกให้ชัดเจน ควรมีการลงรายละเอียดให้เห็นขอบข่ายของงานที่มอบหมายให้ครูปฏิบัติ เพื่อให้เกิดความชัดเจน และเป็นแผนการกำกับติดตามงานไปด้วย นอกจากนี้ แผนการให้คำปรึกษา และการอำนวยความสะดวกต้องเป็นแผนที่เกิดจากฉันทามติของครูและผู้ใช้รูปแบบการพัฒนาครู เพื่อให้เกิดความรู้สึกการเป็นเจ้าของแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวกร่วมกัน

6. การนำรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ไปใช้ การดำเนินบทบาทการอำนวยความสะดวกอุปกรณ์ การสนับสนุนทรัพยากรและงบประมาณ ควรเป็นบทบาทของสถานศึกษา โดยผู้ใช้รูปแบบการพัฒนาครูควรสร้างความตระหนักให้ผู้บริหารเห็นความจำเป็นของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งสถานศึกษาต้องรับผิดชอบให้เกิดการประเมินการเรียนรู้ร่วมกับครู ไม่ควรปล่อยให้ครูรับผิดชอบการประเมินการเรียนรู้ตามลำพัง การพัฒนาครูจะเกิดความยั่งยืนหากบทบาทดังกล่าวเป็นบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษา

7. การใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ควรคำนึงถึงจำนวนครูที่เข้าร่วมกระบวนการพัฒนา ซึ่งควรมีสัดส่วนที่พอเหมาะกับผู้ใช้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก โดยผู้ให้คำปรึกษา 1 คน ควรดูแลครูไม่เกิน 8-10 คน โดยจะใช้เวลาในการให้คำปรึกษาประมาณ 2 วันทำการ เนื่องจากกระบวนการพัฒนาครูจะพยายามให้มีผลกระทบต่อการสอนของครูให้น้อยที่สุด ซึ่งหากจะได้ผลดีโดยที่ครูไม่เกิดความสับสน ผู้ให้คำปรึกษาควรแบ่งหน้าที่รับผิดชอบให้คำปรึกษาให้ตลอดกระบวนการฝึกอบรมให้กับครูคนใดคนหนึ่งโดยเฉพาะ

8. ผู้ใช้รูปแบบการพัฒนาครูควรเป็นบุคคลที่มีความรู้และมีประสบการณ์ในการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีความสัมพันธ์อันดีกับครูและผู้บริหารสถานศึกษา มีความมุ่งมั่นในการพัฒนาครู นอกจากนี้ต้องมีเวลาเพียงพอที่จะให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก จึงจะทำให้กระบวนการพัฒนาครูตามรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เป็นไปอย่างราบรื่นและประสบความสำเร็จ

9. หน่วยงานต้นสังกัดหรือหน่วยงานที่มีหน้าที่พัฒนาครูควรพัฒนาผู้ใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 แล้วทำการหมุนเวียนพัฒนาครูตามสถานศึกษา เพื่อให้ครูสามารถประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้

10. การศึกษาสภาพทั่วไปก่อนการพัฒนาครู พบว่า ครูมีภาระงานสอนค่อนข้างมากและมีงานอื่นที่ต้องรับผิดชอบที่นอกเหนือจากการสอนทั้งงานของสถานศึกษาและงานบริการชุมชน ดังนั้นในทางปฏิบัติ ผู้ใช้รูปแบบการพัฒนาครูหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรส่งเสริมให้ครูจัดการเรียนรู้และวางแผนการประเมินการเรียนรู้ในลักษณะบูรณาการกลุ่มสาระการเรียนรู้หรือบูรณาการสาระการเรียนรู้ เพื่อให้สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ที่เน้นให้นักเรียนบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ที่เป็นองค์รวมมากกว่าจุดประสงค์การเรียนรู้ย่อย ๆ

ข้อเสนอแนะในการวิจัยต่อไป

1. ในงานวิจัยครั้งนี้มุ่งพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยเน้นการประเมินในชั้นเรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ ในการวางแผนและประเมินการเรียนรู้ได้กำหนดให้ครูประเมินการเรียนรู้เพียงสาระการเรียนรู้เดียว ทั้งนี้เพื่อให้ได้ภาพการประเมินการเรียนรู้จนจบกระบวนการตลอดปีการศึกษา ควรมีการศึกษาวิจัยระยะยาวเพื่อให้ครูออกแบบการประเมินการเรียนรู้โดยภาพรวมตลอดปีการศึกษาได้ โดยกำหนดเป็นโครงการนำร่องที่ทำการศึกษเป็นระยะ ๆ

2. การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นแนวคิดการประเมินที่มีรากฐานมาจากการวิจัยเชิงปฏิบัติการ โดยเน้นให้มีส่วนเกี่ยวข้องกับปัญหาร่วมวางแผนและแก้ปัญหา ซึ่งจะก่อให้เกิดการพัฒนาการทำงานอย่างต่อเนื่องและจากการวิจัยครั้งนี้ พบว่า ครูมีความพึงพอใจในกระบวนการพัฒนาตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ดังนั้นควรมีการวิจัยการใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจพัฒนาครูในมิติอื่น ๆ อาทิ การประเมินการคิด วิเคราะห์และเขียนสื่อความ การประเมินด้วยแฟ้มสะสมงาน การประเมินคุณลักษณะที่พึงประสงค์ เป็นต้น

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

- กนกวรรณ บั้งทอง. (2542). การศึกษาผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จากการประเมินผลโดยใช้แฟ้มสะสมงาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- กอบแก้ว วิมานจันทร์. (2541). การประเมินสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนโดยใช้แฟ้มสะสมงาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาการสอนภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- การศึกษากรุงเทพมหานคร, สำนัก. (2544). การส่งเสริมและดำเนินงานประกันคุณภาพภายในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร. (เอกสารอัดสำเนา)
- คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. (2542). การประเมินตามสภาพที่แท้จริง. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. (2542). ผลการดำเนินงานตามแนวทางการปฏิรูปการศึกษาภายในสถานศึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน. (เอกสารอัดสำเนา) กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- คณะกรรมการการศึกษาเอกชน, สำนักงาน. (2544). การศึกษาสภาพการส่งเสริมและการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน. (เอกสารอัดสำเนา)
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน สำนักนายกรัฐมนตรี. (2542). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- โครงการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์, สำนักงาน สำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดกระบี่. (2539). การพัฒนารูปแบบการประเมินผลการเรียนโดยใช้แฟ้มสะสมผลงานระยะที่ 1. กระบี่: โครงการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์.
- จิตฐิพร ศิริตานนท์. (2542). การศึกษาผลของการประเมินด้วยพอร์ทโฟลิโอที่มีต่อความรับผิดชอบ เจตคติต่อวิชาวิทยาศาสตร์และทักษะกระบวนการวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา นครินทร์วิโรฒ ประสานมิตร.
- จิตติมาภรณ์ สีหะวงษ์. (2542). แฟ้มสะสมงานโรงเรียน : การวิจัยรายการณ์โรงเรียนไพฑูริศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชวลิต โพธิ์นคร. (2546) การประเมินสภาพจริง. เอกสารประกอบการฝึกอบรมหลักสูตรเครื่องมือและวิธีการประเมินสภาพจริงตามสาระการเรียนรู้ สำนักงานการศึกษาต่อเนื่อง. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

- ชัยฤทธิ์ ศิลาเดช. (2540). การพัฒนาเพิ่มสะสมงานในการประเมินผลการเรียนวิชา
ภาษาอังกฤษระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์
สาขาการทดสอบและการวัดผลการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร.
- ธัญญา มากเหลือ. (2541). การจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษระดับประถมศึกษาที่ใช้
การประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2545). รายงานผลการดำเนินโครงการนำร่องระดับชาติ เรื่องกระบวนการ
ปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้: การประเมินและการประกัน. สำนักงาน
คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี. กรุงเทพฯ: วี.ที.ซี.คอมมิวนิเคชั่น.
- พรรณวลัย ศิริวงศ์วัฒนา. (2542). ผลการใช้แฟ้มสะสมงานนักเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการ
เรียนวิชาจิตรกรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์ปริญญา
มหาบัณฑิต สาขาศิลปศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พวงรัตน์ อุดลย์. (2542). การศึกษาพัฒนาการทางศิลปะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 1
ตามทฤษฎีของวิกเตอร์โลเวนเฟลด์โดยใช้การประเมินผลแฟ้มสะสมงาน.
วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์ สาขาศิลปศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ภัทรราตี มากมี. (2543). การวิเคราะห์สภาพและกระบวนการของการใช้แฟ้มสะสมงานเพื่อ
ประเมินนักเรียน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์ สาขาการวัดและประเมินผล
การศึกษา. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ลัดดาวัลย์ ชื่อดตรง. (2540). การพัฒนาแบบการประเมินแฟ้มสะสมงานการสอนของครู
ประถมศึกษา: การศึกษาเฉพาะกรณีโรงเรียนวัดหนองหมุ จังหวัดนครสวรรค์.
วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์ สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2543). รายงานการวิจัยเรื่องการประเมินการเรียนรู้: ข้อเสนอเชิงนโยบาย.
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี กรุงเทพฯ:
อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2543). การประเมินการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง. เอกสาร
ประกอบการประชุมเชิงปฏิบัติการนวัตกรรมเพื่อการเรียนรู้สำหรับครูยุคใหม่ ครั้งที่ 2
วันที่ 2 กันยายน 2543 ฝ่ายวิชาการและวิจัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศึกษาธิการ, กระทรวง. กรมวิชาการ. (2540). การประเมินจากสภาพจริง (Authentic
Assessment). กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภา.
- ศึกษาธิการ, กระทรวง. กรมวิชาการ. (2539). กระบวนการพัฒนาแฟ้มผลงานของนักเรียน
(Portfolio Development). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.

- ศึกษาธิการ, กระทรวง. กรมวิชาการ. (2546). **กรอบความคิดและแนวทางการประเมินผลด้วยทางเลือกใหม่ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544**. สำนักทดสอบ
- ส.วาสนา ประवालพฤษ์. (2540). **การวัดการปฏิบัติงานจริง: กระบวนการประเมินผลการเรียนโดยใช้แฟ้มสะสมงาน**. นนทบุรี: SR Printing Limited Partnership.
- ส.วาสนา ประवालพฤษ์. (2539). **การประเมินผลการเรียนให้สอดคล้องกับสภาพจริง : การใช้แฟ้มสะสมงาน**. **สารพัฒนาหลักสูตร** 15(126): 46-51.
- ส.วาสนา ประवालพฤษ์. (2537). **การวัดผลจากการปฏิบัติจริง (Authentic Performance Measurement)** เอกสารประกอบการประชุมสัมมนาวิชาการวัดผลและวิจัยสัมพัทธ์ ครั้งที่ 4 วันที่ 1-2 ธันวาคม 2537 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- สมชาย มิ่งมิตร. (2539). **ผลการประเมินจากพอร์ตโฟลิโอที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5**. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมศักดิ์ ภูวิภาดาวรรณ. (2544). **การยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและการประเมินตามสภาพจริง**. เชียงใหม่: The knowledge center.
- สามารถ กมขุนทด. (2541). **การประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียนจากการใช้หลักสูตรท้องถิ่นเรื่องการเมืองโดยใช้แฟ้มสะสมงาน : กรณีศึกษาโรงเรียนชุมชนวัดหนองโพและโรงเรียนวัดดอนกระเบื้องอำเภอโพธาราม**. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- สุกัญญา โชติวรรณพร. (2541). **การนำแฟ้มสะสมงานมาใช้ในการเรียนการสอนวิชาการในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาวิทยาศาสตร์ (เกษตรศาสตร์). อาชีวศึกษา (ครุศาสตร์เกษตร) มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2543). **รายงานการวิจัยและพัฒนาระบบการประเมินผลภายในของสถานศึกษา**. กรุงเทพมหานคร : สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักงานกฤษฎมนตรี, กรุงเทพฯ: วิ.ที.ซี. คอมมิวนิเคชั่น.
- อุทุมพร (ทองอุไทย) จามรมาน. (2540). **การตีค่าความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนเพื่อการปฏิรูปการศึกษา (Authentic performance and portfolio assessment of learners for educational reform)**. พันนี้พับบลิชชิง: กรุงเทพมหานคร.
- Adams., T. L. (1996). Modeling authentic assessment for preservice elementary school teachers. **The teacher Educator** 32 (Au): 75 –84. [Available online at : <http://cdnet2.car.chula.ac.th>]

- Abedi., J. A. & Baker E. L. A. (1995). Latent-Variable modeling approach to assessing inter-rater reliability , topic generalizability, and validity of a content assessment scoring rubric. **Educational and Psychological Measurement**. 55(5) October: 701-715.
- Airasian, P. W. (1997). **Classroom assessment**. 3rd ed. NY: The McGraw-Hill.
- Allenman, J. & Brophy, J. (1997). Elementary social studies: instruments, activities, and standards. In G. D. Phye (ed.), **Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment**. pp.321-357. San Diego: Academic press.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. **Educational Leadership**. 57(5):13-18.[Available online at: <http://cdnet2.car.chula.ac.th>]
- Archbald, D. A., & Newmann, F. M. (1988). **Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school**. Reston, VA: National Association of School Principals.
- Bachmann, J. M. (1994). A comparison of authentic, performance-based assessment and criterion reference tests in middle school science. Education MAT CHIS TOPHER NEWPORT UNIVERSITY. **Master Abstracts International** Vol 33-06 : p.1657. [Available online at : <http://cdnet2.car.chula.ac.th>]
- Bohlin, S.L. (2000). **Effectiveness of instruction in rubric use in improving fourth-grade students' science open – responds assessing**. E.d.D. University of Massachusetts lowell [Available online at : <http://cdnet2.car.chula.ac.th>]
- Brualdi, A. (1999). Performance-based assessment : how students understand and apply knowledge. **Schools in the middle**. 9(4) :pp. 5-22 [Available online at: <http://cdnet2.car.chula.ac.th>]
- Brualdi, A. (1998). Implementating performance assessment in classroom. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 6(2). [Available online at:<http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=2>.]
- Cardler, J. (1991). Authentic assessment: Finding the right tools. **Educational Leadership**. 57(5) (pp.20-26)
- Chicago Public Schools (2001). [Available online at: Phye http://intranet.cps.ki2.il.us/Assessment_and_Rubrics/Intro_Scoring]
- Chiseri-Strater, E. (1992). College sophomores reopen the closed portfolio. In D. H. Grave & Sunstein, B. S. (eds). **Portfolio Portraits**. Portsmouth, NH: Heinemann pp. 61-72.

- Connie J. S., Virginia M. .B. & Jeff M. C. (2000). Empowerment evaluation applied: experiences, analysis, and recommendations from a case study. **American Journal of Education**, 21(1), 53-64.
- Cousins, J. B.,Donohue,J.J. and Bloom,G.A. (1996). Collaborative evaluation in North America: evaluators' self-reported opinions. **Evaluation Practice**. 17(3), 207-226.
- Cousins, J. B. and Earl,L.M. (1992). The case for participatory evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. 14, 397-418.
- Dake, D., & Weinkein, J. A (1997). User-friendly guide to assessment in visual arts. In G. D. Phye (ed.), **Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment**. pp.471-480. San Diego: Academic press.
- Darling-Hammond & Ancess (1996). Authentic assessment and school development performance-based assessment. **Performance-based student assessment : challenges and possibilities : Ninety-fifty yearbook of the national society for the study of education**. pp. 53-83. J. B. Boron, D. P. Wolf (eds.) Chicago : The University of Chicago Press, 1996.
- Esiner, E. W. (1999). The Use and limits of performance assessment. **Kappa Professional Journal**. Phi Delta Kappa International [Available online at: <http://pdkintl.org/kappa/kei9905.htm>]
- Fetterman, D.M. (1999). **Empowerment evaluation**.
[Available online at: <http://www.stanford.edu/~davide>]
- Fetterman, D. M. (1998). Empowerment evaluation: Collaboration, Action Research, and A Case Example.
[Available online at : www.aepro.org/inprint/conference.Fetterman.html]
- Fetterman, D. M. (1996). Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice. In Fetterman,D.M.,Kaftarian,S.J. and Wandersman,A. (Eds.). **Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment & accountability**. Thousand Oaks,CA:Sage.
- Fuller, D. P. (1994). The use of authentic assessment to predict success of basic skills education an program student. ED.D. BOSTON UNIVERSITY **Dissertation abstracts International** Vol. 55-03:p.0540. [Available online at : <http://cdnet2.car.chula.ac.th>]
- Garaway, G. B. (1995). Participatory evaluation. **Studies in Educational Evaluation**. 21,85-102.

- Goodrich, H. (1997) **Understanding rubrics**.
 [Available online at: <http://cdnet2.car.chula.ac.th/pdfhtml.>]
- Hart, D. (1994) **Authentic assessment: A handbook for educators**. Menlo Park, California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. K., & Winters, L. (1992) **A practical guide to alternative assessment**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Judith, A. (2000) Rubrics, scoring guide, and performance criteria: Classroom tool for assessment and Improving student learning, **Eric document reproduction service No. Ed 446100**. Paper present at annual meeting of the American Educational Research.
- Kane, M. B. & Khattri, N. (1995) Assessment reform. **Phi Delta Kappa** 77(1) pp. 30-32.
- Khattri, N. & others. (1995) How performance assessment affect teaching and learning. **Education Leadership** 52: 80-86; November.
- Lankes, A.M.D. (1998) Portfolios: A new wave in assessment. **T H E Journal** Apr98, Vol.25 Issue 9:p18.
- Lester, F. K., Lambdin, D. V., & Preston, R. V. A new vision of the nature and purpose of assessment in the mathematics classroom. In G. D. Phye (ed.), **Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment**. pp.287-319. San Diego: Academic press.
- Levin, H.L. (1996). Empowerment evaluation and accelerated school. In Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J. and Wandersman, A. (Eds.). **Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment & accountability**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luft, J. A. (1998) Science teachers in-service training United States; Study & teaching (Elementary) United States; Problem solving study & teaching. **School Science & Mathematics**, 98(1) pp.26-34.
- Millett, R.A. (1996). Empowerment evaluation and the W.K. Kellogg Foundation. In Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J. and Wandersman, A. (Eds.). **Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment & accountability**. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Montgomery, K. (2002) Authentic tasks and rubrics: Going beyond traditional assessment in college teaching. **College teaching**, 50(1)
[Available online at :http://www.heldref.org/html/body_vend.html.]
- Morgan, B. M. (1999). **Portfolio in a pre-service teacher field based program: Evolution of a rubric for performance assessment**. Education (Chula Vista, Calif.) 199(3) pp.412-426.
- Moskal, B. M. (2000) Scoring rubrics: What, when and how ? **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 7(3).
[Available online at: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=3>.]
- Moskal, B. M. & Jon A. Leydens (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 7(10). [Available online at: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=10>.]
- Neukom, J. R. (2000). **Alternative assessment: Rubric students' self-assessment process**. MA Pacific Lutheran University
[Available online: <http://www.lib.umi.com/dissertation/fullcit/9994167>
- New Measure, Inc. (2001). **Rubrics** [Available online: <http://www.rubrics.com>]
- Nitko, A. J. (1996). **Educational assessment of students**. New Jersey: Prentice-Hall.
- Pace, D. A. (2001). **Field testing the Inclusive teaching rubric (ITR) in the development of the knowledge, skills and values of inclusive education in pre-service teachers**. Ed.D Hofstra University
[Available online: <http://www.lib.umi.com/dissertation/fullcit/9991727>
- Pate, P.E., Homestead, D., & McGinnis, K. (1993) Designing rubrics for authentic assessment. **Middle School Journal**. 25(2 November): 25-27
- Pearson Education Development Group (2001). **Alternative assessment** . [Available online at: <http://www.teachervision.com>]
- Pearson Education Development Group. (2001). **Authentic assessment : Overview**. [Available online at: <http://www.teachervision.com/>]
- Pearson Education Development Group. (2001). **Portfolio assessment** . [Available online at: <http://www.teachervision.com>]
- Pearson Education Development Group. (2001). **Creating rubrics** [Available online at: <http://www.teachervision.com>]
- Pickett, N., & Dodge, B. (2001). **Rubrics for web lessons** [Available online at: <http://edweb.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>]

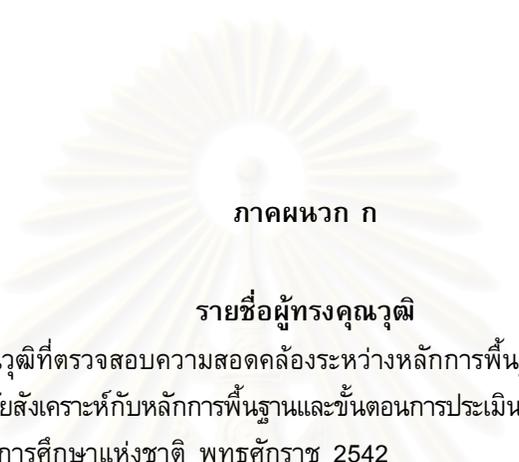
- Pike, K., & Salend, S.J. (1995) Authentic assessment strategies: Alternative to norm-referenced testing. **Teaching exceptional children**, 28, pp.15-19.
- Popham, J. W. (1997). What's wrong and what right with rubrics. **Educational Leadership**, 55(2), 72-75.
- Puckett, M.B., & Black, J.K. (2000). **Authentic assessment of the young child: Celebrating development and learning**. 2nd ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ronis, D. (2000). **Brian-Compatible assessment**. New York: Skylight training and publishing Inc.
- Ross, M. H. (2000). **Action Evaluation in the Theory and Practice of Conflict Resolution**. [Available online at : www.aepro.org/inprint/conference/stobbe.html]
- Ryan, C.D. (1994). **Authentic assessment**. Westminster: Teacher Created Materials.
- State of Colorado (2001). **The rubric**.
[Available online at: <http://www.cde.state.co.us/cdedepcom/asrubric.htm>]
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 7(18).
[Available online at: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=18>.]
- Stecher, B. M., & Herman, J. L. (1997). Using portfolios for large-scale assessment. In G. D. Phee (ed.), **Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment**. pp.287-319. San diego: Academic press.
- Stix, A. (1997). **Creating Rubrics through negotiable contracting and assessment**. **US Department of Education**. [Available online at: ERIC#TM027246]
- Stufflebeam, D.L. (2001). **Evaluation models: New directions for evaluation**. 89 (Spring).
- Stufflebeam, D.L. & others (1981). **Standards for evaluations of educational programs, projects and materials**. The joint committee on standards for educational evaluation. New york: Mc Graw-Hill.
- Sun, J. (2000). **How do we know it's working designing an authentic assessment plan**. [Available online: <http://www.iste.org/L&L>]
- Torrance, H.,ed. (1995). **Evaluating authentic assessment**. Philadelphia: Open University Press.
- Herman,J., Aschbacher,p. & Winters, L. (1992). **A practical guide to alternative assessment**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Virginia Education Association and the Appalachia Educational Laboratory. (1992) **Recommendations for administrators**. [Available online at: http://www.gopher://vmsgopher.cua.edu:0/00gopher_root_eric_ae%A5B_alt%5D_rec_adm.txt]
- Waltman, K., Kahn, A. Koency, G. (1998). Alternative approaches to Scoring : The effects of using different scoring methods on the validity of scores from a performance assessment. **CSE Technical Report** 488.
- Wenzlaff, F., Fager, J. J., & Coleman. (1999). What is a rubric ? Do practitioner and literature agree. **Contemporary Education**. 70(4) : 41-46.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. **Practical Assessment Research & Evaluation**, 2(2). [Available online: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=2&n=2>.]
- Wiggins, G. (1989). A true test : Toward more authentic and equitable assessment. **Phi Delta Kappa**. 70(9): 703-713.
- Wiggins, G. (1993) Assessment authenticity, context, and validity. **Phi Delta Kappa**. 75(3): 200-214.
- Wiggins, G. (2000). **Grant Wiggins at ACS: Understanding revealed through authentic work and feedback response**. [Available online : <http://www.acs-england.co.uk>]
- Wilson, S. (2000). **Construct validity and reliability of a performance assessment rubric to measure student understanding and problem-solving in college physics: Implication for public accountability in higher education**. Ed.D. University of San Francisco [Available online at: <http://www.umi.com>]
- Worthen, B. (1993). Critical issues that will determine the future of alternative Assessment. **Phi Delta Kappa**. 75(3): 200-214.



ภาคผนวก

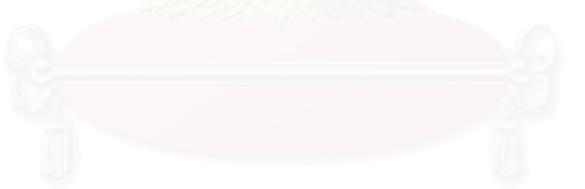
สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ

- (1) รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์กับหลักการพื้นฐานและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
- (2) รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหาของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
- (3) รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบประสิทธิภาพรูปแบบการพัฒนาครูด้านประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

- (1) รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างหลักการพื้นฐานการประเมินการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์กับหลักการและแนวคิดของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ที่	ชื่อ-สกุล	วุฒิการศึกษา/ตำแหน่ง
1	ดร.รังสรรค์ มณีเล็ก	การศึกษาดุษฎีบัณฑิต (การทดสอบและการวัดผลการศึกษา) นักวิชาการศึกษา สำนักงานนโยบายและแผนฯ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
2	ดร.อมรรัตน์ พันธงาม	ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การวัดและประเมินผลการศึกษา) นักวิชาการศึกษา สำนักติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษา ขั้นพื้นฐาน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
3	ดร.ชวลิต โพธิ์นคร	การศึกษาดุษฎีบัณฑิต (การทดสอบและการวัดผลการศึกษา) นักวิชาการศึกษา สำนักติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษา ขั้นพื้นฐาน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
4	ดร.ทิวณ์ มณีโชติ	ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การวัดและประเมินผลการศึกษา) นักวิชาการศึกษา สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
5	ดร.คมศร วงษ์รักษา	ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การวัดและประเมินผลการศึกษา) ศึกษานิเทศก์ สำนักมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการอาชีวศึกษา
6	ดร.ทรงศรี ตุ่นทอง	การศึกษาดุษฎีบัณฑิต (การทดสอบและการวัดผลการศึกษา) ศึกษานิเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาลพบุรี เขต 1
7	ดร.ชัยฤทธิ์ ศิลาเดช	การศึกษาดุษฎีบัณฑิต (การทดสอบและการวัดผลการศึกษา) อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง
8	ดร.ชวิต จิตรวิจารณ์	วิทยาศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต (สิ่งแวดล้อมศึกษา) นักวิชาการศึกษา สำนักผู้ตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 1 กระทรวงศึกษาธิการ
9	ผศ.ดร.วรรณวิภา จตุชัย	ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การวัดและประเมินผลการศึกษา) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ระดับ 8 มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต
10	ผศ.ปิ่นวดี ธนธานี	การศึกษามหาบัณฑิต (วัดผลการศึกษา) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ระดับ 8 มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม
11	อ.ราตรี รุ่งทวีชัย	ครุศาสตรมหาบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน) อาจารย์ 3 ระดับ 9 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2

(2) รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหาของเครื่องมือการวิจัย

ที่	ชื่อ-สกุล	วุฒิการศึกษา/ตำแหน่ง
1	รศ. ดร. อารมย์ สนานนท์	ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต รองศาสตราจารย์ ระดับ 9 อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิจัยและประเมินผล มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง
2	ผศ. ปิ่นวดี ธนธานี	การศึกษามหาบัณฑิต (วัดผลการศึกษา) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ระดับ 8 มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม อาจารย์ประจำโปรแกรมวัดผลการศึกษา
3	ดร.ทิววัฒน์ มณีโชติ	ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การวัดและประเมินผลการศึกษา) นักวิชาการศึกษา สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
4	ดร.ชวิต จิตรวิจารณ์	วิทยาศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต (สิ่งแวดล้อมศึกษา) นักวิชาการศึกษา สำนักผู้ตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 1 กระทรวงศึกษาธิการ
5	ดร.อมรรัตน์ พันธงาม	ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การวัดและประเมินผลการศึกษา) นักวิชาการศึกษา สำนักติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษา ขั้นพื้นฐาน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

(3) รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบประสิทธิภาพรูปแบบการพัฒนาครูด้านประเมินการเรียนรู้
ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ที่	ชื่อ-สกุล	ตำแหน่ง
1	รศ. ดร. อารมย์ สนานนท์	ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต รองศาสตราจารย์ ระดับ 9 อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิจัยและประเมินผล มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง
2	รศ. ดร. นิภา เพชรสม	ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน) รองศาสตราจารย์ ระดับ 9 มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการสอน

- 3 รศ. วิราพร พงศ์อาจารย์ การศึกษามหาบัณฑิต (วัดผลการศึกษา)
รองศาสตราจารย์ ระดับ 9 มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาหลักสูตรและการสอน
- 4 รศ. บุญรักษ์ ตันท์เจริญรัตน์ การศึกษามหาบัณฑิต (วัดผลการศึกษา)
รองศาสตราจารย์ ระดับ 9 มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาหลักสูตรและการสอน
- 5 ผศ. ดร. เสรี ชัดแฉ่ม ครุศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต (การวัดและประเมินผลการศึกษา)
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ระดับ 8 มหาวิทยาลัยบูรพา
อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและวัดผลการศึกษา
- 6 ผศ. รจนา รักรการ ครุศาสตรมหาบัณฑิต (วิจัยการศึกษา)
อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี
- 7 ดร. ชัยฤทธิ์ ศิลาดเดช การศึกษาดุษฎีบัณฑิต (การทดสอบและการวัดผลการศึกษา)
อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง
- 8 ดร. ชวิศ จิตรวิจารณ์ วิทยาศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต (สิ่งแวดล้อมศึกษา)
นักวิชาการศึกษา สำนักผู้ตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 1
กระทรวงศึกษาธิการ
- 9 ดร. วิวัฒนา อัครพานิช ครุศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน)
อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม
- 10 ดร. อภิรักษ์ ณะมาน ครุศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน)
อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
- 11 ดร.สุมาลี พงษ์தியไพบูลย์ ครุศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต (จิตวิทยาการศึกษา)
อาจารย์ประจำหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี



ภาคผนวก ข

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตอนที่ 1

- (1) แบบสอบถามเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา
- (2) แบบประเมินความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปรสภาพการประเมินการเรียนรู้มโนทัศน์ และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542
- (3) ผลการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือรายชื่อของแบบสอบถามเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบสอบถามเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา

คำชี้แจง

แบบสอบถามฉบับนี้ จัดทำขึ้นเพื่อศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา ขอให้ท่านตอบตามความเป็นจริงและโปรดตอบให้ครบทุกข้อทุกตอนเพื่อให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์และเป็นประโยชน์กับการวางแผนพัฒนาครูด้านการประเมินผลการเรียนรู้ต่อไป ผู้วิจัยขอขอบพระคุณที่ท่านให้ความร่วมมือในการวิจัยครั้งนี้อย่างยิ่ง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา

ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1 ข้อมูลสภาพทั่วไปของครูและสถานศึกษา

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ใน หรือเติมคำตอบในช่องว่างที่ตรงกับความจริงเกี่ยวกับสถานศึกษาและตัวท่าน

1. สังกัดของสถานศึกษา 1. สพฐ. 2. เทศบาล 3. เอกชน
2. เพศ 1. ชาย 2. หญิง
3. คุณวุฒิการศึกษาสูงสุด 1. ต่ำกว่าปริญญาตรี หลักสูตร.....
 2. ปริญญาตรี สาขาวิชา.....
 3. ปริญญาโท สาขาวิชา.....
 4. ปริญญาเอก สาขาวิชา.....
4. ท่านมีประสบการณ์การสอนมาแล้ว.....ปี
5. ตำแหน่งหน้าที่การงานในปัจจุบันของท่านคือ อาจารย์.....ระดับ.....
6. ระดับชั้นที่ท่านสอนในปีการศึกษานี้คือ.....
7. วิชาที่ท่านรับผิดชอบสอนในปัจจุบันมีจำนวน.....วิชา ได้แก่.....
8. ท่านมีภาระงานสอนในภาคการศึกษานี้จำนวน.....ชั่วโมง/สัปดาห์
9. หน้าที่ความรับผิดชอบงานอื่นที่นอกเหนือจากการสอน ได้แก่.....
10. ท่านเคยอบรมเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หรือไม่
 อาทิ การประเมินตามสภาพจริง การประเมินทางเลือกใหม่ เป็นต้น
 1. เคย จากหน่วยงาน.....จำนวนเวลาที่อบรม.....ชม.
 2. ไม่เคย และท่านต้องการอบรมเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้หรือไม่
 2.1 ต้องการฝึกอบรมเรื่อง.....
 2.2 ไม่ต้องการ เพราะ.....
11. ท่านเคยมีประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หรือไม่
 1. ไม่เคย
 2. เคย (โปรดระบุวิธีการที่ท่านปฏิบัติย่อ ๆ).....

12. ในการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนในรอบปีที่ผ่านมา ท่านประเมินจากคุณลักษณะใดต่อไปนี้

1. ความรู้ความเข้าใจ
 2. ความรู้เข้าใจ และทักษะ/กระบวนการ
 3. ความรู้เข้าใจ ทักษะ/กระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์
 4. อื่น ๆ (โปรดระบุ).....

13. ท่านประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนในช่วงเวลาใด

1. หลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา
 2. ระหว่าง และหลังจากจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา
 3. ก่อน ระหว่าง และหลังจากจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา
 4. อื่น ๆ (โปรดระบุ).....

ตอนที่ 2 สภาพการประเมินการเรียนรู้ในสถานศึกษา

การประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนในภาคเรียนที่ผ่านมา ท่านได้ปฏิบัติกิจกรรมต่อไปนี้ในระดับใด โดย

ถ้าปฏิบัติกิจกรรมนั้นประมาณ 75-100 % โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ช่อง 4 มาก

ถ้าปฏิบัติกิจกรรมนั้นประมาณ 50- 74 % โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ช่อง 3 ปานกลาง

ถ้าปฏิบัติกิจกรรมนั้นประมาณ 25- 49 % โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ช่อง 2 น้อย

ถ้าปฏิบัติกิจกรรมนั้นประมาณ ต่ำกว่า 25 % โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ช่อง 1 น้อยมาก

ข้อที่	กิจกรรม	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยมาก
		75-100%	50- 74%	25- 49%	< 25 %
1	กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ได้สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	4	3	2	1
2	กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ครอบคลุมความรู้ ทักษะ/กระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์	4	3	2	1
3	กำหนดภาระงานเพื่อเป็นกิจกรรมในการสอนและประเมินไปพร้อมกัน	4	3	2	1
4	กำหนดภาระงานได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	4	3	2	1
5	กำหนดภาระงานที่นักเรียนต้องลงมือปฏิบัติจริง	4	3	2	1
6	กำหนดภาระงานที่นักเรียนต้องใช้ทั้งความรู้และทักษะหรือต้องบูรณาการความรู้ในการปฏิบัติ	4	3	2	1
7	กำหนดภาระงานได้สอดคล้องกับสถานการณ์ชีวิตจริงหรือสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับชีวิตจริงได้	4	3	2	1
8	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมรับรู้อะเอียดของงานก่อนปฏิบัติ	4	3	2	1
9	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดภาระงาน	4	3	2	1
10	กรณีทีภาระงานยาก ครูมีกิจกรรมส่งเสริมให้นักเรียนสามารถปฏิบัติได้	4	3	2	1
11	กำหนดให้นักเรียนปฏิบัติภาระงานที่มีคุณค่าและเป็นตัวแทนของงานทั้งหมด	4	3	2	1

ข้อที่	กิจกรรม	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยมาก
		75-100%	50- 74%	25- 49%	< 25 %
12	กำหนดสิ่งที่จะประเมินได้ครอบคลุมผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้เกิดขึ้นกับนักเรียน	4	3	2	1
13	กำหนดสิ่งที่จะประเมินได้ครอบคลุมทั้งความรู้ ทักษะ/ กระบวนการและคุณลักษณะที่พึงประสงค์	4	3	2	1
14	กำหนดสิ่งที่จะประเมินได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	4	3	2	1
15	กำหนดผู้ประเมินครอบคลุมผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเพื่อสะท้อนสภาพที่แท้จริงของนักเรียน	4	3	2	1
16	กำหนดผู้ประเมินสอดคล้องกับมิตีย่อยหรือสิ่งที่จะประเมิน	4	3	2	1
17	กำหนดวิธีการหรือเครื่องมือที่สอดคล้องกับสิ่งที่จะประเมิน	4	3	2	1
18	กำหนดวิธีการหรือเครื่องมือที่หลากหลาย	4	3	2	1
19	กำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนนล่วงหน้า	4	3	2	1
20	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดหรือรับรู้เกณฑ์ในการให้คะแนนก่อนลงมือปฏิบัติงาน	4	3	2	1
21	กำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนนที่ครอบคลุมมิตีย่อยของสิ่งที่จะประเมิน	4	3	2	1
22	ประเมินผ่านการปฏิบัติภาระงานที่มอบหมายให้นักเรียนทำ	4	3	2	1
23	ประเมินระหว่างหรือสอดแทรกไปกับการจัดการเรียนรู้ (การสอน)	4	3	2	1
24	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินตนเอง	4	3	2	1
25	เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งเพื่อนครู เพื่อนนักเรียน ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการประเมินนักเรียน	4	3	2	1
26	ใช้เครื่องมือหรือวิธีการที่หลากหลายประเมินนักเรียน	4	3	2	1
27	ประเมินเพื่อให้เห็นความก้าวหน้าหรือพัฒนาการของนักเรียน	4	3	2	1
28	นำเสนอผลการประเมินให้นักเรียนรายบุคคลอย่างทันที่	4	3	2	1
29	นำเสนอผลการประเมินให้นักเรียนอย่างทันที่	4	3	2	1
30	นำเสนอผลการประเมินให้ผู้ปกครองรับทราบอย่างต่อเนื่อง	4	3	2	1
31	นำผลการประเมินไปใช้ในวางแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน	4	3	2	1
32	นำเสนอผลการประเมินที่สะท้อนให้เห็นความก้าวหน้าหรือพัฒนาการของนักเรียน	4	3	2	1
33	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการจัดเก็บผลการประเมิน	4	3	2	1
34	จัดเก็บผลการประเมินไว้ในรูปแบบที่เข้าใจง่าย	4	3	2	1

ตอนที่ 3 มโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาฯ

ขอให้ท่านพิจารณาข้อความที่กำหนดให้

- หากเป็นข้อความที่ท่านเห็นว่าเป็นหลักการของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ให้ทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง 2 (ใช่)
- หากเป็นข้อความที่ท่านเห็นว่ามีหรือไม่มีหลักการของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ให้ทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง 1 (ไม่ใช่)

รายการข้อความ		ใช่	ไม่ใช่
1	เป็นการประเมินที่ให้ความสำคัญกับการจัดสถานการณ์เพื่อการสอบ	2	1
2	เป็นการประเมินการเรียนรู้ที่ครอบคลุมความรู้ ทักษะและกระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์	2	1
3	เป็นการประเมินที่ต้องกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	2	1
4	เป็นการประเมินเพื่อให้เห็นการความก้าวหน้าหรือพัฒนาการของนักเรียนรายบุคคล	2	1
5	เป็นการประเมินที่สอดคล้องไประหว่างการทำกิจกรรมในการเรียนการสอน	2	1
6	ไม่จำเป็นต้องประเมินคุณธรรมระหว่างเรียนเนื่องจากการประเมินคุณลักษณะที่พึงประสงค์อยู่แล้ว	2	1
7	เป็นการประเมินที่มุ่งประเมินทักษะย่อย เช่น การฟัง การพูด หรือการอ่านมากกว่าทักษะการสื่อสารซึ่งเป็นภาพรวม	2	1
8	เป็นการประเมินที่มุ่งหาจุดเด่นของผู้เรียนเพื่อสนับสนุนตามศักยภาพ	2	1
9	เป็นการประเมินทักษะกระบวนการมากกว่าความรู้	2	1
10	เป็นการประเมินที่มุ่งเน้นให้นักเรียนสามารถประเมินเพื่อพัฒนาตนเองได้	2	1
11	เป็นการประเมินที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีเป้าหมายการเรียนรู้	2	1
12	เป็นการประเมินที่เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมิน	2	1
13	เป็นการประเมินเพื่อให้ทราบว่านักเรียนทำอะไรได้บ้างเท่านั้น	2	1
14	เพื่อไม่ให้เกิดความลำเอียง ครูไม่ควรเปิดโอกาสให้ใครประเมินนอกจากครูคนเดียว	2	1
15	เป็นการประเมินที่ใช้วิธีการหรือเครื่องมือที่หลากหลายเพื่อวัดสภาพที่แท้จริงของนักเรียน	2	1
16	เป็นการประเมินการปฏิบัติภาระงานที่เกิดขึ้นจากการเรียนในชีวิตประจำวัน	2	1
17	การจัดการเรียนรู้และการประเมินควรเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองและชุมชนเข้ามามีส่วนร่วม	2	1
18	เป็นการประเมินที่วัดผ่านพฤติกรรมภาระงานที่มอบหมายให้นักเรียนทำ	2	1
19	เป็นการประเมินที่สะท้อนจุดบกพร่องของนักเรียนเพื่อให้นักเรียนและผู้ปกครองรับทราบ	2	1
20	เป็นการประเมินที่มุ่งจับผิดนักเรียน	2	1
21	เป็นการประเมินเพื่อเปรียบเทียบว่านักเรียนคนใดเก่ง ปานกลาง และอ่อน	2	1
22	เป็นการประเมินที่ต้องกำหนดภาระงานให้นักเรียนทำงานมากที่สุดเท่าที่จะมากได้เพื่อสะท้อนผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	2	1
23	เป็นการประเมินที่เป็นทั้งกิจกรรมการเรียนรู้และการประเมิน	2	1

ตอนที่ 4 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

ท่านคิดว่า ครูที่จะประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 นั้น จำเป็นต้องมีความรู้ความสามารถต่อไปนี้ในระดับใด และความรู้ความสามารถของท่านในข้อนั้น ๆ ขณะนี้อยู่ในระดับใด โปรดกาเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุดทั้งระดับความรู้ที่จำเป็นต้องมี และระดับความรู้ที่ท่านมีขณะนี้

ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ฯ	มาก ← → น้อย					มาก ← → น้อย					
	ระดับความรู้ที่จำเป็นต้องมี					ระดับความรู้ที่ท่านมีขณะนี้					
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
1	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2	การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
3	การกำหนดสิ่งประเมินและมีติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
4	การกำหนดผู้ประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่ประเมิน	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
5	การกำหนดวิธีการและการสร้างเครื่องมือการประเมิน	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
6	การกำหนดเกณฑ์การประเมิน	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
7	การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
8	การจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม/สนับสนุนให้นักเรียนปฏิบัติภาระงาน	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
9	การนำเสนอผลการประเมินให้กับนักเรียนและผู้ปกครอง	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
10	การนำผลการประเมินไปใช้	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
11	การจัดเก็บผลการประเมิน	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

ในการวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์สำคัญเพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งจะมีการพัฒนาครูทั้งความรู้ และจิตสำนึก รวมทั้งมีกระบวนการสนับสนุน/ส่งเสริม/กระตุ้นให้ครูสามารถทำประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้

- ท่านต้องการให้สถานศึกษาของท่านเข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้หรือไม่

1. ต้องการ 2. ไม่ต้องการ

ถ้าต้องการจะเข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้ โปรดระบุชื่อสถานศึกษาของท่านและที่อยู่โดยละเอียด

ชื่อสถานศึกษา.....สังกัด.....
 ตั้งอยู่ที่ ตำบล.....อำเภอ.....จังหวัด.....
 รหัสไปรษณีย์.....โทรศัพท์.....โทรสาร.....
 ชื่อผู้อำนวยการสถานศึกษา.....
 ชื่อบุคลากรในสถานศึกษาของท่านที่มีความเหมาะสมในการทำหน้าที่เป็นผู้นำในการประเมินการเรียนรู้
 1..... 2.....

ขอขอบพระคุณที่ท่านสละเวลาอันมีค่าในการตอบแบบสอบถามฉบับนี้

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา

ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันวิทยบริการ
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบประเมินความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปรสภาพการประเมินการเรียนรู้
มโนทัศน์และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติ

การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

คำชี้แจง

1. การตรวจสอบคุณภาพของแบบสำรวจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ครั้งนี้ เป็นส่วนหนึ่งของการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งมีการทำวิจัยเป็นสองระยะ โดยระยะแรกเป็นการวิจัยเชิงสำรวจเพื่อศึกษาสภาพการประเมินการเรียนรู้ มโนทัศน์ และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ระยะที่สองเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพแบบพหุกรณีศึกษาเพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

2. ขอความอนุเคราะห์จากท่านผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปรสภาพการประเมินการเรียนรู้ มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้ และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ในแบบสอบถามฉบับนี้ ทั้งนี้ได้แนบแบบสำรวจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นเพื่อเก็บข้อมูลมาพร้อมนี้ด้วย

3. วิธีพิจารณา

- | | | |
|----|---------|--------------------------------------|
| +1 | หมายถึง | แน่ใจว่าข้อกระทงสอดคล้องกับตัวแปร |
| -1 | หมายถึง | แน่ใจว่าข้อกระทงไม่สอดคล้องกับตัวแปร |

ขอขอบพระคุณในความอนุเคราะห์ครั้งนี้เป็นอย่างสูง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินทางการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงของแบบสอบถามกับประเด็นย่อย

สภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

นิยามตัวแปร

สภาพการประเมินการเรียนรู้ หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกถึงการปฏิบัติและความต่อเนื่องในการปฏิบัติ ในการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งครอบคลุมขั้นตอน ดังต่อไปนี้ (1) การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้เกิดกับผู้เรียน (2) การกำหนดภาระงานตามสภาพจริงให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ (3) การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและ มิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้และกำหนดผู้ประเมิน (4) การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือ การประเมินและเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมกับสิ่งที่ประเมิน (5) ประเมินการปฏิบัติภาระงานของ ผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ และ (6) การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ในการ ปรับปรุง/พัฒนาการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน

ประเด็น	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
		+1	-1	
ชั้นที่ 1 การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวังฯ	กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง			
	จุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดครอบคลุมความรู้ ทักษะ/กระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์			
ชั้นที่ 2 การกำหนดภาระงานตามสภาพจริงให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	กำหนดภาระงานเพื่อเป็นกิจกรรมในการสอนและประเมินไปพร้อมกัน			
	ภาระงานที่กำหนดสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้			
	ภาระงานที่กำหนดนั้น นักเรียนต้องลงมือปฏิบัติจริง			
	ภาระงานที่ให้นักเรียนปฏิบัตินั้น นักเรียนต้องใช้ทั้งความรู้และทักษะหรือต้องบูรณาการความรู้ในการปฏิบัติ			
	ภาระงานที่ให้นักเรียนปฏิบัตินั้นสอดคล้องกับสถานการณ์ชีวิตจริงหรือสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับชีวิตจริงได้			

ประเด็น	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
		+1	-1	
	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมรับรู้รายละเอียดของงานก่อนปฏิบัติ			
	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดภาระงาน			
	ในกรณีที่ภาระงานยาก ครูมีกิจกรรมส่งเสริมให้นักเรียนสามารถปฏิบัติได้			
	ภาระงานที่กำหนดนั้นเป็นงานที่มีคุณค่าและเป็นตัวแทนของงานทั้งหมด			
<p>ขั้นที่ 3 การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้และกำหนดผู้ประเมิน</p>	กำหนดสิ่งที่จะประเมินได้ครอบคลุมทั้งความรู้ ทักษะ/กระบวนการและคุณลักษณะที่พึงประสงค์			
	กำหนดสิ่งที่จะประเมินได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้			
	กำหนดผู้ประเมินครอบคลุมผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเพื่อสะท้อนสภาพที่แท้จริงของนักเรียน			
	กำหนดผู้ประเมินสอดคล้องกับมิตีย่อยหรือสิ่งที่จะประเมิน			
<p>ขั้นที่ 4 กำหนดวิธีการ/เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมกับสิ่งที่จะประเมิน</p>	กำหนดวิธีการหรือเครื่องมือที่สอดคล้องกับสิ่งที่จะประเมิน			
	กำหนดวิธีการหรือเครื่องมือที่หลากหลาย			
	กำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนนล่วงหน้า			
	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดหรือรับรู้เกณฑ์ในการให้คะแนนก่อนลงมือปฏิบัติงาน			
	กำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนนที่ครอบคลุมมิตีย่อยของสิ่งที่จะประเมิน			

ประเด็น	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
		+1	-1	
<p>ขั้นที่ 5 ประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้</p>	ประเมินผ่านการปฏิบัติภาระงานที่มอบหมายให้นักเรียนทำ			
	ประเมินระหว่างหรือสอดแทรกไปกับการจัดการเรียนรู้ (การสอน)			
	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินตนเอง			
	เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งเพื่อนครู เพื่อนนักเรียน ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการประเมิน			
	ใช้เครื่องมือหรือวิธีการที่หลากหลายประเมินนักเรียน			
	ประเมินเพื่อให้เห็นความก้าวหน้าหรือพัฒนาการของนักเรียน			
<p>ขั้นที่ 6 การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุง/พัฒนาการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน</p>	นำเสนอผลการประเมินให้นักเรียนรายบุคคลอย่างทันท่วงที			
	นำเสนอผลการประเมินให้นักเรียนอย่างทันท่วงที			
	นำเสนอผลการประเมินให้ผู้ปกครองรับทราบอย่างต่อเนื่อง			
	นำผลการประเมินไปใช้ในวางแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน			
	นำเสนอผลการประเมินที่สะท้อนให้เห็นความก้าวหน้าหรือพัฒนาการของนักเรียน			
	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการจัดเก็บผลการประเมิน			
	จัดเก็บผลการประเมินไว้ในรูปแบบที่เข้าใจง่าย			

การพิจารณาความสอดคล้องระหว่างข้อของแบบสอบถามกับตัวแปรโมทัศน์การประเมินการ
เรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

นิยามตัวแปร

โมทัศน์การประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความรู้เกี่ยวกับหลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้วัดเป็นคะแนนจากการตอบแบบประเมินโมทัศน์เกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

นิยามตัวแปร	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
		+1	-1	
1.เป็นการประเมินที่สอดคล้องไปกับการเรียนการสอนหรือระหว่างการทำกิจกรรมอย่างต่อเนื่องมากกว่าการจัดสถานการณ์เพื่อการสอบ	เป็นการประเมินที่สอดคล้องตรงไปตรงมา			
	ระหว่างการทำกิจกรรมในการเรียนการสอน <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่ให้ความสำคัญกับการจัดสถานการณ์เพื่อการสอบ <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่มาแทนที่การทดสอบ <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่ใช้วิธีการสังเกตเป็นส่วนใหญ่ <input checked="" type="checkbox"/>			
2.เป็นการประเมินที่สะท้อนผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง โดยผู้สอนต้องจัดกิจกรรมการเรียนรู้หรือมอบหมายภาระงานเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกผลการเรียนรู้	เป็นการประเมินที่ต้องให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง <input checked="" type="checkbox"/>			
	หากต้องการทราบว่ามีนักเรียนสามารถปฏิบัติงานได้หรือไม่ ครูควรมอบหมายงานให้นักเรียนลงมือปฏิบัติจริง <input checked="" type="checkbox"/>			
	หากนักเรียนบอกขั้นตอนการทำงานกลุ่มได้ ดีความได้ว่านักเรียนสามารถทำงานกลุ่มได้ <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่ต้องกำหนดภาระงานให้นักเรียนทำงานมากที่สุดเท่าที่จะทำได้เพื่อสะท้อนผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง <input checked="" type="checkbox"/>			

นิยามตัวแปร	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
		+1	-1	
3.เป็นการประเมินการเรียนรู้และ ความสามารถของ ผู้เรียนอย่าง ครอบคลุมทั้ง สติปัญญา ทักษะและ กระบวนการ และ คุณลักษณะ	เป็นการประเมินการเรียนรู้ที่ ครอบคลุมความรู้ ทักษะและ กระบวนการ และคุณลักษณะที่พึง ประสงค์ <input checked="" type="checkbox"/>			
	ไม่จำเป็นต้องประเมินคุณธรรม ระหว่างเรียนเนื่องจากการประเมิน คุณลักษณะที่พึงประสงค์อยู่แล้ว <input checked="" type="checkbox"/>			
4. เป็นการประเมิน พัฒนาการเพื่อให้เห็น การเปลี่ยนแปลงของ การเรียนรู้ตามสภาพ ที่แท้จริง	เป็นการประเมินเพื่อให้เห็นการ ความก้าวหน้าหรือพัฒนาการของ นักเรียน <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่มีเป้าหมายหลัก เพื่อตัดสินผลการเรียนรู้ <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินเพื่อเปรียบเทียบว่า นักเรียนคนใดเก่ง ปานกลาง และ อ่อน <input checked="" type="checkbox"/>			
5.การประเมินมุ่งเน้น ประเมินทักษะและ ความคิดระดับสูงที่ มากกว่าความจำ สนใจภาพรวมของ ทักษะมากกว่าทักษะ ย่อย	เป็นการประเมินทักษะกระบวนการ มากกว่าความรู้ความจำ <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินเพื่อให้ทราบว่านัก เรียนรู้และทำอะไรได้บ้าง <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่มุ่งประเมินทักษะ ย่อย เช่น การฟัง การพูด หรือการ อ่านมากกว่าทักษะการสื่อสารซึ่งเป็น ภาพรวม <input checked="" type="checkbox"/>			
6.เป็นการประเมินที่ กำหนดเป้าหมาย อย่างชัดเจน และใน การประเมินต้องให้ ผู้ปกครองและ นักเรียนมีส่วนร่วม หรือรับรู้เป้าหมายการ เรียนรู้เพื่อสนับสนุน	เป็นการประเมินที่ควรให้นักเรียนและ ผู้ปกครองรับรู้เป้าหมายการเรียนรู้ ล่วงหน้า <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่มุ่งเน้นให้นักเรียน สามารถประเมินเพื่อพัฒนาตนเองได้ <input checked="" type="checkbox"/>			
	เพื่อไม่ให้เกิดความลำเอียง ครูไม่ควร เปิดโอกาสให้ใครประเมินนอกจากครู คนเดียว <input checked="" type="checkbox"/>			

นิยามตัวแปร	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
		+1	-1	
และส่งเสริมให้นักเรียนมีเป้าหมายการเรียนรู้และมีทักษะในการประเมินเพื่อพัฒนาตนเอง	เป็นการประเมินที่เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมิน <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีเป้าหมายการเรียนรู้ <input checked="" type="checkbox"/>			
7. เน้นการประเมินโดยวัดผ่านพฤติกรรมภาระงานที่เกิดขึ้นจากการเรียนในชีวิตประจำวัน เพื่อสะท้อนสภาพที่แท้จริงของผู้เรียน	เป็นการประเมินการปฏิบัติภาระงานที่เกิดขึ้นจากการเรียนในชีวิตประจำวัน <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่วัดผ่านพฤติกรรมภาระงานที่มอบหมายให้นักเรียนทำ <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่ใช้วิธีการหรือเครื่องมือที่หลากหลายเพื่อวัดสภาพที่แท้จริงของนักเรียน <input checked="" type="checkbox"/>			
8. เป็นการประเมินที่เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนในการจัดการเรียนรู้และการประเมิน	การจัดการเรียนรู้และการประเมินควรเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองและชุมชนเข้ามามีส่วนร่วม <input checked="" type="checkbox"/>			
9. เป็นการประเมินที่มุ่งหาจุดเด่นของผู้เรียนหรือจุดแข็งของผู้เรียนเพื่อสนับสนุนตามศักยภาพเป็นการประเมินที่สร้างสรรค์ให้ข้อมูลป้อนกลับที่เป็นประโยชน์ทางบวก ส่งเสริมการเรียนรู้และจุดเน้นที่ต้องพัฒนา	เป็นการประเมินที่มุ่งหาจุดเด่นของผู้เรียนเพื่อสนับสนุนตามศักยภาพ <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่สะท้อนจุดบกพร่องของนักเรียนเพื่อให้นักเรียนและผู้ปกครองรับทราบ <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่มุ่งจับผิดนักเรียน <input checked="" type="checkbox"/>			
	เป็นการประเมินที่เป็นทั้งกิจกรรมการเรียนรู้และการประเมิน <input checked="" type="checkbox"/>			

หมายเหตุ เฉลยคำตอบ หมายถึง คำตอบถูกต้อง ไม่ใช่ หมายถึง คำตอบถูกต้อง ใช่

การพิจารณาความสอดคล้องระหว่างข้อกระทงของแบบสอบถามกับประเด็นความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

นิยามตัวแปร

ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความต้องการพัฒนาตนเองด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครอบคลุม (1) การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง (2) การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง (3) การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและกำหนดผู้ประเมิน (4) การกำหนดวิธีการ/เครื่องมือการประเมินและเกณฑ์การประเมิน (5) ประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ และ (6) การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้วัดจากความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างสภาพที่คาดหวังกับสภาพที่เป็นจริงและทำการทดสอบความแตกต่างด้วยค่าที ค่าทีที่มีนัยสำคัญ หมายความว่า ครูมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้ตามประเด็นนั้น

ประเด็น	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
		+1	-1	
ขั้นที่ 1 การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง			
ขั้นที่ 2 การกำหนดภาระงานตามสภาพจริงให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง			
ขั้นที่ 3 การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้และกำหนดผู้ประเมิน	การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้			
	การกำหนดผู้ประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่จะประเมิน			
ขั้นที่ 4 กำหนดวิธีการเครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมกับสิ่งที่จะประเมิน	การกำหนดวิธีการและการสร้างเครื่องมือการประเมิน			
	การกำหนดเกณฑ์การประเมิน			
ขั้นที่ 5 ประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้	การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้			
	การจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม/สนับสนุนให้นักเรียนปฏิบัติภาระงาน			
ขั้นที่ 6 การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุง/พัฒนาการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน	การนำเสนอผลการประเมิน			
	การนำผลการประเมินไปใช้			
	การจัดเก็บผลการประเมิน			

ตารางที่ 1 ผลการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือรายข้อของแบบสอบถามเกี่ยวกับการประเมิน
การเรียนรู้ในสถานศึกษา

ข้อ ที่	สภาพการ ประเมินการ เรียนรู้	มโนทัศน์การประเมินการเรียนรู้		ความต้องการในการพัฒนาด้านการ ประเมินการเรียนรู้	
				ความรู้ที่ครูต้องมี	ความรู้ที่ครูมีอยู่
	อำนาจจำแนก ¹	ความยากง่าย ²	อำนาจจำแนก ³	อำนาจจำแนก ¹	อำนาจจำแนก ¹
1	0.696	0.800	0.400	0.555	0.936
2	0.704	0.440	0.560	0.867	0.951
3	0.613	0.640	0.720	0.809	0.941
4	0.720	0.500	0.840	0.727	0.953
5	0.827	0.640	0.640	0.801	0.957
6	0.663	0.540	0.520	0.654	0.954
7	0.788	0.580	0.760	0.806	0.926
8	0.732	0.540	0.760	0.824	0.941
9	0.718	0.580	0.600	0.807	0.914
10	0.801	0.620	0.520	0.888	0.934
11	0.727	0.540	0.760	0.928	0.944
12	0.643	0.580	0.520		
13	0.905	0.700	0.600		
14	0.791	0.660	0.520		
15	0.863	0.640	0.560		
16	0.505	0.740	0.520		
17	0.908	0.720	0.560		
18	0.829	0.760	0.480		
19	0.790	0.760	0.240		
20	0.660	0.300	0.360		
21	0.567	0.660	0.680		
22	0.809	0.520	0.720		
23	0.827	0.660	0.600		
24	0.767				
25	0.534				

ตารางที่ 1 (ต่อ)

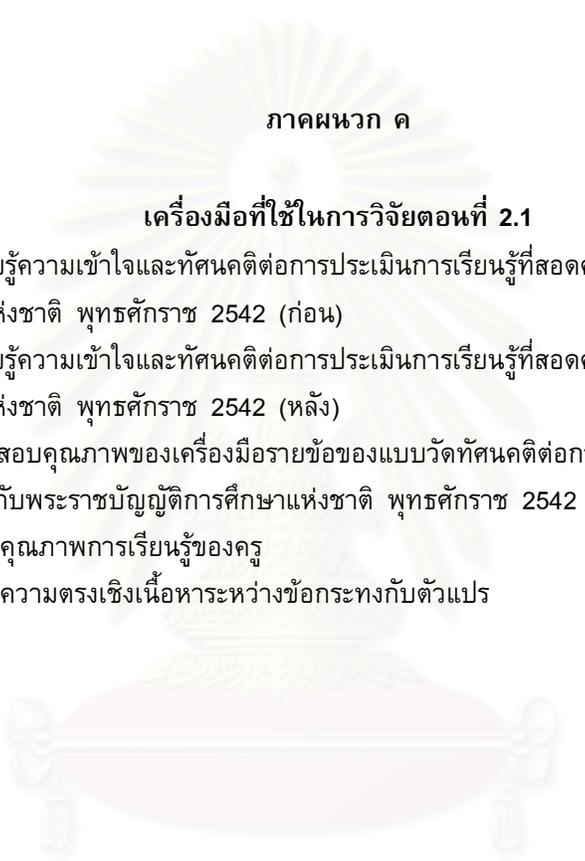
ข้อ ที่	สภาพการ ประเมินการ เรียนรู้	มโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินการ เรียนรู้		ความต้องการในการพัฒนาเกี่ยวกับ การประเมินการเรียนรู้	
				ความรู้ที่ครูต้องมี	ความรู้ที่ครูมีอยู่
				อำนาจจำแนก ¹	อำนาจจำแนก ¹
26	0.875				
27	0.787				
28	0.663				
29	0.663				
30	0.569				
31	0.799				
32	0.899				
33	0.743				
34	0.848				

หมายเหตุ

¹ ค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบถามสภาพการประเมินการเรียนรู้ และแบบสำรวจความต้องการจำเป็นในการพัฒนาเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้จากสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม

² ค่าความยากง่ายของแบบทดสอบมโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ได้จากสัดส่วนของจำนวนคนที่ตอบข้อนั้นถูก

³ อำนาจจำแนกได้จากผลต่างระหว่างสัดส่วนคนตอบถูกในกลุ่มเก่งกับสัดส่วนคนตอบถูกในกลุ่มอ่อน



ภาคผนวก ค

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตอนที่ 2.1

- (1) แบบวัดความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (ก่อน)
- (2) แบบวัดความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (หลัง)
- (3) ผลการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือรายข้อของแบบวัดทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
- (4) แบบประเมินคุณภาพการเรียนรู้ของคุณ
- (5) แบบประเมินความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปร

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**แบบวัดความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้
ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (ก่อน)**

คำชี้แจง

แบบวัดความรู้ความเข้าใจและทัศนคติการประเมินผลการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ฉบับนี้ จัดทำขึ้นเพื่อศึกษาข้อมูลก่อนการพัฒนาครูตามรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขอให้ท่านตอบคำถามให้ครบทุกข้อ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์และเป็นประโยชน์กับการวิจัยในขั้นต่อไป ผู้วิจัยขอขอบพระคุณที่ท่านให้ความร่วมมือในการวิจัยครั้งนี้อย่างยิ่ง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา
ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนตัว

โปรดทำเครื่องหมาย ใน หรือเติมคำตอบในช่องว่างที่ตรงกับความจริงเกี่ยวกับสถานศึกษาและตัวท่าน

11. เพศ 1. ชาย 2. หญิง
12. อายุ.....ปี มีประสบการณ์การสอนมาแล้ว.....ปี
13. คุณวุฒิการศึกษาสูงสุด 1. ต่ำกว่าปริญญาตรี หลักสูตร.....
 2. ปริญญาตรี สาขาวิชา.....
 3. ปริญญาโท สาขาวิชา.....
 4. ปริญญาเอก สาขาวิชา.....
14. ตำแหน่งหน้าที่การงานในปัจจุบันของท่านคือ อาจารย์.....ระดับ.....
15. ระดับชั้นที่ท่านสอนในปีการศึกษานี้คือ.....
16. วิชาที่ท่านรับผิดชอบสอนในปัจจุบันมีจำนวน.....วิชา ได้แก่.....
17. ท่านมีการเรียนการสอนในภาคการศึกษานี้จำนวน.....ชั่วโมง/สัปดาห์
18. หน้าที่ความรับผิดชอบงานอื่นที่นอกเหนือจากการสอน ได้แก่.....
19. ท่านเคยอบรมเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หรือไม่
 อาทิ การประเมินตามสภาพจริง การประเมินทางเลือกใหม่ เป็นต้น
 1. เคย จากหน่วยงาน.....จำนวนเวลาที่อบรม.....ชม.
 2. ไม่เคย
11. ท่านเคยมีประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หรือไม่
 1. ไม่เคย
 2. เคย (โปรดระบุวิธีการที่ท่านปฏิบัติย่อ ๆ).....

12. ในการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนในรอบปีที่ผ่านมา ท่านประเมินจากคุณลักษณะใดต่อไปนี้
- 1. ความรู้ความเข้าใจ
 - 2. ความรู้เข้าใจ และทักษะ/กระบวนการ
 - 3. ความรู้เข้าใจ ทักษะ/กระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์
 - 4. อื่น ๆ (โปรดระบุ).....
13. ท่านประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนในช่วงเวลาใด
- 1. หลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา
 - 2. ระหว่าง และหลังจากจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา
 - 3. ก่อน ระหว่าง และหลังจากจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละภาคเรียนหรือปีการศึกษา
 - 4. อื่น ๆ (โปรดระบุ).....

ตอนที่ 2 ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้

ขอให้ท่านประเมินตนเองในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ประเด็นต่อไปนี้ โดยกาเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความรู้ลึกของท่านมากที่สุดทั้งระดับความรู้ก่อนเข้าร่วมวิจัย

ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับ		มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
1	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้	5	4	3	2	1
2	การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง	5	4	3	2	1
3	การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและมีคีย่อย	5	4	3	2	1
4	การกำหนดผู้ประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่ประเมิน	5	4	3	2	1
5	การกำหนดวิธีการและการสร้างเครื่องมือการประเมิน	5	4	3	2	1
6	การกำหนดเกณฑ์การประเมิน	5	4	3	2	1
7	การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้	5	4	3	2	1
8	การจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม/สนับสนุนให้นักเรียนปฏิบัติภาระงาน	5	4	3	2	1
9	การนำเสนอผลการประเมินให้กับนักเรียนและผู้ปกครอง	5	4	3	2	1
10	แนวทางการนำผลการประเมินไปใช้	5	4	3	2	1
11	การจัดเก็บผลการประเมิน	5	4	3	2	1

ตอนที่ 3 ทักษะคติต่อการประเมินการเรียนรู้

ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความรู้สึก
ของท่านมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
1	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. สามารถสะท้อนผลการเรียนรู้ที่แท้จริงของนักเรียนได้	5	4	3	2	1
2	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการเพิ่มภาระให้ครู	5	4	3	2	1
3	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีเป้าหมายในการเรียน	5	4	3	2	1
4	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีทักษะการประเมินตนเอง	5	4	3	2	1
5	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. ที่ต้องประเมินพร้อมกับการสอนทำให้เสียเวลาการสอนเนื้อหา	5	4	3	2	1
6	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. ที่เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการประเมินทำให้ผลการประเมินมีความลำเอียง	5	4	3	2	1
7	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่เอื้อประโยชน์ในการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน	5	4	3	2	1
8	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นกระบวนการที่ซับซ้อนไม่น่าจะเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ	5	4	3	2	1
9	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินทำให้ผลการประเมินไม่น่าเชื่อถือ	5	4	3	2	1
10	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ช่วยให้เข้าใจคุณภาพ ความต้องการ และจุดเด่นของนักเรียนได้ดีกว่าการใช้แบบทดสอบเพียงอย่างเดียว	5	4	3	2	1
11	ข้าพเจ้าพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	5	4	3	2	1
12	วิธีการประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ขาดความเป็นปรนัยผลการประเมินจึงไม่น่าเชื่อถือ	5	4	3	2	1
13	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ช่วยเชื่อมโยงการเรียนรู้ในห้องเรียนกับชีวิตจริง	5	4	3	2	1
14	ถึงเวลาแล้วที่ครูทุกคนควรประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนให้สอดคล้องกับพ.ร.บ.	5	4	3	2	1
15	การประเมินเป็นกิจกรรมหนึ่งในการจัดการเรียนรู้	5	4	3	2	1

ขอขอบพระคุณที่ท่านสละเวลาอันมีค่าในการตอบแบบสอบถามฉบับนี้

นางกฤติยา วงศ์ก้อม นิสิตปริญญาเอก

สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบวัดความรู้ความเข้าใจและทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้อย่าง ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (หลัง)

คำชี้แจง

แบบวัดความรู้ความเข้าใจและทัศนคติการประเมินผลการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ฉบับนี้ จัดทำขึ้นเพื่อศึกษาข้อมูลหลังจากการพัฒนาครูตามรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขอให้ท่านตอบคำถามให้ครบทุกข้อ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์และเป็นประโยชน์กับการวิจัยในขั้นต่อไป ผู้วิจัยขอขอบพระคุณที่ท่านให้ความร่วมมือในการวิจัยครั้งนี้อย่างยิ่ง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา
ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1 ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้อย่าง

ขอให้ท่านประเมินตนเองในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการประเมินการเรียนรู้อย่างที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ประเด็นต่อไปนี้ โดยกาเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความรู้ลึกของท่านมากที่สุดหลังจากการเข้าร่วมวิจัย

ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับ		มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
1	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้	5	4	3	2	1
2	การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง	5	4	3	2	1
3	การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและมีติย่อย	5	4	3	2	1
4	การกำหนดผู้ประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่จะประเมิน	5	4	3	2	1
5	การกำหนดวิธีการและการสร้างเครื่องมือการประเมิน	5	4	3	2	1
6	การกำหนดเกณฑ์การประเมิน	5	4	3	2	1
7	การประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้	5	4	3	2	1
8	การจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม/สนับสนุนให้นักเรียนปฏิบัติภาระงาน	5	4	3	2	1
9	การนำเสนอผลการประเมินให้กับนักเรียนและผู้ปกครอง	5	4	3	2	1
10	แนวทางการนำผลการประเมินไปใช้	5	4	3	2	1
11	การจัดเก็บผลการประเมิน	5	4	3	2	1

ตอนที่ 2 ทศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้

ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความรู้สึก
ของท่านมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
1	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. สามารถสะท้อนผลการเรียนรู้ที่แท้จริงของนักเรียนได้	5	4	3	2	1
2	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการเพิ่มภาระให้ครู	5	4	3	2	1
3	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีเป้าหมายในการเรียน	5	4	3	2	1
4	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีทักษะการประเมินตนเอง	5	4	3	2	1
5	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. ที่ต้องประเมินพร้อมกับการสอนทำให้เสียเวลาการสอนเนื้อหา	5	4	3	2	1
6	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. ที่เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการประเมินทำให้ผลการประเมินมีความลำเอียง	5	4	3	2	1
7	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่เอื้อประโยชน์ในการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน	5	4	3	2	1
8	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นกระบวนการที่ซับซ้อนไม่น่าจะเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ	5	4	3	2	1
9	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินทำให้ผลการประเมินไม่น่าเชื่อถือ	5	4	3	2	1
10	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ช่วยให้เข้าใจคุณภาพ ความต้องการ และจุดเด่นของนักเรียนได้ดีกว่าการใช้แบบทดสอบเพียงอย่างเดียว	5	4	3	2	1
11	ข้าพเจ้าพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	5	4	3	2	1
12	วิธีการประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ขาดความเป็นปรนัยผลการประเมินจึงไม่น่าเชื่อถือ	5	4	3	2	1
13	การประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ช่วยเชื่อมโยงการเรียนรู้ในห้องเรียนกับชีวิตจริง	5	4	3	2	1
14	ถึงเวลาแล้วที่ครูทุกคนควรประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนให้สอดคล้องกับพ.ร.บ.	5	4	3	2	1
15	การประเมินเป็นกิจกรรมหนึ่งในการจัดการเรียนรู้	5	4	3	2	1

ขอขอบพระคุณที่ท่านสละเวลาอันมีค่าในการตอบแบบสอบถามฉบับนี้

นางกฤติยา วงศ์ก้อม นิสิตปริญญาเอก

สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบประเมินความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปร

คำชี้แจง

1. การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นส่วนหนึ่งของการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขอความอนุเคราะห์จากท่านผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปร ความรู้ความเข้าใจ ทักษะคิดต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทั้งนี้ได้แนบเครื่องมือ ที่ร่างขึ้นเพื่อเก็บข้อมูลมาพร้อมนี้ด้วย

2. วิธีพิจารณา

- +1 หมายถึง **แน่ใจว่าข้อกระทงสอดคล้องกับตัวแปร**
- 1 หมายถึง **แน่ใจว่าข้อกระทงไม่สอดคล้องกับตัวแปร**

ขอขอบพระคุณในความอนุเคราะห์ครั้งนี้เป็นอย่างสูง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินทางการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงของแบบสอบถามกับตัวแปร
ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา
แห่งชาติ พ.ศ. 2542

นิยามตัวแปร

ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ หมายถึง ความสามารถจดจำของครูเกี่ยวกับ
ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 วัด
เป็นคะแนนซึ่งได้จากการประเมินตนเองของครูเกี่ยวกับขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นแบบ
มาตรประมาณค่า 5 ระดับ ในงานวิจัยครั้งนี้ให้รายงานตนเองสองระยะ คือ ก่อนและหลังการใช้รูปแบบการ
พัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับ
พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ประเด็น	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
		+1	-1	
ขั้นที่ 1 การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวังฯ	การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง			
ขั้นที่ 2 การกำหนดภาระงานตามสภาพจริงให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	การกำหนดภาระงานตามสภาพจริง			
ขั้นที่ 3 การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและมิติที่จะประเมินให้ครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้และกำหนดผู้ประเมิน	การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและมีติ้อย การกำหนดผู้ประเมินให้สอดคล้องกับ สิ่งที่ประเมิน			
ขั้นที่ 4 กำหนดวิธีการเครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมินให้ครอบคลุมกับสิ่งที่ประเมิน	การกำหนดวิธีการและการสร้าง เครื่องมือการประเมิน การกำหนดเกณฑ์การประเมิน			
ขั้นที่ 5 ประเมินการปฏิบัติภาระงานของผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้	การประเมินการปฏิบัติภาระงานของ ผู้เรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริม/สนับสนุน ให้นักเรียนปฏิบัติภาระงาน			
ขั้นที่ 6 การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุง/พัฒนาการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียน	การนำเสนอผลการประเมินให้กับ นักเรียนและผู้ปกครอง แนวทางการนำผลการประเมินไปใช้ การจัดเก็บผลการประเมิน			

**การตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงของแบบสอบถาม
กับตัวแปรทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ
การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542**

นิยามตัวแปร

ทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ หมายถึง ความรู้สึกของครูที่มีต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 สะท้อนถึงความชอบไม่ชอบ ความรู้สึก ว่าสิ่งนั้นถูกหรือผิด พอใจหรือไม่พอใจ วัดเป็นคะแนนที่ได้จากแบบวัดทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ในงานวิจัยครั้งนี้วัดสองระยะ คือ ก่อนและหลังการใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
	+1	-1	
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินผลการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. สามารถสะท้อนผลการเรียนรู้ที่แท้จริงของนักเรียนได้			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินผลการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการเพิ่มภาระให้กับครู			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินผลการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีเป้าหมายในการเรียน			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินผลการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีทักษะการประเมินตนเอง			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินผลการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. ที่ต้องประเมินพร้อมกับการสอนทำให้เสียเวลาการสอนเนื้อหา			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินผลการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. ที่เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการประเมินทำให้ผลการประเมินมีความลำเอียง			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่เอื้อประโยชน์ในการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นกระบวนการที่ซับซ้อนไม่น่าจะเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินทำให้ผลการประเมินไม่น่าเชื่อถือ			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ช่วยให้เข้าใจคุณภาพ ความต้องการ และจุดเด่นของนักเรียนได้ดีกว่าการใช้แบบทดสอบเพียงอย่างเดียว			

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
	+1	-1	
ข้าพเจ้าพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.			
ข้าพเจ้าคิดว่าวิธีการประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ขาดความเป็นปรนัยผลการประเมินจึงไม่น่าเชื่อถือ			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. เป็นการประเมินที่ช่วยเชื่อมโยงการเรียนรู้ในห้องเรียนกับชีวิตจริง			
ข้าพเจ้าคิดว่า ถึงเวลาแล้วที่ครูทุกคนควรประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนให้สอดคล้องกับพ.ร.บ.			
ข้าพเจ้าคิดว่าการประเมินเป็นกิจกรรมหนึ่งในการจัดการเรียนรู้			

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 2 ผลการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือรายข้อของแบบวัดทัศนคติต่อการประเมิน
การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ข้อที่	อำนาจจำแนก ¹
1	0.753
2	0.853
3	0.823
4	0.780
5	0.803
6	0.756
7	0.803
8	0.672
9	0.642
10	0.521
11	0.617
12	0.642
13	0.655
14	0.574
15	0.672

หมายเหตุ

¹ ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดทัศนคติต่อการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ
การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้จากสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนน
รวม

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบประเมินคุณภาพประเมินการเรียนรู้ของคุณ

คำชี้แจง

แบบประเมินฉบับนี้ จัดทำขึ้นเพื่อศึกษาคุณภาพของการประเมินการเรียนรู้ของท่านตอบคำถามให้ครบทุกข้อ ทุกตอน เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์และเป็นประโยชน์กับการวิจัยในขั้นต่อไป ผู้วิจัยขอขอบพระคุณที่ท่านให้ความร่วมมือในการวิจัยครั้งนี้อย่างยิ่ง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา

ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1 คุณภาพของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

เมื่อพิจารณาถึงคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ของท่านหลังจากที่เข้าร่วมโครงการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ. ในการศึกษาครั้งนี้ ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความรู้สึกรู้สึกของท่านมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
ความเป็นประโยชน์						
1	มีการใช้ประโยชน์จากการประเมินผลการเรียนรู้	5	4	3	2	1
2	มีผู้ประเมินผลการเรียนรู้ที่น่าเชื่อถือ	5	4	3	2	1
3	การรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ครอบคลุมและตอบสนองความต้องการใช้ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง	5	4	3	2	1
4	การแปลความหมายและการตัดสินคุณค่าผลการเรียนรู้มีความชัดเจน	5	4	3	2	1
5	การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้มีความชัดเจน	5	4	3	2	1
6	มีการเผยแพร่ผลการประเมินไปยังผู้เกี่ยวข้องอย่างทั่วถึง	5	4	3	2	1
7	การรายงานการประเมินทันเวลาในการนำไปใช้ประโยชน์	5	4	3	2	1
8	กระบวนการประเมินส่งผลกระทบต่อในการกระตุ้นให้มีการดำเนินการประเมินต่อไปอย่างต่อเนื่อง	5	4	3	2	1
ความเป็นไปได้						
1	วิธีการประเมินสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง	5	4	3	2	1
2	ได้รับความร่วมมือจากนักเรียน ผู้ปกครอง และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน	5	4	3	2	1
3	ได้รับการสนับสนุนทรัพยากรเพื่อการประเมินอย่างเพียงพอ	5	4	3	2	1
4	มีการร่วมมือกันภายในโรงเรียนเพื่อให้การประเมินผลการเรียนรู้ประสบความสำเร็จ	5	4	3	2	1

ข้อที่	ข้อความ	มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
ความเหมาะสม						
1	การประเมินส่งเสริมการจัดการเรียนรู้และการปฏิบัติงานของนักเรียน	5	4	3	2	1
2	การประเมินมีความคงเส้นคงวา เสมอภาค และยุติธรรม	5	4	3	2	1
3	สามารถเข้าถึงข้อมูลผลการประเมินนักเรียนได้ง่าย	5	4	3	2	1
4	กระบวนการประเมินทำโดยเคารพศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ของนักเรียน	5	4	3	2	1
5	การประเมินสอดคล้องหลักพื้นฐานด้านสิทธิมนุษยชน	5	4	3	2	1
6	การประเมินให้สารสนเทศที่ระบุทั้งจุดแข็งจุดอ่อนของนักเรียน	5	4	3	2	1
7	การประเมินมีความโปร่งใสไม่เอื้อประโยชน์เฉพาะนักเรียนบางกลุ่ม	5	4	3	2	1
ความถูกต้อง						
1	การตัดสินผลการเรียนรู้มีความถูกต้อง	5	4	3	2	1
2	มีการระบุผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้เกิดกับนักเรียนอย่างชัดเจน	5	4	3	2	1
3	มีการเก็บข้อมูลเพื่อการประเมินนักเรียนอย่างครอบคลุมครบถ้วน	5	4	3	2	1
4	มีการตัดสินผลการประเมินโดยอิงบริบทและความแตกต่างของนักเรียน	5	4	3	2	1
5	กระบวนการประเมินและผลการประเมินมีความสมเหตุสมผล	5	4	3	2	1
6	มีกระบวนการประเมินที่เหมาะสมสอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	5	4	3	2	1
7	ประเมินนักเรียนโดยไม่มีอคติหรือความลำเอียง	5	4	3	2	1
8	มีการตรวจสอบ/ทบทวนการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน	5	4	3	2	1

ตอนที่ 2 ปัญหาอุปสรรคของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พุทธศักราช 2542

1. โปรดระบุปัญหาที่ท่านประสบในการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พร้อมทั้งข้อเสนอแนะในการแก้ไขปัญหา

ปัญหา	ข้อเสนอแนะในการแก้ไขปัญหา

ขอขอบพระคุณที่ท่านสละเวลาอันมีค่าในการตอบแบบสอบถามฉบับนี้

แบบประเมินความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปร

คำชี้แจง

1. การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นส่วนหนึ่งของการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขอความอนุเคราะห์จากท่านผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปรคุณภาพของการประเมินการเรียนรู้ ทั้งนี้ได้แนบเครื่องมือ ที่ร่างขึ้นเพื่อเก็บข้อมูลมาพร้อมนี้ด้วย

2. วิธีพิจารณา

+1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อกระทงสอดคล้องกับตัวแปร

-1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อกระทงไม่สอดคล้องกับตัวแปร

ขอขอบพระคุณในความอนุเคราะห์ครั้งนี้เป็นอย่างสูง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินทางการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

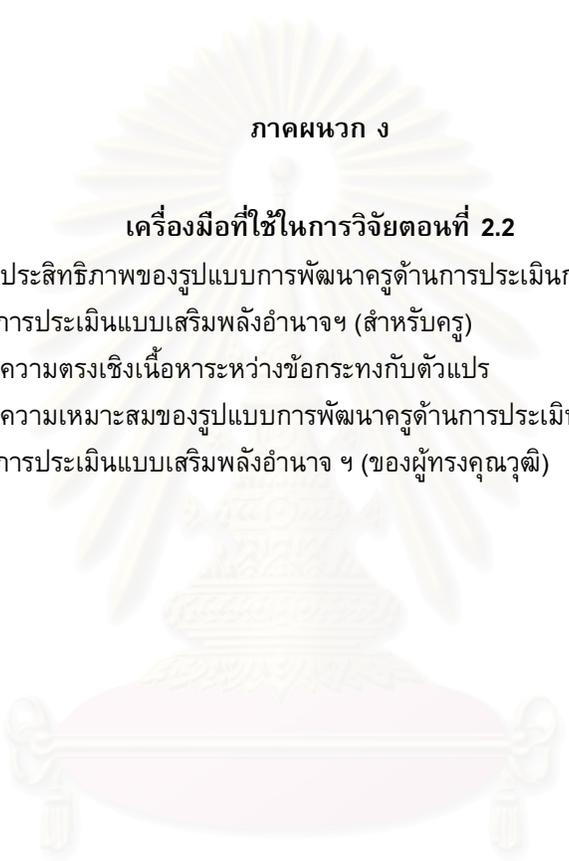
นิยามตัวแปร

คุณภาพการประเมินการเรียนรู้ หมายถึง ประสิทธิภาพของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 วัดเป็นคะแนนที่ได้จากแบบประเมินคุณภาพการประเมินการเรียนรู้ครอบคลุม 4 มิติ ตามมาตรฐานการประเมินที่พัฒนาโดย Stufflebeam และคณะ (1981) ได้แก่ (1) ประโยชน์จากการประเมิน เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าสารสนเทศจากการประเมินตอบสนองความต้องการและเกิดประโยชน์กับผู้ใช่ (2) ความเป็นไปได้ในการประเมินเป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าการประเมินจะดำเนินการอย่างมีประสิทธิภาพภายใต้ทรัพยากรและเงื่อนไขเวลาที่มี (3) ความเหมาะสม เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่า การประเมินจะดำเนินการอย่างถูกต้องตามทำนองครองธรรม มีจรรยาบรรณ (4) ความถูกต้องเป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าการประเมินจะดำเนินการอย่างถูกต้องตามหลักวิธีการที่น่าเชื่อถือ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประเด็น	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
		+1	-1	
ประโยชน์จากการประเมิน เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าสารสนเทศจากการประเมินตอบสนองความต้องการและเกิดประโยชน์กับผู้ใช้	มีผู้ใช้สารสนเทศจากการประเมินผลการเรียนรู้อย่างชัดเจน			
	ผู้ประเมินผลการเรียนรู้อมีความน่าเชื่อถือ			
	การรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ครอบคลุมและตอบสนองความต้องการใช้ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง			
	การแปลความหมายและการตัดสินใจคุณค่าผลการเรียนรู้อมีความชัดเจน			
	การรายงานผลการประเมินการเรียนรู้อมีความชัดเจนทุกขั้นตอน			
	การเผยแพร่ผลการประเมินไปยังผู้เกี่ยวข้องอย่างทั่วถึง			
	มีการรายงานการประเมินทันเวลากับการนำไปใช้ประโยชน์			
	กระบวนการประเมินส่งผลกระทบต่อ การกระตุ้นให้มีการดำเนินการประเมินต่อไปอย่างต่อเนื่อง			
ความเป็นไปได้ในการประเมินเป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าการประเมินจะดำเนินการอย่างมีประสิทธิภาพ ภายใต้ทรัพยากรและเงื่อนไขที่มี	วิธีการประเมินสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง			
	ได้รับความร่วมมือจากนักเรียน ผู้ปกครอง และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการประเมินผลการเรียนรู้อของนักเรียน			
	ได้รับการสนับสนุนทรัพยากรอย่างเพียงพอ			
	มีการร่วมมือร่วมแรงกันภายในโรงเรียนเพื่อให้การประเมินผลการเรียนรู้อประสบความสำเร็จ			
ความเหมาะสม เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าการประเมินจะดำเนินการอย่างถูกต้อง	การประเมินส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ และการปฏิบัติงานของนักเรียน			
	การประเมินมีความคงเส้นคงวา เสมอภาค และยุติธรรม			

ตามทำนองครองธรรม มี จรรยาบรรณ	สามารถเข้าถึงข้อมูลสารสนเทศซึ่ง เป็นผลการประเมินนักเรียนได้ง่าย กระบวนการประเมินทำโดยเคารพ ศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ของนักเรียน การประเมินสอดคล้องหลักพื้นฐาน ด้านสิทธิมนุษยชน การประเมินให้สารสนเทศที่ระบุทั้งจุด แข็งจุดอ่อนของนักเรียน การประเมินมีความโปร่งใสไม่เอื้อ ประโยชน์เฉพาะนักเรียนบางกลุ่ม			
ความถูกต้องเป็น มาตรฐานที่ทำให้แน่ใจ ว่าการประเมินจะ ดำเนินการอย่าง ถูกต้องตามหลัก วิธีการที่น่าเชื่อถือ	การตัดสินผลการเรียนรู้มีความ ถูกต้องและไม่คลาดเคลื่อน มีการระบุผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้ เกิดกับนักเรียนอย่างชัดเจน มีการตัดสินผลการประเมินโดยอิง บริบทและความแตกต่างของนักเรียน กระบวนการประเมินมีความ สมเหตุสมผล มีการเก็บข้อมูลเพื่อการประเมิน นักเรียนอย่างครอบคลุมครบถ้วน มีกระบวนการประเมินที่เหมาะสมและ สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ประเมินนักเรียนโดยไม่มีอคติหรือ ความลำเอียง มีการควบคุมคุณภาพกระบวนการ ประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน มีการวิเคราะห์ข้อมูลสารสนเทศเพื่อ การประเมินนักเรียนอย่างเป็นระบบ และถูกต้อง ผลการประเมินมีความสมเหตุสมผล และเปิดเผยได้ มีการติดตามกระบวนการประเมิน เพื่อตรวจสอบเป็นระยะ ๆ			



ภาคผนวก ง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตอนที่ 2.2

- (1) แบบประเมินประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจฯ (สำหรับครู)
- (2) แบบประเมินความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปร
- (3) แบบประเมินความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ฯ (ของผู้ทรงคุณวุฒิ)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบประเมินประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (สำหรับครู)

คำชี้แจง

แบบประเมินฉบับนี้ จัดทำขึ้นเพื่อศึกษาประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขอให้ท่านตอบคำถามให้ครบทุกข้อเพื่อให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์และเป็นประโยชน์กับการวิจัยในขั้นต่อไป ผู้วิจัยขอขอบพระคุณที่ท่านให้ความร่วมมือในการวิจัยครั้งนี้อย่างยิ่ง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา

ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1 ประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมิน แบบเสริมพลังอำนาจ

ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใดเกี่ยวกับการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ที่ สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้ โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับ ความรู้สึกของท่านมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
ความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาครู						
1	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สอดคล้องกับความต้องการของครู	5	4	3	2	1
2	การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้เข้าใจวิธีการการประเมินการเรียนรู้ที่ สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	5	4	3	2	1
3	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เห็นความจำเป็นที่ต้องประเมินการเรียนรู้ ให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	5	4	3	2	1
4	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิธีการประเมินการเรียนรู้ ให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	5	4	3	2	1
5	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดความมั่นใจในการประเมินการเรียนรู้	5	4	3	2	1
6	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้ประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.	5	4	3	2	1
ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของรูปแบบการพัฒนาครู						
7	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สามารถนำไปใช้ได้จริงในสถานศึกษา	5	4	3	2	1
8	การพัฒนาครูครั้งนี้มีแผนปฏิบัติการอย่างชัดเจน	5	4	3	2	1
9	การพัฒนาครูครั้งนี้มีการจัดการอย่างเป็นระบบ	5	4	3	2	1
10	การพัฒนาครูครั้งนี้มีทรัพยากรสนับสนุนอย่างเพียงพอ	5	4	3	2	1
11	ผลที่ได้จากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้มีความคุ้มค่า	5	4	3	2	1

ข้อที่	ข้อความ	มาก<----->น้อย				
		5	4	3	2	1
ความถูกต้องของรูปแบบการพัฒนาครู						
12	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ได้ผลการประเมินการเรียนรู้ที่ถูกต้อง	5	4	3	2	1
13	การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้ถูกต้องตรงกับสภาพผู้เรียน	5	4	3	2	1
14	การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้อย่างน่าเชื่อถือ	5	4	3	2	1
ความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาครู						
15	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาของท่าน	5	4	3	2	1
16	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้ไม่เสียเวลาในการปฏิบัติงาน	5	4	3	2	1
17	รูปแบบการพัฒนาครูช่วยส่งเสริมการปฏิบัติงานของท่าน	5	4	3	2	1
ความพึงพอใจต่อการพัฒนาครูและบทบาทของผู้วิจัย						
18	กระบวนการพัฒนาครูครั้งนี้ ทำให้เกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าความรู้	5	4	3	2	1
19	ท่านได้รับการชี้แนะแนวทางการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ	5	4	3	2	1
20	ท่านได้รับความช่วยเหลือในการแก้ปัญหาอุปสรรคและได้รับข้อเสนอแนะในการประเมินการเรียนรู้	5	4	3	2	1
21	ท่านได้รับการสนับสนุนทรัพยากรในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้	5	4	3	2	1
22	ท่านได้รับการเสริมแรงในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้จากผู้บริหาร	5	4	3	2	1
23	ท่านได้รับความชัดเจนเกี่ยวกับการประเมินที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ	5	4	3	2	1
24	ท่านได้เรียนรู้วิธีการประเมินการเรียนรู้โดยผ่านประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ด้วยตนเอง	5	4	3	2	1
25	ท่านสามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้สาระการเรียนรู้อื่นได้	5	4	3	2	1
26	ท่านสามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้ตลอดปีการศึกษาได้	5	4	3	2	1
27	ท่านสามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ ได้	5	4	3	2	1

ตอนที่ 2 ปัญหาอุปสรรคของการพัฒนาครูฯ

1. โปรดระบุปัญหาที่ท่านประสบในกระบวนการการพัฒนาครูด้านประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ครั้งนี้ พร้อมทั้งข้อเสนอแนะในการแก้ไขปัญหา

ปัญหา	ข้อเสนอแนะในการแก้ไขปัญหา

แบบประเมินความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปร

คำชี้แจง

1. การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นส่วนหนึ่งของการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง รูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขอความอนุเคราะห์จากท่านผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาระหว่างข้อกระทงกับตัวแปรประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ทั้งนี้ได้แนบเครื่องมือ ที่ร่างขึ้นเพื่อเก็บข้อมูลมาพร้อมนี้ด้วย

2. วิธีพิจารณา

- | | |
|------------|--------------------------------------|
| +1 หมายถึง | แน่ใจว่าข้อกระทงสอดคล้องกับตัวแปร |
| -1 หมายถึง | แน่ใจว่าข้อกระทงไม่สอดคล้องกับตัวแปร |

ขอขอบพระคุณในความอนุเคราะห์ครั้งนี้เป็นอย่างสูง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินทางการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

นิยามตัวแปร

การประเมินรูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ หมายถึง การตัดสินคุณค่าของกระบวนการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ในการวิจัยครั้งนี้ใช้พิจารณาจาก (1) ความเป็นประโยชน์ (2) ความเป็นไปได้ (3) ความเหมาะสม (4) ความถูกต้อง และ (5) ความพึงพอใจ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประเด็น	ตอน1 ข้อที่	รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณา		ข้อเสนอแนะ
			+1	-1	
ความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาครู	1	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สอดคล้องกับความต้องการของครูและสถานศึกษา			
	2	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เข้าใจวิธีการการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ.			
	3	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เห็นความจำเป็นที่ต้องประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.			
	4	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิธีการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ. ได้			
	5	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้เกิดความมั่นใจในการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน			
	6	การพัฒนาครูครั้งนี้ทำให้ประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนได้สอดคล้องกับ พ.ร.บ.			
ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของรูปแบบการพัฒนาครู	7	รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้สามารถนำไปใช้ได้จริง			
	8	การพัฒนาครูครั้งนี้มีแผนปฏิบัติการในการพัฒนาครูอย่างชัดเจนสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง			
	9	การพัฒนาครูครั้งนี้มีการจัดการอย่างเป็นระบบ			
	10	การพัฒนาครูครั้งนี้มีทรัพยากรสนับสนุนอย่างเพียงพอ			
	11	ผลที่ได้จากการใช้รูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้มีความคุ้มค่า			
ความถูกต้องของรูปแบบการพัฒนาครู	12	รูปแบบการพัฒนาครูช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ถูกต้องและสอดคล้องกับ พ.ร.บ.			
	13	การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ครูประเมินการเรียนรู้ได้ถูกต้องตรงกับสภาพผู้เรียน			
	14	การพัฒนาครูครั้งนี้ช่วยให้ครูประเมินได้อย่างน่าเชื่อถือ			
ความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาครู	15	รูปแบบการพัฒนาครูเหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษาของท่าน			
	16	รูปแบบการพัฒนาครูเหมาะสมกับเวลาในการปฏิบัติงานของท่าน			
	17	รูปแบบการพัฒนาครูช่วยส่งเสริมการปฏิบัติงานของท่าน			

ประเด็น	ตอน1 ข้อที่	รายการแบบสอบถาม	ผลการ พิจารณา		ข้อเสนอแนะ
			+1	-1	
ความพึงพอใจต่อการพัฒนาครูและบทบาทของผู้วิจัย หมายถึง ความรู้สึกที่มีต่อการพัฒนาครูและบทบาทของนักวิจัยที่ครอบคลุมการอำนวยความสะดวก การสนับสนุน การสร้างความกระตือรือร้น และการมีเสรีภาพทางการคิด	กระบวนการพัฒนาครู				
	18	กระบวนการพัฒนาครูครั้งนี้ ทำให้เกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าความรู้			
	การอำนวยความสะดวก				
	19	ท่านได้รับการชี้แนะแนวทางการประเมินการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ พ.ร.บ			
	20	ท่านได้รับความช่วยเหลือในการแก้ปัญหาอุปสรรคในการประเมินการเรียนรู้			
	การสนับสนุน				
	21	ท่านได้รับการสนับสนุนทรัพยากรในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้			
	22	ท่านได้รับการเสริมแรงในการดำเนินการประเมินการเรียนรู้จากผู้บริหาร			
	การสร้างความสะดวก				
	23	ท่านได้รับความชัดเจนในกระบวนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ			
	24	ท่านได้เรียนรู้วิธีการประเมินการเรียนรู้โดยผ่านประสบการณ์การประเมินการเรียนรู้ด้วยตนเอง			
	การมีเสรีภาพทางการคิด				
	25	การพัฒนาครูครั้งนี้ ทำให้คุณสามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้สาระการเรียนรู้อื่นได้			
	26	การพัฒนาครูครั้งนี้ ทำให้คุณสามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้ตลอดปีการศึกษาได้			
27	การพัฒนาครูครั้งนี้ ทำให้คุณสามารถออกแบบการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ ได้				

ขอขอบพระคุณในการให้ความอนุเคราะห์ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาครั้งนี้เป็นอย่างสูง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินทางการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**แบบประเมินความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้
ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ฯ (สำหรับผู้เชี่ยวชาญ)**

คำชี้แจง

ขอให้ท่านพิจารณารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ตามคู่มือการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามรูปแบบการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 เพื่อให้ได้ข้อมูลนำไปปรับปรุงรูปแบบดังกล่าวให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณที่ท่านให้ความอนุเคราะห์ในการพิจารณาประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูครั้งนี้อย่างยิ่ง

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา

ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ตอนที่ 1 โครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมิน
แบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542**

มาก<----->น้อย

ข้อที่	ข้อความ	ความเหมาะสม				
		5	4	3	2	1
1	โครงสร้างของรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมี 4 องค์ประกอบ คือ การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การกำหนดกลยุทธ์การพัฒนา และการนำเสนอหลักฐานแสดงความก้าวหน้า มีความเหมาะสม	5	4	3	2	1
2	การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา ประกอบด้วย การกำหนดปัญหาการประเมินการเรียนรู้ของครู การวิเคราะห์สาเหตุ และการตรวจสอบปัญหาเกี่ยวกับสาเหตุของปัญหา มีความเหมาะสม	5	4	3	2	1
3	การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา ประกอบด้วย การกำหนดเป้าหมายในการพัฒนาครู และการตรวจสอบเป้าหมายกับปัญหาการประเมินการเรียนรู้ของครู มีความเหมาะสม	5	4	3	2	1
4	การกำหนดกลยุทธ์การพัฒนา ประกอบด้วย การวางแผนการพัฒนา การปฏิบัติการพัฒนา และการประเมินการพัฒนาครู มีความเหมาะสม	5	4	3	2	1
5	การนำเสนอหลักฐานการพัฒนา ประกอบด้วย การนำเสนอผลการพัฒนาครู และการตรวจสอบผลกับเป้าหมายในการพัฒนาครู มีความเหมาะสม	5	4	3	2	1

ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุงโครงสร้างของรูปแบบ

.....

.....

ตอนที่ 2 คุณลักษณะที่สำคัญในแต่ละองค์ประกอบย่อย ๆ

มาก<----->น้อย มาก<----->น้อย มาก<----->น้อย มาก<----->น้อย

ข้อที่	ข้อความ	ความเหมาะสม					ความเป็นไปได้					ความชัดเจน					ความง่ายต่อการนำไปใช้				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1	การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	1.1 การสำรวจสภาพปัญหาการประเมินการเรียนรู้	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	1.2 การกำหนดสาเหตุของปัญหา	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2	การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	2.1 การกำหนดเป้าหมายในการพัฒนาครู	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	2.2 การตรวจสอบเป้าหมายกับปัญหาการประเมินการเรียนรู้	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
3	การกำหนดกลยุทธ์การพัฒนา	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	3.1 การวางแผนการพัฒนาครู	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	3.2 การปฏิบัติการพัฒนาครู	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
4	การนำเสนอหลักฐานการพัฒนา	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	4.1 การนำเสนอผลการพัฒนาครู	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	4.2 การตรวจสอบผลกับเป้าหมายในการพัฒนาครู	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแต่ละองค์ประกอบย่อยของรูปแบบการพัฒนาครู

.....

.....

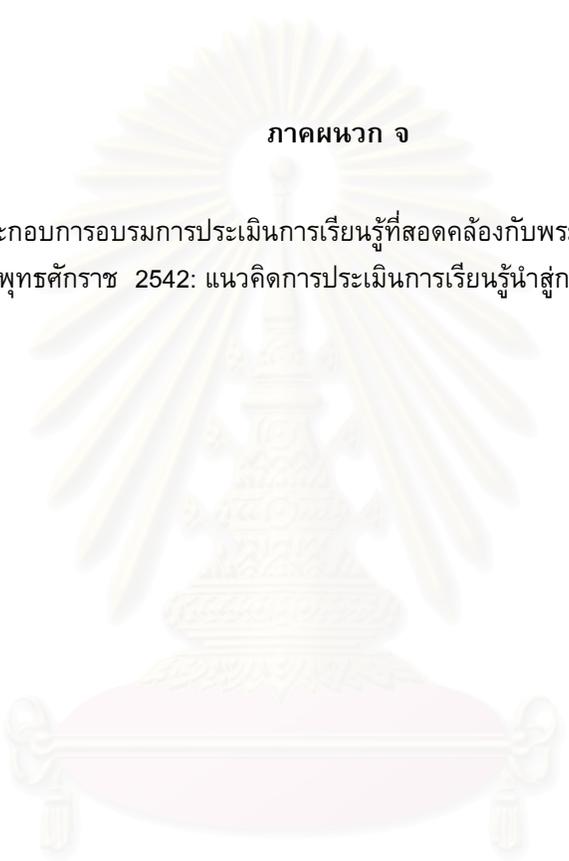
ตอนที่ 4 คุณลักษณะที่สำคัญในแต่ละองค์ประกอบย่อย ๆ

มาก<----->น้อย มาก<----->น้อย มาก<----->น้อย มาก<----->น้อย

ข้อที่	ข้อความ	ความเหมาะสม					ความเป็นไปได้					ความชัดเจน					ความง่ายต่อการนำไปใช้				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1	การวางแผนการพัฒนาครู																				
	1.1 การพัฒนาการทำงานเป็นทีม	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	1.2 การเตรียมวิทยากร	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	1.3 การกำหนดหลักสูตรการฝึกอบรม	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	1.4 การกำหนดวิธีการฝึกอบรม	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	1.5 การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวก	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2	การปฏิบัติการพัฒนาครู																				
	2.1 การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความรู้	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	2.2 การให้คำปรึกษาและอำนวยความสะดวกเพื่อให้เกิดการปฏิบัติ	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
3	การประเมินการพัฒนาครู	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	3.1 การประเมินการฝึกอบรม	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	3.2 การประเมินการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแต่ละองค์ประกอบย่อยของกลยุทธ์การพัฒนาครู

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก จ

- (1) เอกสารประกอบการอบรมการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา
แห่งชาติ พุทธศักราช 2542: แนวคิดการประเมินการเรียนรู้สู่การปฏิบัติ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เอกสารประกอบการอบรม



การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติ
การศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542
: แนวคิดการประเมินการเรียนรู้สู่การปฏิบัติ

โดย

นางกฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาโท สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เอกสารนี้เป็นส่วนหนึ่งของการทำวิทยานิพนธ์

เรื่อง รูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้

ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

คำนำ

เอกสารประกอบการอบรมการประเมินการเรียนรู้อย่างสอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาตินี้เป็นส่วนหนึ่งของการทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้อย่างสอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 จัดทำขึ้นเพื่อเป็นเอกสารประกอบการพัฒนาครู ครอบคลุมหลักการพื้นฐาน บทบาทผู้ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการเรียนรู้อย่างสอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ และที่สำคัญเอกสารฉบับนี้ได้นำเสนอการออกแบบการประเมินการเรียนรู้อย่างสอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ซึ่งเป็นประโยชน์กับครูในการวางแผนการประเมินให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

กฤติยา วงศ์ก้อม

นิสิตปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา

ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญ

	หน้า
ความนำ.....	1
หลักการพื้นฐาน.....	2
บทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้อง.....	3
บทบาทของผู้บริหาร.....	4
บทบาทของครู.....	5
บทบาทของนักเรียน.....	5
ความหมายและองค์ประกอบของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	6
หลักการจัดกิจกรรมที่ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	7
หลักการประเมินที่ทำให้ทราบผลการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	7
ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	8
ขั้นตอนที่ 1 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน.....	9
ขั้นตอนที่ 2 กำหนดภาระงานตามสภาพจริง.....	11
ขั้นตอนที่ 3 กำหนดวิธีการประเมินและผู้ประเมิน.....	13
ขั้นตอนที่ 4 กำหนดเกณฑ์การประเมินและประเมิน.....	14
ขั้นตอนที่ 5 การนำเสนอผลการประเมินและนำผลการประเมินไปใช้.....	20
การออกแบบการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียน.....	23
บรรณานุกรม.....	40

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

	หน้า
ตารางที่ 1	ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง..... 8
ตารางที่ 2	ตัวอย่างหน่วยการเรียนรู้รายวิชา การงานอาชีพและเทคโนโลยี ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1..... 10
ตารางที่ 3	ความสอดคล้องระหว่างผลการเรียนรู้ที่คาดหวังกับจุดประสงค์การเรียนรู้..... 10
ตารางที่ 4	วิธีการประเมินและตัวอย่างเครื่องมือการประเมินตามสิ่งที่ประเมิน..... 13
ตารางที่ 5	ตัวอย่างการออกแบบการประเมิน..... 17
ตารางที่ 6	การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้..... 21
ตารางที่ 7	ตัวอย่างหน่วยการเรียนรู้รายวิชา การงานอาชีพและเทคโนโลยี ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1 สารที่ 1 การดำรงชีวิตและครอบครัว..... 25
ตารางที่ 8	ตัวอย่างการออกแบบการประเมินตามสภาพจริง หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง บทบาทตนเอง เวลาสอน 3 ชั่วโมง แผนการประเมินที่ 1..... 27
ตารางที่ 9	ตัวอย่างการออกแบบการประเมินตามสภาพจริง หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง บทบาทตนเอง เวลาสอน 3 ชั่วโมง แผนการประเมินที่ 2..... 28
ตารางที่ 10	ตัวอย่างการออกแบบการประเมินตามสภาพจริง หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง บทบาทตนเอง เวลาสอน 3 ชั่วโมง แผนการประเมินที่ 3..... 29

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญภาพประกอบ

	หน้า
ภาพประกอบที่ 1 การวางแผนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริง.....	7



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

ความนำ

นับตั้งแต่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีผลบังคับใช้เมื่อวันที่ 20 สิงหาคม 2542 ได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการวัดและประเมินการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องกับกระบวนการเรียนการสอน โดยถือว่าการประเมินเป็นกิจกรรมที่สอดแทรกอยู่ในกระบวนการเรียนรู้ (ส.วาสนา ประมวลพฤษ์, 2537; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักนายกรัฐมนตรี, 2542) การเปลี่ยนแปลงของการประเมินดังกล่าวทำให้นักวิชาการวัดผลได้กล่าวถึง การประเมินที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญหลายวิธี อาทิ การประเมินทางเลือก (alternative assessment) การประเมินการปฏิบัติงาน (performance assessment) การประเมินองค์รวม (holistic assessment) การประเมินที่เน้นผลลัพธ์ (outcome-based assessment) การประเมินทางตรง (direct assessment) และการประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment) (Hart,1994; Pearson Education Development Group, 2001; นางลักษณ วิรัชชัย, 2545) ซึ่งแต่ละวิธีที่กล่าวมามีลักษณะร่วมกันอยู่ 2 ประการ คือ ประการแรกเป็นการประเมินที่เป็นทางเลือกใหม่แทนการใช้แบบทดสอบแบบเลือกตอบแบบเดิมเพียงอย่างเดียว ประการที่สองเป็นการประเมินการปฏิบัติงานของผู้เรียนในสภาพจริง (Worthen, 1993) Hart (1994) เลือกใช้คำว่า การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง (authentic learning assessment) เนื่องจากเป็นคำที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาเครื่องมือการประเมินที่สามารถวัดและสะท้อนผลได้ถูกต้องมากกว่าวิธีอื่น นักการศึกษา นักวัดและประเมินผล ตลอดจนครูอาจารย์จึงมีความคาดหวังว่าการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะเป็นนวัตกรรมการประเมินที่ก่อให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง

แนวคิดด้านการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเริ่มเข้ามาเผยแพร่ในประเทศไทยเมื่อปี พ.ศ. 2535 โดย Jonh Carr ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษา ภาควิชาประเมินผลและวิจัยการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ จากนั้นได้มีการนำมาทดลองใช้ที่จังหวัดกระบี่ในปลายปี พ.ศ. 2538 และที่จังหวัดราชบุรีเมื่อปลายปี พ.ศ. 2539 นอกจากนี้ในปี พ.ศ. 2541 กระทรวงศึกษาธิการได้นำไปใช้ในการพัฒนาการศึกษาทั้งในส่วนของนักเรียน ครู ผู้บริหาร และศึกษานิเทศก์ แต่การขยายผลเชิงปฏิบัตินับว่ายังเป็นไปได้้น้อยมาก ทั้งนี้มีสาเหตุมาจากครูยังไม่เข้าใจ ขาดทักษะ ไม่มั่นใจว่าจะวัดความรู้ได้เท่าเทียมกับการทดสอบ นอกจากนี้ครูยังยึดติดอยู่กับเนื้อหาและเวลาตามหลักสูตรมากกว่ามองที่จุดหมายของหลักสูตรจึงทำให้ครูมุ่งสอนเนื้อหาให้ทันตามเวลา อีกประเด็นที่น่าสนใจก็คือกระบวนการคัดเลือกเข้าศึกษาในระดับต่าง ๆ ยังนิยมใช้คะแนนสอบ

เป็นเกณฑ์ตัดสิน ดังนั้นจึงทำให้ครูและผู้ปกครองไม่มั่นใจว่าหากใช้การประเมินตามสภาพจริง นักเรียนจะสอบแข่งขันกับคนอื่นได้ สิ่งเหล่านี้เป็นอุปสรรคต่อการปรับกระบวนการประเมินของครูเป็นอย่างมาก (ชวลิต โปธิ์นคร, 2546) เพื่อเป็นประโยชน์แก่ครูในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ซึ่งเป็นการประเมินที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ผู้วิจัยจึงได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินตามสภาพจริง ตั้งแต่หลักการพื้นฐาน บทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้อง ความหมายและกระบวนการประเมิน และการออกแบบการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียนโดยการนำเสนอกรณีตัวอย่าง

หลักการพื้นฐาน

จากมุมมองของนักวัดและประเมินผล สรุปหลักการพื้นฐานของการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้ดังนี้

1. เป็นการประเมินการเรียนรู้และความสามารถของผู้เรียนอย่างครอบคลุมทั้งสติปัญญา ทักษะและกระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์
2. มุ่งเน้นประเมินทักษะและความคิดระดับสูงที่มากกว่าความรู้ความจำ โดยสนใจภาพรวมหรือการเชื่อมโยงของทักษะมากกว่าทักษะย่อย
3. เป็นการประเมินพัฒนาการเพื่อให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของการเรียนรู้ตามสภาพที่แท้จริง
4. เป็นการประเมินที่สะท้อนผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง โดยผู้สอนต้องจัดกิจกรรมการเรียนรู้หรือมอบหมายภาระงานเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่บ่งบอกผลการเรียนรู้
5. เป็นการประเมินโดยวัดผ่านพฤติกรรมที่ผู้เรียนปฏิบัติภาระงานที่เกิดขึ้นจากการเรียนในชีวิตประจำวัน เพื่อสะท้อนสภาพที่แท้จริงของผู้เรียน
6. เป็นการประเมินที่กำหนดเป้าหมายอย่างชัดเจน และในการประเมินต้องให้ผู้ปกครองและนักเรียนมีส่วนร่วมหรือรับรู้เป้าหมายการเรียนรู้เพื่อสนับสนุนและส่งเสริมให้นักเรียนมีเป้าหมายการเรียนรู้และมีทักษะในการประเมินเพื่อพัฒนาตนเอง
7. เป็นการประเมินที่เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนในการจัดการเรียนรู้และการประเมิน
8. เป็นการประเมินที่สอดคล้องไปกับการเรียนการสอนหรือระหว่างการทำกิจกรรมอย่างต่อเนื่องมากกว่าการจัดสถานการณ์เพื่อการสอบ
9. เป็นการประเมินที่มุ่งหาจุดเด่นหรือจุดแข็งของผู้เรียนเพื่อสนับสนุนตามศักยภาพ เป็นการประเมินที่สร้างสรรค์ให้ข้อมูลป้อนกลับที่เป็นประโยชน์ทางบวก ส่งเสริมการเรียนรู้และจุดที่ต้องพัฒนา

บทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้อง

การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเกี่ยวข้องกับบุคคลหลายฝ่าย ซึ่งบุคคลที่มีบทบาทสำคัญที่จะทำให้เกิดการปฏิรูปการประเมิน ได้แก่ ผู้บริหาร ครูผู้สอน ผู้ปกครองและนักเรียน แต่ละฝ่ายสมควรมีบทบาทดังนี้

บทบาทของผู้บริหาร

ผู้บริหารต้องยอมรับความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันระหว่างหลักสูตร การปฏิบัติการสอนและการประเมิน การเปลี่ยนแปลงส่วนใดส่วนหนึ่งจะมีผลกับส่วนที่อื่น ๆ ดังนั้นเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการประเมินให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ผู้บริหารจำเป็นต้องมีส่วนทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง ดังนี้ (Hart, 1994; Virginia Education Association and the Appalachia Educational Laboratory, 1992 ; กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542)

1. ส่งเสริมและสนับสนุนให้ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้และประเมินแบบใหม่ โดยหลีกเลี่ยงการเสนอสิ่งล่อใจหรือบังคับให้ครูประเมินตามสภาพจริงโดยที่ครูปราศจากความรู้ความเข้าใจอย่างเด็ดขาด
2. ส่งเสริมและสนับสนุนให้ครูใช้วิธีการสอนและการประเมินแบบใหม่ หรือให้ใช้เครื่องมือที่หลากหลายในการประเมินนักเรียน เน้นการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ รวมทั้งแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกันในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง
3. เป็นหัวหน้าโครงการในการประเมินตามสภาพจริง โดยสนับสนุน ส่งเสริมและติดตามช่วยเหลือครูที่สนใจในการปฏิรูปการประเมินการเรียนรู้ รวมทั้งติดตาม ประเมินการจัดการเรียนรู้และการประเมินให้ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ
4. สนับสนุนส่งเสริมให้เกิดจากความร่วมมือของครูทุกชั้นตอน เพื่อให้ครูมีส่วนแบ่งปันรับผิดชอบร่วมกัน มีประสบการณ์เกี่ยวกับการประเมินแบบใหม่ เริ่มตั้งแต่ร่วมมือ วางแผนการประเมิน เพื่อให้ครูรู้สึกเป็นเจ้าของแผนการประเมิน ทำการประเมินตามแผนด้วยความเต็มใจ และนำผลไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน
5. สนับสนุนงบประมาณอย่างเต็มที่ เนื่องจากการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงใช้งบประมาณการประเมินแบบเดิม ไม่ว่าจะเป็นที่เก็บแฟ้มสะสมงาน แฟ้มสะสมงาน วัสดุอุปกรณ์ที่จะใช้ในการประเมินภาคปฏิบัติ เครื่องถ่ายเอกสารสำหรับครู จึงจำเป็นต้องมีเงินทุนสนับสนุนอย่างเพียงพอ
6. สืบหาความคิดเห็นของผู้ปกครองและชุมชนที่มีต่อการประเมินผลตามสภาพจริงเพื่อประสานความร่วมมือในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง หรือหาวิธีการที่จะสร้างความร่วมมือซึ่งกันและกันระหว่างสถานศึกษากับชุมชนในการประเมินผลตามสภาพจริง

7. รู้วิธีการวิเคราะห์และแปลความหมายข้อมูลจากการประเมินในแต่ละระดับเพื่อนำผลไปใช้ในการสื่อสารให้คณะครู ผู้ปกครอง และชุมชนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บทบาทของครู

การเริ่มต้นการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ควรดำเนินการอย่างค่อยเป็นค่อยไป ไม่ควรเปลี่ยนแปลงทันที เพื่อให้ครูมีปรับตัวยอมรับการประเมินแบบใหม่ โดยครูควรดำเนินการดังนี้ (Pickett & Dogde, 2001; Darling-Hammond & Ancess, 1996; Hart, 1994; Virginia Education Association and the Appalachia Educational Laboratory, 1992; Wiggins, 1990; Wiggins, 1989; กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542)

1. เปลี่ยนบทบาทจากครูเป็นศูนย์กลางในการจัดการเรียนรู้เป็นการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยครูแสดงบทบาทหลักในการเป็นผู้ช่วยหรือผู้อำนวยความสะดวกให้นักเรียนเกิดความรับผิดชอบในการเรียนรู้และการประเมินตนเอง โดยปรับเปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนอย่างค่อยเป็นค่อยไปและต่อเนื่อง
2. จัดการเรียนการสอนด้วยวิธีการที่หลากหลายเอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ตอบสนองความถนัด ความต้องการของนักเรียน เพื่อให้นักเรียนพัฒนาได้อย่างครอบคลุมเต็มตามศักยภาพ และเรียนอย่างมีความสุข
3. ให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การประเมินหรือรับรู้แผนการประเมิน ข้อมูลจากนักเรียนจะช่วยให้แผนการประเมินของครูเป็นไปได้ในทางปฏิบัติไม่เป็นอุดมคติจนเกินไป
4. ออกแบบการประเมินให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร วิธีการสอน และความต้องการสารสนเทศ และเลือกใช้วิธีการประเมินที่สามารถปฏิบัติได้จริงในห้องเรียน และให้ผลการประเมินที่ตรง สารสนเทศที่ได้จากการประเมินตามสภาพจริงจะเป็นประโยชน์ในการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน และเป็นประโยชน์ในการวางแผนการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น
5. ทำให้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งในงานประจำในห้องเรียน ค่อย ๆ บูรณาการการประเมินให้เป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมการเรียนรู้ให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้
6. มุ่งเน้นให้นักเรียนได้ประยุกต์ใช้ความรู้ในการปฏิบัติงานในสถานการณ์ที่เป็นชีวิตจริงหรือคล้ายจริงหรือภาระงานตามสภาพจริง โดยครูคอยช่วยเหลือ ชี้แนะ ให้ข้อคิด ดูแลนักเรียนทั้งรายบุคคลและรายกลุ่มย่อย
7. ประเมินนักเรียนในขณะที่ทำกิจกรรมระหว่างการจัดการเรียนการสอน โดยถือว่าการประเมินเป็นส่วนหนึ่งของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เน้นประเมินเพื่อพัฒนาการและความก้าวหน้าของนักเรียนด้วยวิธีการที่หลากหลาย

8. สื่อสารกับผู้ปกครองอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ผู้ปกครองรับรู้ปัญหา ความต้องการและผลการปฏิบัติของนักเรียน ทั้งนี้เพื่อสร้างความร่วมมือในการแก้ปัญหาและพัฒนานักเรียน

9. นำผลการประเมินมาพัฒนาและปรับปรุงนักเรียน และปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของครู

10. ออกแบบระบบบันทึก รวบรวม และจัดเก็บข้อมูลและผลการประเมินให้ง่าย มีประสิทธิภาพ และเอื้ออำนวยต่อการนำข้อมูลและผลการประเมินมาใช้ประโยชน์ และควรเลือกใช้วิธีการจัดเก็บผลการประเมินที่นักเรียนมีส่วนร่วมหรือมีส่วนช่วยเหลือครูได้

บทบาทของนักเรียน

การประเมินตามสภาพจริงเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้เรียนจากเดิมที่เคยเป็นเพียงแค่ผู้ทำแบบทดสอบมาเป็นเป็นผู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการประเมิน โดยครูและผู้ปกครองควรส่งเสริมสนับสนุน กระตุ้น เพื่อให้นักเรียนเปลี่ยนแปลงบทบาทให้มีลักษณะดังนี้ (Hart, 1994; Adams, 1994; Wiggins, 1990; Darling-Hammond & Aness, 1996; กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542)

1. มีส่วนร่วมในการวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และการประเมิน เพื่อให้แผนการประเมินสามารถปฏิบัติได้จริง
2. มีการตั้งเป้าหมายในการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความสามารถและความถนัดของตนเอง
3. มีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้ กล้าคิด กล้าทำ กล้าแสดงออก และมีส่วนร่วมในการประเมิน
4. มีความสามารถในการประเมินตนเองและนำผลจากการประเมินมาพัฒนาตนเอง
5. มีวินัยต่อตนเองและส่วนรวม รับผิดชอบการเรียนรู้ และการทำงานรายบุคคลและงานกลุ่ม
6. ยอมรับฟังความคิดเห็นและผลการประเมินของผู้อื่น สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ มีการแลกเปลี่ยนข้อมูล ความรู้ ความคิด และประสบการณ์ซึ่งกันและกัน
7. มีประสบการณ์ทำงานที่หลากหลายทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน

บทบาทของผู้ปกครอง

ความเคลื่อนไหวที่น่าสนใจเกี่ยวกับการประเมินที่เรียกว่า การประเมินตามสภาพจริง คือ การประเมินนอกจากจะเป็นส่วนหนึ่งในการเรียนการสอนในชั้นเรียนแล้วยังเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมภายในบ้าน ผู้ปกครองจึงมีบทบาทที่สำคัญในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงดังนี้ (Darling-Hammond & Aness, 1996; Hart, 1994)

1. สนับสนุนให้กำลังใจนักเรียน ซึ่งเป็นบุตรหลานของตนเอง โดยมีส่วนร่วมในการประเมินสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน

2. ส่งเสริม สนับสนุน กระตุ้นให้นักเรียนเปลี่ยนแปลงบทบาทจากการรับความรู้เป็นการอยากเรียนรู้ สร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง และเรียนอย่างมีความสุข

3. รับรู้สารสนเทศที่เป็นรูปธรรมและชัดเจนเกี่ยวกับความก้าวหน้าของลูกจากการประเมินตามสภาพจริง ซึ่งจะทำให้พ่อแม่ทราบว่า ลูกทำอะไรได้บ้างและมีวิธีการทำอย่างไร เพื่อเป็นข้อมูลในการพัฒนาลูกให้สอดคล้องกับความสามารถและตรงตามความถนัด



ความหมายและองค์ประกอบของการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

เมื่อพิจารณาถึงหลักการพื้นฐานและบทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงอาจสรุปได้ว่า การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง หมายถึงกระบวนการที่มุ่งประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนครอบคลุมความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ ด้วยวิธีที่หลากหลาย และจากบุคคลหลาย ๆ ฝ่าย ต่อเนื่องเป็นระยะ ๆ ผ่านกิจกรรมการเรียนการสอนที่เชื่อมโยงกับโลกความเป็นจริงในชีวิตประจำวันของผู้เรียน ซึ่งนำมาประยุกต์ในการนำไปใช้จัดกิจกรรมการเรียนรู้

เมื่อพิจารณาความหมายการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงจะพบว่ามีองค์ประกอบ 2 ส่วน (ชาลิต โปธิ์นคร, 2546) ดังนี้

1. กิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง
2. กระบวนการประเมินที่จะทำให้ทราบผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักเรียน

หลักการจัดกิจกรรมที่ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง

กิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริงมีหลักการดังนี้

1. สัมพันธ์ เกี่ยวข้อง เชื่อมโยงกับสถานการณ์ที่เป็นจริงในชีวิตประจำวัน

2. เห็นผู้เรียนเป็นสำคัญ ได้แก่ (1) ให้ผู้เรียนพัฒนาตนเอง (2) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม

ร่วมในการเรียนตั้งแต่กำหนดกิจกรรมการเรียน ปฏิบัติกิจกรรมการเรียน สร้างสรรค์งาน สะสมงาน กำหนดเกณฑ์การประเมินงาน ประเมินงานและนำเสนอผลงานด้วยตนเอง

3. ให้นักเรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองโดยผ่านกิจกรรม ดังนี้ (1) ปฏิบัติจริงในชีวิตประจำวัน (2) ปฏิบัติในสถานการณ์จริง (3) การศึกษาออกสถานที่ (4) ปฏิบัติจริงในสถานการณ์จำลอง การทดลอง (5) การแสดงบทบาทสมมติ เกม ละคร (6) ศูนย์การเรียนรู้และการใช้สื่อประสม (7) การสาธิต กรณีศึกษา กรณีตัวอย่าง (8) แบบเรียนสำเร็จรูป บทเรียนโปรแกรม ชุดการสอน (9) ศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง การทำโครงการ ปัญหาพิเศษ (10) ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ (11) การแก้ปัญหาเชิงพุทธศาสตร์ (12) ทักษะกระบวนการแก้ปัญหา (13) การสร้างความคิดรวบยอด เป็นต้น

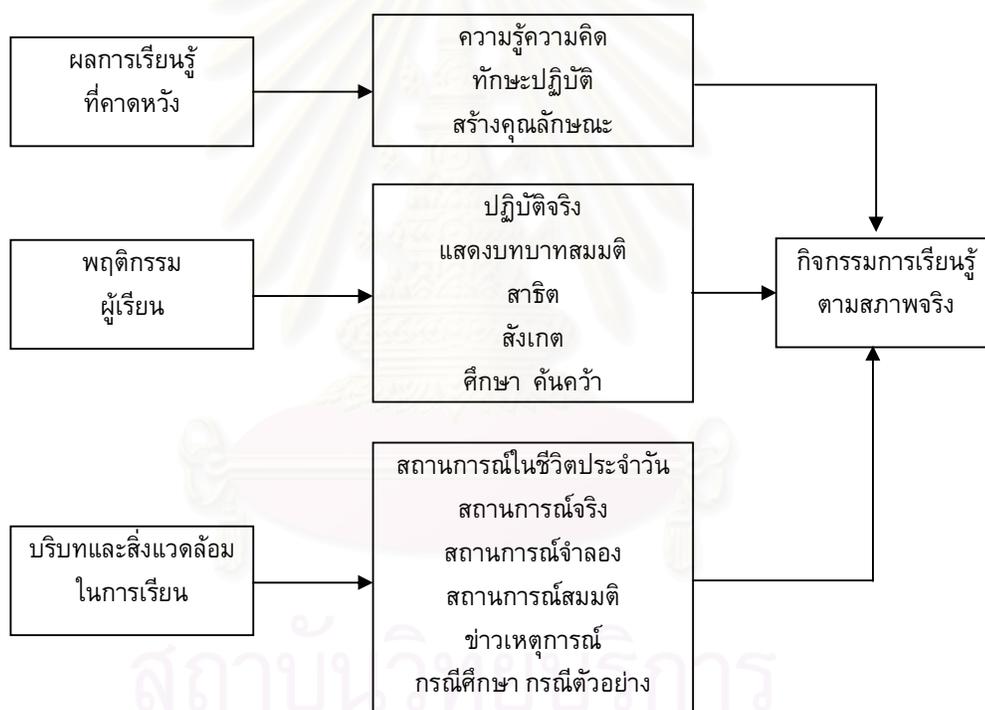
4. ให้นักเรียนรู้จักเรียนรู้และอยู่ร่วมกับคนอื่น โดยผ่าน (1) การเรียนรู้แบบร่วมมือ ร่วมใจ (cooperative learning) (2) การเรียนรู้แบบเกื้อกูล (collaborative learning) (3) การเรียนแบบกลุ่มสัมพันธ์ (group process)

5. ให้นักเรียนรู้จักบูรณาการความคิด โดยบูรณาการหลักสูตร ใช้กิจกรรมหลากหลาย จัดกิจกรรมที่เน้นการสร้างสรรค์งาน/ผลงานที่ต้องใช้ความรู้ ทักษะหลาย ๆ ด้าน

6. ให้นักเรียนรู้จักตนเอง โดยการสะท้อนตนเอง และประเมินตนเอง

7. สร้างความสัมพันธ์ระหว่างครู นักเรียน ผู้ปกครอง

การวางแผนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริงสรุปได้ตามภาพประกอบ ดังนี้ (ปรับจากชวลิต โปธินคร, 2546)



ภาพประกอบที่ 1 การวางแผนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริง

หลักการของการประเมินที่จะทำให้ทราบผลการเรียนรู้ตามสภาพจริง

การประเมินเพื่อให้ทราบผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักเรียน มีหลักการดังนี้

1. ใช้วิธีการและเครื่องมือประเมินที่หลากหลาย

เนื่องจากการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่มุ่งเน้นประเมินเพื่อยืนยันสภาพจริงของผู้เรียน ครูจึงจำเป็นต้องประเมินให้ครอบคลุมทั้งความรู้ ซึ่งได้แก่ (1) ความรู้เกี่ยวกับสาระ ความรู้

เกี่ยวกับกระบวนการและพัฒนาการด้านความรู้ (2) ทักษะ ซึ่งได้แก่ ทักษะที่อิงบริบทหรือทักษะการนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติผลงาน และทักษะที่ไม่อิงบริบทหรือทักษะเกี่ยวกับกระบวนการคิด กระบวนการทำงาน เป็นต้น นอกจากนี้ครูจำเป็นต้องประเมินผลงานอันเป็นผลผลิตในการปฏิบัติงาน รวมทั้ง (3) คุณธรรม จริยธรรม และค่านิยม

2. ใช้ผู้ประเมินหลาย ๆ ฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ครูประจำชั้น ครูผู้สอน ผู้บริหาร นักเรียนประเมินตนเอง เพื่อนนักเรียน พ่อแม่ ผู้ปกครอง บุคคลในบ้าน กรรมการโรงเรียน เป็นต้น

3. ประเมินอย่างต่อเนื่องเป็นระยะ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่มากพอที่จะสะท้อนสภาพ และพัฒนาการที่แท้จริงของผู้เรียน



ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงมีขั้นตอนดังนี้ (1) กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน (2) กำหนดภาระงานตามสภาพจริง (3) กำหนดวิธีการประเมินและผู้ประเมิน (4) การกำหนดเกณฑ์การประเมินและประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้ และ (5) การนำเสนอผลการประเมิน และการนำผลการประเมินไปใช้ ซึ่งแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียดดังนี้

ตาราง 1 ขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง

ขั้นตอนที่	รายละเอียดของกิจกรรม
1 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน	-กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ครอบคลุมความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะหรือคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยม -ระบุสิ่งที่จะประเมิน
2 กำหนดภาระงานและกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง	-กำหนดภาระงาน -กำหนดกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริงและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ
3 กำหนดวิธีการประเมินและผู้ประเมิน	-กำหนดวิธีการประเมิน -กำหนดผู้ประเมิน

ขั้นตอนที่	รายละเอียดของกิจกรรม
4 กำหนดเกณฑ์การประเมินและประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้	-กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนและเกณฑ์การประเมิน -ประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้
5 นำเสนอผลการประเมินและนำผลการประเมินไปใช้	-นำเสนอผลการประเมินให้นักเรียน ผู้ปกครอง และผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง -นำผลการประเมินไปใช้ในการพัฒนาผู้เรียน

เพื่อให้ครูมีความเข้าใจในการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงในแต่ละขั้นตอน ผู้วิจัยจึงนำเสนอรายละเอียดรายขั้นตอนและนำเสนอกรณีตัวอย่างประกอบแต่ละขั้นตอนดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้และสิ่งที่จะประเมิน

การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้นับเป็นขั้นตอนแรกของการทำแผนการจัดการเรียนรู้ จุดประสงค์การเรียนรู้มาจากทวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังซึ่งทางสถานศึกษาได้กำหนดไว้แล้ว และสาระการเรียนรู้รายชั้นปีที่กำหนดไว้ในหน่วยการเรียนรู้ ครูควรกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ให้ครอบคลุมความรู้ ทักษะและกระบวนการ รวมทั้งคุณลักษณะที่พึงประสงค์ และจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดต้องสะท้อนผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้เกิดแก่นักเรียน ส่วนการกำหนดคุณลักษณะหรือสิ่งที่ประเมินจะต้องครอบคลุมตามจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ทั้งความรู้ ทักษะ/กระบวนการ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ มีตัวอย่างดังนี้

ตารางที่ 2 ตัดตอนมาจากหน่วยการเรียนรู้รายวิชา การงานอาชีพและเทคโนโลยี ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 สาระที่ 1 การดำรงชีวิตและครอบครัว ในคู่มือการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยี (กรมวิชาการ, กระทรวงศึกษาธิการ: 119) ซึ่งแสดงตัวอย่างหน่วยการเรียนรู้ที่ 3 ชื่อหน่วยการเรียนรู้สร้างสรรค์งานประดิษฐ์ มีผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง 5 ข้อ มีสาระการเรียนรู้รายหน่วยซึ่งกำหนดเวลา 6 ชั่วโมง ครูต้องจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ 3 แผน รายละเอียดมีดังนี้

ตาราง 2 ตัวอย่างหน่วยการเรียนรู้รายวิชา การงานอาชีพและเทคโนโลยี ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1
สาระที่ 1 การดำรงชีวิตและครอบครัว

ชื่อหน่วย การเรียนรู้	ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายหน่วย	สาระการเรียนรู้ รายหน่วย	ชั่วโมง สอน	จำนวน แผน
สร้างสรรค์ งานประดิษฐ์	1.นักเรียนสามารถบอกประโยชน์ของการประดิษฐ์ ของเล่นของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่นได้ 2.นักเรียนสามารถบอกขั้นตอนของการประดิษฐ์ ของเล่นของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่นได้ 3.นักเรียนสามารถประดิษฐ์ของเล่นของใช้ด้วย เศษวัสดุในท้องถิ่นได้ 4.นักเรียนสามารถใช้อุปกรณ์ในการทำงานตาม คำแนะนำได้ 5.นักเรียนทำงานด้วยความรับผิดชอบและเต็มใจ	1.การประดิษฐ์ ของเล่นด้วย เศษวัสดุใน ท้องถิ่น 2.การประดิษฐ์ ของใช้ด้วย เศษวัสดุใน ท้องถิ่น	6	3

ที่มา : คู่มือการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยี กรมวิชาการ
กระทรวงศึกษาธิการ, 2545: 119

จากผลการเรียนรู้ที่คาดหวังในหน่วยการเรียนรู้ที่ 3 และสาระการเรียนรู้ จะกำหนด
จุดประสงค์การเรียนรู้เพื่อจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้และการประเมินที่ 1 ที่มีเวลาสอน 2 ชั่วโมง
และกำหนดสิ่งที่จะประเมินได้ดังนี้

ตาราง 3 ความสอดคล้องระหว่างผลการเรียนรู้ที่คาดหวังกับจุดประสงค์การเรียนรู้

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	จุดประสงค์การเรียนรู้	สิ่งที่จะประเมิน
1. นักเรียนสามารถบอก ประโยชน์ของการประดิษฐ์ ของเล่นของใช้ด้วยเศษ วัสดุในท้องถิ่นได้	1. บอกเหตุผลในการเลือกวัสดุท้องถิ่นมา ประดิษฐ์กระถางดอกไม้ได้ (ความรู้) 2. บอกประโยชน์การนำไปใช้ของกระถางปลูก ต้นไม้ (ความรู้)	ความรู้ -ประโยชน์ ทักษะ/กระบวนการ -การนำเสนอผลงาน
2.นักเรียนสามารถบอก ขั้นตอนของการประดิษฐ์ ของเล่นของใช้ด้วยเศษ วัสดุในท้องถิ่นได้	3. อธิบายขั้นตอนการประดิษฐ์กระถางปลูก ต้นไม้จากวัสดุในท้องถิ่นได้ (ความรู้)	ความรู้ -ขั้นตอน ทักษะ/กระบวนการ -การนำเสนอผลงาน

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	จุดประสงค์การเรียนรู้	สิ่งที่ประเมิน
3.นักเรียนสามารถประดิษฐ์ของเล่นของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่นได้	5. ประดิษฐ์กระดาษปลูกลงต้นไม้จากวัสดุในท้องถิ่นได้ตามขั้นตอน (ทักษะ/กระบวนการ)	ทักษะ/กระบวนการ -ผลงาน -กระบวนการทำงาน กลุ่ม
4.นักเรียนสามารถใช้อุปกรณ์ในการทำงานตามคำแนะนำได้	6. ใช้อุปกรณ์ในการทำงานได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม (ทักษะ/กระบวนการ)	ทักษะ/กระบวนการ -การใช้อุปกรณ์
5.นักเรียนทำงานด้วยความรับผิดชอบและเต็มใจ	7. มีเจตคติที่ดีต่องาน (คุณธรรมจริยธรรมและค่านิยม)	คุณลักษณะที่พึงประสงค์ -เจตคติต่อการทำงาน

จากจุดประสงค์การเรียนรู้สามารถกำหนดสาระการเรียนรู้ในแผนการจัดการเรียนรู้ได้ดังนี้

1. การเลือกวัสดุในท้องถิ่นมาทำงานประดิษฐ์เป็นกระดาษปลูกลงต้นไม้
2. ขั้นตอนการประดิษฐ์กระดาษปลูกลงต้นไม้จากวัสดุในท้องถิ่น
3. การประดิษฐ์กระดาษปลูกลงต้นไม้จากวัสดุในท้องถิ่น
4. การนำเสนอสิ่งประดิษฐ์ด้านคุณภาพและประโยชน์การนำไปใช้

ขั้นตอนที่ 2 กำหนดภาระงานและกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเรียนรู้

ภาระงาน คือ จุดมุ่งหมายที่นักเรียนต้องนำไปหาคำตอบหรือปฏิบัติจากโจทย์หรือสถานการณ์ที่กำหนดให้ ครูผู้สอนจำเป็นต้องกำหนดรายละเอียดของงาน มีไซบอกรเพียงหัวข้อ (กรมวิชาการ, 2542) การกำหนดภาระงานและกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ต้องให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้และสาระการเรียนรู้ ในระยะเริ่มแรกครูควรแนะแนวทางการทำงานโดยใช้คำถามนำและเริ่มต้นกำหนด 1 ชั้น ไม่สามารถประเมินได้ครอบคลุมจุดประสงค์ในการกำหนดภาระงานตามสภาพจริงควรคำนึงถึงสิ่งต่อไปนี้ (ทรงศรี ตุ่นทอง, 2546:กรมวิชาการ, 2542)

1. เป็นงานที่ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นของตนเองตามความชอบ ความถนัดหรือเป็นแนวทางของตนเอง
2. เป็นสถานการณ์ที่ผสมผสานระหว่างงานที่คุ้นเคยและงานใหม่เพื่อให้นักเรียนเกิดความรู้สึกว่างานไม่ยากจนเกินไปแต่ก็ท้าทายความสามารถ
3. เป็นงานที่ปฏิบัติแล้วสามารถทำให้นักเรียนมีคุณลักษณะครอบคลุมตามจุดประสงค์การเรียนรู้
4. เป็นงานที่เหมาะสมกับวัย ประสบการณ์ของนักเรียน ความยากง่ายของปัญหา

พอเหมาะกับพื้นฐานความรู้ของนักเรียน และบรรยากาศของโรงเรียน

5. เป็นงานเพื่อส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการพัฒนาทักษะทางด้านต่าง ๆ โดยเฉพาะการคิดวิเคราะห์ (critical thinking) เพื่อนำไปสู่ทักษะในขั้นสูงต่อไป ทักษะการคิดพื้นฐานที่ควรสร้างเสริมให้นักเรียนได้แก่ การเปรียบเทียบ การจำแนก การจัดวางตำแหน่ง การนำไปใช้ การวิเคราะห์มุมมอง การตัดสินใจ การพยากรณ์ การแก้ปัญหา การทดลอง การคิดค้น และการหาข้อบกพร่อง เป็นต้น

6. เป็นงานที่ให้นักเรียนได้ประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะในการปฏิบัติงานและเป็นพื้นฐานประสบการณ์ของนักเรียนในชีวิตจริง เช่น การบันทึก การบันทึกประจำวัน การทดลอง การทำโครงการ การฝึกงานจริงทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน การสาธิต การแสดงต่าง ๆ การแสดงบทบาทสมมติ การวิจารณ์ การแสดงความคิดเห็นในแง่มุมต่าง ๆ การเขียน การเขียนบทความ เรื่องสั้น สื่อต่าง ๆ กิจกรรมการแก้ปัญหา การทำป้ายนิเทศ การทำป้ายรณรงค์ การทำแผนที่ การเขียนรายงานจากการไปทัศนศึกษา การเขียนรายงาน งานวิจัย หนึ่ง การกำหนดรายละเอียดของงานในใบงาน (work sheet) ประกอบด้วยชื่องาน จุดประสงค์ของงาน กิจกรรม เกณฑ์การประเมินวิธีการนำเสนอ เช่น ให้เขียนรายงาน ให้รายงานปากเปล่าหรือแสดงบทบาทสมมติ

กรณีตัวอย่าง

เมื่อวิเคราะห์จุดประสงค์การเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ และวัยของนักเรียนได้กำหนดภาระงานให้นักเรียนประดิษฐ์กระถางปลูกต้นไม้จากวัสดุในท้องถิ่นโดยผ่านกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และเอื้อต่อการประเมินตามสภาพจริงตามใบงาน ดังนี้

1. ให้นักเรียนดูกระถางปลูกดอกไม้และใช้คำถามเพื่อสรุปลักษณะที่จำเป็นของกระถางปลูกต้นไม้ และให้ช่วยกันคิดวัสดุในท้องถิ่นทดแทน
2. ให้นักเรียนแบ่งกลุ่มตามความสนใจ เพื่อกำหนดขั้นตอนการประดิษฐ์กระถางต้นไม้จากวัสดุในท้องถิ่น กำหนดวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ และส่งตัวแทนนำเสนอให้เพื่อนร่วมชั้นฟัง ครูและนักเรียนร่วมกันสรุปขั้นตอนการทำงาน
3. นักเรียนแต่ละกลุ่มปฏิบัติการประดิษฐ์กระถางปลูกต้นไม้จากวัสดุในท้องถิ่นตามขั้นตอน
5. นักเรียนในกลุ่มร่วมกันประเมิน ปรับปรุง แก้ไขผลงาน และกระบวนการทำงาน
6. นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลงาน อุปสรรคจากการปฏิบัติตามขั้นตอนที่กำหนดไว้ แนวทางแก้ไข คุณภาพและประโยชน์การนำไปใช้ และร่วมกันประเมินตามเกณฑ์ที่กำหนด

✚ **ขั้นตอนที่ 3 กำหนดวิธีการประเมินและผู้ประเมิน**

การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงเป็นการประเมินที่ต้องการยืนยันความรู้ความสามารถ คุณธรรมจริยธรรมที่แท้จริงของนักเรียน เพื่อให้ครอบคลุมคุณลักษณะดังกล่าวต้องใช้วิธีการและเครื่องมือที่หลากหลาย ครูต้องเลือกใช้ให้เหมาะกับคุณลักษณะที่ต้องการประเมินดังนี้

ตาราง 4 วิธีการประเมินและตัวอย่างเครื่องมือการประเมินตามสิ่งที่จะประเมิน

สิ่งที่จะประเมิน	วิธีการประเมิน	ตัวอย่างเครื่องมือการประเมิน
-สาระความรู้ -ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการ -พัฒนาการความรู้	-การทดสอบ -การให้รายงาน -การถามคำถาม	-แบบทดสอบแบบเลือกคำตอบ ได้แก่ ข้อสอบเลือกตอบ ถูก-ผิด จับคู่ -แบบทดสอบแบบสร้างคำตอบ ได้แก่ เติมคำ คำตอบสั้น เป็น ประโยค เป็นข้อความ แผนภูมิ ตาราง -แบบบันทึกการตอบคำถาม
-ทักษะ -พัฒนาการของทักษะ		
-ผลงาน เช่น โครงงาน รายงานการทดลอง บท ละคร แฟ้มผลงานบันทึก ประจำวัน	-การประเมินผลงาน -การตรวจผลงาน -การประเมินจากแฟ้มสะสม งานที่เน้นผลผลิต	-แบบประเมินผลงาน -แบบประเมินแฟ้มสะสมงาน ซึ่งอาจเป็นแบบตรวจสอบรายการ มาตรฐานค่า เกณฑ์การให้ คะแนน
-การปฏิบัติ	-การประเมินการปฏิบัติ -การสังเกต -การสัมภาษณ์ -การให้รายงาน -การถามคำถาม -การประเมินจากแฟ้มสะสม งานที่เน้นกระบวนการ	-แบบประเมินทักษะการปฏิบัติ -แบบสังเกตการปฏิบัติงาน -แบบสัมภาษณ์ -แบบบันทึกการตอบคำถาม -แบบบันทึกพฤติกรรม ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบ รายการ มาตรฐานส่วนประมาณค่า เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค

สิ่งที่ประเมิน	วิธีการประเมิน	ตัวอย่างเครื่องมือการประเมิน
-กระบวนการ -พัฒนาการของกระบวนการ		
-กระบวนการ -พัฒนาการของ กระบวนการ	-การประเมินกระบวนการ -การสังเกต -การสัมภาษณ์ -การให้รายงาน -การถามคำถาม	-แบบประเมินกระบวนการ -แบบสังเกต -แบบสัมภาษณ์ -แบบบันทึกการตอบคำถาม อาจเป็นแบบตรวจสอบรายการ มาตรฐานค่า เกณฑ์การให้ คะแนน
-คุณธรรมจริยธรรมและค่านิยม -พัฒนาการของคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยม	-การสังเกต -การสัมภาษณ์ -การสอบถาม	-แบบสังเกต แบบบันทึกข้อมูล -แบบสัมภาษณ์ -แบบสอบถาม อาจเป็นแบบตรวจสอบรายการ มาตรฐานค่า เกณฑ์การให้ คะแนน

ที่มา: คู่มือการจัดการเรียนรู้ 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2545)

ส่วนการกำหนดผู้ประเมิน ครูควรกำหนดให้ครอบคลุมบุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับนักเรียน เพื่อนนักเรียน ครูประจำชั้น ครูผู้สอน และผู้ปกครอง แต่อย่างไรก็ตามในส่วนของกิจกรรมย่อยที่ปฏิบัติในชั้นเรียนผู้ประเมินอาจเป็นครู นักเรียน และเพื่อนนักเรียนเท่านั้น การกำหนดผู้ประเมินขึ้นอยู่กับงานเป็นหลักและจะมีผลสืบเนื่องถึงวิธีการประเมินและเครื่องมือในการประเมินต่อไป

ขั้นตอนที่ 4 กำหนดเกณฑ์การประเมินและประเมินระหว่างการจัดการเรียนรู้

กำหนดเกณฑ์การประเมินหรือเกณฑ์การให้คะแนน ในทางปฏิบัติครูควรกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนและเครื่องมือให้ป็นงานเดียวกัน กล่าวคือ หากต้องการสังเกตพฤติกรรมเครื่องมือที่ควรใช้คือ แบบสังเกต ลักษณะของแบบสังเกตควรมีเกณฑ์ในการให้คะแนนควบคู่ไปด้วย เช่น แบบมาตรฐานค่า หรือเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค ซึ่งเมื่อเป็นเช่นนี้เครื่องกับเกณฑ์การให้คะแนนจะเป็นสิ่งเดียวกัน การกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนมีหลายรูปแบบด้วยกัน อาทิ เป็นอันดับคุณภาพ ซึ่งอยู่ในรูปของมาตรฐานค่า แบบตรวจสอบรายการ หรือเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริค ซึ่งในการประเมินตามสภาพจริงหากกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคจะทำให้ครูประเมินได้สะดวกขึ้น

และผลการประเมินมีความเป็นปรนัยมากขึ้น นอกจากนี้รูปบริคยังช่วยให้นักเรียนเห็นเป้าหมายการเรียนรู้ชัดเจนยิ่งขึ้น รวมทั้งเป็นสื่อกลางในการรายงานผลการเรียนรู้ของนักเรียนให้ผู้ปกครองรับทราบ ตัวอย่างการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนมีดังนี้

-แบบมาตรฐานค่าที่ให้น้ำหนักแต่ละมิติเท่ากัน

รายการประเมินสมุดภาพ	ดี 3	พอใช้ 2	ปรับปรุง 1	รวม
รูปเล่ม				
เนื้อเรื่อง				
ภาษา				
ภาพประกอบ				
รวม				

-แบบมาตรฐานค่าที่ให้น้ำหนักแต่ละมิติไม่เท่ากัน

รายการประเมินสมุดภาพ	น้ำหนัก	ดี 3	พอใช้ 2	ปรับปรุง 1	รวม
รูปเล่ม	1				
เนื้อเรื่อง	2				
ภาษา	3				
ภาพประกอบ	2				
รวม	8				

-เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปบริค

เกณฑ์การให้คะแนนแบบรูปบริคที่มีสองประเภท ได้แก่ รูปบริคองค์รวม และแบบแยกองค์ประกอบ ในทางปฏิบัติจะนิยมใช้รูปบริคแบบแยกองค์ประกอบมากกว่าเนื่องจากสะดวกกับการให้คะแนนของครู และให้สารสนเทศเชิงวินิจฉัยได้ดีกว่าแบบองค์รวม มีเทคนิคการเขียนดังนี้

วิธีแรกให้กำหนดรายละเอียดขั้นต่ำไว้ที่ระดับ 1 แล้วค่อย ๆ เพิ่มลักษณะที่สำคัญ เช่น งานเขียนมีมิติการประเมิน 2 มิติ ได้แก่ เนื้อหา การใช้ภาษา ถ้ากำหนดระดับการให้คะแนนไว้ 4 ระดับ ควรกำหนดลักษณะย่อย 4 ลักษณะ เช่น

เนื้อหา 1. สอดคล้องกับเนื้อเรื่อง

2. ลำดับเนื้อเรื่องชัดเจน
3. เรื่องน่าสนใจ
4. มีจินตนาการ

จากนั้นให้เขียนรายละเอียดแต่ละระดับโดยนำลักษณะย่อยมาจัดลำดับความสำคัญตามตัวเลขที่กำหนดไว้แล้วเขียนบรรยายให้ชัดเจนจากความสำคัญที่ต่ำสุดและเพิ่มตัวแปรถัดไปแต่ละระดับ ดังนี้

เนื้อหา	ระดับ 1	เนื้อหาสอดคล้องกับเนื้อเรื่อง
	ระดับ 2	เนื้อหาที่เขียนสอดคล้องกับเนื้อเรื่อง และลำดับเนื้อเรื่องชัดเจนไม่วกวน
	ระดับ 3	เนื้อหาที่เขียนสอดคล้องกับเนื้อเรื่อง และลำดับเนื้อเรื่องชัดเจนไม่วกวน สอดแทรกเนื้อหาสาระบางอย่างทำให้เรื่องน่าสนใจ
	ระดับ 4	เนื้อหาที่เขียนสอดคล้องกับเนื้อเรื่อง และลำดับเนื้อเรื่องชัดเจนไม่วกวน สอดแทรกเนื้อหาสาระบางอย่างทำให้เรื่องน่าสนใจ และอ่านแล้วเกิดจินตนาการ

วิธีที่สอง ให้กำหนดจุดอ่อนระดับต่ำสุดไว้ที่ระดับ 1 แล้วเพิ่มความถูกต้องสูงขึ้นทีละระดับ ดังนี้

การใช้ภาษา	ระดับ 1	ภาษาผิดพลาดมากสื่อความหมายได้
	ระดับ 2	ภาษาถูกต้องส่วนมากและสื่อความหมายได้
	ระดับ 3	ภาษาผิดพลาดน้อยเชื่อมโยงภาษาได้ดี
	ระดับ 4	ถูกต้องเกือบทั้งหมด สละสลวย งดงาม

การเขียนข้างต้นเป็นการเขียนเชิงคุณภาพ แต่ลักษณะดังกล่าวอาจแสดงเป็นเชิงปริมาณได้ ดังนี้

การใช้ภาษา	ระดับ 1	ภาษาผิดพลาดไม่เกิน 50 % แต่ยังสื่อความหมายได้
	ระดับ 2	ภาษาถูกต้อง 50 % และสื่อความหมายได้
	ระดับ 3	ภาษาถูกต้อง 70 %-90 % เชื่อมโยงภาษาได้ดี
	ระดับ 4	ภาษาถูกต้อง 70 %-90 % มีภาษาที่สละสลวยงดงาม

การเขียนรายละเอียดการให้คะแนนแบบเชิงคุณภาพใช้ได้กับคุณลักษณะที่ไม่สามารถบรรยายเป็นปริมาณได้ เช่น ตัวแปรคุณศัพท์ สวยงาม ดีงาม สุขสันต์ เป็นต้น จุดอ่อนคืออยู่ที่การแปลผล กล่าวคือ คำว่า มาก น้อย เหล่านี้ผู้ประเมินแต่ละคนจะพิจารณาความมากน้อย

ได้ไม่เท่ากัน ส่วนการให้คะแนนเชิงปริมาณนั้นจะสามารถนับเป็นจุด สัดส่วน เศษส่วน ร้อยละได้ แต่มีจุดอ่อนตรงที่แต่ละมิติอาจมีความสำคัญต่างกันจะมีผลต่อการกำหนดน้ำหนักการให้คะแนนที่ควรจะต่างกัน การเขียนรายละเอียดการให้คะแนนจึงขอให้พิจารณาตามความเหมาะสมและพยายามให้มีความปรนัยที่สุด

วิธีที่สาม กำหนดตัวแปรย่อยให้มีน้ำหนักเท่ากันทุกตัวแล้วระบุว่าตัวแปรหายไปเท่าไรระดับก็ลดหลั่นลงไป เช่น การประเมินการจัดทำรายงาน อาจมีประเด็นย่อยของรูปแบบเนื้อหา ภาษา ความสะอาดปราณีต

รูปแบบ	ระดับ 4	มีครบ คือ ปก คำนำ สารบัญ การอ้างอิง และบรรณานุกรม
	ระดับ 3	ขาด 1 ลักษณะ
	ระดับ 2	ขาด 2 ลักษณะ
	ระดับ 1	ขาด 3 ลักษณะ

กรณีตัวอย่าง

จากกรณีตัวอย่างเดิมสามารถออกแบบการประเมินได้ดังนี้

ตาราง 5 ตัวอย่างการออกแบบการประเมิน

จุดประสงค์การเรียนรู้	สิ่งที่จะประเมิน	ภาระงาน	วิธีการประเมิน
1. บอกเหตุผลในการเลือกวัสดุ ท้องถิ่นมาประดิษฐ์กระถางปลูก ต้นไม้ได้ (ความรู้)	ความรู้ -ประโยชน์ ทักษะ/ กระบวนการ	การประดิษฐ์ กระถางปลูก ต้นไม้ และการนำเสนอ	ประเมินจากการ นำเสนองาน
2. บอกประโยชน์การนำไปใช้ ของกระถางปลูกต้นไม้ได้ (ความรู้)	-การนำเสนอผลงาน	สิ่งประดิษฐ์	
3. อธิบายขั้นตอนการประดิษฐ์ กระถางปลูกต้นไม้จากวัสดุใน ท้องถิ่นได้ (ความรู้)	ความรู้ -ขั้นตอน ทักษะ/ กระบวนการ -การนำเสนอผลงาน		ประเมินจากการ นำเสนองาน

จุดประสงค์การเรียนรู้	สิ่งที่จะประเมิน	ภาระงาน	วิธีการประเมิน
5. ประดิษฐ์กระดาษปลุกต้นไม้ จากวัสดุในท้องถิ่นได้ตาม ขั้นตอน (ทักษะ/กระบวนการ)	ทักษะ/ กระบวนการ -ผลงาน -กระบวนการทำงาน กลุ่ม		ประเมินผลงาน ประเมินกระบวนการ ทำงาน
6. ใช้อุปกรณ์ในการทำงานได้ อย่างถูกต้องและเหมาะสม (ทักษะ/กระบวนการ)	ทักษะ/ กระบวนการ -การใช้อุปกรณ์		ประเมินการใช้ อุปกรณ์
7. มีเจตคติที่ดีต่องาน (คุณธรรมจริยธรรมและค่านิยม)	คุณลักษณะที่พึง ประสงค์ -เจตคติต่อการ ทำงาน		ประเมินเจตคติต่อ การทำงาน

แนวทางการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนนั้น ครูต้องตระหนักถึงการนำเสนอผลการประเมิน ซึ่งจำเป็นต้องบันทึกผลในแบบบันทึกผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (ปพ.5) ซึ่งมีการบันทึกผลการเรียนรู้รายแผนการจัดการเรียนรู้จำแนกตามวิชา แบบรายงานผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนรายบุคคล (ปพ.6) ซึ่งมีการบันทึกผลการเรียนรู้รายสาระการเรียนรู้ และสมุดบันทึกผลการเรียนรู้ (ปพ.9) ซึ่งมีการบันทึกผลการเรียนรู้รายผลการเรียนรู้ที่คาดหวังทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ดังนั้นครูควรวางแผนการประเมินให้สามารถนำเสนอผลการประเมินได้ทุกรูปแบบตามที่กล่าวมา เอกสารแสดงผลการเรียนรู้ดังกล่าวเป็นเอกสารที่สถานศึกษาจัดทำขึ้นเอง ดังนั้นหากเป็นไปได้ควรออกแบบให้ครูบันทึกผลโดยใช้เวลาน้อยที่สุด

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวอย่างแบบประเมินการประดิษฐ์กระถางต้นไม้

ชื่อกลุ่ม.....

รายชื่อสมาชิก 1..... 2.....

3..... 4.....

มิติประเมิน	ระดับคะแนน		
	3	2	1
ความรู้เกี่ยวกับประโยชน์	บอกเหตุผลในการเลือกใช้เศษวัสดุมาประดิษฐ์กระถางปลูกต้นไม้ได้อย่างสมเหตุสมผลและบอกประโยชน์การนำไปใช้ได้	บอกเหตุผลในการเลือกใช้เศษวัสดุมาประดิษฐ์กระถางปลูกต้นไม้ได้แต่ยังไม่สมเหตุสมผลเท่าที่ควรและบอกประโยชน์การนำไปใช้	บอกประโยชน์ในการนำไปใช้ของกระถางต้นไม้ได้เพียงอย่างเดียว
ความรู้เกี่ยวกับขั้นตอนการทำงาน	อธิบายขั้นตอนการทำงานได้เป็นลำดับขั้นตอน	อธิบายขั้นตอนการทำงานได้แต่ยังไม่เป็นลำดับขั้นเท่าที่ควร	อธิบายขั้นตอนการทำงานรวน ไม่ได้สาระจนครูดังถามนำ
ผลงานการประดิษฐ์กระถางดอกไม้	ผลงานสวยงาม แข็งแรง และใช้ประโยชน์ได้จริง	ผลงานยังไม่สวยงามเท่าที่ควรแต่ แข็งแรง และใช้ประโยชน์ได้จริง	ผลงานไม่สวยงามและไม่ แข็งแรงเท่าที่ควร แต่ยังใช้ประโยชน์ได้จริง
กระบวนการทำงาน	มีการวางแผนงาน และทำตามแผน กระจายงานได้ทั่วถึง ทำงานสำเร็จตามเป้าหมายทันเวลา มีการตรวจสอบและปรับปรุงงาน	มีการวางแผนงาน และทำตามแผน กระจายงานได้ทั่วถึง ทำงานสำเร็จตามเป้าหมายทันเวลา ยังไม่มีการตรวจสอบและปรับปรุงงาน	มีการวางแผนงาน และทำตามแผน กระจายงานได้ทั่วถึง ทำงานสำเร็จตามเป้าหมายแต่ไม่ทันเวลา
การใช้อุปกรณ์	เตรียมอุปกรณ์ที่จำเป็นมาครบ เลือกใช้อุปกรณ์ได้เหมาะสมกับงาน ทำความสะอาดก่อนเก็บ	เตรียมอุปกรณ์ที่จำเป็นมาครบ เลือกใช้อุปกรณ์ไม่เหมาะสมกับงานเท่าที่ควร ทำความสะอาดก่อนเก็บ	เตรียมอุปกรณ์ที่จำเป็นมาครบ เลือกใช้อุปกรณ์ได้ไม่เหมาะสมกับงานและไม่ ทำความสะอาดก่อนเก็บ

ตัวอย่างแบบประเมินเจตคติในการทำงานกลุ่มรายบุคคล

ที่	ชื่อ-สกุล	ความร่วมมือใน การทำงาน	ความตั้งใจใน การทำงาน	กระตือรือร้นใน การทำงาน	มีความพอใจใน การทำงาน	รวม

เมื่อวางแผนการประเมินเรียบร้อยแล้ว ขั้นตอนต่อไปเป็นขั้นตอนการประเมิน โดยดำเนินการประเมินสอดแทรกเข้าไประหว่างการสอน สิ่งที่ครูพึงตระหนักในการประเมิน คือ ไม่ควรประเมินขณะที่ความรู้อยังไม่ก่อตัว ควรให้เวลาในการเรียนรู้ คิด ไตร่ตรอง หรือปรึกษา มีปฏิสัมพันธ์กับแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ อย่างเหมาะสม ภารกิจหลักของครู คือ ทำอย่างไรจะให้นักเรียนมีความรู้ มีวิธีการใดบ้างที่จะทำให้นักเรียนสร้างความรู้ และจะประเมินด้วยวิธีการใด อย่างไรเพื่อให้รู้ว่่านักเรียนมีความรู้แล้ว และสามารถนำความรู้ไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ กระบวนการประเมินการเรียนรู้อาจเกิดภายหลังจากการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้สร้างความรู้แล้วหรืออาจประเมินระหว่างการเรียนรู้ขณะสร้างความรู้ให้กับตัวเองก็ได้ (สำนักทดสอบทางการศึกษา กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2544: 25-27)

ขั้นตอนที่ 5 การนำเสนอผลการประเมินและการนำผลการประเมินไปใช้

การนำเสนอผลการประเมินมีจุดมุ่งหมายเพื่อสื่อสารผลการเรียนของนักเรียนตามการตัดสินใจของครู และแนวทางการพัฒนาปรับปรุงผู้เรียน การนำเสนอผลการประเมินมีหลายรูปแบบ ครูควรกำหนดกลุ่มผู้ใช้ผลการประเมินก่อนที่จะกำหนดรูปแบบของการนำเสนอ (สุวิมล ว่องวาณิช, 2546: 73-74)

1. ผู้มีอำนาจในการตัดสินใจระดับสูง สนใจการนำผลไปใช้ในการกำหนดนโยบาย มาตรฐาน กระตุ้นกำกับการจัดการศึกษา ให้รางวัล แรงเสริม และจัดทรัพยากร
2. ผู้บริหารและสถานศึกษา วางแผน ระบุจุดแข็งจุดอ่อนของการจัดการศึกษา ออกแบบโปรแกรมพัฒนาปรับปรุงงาน

3. ครูและผู้บริหาร วินิจฉัยจุดอ่อนในตัวผู้เรียน กระตุ้นกำกับการเรียนของผู้เรียน ประเมินหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน ให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้เรียน กำหนดเกรด

4. พ่อแม่ผู้ปกครองและนักเรียนต้องการทราบความก้าวหน้าของนักเรียน จุดแข็ง จุดอ่อนของผู้เรียนเพื่อนำไปใช้ในการเลือกอาชีพ การศึกษาต่อ

ตาราง 6 การนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้

กลุ่มเป้าหมาย	การใช้ประโยชน์	ระดับข้อมูล	ลักษณะของข้อมูล	ช่วงเวลาที่ รายงาน
นักเรียน	รู้จักแข็งจุดอ่อน เพื่อนำไปพัฒนา	รายบุคคล	เจาะจงเฉพาะ จุดประสงค์อิงเกณฑ์	ทุกวัน เป็นประจำเท่าที่จะทำได้
ครู	วางแผน การจัดการเรียนรู้	รายบุคคล และรายกลุ่ม	สัมพันธ์กับ จุดประสงค์อิงเกณฑ์	ทุกวัน เป็นประจำเท่าที่จะทำได้
พ่อแม่	กำกับ ส่งเสริม ช่วยเหลือ	รายบุคคล	สัมพันธ์กับ เป้าหมายระดับ กว้าง อิงเกณฑ์/อิงกลุ่ม	เป็นระยะ ๆ
โรงเรียน ผู้บริหาร	ประเมิน ประสิทธิภาพ การจัดการศึกษา	รายกลุ่มและ รายบุคคล	สัมพันธ์กับ เป้าหมายระดับ กว้าง อิงเกณฑ์/อิงกลุ่ม	ทุกภาคเรียน ทุกปี
สาธารณชน	ประเมินการ ปฏิบัติงานของ โรงเรียน	รายกลุ่ม	สัมพันธ์กับ เป้าหมายระดับ กว้าง อิงกลุ่ม	ทุกปี

ที่มา: Farr & Tone (1994: 61 อ้างถึงใน สุวิมล ว่องวาณิช, 2546: 73-74)

แนวทางการนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้มีดังนี้

1. ครูต้องให้ข้อมูลที่บอกระดับสัมฤทธิ์ผลของผู้เรียนโดยใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย เหมาะสมกับกลุ่มเป้าหมาย และรายงานด้วยภาษาที่เป็นไปในแนวทางการสร้างสรรค์
2. การรายงานผลต้องอยู่บนฐานของหลักฐาน โดยระบบการรายงานต้องมี

รายละเอียดของข้อมูล ดังนี้ พัฒนาการของนักเรียนตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวังในวิชา ระดับสัมฤทธิ์ผล ระดับความคาดหวังของรายวิชา พฤติกรรมทางสังคม การเข้าชั้นเรียนและความก้าวหน้าของนักเรียน (อย่างน้อยทุกภาคเรียน)

3. รายงานเกรดของผู้เรียนควรรองข้อมูลพื้นฐานต่อไปนี้ ความรู้และทักษะเดิม การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน โครงการ รายงาน และกิจกรรมต่าง ๆ การบ้าน ผลการสอบ เป็นต้น

การนำเสนอผลการประเมินเพื่อให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้เข้าใจสภาพที่แท้จริงของผู้เรียน แม้ว่าครูจะนำเสนอรายหน่วยหรือรายแผนการจัดการเรียนรู้ก็ตาม สิ่งที่ต้องคำนึงถึงคือผลการประเมินดังกล่าวสามารถนำไปนำเสนอในเอกสารแสดงผลการเรียนรู้ที่สถานศึกษาออกแบบได้หรือไม่ ซึ่งหากครูออกแบบการนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้ย่อยเื่อต่อการนำเสนอในเอกสารแสดงผลการเรียนรู้ของสถานศึกษาได้ก็จะทำให้ประหยัดเวลา สะดวก และไม่ต้องทำงานซ้ำซ้อน โดยทั่วไปเอกสารที่เกี่ยวข้องจะมีแบบบันทึกผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (ปพ.5) ซึ่งมีการบันทึกผลการเรียนรู้รายแผนการจัดการเรียนรู้หรือรายชั่วโมงจำแนกตามวิชา ซึ่งพบว่าบางสถานศึกษาจะออกแบบแยกเป็นส่วนความรู้ ส่วนทักษะกระบวนการ และส่วนของคุณลักษณะที่เกิดในห้องเรียน ซึ่งไม่เกี่ยวข้องกับการประเมินคุณลักษณะที่พึงประสงค์ นอกจากนี้มีแบบรายงานผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนรายบุคคล (ปพ.6) ซึ่งมีการบันทึกผลการเรียนรู้สาระการเรียนรู้ และสมุดบันทึกผลการเรียนรู้ (ปพ.9) ซึ่งมีการบันทึกผลการเรียนรู้รายผลการเรียนรู้ที่คาดหวังทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพเพื่อเป็นประโยชน์ในการเทียบโอน ซึ่งขณะนี้ครูยังสับสนเนื่องจากคำแนะนำในการกรอกแบบยังไม่ละเอียดพอ และอาจจะวางแผนการนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้ย่อยในแบบ ปพ.5 ในลักษณะของการรวมกลุ่มความรู้ ทักษะ/กระบวนการ และคุณลักษณะ หรือรวมเป็นชั่วโมง หรือเป็นแผนการจัดการเรียนรู้ ในกรณีนี้จะนำผลการประเมินมารวมและนำเสนอในแบบ ปพ.6 ได้ แต่ไม่สามารถนำมาเสนอใน ปพ.9 ได้ หรือหากนำเสนอได้ก็จะเป็นลักษณะของการประเมินตามประสบการณ์เดิมของคุณครู ในขณะที่นักเรียนมีจำนวนมากผลการประเมินอาจไม่เป็นปรนัยเท่าที่ควรและไม่มีความแตกต่างกับการประเมินการผ่านจุดประสงค์เช่นเดียวกับหลักสูตรเดิม

อย่างไรก็ตามจากการศึกษา พบว่า การพัฒนาหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 เป็นหลักสูตรอิงมาตรฐาน ซึ่งแสดงถึงสิ่งที่นักเรียนควรรู้และสามารถทำได้ ดังนั้นเพื่อเป็นประโยชน์ในการเทียบโอนระหว่างสถานศึกษาที่พัฒนาหลักสูตรใช้เอง ผู้วิจัยจึงนำเสนอทางเลือกหนึ่งของการนำเสนอผลการประเมินการเรียนรู้ที่เื่อต่อการนำเสนอตามหลักฐานเอกสารต่าง ๆ โดยนำเสนอตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง หากจะนำมารวมเป็นกลุ่มความรู้ ทักษะ/กระบวนการ และคุณลักษณะก็สามารถรวมได้ รวมเป็นสาระการเรียนรู้ก็สามารถทำได้ โดยที่ไม่จำเป็นต้องแยกภาระงานย่อยให้นักเรียนปฏิบัติ แต่แยกคุณลักษณะที่จะประเมินตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ตามแนวทางดังกล่าวครูต้องสละเวลาวางแผนตั้งแต่การออกแบบการประเมิน

จากกรณีตัวอย่างที่ได้นำเสนอมาข้างต้นมีผลการเรียนรู้ที่คาดหวังที่ต้องประเมิน ซึ่งมีแนวทางการนำเสนอผลการประเมินรายแผนให้สะดวกต่อการบันทึกผลต่อไป ดังนี้

ตัวอย่างแบบบันทึกผลการประเมินการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1

หน่วยที่ 3 การสร้างสรรค์งานประดิษฐ์ (การประดิษฐ์ของเล่น)

ที่	ชื่อ-สกุล	ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังข้อที่					รวม	หมายเหตุ
		1	2	3	4	5		

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายหน่วย

1. นักเรียนสามารถบอกประโยชน์ของการประดิษฐ์ของเล่นของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่นได้
2. นักเรียนสามารถบอกขั้นตอนของการประดิษฐ์ของเล่นของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่นได้
3. นักเรียนสามารถประดิษฐ์ของเล่นของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่นได้
4. นักเรียนสามารถใช้อุปกรณ์ในการทำงานตามคำแนะนำได้
5. นักเรียนทำงานด้วยความรับผิดชอบและเต็มใจ

การออกแบบการประเมินการเรียนรู้เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียน

หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ได้กำหนดแนวทางการวัดและประเมินผล การเรียนระดับสถานศึกษา ไว้ดังนี้

1. การประเมินผลการเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้ทั้งระหว่างเรียน (ระดับห้องเรียน) ประเมินรายปี (ช่วงชั้นที่ 1-3) หรือรายภาค (ช่วงชั้นที่ 4) และประเมินเพื่อผ่านช่วงชั้น
2. การประเมินกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนทั้งระหว่างร่วมกิจกรรม ประเมินตัดสินการผ่านกิจกรรมรายปี/รายภาค และประเมินสรุปผลการร่วมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนเพื่อผ่านช่วงชั้น
3. ประเมินคุณลักษณะที่พึงประสงค์เป็นการประเมินคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่สถานศึกษากำหนด ซึ่งต้องมีการประเมินคุณลักษณะที่พึงประสงค์รายปี/รายภาค และประเมินเพื่อตัดสินคุณลักษณะที่พึงประสงค์เพื่อผ่านช่วงชั้น
4. การประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน ซึ่งต้องมีการประเมินรายปี/รายภาค และประเมินเพื่อตัดสินคุณลักษณะที่พึงประสงค์เพื่อผ่านช่วงชั้น

การประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนตามสาระการเรียนรู้ภาษาไทย คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม สุขศึกษาและพลศึกษา ศิลปะ การงานอาชีพและเทคโนโลยี และภาษาต่างประเทศ ทั้ง 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้เน้นการประเมินตามสภาพจริงเพื่อให้สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การประเมินการเรียนรู้ต้องครอบคลุมทั้งสภาพจริงและพัฒนาการทั้ง 3 ส่วน ได้แก่ (1) ความรู้ (2) ทักษะและกระบวนการ และ (3) คุณธรรม จริยธรรม และค่านิยม ยกเว้น กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาที่ระบุรายละเอียดให้ประเมินความรู้ เจตคติ ทักษะ สมรรถภาพทางกาย และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ รวม 5 ส่วนด้วยกัน

ในที่นี้จะกล่าวถึงการประเมินตามสาระการเรียนรู้ซึ่งเป็นการประเมินระดับชั้นเรียนเท่านั้น ซึ่งในทางปฏิบัติครูควรวางแผนการประเมินพร้อมกับการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ กล่าวคือ แผนการประเมินและแผนการจัดกิจกรรมต้องหลอมรวมเข้าไปเป็นแผนการจัดการเรียนรู้ตั้งแต่ต้นภาคเรียน โดยครูและนักเรียนได้มีโอกาสวางแผนร่วมกันตั้งแต่เริ่มต้น ซึ่งจะทำให้เกิดความร่วมมือระหว่างครู และนักเรียนมากยิ่งขึ้น และนอกจากนี้ควรเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ตามเวลาที่สอนในแต่ละครั้ง หรือตามสาระการเรียนรู้หากเนื้อหาเชื่อมโยงกันและใช้เวลาสอนหลายครั้ง

การเปลี่ยนวิธีการประเมินแบบเดิมให้เป็นการประเมินสภาพจริงมีช่วงเวลาที่ง่ายเสียทีเดียว จำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงสิ่งอื่น ๆ ด้วย อาทิ วิธีการสอนของครู วิธีการเรียนของนักเรียน และบทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง การปรับเปลี่ยนจึงต้องค่อยเป็นค่อยไปและทำอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ครูมองภาพการประเมินตามสภาพจริงชัดเจนขึ้น ผู้วิจัยขอเสนอตัวอย่างแผนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงของกลุ่มสาระการเรียนรู้กลุ่มการงานอาชีพและเทคโนโลยี ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 อย่างไรก็ตาม การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงไม่ได้เฉพาะเจาะจงให้ใช้กับการจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรใหม่ การจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรเดิมก็สามารถใช้การประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงได้

เพื่อให้การประเมินตามสภาพจริงมีผลเชิงปฏิบัติ ครูควรวางแผนการประเมินไปพร้อมกับการจัดทำหน่วยการเรียนรู้ และหลอมรวมแผนการประเมินให้เป็นส่วนหนึ่งของแผนการจัดการเรียนรู้ ตัวอย่างที่ผู้วิจัยนำเสนอในตาราง 8-9 เป็นการออกแบบการประเมินหรือแผนการประเมิน หลังจากที่ได้จัดทำหน่วยการเรียนรู้ในตาราง 7 ซึ่งสถานศึกษาได้ทำไว้แล้ว จากนั้นในขั้นตอนต่อไปเป็นการนำแผนการประเมินไปหลอมรวมเพื่อจัดทำเป็นแผนการจัดการเรียนรู้ นอกจากนี้ยังได้นำเสนอตัวอย่างใบงาน เกณฑ์การให้คะแนน และแบบบันทึกผลการประเมิน

ตาราง 7 ตัวอย่างหน่วยการเรียนรู้รายวิชา การงานอาชีพและเทคโนโลยี ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1
สาระที่ 1 การดำรงชีวิตและครอบครัว

หน่วย ที่	ชื่อหน่วย	ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	สาระการเรียนรู้ รายหน่วย	เวลา	จำนวน แผน	มาตรฐาน การเรียนรู้
1	บทบาท ตนเอง	1. นักเรียนสามารถบอก ประโยชน์ ขั้นตอนใน การทำงานและทำงาน ตามขั้นตอนได้ถูกต้อง 2. นักเรียนสามารถใช้และ เก็บอุปกรณ์ที่ใช้ในการ ทำงานตามคำแนะนำได้ 3. นักเรียนทำงานด้วย ความเต็มใจ	บทบาทหน้าที่ของ ตนเอง 1. ผู้ดูแลรักษา ความสะอาด ร่างกายตนเอง 2. การทำความ สะอาดเสื้อผ้า เครื่องแต่งกาย 3. การทำความ สะอาด ห้องนอน	3	3	ง.1.1.1 ง.1.1.2 ง.1.1.4 ง.1.2.2 ง.1.2.5
2	อาหารดีมี คุณค่า	1. นักเรียนสามารถเลือก รับประทานอาหารได้ ถูกต้องตามหลัก โภชนาการ 2. นักเรียนทุกคนมี มารยาทที่ดีในการ รับประทานอาหาร	1. การเลือก รับประทานอาหาร ตามหลัก โภชนาการ 2. มารยาทในการ รับประทานอาหาร	4	4	ง.1.1.1 ง.1.1.4

ตาราง 7 (ต่อ) ตัวอย่างหน่วยการเรียนรู้รายวิชา การงานอาชีพและเทคโนโลยี ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1
สาระที่ 1 การดำรงชีวิตและครอบครัว

หน่วย ที่	ชื่อหน่วย	ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	สาระการ เรียนรู้	เวลา	จำนวน แผน	มาตรฐาน การเรียนรู้
3	สร้างสรรค์ งาน ประดิษฐ์	<ol style="list-style-type: none"> 1. นักเรียนสามารถบอกประโยชน์ของการประดิษฐ์ของเล่นของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่นได้ 2. นักเรียนสามารถบอกขั้นตอนของการประดิษฐ์ของเล่นของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่น 3. นักเรียนสามารถประดิษฐ์ของเล่นของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่น 4. นักเรียนสามารถใช้และเก็บอุปกรณ์ในการทำงานตามคำแนะนำได้ 5. นักเรียนทำงานด้วยความรับผิดชอบและเต็มใจ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. การประดิษฐ์ของเล่นด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่น 3. การประดิษฐ์ของใช้ด้วยเศษวัสดุในท้องถิ่น 	6	3	ง.1.1.1 ง.1.1.2 ง.1.1.4 ง.1.2.2
4	การออม ทรัพย์	<ol style="list-style-type: none"> 1. นักเรียนบอกประโยชน์กิจกรรมสหกรณ์และการออมทรัพย์ได้ 2. นักเรียนจดบันทึกและจัดทำบัญชีรายรับรายจ่ายในชีวิตประจำวันของตนเองได้ 3. นักเรียนปฏิบัติตนโดยประหยัดอดออมได้ 4. นักเรียนมีความรับผิดชอบและมีความสุขในการทำงาน 	<ol style="list-style-type: none"> 1. กิจกรรมสหกรณ์ 2. การออมทรัพย์ 3. การจดบันทึกข้อมูล 4. การจัดทำบัญชีรายรับ-รายจ่าย 	2	2	ง.1.1.1 ง.1.1.4 ง.1.2.1 ง.1.2.5

ตาราง 8 ตัวอย่างการออกแบบการประเมินตามสภาพจริง หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง บทบาทตนเอง เวลาสอน 3 ชั่วโมง แผนการประเมินที่ 1

สาระการเรียนรู้	มาตรฐาน ช่วงชั้น	ผลการเรียนรู้ที่ คาดหวัง	จุดประสงค์การเรียนรู้	สิ่งที่จะประเมิน	ภาระงาน	วิธีการ	ผู้ประเมิน
บทบาท หน้าที่ของ ตนเอง การดูแล รักษาความ สะอาด ร่างกาย ตนเอง	ง.1.1.1	1. นักเรียนสามารถ	1. นำเสนอประโยชน์	ความรู้	-เขียนแผนที่มโนทัศน์	-ประเมินแผนที่	ครู
	ง.1.1.2	บอกประโยชน์	และอธิบายขั้นตอน	-ประโยชน์	แสดงประโยชน์และขั้นตอน	มโนทัศน์	
	ง.1.1.4	ขั้นตอนในการ	การดูแลรักษาความ	-ขั้นตอน	การดูแลรักษาความ		
การดูแล	ง.1.2.2	ทำงานและทำงาน	สะอาดร่างกายได้	ทักษะปฏิบัติ	สะอาดร่างกาย รายบุคคล		
รักษาความ	ง.1.2.5	ตามขั้นตอนได้	2. สามารถทำความ	-การดูแลรักษาความ	-การนำเสนอรายงานผล	-ประเมินการ	ครู
สะอาด		ถูกต้อง	สะอาดร่างกายตาม	สะอาดร่างกาย	การศึกษาของกลุ่ม	นำเสนอผลงาน	นักเรียน
ร่างกาย			ขั้นตอนได้ถูกต้อง	กระบวนการ	พร้อมทั้งสาธิตการทำ	-ประเมินการ	
ตนเอง				-การทำงานกลุ่ม	ความสะอาดร่างกาย	ทำงานเป็นกลุ่ม	
		2. นักเรียนสามารถใช้	3. สามารถใช้และเก็บ	ทักษะปฏิบัติ		-ประเมินจากการ	ครู
		และเก็บอุปกรณ์ที่	อุปกรณ์ทำความ	-การใช้และเก็บอุปกรณ์		ใช้และเก็บ	นักเรียน
		ใช้ในการทำงาน	สะอาดร่างกายตาม			อุปกรณ์ตลอด	ผู้ปกครอง
		ตามคำแนะนำได้	คำแนะนำได้			ภาคเรียน	
		3. นักเรียนทำงาน	4. มีความรับผิดชอบ	คุณลักษณะ		-แบบประเมิน	ครู
		ด้วยความเต็มใจ	ดูแลรักษาความ	-นิสัยการดูแลรักษาความ		นิสัยการดูแล	นักเรียน
			สะอาดร่างกาย	สะอาด		รักษาความ	ผู้ปกครอง
			ตนเองจนเป็นนิสัย			สะอาด	

ตาราง 9 ตัวอย่างการออกแบบการประเมินตามสภาพจริง หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง บทบาทตนเอง เวลาสอน 3 ชั่วโมง แผนการประเมินที่ 2

สาระการเรียนรู้	มาตรฐาน ช่วงชั้น	ผลการเรียนรู้ที่ คาดหวัง	จุดประสงค์การเรียนรู้	สิ่งที่จะประเมิน	ภาระงาน	วิธีการ	ผู้ประเมิน
บทบาท หน้าที่ของ ตนเอง 2.การ ดูแลรักษา เสื้อผ้า เครื่อง แต่งกาย	ง.1.1.1	1. นักเรียนสามารถ	1. นำเสนอประโยชน์	ความรู้	-เขียนแผนที่มโนทัศน์	-ประเมินแผนที่	ครู
	ง.1.1.2	บอกประโยชน์ขั้นตอน	และอธิบายขั้นตอนการ	-ประโยชน์	แสดงประโยชน์และขั้นตอน	มโนทัศน์	
	ง.1.1.4	ในการทำงานและ	ดูแลรักษาความสะอาด	-ขั้นตอน	การดูแลรักษาความสะอาด		
ง.1.2.2	ทำงานตามขั้นตอนได้	เสื้อผ้าเครื่องแต่งกายได้	เสื้อผ้าเครื่องแต่งกายได้	ทักษะปฏิบัติ	เสื้อผ้าฯ รายบุคคล		ครู นักเรียน
ง.1.2.5	ถูกต้อง	2. สามารถทำความ สะอาดเสื้อผ้าเครื่องแต่ง กายตามขั้นตอนได้	เสื้อผ้าเครื่องแต่งกาย ตามขั้นตอนได้	-การทำความสะอาด เสื้อผ้าเครื่องแต่งกาย	-การนำเสนอรายงานผล การศึกษาของกลุ่ม พร้อมทั้งสาริตการทำ ความสะอาดเสื้อผ้าฯ	-ประเมินผลงาน ในการนำเสนอ -ประเมินการ ทำงานเป็นกลุ่ม	
		2. นักเรียนสามารถใช้ และเก็บอุปกรณ์ที่ใช้ ในการทำงานตาม คำแนะนำได้	3. สามารถใช้และเก็บ อุปกรณ์ทำความสะอาด เสื้อผ้าเครื่องแต่งกาย ตามคำแนะนำได้	ทักษะปฏิบัติ		-ประเมินจากการ ใช้และเก็บ อุปกรณ์ตลอด ภาคเรียน	ครู นักเรียน ผู้ปกครอง
		3. นักเรียนทำงานด้วย ความเต็มใจ	4. มีความรับผิดชอบ ดูแลรักษาความสะอาด เสื้อผ้าเครื่องแต่งกายจน เป็นนิสัย	คุณลักษณะ		-แบบประเมิน นิสัยการดูแล รักษาความ สะอาด	ครู นักเรียน ผู้ปกครอง

ตาราง 10 ตัวอย่างการออกแบบการประเมินตามสภาพจริง หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง บทบาทตนเอง เวลาสอน 3 ชั่วโมง แผนการประเมินที่ 3

สาระการเรียนรู้	มาตรฐาน ช่วงชั้น	ผลการเรียนรู้ที่ คาดหวัง	จุดประสงค์การเรียนรู้	สิ่งที่ประเมิน	ภาระงาน	วิธีการ	ผู้ประเมิน
บทบาท หน้าที่ของ ตนเอง 3.การดูแล รักษาความ สะอาด ห้องนอน	ง.1.1.1	1. นักเรียนสามารถ	1. นำเสนอประโยชน์และ	ความรู้	-เขียนแผนที่มโนทัศน์	-ประเมินแผนที่	ครู
	ง.1.1.2	บอกประโยชน์ขั้นตอน	อธิบายขั้นตอนการดูแล	-ประโยชน์	แสดงประโยชน์และขั้นตอน	มโนทัศน์	
	ง.1.1.4	ในการทำงานและ	รักษาความสะอาด	-ขั้นตอน	การดูแลรักษาความ		
3.การดูแล รักษาความ สะอาด ห้องนอน	ง.1.2.2	ทำงานตามขั้นตอนได้	ห้องนอนได้	ทักษะปฏิบัติ	สะอาดห้องนอนรายบุคคล		ครู นักเรียน
	ง.1.2.5	ถูกต้อง	2. สามารถทำความสะอาด ห้องนอนตามขั้นตอนได้ ถูกต้อง	-การทำความสะอาด ห้องนอน	-การนำเสนอรายงานผล การศึกษาของกลุ่ม พร้อมทั้งสาริตการทำ ความสะอาดห้องนอน	-ประเมินการ นำเสนอผลงาน -ประเมินการ ทำงานเป็นกลุ่ม	
		2. นักเรียนสามารถใช้ และเก็บอุปกรณ์ที่ใช้ ในการทำงานตาม คำแนะนำได้	3. สามารถใช้และเก็บ อุปกรณ์ทำความสะอาด ห้องนอนตามคำแนะนำได้	ทักษะปฏิบัติ		-ประเมินจากการ ใช้และเก็บ อุปกรณ์ตลอด ภาคเรียน	ครู นักเรียน ผู้ปกครอง
		3. นักเรียนทำงานด้วย ความเต็มใจ	4. มีความรับผิดชอบดูแล รักษาความสะอาด ห้องนอนจนเป็นนิสัย	คุณลักษณะ		-แบบประเมิน นิสัยการดูแล รักษาความ สะอาด	ครู นักเรียน ผู้ปกครอง

จากแผนการประเมินหน่วยที่ 1 ตามตาราง 8 เมื่อนำมาหลอมรวมในแผนการจัดการเรียนรู้ จะมีตัวอย่างดังนี้

ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้
กลุ่มสาระการเรียนรู้ การงานพื้นฐานอาชีพและเทคโนโลยี
หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 บทบาทหน้าที่ของตนเอง

1. **สาระที่ 1** การดำรงชีวิตและครอบครัว
2. **มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นข้อที่** ง.1.1.1 ง.1.1.2 ง.1.1.4 ง.1.2.2 ง.1.2.5
3. **ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง**
 นักเรียนสามารถบอกประโยชน์ขั้นตอนในการทำงานและทำงานตามขั้นตอนได้ถูกต้อง
 นักเรียนสามารถใช้และเก็บอุปกรณ์ที่ใช้ในการทำงานตามคำแนะนำได้
 นักเรียนทำงานด้วยความเต็มใจ
4. **จุดประสงค์การเรียนรู้**
 นำเสนอประโยชน์และอธิบายวิธีการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายได้
 สามารถดูแลรักษาความสะอาดร่างกายได้ถูกต้องตามขั้นตอน
 สามารถใช้และเก็บอุปกรณ์ทำความสะอาดร่างกายตามคำแนะนำได้
 มีความรับผิดชอบในการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายจนเป็นนิสัย
5. **สาระการเรียนรู้รายแผน**
 - 5.1 การดูแลรักษาความสะอาดร่างกายตนเอง
6. **ภาระงาน**
 - 6.1 เขียนแผนที่มโนทัศน์แสดงประโยชน์ของการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายและขั้นตอนการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายรายบุคคล
 - 6.2 การนำเสนอผลการศึกษากลุ่มพร้อมทั้งสาธิตการทำความสะอาดร่างกาย
7. **ความรู้และทักษะพื้นฐานที่จำเป็น**
 - 7.1 การทำแผนที่มโนทัศน์
8. **แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้**
 - 8.1 ครูและนักเรียนร่วมกันร้องเพลง แปร่งฟัน และถามนำ อาทิ นอกจากฟันแล้วต้องรักษาความสะอาดร่างกายส่วนอื่นด้วยหรือไม่ อะไรบ้าง และทำรักษาความสะอาดร่างกายส่วนนั้นอย่างไร ถ้าไม่ทำจะเกิดโทษอย่างไร เพื่อเป็นการระดมความคิดและสร้างความตระหนักต่อประโยชน์ของการดูแลรักษาความสะอาดร่างกาย

8.2 นักเรียนแบ่งกลุ่มตามความสนใจ 3-4 คน ศึกษาใบงาน ภาระงาน และเกณฑ์การประเมิน และปฏิบัติตามกิจกรรมในใบงาน ได้แก่

(1) แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันเกี่ยวกับประโยชน์ของการดูแลทำความสะอาดร่างกายและขั้นตอนการดูแลทำความสะอาดร่างกาย ร่วมกันประเมินและปรับปรุง

(2) ส่งตัวแทนนำเสนอพร้อมกับสาธิตการทำสะอาดอวัยวะที่จับฉลากได้ เพื่อนักเรียนกลุ่มอื่นร่วมกันประเมินตามแบบประเมินการนำเสนอผลงาน และร่วมกันเสนอแนะเพื่อให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับประโยชน์และขั้นตอนการดูแลรักษาทำความสะอาดร่างกายและการเก็บอุปกรณ์ทำความสะอาดร่างกาย

(3) นักเรียนทำแผนที่มโนทัศน์สรุปประโยชน์ และขั้นตอนการดูแลรักษาทำความสะอาดร่างกายเป็นรายบุคคล

9. แผนการประเมินผลการเรียนรู้

สิ่งที่ประเมิน	ภาระงาน	วิธีการ	ผู้ประเมิน
ความรู้ -ประโยชน์ -ขั้นตอน ทักษะปฏิบัติ -การดูแลรักษาความสะอาดร่างกาย กระบวนการ -การทำงานกลุ่ม	-เขียนแผนที่มโนทัศน์ แสดงประโยชน์ และ ขั้นตอนการดูแลรักษา ความสะอาดร่างกาย รายบุคคล -การนำเสนอรายงานผล การศึกษาของกลุ่ม พร้อมทั้งสาธิตการทำ	-ประเมินแผนที่มโนทัศน์ -ประเมินการนำเสนอ ผลงาน -ประเมินการทำงานเป็น กลุ่ม	ครู ครู นักเรียน
ทักษะปฏิบัติ -การใช้และเก็บอุปกรณ์	ความสะอาดร่างกาย	-ประเมินจากการใช้และ เก็บอุปกรณ์ตลอดภาค เรียน	ครู นักเรียน ผู้ปกครอง
คุณลักษณะ -นิสัยการดูแลรักษาความ สะอาด		-ประเมินนิสัยการดูแล รักษาความสะอาดตลอด ภาคเรียน	ครู นักเรียน ผู้ปกครอง

9. สื่อและแหล่งการเรียนรู้

9.1 เพลง แปร่งฟัน

9.2 อุปกรณ์การทำความสะอาดร่างกาย

9.3 ใบงาน

9.4 ฉลากรูปภาพอวัยวะ ได้แก่ ร่างกาย ฟัน ครีษะและผม หู

ตัวอย่างใบงาน

ชื่องาน

1. การนำเสนอผลงาน : ประโยชน์และขั้นตอนการทำความสะอาดร่างกาย
2. การทำแผนที่มโนทัศน์ประโยชน์และขั้นตอนการทำความสะอาดร่างกาย

จุดมุ่งหมาย

1. เพื่อให้ให้นักเรียนนำเสนอประโยชน์และขั้นตอนการทำความสะอาดร่างกายของตนเอง
2. เพื่อให้นักเรียนสรุปประโยชน์และขั้นตอนการทำความสะอาดร่างกายในรูปของแผนที่มโนทัศน์

กิจกรรม

1. แบ่งกลุ่มตามความสนใจ 3-4 คน แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันเกี่ยวกับประโยชน์ของการดูแลทำความสะอาดร่างกายและขั้นตอนการดูแลทำความสะอาดร่างกาย ร่วมกันประเมินและปรับปรุงงาน
2. ส่งตัวแทนนำเสนอพร้อมกับสาริตการทำความสะอาดอวัยวะที่จับฉลากได้เพื่อน ๆ ร่วมกันประเมินตามแบบประเมินการนำเสนอผลงาน และเสนอแนะเพื่อให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับประโยชน์และขั้นตอนการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายและการเก็บอุปกรณ์ทำความสะอาดร่างกาย
3. ทำแผนที่มโนทัศน์สรุปประโยชน์และขั้นตอนการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายเป็นรายบุคคล

ผลงาน

1. การนำเสนอประโยชน์และขั้นตอนการทำความสะอาดร่างกาย
2. แผนที่มโนทัศน์ประโยชน์และขั้นตอนการทำความสะอาดร่างกาย(รายบุคคล)

เกณฑ์การประเมิน

มิติการประเมิน	ระดับ			น้ำหนัก	รวม
	3	2	1		
แผนที่มโนทัศน์					
เนื้อหา	ถูกต้องครอบคลุมรายละเอียดที่สำคัญ	ถูกต้องแต่ยังไม่ครอบคลุมรายละเอียดที่สำคัญ	ข้อมูลถูกต้องบางส่วน	5	
รูปแบบการนำเสนอ	มีความคิดสร้างสรรค์และนำเสนอสอดคล้องกับเนื้อหา	มีความคิดสร้างสรรค์แต่ไม่สอดคล้องกับเนื้อหาเท่าที่ควร	ยังเป็นรูปแบบเดิม ๆ ไม่น่าสนใจเท่าที่ควร	2	
ความสะอาดเรียบร้อยสวยงาม	สะอาดเรียบร้อยและสวยงาม	สะอาดเรียบร้อยแต่ไม่สวยงามเท่าที่ควร	ไม่สะอาดและไม่สวยงามเท่าที่ควร	1	

มิติการ ประเมิน	ระดับ			น้ำหนัก	รวม
	3	2	1		
การนำเสนอผลงาน					
เนื้อหาสาระ	บอกประโยชน์และ ขั้นตอนการดูแลรักษา ความสะอาดร่างกาย ได้อย่างครบถ้วน	บอกประโยชน์และ ขั้นตอนการดูแลรักษา ความสะอาดร่างกาย ได้ครอบคลุมเพียง หัวข้อเดียว	บอกประโยชน์และ ขั้นตอนการดูแล รักษาความสะอาด ร่างกายได้แต่ไม่ ครอบคลุมทั้งสอง หัวข้อ	4	
รูปแบบการ นำเสนอ	มีการสาริตประกอบ น้ำเสียงชัดเจน หน้า เบา น่าสนใจ	มีการสาริตประกอบ น้ำเสียงชัดเจน หน้า เบา และแต่ยังไม่ น่าสนใจ	มีการสาริต ประกอบ น้ำเสียง ราบเรียบ ไม่น่าสนใจ	3	
การมีส่วน ร่วมของ สมาชิก	สมาชิกทุกคนมี บทบาทและมีส่วนร่วม ในกิจกรรมกลุ่ม	สมาชิกส่วนใหญ่มี บทบาทและมีส่วนร่วม ในกิจกรรมกลุ่ม	สมาชิกส่วนน้อยมี บทบาทและส่วน ร่วมในกิจกรรม กลุ่ม	2	
การรักษา เวลา	นำเสนอได้ตามเวลาที่ กำหนด	นำเสนอเร็วกว่า กำหนด	นำเสนอช้ากว่าที่ กำหนด	1	
กระบวนการกลุ่ม					
การแบ่ง หน้าที่ผิด ชอบ	กระจายงานได้ทั่วถึง และตรงความสามารถ	กระจายงานได้ทั่วถึง แต่ไม่ตรง ความสามารถ	กระจายงานไม่ ทั่วถึง		
การปฏิบัติ ตามที่ได้รับ มอบหมาย	ทำงานได้สำเร็จตาม เป้าหมายและตาม เวลาที่กำหนด	ทำงานได้สำเร็จตาม เป้าหมายแต่ช้ากว่า เวลาที่กำหนด	ทำงานไม่สำเร็จ ตามเป้าหมาย		
การประเมิน และปรับปรุง งาน	สมาชิกทุกคนร่วม ปรึกษาหารือ ตรวจสอบ และ ปรับปรุงงานเป็นระยะ	สมาชิกส่วนใหญ่มีส่วน ร่วมปรึกษาหารือ แต่ ไม่มีการปรับปรุงงาน	สมาชิกส่วนน้อยมี ส่วนร่วมรักษาและ ไม่มีการปรับปรุง งาน		

นอกจากนี้ได้กำหนดเกณฑ์การประเมินนิสัยการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายและอุปกรณ์
ทำความสะอาดร่างกายไว้ดังนี้

รายการประเมิน	บ่อย ๆ	บางครั้ง	ไม่เคยเลย
การใช้และเก็บอุปกรณ์เครื่องมือทำความสะอาดร่างกาย			
1. เลือกใช้อุปกรณ์ได้เหมาะสม			
2. ทำความสะอาดอยู่เสมอ			
3. เก็บรักษาไว้เป็นที่เป็นทาง			
นิสัยการดูแลรักษาความสะอาดร่างกาย			
1. อาบน้ำเพื่อให้ร่างกายสะอาดอยู่เสมอ			
2. ซักรองเท้าและถุงเท้าเพื่อให้สะอาดอยู่เสมอ			
3. ล้างมือก่อนรับประทานอาหารหรือของว่าง			
4. สระผมเพื่อให้สะอาดอยู่เสมอ			
5. บ้วนปากหรือแปรงฟันก่อนเข้านอน			
6. แต่งกายสะอาดอยู่เสมอ			
7. หลีกเลี่ยงการเล่นที่ทำให้เครื่องแต่งกายสกปรก			

เมื่อหลอมรวมแผนการประเมินเข้าสู่แผนการจัดการเรียนรู้ ใบบงาน และเกณฑ์การประเมินแล้ว ขั้นตอนต่อไปเพื่อให้เกิดความสะดวกแก่ผู้ประเมินควรแยกแบบประเมินตามกลุ่มผู้ประเมินที่ระบุไว้หรือตามลักษณะการประเมินรายกลุ่มหรือรายบุคคล เช่น คุณลักษณะที่ประเมินโดยครูมี แผนที่มีมโนทัศน์ การใช้และเก็บอุปกรณ์และนิสัยการดูแลรักษาความสะอาด ซึ่งประเมินรายบุคคล ส่วนการประเมินกระบวนการทำงานกลุ่มและการนำเสนอผลงานจะเป็นการประเมินรายกลุ่ม ดังนั้นแบบประเมินควรมีดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1

แบบประเมินแผนทิมโนทัศน์ (รายบุคคล)

แสดงความรู้เกี่ยวกับประโยชน์และขั้นตอนของการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายรายบุคคล

ชื่อ-สกุล.....ชั้น.....

มิติการประเมิน	ระดับ			น้ำหนัก	รวม
	3	2	1		
แผนทิมโนทัศน์					
เนื้อหา	ถูกต้องครอบคลุมรายละเอียดที่สำคัญ	ถูกต้องแต่ยังไม่ครอบคลุมรายละเอียดที่สำคัญ	ข้อมูลถูกต้องบางส่วน	5	
รูปแบบการนำเสนอ	มีความคิดสร้างสรรค์และน่าสนใจสอดคล้องกับเนื้อหา	มีความคิดสร้างสรรค์แต่ไม่สอดคล้องกับเนื้อหาเท่าที่ควร	ยังเป็นรูปแบบเดิมๆ ไม่น่าสนใจเท่าที่ควร	2	
ความสะอาดเรียบร้อยสวยงาม	สะอาดเรียบร้อยและสวยงาม	สะอาดเรียบร้อยแต่ไม่สวยงามเท่าที่ควร	ไม่สะอาดและไม่สวยงามเท่าที่ควร	1	

ความคิดเห็นเพิ่มเติม

.....

.....

.....

หมายเหตุ

ผู้ประเมิน ครู ผู้ปกครอง นักเรียน เพื่อนนักเรียน

อื่น ๆ (โปรดระบุ).....

ลงชื่อ ผู้ประเมิน
(.....)

2

แบบประเมินการนำเสนอผลงาน กลุ่มที่.....

รายชื่อสมาชิก

ที่	ชื่อ-สกุล	หน้าที่	หมายเหตุ
1		
2		
3		

มิติการประเมิน	ระดับ			น้ำหนัก	รวม
	3	2	1		
เนื้อหาสาระ	บอกประโยชน์และขั้นตอนการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายได้อย่างครบถ้วน	บอกประโยชน์และขั้นตอนการดูแลรักษาสะอาดร่างกายได้ครอบคลุมเพียงหัวข้อเดียว	บอกประโยชน์และขั้นตอนการดูแลรักษาความสะอาดร่างกายได้แต่ไม่ครอบคลุมทั้งสองหัวข้อ	4	
รูปแบบการนำเสนอ	มีการสาธิตประกอบน้ำเสียงชัดเจน หน้าเบา น่าสนใจ	มีการสาธิตประกอบน้ำเสียงชัดเจน หน้าเบา และแต่ยังไม่น่าสนใจ	มีการสาธิตประกอบน้ำเสียงราบเรียบ ไม่น่าสนใจ	3	
การมีส่วนร่วมของสมาชิก	สมาชิกทุกคนมีบทบาทและมีส่วนร่วมในกิจกรรมกลุ่ม	สมาชิกส่วนใหญ่มีบทบาทและมีส่วนร่วมในกิจกรรมกลุ่ม	สมาชิกส่วนน้อยมีบทบาทและมีส่วนร่วมในกิจกรรมกลุ่ม	2	
การรักษาเวลา	นำเสนอได้ตามเวลาที่กำหนด	นำเสนอเร็วกว่ากำหนด	นำเสนอช้ากว่าที่กำหนด	1	

ความคิดเห็นเพิ่มเติม

.....

.....

หมายเหตุ

ผู้ประเมิน

- ครู ผู้ปกครอง นักเรียน เพื่อนนักเรียน
- อื่น ๆ (โปรดระบุ).....

ลงชื่อ

ผู้ประเมิน

(.....)

3

แบบประเมินกระบวนการทำงานกลุ่ม กลุ่มที่.....

รายชื่อสมาชิก

ที่	ชื่อ-สกุล	หน้าที่	หมายเหตุ
1		
2		
3		
4		

มิติการประเมิน	ระดับ			น้ำหนัก	รวม
	3	2	1		
การแบ่งหน้าที่ผิดชอบ	กระจายงานได้ทั่วถึงและตรงความสามารถ	กระจายงานได้ทั่วถึงแต่ไม่ตรงความสามารถ	กระจายงานไม่ทั่วถึง		
การปฏิบัติตามที่ได้รับมอบหมาย	ทำงานได้สำเร็จตามเป้าหมายและตามเวลาที่กำหนด	ทำงานได้สำเร็จตามเป้าหมายแต่ช้ากว่าเวลาที่กำหนด	ทำงานไม่สำเร็จตามเป้าหมาย		
การประเมินและปรับปรุงงาน	สมาชิกทุกคนร่วมปรึกษาหารือตรวจสอบและปรับปรุงงานเป็นระยะ	สมาชิกส่วนใหญ่มีส่วนร่วมปรึกษาหารือ แต่ไม่มีการปรับปรุงงาน	สมาชิกส่วนน้อยมีส่วนร่วมรักษาและ ไม่มีการปรับปรุงงาน		

ความคิดเห็นเพิ่มเติม

.....

.....

หมายเหตุ

ผู้ประเมิน

- ครู ผู้ปกครอง นักเรียน เพื่อนนักเรียน
- อื่น ๆ (โปรดระบุ).....

ลงชื่อ

ผู้ประเมิน

(.....)

4

แบบประเมินการใช้และการเก็บอุปกรณ์และนิสัยการดูแลรักษาความสะอาดร่างกาย (รายบุคคล)

ชื่อ-สกุล.....ชั้น.....

รายการประเมิน	บ่อย ๆ	บางครั้ง	ไม่เคยเลย
การใช้และเก็บอุปกรณ์เครื่องมือทำความสะอาดร่างกาย			
1. เลือกใช้อุปกรณ์ได้เหมาะสม			
2. ทำความสะอาดอยู่เสมอ			
3. เก็บรักษาไว้เป็นที่เป็นทาง			
นิสัยการดูแลรักษาความสะอาดร่างกาย			
1. อาบน้ำเพื่อให้ร่างกายสะอาดอยู่เสมอ			
2. ซักทรงเท้าและถุงเท้าเพื่อให้สะอาดอยู่เสมอ			
3. ล้างมือก่อนรับประทานอาหารหรือของว่าง			
4. สระผมเพื่อให้สะอาดอยู่เสมอ			
5. บ้วนปากหรือแปรงฟันก่อนเข้านอน			
6. แต่งกายสะอาดอยู่เสมอ			
7. หลีกเลี่ยงการเล่นที่ทำให้เครื่องแต่งกายสกปรก			

ความคิดเห็นเพิ่มเติม

.....

หมายเหตุ

ผู้ประเมิน ครู ผู้ปกครอง นักเรียน เพื่อนนักเรียน
 อื่น ๆ (โปรดระบุ).....

ลงชื่อ

ผู้ประเมิน

(.....)

เมื่อครูทำการประเมินการเรียนรู้เสร็จสิ้นแล้ว ควรบันทึกผลการประเมินให้สะดวกต่อการนำเสนอผลการประเมินในเอกสารอื่น ๆ ของสถานศึกษา ซึ่งมีตัวอย่างดังนี้

ตัวอย่างแบบบันทึกผลการประเมินการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1
หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 บทบาทหน้าที่ของตนเอง สาระ การดูแลความสะอาดร่างกาย

ที่	ชื่อ-สกุล	ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังข้อ			รวม	หมายเหตุ
		1	2	3		

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง

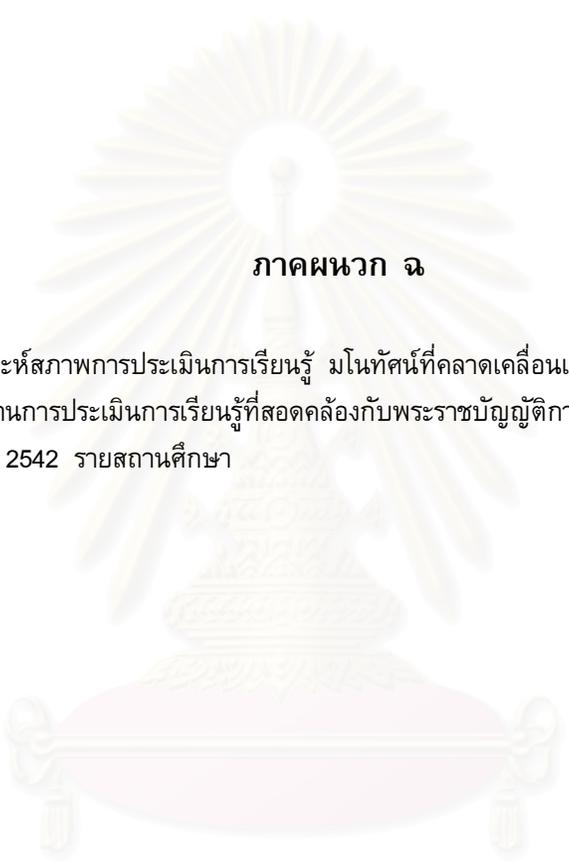
1. นักเรียนสามารถบอกประโยชน์ขั้นตอนในการทำงานและทำงานตามขั้นตอนได้ถูกต้อง(ความรู้/ทักษะ)
2. นักเรียนสามารถใช้และเก็บอุปกรณ์ที่ใช้ในการทำงานตามคำแนะนำได้ (ทักษะ)
3. นักเรียนทำงานด้วยความเต็มใจ (คุณลักษณะที่พึงประสงค์)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บรรณานุกรม

- กรมวิชาการ, กระทรวงศึกษาธิการ. (2542) แนวทางการประเมินสภาพจริงโดยใช้แฟ้มผลงานวิชา
สังคมศึกษา ส 503 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- กรมวิชาการ, กระทรวงศึกษาธิการ. (2545) เอกสารประกอบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน
พุทธศักราช 2544 คู่มือการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยี.
กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.)
- กรมวิชาการ, กระทรวงศึกษาธิการ. (2546) กรอบความคิดและแนวทางการประเมินผลด้วยทางเลือก
ใหม่ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การ
รับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.)
- คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2542) การประเมินตาม
สภาพที่แท้จริง. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- ชวลิต โพธิ์นคร. (2546) การประเมินสภาพจริง. เอกสารประกอบการฝึกอบรมหลักสูตรเครื่องมือ
และวิธีการประเมินสภาพจริงตามสาระการเรียนรู้ สำนักการศึกษาต่อเนื่อง. กรุงเทพฯ:
โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- ทรงศรี ตุ่นทอง. (2546) การพัฒนารูปแบบการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักเรียน.
ปริญญาานิพนธ์การศึกษาดุษฎีบัณฑิต (การทดสอบและการวัดผลการศึกษา) กรุงเทพฯ:
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2545) รายงานผลการดำเนินโครงการนำร่องระดับชาติ เรื่องกระบวนการปฏิรูป
เพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้: การประเมินและการประกัน. สำนักงานคณะกรรมการ
การศึกษาแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี. กรุงเทพฯ: วิ.ที.ซี. คอมมิวนิเคชั่น.
- ส.วาสนา ประवालพฤกษ์. (2537) การวัดผลจากการปฏิบัติจริง (Authentic Performance
Measurement) เอกสารประกอบการประชุมสัมมนาวิชาการวัดผลและวิจัยสัมพันธ์ ครั้งที่
4 วันที่ 1-2 ธันวาคม 2537 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร."
- สุวิมล ว่องวานิช. (2546). การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.
- Adams., T. L. (1996) Modeling authentic assessment for preservice elementary school
teachers. The teacher Educator 32 (Au): 75 –84. [Available online at :
<http://cdnet2.car.chula.ac.th>]
- Darling-Hammond & Ancess (1996) Authentic assessment and school development
performance-based assessment. Performance-based student assessment :
challenges and possibilities :Ninety-fifty yearbook of the national society for the study

- of education. pp. 53-83. J.B. Boron, D. P. Wolf (eds.) Chicago :The University of Chicago Press, 1996.
- Hart, D. (1994) Authentic assessment : A handbook for educators. Menlo Park, California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Pearson Education Development Group (2001) Authentic assessment : Overview. [Available online at: <http://www.teachervision.com/>]
- Pickett, N., & Dodge, B. (2001) Rubrics for web lessons [Available online at: <http://edweb.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>]
- Virginia Education Association and the Appalachia Educational Laboratory. (1992) Recommendations for administrators. [Available online at: http://www.gopher://vmgopher.cua.edu:0/00gopher_root_eric_ae%A5B_alt%5D_recommendation.txt.]
- Wiggins, G. (1989) A true test : Toward more authentic and equitable assessment. Phi Delta Kappa. 70(9): 703-713.
- Wiggins, G. (1990) The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(2). [Available online: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=2&n=2>.]
- Worthen, B. (1993) Critical issues that will determine the future of alternative Assessment. Phi Delta Kappa. 75(3): 200-214



ภาคผนวก จ

- (1) ผลการวิเคราะห์สภาพการประเมินการเรียนรู้ มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนและความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 รายสถานศึกษา

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

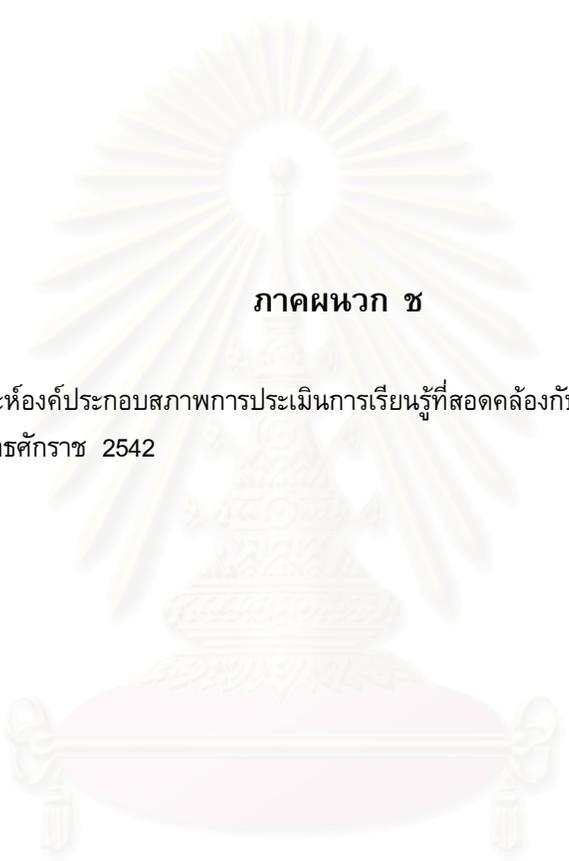
ตารางที่ 3 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (T score) สภาพการประเมินการเรียนรู้และมโนทัศน์
การประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ
พุทธศักราช 2542 รายสถานศึกษา

รหัส	สังกัด	N	สภาพการประเมินการเรียนรู้				มโนทัศน์ด้านการประเมินการเรียนรู้			
			Mean	SD	Max	Min	Mean	SD	Max	Min
1	เทศบาล	14	48.37	7.43	38.32	61.94	47.67	7.90	33.33	60.01
2	เทศบาล	13	53.97	5.55	40.23	63.98	46.83	8.23	31.38	59.62
3	เทศบาล	15	51.87	7.48	39.30	65.30	43.15	11.20	28.08	58.20
4	เทศบาล	12	50.92	8.18	32.58	62.86	54.39	9.14	39.06	69.19
5	รัฐบาล	15	48.72	16.03	17.88	67.61	51.08	11.75	29.08	74.35
6	รัฐบาล	13	46.68	18.33	5.84	66.19	45.16	12.33	20.72	59.62
7	รัฐบาล	22	48.36	10.74	17.88	56.66	50.40	8.41	25.36	66.40
8	รัฐบาล	13	52.48	5.22	42.10	61.91	50.72	5.34	41.85	58.14
9	รัฐบาล	26	50.72	8.26	31.74	63.98	51.31	6.07	41.25	68.91
10	รัฐบาล	20	49.97	5.31	34.59	57.58	49.92	9.48	21.29	69.10
11	รัฐบาล	20	50.07	13.17	17.88	67.30	48.03	8.06	36.16	68.70
12	รัฐบาล	7	46.31	11.63	22.04	55.72	49.76	8.76	38.88	62.14
13	รัฐบาล	13	45.90	8.14	28.03	54.25	48.95	12.49	22.28	76.47
14	รัฐบาล	23	46.03	9.37	17.88	57.72	51.59	7.87	36.95	68.36
15	รัฐบาล	20	53.09	12.26	17.88	67.61	50.28	9.86	29.08	74.35
16	รัฐบาล	24	44.17	16.16	5.84	66.19	47.91	11.71	20.72	63.55
17	รัฐบาล	17	52.03	8.35	21.71	56.66	50.74	6.32	40.49	66.40
18	รัฐบาล	11	52.21	6.51	42.10	63.35	49.84	5.04	41.85	58.14
19	รัฐบาล	4	41.75	8.79	31.74	50.43	47.93	4.99	42.15	53.35
20	รัฐบาล	18	52.76	6.40	38.99	63.98	51.93	6.35	41.25	68.91
21	รัฐบาล	13	47.60	7.00	36.29	55.86	53.99	7.69	43.32	67.56
22	รัฐบาล	36	51.93	9.80	17.88	64.11	54.01	10.03	37.50	78.12
23	รัฐบาล	8	38.61	13.87	17.88	51.78	58.41	10.62	43.86	72.21
24	รัฐบาล	12	51.23	14.19	17.88	63.98	51.80	6.08	39.89	58.84
25	รัฐบาล	12	51.03	3.37	46.00	55.91	52.31	5.82	44.37	61.76
26	รัฐบาล	12	44.02	9.08	34.72	61.44	47.97	6.86	40.48	61.39
27	รัฐบาล	25	45.78	10.47	5.84	55.86	43.14	11.08	16.30	59.75
28	รัฐบาล	16	48.67	8.70	30.86	65.43	50.30	12.50	24.80	69.48

ตารางที่ 3 (ต่อ)

รหัส	สังกัด	N	สภาพการประเมินการเรียนรู้				มโนทัศน์ด้านการประเมินการเรียนรู้			
			Mean	SD	Max	Min	Mean	SD	Max	Min
29	รัฐบาล	32	48.54	11.30	17.88	63.98	52.27	9.96	21.89	69.10
30	รัฐบาล	27	46.88	9.08	18.01	61.20	55.31	7.58	41.47	71.00
31	รัฐบาล	13	50.26	8.63	38.31	63.98	50.58	7.65	38.38	65.31
32	รัฐบาล	13	51.27	12.40	17.88	64.11	57.40	10.46	44.04	78.12
33	รัฐบาล	18	51.03	8.44	37.02	63.98	56.12	10.39	37.50	72.21
34	เอกชน	22	53.55	6.98	40.24	65.43	51.42	8.97	31.64	66.92
35	เอกชน	36	52.27	9.64	27.10	67.30	50.58	9.58	26.78	71.94
36	เอกชน	23	50.65	6.42	29.84	59.11	47.96	11.23	23.76	68.77
37	เอกชน	37	50.26	11.29	17.88	66.19	50.52	10.76	26.45	68.77
38	เอกชน	14	55.18	4.90	48.44	64.72	42.07	10.51	26.22	61.34
39	เอกชน	14	52.95	3.66	45.63	59.94	49.94	12.39	35.79	67.40
40	เอกชน	21	52.93	6.60	38.13	64.11	46.61	10.44	29.21	61.41
41	เอกชน	18	49.40	10.52	27.81	63.98	47.92	11.11	22.69	64.61
42	เอกชน	23	49.80	12.10	17.88	66.19	45.82	11.31	26.45	66.27
43	เอกชน	19	54.74	4.95	45.63	64.72	43.66	9.87	26.22	66.34
44	เอกชน	7	52.80	0.79	51.94	54.49	55.09	11.89	35.79	67.40
45	เอกชน	10	51.51	7.63	38.13	64.11	47.10	11.82	29.21	61.41
	รวม	801	50.00	10.00	5.84	67.61	50.00	10.00	16.30	78.12

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ข

- (1) ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา
แห่งชาติ พุทธศักราช 2542

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

(2) ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษา
แห่งชาติ พุทธศักราช 2542

ตารางที่ 4 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสภาพการสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่
สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 รายข้อ (n=801)

ข้อ	\bar{X}	S.D.	ข้อ	\bar{X}	S.D.
ข้อ1	3.579	0.578	ข้อ18	3.218	0.670
ข้อ2	3.442	0.606	ข้อ19	3.433	0.639
ข้อ3	3.230	0.583	ข้อ20	3.287	0.669
ข้อ4	3.348	0.620	ข้อ21	3.135	0.663
ข้อ5	3.300	0.669	ข้อ22	3.373	0.620
ข้อ6	3.240	0.608	ข้อ23	3.370	0.653
ข้อ7	3.267	0.592	ข้อ24	3.272	0.686
ข้อ8	3.286	0.620	ข้อ25	3.116	0.720
ข้อ9	3.079	0.702	ข้อ26	3.242	0.611
ข้อ10	3.127	0.645	ข้อ27	3.413	0.615
ข้อ11	2.939	0.618	ข้อ28	3.174	0.629
ข้อ12	3.343	0.641	ข้อ29	3.164	0.608
ข้อ13	3.387	0.618	ข้อ30	3.046	0.705
ข้อ14	3.514	0.598	ข้อ31	3.313	0.617
ข้อ15	3.137	0.660	ข้อ32	3.291	0.616
ข้อ16	3.011	0.631	ข้อ33	3.206	0.637
ข้อ17	3.242	0.615	ข้อ34	3.255	0.619

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 5 เมตริกสหสัมพันธ์ระหว่างข้อของแบบสอบถามสภาพการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับ
พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

	ข้อ1	ข้อ2	ข้อ3	ข้อ4	ข้อ5	ข้อ6	ข้อ7	ข้อ8	ข้อ9	ข้อ10	ข้อ11	ข้อ12	ข้อ13
ข้อ1													
ข้อ2	0.635												
ข้อ3	0.399	0.449											
ข้อ4	0.409	0.481	0.501										
ข้อ5	0.320	0.370	0.413	0.531									
ข้อ6	0.355	0.414	0.444	0.464	0.548								
ข้อ7	0.394	0.388	0.394	0.393	0.432	0.561							
ข้อ8	0.350	0.382	0.403	0.443	0.375	0.332	0.391						
ข้อ9	0.276	0.292	0.368	0.339	0.360	0.433	0.442	0.552					
ข้อ10	0.332	0.380	0.397	0.417	0.459	0.534	0.454	0.484	0.530				
ข้อ11	0.250	0.252	0.386	0.388	0.413	0.421	0.358	0.378	0.446	0.552			
ข้อ12	0.525	0.433	0.384	0.441	0.334	0.395	0.430	0.363	0.396	0.429	0.406		
ข้อ13	0.463	0.480	0.381	0.443	0.369	0.428	0.444	0.399	0.442	0.490	0.425	0.658	
ข้อ14	0.464	0.476	0.403	0.514	0.377	0.437	0.476	0.409	0.353	0.442	0.345	0.576	0.641
ข้อ15	0.279	0.257	0.298	0.301	0.340	0.366	0.369	0.276	0.392	0.393	0.431	0.405	0.457
ข้อ16	0.311	0.304	0.370	0.347	0.288	0.429	0.380	0.330	0.452	0.512	0.428	0.454	0.431
ข้อ17	0.438	0.433	0.406	0.430	0.355	0.462	0.426	0.388	0.335	0.489	0.381	0.508	0.479
ข้อ18	0.331	0.338	0.422	0.361	0.375	0.491	0.429	0.376	0.376	0.456	0.419	0.501	0.454
ข้อ19	0.342	0.296	0.337	0.385	0.330	0.334	0.334	0.391	0.317	0.403	0.387	0.464	0.420
ข้อ20	0.290	0.279	0.238	0.322	0.330	0.359	0.346	0.399	0.431	0.413	0.387	0.367	0.378
ข้อ21	0.305	0.244	0.305	0.287	0.241	0.348	0.303	0.359	0.461	0.460	0.407	0.403	0.431
ข้อ22	0.338	0.336	0.351	0.357	0.402	0.376	0.354	0.398	0.346	0.465	0.376	0.429	0.487
ข้อ23	0.310	0.374	0.319	0.361	0.353	0.340	0.362	0.344	0.332	0.420	0.316	0.402	0.460
ข้อ24	0.248	0.261	0.250	0.265	0.290	0.293	0.264	0.399	0.399	0.444	0.384	0.319	0.376
ข้อ25	0.238	0.198	0.255	0.240	0.286	0.359	0.279	0.242	0.366	0.455	0.376	0.377	0.388
ข้อ26	0.282	0.342	0.363	0.324	0.336	0.435	0.366	0.374	0.358	0.524	0.443	0.451	0.446
ข้อ27	0.332	0.341	0.363	0.412	0.370	0.387	0.407	0.421	0.324	0.435	0.356	0.436	0.467
ข้อ28	0.253	0.244	0.273	0.325	0.304	0.410	0.321	0.334	0.368	0.386	0.339	0.376	0.357
ข้อ29	0.278	0.289	0.264	0.333	0.294	0.381	0.347	0.363	0.348	0.393	0.323	0.424	0.440
ข้อ30	0.263	0.245	0.288	0.341	0.246	0.333	0.309	0.313	0.397	0.408	0.342	0.380	0.415
ข้อ31	0.430	0.368	0.359	0.414	0.345	0.419	0.390	0.370	0.350	0.503	0.404	0.467	0.491
ข้อ32	0.380	0.379	0.336	0.376	0.362	0.454	0.434	0.381	0.395	0.495	0.362	0.459	0.482
ข้อ33	0.253	0.269	0.243	0.365	0.365	0.414	0.324	0.313	0.316	0.429	0.349	0.325	0.371
ข้อ34	0.307	0.310	0.333	0.365	0.404	0.416	0.350	0.367	0.397	0.486	0.394	0.419	0.474

ตารางที่ 5 (ต่อ)

	ข้อ14	ข้อ15	ข้อ16	ข้อ17	ข้อ18	ข้อ19	ข้อ20	ข้อ21	ข้อ22	ข้อ23	ข้อ24	ข้อ25	ข้อ26
ข้อ15	0.406												
ข้อ16	0.389	0.578											
ข้อ17	0.490	0.435	0.550										
ข้อ18	0.437	0.381	0.482	0.599									
ข้อ19	0.479	0.389	0.375	0.477	0.450								
ข้อ20	0.412	0.327	0.330	0.347	0.390	0.501							
ข้อ21	0.370	0.420	0.516	0.432	0.424	0.496	0.544						
ข้อ22	0.422	0.430	0.443	0.448	0.427	0.481	0.471	0.522					
ข้อ23	0.435	0.396	0.451	0.452	0.439	0.404	0.358	0.414	0.638				
ข้อ24	0.377	0.334	0.336	0.385	0.374	0.386	0.431	0.392	0.410	0.445			
ข้อ25	0.317	0.406	0.429	0.371	0.375	0.372	0.370	0.413	0.399	0.396	0.584		
ข้อ26	0.394	0.397	0.398	0.515	0.570	0.422	0.334	0.385	0.418	0.437	0.442	0.510	
ข้อ27	0.479	0.396	0.423	0.485	0.470	0.470	0.389	0.369	0.484	0.513	0.412	0.420	0.568
ข้อ28	0.360	0.391	0.385	0.359	0.417	0.385	0.336	0.387	0.330	0.352	0.409	0.450	0.401
ข้อ29	0.398	0.355	0.396	0.415	0.471	0.403	0.364	0.420	0.362	0.430	0.415	0.414	0.428
ข้อ30	0.347	0.384	0.468	0.404	0.416	0.405	0.362	0.428	0.330	0.368	0.354	0.480	0.400
ข้อ31	0.491	0.434	0.482	0.534	0.464	0.470	0.433	0.496	0.485	0.488	0.478	0.453	0.538
ข้อ32	0.422	0.409	0.496	0.543	0.470	0.426	0.365	0.516	0.475	0.538	0.395	0.412	0.480
ข้อ33	0.351	0.360	0.417	0.379	0.398	0.382	0.406	0.408	0.406	0.445	0.426	0.449	0.385
ข้อ34	0.426	0.404	0.412	0.409	0.436	0.407	0.424	0.441	0.495	0.451	0.399	0.419	0.395

ตารางที่ 5 (ต่อ)

	ข้อ27	ข้อ28	ข้อ29	ข้อ30	ข้อ31	ข้อ32	ข้อ33
ข้อ28	0.509						
ข้อ29	0.495	0.775					
ข้อ30	0.397	0.486	0.543				
ข้อ31	0.568	0.426	0.473	0.568			
ข้อ32	0.564	0.473	0.491	0.493	0.675		
ข้อ33	0.449	0.500	0.507	0.491	0.551	0.548	
ข้อ34	0.509	0.426	0.471	0.512	0.541	0.537	0.631

ตารางที่ 6 KMO and Bartlett's Test ค่าสถิติทดสอบความเหมาะสมของข้อมูลและทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างข้อของแบบสอบถาม

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0.95481
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	15612.3
df	561
Sig.	0

จากตารางที่ 6 พบว่า Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy มีค่าเท่ากับ 0.95481 ซึ่งมากกว่า .5 และเข้าใกล้ 0 สรุปได้ว่าข้อมูลมีความเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบ และค่า Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square เท่ากับ 15612.3 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สรุปได้ว่า ข้อของแบบสอบถามมีความสัมพันธ์กัน จึงต้องวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไป

ตารางที่ 7 ค่าสัดส่วนของความแปรปรวนของตัวแปรที่สามารถอธิบายได้ด้วย common factor (communalities) ก่อนและหลังสกัดปัจจัย

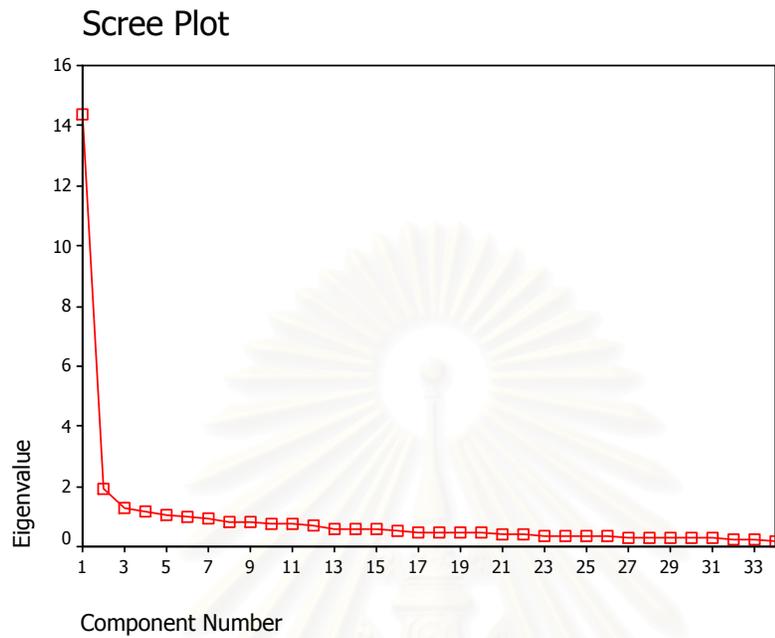
ข้อ	Initial	Extraction	ข้อ	Initial	Extraction
ข้อ1	1	0.61873	ข้อ18	1	0.54231
ข้อ2	1	0.64116	ข้อ19	1	0.51081
ข้อ3	1	0.50063	ข้อ20	1	0.6229
ข้อ4	1	0.59297	ข้อ21	1	0.60246
ข้อ5	1	0.58343	ข้อ22	1	0.59319
ข้อ6	1	0.64019	ข้อ23	1	0.51292
ข้อ7	1	0.50634	ข้อ24	1	0.51413
ข้อ8	1	0.55689	ข้อ25	1	0.51984
ข้อ9	1	0.59866	ข้อ26	1	0.51415
ข้อ10	1	0.62023	ข้อ27	1	0.5530
ข้อ11	1	0.56667	ข้อ28	1	0.68519
ข้อ12	1	0.60176	ข้อ29	1	0.69412
ข้อ13	1	0.59304	ข้อ30	1	0.53425
ข้อ14	1	0.59531	ข้อ31	1	0.62378
ข้อ15	1	0.53532	ข้อ32	1	0.59575
ข้อ16	1	0.65389	ข้อ33	1	0.61590
ข้อ17	1	0.61789	ข้อ34	1	0.55274

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ตารางที่ 8 ร้อยละของแต่ละองค์ประกอบสามารถอธิบายความแปรปรวนได้

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Loadings			Loadings		
				Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14.398	42.348	42.348	14.398	42.348	42.348	4.758	13.994	13.994
2	1.929	5.674	48.022	1.929	5.674	48.022	4.264	12.541	26.535
3	1.274	3.746	51.769	1.274	3.746	51.769	3.631	10.679	37.214
4	1.164	3.423	55.192	1.164	3.423	55.192	3.583	10.539	47.753
5	1.045	3.075	58.266	1.045	3.075	58.266	3.574	10.513	58.266
6	0.981	2.885	61.152						
7	0.916	2.695	63.847						
8	0.828	2.436	66.283						
9	0.800	2.354	68.637						
10	0.765	2.249	70.886						
11	0.739	2.173	73.059						
12	0.694	2.041	75.100						
13	0.607	1.785	76.885						
14	0.579	1.704	78.589						
15	0.556	1.636	80.224						
16	0.527	1.550	81.774						
17	0.494	1.454	83.229						
18	0.473	1.390	84.619						
19	0.467	1.374	85.993						
20	0.450	1.325	87.317						
21	0.429	1.262	88.580						
22	0.400	1.176	89.756						
23	0.375	1.103	90.859						
24	0.349	1.026	91.885						
25	0.338	0.994	92.878						
26	0.326	0.960	93.838						
27	0.319	0.937	94.775						
28	0.299	0.879	95.654						
29	0.291	0.857	96.512						
30	0.283	0.831	97.343						
31	0.264	0.778	98.121						
32	0.236	0.694	98.815						
33	0.224	0.658	99.473						
34	0.179	0.527	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 9 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (ข้อ) กับองค์ประกอบ (factor loading) ก่อนหมุนแกน

ข้อ	Component				
	1	2	3	4	5
ข้อ31	0.747	-0.151	-0.207	-0.021	0.004
ข้อ32	0.732	-0.141	-0.188	0.057	-0.043
ข้อ10	0.720	0.033	0.311	0.004	-0.056
ข้อ13	0.717	0.181	-0.150	-0.151	-0.040
ข้อ17	0.708	0.099	-0.157	-0.096	-0.269
ข้อ27	0.703	-0.100	-0.196	0.085	0.058
ข้อ18	0.692	0.006	-0.019	0.024	-0.249
ข้อ34	0.690	-0.188	-0.036	0.110	0.166
ข้อ12	0.687	0.205	-0.211	-0.156	-0.135
ข้อ14	0.686	0.266	-0.198	-0.094	0.080
ข้อ26	0.677	-0.100	-0.005	0.003	-0.215
ข้อ22	0.677	-0.051	-0.018	-0.323	0.168
ข้อ16	0.673	-0.099	0.080	-0.142	-0.406
ข้อ23	0.661	-0.092	-0.171	-0.168	0.096
ข้อ29	0.659	-0.305	-0.195	0.354	0.060
ข้อ6	0.658	0.216	0.214	0.304	-0.147
ข้อ21	0.652	-0.223	0.104	-0.340	0.041
ข้อ19	0.649	-0.056	-0.069	-0.238	0.157
ข้อ33	0.647	-0.314	-0.072	0.252	0.175
ข้อ30	0.632	-0.312	-0.090	0.157	-0.067
ข้อ28	0.628	-0.323	-0.098	0.420	0.035
ข้อ9	0.616	0.032	0.463	-0.039	0.043
ข้อ15	0.616	-0.097	0.086	-0.158	-0.338
ข้อ7	0.616	0.282	0.121	0.149	-0.102
ข้อ11	0.615	0.015	0.413	-0.047	-0.126
ข้อ4	0.615	0.382	0.011	0.204	0.163
ข้อ25	0.611	-0.362	0.083	-0.029	-0.084
ข้อ20	0.606	-0.115	0.181	-0.257	0.378
ข้อ24	0.605	-0.273	0.110	-0.113	0.222
ข้อ8	0.603	0.178	0.245	-0.013	0.319
ข้อ5	0.580	0.284	0.267	0.275	0.141
ข้อ3	0.569	0.384	0.113	0.105	-0.076
ข้อ2	0.562	0.501	-0.249	0.032	0.109
ข้อ1	0.555	0.441	-0.323	-0.086	0.068

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A 5 components extracted.

ตารางที่ 9 ค่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (ข้อ) กับองค์ประกอบ (factor loading) หลังหมุนแกน

ข้อ	Component				
	1	2	3	4	5
ข้อ29	0.771	0.182	0.153	0.161	0.130
ข้อ28	0.769	0.087	0.153	0.232	0.091
ข้อ33	0.686	0.120	0.102	0.200	0.284
ข้อ30	0.602	0.118	0.321	0.127	0.197
ข้อ34	0.544	0.216	0.157	0.235	0.360
ข้อ32	0.534	0.346	0.337	0.134	0.243
ข้อ27	0.527	0.368	0.225	0.152	0.257
ข้อ31	0.514	0.372	0.330	0.092	0.322
ข้อ25	0.457	-0.004	0.414	0.133	0.349
ข้อ1	0.094	0.745	0.104	0.166	0.128
ข้อ2	0.112	0.729	0.035	0.298	0.083
ข้อ14	0.215	0.620	0.198	0.226	0.272
ข้อ12	0.194	0.581	0.402	0.151	0.205
ข้อ13	0.216	0.549	0.347	0.203	0.289
ข้อ16	0.241	0.182	0.697	0.201	0.193
ข้อ15	0.209	0.161	0.621	0.180	0.218
ข้อ17	0.266	0.472	0.525	0.169	0.145
ข้อ18	0.336	0.308	0.495	0.268	0.134
ข้อ26	0.375	0.230	0.486	0.219	0.191
ข้อ5	0.220	0.259	0.036	0.668	0.145
ข้อ6	0.299	0.256	0.301	0.628	0.006
ข้อ9	0.128	0.031	0.296	0.567	0.414
ข้อ4	0.227	0.503	0.009	0.522	0.126
ข้อ10	0.241	0.156	0.391	0.519	0.340
ข้อ3	0.087	0.416	0.227	0.515	0.059
ข้อ7	0.187	0.359	0.272	0.513	0.067
ข้อ11	0.129	0.037	0.432	0.511	0.317
ข้อ8	0.155	0.267	0.007	0.505	0.454
ข้อ20	0.208	0.159	0.078	0.237	0.701
ข้อ21	0.231	0.141	0.408	0.100	0.594
ข้อ22	0.210	0.343	0.267	0.117	0.588
ข้อ24	0.382	0.069	0.176	0.171	0.550
ข้อ19	0.263	0.346	0.232	0.104	0.507
ข้อ23	0.354	0.376	0.259	0.050	0.420

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A 5 components extracted.

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางกฤติยา วงศ์ก้อม เกิดเมื่อวันที่ 4 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2513 สำเร็จการศึกษาครุศาสตรบัณฑิต เกียรตินิยมอันดับหนึ่ง ในโครงการคุรุทายาท วิทยาลัยครูกำแพงเพชร เมื่อปีการศึกษา 2535 และปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2541 โดยรับทุนโครงการคุรุทายาทระดับอุดมศึกษาตามความต้องการของสถาบันราชภัฏนครปฐม และเข้าศึกษาระดับปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2543 ปัจจุบันรับราชการตำแหน่ง อาจารย์ 2 ระดับ 6 คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย