



บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

หน้าที่หนึ่งของการศึกษาในฐานะระบบย่อยระบบหนึ่งของสังคม คือ ดูแลให้สมาชิกของสังคมปฏิบัติตามและเชื่อฟังระบบค่านิยมร่วมของสังคม นั่นคือ มีหน้าที่กำหนดว่าพฤติกรรมสังคมใดจะเป็นที่ยอมรับหรือไม่เป็นที่ยอมรับ รวมทั้งกำหนดวิถีทางที่จะแนะนำสั่งสอนสมาชิกสังคมแต่ละคนให้รู้ถึงค่านิยมร่วมอันนี้ เพราะเจตนารมณ์ของการศึกษามีอยู่เพื่อพัฒนาคนและสังคม และในทางปฏิบัติยังมีฐานะเป็นระบบและนโยบายแห่งชาติอีกด้วย (เสนต์ จามริก 2530 : 5)

เมื่อพิจารณาสภาพสังคมที่ผ่านมาจะเห็นว่า สมาชิกของสังคมมีพฤติกรรมเบี่ยงเบนเป็นจำนวนมาก เช่น ลักขทรัพย์ ฉ้อโกง ทำร้ายร่างกาย เป็นต้น (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ 2529 : 1/1-1/5) สภาพดังกล่าวทำให้พอจะประเมินได้ว่า การศึกษาคงจะยังทำหน้าที่ในส่วนของตนได้ไม่เต็มที่ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2529 : 1) กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ คุณภาพของการศึกษายังไม่ดีพอ

ครูเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่มีผลต่อคุณภาพของการศึกษา ไม่มีสถาบันใดจะมีผลผลิตที่มีคุณภาพสูงกว่าคุณภาพของครูในสถาบันนั้น (คณะครุศาสตร์ 2528 : 3) ครูเป็นตัวละครสำคัญในการจัดกระทำปัจจัยอื่น ๆ เช่น งบประมาณ อาคารสถานที่ กล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือ ปัจจัยต่าง ๆ ทางการศึกษาจะไม่เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนถ้าครูไม่จัดกระทำ ดังที่ สุจริต เพ็ชรชอบ (2514 : 108) ได้กล่าวถึงความสำคัญของครูไว้ว่า "เป็นที่ยอมรับกันว่า ในโรงเรียนนั้น ครูเป็นทั้งพี่ เพื่อน พ่อ แม่ แพทย์ รวมทั้งเป็นผู้พิพากษาด้วย ก็เมื่อโรงเรียนเป็นเพียงสังคมย่อย ๆ ครูยังมีบทบาทมากมายถึงเพียงนี้ ในสังคมใหญ่ที่กว้างขวางออกไป ครูจึงมีบทบาทเพิ่มขึ้นเป็นทวีคูณ" ในทำนองเดียวกันนี้ ปิวช อึ้งภากรณ์ ก็มีความคิดเช่นเดียวกันว่า

การฝึกหัดครูเป็นเรื่องสำคัญยิ่งในการศึกษา สำคัญยิ่งกว่าเงิน เพราะถ้าเราขาดเงิน ยังพอจะหยิบยืมเพื่อนฝูงได้ แต่ถ้าเราขาดครู เราจะยืมครูฝรั่ง ครูแขก ครูจีนมาก็ไม่สู้จะถนัดนัก และยืมชนิดพูดไทยกับเด็ก ได้ก็มันน้อย (ส่วนเงินพูดได้ทุกภาษา) ฉะนั้น การขยายการศึกษาจะกระทำได้เมื่อใด จะต้องพยายามขยายการฝึกหัดครูก่อน จึงจะเริ่มได้ผลจริง ๆ (ปิวช อึ้งภากรณ์ 2530 : 26)

สำหรับประเทศไทยนี้มีสถาบันครุศึกษา 100 แห่งทั่วประเทศ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2531 : 2) และผู้มีอาชีพครูส่วนใหญ่ก็จบจากสถาบันเหล่านี้ การพิจารณาคุณภาพของครูประจำการในสังกัดต่าง ๆ อาจกระทำได้โดยตรง จากการพิจารณาระบบและกระบวนการผลิตครูของสถาบันครุศึกษาเหล่านั้น โดยพิจารณาจากการเปรียบเทียบระหว่างเป้าหมายการครุศึกษากับผลผลิตที่ได้ จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของหลักสูตรที่ปรากฏในเอกสารหลักฐานต่าง ๆ จากการวิเคราะห์การนำหลักสูตรไปใช้ เช่น การวิเคราะห์พฤติกรรมการสอนของครูว่าเป็นไปตามหลักสูตรในระดับใด หรือพิจารณาจากความคิดเห็นที่มีต่อหลักสูตรของคณาจารย์ผู้ใช้หลักสูตร และนักศึกษาผู้เป็นผลผลิตของหลักสูตร เป็นต้น การพิจารณาดังกล่าวนี้อาจเป็นไปทั้งในอดีต ปัจจุบัน และการวิเคราะห์ทางการศึกษาที่ตื้นเขิน จะต้องเป็นการพิจารณาระบบการศึกษาต่าง ๆ ทั้งในอดีตและปัจจุบัน ทำความเข้าใจและกลั่นเอาลักษณะร่วมของระบบการศึกษาเหล่านั้นเพื่อค้นหาความหมายและธรรมชาติของการศึกษาดังกล่าว จากนั้นจึงมาพิจารณาว่าลักษณะและธรรมชาติของการศึกษาดังกล่าว จะทำหน้าที่ตามที่สังคมมอบหมายให้ได้หรือไม่ เป็นขั้นตอนต่อไป

เมื่อพิจารณาการครุศึกษาไทยเป็นภาพกว้าง ๆ นับแต่มีการจัดการครุศึกษาแบบปัจจุบันมาเป็นเวลาร่วมศตวรรษ โดยเฉพาะในปัจจุบัน ปรากฏว่ามีปัญหาอยู่ไม่น้อย นับตั้งแต่ปัญหาโครงสร้างของการครุศึกษา ปัญหาวงวิชาชีพครู ปัญหาองค์กรวิชาชีพครู ไปจนถึงปัญหาสังคมที่เกี่ยวข้องกับการครุศึกษา และเช่นเดียวกัน ก็ได้มีความพยายามแก้ไขปัญหานี้อยู่ตลอดเวลา เช่น การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรการครุศึกษา ให้ทันต่อความต้องการของผู้ใช้หลักสูตรและความต้องการของสังคม การสนับสนุนให้คณาจารย์ของสถาบันครุศึกษา เติมทุนความรู้ของตนเอง โดยเฉพาะการศึกษาต่อ การยกระดับวุฒิให้สูงขึ้น อีกทั้งขยายปริมาณการผลิตครูอย่างกว้างขวาง ทั้งแง่สาขาวิชาและจำนวนผู้เข้าเรียน แต่ปัญหามีได้หมดไป ในขณะที่การแก้ไขปัญหานี้ปฏิบัติกันอยู่ในขณะนี้ ก็ยังเป็นไปในแนวทางเดิม สภาพเช่นนี้เป็นเหตุผลหลักที่ทำให้เริ่มมีแนวคิดที่จะสำรวจลักษณะของการครุศึกษาว่าเป็นมาอย่างไร อันอาจนำไปสู่แนวทางที่จะหลุดพ้นจากปัญหาข้างต้น และอาจเป็นแนวทางในการพัฒนาการครุศึกษาไทยให้เจริญก้าวหน้ายิ่งขึ้นไป

มโนทัศน์เกี่ยวกับการครุศึกษา

การครุศึกษา เป็นคำที่แปลมาจากคำว่า Teacher Education ซึ่งใช้แพร่หลายอยู่ในปัจจุบัน การครุศึกษาไทยได้รับการวิพากษ์วิจารณ์เสมอว่า มากชื่อหลายปริญญา สร้างความสับสนแก่คนทั่วไป เช่น การครุศึกษา ครุศึกษา ครุศาสตร์ การศึกษา ศึกษาศาสตร์ ฝึกหัดครู

การฝึกหัดครู ส่วนภาษาอังกฤษก็มี Teacher Education, Teacher Training ในที่นี้จะพิจารณาโน้ตส์เหล่านี้ แล้วสรุปเป็นโน้ตส์ของการครุศึกษาที่จะใช้ในการวิจัยนี้

กูด (Good 1973 : 586) ได้ให้ความหมายคำว่า Teacher Education ไว้ 2 ประการ ดังนี้คือ

1. กิจกรรมและประสบการณ์ทั้งหมด ทั้งในระบบและนอกระบบที่ช่วยทำให้บุคคลมีคุณสมบัติในการทำงานด้านวิชาชีพทางการศึกษาได้ หรือปฏิบัติหน้าที่อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น
2. โปรแกรมของกิจกรรมและประสบการณ์ เพื่อเตรียมความพร้อมและความเจริญงอกงามแก่บุคคลที่กำลังเตรียมตัวจะไปทำงานด้านการศึกษาหรืองานที่เกี่ยวข้องกับงานวิชาชีพทางการศึกษา สถาบันการศึกษาที่มีหน้าที่รับผิดชอบเป็นผู้พัฒนาโปรแกรมนี้ขึ้น

ฮอลล์และฮอลล์ (Hawes and Hawes 1982: 73, 225) กล่าวว่า Education ในความหมายหนึ่งนั้น หมายถึงขอบเขตของการศึกษาในเรื่องที่เกี่ยวกับการสอน และการเรียนรู้ครอบคลุมการครุศึกษาในฐานะวิชาชีพชั้นสูงด้วย และ Teacher Education เป็นสาขาวิชาที่ค่อนข้างกว้างมาก ศึกษาและสอนเกี่ยวกับการเตรียมตัวด้านวิชาชีพชั้นสูง เพื่อทำงานด้านการสอน การบริหาร หรือความชำนาญเฉพาะด้านของวิชาชีพทางการศึกษา ของการศึกษาระดับอนุบาลศึกษา ประถมศึกษาและมัธยมศึกษา บางครั้งก็เรียกว่าการครุศึกษาในฐานะวิชาชีพชั้นสูง (Professional Teacher Education)

Teacher Education เป็นแนวคิดในการเตรียมครูก่อนที่จะออกไปสอน ในระบบโรงเรียน เรียกว่าการฝึกหัดครูก่อนประจำการ และติดตามให้ความรู้เพิ่มเติมเมื่อประจำการแล้ว โดยมีเป้าหมายอยู่ที่ทำให้ครูมีความรู้ ความเข้าใจ และการปฏิบัติที่เอื้อต่อผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียน (Gage 1972: 16)

Teacher Training หมายถึงการเตรียมตัว สำหรับอาชีพการสอนและการฝึกอบรมครูประจำการ (Claude 1963 : 16)

ราวน์ทรี (Rowntree 1981 : 313) กล่าวว่า Teacher Education เป็นคำที่มีความหมายกว้างกว่าคำว่า "Teacher Training" ในแง่ที่ไม่ได้หมายถึงการฝึกหัดอบรมในทางอาชีพของครูเท่านั้น (ไม่ว่าจะเป็นการฝึกอบรมก่อนประจำการ หรือประจำการแล้ว) แต่หมายถึง อะไรก็ตามที่เป็นการศึกษาหลังมัธยมศึกษาที่จะช่วยสนับสนุนให้บุคคลมีความเจริญงอกงาม

ในฐานะมนุษย์ โดยไม่คำนึงถึงวิชาชีพชั้นสูงในขนาดของเขา วิชาที่เรียนเกี่ยวกับการศึกษา หลักวิชาการ เนื้อหาทางการศึกษา และการฝึกหัดสอนโดยมีผู้นิเทศ

Teacher Education เป็นการจัดโปรแกรมการศึกษาเพื่อ 1) ฝึกอบรมด้านทักษะ 2) สอนแก่นักศึกษาและหลักการทางการสอน 3) พัฒนาเจตคติที่เกี่ยวข้อง และ 4) เนื้อสอนเนื้อหาวิชาต่าง ๆ เป็นการเตรียมตัวทั้งด้านวิชาชีพชั้นสูงและด้านวิชาการ (Smith 1971 : 2)

วิจิตร ศรีสอาน (2523 : 4-5) ได้กล่าวว่า วิชาการสาขาที่ในปัจจุบันชื่อว่า "ศึกษาศาสตร์" (Education) มีวิวัฒนาการมาจากวิชาครู (Pedagogy) ซึ่งมีความหมายตามรูปศัพท์ที่เป็น 2 นัยคือ 1) อาชีพครูหรือภาระหน้าที่ของครู และ 2) ศิลปและศาสตร์ของการสอน เน้นเรื่องวิธีสอนในสถานศึกษาที่มีการเตรียมครู จึงมักจะมีการสอนวิชาครูเป็นส่วนหนึ่งของการสอนวิชาเนื้อหาอื่น ๆ เนื้อหาสาระของวิชาครูมักจะเน้นเรื่องวิธีสอน วิชาการศึกษา หลักสูตร การสอน การวัดผล เทคโนโลยีการศึกษา การแนะแนว การบริหารการศึกษา ฯลฯ และการฝึกปฏิบัติให้เกิดทักษะในการสอนเป็นสำคัญ ในอดีต เมื่อยังไม่มีการจัดตั้งสถานศึกษาเพื่อการผลิตครูขึ้นโดยเฉพาะ วิชาครูในแนวดังกล่าว จัดเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรวิชาเนื้อหา เมื่อวิชาครูได้รับความสนใจ และสังคมให้ความสำคัญมากขึ้น ก็เริ่มมีการแยกหลักสูตรวิชาครูออกมาเป็นการเฉพาะ ต่อมาการเปลี่ยนแปลงทางสังคม และความก้าวหน้าทางด้านวิชาการและเทคโนโลยี ทำให้บทบาทของโรงเรียนและครูเปลี่ยนไป เนื้อหาสาระและกระบวนการเรียนการสอนซับซ้อนขึ้นมาก ทำให้การเตรียมบุคลากรที่จะปฏิบัติงานในโรงเรียนต้องเปลี่ยนไปด้วย นอกเหนือจากการผลิตครูประเภทต่าง ๆ แล้ว สถานศึกษาฝึกหัดครูและมหาวิทยาลัยยังต้องผลิตบุคลากรประเภทอื่น เช่น นักบริหาร การศึกษา นักแนะแนวการศึกษา นักวัดผลการศึกษา นักใส่ตลับคนศึกษา เป็นต้น วิชาครูจึงเปลี่ยนสภาพมาเป็น "วิชาการศึกษา" (Education) ซึ่งมีความหมายกว้างกว่าวิชาครู (Pedagogy) ทั้งในแง่เนื้อหาสาระ และประเภทของบุคลากรที่ผลิต ครอบคลุมการศึกษาทั้งระบบและกระบวนการทางการศึกษา ในปัจจุบันจึงใช้คำว่า "วิชาการศึกษา" (Education) แทน "วิชาครู" (Pedagogy)

บ็ทป์ เมชาคุณวุฒิ (2530 : คำนำ) กล่าวว่า คำว่าครุศึกษานั้นมาจากคำภาษาอังกฤษว่า Teacher Education ซึ่งเป็นคำที่ใช้แทนคำเดิมที่เรานิยมเรียกกันมาเป็นเวลานาน คือคำว่า การฝึกหัดครู หรือ Teacher Training มูลเหตุการเปลี่ยนแปลงคำศัพท์ที่นิยมใช้กันมาแต่เดิมนั้น ก็เนื่องมาจากการเคลื่อนไหวของการฝึกหัดครู ในการเข้าไปสู่สถาบันวิชาชีพอย่างจริงจัง วิชาชีพครูจำเป็นที่จะต้องมีองค์ประกอบของความรู้ทางวิชาชีพ (Body of Knowledge) ซึ่ง

จำเป็นที่จะต้องมีการศึกษาอย่างลึกซึ้ง มิใช่เพียงแต่ฝึกฝนทักษะของการสอน เพื่อที่จะฝึกหัดเป็นครูเท่านั้น

ชนิดา รัชพลเมือง (2530 : 98-99) ได้กล่าวถึงความหมายของ Pedagogy (การครุศึกษา) ในทรรณะของเดอริโดม บิดาแห่งสังคมวิทยาการศึกษาว่า ไม่ใช่ทั้งกิจกรรมทางการศึกษา หรือศาสตร์แห่งการศึกษาที่นักฝันขึ้นเอง แต่เป็นปฏิภวิทยาที่ประเต้หลังมีต่อประเต้แรกอย่างมีระบบ เป็นงานที่ต้องอาศัยความรู้ทั้งทางจิตวิทยาและสังคมวิทยา เพื่อสะท้อนให้เห็นหลักการสำหรับชี้แนะหรือปฏิรูปการศึกษา และเป็นไปได้ วิชาครุ (pedagogy) จะมีจุดเน้นอยู่ที่ทฤษฎีการศึกษา ซึ่งจะนำมาปฏิบัติจริง และเน้นสิ่งซึ่งประกอบขึ้นจาก "การศึกษา" (Education) ในประเต้ต้นที่ว่าด้วยศิลปะแห่งการสอน และ "Ensignment" ซึ่งเป็นเรื่องราวเกี่ยวกับศาสตร์แห่งการสอน ครุศึกษามีจุดมุ่งหมายที่จะกำหนดสิ่งที่จะควรจะเป็น โดยอาศัยหลักการของศาสตร์ต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่ทฤษฎีที่จะนำไปปฏิบัติได้จริง

สมหวัง นิธิยานุวัฒน์ (จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คณะครุศาสตร์ 2528 : 93, 95) ได้กล่าวถึงการครุศึกษาว่า Teacher Education หรือ การครุศึกษา เป็นการจัดการศึกษาเพื่อครู เพื่อการเตรียมครู และมีความเชื่อพื้นฐานเกี่ยวกับเรื่องการศึกษาว่า ไม่มีสถาบันใดสามารถจัดการศึกษาให้มีคุณภาพเกินคุณภาพคณาจารย์ของสถาบันนั้นได้

บรรจง จันทรสา (2522 : 12-17) ได้อธิบายว่า "ครุศาสตร์" หรือ "วิชาศึกษา ศาสตร์" หรือ "วิชาครุ" หรือ "วิชาการศึกษา" เป็นชื่อที่เรียกต่าง ๆ กันของ "วิชาการ" สาขาหนึ่ง และถ้าแบ่งสาขาของศาสตร์แขนงต่าง ๆ ออกเป็น 3 สาขา คือ วิทยาศาสตร์ สังคมศาสตร์ และมนุษยศาสตร์แล้ว ศึกษาศาสตร์จัดเป็นแขนงหนึ่งของสังคมศาสตร์ และเป็นศาสตร์ที่อาศัยหรือหยิบยืมความรู้จากวิชาการแขนงต่าง ๆ มากที่สุด เนื้อหาของวิชาศึกษาศาสตร์จัดเป็นพวกใหญ่ ๆ ได้ 2 หมวด คือ

1. หมวดวิชาพื้นฐานทางการศึกษา (Foundation Courses) หรือบางครั้งก็เรียกว่าเป็นหมวดวิชาที่ว่าด้วยทฤษฎี เป็นวิชาที่จะคอยให้คำตอบแก่ปัญหา หรือคำถามที่มีลักษณะว่า "ทำไม" เป็นวิชาที่สร้าง "วิญญาณครู" ให้แก่ผู้ที่จะประกอบอาชีพครูเพื่อให้ครูรู้จักเข้าใจเด็กและสังคม รู้จักระเบียบและจรรยาบรรณ มีปรัชญา และมีอุดมการณ์ วิชาเหล่านี้ได้แก่ วิชาการศึกษา เปรียบเทียบ วิชาประวัติศาสตร์ วิชาว่าด้วยกฎหมายและระเบียบต่าง ๆ เกี่ยวกับการศึกษาวิชา สังคมวิทยาการศึกษา วิชาจิตวิทยาการศึกษา และ วิชาปรัชญาการศึกษา

หอสมุดกลาง สถาบันวิทยบริการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2. หมวดวิชาที่ว่าด้วยระเบียบวิธีการดำเนินการทางการศึกษา (Methodology) หรือบางครั้งก็เรียกว่า เป็นหมวดวิชาการที่เป็นเครื่องมือ หรือวิชาเทคนิค (Educational Techniques) เป็นวิชาที่จะตอบคำถามว่า "ทำอะไร" และ "ทำอย่างไร" ได้แก่ วิชาวิธีสอน วิชาบริหารโรงเรียน วิชาการสร้างหลักสูตร วิชาการวัดและทดสอบทางการศึกษา วิชาเทคโนโลยีทางการศึกษา วิชาการแนะแนว และ วิชาวิจัยทางการศึกษา เป็นต้น

การจัดหมวดของวิชาศึกษาศาสตร์นั้น อาจแบ่งย่อยลงไปได้อีกเป็น 3 หมวด โดยเพิ่มหมวดที่ 3 คือหมวดวิชาเฉพาะที่ว่าด้วยระดับต่าง ๆ ของการศึกษา อันได้แก่ วิชาการที่ว่าด้วยการจัดการศึกษาตามระดับและรูปแบบต่าง ๆ เช่น การประถมศึกษา การศึกษาก่อนวัยเรียน การมัธยมศึกษา การอุดมศึกษา การศึกษาผู้ใหญ่ การศึกษานอกระบบโรงเรียน การอาชีวศึกษา และการศึกษาพิเศษ เป็นต้น

ส่วนการฝึกหัดครูในลักษณะที่เป็นรูปแบบการฝึกวิชาชีพเฉพาะ เริ่มมีขึ้นหลังจากที่รัฐได้ก่อตั้งระบบการศึกษาของรัฐ (E.F.M 1964 : 492) รูปแบบของการฝึกหัดครูที่มีต่าง ๆ กันจะสะท้อนถึงมโนทัศน์ทางการศึกษาและทางการเมืองที่มีต่างกัน เช่น ในสหรัฐอเมริกา การฝึกหัดครูจะสอนในวิทยาลัยครู (normal colleges) คณะศึกษาศาสตร์ในวิทยาลัยหรือมหาวิทยาลัย โดยรูปแบบการจัดจะมีต่าง ๆ กัน แต่โดยทั่ว ๆ ไปแล้ว ผู้เรียนจะต้องเรียนรายวิชาตามที่ได้จัดไว้ แล้วฝึกหัดทางวิชาชีพอีกระยะหนึ่ง และต้องสอบเอาใบประกอบวิชาชีพครูจากรัฐที่ตนจะสอนก่อน

บริคแมน (Brickman 1970 : 4) ได้กล่าวถึงงานของครูว่ามี 4 ประการ ดังนี้

1. ครู คือ ผู้อำนวยการศึกษาเรียนรู้ ตัดสินใจในเรื่องที่สำคัญคือ ควรจะสอนอะไร และจะสอนอย่างไร นอกจากนี้ยังเป็นผู้เลือกวัสดุการเรียนการสอน
2. ครู คือ ผู้แนะนำและที่ปรึกษาของนักเรียน ครูที่มีประสิทธิภาพมักจะรับผิดชอบในการช่วยเหลือเด็กและวัยรุ่นเพื่อที่จะเข้าใจและยอมรับในตัวเอง เพื่อที่จะเข้าใจกระจ่างในเรื่องความสนใจ ค่านิยม และความต้องการของนักเรียน อันจะนำไปสู่การปรับปรุงสัมพันธภาพของนักเรียนกับผู้อื่น และเพื่อที่จะเข้าใจและแก้ปัญหาส่วนตัวของผู้เรียน
3. ครู คือ พลเมืองคนหนึ่งที่มีคนคาดหวังไว้สูงว่า จะต้องมีส่วนร่วมและการงานที่มีคุณภาพสูง
4. ครู คือ สมาชิกของวิชาชีพของตน จึงต้องอุทิศเวลาบางส่วนให้กับงานขององค์การวิชาชีพของครู

จากนิยามทั้งหลายข้างต้นนี้ อาจกล่าวได้ว่าคำต่าง ๆ ข้างต้นต่างกล่าวถึงมโนทัศน์ของ การจัดการศึกษาเพื่อผลิตครูอาชีพ โดยคำว่า ศึกษาศาสตร์และครุศาสตร์นั้น มุ่งหมายถึงวิทยาการ ต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อผลิตครูอาชีพ เรียกอีกอย่างหนึ่งว่าวิชาครู ส่วนคำว่าครุศึกษา หรือการครุศึกษานั้น มุ่งหมายถึงการจัดการศึกษาเพื่อผลิตครูอาชีพ (รวมถึงแนวคิดไปจนถึงการ จัดการศึกษาภายในสถาบัน) สำหรับประเทศไทยนั้น ใช้คำเดิมว่า การฝึกหัดครู (ตรงกับ คำว่า Teacher Training) ต่อมาภายหลังจึงได้เปลี่ยนใช้คำว่า การครุศึกษา (ตรงกับ คำว่า Teacher Education) (ชัชชัย ชัยจิรฉายากุล 2529 : 187) ดังนั้น อาจนิยามได้ว่า การ ครุศึกษาหมายถึง แนวคิดและปฏิบัติการในการจัดการศึกษาเพื่อผลิตครูอาชีพ เน้นการจัดการเรียน การสอนวิชาครู และการฝึกปฏิบัติ เพื่อให้เกิดทักษะในการสอนและปฏิบัติงานในสถานศึกษา ปรากฏ ออกมาในรูปหลักสูตรและการสอนในสถาบันครุศึกษาทั่วไป

ปัญหาการครุศึกษาไทย

การครุศึกษาที่ดำเนินการอยู่ในประเทศไทยดังกล่าวข้างต้นนั้น ได้ถูกวิจารณ์ว่ามี ปัญหาอยู่ 4 ปัญหาใหญ่ดังนี้

1. ปัญหาที่เกี่ยวกับสถาบันครุศึกษา ปัญหาประเภทนี้อาจจำแนกได้ 4 ประการ

1.1 มีหลายสังกัด คือ ทบวงมหาวิทยาลัย และกรมต่าง ๆ ในกระทรวง ศึกษาธิการ ทำให้ขาดเอกภาพ ขาดการประสานนโยบายระหว่างผู้ผลิตด้วยกัน และขาดการ ประสานงานระหว่างผู้ผลิตกับผู้ใช้ นอกจากนี้ ยังมีระบบผลิตครูพัฒนาวิชาชีพครูประจำการ และ จากการเร่งผลิตครูตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมที่ผ่านมามีทั้ง 5 แผน เป็นระยะเวลา 25 ปี เมื่อประชากรในวัยเรียนลดลง ทำให้เกิดปัญหาการผลิตครูเกินความต้องการตามมา (บรรจง ชูสกุลชาติ และเอกวิทย์ วัฒนกลาง ม.ป.ป : 30-35) และขาดการประสานงานระหว่างผู้สอน วิชาเดียวกันระดับเดียวกัน เน้นการผลิตนักเทคนิควิทยา ทั้ง ๆ ที่คนในอาชีพครูควรเป็นนักคิด บางสังกัดมีหลักสูตรมาก (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2526 : 196-197 ; จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คณะครุศาสตร์ 2528 : 89-81; ประกอบ คูปริตน์ 2530 : 28-30; สายหยุด จำปาทอง 2529 : 2-5; 2530 : 66-67)

1.2 การผลิตครูอาชีพนั้น กระทำอย่างขาดอุดมการณ์ ขาดทิศทางที่แน่นอน การกำหนดเป้าหมายการผลิตก็ไม่ชัดเจนว่า ต้องการให้ครูเป็นอะไร เป็นผู้สอน ผู้สั่ง หรือผู้อบรม และนำความคิดทางการศึกษา ความคิดทางปรัชญาต่างประเทศมาใช้ อีกทั้งเป็นการผลิตตามใจ

ผู้ผลิต (จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คณะครุศาสตร์ 2528 : 89-91; สมเกียรติ พงษ์ไพบูลย์ 2530 : 46)

1.3 การจัดให้เรียนแบบวิชาเอก วิชาโท ซึ่งเน้นความชำนาญเฉพาะด้าน ทำให้ผู้เรียนมีความรู้เฉพาะอย่าง ซึ่งมีผลให้ตลาดงานแคบลง และทำให้นโยบายของการครุศึกษาคับแคบลง หลักสูตรล่าสุดมีข้อยกเว้นต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคม และเอาอย่างฝรั่ง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2527 : 196-197; 2529 ก : 5; จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คณะครุศาสตร์ 2528 : 89-91; ประกอบ คูปริตัน 2530 ข : 28-30; วิชเทพ ภาชาฤทธิ์ บรรณาธิการ 2530 : 102-108; สายหยุด จำปาทอง 2530 : 68)

1.4 ขาดเกณฑ์ที่มีประสิทธิภาพในการรับนักศึกษา ผู้ที่เข้ามาเรียนครุมักเป็นผู้ที่เลือกอาชีพอื่นไม่ได้แล้ว และมักเป็นผู้ที่ขาดศรัทธาในอาชีพครู และยังขาดระบบที่เหมาะสมในการคัดเลือกอาจารย์ อีกทั้งอาจารย์ที่สอนในสถาบันศึกษาก็ขาดประสบการณ์จริงเกี่ยวกับสถานศึกษาที่เป็นผู้ใช้ผลผลิตของตนและขาดความเชี่ยวชาญในเรื่องที่สอน การเรียนการสอน เน้นทฤษฎี (ที่ไม่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงในเชิงปฏิบัติ) เน้นเนื้อหาโดยใช้วิธีสอนแบบบรรยายเป็นส่วนใหญ่ อีกทั้งผู้สอนก็ไม่อุทิศตน ขาดศรัทธาในอาชีพของตน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 2527 : 196-197; จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คณะครุศาสตร์ 2528 : 89-91; ทิววรรณ เลขะวณิช 2530 : 19-21; ไททฤษฎ์ สิ้นลารัตน์ 2530 : 69-71; สายหยุด จำปาทอง 2529 : 2-5)

2. ปัญหาเกี่ยวกับองค์กรวิชาชีพครู ปัญหาประเภทนี้จำแนกได้ 3 ประการ

2.1 ผู้ที่อยู่ในอาชีพครูไม่เข้าใจและไม่สนใจในการเข้าร่วมองค์กรวิชาชีพครู (สายหยุด จำปาทอง 2529 : 2-5)

2.2 องค์กรวิชาชีพครูก็ยังไม่มียศ และไม่มีอำนาจพอที่จะปฏิบัติงานได้รวดเร็วและฉับพลัน ทั้งในด้านทำให้สวัสดิการ และบริการ และการสร้างเกณฑ์มาตรฐานทางจรรยาบรรณและทักษะวิชาชีพพอที่จะควบคุมและคัดเลือกครูได้ (จรรยา มิลินทร์ 2530 : 14-21; ประกอบ คูปริตัน 2530 (2) : 44-45)

2.3 องค์กรวิชาชีพที่มีอยู่ (เช่น ครูสภา) ก็มีบทบาทหน้าที่ไม่ชัดเจน (จรรยา มิลินทร์ 2530 : 14-21)

3. ปัญหาในวงวิชาชีพครู ปัญหากลุ่มนี้จำแนกได้ 5 ประการ

3.1 บางสังกัด (โดยเฉพาะเอกชน) การมอบงานให้แก่ครูนั้นไม่ใช่งาน

ตรงตามวิชาชีพ และงานบางอย่างอาจทำให้เสื่อมเกียรติภูมิอาชีพครูด้วย (สายหยุด จำปาทอง 2529 : 2-5)

3.2 ครูประจำการยังขาดการแสวงหาความรู้ และไม่ได้มีการฝึกอบรม ระหว่างประจำการเพียงพอ (สายหยุด จำปาทอง 2529 : 2-5)

3.3 ครูยังขาดความสามารถ และความใฝ่ใจในการทำงาน อย่างมีประสิทธิภาพยังไม่สามารถใช้หลักสูตร (โดยเฉพาะการพัฒนาหลักสูตรให้เหมาะสมกับท้องถิ่น) ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (ประกอบ คุปรัตน์ 2530 (2) 28-30; วิชเทพ ภาชาฤทธิ์ บรรณาธิการ 2530 : 27) และยังไม่สามารถนำทฤษฎีการสอนจิตวิทยาพัฒนาการและแนะแนว ไปใช้ในชั้นเรียน ได้จริง (อารี สัมหลวี 2531 : 1)

3.4 ครูส่วนใหญ่ไม่รู้ระเบียบและภารกิจของอาชีพครู เป็นภาระให้ผู้ใช้ครู ในการฝึกอบรม และขาดความสำนึกในการเป็นครู หรือขาดความสำนึกในวิชาชีพ (วิชเทพ ภาชาฤทธิ์ บรรณาธิการ 2530 : 102-108)

3.5 ยังมีผู้ที่ไม่ได้เรียนวิชาการทางครุศึกษาเพื่อมีอาชีพเป็นครูเข้ามาอยู่ในอาชีพแสดงว่ายังขาดมาตรฐาน และเกณฑ์ที่เหมาะสมในการคัดเลือกบุคลากรเข้าสู่อาชีพครู (สายหยุด จำปาทอง 2530 : 70 - 71)

4. ปัญหาสังคมที่เกี่ยวข้องกับการครุศึกษา ปัญหานี้จำแนกได้ 2 ประการ

4.1 สังคมไทยปัจจุบันเป็นสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว และมีค่านิยมที่เน้นวัตถุทำให้มีข้อเรียกร้องจากครูเป็นจำนวนมาก เช่น ในขณะที่สังคมมีค่านิยมที่เน้นวัตถุ (ครูซึ่งมีฐานะเป็นสมาชิกของสังคมย่อมมีค่านิยมเช่นเดียวกัน) แต่สังคมกลับคาดหวังให้ครูสิ้นโทษ และเอาใจใส่ในการอบรมเด็กหรือเป็นครูอุทิศตน ทำให้วงการครูสับสนในบทบาทหน้าที่ นี่เป็นปัญหาสังคมที่ส่งผลกระทบต่อการศึกษา (บรรจง ชูสกุลชาติ และเอกวิทย์ ณ ถลาง ม.ป.ป : 33; สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ 2530 : 19-20 ,25; ไนทฤษฎ์ สีนลาวัฒน์ 2530 : 68-71; วิชเทพ ภาชาฤทธิ์ บรรณาธิการ 2530 : 27; สายหยุด จำปาทอง 2529 : 2-5)

4.2 การขยายตัวอย่างรวดเร็วของสถาบันอุดมศึกษาในช่วงแผนพัฒนา เศรษฐกิจและสังคมที่ผ่านมาทั้ง 5 แผน ทำให้มีผู้สำเร็จการศึกษามาก แต่ตลาดงานของวิชาชีพนี้ค่อนข้างแคบ ทำให้เกิดภาวะว่างงานของบุคคลอาชีพนี้ (สายหยุด จำปาทอง 2530 : 63-64) ภาวะว่างงานนี้มีผลกระทบให้เกิดความไม่เชื่อมั่นต่อประสิทธิภาพของรัฐบาล และจะแปรต่อไปเป็นปัญหาสังคมและการขาดประสิทธิภาพในการใช้หลักสูตรและจัดการสอนมีผลให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ต่ำไม่สามารถพึ่งตนเองได้ในด้านปัจจัย 4 และมีคุณธรรมจริยธรรมต่ำ เหล่านี้มีผลให้เกิดปัญหาสังคมโดยทำให้พลเมือง (ซึ่งจบการศึกษาจากโรงเรียน) ขาดความสามารถในด้าน

เศรษฐกิจและมีการกระทำผิดศีลธรรมวัฒนธรรมอันดีงามของสังคม ก่อให้เกิดความไม่สงบสุขในสังคม เหล่านี้เป็นปัญหาสังคมที่มีปัจจัยหนึ่งเป็นผลกระทบจากการครุศึกษา (ประกอบ คุปรัตน์ 2530 (2) : 28-30 ; ไพฑูรย์ สินลารัตน์ 2530 : 69-71)

ปัญหาทั้ง 4 ข้างต้นมีผลกระทบกันต่อเนื่องเป็นวงจร เช่น ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับสถาบันครุศึกษา ทำให้ได้ผลผลิตที่ด้อยประสิทธิภาพเข้าสู่วิชาชีพครู ทำให้เกิดปัญหาในวงวิชาชีพครู เมื่อบุคลากรในวงวิชาชีพครูห่อนคุณภาพ มีผลกระทบต่อไปเป็นปัญหาเกี่ยวกับองค์การวิชาชีพครู และเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้เกิดปัญหาสังคมในระยะต่อมา แต่ในขณะเดียวกัน ปัญหาเหล่านี้ก็ส่งผลกระทบต่อซึ่งกันและกันด้วย เช่น ปัญหาสังคมนั้นมีผลกระทบย้อนรอยให้สถาบันครุศึกษาขาดนโยบายที่ชัดเจน มักจัดการศึกษาอย่างแก้ปัญหาเฉพาะหน้าและมีหลักสูตรที่ล้าสมัย การแก้ไขปัญหาเหล่านี้ อาจทำได้โดยดำเนินการในจุดต่าง ๆ ของปัญหา

หัวใจของการศึกษาคือ หลักสูตรและการสอน ดังปรากฏเป็นแผนในชุดของเป้าประสงค์หรือหลักสูตรในการจัดการศึกษา และเพื่อให้สามารถจัดการเรียนการสอน ได้บรรลุเป้าหมายของการศึกษา จึงได้มีการสนับสนุนจัดการศึกษาในลักษณะต่าง ๆ เช่น การก่อตั้งสถาบัน การศึกษา จัดให้มีการบริการการศึกษา เป็นต้น เมื่อเป็นเช่นนี้ การปรับปรุงหลักสูตรจึงเป็นปัจจัยหนึ่งในการแก้ปัญหาทั้งหลายข้างต้น อย่างไรก็ตาม การปรับปรุงหลักสูตรจะกระทำได้ดีก็ต่อเมื่อ ก) มีข้อความรู้เกี่ยวกับลักษณะของหลักสูตร และ ข) มีข้อความรู้เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการครุศึกษากับสังคม โดยเฉพาะในส่วนที่แสดงให้เห็นว่า หลักสูตรลักษณะใดก่อให้เกิดปัญหาสังคมชนิดใด

สำหรับการครุศึกษาไทยนั้น ยังมีไม่มีข้อความรู้ดังกล่าวข้างต้นทั้ง 2 ข้อ แม้จะมีการกล่าวถึงสภาพและปัญหาอยู่บ้าง แต่ก็มิได้มีหลักฐานสนับสนุนว่า เป็นข้อความรู้ที่เชื่อถือได้ในระดับที่เป็นผลวิจัย และเนื่องจากการครุศึกษาที่เป็นอยู่ในปัจจุบันนั้นคลี่คลายมาจากการครุศึกษาในอดีต ดังนั้น เพื่อให้เข้าใจลักษณะหลักสูตรการครุศึกษาไทยได้ชัดเจน ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษา เพื่อตอบคำถามว่าหลักสูตรการครุศึกษาในประเทศไทย นับแต่สมัยเริ่มแรก (พ.ศ. 2435) จนถึงปัจจุบันมีลักษณะอย่างไร โดยจะศึกษาส่วนต่าง ๆ ของหลักสูตร และศึกษาเป็นภาพรวมทั้งหลักสูตรอีกทีหนึ่ง เมื่อได้ข้อความรู้เกี่ยวกับลักษณะของหลักสูตรการครุศึกษาแล้ว ก็คงจะเป็นแนวทางในการศึกษาเพื่อแก้ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการครุศึกษาไทย ได้ดีที่สุด

การศึกษาในต่างประเทศ

รูปแบบของการศึกษาในสมัยก่อนส่วนมาก ได้มาจากการสังเกต และความพยายามที่จะปฏิบัติการสอนให้เหมือนกับครูผู้สอน เช่น เพลโตเรียนรู้ที่จะสอนจากการนั่งฟังอยู่ที่ปลายเท้าของโสเครติส ต่อมาก็ได้มีการเขียนข้อเสนอแนะให้ครูเกี่ยวกับวิธีการสอนนับเป็นระยะเวลาอันยาวนานก่อนที่จะเริ่มมีโรงเรียนฝึกหัดครู ในศตวรรษที่ 17 นี้ ได้มีการจัดตั้งโรงเรียนเกี่ยวกับการฝึกหัดครูขึ้นเป็นแห่งแรกในประเทศฝรั่งเศสที่เรียกว่า Normal School (école normale) และเฟื่องฟูมากขึ้นในศตวรรษที่ 18 ซึ่งเปิดเป็นทางการศึกษาสำหรับชนทุกชั้นเนื่องจากมีความต้องการครูมากขึ้น ประเทศอื่น ๆ ในยุโรปรวมทั้งสหรัฐอเมริกาได้รับเอาแนวความคิดของการตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูไปใช้ เช่น ในประเทศอังกฤษได้มีการจัดตั้งขึ้นประมาณปี พ.ศ. 2379 และในประเทศสหรัฐอเมริกา ในปี พ.ศ. 2382

สังเขปรูปแบบการศึกษาในบางประเทศ

1. การศึกษาในประเทศอังกฤษ

ประเทศอังกฤษเริ่มมีระบบการศึกษาอย่างจริงจังประมาณปี พ.ศ. 2383 ระบบแรกที่ใช้ เรียกว่า monitorial system (อำนวยการ เลิศขันธ์ดี และคณะ 2525 : 9) เป็นการคัดเลือกนักเรียนที่เป็นหัวหน้า มีอาวุโส มีท่าทางดี มาฝึกกับครู ครูให้การแนะนำสั่งสอน และให้ทำหน้าที่ประจำในโรงเรียน ช่วยสอนนักเรียนรุ่นน้อง ๆ หลังจากฝึกระยะหนึ่งก็จะได้ประกาศนียบัตรครูรับรองว่าเหมาะสมที่จะเป็นครู ในปี พ.ศ. 2413 มีการประกาศใช้พระราชบัญญัติการประถมศึกษาทำให้มีการเร่งผลิตครูอย่างมาก ประมาณปี พ.ศ. 2454 จัดให้มีวิทยาลัยฝึกหัดครูเดินเรียน (day training college) ในมหาวิทยาลัย มีการจัดตั้งคณะศึกษาศาสตร์ (College of Education) ในมหาวิทยาลัย

สงครามโลกครั้งที่ 2 ส่งผลกระทบให้วิทยาลัยครูหลายแห่ง ที่มีจำนวนนักศึกษาเพียงเล็กน้อยต้องปิดตนเองลง ในปี พ.ศ. 2484 ได้มีรายงานฉบับมีคแนร์ของคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ได้กล่าวถึงส่วนที่เกี่ยวกับการศึกษา ดังนี้คือ 1) ได้กำหนดเกณฑ์มาตรฐานของเงินเดือนครูในทุกระดับชั้น 2) ได้กำหนดเกณฑ์มาตรฐานของคนที่เข้ามาเป็นครูอาชีพ และเสนอต่อคณะกรรมการจัดการศึกษาแห่งชาติ 3) การเสนอเกณฑ์มาตรฐาน เพื่อเป็นแนวทางในการผลิตครู ในการสอนวิชาชีพครู และได้ฝึกฝนถึงวิธีการสอนมาแล้ว และ 4) ได้เสนอแนะวิธีขจัดปัญหาต่าง ๆ คณะกรรมการได้ตั้งข้อสังเกตไว้ว่า

... การจัดการศึกษาซึ่งวุ่นวาย และทะเลาะ ทั้งนี้เพราะเป็นการจัดการศึกษาเพื่อสนองความจำเป็นครั้งคราวเท่านั้น วิทยาลัยหลาย ๆ แห่งเล็กเกินไป หลาย ๆ แห่งที่มีการจัดการไม่เป็นระบบ การอบรมคนให้เป็นครูเพียงสองปีนั้นน้อยเกินไป ทำให้ได้คนที่เป็นครูเด็กเกินไป ไม่มีประสบการณ์แห่งชีวิต วิทยาลัยครูมีจำนวนถึง 100 แห่ง ที่มีการจัดการและทะเลาะ ตามที่กล่าวมา

(กรมการฝึกหัดครู กลุ่มวิทยาลัยครูนครหลวง 2527 : 16)

พร้อมทั้งได้เสนอแผนการจัดการศึกษาไว้เป็น 3 แผน คือ แผนเอ เป็นแผนที่มีคณะกรรมการศึกษาหรือคณะศึกษาศาสตร์อยู่ในมหาวิทยาลัย แผนบีเป็นแผนที่มีคณะกรรมการร่วม แผนซีเป็นแผนที่มีองค์การการจัดการครูศึกษาที่ไม่ขึ้นกับมหาวิทยาลัย แต่ได้รับเงินงบประมาณจากกระทรวงศึกษาธิการ ต่อมามหาวิทยาลัยได้ยอมรับแผนเอ คือ มหาวิทยาลัยจะเปิดการสอนให้มีคณะหนึ่งในมหาวิทยาลัย นับจากปี 2503 เป็นต้นไป ได้มีการขยายการผลิตครูจำนวนมากขึ้นทั้งในอังกฤษและเวลส์ ได้มีการวิจารณ์ว่าทำให้ระบบการศึกษาไม่มีประสิทธิภาพ การบริหารไม่มีการกระจายอำนาจ ระบบการสอนไร้คุณภาพ ครูประกาศนียบัตรที่จบออกมามีมาตรฐานต่ำมาก หลักสูตรที่จัดไว้ไม่ตรงกับความต้องการของสังคม ได้มีการตั้งคณะกรรมการชุดหนึ่ง คณะกรรมการชุดนี้จัดนิมิตผลการศึกษามีใจความสำคัญโดยย่อว่า "การฝึกหัดครูในอังกฤษ และเวลส์ และวิทยาลัยวิชาการศึกษาในสก๊อตแลนด์ ได้จัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษาที่น่าจะนำมาศึกษานิวิจารณ์ ในภาระที่จะกำหนดมาตรฐานของงานและปรัชญาการผลิตนักศึกษาออกไปสู่สังคมภายนอก ให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น"

(กรมการฝึกหัดครู กลุ่มวิทยาลัยครูนครหลวง 2527 : 25)

ในปี พ.ศ. 2511 มหาวิทยาลัย Keele, Leeds, Reading, Shaffield และ Sussex ได้เริ่มดำเนินการประสานปริญญาดรืทางวิชาการศึกษานับแต่ปี พ.ศ. 2515 การครุศึกษาในประเทศอังกฤษได้มีการเปลี่ยนแปลงอย่างยิ่งใหญ่ คณะกรรมการการศึกษาชุดเจมส์เป็นประธาน ได้นิมิตผลการศึกษารการครุศึกษาในหนังสือปกขาว ได้เสนอแนะวิธีการเปลี่ยนระบบการจัดการครุศึกษา ในขณะที่ภาวะเศรษฐกิจฝักมวน และปัญหาจากการควบคุมอัตราการเกิดที่ได้ผล และเป็นผลต่ออัตราการบรรจครู การเปลี่ยนแปลงดังกล่าว คือ ได้ล้มเลิกครูประกาศนียบัตร สนับสนุนให้ดำเนินการผลิตครูระดับปริญญาตรีแทน สนับสนุนให้สถาบันการครุศึกษาหลาย ๆ สถาบัน ที่เปิดสอนหลักสูตรปริญญาตรีทางการศึกษา ให้ผลิตนักศึกษาในวิชาชีพอย่างอื่น ๆ ด้วย ให้มีความสำคัญต่อการจัดการเรียนการสอนในระบบ

2. การครุศึกษาในสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมัน

สถาบันที่มีหน้าที่สอนการครุศึกษา คือ มหาวิทยาลัย หรือวิทยาลัยครู ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของมหาวิทยาลัย ผู้ที่จะเข้าเป็นนักศึกษาจะต้องได้รับประกาศนียบัตรจากโรงเรียนมัธยม (Grammar School) การฝึกหัดครู แบ่งเป็น 2 ส่วน (part) คือ ส่วนที่ 1 จะเป็นการเรียนในมหาวิทยาลัยหรือวิทยาลัย ส่วนที่ 2 เป็นการฝึกฝนประสบการณ์วิชาชีพในสถานศึกษา นอกจากต้องสอบผ่านการสอบรวบยอดของมหาวิทยาลัย ตามหลักสูตรของระดับอุดมศึกษา ซึ่งเป็นหลักสูตร 4 ปี จะต้องสอบผ่านการสอบของรัฐ (State Examination) ที่ตนเองเรียนอยู่ จึงจะได้วุฒิบัตรของส่วนที่ 1 มีสิทธิ์ที่จะเข้าไปเป็นครูฝึกหัดฝึกประสบการณ์วิชาชีพในโรงเรียนต่าง ๆ ตามกลุ่มของตนเอง (ชณะ กลิการ์ 2530 : 105)

การฝึกประสบการณ์วิชาชีพ (ส่วนที่ 2) นั้น ในทางปฏิบัติแล้วส่วนใหญ่จะใช้เวลา 18 เดือน ตลอดระยะเวลาของการฝึก ครูฝึกหัดจะได้รับการดูแลอย่างเอาใจใส่จากครูพี่เลี้ยงในโรงเรียนฝึกหัดครู โดยผู้ที่เป็นครูพี่เลี้ยงได้รับการลดชั่วโมงการสอน และยังได้รับเงินพิเศษในการดูแลครูฝึกหัด กิจกรรมที่ครูฝึกหัดจะต้องทำเพื่อที่จะได้เป็นครูอย่างแท้จริง มีดังต่อไปนี้

- 1) สังเกตการสอนของครูพี่เลี้ยง
- 2) เตรียมการสอนและฝึกการสอนจริง (3 1/2 วันต่อสัปดาห์)
- 3) เข้าร่วมการสัมมนา โดยการสัมมนาจะมีการจัดเป็นระบบของแต่ละรัฐ

มีกลุ่มอาจารย์นิเทศก์ของกระทรวงวัฒนธรรมของรัฐ (เทียบได้กับกระทรวงศึกษาฯ ของแต่ละรัฐ) เป็นผู้รับผิดชอบดำเนินการ มีวัตถุประสงค์เพื่อเสริมความรู้ในวิชาครูและวิชาเฉพาะที่สอน พร้อมทั้งนำปัญหาต่าง ๆ ที่พบในระหว่างการฝึกสอนมาอภิปราย การสัมมนาจะจัดเป็นเรื่อง ๆ ไป ทุก ๆ 1 ถึง 1 1/2 วันต่อสัปดาห์ ใช้สถานที่ใดที่หนึ่งเป็นศูนย์กลาง แล้วรวบรวมครูฝึกหัดตามโรงเรียนที่อยู่ในรัศมี 150 กิโลเมตร มาเข้ารับการอบรม พร้อมกับเพื่อนครูฝึกหัด

4) สอบฝึกสอนอย่างน้อย 3-4 ครั้ง โดยอาจารย์นิเทศก์ ซึ่งมีหน้าที่คอยนิเทศครูฝึกสอนโดยเฉพาะ อาจารย์กลุ่มนี้เคยสอนในคณะศึกษาศาสตร์มาก่อน นอกจากจัดสัมมนาในช่วง 3 1/2 วันที่เหลือ จะต้องเดินทางไปดูการฝึกสอน และประเมินผลการสอนครูฝึกหัด โดยจะประเมินร่วมกับครูพี่เลี้ยง

- 5) สอบปากเปล่าของการสอบของรัฐ (State Examination)
- 6) ทำวิทยานิพนธ์สรุปเหตุการณ์ต่างๆ ที่ได้รับในช่วงฝึกประสบการณ์วิชาชีพ

เมื่อเข้าทำงานเป็นครูแล้ว ครูทุกคนในทุกรัฐจะต้องศึกษาเพิ่มเติมในสถาบันเฉพาะที่จัดโดยกระทรวง (วัฒนธรรม) ซึ่งมีหลักสูตรต่าง ๆ โดยใช้เวลาแตกต่างกัน ตามปกติครู

จะฝึกในสถานที่จัดอบรมเลย และจะได้รับเงินเดือนเต็ม อาจกล่าวได้ว่า ในประเทศสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมันนั้น การครุศึกษาเป็นการศึกษาขั้นสูง มีการเรียนที่เข้มข้นและมีการฝึกแบบเข้มตลอดระยะเวลาของการเรียน จัดว่ามีลักษณะพิเศษไปว่าการครุศึกษาของประเทศอื่น ๆ

3. การครุศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกา

ประเทศสหรัฐอเมริกา เริ่มมีการจัดครุศึกษาอย่างเป็นทางการเป็นรูปแบบในปี พ.ศ. 2382 เมื่อมีการจัดตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูสามัญ (Normal School) แห่งแรกที่เมืองเอลส์บรี (Elsbree 1963 : 179) เมื่อฝึกบุคคลออกไปเป็นครูในโรงเรียนประถมศึกษา การจัดตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูสามัญดังกล่าว มีแรงผลักดันมาจากการสอนของโรงเรียนสามัญคุณภาพต่ำ นักการศึกษากลุ่มหนึ่งได้เห็นมองตอกันว่า ประเทศจำเป็นต้องมีครูที่มีคุณภาพ มีการจัดตั้งสมาคมครูอเมริกันขึ้น ในปี พ.ศ. 2337 เพื่อกำหนดคุณสมบัติแห่งอาชีพครู และยังได้รับอิทธิพลจากยุโรปเกี่ยวกับแนวคิดและการก่อตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูสามัญ

โรงเรียนครูสามัญในระยะเริ่มแรกจัดเป็นหลักสูตร 1 ปี รับผู้ที่มีพื้นความรู้ระดับประถมศึกษา ต่อมาในปี พ.ศ. 2443 จึงได้รับผู้สำเร็จมัธยมศึกษาและขยายเป็น 3 ปี ศึกษาเนื้อหาวิชาระดับมัธยมศึกษา เช่น รัชคณิต เรขาคณิต เรขาคณิต เรขาคณิต การศึกษาสำหรับเด็ก วิชาศาสนาและศิลปะของการสอนวิชาสามัญ ศิลปะการปกครองโรงเรียน จากนั้นก็ออกฝึกสอนในโรงเรียนสาธิต (a model school) (Elsbree 1963 : 179) ภายหลังจากที่โรงเรียนครูสามัญเปลี่ยนเป็นวิทยาลัยครูในปี พ.ศ. 2450 แล้ว วิทยาลัยครูดำเนินกิจการมาได้ประมาณ 20 ปี จากนั้นก็เปลี่ยนไปเป็นวิทยาลัย หรือมหาวิทยาลัยทั่วไป เพราะความต้องการครูลดลง ผู้เข้าเรียนวิชาครูลดลงในขณะที่ผู้เข้าเรียนในสาขาวิชาอื่น ๆ เพิ่มขึ้น ๆ

ในปัจจุบันบุคคลผู้ประสงค์จะประกอบอาชีพครู ไม่ว่าจะเป็นผู้สอนหรือทำหน้าที่อื่น เช่น ศึกษานิเทศก์ ต้องผ่านการฝึกหัดตามหลักสูตรที่กำหนดเพื่อหน้าที่นั้น ๆ ตลอดจนมีผู้อยู่ในหน้าที่นั้น ๆ แล้วก็ต้องพัฒนาตนเองตามเงื่อนไขและข้อตกลงที่ให้ไว้กับตำแหน่งนั้น กล่าวสั้น ๆ คือ ผู้ประกอบอาชีพครูต้องมีใบประกอบอาชีพ

หลักสูตรการครุศึกษาเป็นหลักสูตรยึดหยุ่นได้ คือสถาบันการศึกษาแต่ละแห่งสามารถจัดวางและทำหลักสูตรตามความเหมาะสมความต้องการ และปรัชญาของตนเอง แต่ทั้งนี้จะต้องเป็นที่ยอมรับและเข้าเกณฑ์เกี่ยวกับการจัดการฝึกหัดครูขั้นต่ำสุด ซึ่งจัดวางไว้โดยรัฐ เมื่อผู้ใดเรียนครบตามเงื่อนไขและโปรแกรมที่ได้รับการเห็นชอบแล้วนั้น เขาก็จะได้รับใบรับรองการประกอบอาชีพครูโดยอัตโนมัติ หลักสูตรปริญญาตรีทางการศึกษา ในมหาวิทยาลัยของสหรัฐอเมริกา

(กรมการฝึกหัดครู กลุ่มวิทยาลัยครูนครหลวง 2527 : 80) ประกอบด้วย 4 กลุ่มวิชาดังนี้ คือ 1) การศึกษาทั่วไป 2) การศึกษาวิชาเฉพาะ 3) การศึกษาวิชาชีพ 4) วิชาเลือก การผลิตครูนี้มีการสอนทั้งภาคทฤษฎีและปฏิบัติ ด้วยเชื่อว่าการทำงานเช่นนี้จะทำให้นักศึกษาเกิดความเข้าใจและซาบซึ้งในวิธีสอนได้ดี แต่การวิจัยบางเรื่องปรากฏผลว่า การสอนวิชาต่าง ๆ ก่อนการฝึกสอนหรือภายหลังการฝึกสอน ให้ผลไม่แตกต่างกัน มีสถาบันระดับชาติที่ทำหน้าที่รับรองวิทยฐานะวิทยาลัยหรือมหาวิทยาลัย ซึ่งมีโปรแกรมการฝึกหัดครูที่ระดับรัฐและระดับชาติ เรียกว่า National Council for Accreditation of Teacher Education สถาบันนี้ตั้งขึ้นในปี พ.ศ. 2495 (Elsbree 1963 : 187)

อาจสรุปความเป็นมาและลักษณะของการครุศึกษาในต่างประเทศ ด้วยผลการวิจัยของกลุ่มวิทยาลัยครูนครหลวง ซึ่งทำวิจัยเรื่องวิวัฒนาการของการฝึกหัดครูในต่างประเทศ ปี พ.ศ. 2525 โดยมีวัตถุประสงค์ข้อหนึ่งเพื่อรวบรวมและเสนอข้อคิดเห็นและแนวทางต่าง ๆ ที่ได้จากการศึกษาค้นคว้า ที่คาดว่าจะจะเป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงวิทยาลัยครู การจัดการฝึกหัดครูในประเทศไทย และมีผลการวิจัยดังต่อไปนี้

1) การเริ่มต้นงานการผลิตครูอย่างมีระบบ จะเริ่มด้วยการจัดตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูที่เรียกว่า Normal School เพื่อผลิตครูประถมศึกษาก่อน (สำหรับประเทศเยอรมันตะวันตกนั้น ไม่มีหลักฐานบ่งชี้ว่า เริ่มต้นด้วยโรงเรียนฝึกหัดครูแบบ Normal School) และในขณะที่เดียวกันก็พยายามกำหนดเงื่อนไขของการเข้าสู่อาชีพด้วย

2) การขยายตัวของงานการผลิตครูและสถาบันการผลิตครู ก็ทำในลักษณะคล้ายกันทุกประเทศ คือขยายให้ใหญ่ขึ้น กว้างขึ้น และสูงขึ้นจาก Normal School ก็เป็น Teacher College, College of Education และ University (สำหรับในประเทศสหรัฐอเมริกา นั้น ไม่มีสถาบันการผลิตครูเฉพาะอย่างอีกต่อไป)

แม้ภาพรวมของการครุศึกษาในต่างประเทศจะเป็นดังข้างต้น คือ ผู้ที่ต้องการเป็นครูในประเทศอังกฤษ สามารถเรียนได้จากมหาวิทยาลัย หรือวิทยาลัยการศึกษา หรือสถาบันการศึกษาระดับสูง หรือ โพลีเทคนิคส์ มีทั้งหลักสูตรระดับปริญญาตรี และหลักสูตรระดับประกาศนียบัตรหลังปริญญาตรี เมื่อนักศึกษาเรียนรายวิชาครบหมดแล้ว ต้องฝึกสอนและสอบ หลังจากนั้นต้องได้รับการรับรองการเป็นครูจาก The Secretary of State ก่อน จึงจะเป็นครูได้ ส่วนในประเทศสหรัฐอเมริกานั้น ปัจจุบันมหาวิทยาลัยจะเป็นแหล่งผลิตครู ใช้หลักสูตรปริญญาตรีทางการศึกษาที่ประกอบด้วยกลุ่มวิชา การศึกษาทั่วไป การศึกษาวิชาเฉพาะ การศึกษาวิชาชีพ และ วิชาเลือก แต่การครุศึกษาในสหพันธ์สาธารณรัฐ เยอรมันจะมีระบบที่แตกต่างไปจากประเทศอื่น ลักษณะที่

น่าสนใจของการครุศึกษาในเยอรมันคือ ในวิชาชีพอื่น ผู้เรียนอาจมาจากประโยคมัธยมสายใดก็ได้ แต่นักศึกษาคครูต้องมาจากประโยคมัธยมในสาขาวิชาการที่แกร่งที่สุด อีกทั้งสถาบันครุศึกษาในเยอรมันก็สังกัดมหาวิทยาลัยและเป็นหลักสูตรมหาวิทยาลัย ผู้เรียนต้องเรียนรายวิชาแล้วสอบ จากนั้นจึงฝึกงานและสัมมนา (เกี่ยวกับการฝึกงาน) ไปพร้อมกัน สุดท้ายต้องทำวิทยานิพนธ์ จัดว่าเป็นการกำหนดระดับสติปัญญาของผู้ที่มีอาชีพครูไปโดยปริยาย อีกทั้งยังมีระบบผลิตครูที่เข้มข้นมาก

มโนทัศน์ของหลักสูตร

ต่อไปนี้จะพิจารณาความหมายของ "หลักสูตร" รวมไปถึงคำที่มีความหมายเกี่ยวข้อง
ดังนี้

หลักสูตร คือ รายการของสิ่งต่าง ๆ ซึ่งเด็กและเยาวชนจะต้องทำ และจะต้องประสบ
โดยการพัฒนาความสามารถ เพื่อจะทำสิ่งต่าง ๆ ให้ดีและเหมาะสมสำหรับดำรงชีวิตในวัย
ผู้ใหญ่ (Bobbitt 1918 : 42)

หลักสูตร หมายถึง โครงสร้างความคิดและกิจกรรมทั้งหมด ที่สถาบันการศึกษาได้พัฒนา
ขึ้น เพื่อสนองความจำเป็นในการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อให้บรรลุจุดหมายทางการศึกษาที่ต้อง
การ บางคนใช้คำนี้ในความหมายแคบ ๆ ว่าหมายถึงเนื้อหาที่ต้องสอน บางคนก็รวมถึงวิธีการใ้
น้าวและการเรียนรู้สิ่งที่เกี่ยวข้อง วิธีการประเมินผลการเรียนรู้ และทฤษฎีหรือปรัชญาการศึกษาที่
แฝงอยู่ (Rowntree 1981 : 60)

จูเลียส ไนเฮียเร (2517 : 19-20) ได้เสนอแนวคิดว่า ถ้าจะเปลี่ยนแปลงระบบ
การศึกษาที่ไม่พึงปรารถนา สิ่งหนึ่งที่จะต้องเปลี่ยนคือหลักสูตร เพราะถือว่าหลักสูตรเป็นหัวใจของ
การศึกษา เปรียบเสมือนเป็นเข็มทิศชี้ทางการศึกษา และเป็นเครื่องมือที่แปรปรัชญาการศึกษาออก
เป็นการปฏิบัติ

ฮอลล์และฮอลล์ (Hawes and Hawes 1982 : 60) ได้ให้ความหมายหลักสูตรไว้ 2
ประการคือ

1. แผนการเรียนทั้งหมดที่โรงเรียนหรือวิทยาลัยหรือสถาบันการศึกษาใด ๆ จัดให้
แก่ผู้เรียน และ
2. โปรแกรมของรายวิชาในสาขาใดสาขาหนึ่งที่สถาบันการศึกษาจัดให้แก่ผู้เรียน
เช่น หลักสูตรระดับปริญญาตรี สาขาวิศวกรรมศาสตร์ เป็นต้น

ส่วนคำว่า "Syllabus" ฮอส์และฮอส์ (Hawes and Hawes 1982 : 221) ได้ให้ความหมายไว้ว่า เป็นโครงร่างของรายวิชาใดวิชาหนึ่ง

หลักสูตร หมายถึง ประสบการณ์ทั้งหมดที่ได้วางไว้และจัดให้โดยโรงเรียน เพื่อช่วยให้นักเรียนได้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ตามความสามารถของนักเรียนเหล่านั้น (Neagley and Evans 1967 : 2)

หลักสูตร ประกอบด้วยประสบการณ์ทุกชนิดของเด็กที่โรงเรียนรับผิดชอบ ความหมายนี้จะรวมไปถึงรายวิชาที่เปิดสอน เอกสารซึ่งระบุรายละเอียดของหลักสูตร กระบวนการเรียนการสอน ซึ่งเป็นตัวกลางสำหรับถ่ายทอดหลักสูตร และโดยเฉพาะอย่างยิ่งการปฏิสัมพันธ์ และประสบการณ์ของแต่ละคน (Ragan and Shepherd 1977 : 92)

หลักสูตร หมายถึง การให้ความรู้ ซึ่งหมายรวมถึง รูปแบบของประสบการณ์การเรียนรู้ ทั้งในแง่การแสดงผลออกเองและการใช้เครื่องมือที่จัดให้นักเรียน (Eggleston 1977 : 13)

หลักสูตร หมายถึง กิจกรรมการสอนหลากหลาย ที่โรงเรียนในท้องถิ่นหรือระบบโรงเรียนได้วางแผนไว้และจัดให้กับนักเรียน (Trump and Miller 1968 : 11-12)

หลักสูตร หมายถึง รายการอย่างย่อ ๆ ของจุดมุ่งหมายทางการศึกษา และเนื้อหาสาระที่จะสอนในโรงเรียน (Lewy 1977 : 11)

หลักสูตร หมายถึง การเรียนรู้ทั้งหมดที่โรงเรียนได้วางแผนไว้ และ จัดให้นักเรียนที่โรงเรียน ซึ่งรวมถึงสิ่งที่โรงเรียนสอนและวิธีการที่ใช้สอนด้วย (Hawes 1972 : 12, 15 quoted in Ward Heneveld 1987 : 99)

หลักสูตร หมายถึง แผนที่วางไว้เพื่อนำไปปฏิบัติ และการสอนหมายถึงการนำแผนไปปฏิบัติ (Macdonald 1965 : 5)

หลักสูตรจะประกอบด้วยวิถีทางของการสอนที่โรงเรียนจัดให้นักเรียน เพื่อให้ได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ที่จะนำเขาไปสู่จุดมุ่งหมายการเรียนรู้ที่ต้องการ (Krug 1957 : 3)

หลักสูตร หมายถึง ลำดับของประสบการณ์ที่มีศักยภาพ ซึ่งจัดขึ้นในโรงเรียนเพื่อวัตถุประสงค์ในการฝึกอบรมเด็กและเยาวชนให้คิดและกระทำในสิ่งที่ถูกต้อง (Smith, Stanley and Shores 1957 : 3)

ส่วนนุกุด (Good 1973 : 157) ได้ให้ความหมายของหลักสูตรไว้ 3 ประการ ดังนี้คือ

1. กลุ่มของรายวิชาหรือลำดับของเนื้อหาที่จัดอย่างเป็นระบบ เพื่อกำหนดให้ผู้ที่จบการศึกษาในสาขาวิชาเอกใด ๆ เรียน ตัวอย่างเช่น หลักสูตรสังคมศึกษา และหลักสูตรพลศึกษา
2. แผนรวมทั้งหมดของเนื้อหาหรือวัสดุเฉพาะของการสอนที่โรงเรียนควรให้แก่ นักเรียน เพื่อให้เขามีคุณสมบัติครบก่อนจบการศึกษาหรือรับประกาศนียบัตร หรือเข้าสู่วงการอาชีพหรือวิชาชีพ
3. กลุ่มของรายวิชาหรือประสบการณ์ที่โรงเรียนหรือวิทยาลัยวางแผนไว้ให้นักเรียน คืออาจจะเป็นทั้งสิ่งซึ่งตั้งใจ เช่น รายวิชาและกิจกรรมอื่น ๆ ที่วางไว้หรือโอกาสหรือประสบการณ์ที่ต้องการให้เกิดหรืออาจจะเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในความเป็นจริงสำหรับผู้เรียน เช่น ประสบการณ์ทั้งหมดของผู้เรียนภายใต้การแนะนำของโรงเรียน

หลักสูตร เป็นคำที่เรียกการจัดอย่างเป็นระบบของลำดับเนื้อหาวิชาหรือประสบการณ์ที่โรงเรียนหรือระบบโรงเรียนได้วางแผนไว้ให้นักเรียน แต่บางครั้งคำว่าหลักสูตรอาจจะจัดอยู่แค่ประสบการณ์ที่จัดให้ในห้องเรียนเท่านั้น และกิจกรรมอื่น ๆ เช่น การละคร ดนตรี หนังสือพิมพ์ของโรงเรียน กีฬาและชมรมต่าง ๆ ที่โรงเรียนสนับสนุนจะจัดเป็นกิจกรรมนอกหลักสูตร แต่ในสหรัฐอเมริกา มักจะให้ความหมายหลักสูตรว่า เป็นประสบการณ์ทั้งหมดที่โรงเรียนจัดให้นักเรียน (Brickman 1970 : 82)

หลักสูตรเป็นการจัดสิ่งที่โรงเรียนต้องการให้นักเรียนได้รู้ โดยเนื้อหาวิชาในห้องเรียนจะถูกจัดรวมเป็นกลุ่มวิชาในหลักสูตร เช่น คณิตศาสตร์ ภาษา และศิลปะ และโรงเรียนจะสนับสนุนกิจกรรมที่จัดนอกห้องเรียน เช่น การละคร ว่ายน้ำที่ ชมรมต่าง ๆ และทัศนศึกษา หลักสูตรเป็นสิ่งที่ทำให้เป้าหมายการศึกษาบรรลุผล เมื่อเป้าหมายและทรัพยากรทางการศึกษาเปลี่ยนแปลงไปตามความต้องการของโลกที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา หลักสูตรก็จะเปลี่ยนแปลงเพื่อสนองความต้องการเหล่านั้นด้วย (A.L. H-Q 1961 : 705)

กาเช่ (Gagné 1967:21 อ้างถึงใน ชวิชัย ชัยจิรฉายกุล 2529 : 8) กล่าวว่า หลักสูตรคือ การนำเอาเนื้อหาสาระ จุดหมายปลายทาง การลำดับเนื้อหา และการประเมิน

ล่วงหน้าถึงทักษะเดิมที่จำเป็นของนักเรียนเมื่อเขาเริ่มศึกษาเนื้อหาใหม่สักครั้ง

หลักสูตร คือ การตัดสินใจก่อนที่จะดำเนินการเรียนการสอน ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับจัดลำดับของเนื้อหาวิชา การเลือกเนื้อหาสาระที่เหมาะสมสำหรับนำมาใช้สอน และการเลือกวัสดุอุปกรณ์ รวมทั้งกฎเกณฑ์ในการจัดกลุ่มเพื่อให้นักเรียนเป็นไปอย่างได้ผลให้มากที่สุด (ASCD 1967 : 5)

ลิวิส และ มิล (Lewis and Meil 1972 : 27) ได้ให้ความหมายว่า หลักสูตรคือ ชุดของความตั้งใจเกี่ยวกับโอกาสในการสร้างข้อผูกพันของผู้เรียนกับบุคคลอื่นและกับสิ่งอื่น นั่นคือ ข้อมูลกระบวนการ เทคนิควิธีการ และค่านิยม ภายในเวลาและสถานที่ที่เหมาะสม

แทนเนอร์ และ แทนเนอร์ (Tanner and Tanner 1980 : 43) มองหลักสูตรว่าเป็นการปฏิรูปความรู้และประสบการณ์ โดยพัฒนาขึ้นมาอย่างมีระบบภายใต้ความดูแลของโรงเรียน (หรือมหาวิทยาลัย) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเพิ่มการควบคุมความรู้และประสบการณ์ของเขา

จอห์นสัน (Johnson 1970 - 1971 : 25) ได้กล่าวถึงความหมายของหลักสูตรว่า หลักสูตรเกี่ยวข้องกับไม่เฉพาะกับสิ่งที่นักเรียนจะต้องกระทำในสถานทางการเรียนรู้เท่านั้น แต่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่เขาจะต้องเรียนรู้ (หรือสามารถทำได้) อันเป็นผลมาจากสิ่งที่เขากระทำด้วย หลักสูตร ได้แก่ สิ่งที่เป็นผลตามมาไม่ใช่สิ่งที่เกิดขึ้น หลักสูตรเป็นเรื่องที่เกี่ยวกับความคาดหวังหรือความตั้งใจ และถ้าจะกล่าวให้เฉพาะลงไปอีกก็คือ มันเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่ตั้งใจเอาไว้ และมุ่งหวังจะให้บรรลุโดยผ่านทาง การสอน นั่นคือ ผ่านทางประสบการณ์ที่จัดให้ ผ่านทางสิ่งที่เกิดขึ้นและสิ่งที่ผู้เรียนกระทำ

เซเลอร์และอเล็กซานเดอร์ (Saylor and Alexander 1974 : 6) ได้นิยามหลักสูตรไว้ว่า เป็นแผนสำหรับจัดโอกาสการเรียนรู้ให้แก่ประชากรกลุ่มหนึ่งกลุ่มใด เพื่อให้บรรลุเป้าหมายและจุดหมายที่วางไว้ โดยมีโรงเรียนเป็นผู้รับผิดชอบ

ทาบ (Taba 1962 : 10) ได้นิยามความหมายของหลักสูตรไว้ว่า หลักสูตรได้แก่ แผนสำหรับการเรียนรู้

โบซง (Beauchamp 1975 : 199) ได้นิยามว่าหลักสูตรเป็นเอกสารที่เขียนขึ้นมา

ไอสนอร์และวอลแลนซ์ (Einsner and Vallance 1974 : 5 - 14) ได้กล่าวถึงมโนทัศน์ของหลักสูตรเกี่ยวกับที่มาและการนำไปสู่การปฏิบัติในการวางแผนพัฒนาหลักสูตรไว้ 5 มโนทัศน์ด้วยกันคือ

1. หลักสูตรในฐานะที่เป็นพัฒนาการของกระบวนการคิด (Curriculum as the Development of Cognitive Process)

หลักสูตรในความหมายนี้ พื้นฐานจะมีความเกี่ยวข้องกับการขีดเคลาทางสติปัญญา ดังนั้น หลักสูตรจึงหมายถึงเนื้อหาของหลักสูตรนั่นเอง (Curriculum Content) หลักสูตรจะเน้นไปที่จะให้การศึกษาอย่างไร (How) มากกว่าจะให้การศึกษาอะไร (What) จุดมุ่งหมายคือ การพัฒนาเชิงเทคโนโลยีของจิต (Sort of Technology of Mind) หลักสูตรจะเป็นตัวที่จะสร้างความแหลมคมทางกระบวนการทางสติปัญญา และการพัฒนาทักษะการคิดที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนรู้ต่าง ๆ อย่างแท้จริง หลักสูตรในแนวนี้จะเน้นกระบวนการใน 2 ลักษณะ ลักษณะแรกจะชี้ไปที่เป้าหมายของการให้การศึกษาในโรงเรียนว่า เป็นการจัดหาเนื้อหาสาระ ความรู้สำคัญ ๆ เกี่ยวกับทักษะการคิดที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ ลักษณะที่สองจะเป็นการทำความเข้าใจถึงกระบวนการการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน การศึกษาจะหมายถึง "พลวัตของการเรียนรู้" (Dynamics of Learning) ด้วยเหตุนี้ การให้การศึกษาในโรงเรียนจึงไม่มีที่สิ้นสุด โดยจะเน้นถึงความเจริญงอกงามไปเรื่อย ๆ ดังนั้นการศึกษาจะไม่เน้นถึงเนื้อหาสาระเฉพาะ และเป้าหมายของการศึกษาจะไม่กล่าวถึงเนื้อหาใด ๆ เลย หลักสูตรในเชิงกระบวนการทางความคิดนี้จะมองผู้เรียนว่าเป็นองค์ประกอบที่มีปฏิสัมพันธ์และต้องปรับตัวอยู่ในระบบ ซึ่งถ้าเราให้เครื่องมือทางสติปัญญาที่ถูกต้องแล้ว นักเรียนจะสามารถงอกงามได้โดยไม่มีที่สิ้นสุด

หลักสูตรในแนวนี้จะเน้นไปที่ตัวเด็กและ โยงถึงกระบวนการเรียนรู้ในตัวของมันเองมากกว่าในบริบททางสังคมที่กว้างออกไป หลักสูตรส่งเสริมให้เด็กมีความคิดเป็นอิสระ เป็นตัวของตัวเอง เด็กสามารถเลือกและตัดสินใจด้วยตัวของเขาเองในเหตุการณ์ที่เขาเผชิญ ที่นอกเหนือจากบริบทของโรงเรียนหลักสูตร ในความหมายนี้จะเป็นการชี้ให้เห็นถึงสมมติฐานที่เกี่ยวกับ "วิธีการเรียนรู้ของเด็กจะมีอิทธิพลต่อการพัฒนาโปรแกรมทางการศึกษา"

2. หลักสูตรในฐานะที่เป็นเทคโนโลยี (Curriculum as Technology)

หลักสูตรในความหมายนี้ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการให้การศึกษาในโรงเรียนจะเหมือนกับหลักสูตรในฐานะที่เป็นพัฒนาการของกระบวนการคิด คือจะเน้นที่กระบวนการ โดยเน้นเกี่ยวกับควรให้การศึกษาอย่างไร (How) มากกว่าที่จะเน้นจะให้การศึกษาอะไร (What) ภารกิจหลักของหลักสูตรคือ เป็นสิ่งสำคัญอันหนึ่งในการที่จะค้นหาวิธีการที่มีประสิทธิภาพ ที่จะกำหนดจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน ส่วนในด้านกระบวนการนั้น หลักสูตรในฐานะที่เป็นเทคโนโลยีจะต่างจากหลักสูตรในฐานะ

ที่เป็นผลมาจากการของกระบวนการคิด คือ หลักสูตรในฐานะที่เป็นเทคโนโลยีจะเน้นที่การให้ความสนใจเอาใจใส่ กล่าวคือ จะไม่เน้นเพียงแต่กระบวนการของความรู้หรือการเรียนรู้เท่านั้น แต่จะเน้นถึงการอำนวยความสะดวกในด้านเทคโนโลยี ซึ่งช่วยให้ความรู้นั้นได้สื่อสารและก่อให้เกิดการเรียนรู้ หลักสูตรนี้จะไม่สนใจ หรือสนใจก็เพียงเล็กน้อยในเรื่องของเนื้อหา แต่จะเน้นเกี่ยวกับการพัฒนาเทคโนโลยีของการจัดการเรียนการสอน หลักสูตรนี้จะสนใจในตัวผู้เรียนน้อยมากหรือแม้แต่ความสัมพันธ์ของผู้เรียนที่มีต่ออุปกรณ์ต่าง ๆ ก็เช่นกัน แต่จะมุ่งสนใจเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดจากการปฏิบัติในการที่จะเสนอโปรแกรมที่มีประสิทธิภาพ หรือการเสนอวัสดุอุปกรณ์ต่อผู้เรียน นักเทคโนโลยีจะพัฒนาไปสู่ระบบที่เป็นอิสระจากคำนิยามต่าง ๆ นักหลักสูตรในแนวนี้จะมองหลักสูตรในฐานะเป็นตัวป้อน (Input) ต่อระบบการผลิตและการใช้ โดยมองในระบบอุตสาหกรรม ความคุ้มทุนหรือการวิเคราะห์ระบบ หลักสูตรในแนวนี้มีสมมติฐานเกี่ยวกับธรรมชาติของการเรียนรู้ว่า การเรียนรู้ต้องเกิดในระบบที่แน่นอนและอยู่ในแนวทางที่สามารถทำนายได้และสามารถที่จะทำให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ถ้ามีวิธีการที่ดีในการควบคุม ซึ่งทำได้สมบูรณ์ ผู้เรียนจะถูกมองว่าเป็นตัวปัญหาและเป็นองค์ประกอบเฉพาะที่ไม่หยุดอยู่กับที่ในระบบ งานหลักที่สำคัญของนักการศึกษาคือ การจัดวัสดุอุปกรณ์ต่าง ๆ ก่อนที่ผู้เรียนจะเข้ามาในห้องเรียน

3. หลักสูตรในฐานะที่เป็นประสบการณ์ที่ได้รับ (Curriculum as Consummatory Experience)

หลักสูตรในแนวนี้ จะสนใจในความต้องการของเด็กแต่ละคนและความต้องการเพื่อบูรณาการส่วนบุคคล การกิจของหลักสูตรคือการจัดประสบการณ์ให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน คือ ยึดเด็กเป็นศูนย์กลาง ให้เด็กเติบโตโดยอิสระ การศึกษาถูกมองว่าเป็นกระบวนการที่จะจัดหาวิธีการให้ผู้เรียนมีเสรีภาพในการพัฒนาความเป็นตัวของตัวเอง ดังนั้นหลักสูตรในแนวนี้จึงเน้นเนื้อหาเด่นมาก ซึ่งจะไม่เหมือนกับหลักสูตรสองแนวทางที่กล่าวมาแล้ว เพราะหลักสูตรในแนวนี้จะเน้นมากในเรื่อง "จะต้องสอนอะไรในโรงเรียน" ความหมายของการศึกษา คือ แรงผลักดันที่ทำให้ผู้เรียนมีความเป็นอิสระ และวิธีการที่จะช่วยเหลือผู้เรียนแต่ละคนให้ค้นพบสิ่งต่าง ๆ ด้วยตัวเขาเอง การให้การศึกษาในโรงเรียนถูกมองว่าเป็นสิ่งสำคัญของชีวิต และเป็นภาระส่งเสริมอย่างมีศักยภาพต่อการจัดประสบการณ์ตามลักษณะของตัวเอง และเนื้อหาจะถูกมองว่าเป็นการเสนอประสบการณ์ ซึ่งถือว่าเป็นจุดเน้นที่สำคัญของหลักสูตรแนวนี้ หลักสูตรแนวนี้ยึดกระบวนการเช่นเดียวกับหลักสูตร 2 แนวทางแรก แต่เป็นไปในคนละความหมายกันคือ จะสร้างเป้าหมายของการศึกษาในเชิงของกระบวนการส่วนบุคคลที่เป็นพลวัตมากกว่าที่ชี้นำโดยตัวหลักสูตรเองว่าควรจัดหลักสูตรอย่างไร หลักสูตรในฐานนี้จะเน้นความงอกงามส่วนบุคคล และเน้นการปฏิรูปด้วย เพราะโดยนัยแฝงแล้ว ถ้ามีการพัฒนาให้เกิดความงอกงามส่วนบุคคล จำเป็นที่จะต้องมีการเปลี่ยนแปลง

4. หลักสูตรในฐานะที่เป็นตัวสนองตอบในการปฏิรูปสังคม (Social Reconstruction Relevance)

หลักสูตรในแนวนี้จะเน้นบทบาทของการศึกษาและเนื้อหาหลักสูตรให้ เข้ากับบริบทของสังคมที่กว้างออกไป นักพัฒนาหลักสูตรแนวปฏิรูปสังคมจะเน้นความต้องการของสังคมมากกว่าความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน จุดมุ่งหมายโดยภาพรวมของการศึกษาคือ การสอดคล้องเข้ากันได้กับรูปแบบของประสบการณ์ทั้งหมด มากกว่าที่จะเน้นกระบวนการที่สามารถนำไปปฏิบัติได้ พวกนี้จะเน้นการปฏิรูปสังคม และความรับผิดชอบต่อนาคตของสังคมเป็นสิ่งสำคัญ ทรศนะต่อการให้การศึกษาและหลักสูตรจะเป็นไปในลักษณะที่ต้องมีความสัมพันธ์กับปัญหาต่าง ๆ ของสังคมที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน นักพัฒนาหลักสูตรแนวนี้ ต้องการให้โรงเรียนตระหนักและรับผิดชอบต่อบทบาทที่เป็นตัวเชื่อมระหว่างสิ่งที่เป็นอย่าง (what is) และสิ่งที่ควรจะเป็น (what might be) ระหว่างสังคมแห่งความเป็นจริง (real) และสังคมอุดมคติ (Ideal)

5. หลักสูตรในฐานะที่เป็นเหตุผลเชิงวิชาการ (Academic Rationalism)

หลักสูตรแนวนี้เป็นรูปแบบของหลักสูตรที่ถูกคิดกับตั้งเดิมมากที่สุดในบรรดาทั้ง 4 หลักสูตรที่กล่าวมา หลักสูตรในฐานะเป็นเหตุผลเชิงวิชาการนั้นจะเน้นพื้นฐานในการให้เด็กได้มีเครื่องมือเพื่อสามารถมีส่วนร่วมในประเพณีวัฒนธรรมตะวันตกได้ และช่วยให้เด็กได้พบกับความคิดและสิ่งของต่าง ๆ ที่สำคัญและยิ่งใหญ่ที่มนุษย์ได้สร้างขึ้นในอดีต ดังนั้นหลักสูตรแนวนี้จึงมีความเชื่อว่าโรงเรียนไม่สามารถที่จะพยายามสอนทุกสิ่งทุกอย่างแก่เด็กได้ การที่จะเป็นผู้มีการศึกษา หมายถึงการที่มีความสามารถอ่าน และเข้าใจผลงานต่าง ๆ ที่มนุษย์สร้างขึ้น เป็นสาขาวิชาต่าง ๆ ในอดีตที่เป็นมรดกตกทอดสืบมาเก่าแก่ ดังเช่นมรดกเก่าแก่ตั้งแต่เริ่มต้นของอารยธรรมกรีก หลักสูตรจะเน้นสาขาวิชาที่เก่าแก่ที่เป็นอมตะ

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2521 : 10) ให้ความหมายหลักสูตรว่า หมายถึง ประสบการณ์ทั้งหมดที่โรงเรียนจัดให้นักเรียนทั้งในและนอกห้องเรียน เพื่อให้นักเรียนได้ความรู้ มีทักษะ เกิดความคิด และทัศนคติที่ดีอันจำเป็นต่อการดำรงชีวิต

หลักสูตร หมายถึง ประมวลประสบการณ์หรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางโรงเรียนจัดขึ้นทั้งในและนอกชั้นเรียน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และช่วยให้เกิดการพัฒนากทุกด้าน (สุจริต เพียรชอบ 2521 : 1-23)

หลักสูตร หมายถึง ประสบการณ์ทุกอย่างที่โรงเรียนจัดให้นักเรียน (ฮ้าง บัวศรี 2504 : 64)

หลักสูตร คือ แผนซึ่งได้ออกแบบจัดทำขึ้น เพื่อแสดงถึงจุดหมาย การจัดเนื้อหาสาระ กิจกรรม และมวลประสบการณ์ในแต่ละโปรแกรมการศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนมีพัฒนาการในด้านต่าง ๆ ตามจุดมุ่งหมายที่ได้กำหนดไว้ (ธีรารัง บัวศรี 2531 : 6)

หลักสูตร หมายถึง ประมวลประสบการณ์ทั้งหลายที่จัดให้เด็กได้เรียน เนื้อหาวิชา ทักษะ ทักษะ พฤติกรรม กิจกรรม สิ่งแวดล้อม ฯลฯ เมื่อประมวลกันเข้าแล้วก็ยังเป็นประสบการณ์ที่ผ่านเข้าไปในการรับรู้ของเด็ก หลักสูตร คือ สิ่งใดก็ตามซึ่งมุ่งหวังจะเกิดการเรี้นรู้แก่เด็ก (เอกวิทย์ ฌ กลาง 2511 : 108)

หลักสูตรมิได้หมายถึงแต่เพียงหนังสือหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการเท่านั้น แต่ยังหมายถึง กิจกรรม และประสบการณ์ทั้งหลายที่จัดให้แก่เด็ก รวมทั้งการสอนของครูที่มีต่อเด็ก นักเรียน (กมล สดประเสริฐ 2516 : 20)

หลักสูตร หมายถึง กิจกรรมหรือประสบการณ์ทั้งหลายที่โรงเรียนจัดให้แก่ผู้เรียน (ธวัชชัย ชัยจิรณายากุล 2527 : 12)

การจัดการศึกษาในประเทศไทย ถือว่าหลักสูตรเป็นแม่บทสำคัญ เพราะหลักสูตรคือ โครงการเตรียมเด็กและเยาวชนให้เป็นสมาชิกที่มีประสิทธิภาพในการเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ของสังคม (วิญญู สาธร 2521 : 240)

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน (2525 : 844) ได้ให้ความหมายหลักสูตรว่า คือ รายวิชาที่กำหนดไว้ให้ศึกษาเพื่อวัตถุประสงค์อย่างใดอย่างหนึ่ง

สัจจ อุตสาหกรรม (2527 : 3-4) ได้อธิบายเกี่ยวกับคำว่า "หลักสูตร" ว่าในภาษาไทยมีศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรอยู่ 2 คำ คือ คำว่า "หลักสูตร" กับ "ประมวลการสอน" โดยในสมัยก่อนนั้น คำว่า "หลักสูตร" จะหมายถึง เอกสารที่กล่าวถึงจุดมุ่งหมาย โครงสร้าง และเนื้อหาวิชาอย่างย่อ ๆ ส่วน "ประมวลการสอน" คือ เอกสารหลักสูตรที่ภาคการศึกษาต่าง ๆ จัดทำขึ้น โดยขยายหลักสูตรจากส่วนกลาง ให้มีรายละเอียดของจุดมุ่งหมายของการเรียนการสอน เนื้อหาสาระที่จะให้สอน เสนอแนะเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอน ใช้สื่อการเรียนการสอนและการวัดผลการเรียนการสอนอีกด้วย ส่วนในปัจจุบัน คำว่า "หลักสูตร" จะใช้ในความหมายที่เป็นเอกสาร ซึ่งกำหนดจุดมุ่งหมาย หลักการ และโครงสร้างโดยสังเขป ส่วนคำว่า "ประมวลการสอน"

จะใช้ในความหมายของรายละเอียดที่ได้บรรจุไว้ในแต่ละรายวิชา (course)

ส่วนคำว่า Syllabus นั้น สัจด์ อูทรทัมภ์ (2527 : 4-7) ได้อธิบายโดยอ้างถึงความหมายของ Morris ว่า Syllabus จะหมายถึง "หัวข้อโดยย่อของใจความสำคัญของเนื้อหาสาระ หรือหัวข้อโดยย่อของรายวิชาต่าง ๆ" สำหรับประเทศไทยในสมัยก่อนใช้ในความหมายของหลักสูตรและประมวลการสอน แต่ในปัจจุบันมักใช้คำว่า Syllabus ในความหมายของรายวิชา (Course of Study)

โบซอง (1975 : 15) ให้ความหมาย Curriculum อยู่ในขอบเขต 3 สถานะคือ ในฐานะศาสตร์แขนงหนึ่ง ในฐานะของข้อกำหนดเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่เขียนขึ้นอย่างเป็นทางการ และ ในฐานะของระบบการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร สำหรับหลักสูตรในฐานะของข้อกำหนดที่เกี่ยวกับการเรียนการสอนที่เขียนขึ้นอย่างเป็นทางการ จะหมายถึง เอกสารซึ่งเขียนขึ้นอย่างเป็นทางการ เนื่องจากหลักสูตรเป็นเครื่องมืออันหนึ่งของสังคมที่จะใช้เป็นข้อกำหนดสำหรับการอบรมบุคคลต่าง ๆ ให้เป็นไปตามความต้องการของสังคม เอกสารดังกล่าวอาจจำแนกออกเป็น 2 ประเภทคือ เอกสารหลักสูตรที่กล่าวถึงสาระของหลักสูตรโดยตรง คือกล่าวถึง จุดมุ่งหมาย หลักการ โครงสร้าง เนื้อหาสาระที่จัดไว้ในหลักสูตรนั้น ๆ และเอกสารประกอบหลักสูตรที่อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับรายละเอียดต่าง ๆ ของหลักสูตร เพื่อให้การนำหลักสูตรไปใช้ได้ผลตามความมุ่งหมาย

จากคำจำกัดความและบทนิยามข้างต้น จะเห็นว่าเป็นการให้ความหมายของหลักสูตรในแง่มุมมองต่าง ๆ กันตามทรรศนะที่มีต่อการจัดการศึกษา โดยเฉพาะสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการกำหนดสิ่งที่จะต้องเรียนรู้ อีกทั้งมีคำเรียกขานแตกต่างกันไป แต่ถ้าพิจารณาอย่างลึกซึ้งแล้ว ความหมายเหล่านี้มีสาระสำคัญตรงกัน ทั้งนี้อาจสรุปด้วยคำกล่าวของไพฑูริย์ สินลาวัฒน์ (2524 : 20-21) ที่ว่า ในทางปฏิบัติ การให้นิยามและความหมายมักจะแตกต่างกันไปตามระดับของการศึกษา เพราะขอบเขตหน้าที่และภาระของการศึกษาในแต่ละระดับก็แตกต่างกัน ในวงการศึกษาระดับประถมศึกษา ให้ความหมายของหลักสูตรมักจะครอบคลุมประสบการณ์ทั้งหมดและทุกอย่างที่โรงเรียนจัดขึ้น เพราะเด็กอยู่ในสายตาและการดำเนินการของครูอยู่ตลอดเวลา สูงขึ้นมาในระดับมัธยม การทำความเข้าใจในเรื่องของหลักสูตรเปลี่ยนไปบ้าง โดยหลักสูตรจะหันมาเน้นเรื่องของเนื้อหาและกิจกรรมในห้องเรียนมากขึ้น และมีการแยกกิจกรรมนอกห้องเรียนออกเป็นกิจกรรมนอกหลักสูตรหรือเสริมหลักสูตรต่าง ๆ ตามที่เข้าใจกันในปัจจุบัน เมื่อมาถึงระดับอุดมศึกษา หลักสูตรจะหันมาเน้นพิเศษในเรื่องของเนื้อหาและองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับเนื้อหา รวมทั้งกิจกรรมที่ดำเนินไป

เพื่อเนื้อหาดังกล่าว ทั้งนี้เพราะชีวิตนอกห้องเรียนที่นอกเหนือจากเนื้อหา อาจารย์จะมีบทบาทน้อย ผู้เรียนย่อมมีอิสระที่จะรับและเลือกโดยเสรี ด้วยเหตุนี้ เมื่อก้าวถึงหลักสูตรระดับอุดมศึกษาจึงครอบคลุมถึงตัวเนื้อหาวิชา รายวิชาต่าง ๆ กิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวเนื่องกับเนื้อหาและรายวิชา เหล่านั้นเป็นหลักการสำคัญ กล่าวได้ว่า หลักสูตรในระดับอุดมศึกษาชั้น อาจพิจารณาได้จากเนื้อหา รายวิชาและกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวเนื่องกับเนื้อหาและรายวิชาเป็นหลักการสำคัญ ทั้งนี้ย่อมต้องพิจารณาประกอบกับจุดประสงค์ของหลักสูตร

ส่วนประกอบของหลักสูตร

ในเรื่องส่วนประกอบของหลักสูตร มีผู้กล่าวถึงดังต่อไปนี้

Taba (1962 : 11) ได้กล่าวอธิบายถึงองค์ประกอบของหลักสูตรไว้ว่า ไม่ว่าจะมีการออกแบบให้เฉพาะเพียงใดก็ตาม หลักสูตรทุกประเภทจะประกอบด้วยส่วนประกอบที่แน่นอน ตามปกติหลักสูตรจะบรรจุข้อความเกี่ยวกับวัตถุประสงค์และจุดหมายเฉพาะ หลักสูตรชี้ให้เห็นการเลือกและการจัดเนื้อหาแสดงแนวทางที่แน่นอนของการเรียนการสอน ไม่ว่าจะมียุติหมายหรือการจัดเนื้อหาสาระเป็นผู้กำหนดหรือไม่ก็ตาม ประการสุดท้าย หลักสูตรจะรวมโปรแกรมการประเมินผลเข้าไว้ด้วย

หลักสูตรประกอบด้วยสภาพแวดล้อมต่าง ๆ ที่มีการเรียนการสอนเกิดขึ้น รวมถึงเนื้อหาและวิธีการที่เกี่ยวข้องทั้งหมด (Joyce and Weil 1972 : 319)

หลักสูตรเป็นสิ่งที่เกิดจากการบูรณาการ มีองค์ประกอบ 4 ส่วนคือ 1) เป้าหมาย เป้าประสงค์ จุดมุ่งหมาย 2) เนื้อหาสาระ 3) กิจกรรมการเรียนรู้ และ 4) การประเมินผล หลักสูตรจะได้รับอิทธิพลพื้นฐาน 4 ประการ คือ ขบวนการทางสังคม/วัฒนธรรม บัณฑิตบุคคล และทฤษฎีการเรียนรู้ พื้นฐานทั้ง 4 อย่างนี้ อยู่ภายใต้อิทธิพลของความเชื่อทางปรัชญา (Zais 1975 : 96-97)

ไทเลอร์ (Tyler 1949 : 1) ได้ระบุคำถามที่เป็นแนวทางในการศึกษาหลักสูตรไว้ 4 ข้อดังต่อไปนี้

1. มีวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอะไรบ้าง ที่โรงเรียนจะต้องให้เด็กได้รับ

2. มีประสบการณ์ทางการศึกษาอะไรบ้าง ที่จะทำให้บรรลุวัตถุประสงค์เหล่านี้
3. จะจัดประสบการณ์ทางการศึกษาเหล่านี้ให้มีประสิทธิภาพได้อย่างไร
4. จะพิจารณาได้อย่างไรว่าวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ั้นได้บรรลุแล้ว

ในส่วนที่เป็นเนื้อหาสาระของหลักสูตร วิจิตร ศรีสอ้าน (2523 : 11-12) ได้อธิบายถึงโครงสร้างของเนื้อหาสาระของศึกษาศาสตร์ อาจแบ่งได้ดังนี้

ก. วิชาเนื้อหาที่จำเป็นสำหรับการเป็นครู ประกอบด้วย วิชาพื้นฐานทั่วไป (General Education) และวิชาเฉพาะ (Subject Speciality) ซึ่งประมวลมาจากศาสตร์สาขาต่าง ๆ ตัวอย่างเช่น หลักสูตรศึกษาศาสตร์ระดับปริญญาตรี (4ปี) ของมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช นักศึกษาจะต้องเรียนวิชาพื้นฐานทั่วไป 5 วิชา เพื่อให้มีพื้นฐานทั่วไปสำหรับการเป็นครูและการเป็นครูที่ดี โดยให้ศึกษา ภาษา มนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และคณิตศาสตร์ ถ้าเป็นแขนงวิชามัธยมศึกษา นักศึกษาจะต้องเลือกเรียนวิชาเอก ซึ่งเป็นวิชาเฉพาะอีก ไม่น้อยกว่า 8 วิชา เพื่อให้มีความรู้ในเนื้อหาวิชาที่จะสอนลึกซึ้งพอ ส่วนของเนื้อหาวิชาที่ประมวลมาเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรศึกษาศาสตร์ ส่วนนี้คือที่ต้นฉบับของศาสตร์สาขาต่าง ๆ ที่สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ประยุกต์มาใช้ตามความจำเป็นของการเป็นครู

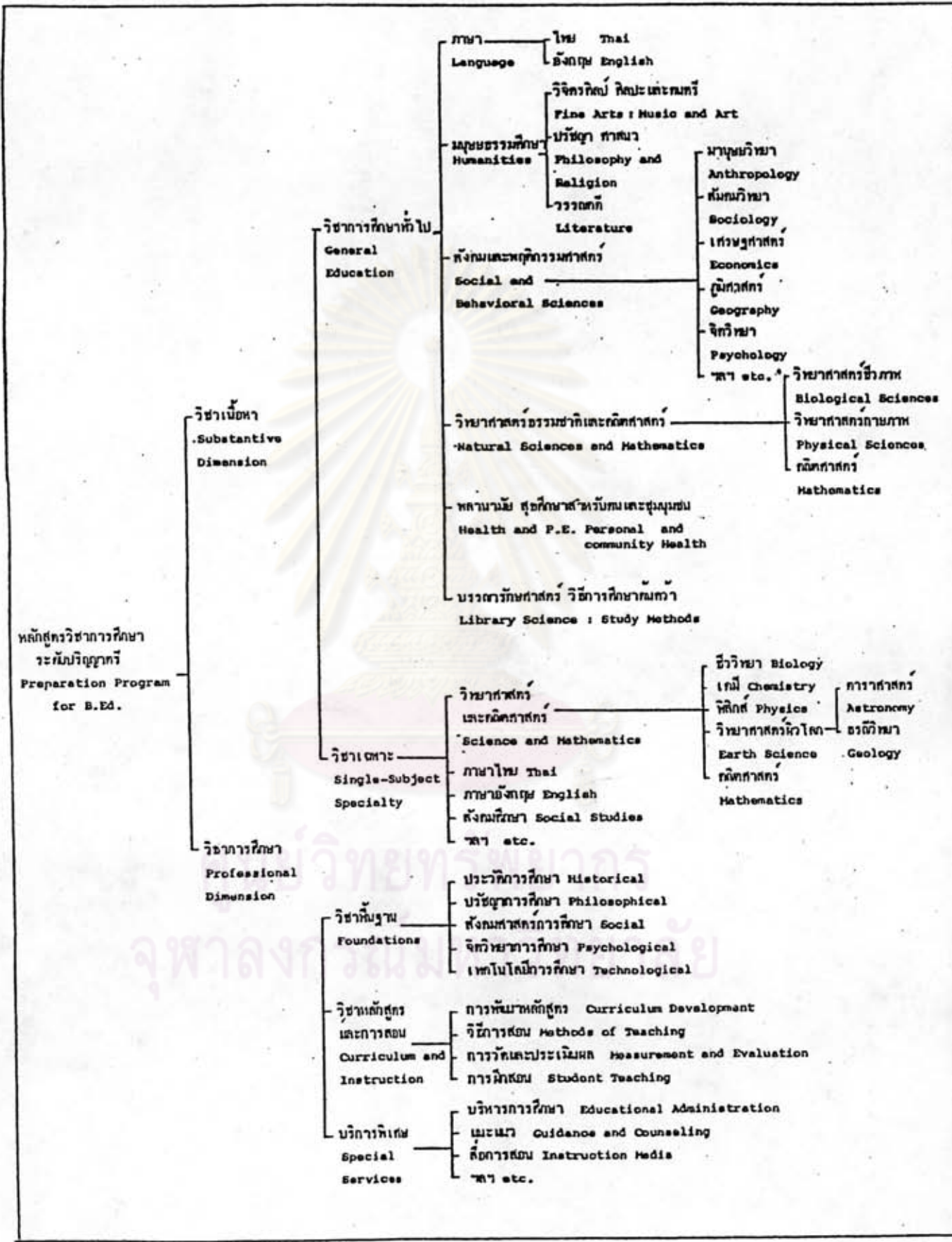
ข. วิชาชีพหรือวิชาการศึกษา (Professional Education) ซึ่งเดิมเรียกว่า วิชาครู โครงสร้างของเนื้อหาสาระส่วนนี้ ส่วนใหญ่เป็นเนื้อหาสาระของศึกษาศาสตร์โดยเฉพาะ หัวใจของเรื่องคือหลักสูตรและการสอน นอกจากนี้ ก็มีวิชาพื้นฐานการศึกษาและวิชาเฉพาะในลักษณะที่เป็นบริการพิเศษทางด้านการศึกษา

วิชาพื้นฐานการศึกษา (Foundation) ประกอบด้วยพื้นฐานด้านประวัติการศึกษา ปรัชญาการศึกษา จิตวิทยาการศึกษา สังคมศาสตร์การศึกษา และเทคโนโลยีการศึกษา ซึ่งเป็นเนื้อหาสาระของชุดวิชานี้มันเอง

วิชาหลักสูตรและการสอน (Curriculum and Instruction) ประกอบด้วยการพัฒนาหลักสูตร วิทยาการการสอน และการวัดผล

วิชาบริการพิเศษ (Special Services) ได้แก่ การบริหารการศึกษา การแนะแนวการศึกษา และเทคโนโลยีการศึกษา เป็นต้น

องค์ประกอบและโครงสร้างของศึกษาศาสตร์ อาจแสดงเป็นแผนภูมิต่างปรากฏในแผนภูมิที่ 1



ชนิดของหลักสูตร

ในเรื่องชนิดของหลักสูตร แมคเนล (McNeil 1981 : 1) ได้กล่าวถึงชนิดของหลักสูตรว่า หลักสูตรแบ่งได้เป็น 4 ลักษณะ คือ 1) หลักสูตรมนุษยนิยม 2) หลักสูตรปฏิรูปสังคม 3) เทคโนโลยีและหลักสูตร และ 4) หลักสูตรวิชาการ

1) หลักสูตรมนุษยนิยม เป็นหลักสูตรที่สนองความต้องการแต่ละบุคคล ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างอิสระ พัฒนาตนเอง และให้รางวัลตนเอง (McNeil 1981 : 3)

2) หลักสูตรปฏิรูปสังคม เน้นความต้องการของสังคมมากกว่าความสนใจส่วนบุคคลต่อต้านความคิดที่ว่า หลักสูตรควรช่วยให้ผู้เรียนปรับตัวหรือทำตัวให้เข้ากับสังคมที่เป็นอยู่ แต่เน้นให้หลักสูตรทำให้ผู้เรียนพัฒนาและวางแผนสังคม (McNeil 1981 : 21)

3) เทคโนโลยีและหลักสูตร หมายถึง การนำเอาเทคโนโลยีมาสร้างสิ่งที่มีผู้วางแผนความต้องการ ได้มีการนำเอาเทคโนโลยีมาประยุกต์ใช้ในหลักสูตร 2 ทางด้วยกันคือ นำมาใช้ในรูปของแผนการณ์สำหรับการใช้เครื่องมือและสื่อต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ และนำมาใช้ในรูปของแบบจำลอง และกระบวนการสร้าง พัฒนา และประเมิน วัสดุอุปกรณ์ หลักสูตร และระบบการสอน กระบวนการพัฒนาอาจจะกล่าวออกมาในรูปของกฎเกณฑ์ซึ่งจะทำนายผลผลิต ได้ดีขึ้น (McNeil 1981 : 39-40)

4) หลักสูตรวิชาการ เป็นหลักสูตรที่เน้นการจัดเนื้อหาวิชาความรู้ให้แก่ผู้เรียน เป็นหลักสูตรที่ใช้กันมาตั้งแต่ดั้งเดิม (McNeil 1981 : 41)

ความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการสอน

เมื่อกล่าวถึงคำว่าหลักสูตรและการสอนแล้ว ส่วนใหญ่จะพบว่าคำสองคำมีนิยามที่เกี่ยวข้องกันเสมอ มีนักวิชาการบางท่านเปรียบเทียบหลักสูตรและการสอน ถ้าจะว่าไปแล้วก็เปรียบเทียบเหมือนด้านหัวและด้านท้ายของเหรียญนั่นเอง เป็นที่ยอมรับของนักการศึกษาทั่วไปแล้วว่าหลักสูตรและการสอนนั้นมีความสัมพันธ์กัน แต่จะสัมพันธ์กันในรูปแบบใด สัมพันธ์กันมากน้อยแค่ไหนอย่างไรนั้น สุดแต่การมองภาพของหลักสูตรและการสอนของท่านนั่นเอง

ไทเลอร์ (Tyler 1949) ได้ให้ความเห็นว่า การสอนนั้นดูเหมือนจะถูกจัดให้เป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตร เหมือนกับที่ชูเบิร์ด (Schubert 1986 : 40) ก็จัดให้การสอนเป็นมิติย่อยของหลักสูตร ในขณะที่ Joyce และ Weil (1972 : 312) ให้ความเห็นว่า การศึกษาที่

เกี่ยวกับหลักสูตรและการสอนมักจะกระทำแยกกันและไม่ค่อยสัมพันธ์กัน หลักสูตรมักเกี่ยวกับเนื้อหา การสอนมักเกี่ยวกับวิธีการ อย่างไรก็ตาม เสริมศรี ไชยศรี (2528 : 13) ได้สรุปว่าหลักสูตร และการสอนมีความสัมพันธ์กันอย่างยิ่ง จนยากที่จะศึกษาสิ่งหนึ่งโดยละเลยอีกสิ่งหนึ่ง เพราะถ้า เป็นเช่นนั้นคุณภาพของการศึกษาของเราก็คงไม่ก้าวหน้าเท่าที่ควรจะเป็น

ในเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการสอนนั้น สามารถมองได้ในหลายแง่ หลายรูป ดังที่ โอลิวา (1982 : 41) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการสอน แบ่ง ออกเป็น 4 รูปแบบด้วยกันคือ

1. รูปแบบทวิลักษณ์ (Dualistic Model) รูปแบบดังกล่าวนี้เชื่อว่าหลักสูตร อยู่ข้างหนึ่ง และการสอนวางอยู่อีกข้างหนึ่ง และทั้งสองสิ่งนี้ไม่เคยพบกันเลยระหว่างหลักสูตร และการสอน มีช่องว่างปรากฏอยู่ หมายความว่า สิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียนภายใต้การอำนวยการ ของผู้สอนจะมีความสัมพันธ์กันเพียงเล็กน้อยกับสิ่งที่ เป็นแผนแม่บทได้กำหนดและหวังจะ ให้เกิดขึ้น ในห้องเรียน

2. รูปแบบที่มีส่วนร่วมกันอยู่ (The Interlocking Model) ทั้งหลักสูตรและ การสอน จะ ไม่มีอย่างหนึ่งอย่างใด ได้รับความสำคัญเป็นพิเศษ ตามรูปแบบนี้เป็น การแสดงให้เห็น อย่างชัดเจนถึงความสัมพันธ์เชิงบูรณาการของสิ่งของสองสิ่งนี้ การที่จะแยกจากกันจะทำให้เกิด พิษและผลเสียแก่ทั้งสองสิ่ง

3. รูปแบบที่เป็นระบอบย่อยของกันและกัน (Concentric Model) รูปแบบอัน ก่อน ๆ ที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการสอน ได้ชี้ให้เห็นถึงปริมาณของความเป็นอิสระ ต่อกันอยู่ส่วนหนึ่ง ซึ่งได้แก่ส่วนที่แยกออกไปจากส่วนที่ เคยหรือร่วมกันอยู่ การพึ่งพาอาศัยซึ่งกัน และกันเป็นลักษณะที่สำคัญของรูปแบบที่เป็นระบอบย่อยของกันและกัน

4. รูปแบบที่มีลักษณะเป็นวงจร (Cyclical Model) แนวคิดเชิงวงจรของ ความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการสอนเป็นเพียงรูปแบบการแสดงระบบอย่างง่าย ๆ ที่เน้น องค์ประกอบที่จำเป็นของการประเมินผลย้อนกลับ (feedback) หลักสูตรและการสอนเป็นสิ่งที่ แยกออกจากกันแต่มีความสัมพันธ์เชิงวงจรกันอย่างต่อเนื่อง กล่าวคือ หลักสูตรมีอิทธิพลต่อการสอน อย่างต่อเนื่อง และในทางกลับกัน การสอนก็มีอิทธิพลต่อหลักสูตร

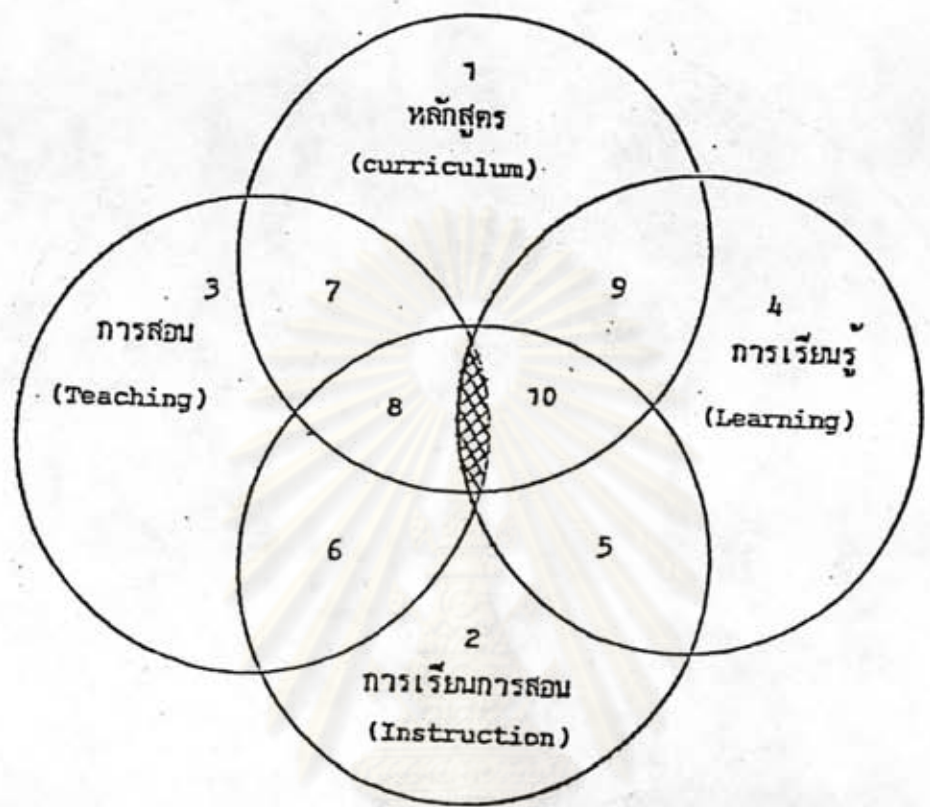
สัจด์ อูทรานันท์ (2527 : 346) ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ของหลักสูตรและการ สอนว่า Curriculum and Instruction หมายถึง โปรแกรมการศึกษาที่มุ่งเน้นการพัฒนา บุคลากรให้มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร และสามารถนำไปใช้ในการจัดการ เรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สันต์ ชรรมบำรุง (2527 : 105) ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการสอนว่า หลักสูตรนั้นเป็นหัวใจของการเรียนการสอน ความสำเร็จของการศึกษาขึ้นอยู่กับหลักสูตรเป็นประการสำคัญ เพราะหลักสูตรจะกำหนดว่าผู้เรียนจะเรียนอะไร เพื่ออะไร ผู้ที่จะสอนได้ผลดีจะต้องเป็นผู้ที่เข้าใจหลักสูตรเป็นอย่างดี เพราะฉะนั้น หลักสูตรและการสอนจึงมีความสัมพันธ์กันเป็นอย่างยิ่ง กล่าวคือ ตัวหลักสูตรนั้นเปรียบเสมือนภาคทฤษฎีที่กำหนดตัวเนื้อหา รายวิชาและกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับเนื้อหาและรายวิชานั้นเป็นหลักสำคัญ สำหรับการสอนจะเป็นขยายและกระจายเนื้อหาไปสู่ผู้เรียนตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

นอกจากนั้น สันต์ ชรรมบำรุง (2527 : 113) ยังได้อธิบายว่า ในความสัมพันธ์ของหลักสูตรและการสอนนั้น สามารถแยกออกเป็นความสัมพันธ์ได้หลายรูปแบบ แบบหนึ่งก็คือ ความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการสอนในแนวทางการนำไปใช้ในภาระเรียนการสอนในโรงเรียน กล่าวคือ ประเภทของหลักสูตรแต่ละประเภทนั้น จะต้องใช้วิธีการและการจัดกระบวนการเรียนการสอนที่แตกต่างกันออกไป จะต้องยึดหลักสูตรแต่ละชนิดเป็นแกนกลาง รวมทั้งการตั้งจุดมุ่งหมาย กิจกรรมต่าง ๆ ด้วย และการจัดหลักสูตรการสอนต้องมีพื้นฐานจากปรัชญาการศึกษา ความต้องการพื้นฐานของผู้เรียน และปัญหาความต้องการของสังคม

Macdonald (1954 : 1-7) ได้แสดงทรรศนะเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการสอน โดยชี้ให้เห็นถึงความเกี่ยวเนื่องถึงการให้นิยามของคำ 4 คำคือ (1) หลักสูตร (Curriculum) (2) การเรียนการสอน (Instruction) (3) การสอน (Teaching) (4) การเรียนรู้ (Learning) ซึ่งคำทั้ง 4 คำนี้จะมีบริบท (Context) ที่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอยู่ โดยชี้ให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างหลักสูตร (Curriculum) และการเรียนการสอน (Instruction) ว่า หลักสูตรหมายถึง แผนหรือโครงการเพื่อการปฏิบัติ (Plans of Action) กล่าวคือ หลักสูตรจะหมายถึง การคิดโครงการเพื่อการนำไปสู่การปฏิบัติในเวลาต่อมา ซึ่งการที่จะปฏิบัติในเวลาต่อมานั้นก็คือการเรียนการสอนนั่นเอง (Instruction) ความสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกันนั้นสามารถเขียนเป็นรูปแบบ ดังปรากฏในแผนภูมิที่ 2

แผนภูมิที่ 2 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตร การเรียนการสอน การสอน และการเรียนรู้



จากรูปดังกล่าวข้างบนนี้ แต่เดิมนั้นมักจะรวมการเรียนการสอน (Instruction) ไว้ในหลักสูตร (Curriculum) และรวมการสอน (Teaching) และการเรียนรู้ (Learning) ไว้ในการจัดการเรียนการสอน (Instructional Setting) Macdonald ได้อธิบายถึงส่วนต่าง ๆ ในแผนภูมิดังนี้

ส่วนที่ 1 สามารถแสดงได้ด้วยกระบวนรายวิชา (Course of Study) หรือตำรา

ส่วนที่ 2 สามารถแสดงได้ด้วยคุณภาพเฉพาะหรือปฏิสัมพันธ์ของการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นในห้องเรียน

ส่วนที่ 3 หมายถึง รูปแบบของประสบการณ์ ค่านิยม เจตคติของครู ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการสอน

ส่วนที่ 4 จะแทนประสบการณ์เดิม ค่านิยม เจตคติของผู้เรียนแต่ละคน ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้

ส่วนที่ 5 จะหมายถึง ปรากฏการณ์ของการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นมาพร้อมกัน

ส่วนที่ 6 จะรวมถึงการปรับพฤติกรรมของครูในการสนองตอบต่อการให้ข้อมูลย้อนกลับทันทีทันใดในสถานการณ์ของการจัดการเรียนการสอน

ส่วนที่ 7 สามารถอธิบายได้ในฐานะที่เปรียบเสมือนกับประสบการณ์ของการฝึกอบรม

ส่วนที่ 8 จะรวมถึงประสบการณ์การณ์ภาค

ส่วนที่ 9, 10 อาจจะเทียบได้กับประสบการณ์ในการวางแผนร่วมกันระหว่างครู
และนักเรียน

ดังนั้น กล่าวโดยสรุปแล้ว สามารถให้นิยามได้ว่า การสอน (Teaching) คือ
พฤติกรรมของครู การเรียนรู้ (Learning) คือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียน การเรียน
การสอน (Instruction) คือสถานการณ์ที่เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน ส่วนหลักสูตร
(Curriculum) นั้นหมายถึง ความพยายามในการวางแผนเตรียมการทั้งหลาย ซึ่งเกิดขึ้นก่อน
การเรียนการสอน

ไมทอร์ย์ ลินลาร์ตน์ (2524 : 20-21) อ้างถึงข้อเขียนของ Ronald แล้ว
กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการสอนไว้ว่า การทำความเข้าใจเกี่ยวกับความหมาย
และขอบเขตของหลักสูตรก็คือความพยายามที่จะตอบคำถามว่า เราจะสอนอะไร หรือนักเรียนจะ
เรียนอะไรนั่นเอง ความกว้างแคบของหลักสูตรนั้นอยู่ที่การตีความคำว่า การสอนและการเรียน
ว่า จำกัดอยู่ในห้องเรียนแต่เพียงอย่างเดียว หรือความคุมกิจกรรมอื่น ๆ นอกห้องเรียนด้วยพร้อมกัน
คำนิยามในแนวนี้จะสัมพันธ์กับการสอนซึ่งเป็นภาคปฏิบัติของหลักสูตร การสอนจะเป็นการขยายและ
กระจายเนื้อหา ไปสู่ผู้เรียนตามวัตถุประสงค์ที่วางไว้ ผู้สอนจึงควรทำความเข้าใจกับหลักสูตรใน
เบื้องต้นแล้วนำหลักสูตรไปปฏิบัติให้เกิดผล หลักสูตรและการสอนจึงเป็นของคู่กัน มโนทัศน์ที่
เกี่ยวข้องกันหลักสูตรและการสอนจึงเป็นของคู่กัน เสมือนด้านตัวและด้านก้อยของเหรียญนั่นเอง

อาจกล่าวได้ว่า หลักสูตรและการสอนมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด โดยที่หลักสูตร
เป็นชุดของความตั้งใจในการสร้างโอกาสให้แก่บุคคล (ที่กำหนดเป็นกลุ่มเป้าหมาย) เพื่อเรียนรู้
ส่วนการสอนนั้นเป็นการทำให้ความตั้งใจเหล่านั้นเป็นความจริง โดยผ่านกระบวนการและกิจกรรม
ที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน นั่นคือหลักสูตรเป็นแผนหรือโครงการเพื่อการปฏิบัติ ในขณะที่
การสอนเป็นการนำแผน ไปปฏิบัติจริง

รูปแบบของการวิเคราะห์หลักสูตร

คำว่า การวิเคราะห์ (Analysis) ตามรูปศัพท์แล้วหมายถึงการแยกแยะสิ่งใด
สิ่งหนึ่งออกเป็นส่วน ๆ ตามองค์ประกอบของมัน การวิเคราะห์หลักสูตรจึงหมายถึงการพิจารณา
แยกแยะองค์ประกอบของหลักสูตร ซึ่งในการสร้างหลักสูตรนั้นไม่ว่าจะเป็นหลักสูตรที่สร้างขึ้นโดย

ทฤษฎีหรือแนวคิดของใครก็ตาม มักจะเน้นองค์ประกอบที่คล้ายคลึงกันเป็นส่วนใหญ่ องค์ประกอบดังกล่าวได้แก่ 1) จุดประสงค์ 2) เนื้อหา 3) การจัดกระบวนการเรียนการสอน และ 4) การวัดและการประเมินผล

การวิเคราะห์หลักสูตรมีอยู่หลายรูปแบบด้วยกัน ในที่นี้จะเสนอ 5 รูปแบบดังต่อไปนี้

1. การวิเคราะห์หลักสูตรของกาว The Gow Model : The Intrinsic Analysis Model (Siriporn Boonyananta 1979 : 71 - 78)

คอริส ที่ กาว ได้พัฒนา The Intrinsic Analysis Model สำหรับโครงการปรับปรุงโรงเรียนในเพนซิลวาเนีย เพื่อช่วยปรับปรุงการสอนทักษะพื้นฐาน รูปแบบการวิเคราะห์ของกาวเป็นรูปแบบสำหรับวิเคราะห์โครงสร้างและกระบวนการของวัสดุการเรียนการสอนวิชาใด ๆ ก็ได้ ในการวิเคราะห์จะใช้คำถามหลักและมีรายละเอียดของคำถามปลีกย่อย โดยในแต่ละคำถามจะมีเกณฑ์การให้คะแนน ตั้งแต่ 1-4 ความหมายของคะแนนคือ 1 หมายถึงต้องปรับปรุงแก้ไข 2 หมายถึงพอใช้ 3 หมายถึงดี และ 4 หมายถึงดีมาก แล้วนำคะแนนที่ได้มาตีความหลักสูตรว่า ดีหรือควรปรับปรุงแก้ไขตรงไหนต่อไป สำหรับเครื่องมือที่จะสอนในครั้งนี้จะเสนอเฉพาะคำถามหลักเท่านั้น มีรายการดังต่อไปนี้

ก. การวิเคราะห์ตัวเอกสารหลักสูตร

1. โครงสร้างของหลักสูตร

1.1 ระบุจุดประสงค์ของการเรียนรู้หรือไม่

1.2 จุดประสงค์ใน เอกสารนั้นมีโครงสร้างและลำดับความเหมาะสมในการนำไปสู่จุดหมายหรือไม่

1.3 มีคู่มือที่จะช่วยอธิบายวิเคราะห์และปรับปรุงการเรียนรู้ของผู้เรียนหรือไม่

2. โอกาสในการเรียนรู้

2.1 มีเอกสารอธิบายวิธีการสอนที่ชัดเจนและรัดกุมหรือไม่

2.2 กิจกรรมต่าง ๆ ที่ระบุไว้มีเหมาะสมกับผู้เรียนหรือไม่

3. สิ่งเร้า

3.1 หลักสูตรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนวางแผนการเรียนของตนเองหรือไม่

3.2 หลักสูตรใช้ได้กับชีวิตจริงหรือไม่

3.3 มีเอกสารที่ช่วยเสริมแรงให้ผู้เรียน หรือแนะนำให้ครูว่าจะวัดอย่างไรและเมื่อไรหรือไม่

3.4 เอกสารนั้นเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนด้วยตนเองหรือไม่

4. สภาพการณ์การเรียนการสอน

- 4.1 กลวิธีการสอนที่ระบุไว้เหมาะสมกับทฤษฎีหรือไม่
- 4.2 กลวิธีการสอนที่ระบุไว้เหมาะสมกับผู้เรียนหรือไม่
- 4.3 กลวิธีการสอนที่ระบุไว้สามารถนำไปใช้ได้จริงหรือไม่
- 4.4 เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีการเรียนรู้ไปตามลำดับขั้นหรือไม่
- 4.5 วิธีสอนที่ระบุไว้ในเอกสารนั้นสอดคล้องต้องกันหรือไม่

ข. การวิเคราะห์กระบวนการ

1. โครงสร้าง

- 1.1 มีจุดประสงค์ของกระบวนการที่เฉพาะเจาะจงหรือไม่

2. โอกาสในการเรียนรู้

- 2.1 เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทำกิจกรรมมากขึ้นหรือเปล่า

3. สิ่งเร้า

- 3.1 ครูและนักเรียนพอใจในการเรียนการสอนหรือไม่เพียงใด
- 3.2 นักเรียนมีอิสระในการจัดการเรียนรู้ด้วยตนเองหรือไม่

4. สภาพการณ์การเรียนการสอน

- 4.1 เปิดโอกาสให้ครูและนักเรียนมีการปะทะสัมพันธ์กันตัวต่อตัวหรือไม่

ค. การวิเคราะห์รูปแบบของหลักสูตร

1. อะไรคือส่วนประกอบที่สำคัญของหลักสูตรรูปแบบนี้
2. ผู้พัฒนาได้ระบุถึงส่วนประกอบที่สำคัญเหล่านั้นหรือไม่
3. วัตถุประสงค์เอกสารสนับสนุนความสำคัญของส่วนประกอบเหล่านั้นอย่างไร
4. ถ้าไม่มีหลักฐานอะไรที่บ่งชี้ว่า ส่วนประกอบเหล่านั้นสำคัญ
5. เอกสารของครูบอกให้ครูทราบถึง ความสำคัญของส่วนประกอบของหลักสูตรรูปแบบนี้ได้อย่างไร
6. มีเอกสารสำหรับอบรมครูหรือไม่
7. มีการระบุวิธีที่จะจัดประสบการณ์ให้มีประสิทธิภาพหรือไม่
8. หน่วยงานที่เกี่ยวข้องจะช่วยจัดประสบการณ์ได้อย่างไร

2. รูปแบบการวิเคราะห์ของ ACEID (1977 : 4-6)

Asean Center Educational Innovation for Development

ได้จัดประชุมปฏิบัติการเกี่ยวกับหลักสูตรเพื่อการพัฒนา ที่ศูนย์พัฒนาหลักสูตรของศรีลังกา ที่ประชุมได้เสนอประเด็นในการวิเคราะห์หลักสูตรดังนี้

- 2.1 เป้าหมาย จุดมุ่งหมาย และวัตถุประสงค์
- 2.1.1 มีการพิจารณาถึงการเพิ่มรายวิชาหรือกิจกรรมที่สนับสนุน
เป้าหมายและวัตถุประสงค์ของระบบหรือไม่
- 2.1.2 นำมาวิเคราะห์เพิ่มเติมได้หรือไม่
- 2.1.3 หากเป้าหมายของการศึกษาในแผนระดับชาติไม่ชัดเจน มีการ
กล่าวไว้ในส่วนอื่นหรือไม่ หากไม่มีจะทำอย่างไร
- 2.1.4 เป้าหมายที่ต้องการเน้น ได้จากรายวิชาหรือหมวดวิชาใด
จะเน้นได้อย่างไร
- 2.1.5 วัตถุประสงค์รายวิชาที่กำหนดไว้เน้น เกิดผลสำเร็จใน
เป้าหมายทางการศึกษาหรือไม่ เป็นที่ยอมรับเพียงใด
- 2.1.6 ได้มีการศึกษาถึงปฏิกิริยาตอบสนองของชุมชนและระดับภาค
หรือรัฐในเป้าหมายนั้นอย่างไร
- 2.2 เนื้อหาหลักสูตร
- 2.2.1 เนื้อหาเอื้อต่อวัตถุประสงค์และเป้าหมายเพียงใด
- 2.2.2 เนื้อหาเหมาะสมกับระดับชั้นที่เรียนหรือไม่
- 2.2.3 เนื้อหาตรงกับสภาพความจริงและมุ่งสู่ความสำเร็จตาม
เป้าหมายหรือไม่
- 2.2.4 เนื้อหาสอดคล้องกับกระบวนการหรือไม่
- 2.2.5 ลำดับของเนื้อหาเป็นไปตามธรรมชาติวิชาและหลักการ
จูงใจผู้เรียนหรือไม่
- 2.2.6 ทศนคติและค่านิยมที่เป็นไปตามเป้าหมายของระบบ ได้ถูก
บรรจุไว้ในเนื้อหาโครงสร้าง ขอบข่าย ลำดับ นอกเหนือ
ไปจากทักษะทางพุทธิปัญญาหรือไม่
- 2.3 กลยุทธ์ในการสอนของครู
- 2.3.1 วิธีการสอนเป็นไปตามความสามารถการเรียนรู้ของผู้เรียน
หรือเป็นเพียงกลยุทธ์เดิมที่กำหนดไว้ ความสนใจของผู้เรียน
ได้รับการพิจารณาเป็นกลยุทธ์ในการสอนด้วยหรือไม่
- 2.3.2 การตกซ้ำชั้น การออกกลางคันของเด็ก และโอกาสของเด็ก
ที่ด้อยทางเศรษฐกิจและสังคม ได้รับการพิจารณาเพื่อจัด
ปัญหาหรือไม่

2.3.3 การใช้ทรัพยากรท้องถิ่น ได้ถูกนำ เข้ามาปรับใช้ใน
กิจกรรมการเรียนการสอนหรือไม่

2.4 แหล่งทรัพยากรต่าง ๆ

2.4.1 วิทยากรทรัพยากรมนุษย์ แหล่งปฏิบัติการ มีและได้รับการ
พิจารณาหรือไม่

2.4.2 มีการปรับการใช้หลักสูตร เพื่อแก้ปัญหาการขาดจำนวนครูหรือไม่

2.4.3 มีการปรับการใช้หลักสูตรหรือเพิ่มการฝึกอบรมครูประจำการ
เพื่อแก้ปัญหาการขาดคุณภาพของครูหรือไม่

2.4.4 หลักสูตร ได้เน้นสภาพจริงและการปรับใช้ทรัพยากรที่มีใน
ท้องถิ่น ให้ได้ประโยชน์สูงสุดหรือไม่

2.4.5 ในเป้าหมายตลอดจนถึงวัตถุประสงค์รายวิชานั้น ได้กำหนด
เวลา เข้ามาสัมพันธ์ด้วยหรือไม่

2.5 การประเมินผล

2.5.1 ครูได้รับเกณฑ์เพื่อใช้ประเมินหรือไม่ และเกณฑ์นั้นอยู่ในความ
สามารถของครูหรือไม่

2.5.2 มีเกณฑ์ที่เอื้อต่อเป้าหมายของหลักสูตรหรือไม่ และมีเป้าหมาย
ใด ไม่อยู่ในเกณฑ์การประเมินบ้างหรือไม่

2.5.3 มีการเปิดโอกาสหรือให้ความรู้กับครูที่ต้องการจะสร้าง
เกณฑ์ประเมินขึ้นใช้เองหรือไม่

2.5.4 ได้มีความพยายามให้ผู้เรียนฝึกฝนประเมินตนเองหรือไม่

2.5.5 การประเมินได้เปิดโอกาสสำหรับครูที่จะ ใช้การสังเกต
ตัวผู้เรียนหรือไม่

3. วิธีการวิเคราะห์หลักสูตรการฝึกหัดครูของโครงการปรับปรุงหลักสูตรการ
ฝึกหัดครู (2525 : 15-15)

โครงการวิจัยเรื่อง ความสอดคล้องระหว่างหลักสูตรการฝึกหัดครูกับ
หลักสูตรประถมศึกษา พ.ศ. 2521 ของโครงการปรับปรุงหลักสูตรการฝึกหัดครู ได้ดำเนินการ
วิเคราะห์หลักสูตรการฝึกหัดครู สาขา/วิชาเอกประถมศึกษา เพื่อหาสมรรถภาพที่คาดหวังจากผู้
สำเร็จการศึกษาหลักสูตรนั้น ๆ โดยการแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ขั้นตอนคือ 1) วิเคราะห์
โครงสร้างของหลักสูตรการฝึกหัดครูต่าง ๆ และ 2) วิเคราะห์รายวิชาบังคับจากเอกสาร
หลักสูตร วิธีวิเคราะห์ทั้ง 2 ขั้นตอน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

3.1 วิธีวิเคราะห์โครงสร้างหลักสูตรการฝึกหัดครู เพื่อศึกษารูปแบบ
โครงสร้างหลักสูตร โดยศึกษาโครงสร้างของแต่ละหลักสูตรในหัวข้อต่อไปนี้

3.1.1 หลักการ

3.1.2 วัตถุประสงค์ทั่วไปของหลักสูตรการฝึกหัดครูและวัตถุประสงค์เฉพาะของสาขาประถมศึกษา

3.1.3 การจำแนกสาขาวิชาหรือ โปรแกรมการศึกษา

3.1.4 การจัดหมวดวิชา

3.1.5 การจัดจำนวนหน่วยกิต

3.1.6 การจัดรายวิชา

3.1.7 วิชาที่ต้องวิเคราะห์

3.1.8 ผังโครงสร้างหลักสูตร

3.1.9 ข้อสังเกต

3.2 วิธีดำเนินการวิเคราะห์รายวิชาบังคับจากเอกสารหลักสูตร มีขั้นตอน

ดังนี้

3.2.1 ศึกษาเนื้อหาสาระของรายวิชาบังคับของแต่ละวิชาที่มีอยู่ในหลักสูตรแม่บทและประมวลการสอนหรือแนวการสอน

3.2.2 สร้างตารางวิเคราะห์เนื้อหาสมรรถภาพที่คาดหวังจากผู้สำเร็จการศึกษาจากหลักสูตรการฝึกหัดครูซึ่งแบบวิเคราะห์นี้ประกอบด้วยรายการต่าง ๆ 4 สดมภ์ คือ ชื่อวิชา เนื้อหาจากหลักสูตร ข้อมูลจากเอกสารอื่น และสมรรถภาพที่คาดหวังจากผู้เรียน

3.2.3 วิเคราะห์หาสมรรถภาพที่คาดหวังจากผู้สำเร็จการศึกษาหลักสูตรการฝึกหัดครูแต่ละสถาบัน ในด้านความรู้ ทักษะ คุณลักษณะทัศนคติ โดยพิจารณาว่า ถ้าผู้สอนสอนตามหลักสูตรและประมวลการสอนหรือแนวการสอนที่มีอยู่แล้ว ผู้สำเร็จการศึกษาจากหลักสูตรการฝึกหัดครูน่าจะมีสมรรถภาพดังกล่าวอย่างไรบ้าง

3.2.4 สรุปสมรรถภาพที่คาดหวังจากผู้สำเร็จการศึกษาที่ได้จากรายวิชาทั้งหมด

4. รูปแบบการวิเคราะห์หลักสูตรสังคมศึกษาของ สิริพร บุญยานันต์

ในปี พ.ศ. 2522 สิริพร บุญยานันต์ ได้ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการ

วิเคราะห์หลักสูตรสำหรับหลักสูตรสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษาในประเทศไทย ผู้วิจัยได้เสนอรูป
ผู้วิจัยได้เสนอรูปแบบการวิเคราะห์หลักสูตรสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษา รูปแบบนี้มีองค์ประกอบ 6
ส่วน ดังต่อไปนี้คือ

- 4.1 ลักษณะและข้อมูลพื้นฐาน เป็นการบรรยายลักษณะหลักสูตรที่วิเคราะห์
- 4.2 การวิเคราะห์จุดประสงค์ แบ่งเป็นการวิเคราะห์จุดประสงค์ปลายทางและจุดประสงค์รายทางว่าระบุในรูปพฤติกรรมที่วัดได้หรือไม่ ครอบคลุมด้านพุทธิสัยและ
จิตนิสัยหรือไม่ จุดประสงค์ปลายทางสอดคล้องกับเป้าหมายทั่วไปของสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษา
และเป้าหมายเป้าหมายของชาติหรือไม่
- 4.3 การวิเคราะห์เนื้อหาและมโนทัศน์ เป็นการวิเคราะห์ว่าขอบข่าย
การลำดับเนื้อหาและความถูกต้องเอื้อต่อการบรรลุจุดประสงค์ปลายทางหรือไม่ เนื้อหามีความ
ครอบคลุมมากน้อยเพียงใด การลำดับเนื้อหาเอื้อต่อการเรียนรู้และความคงทนในการเรียนรู้หรือไม่
มีการอ้างอิงถึงผู้รู้ในสาขาวิชาหรือไม่ และข้อเท็จจริงเป็นปัจจุบันหรือไม่
- 4.4 การวิเคราะห์วิธีการและยุทธศาสตร์การสอน เป็นการวิเคราะห์
ความคงเส้นคงวาของวิธีการสอนที่เสนอแนะ และทฤษฎีการเรียนรู้ของการเรียนการสอนของยุทธศาสตร์การสอน
และกิจกรรมนักเรียน และความสมเหตุผลของวิธีการสอน จุดประสงค์ปลายทางและเนื้อหา
- 4.5 การวิเคราะห์การประเมิน เป็นการวิเคราะห์ว่า มีการวินิจฉัยและ
การซ่อมเสริมที่เหมาะสมหลังจากการทดสอบระหว่างเรียนหรือไม่ และมีความคงเส้นคงวาของ
ข้อกระทงของแบบสอบและจุดประสงค์ปลายทางหรือไม่
- 4.6 การตัดสินหลักสูตรทั้งหมดและขอเสนอแนะ โดยใช้ข้อมูลจาก
องค์ประกอบที่กล่าวมาข้างต้น เพื่อชี้จุดเด่นและจุดด้อยของหลักสูตร

ผู้วิจัยได้ทดลองวิเคราะห์หลักสูตรสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่า รูปแบบที่
เสนอสามารถนำไปใช้วิเคราะห์หลักสูตรสังคมศึกษาระดับอื่น ๆ ได้ด้วย การวิเคราะห์นี้ทั้ง
สารสนเทศที่เป็นประโยชน์เกี่ยวกับคุณภาพของหลักสูตร เหตุผล รวมทั้งวิธีการที่จะนำไปปรับปรุง
แต่ละองค์ประกอบของหลักสูตร

5. รูปแบบการวิเคราะห์หลักสูตรในทรรศนะของ สาลี ทองชิว

สาลี ทองชิว (ม.ป.ป. 1-16) ได้ให้ความหมายการวิเคราะห์หลักสูตรว่า
หมายความว่า การพิจารณาส่วนต่าง ๆ ของหลักสูตร โดยแยกส่วนประกอบเหล่านี้ออกเป็นส่วน
ย่อย ๆ ส่วนประกอบสำคัญที่แยกออกมานี้ได้แก่ เนื้อหาวิชา ตัวผู้เรียน ผู้สอน ตลอดจนสิ่งแวดล้อม
หรือส่วนประกอบที่จัดทำขึ้นสำหรับใช้ในการเรียนการสอน นอกจากนั้น การวิเคราะห์หลักสูตร

ยังหมายความถึงการพิจารณาแยกแยะองค์ประกอบสำคัญของการสร้างหลักสูตร องค์ประกอบดังกล่าวได้แก่ 1) การตั้งวัตถุประสงค์ 2) การเลือกเนื้อหา 3) การจัดกระบวนการเรียนการสอน และ 4) การวัดและประเมินผล ในการวิเคราะห์หลักสูตรนั้นมีแบบของการวิเคราะห์อยู่แบบใหญ่คือ

5.1 แบบการวิเคราะห์ที่มาของทฤษฎีหลักสูตร เป็นการบรรยายโดยมุ่งลักษณะข้อเท็จจริงของที่มาของการสร้างหลักสูตรนั้น ๆ โดยมองความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรกับปัจจัยอื่น ๆ ในสังคม ผู้วิเคราะห์จะต้องประมวลข้อมูลหรือเหตุการณ์เกี่ยวกับการสร้างหลักสูตรให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ แล้วพยายามมองความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรกับเหตุการณ์ที่รวบรวมได้อย่างเป็นระบบ มีขอบเขตและหลักเกณฑ์ที่แน่นอน

5.2 แบบวิเคราะห์องค์ประกอบของหลักสูตร เป็นการวิเคราะห์เพื่อศึกษารายละเอียดของหลักสูตรส่วนต่าง ๆ หรือเพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างส่วนต่าง ๆ ของหลักสูตรแบบการวิเคราะห์ที่มีวิธีการดำเนินได้หลายอย่างดังนี้

5.2.1 การวิเคราะห์รายละเอียดของหลักสูตรส่วนต่าง ๆ โดยเทียบกับเกณฑ์ที่ตั้งขึ้น ตัวอย่างของเกณฑ์ที่นำมาใช้ ได้แก่ เกณฑ์ขั้นความรู้ของ Bloom เกณฑ์การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ เป็นต้น ผู้วิเคราะห์จะพิจารณาวัตถุประสงค์ เนื้อหา หรือ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยเทียบกับเกณฑ์ เพื่อดูว่าเนื้อหาที่ปรากฏในหลักสูตรนั้นเป็นเนื้อหาในขั้นความรู้ใดเป็นส่วนใหญ่ หรือในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้เป็นการใช้ความเชื่อในทฤษฎีใด ผลการวิเคราะห์ที่ได้จะเป็นความถี่แล้วนำมาปรับเป็นค่าร้อยละ เพื่อเปรียบเทียบระหว่างแถว

5.2.2 การวิเคราะห์รายละเอียดภายในของหลักสูตร หรือการวิเคราะห์ความสอดคล้องภายในของหลักสูตร โดยการพิจารณารายละเอียดหลักสูตรส่วนใดส่วนหนึ่ง เปรียบเทียบหาความสอดคล้องกับรายละเอียดของหลักสูตรอีกส่วนหนึ่ง

5.2.3 การวิเคราะห์รายละเอียดของพฤติกรรมของครูและนักเรียน โดยการพิจารณาแยกแยะกระบวนการพฤติกรรมของครูหรือนักเรียนออกเป็นรายละเอียดย่อย ๆ เพื่อจะได้ใช้รายละเอียดของพฤติกรรมนั้น เป็นแนวทางในการตรวจสอบกระบวนการพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจริงในตัวผู้ที่เราต้องการจะตรวจสอบ

5.2.4 การวิเคราะห์ลักษณะของหลักสูตร โดยการให้รายละเอียดของหลักสูตรตามหัวข้อที่กำหนดไว้ในตารางการวิเคราะห์ ได้แก่ อายุการเริ่มต้นเรียน จำนวนปีทั้งหมดของการศึกษาในโรงเรียน จำนวนปีของการศึกษานาถบังคับ การจัดชั้นเรียน จุดมุ่งหมายของการจัดชั้นเรียน การจัดรายวิชา และลักษณะของแผนหลักสูตร การวิเคราะห์ลักษณะนี้จะทำเมื่อต้องการศึกษาเปรียบเทียบลักษณะ โดยทั่วไปของหลักสูตรต่าง ๆ กัน

5.2.5 การวิเคราะห์โครงสร้างหลักสูตร เพื่อตรวจสอบปัญหาในหลักสูตร แบบการวิเคราะห์ที่แบ่งออกเป็น 3 ส่วน คือส่วนรายการปัญหา ซึ่งควรมีประมาณ 30-100 ข้อ ส่วนที่เป็นตารางวิเคราะห์และส่วนความหมายของสัญลักษณ์ โดยผู้วิเคราะห์ต้องอ่านปัญหาของส่วนรายการปัญหา แล้วกาเครื่องหมายลงในตารางวิเคราะห์ถ้าพบว่ามีปัญหาที่อ่านคือปัญหาที่กำลังประสบอยู่ในหลักสูตรของตน แล้วมานิยามว่ามีความหมายในตารางตรวจสอบข้อใดมากที่สุดมาเทียบความหมายตามสัญลักษณ์ที่กำหนดไว้ ก็จะทราบว่าหลักสูตรของตนมีข้อบกพร่องที่ส่วนใด

5.2.6 การวิเคราะห์แนวคิดของหลักสูตร (1) โดยการพิจารณาความสอดคล้องระหว่างองค์ประกอบของหลักสูตรกับแนวคิดหลักในการจัดหลักสูตร ผู้วิเคราะห์จึงต้องมีความเข้าใจหลักในการจัดหลักสูตรเป็นอย่างดี วิธีการนี้ได้รูปแบบมาจากการประชุมวิเคราะห์หลักสูตรของ UNESCO ซึ่งใช้ในการวิเคราะห์หลักสูตรการศึกษาต่อเนื่อง

5.2.7 การวิเคราะห์แนวคิดของหลักสูตร (2) เป็นการวิเคราะห์นิสัยเนื่องมาจาก 5.2.6 แต่ในวิธีนี้ ผู้วิเคราะห์จะกำหนดขอบเขตของแนวคิดที่ระบุไว้ก่อนนำมาพิจารณาดูตรวจสอบองค์ประกอบส่วนต่าง ๆ ของหลักสูตรว่า สอดคล้องหรือไม่อย่างไรกับขอบเขตของแนวคิดนั้น

5.3 แบบวิเคราะห์เพื่อการวางแผน เป็นรูปแบบที่ให้ความสำคัญกับตัวแปรต่าง ๆ ทั้งภายในเรื่องของการศึกษาและภายนอกขอบเขตของการศึกษา โดยที่จะดูความสัมพันธ์ของตัวแปรต่าง ๆ เหล่านี้ และเป็นการดูความสัมพันธ์ในลักษณะที่มีความคงที่สม่ำเสมอเท่านั้น โดยจะพยายามให้คำอธิบายถึงความสัมพันธ์ของตัวแปรต่าง ๆ คือ ถ้าสามารถระบุค่าของตัวแปรหนึ่งได้ ก็จะสามารถระบุหรือคาดคะเนค่าของตัวแปรอื่น ๆ ที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันได้ ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นการระบุค่าในเรื่องของความสัมพันธของตัวแปรเหตุและผล ตัวอย่างของวิธีการดำเนินการวิเคราะห์แบบนี้ เช่น การวิเคราะห์กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน

$$P_{n+1} = P_n + a(1 - P_n) - b_{pn} \quad n = 0, 1, 2, \dots$$

โดยที่ P = ความเป็นไปได้ของ response ของผู้เรียนในช่วงเวลาหนึ่งซึ่งเป็นผลของ stimulus ใน n^{th} ครั้ง a = parameter ของแรงเสริมในแนวนอนโดยที่ $1 - P_n$ จะเป็น gain สูงสุดของความเป็นไปได้ของ response และ b = parameter ของแรงเสริมในแนวลบ โดยที่ $- P_n$ จะเป็น reduction สูงสุดของความเป็นไปได้ของ response เป็นต้น

รูปแบบการประเมินผลหลักสูตร

การประเมินผลหลักสูตรเป็นขั้นตอนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร เป็นการตัดสินใจคุณค่าของหลักสูตร เพื่อที่จะทำให้ได้ข้อมูลในการตัดสินใจแก้ไข และปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมต่อไป มีขอบเขตรวมถึงการวิเคราะห์หลักสูตรด้วย (สมิทร คุณานุกร 2520 : 198) ในที่นี้จะพิจารณาวิธีการประเมินผลหลักสูตรที่เป็นที่นิยมกัน

1. รูปแบบของไทเลอร์ (Tyler 1949 : 104-125)

รูปแบบนี้เน้นด้านการวัดความเปลี่ยนแปลงของตัวนักเรียน เช่น ความรู้และทักษะ เป็นต้น โดยการใช้จุดประสงค์เป็นหลัก ไทเลอร์ถือว่า กระบวนการทางการศึกษามีจุดเน้นอยู่ 3 ส่วน คือ จุดมุ่งหมายของการศึกษา ประสิทธิภาพการเรียนรู้ และสัมฤทธิ์ผลของการเรียน การประเมินผลหลักสูตรคือการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับจุดมุ่งหมายทางการศึกษาเท่านั้น

ไทเลอร์ได้เสนอแนะหลักสำคัญในการประเมินไว้ดังนี้คือ

- 1.1 รวบรวม จัดจำแนก และกำหนดคำจำกัดความในรูปจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมทางการศึกษา
- 1.2 ระบุประสิทธิภาพการเรียนรู้ หรือสถานการณ์ที่นำไปสู่จุดหมายของสัมฤทธิ์ผล
- 1.3 เลือกและพัฒนาเทคนิคการวัด
- 1.4 สละสมข้อมูลเกี่ยวกับบทบาทของนักเรียน
- 1.5 เปรียบเทียบข้อมูลตามจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่กำหนดให้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 1: รูปแบบการประเมินผลของสแตก

หลักการและเหตุผล	ข้อมูลสำหรับการประเมินหลักสูตร			
	ความตั้งใจ	สิ่งที่เกิดขึ้น	มาตรฐาน	การตัดสินคุณค่า
สื่อนำเข้า บุคลิกลักษณะของนักเรียน บุคลิกลักษณะของครู เนื้อหาสาระของหลักสูตร บริบทของหลักสูตร ฯลฯ				
กระบวนการเรียนการสอน การลำดับเหตุการณ์ การเสริมกำลังใจ ฯลฯ				
ผลลัพธ์ เจตคติของนักเรียน ทักษะของนักเรียน ผลที่ครูได้รับ ฯลฯ				

(Stake 1974 : 127 ; ทิศนา แคมมณี 2520 : 285-286 ; สัจด์ อูรานันท์
 2527 : 282)

ศูนย์วิทยทรัพยากร
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

3. Stufflebeam's CIPP Model (Worthen and Sanders 1973 : 128-150)

เป็นโมเดลที่มุ่งประเมินเพื่อหาสารสนเทศประกอบการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรในช่วงระยะเวลาต่าง ๆ ของการใช้หลักสูตร โดย Stufflebeam ซึ่งเป็นประธานของ Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation ได้ใช้แนวคิดของระบบวิเคราะห์องค์ประกอบของหลักสูตรเป็น 4 องค์ประกอบ แล้วแบ่งการประเมินหลักสูตรออกเป็น 4 ประเภทเพื่อนำผลไปใช้ตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรใน 4 ลักษณะคือ

3.1 การประเมินสภาวะแวดล้อม (Context Evaluation) เป็นการประเมินสถานการณ์ปัญหาและความต้องการของสังคม ชุมชน สถานเศรษฐกิจการเมืองและวัฒนธรรม ตลอดจนปรัชญาและแนวคิดต่าง ๆ ที่จะนำไปสู่การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตรซึ่งจะทำให้ทราบว่าจุดประสงค์และเนื้อหาสาระหลักสูตรมีความชัดเจนเหมาะสมเพียงใด

3.2 การประเมินปัจจัยนำเข้า (Input Evaluation) เป็นการตรวจสอบสภาพและความพร้อมของทรัพยากรต่าง ๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตร เช่น บุคลากรงบประมาณสถานที่ และ ผู้เรียน เป็นต้น จะนำไปสู่การตัดสินใจเลือกแนวทางการใช้หลักสูตรให้เหมาะสมกับทรัพยากรที่มีอยู่

3.3 การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation) เป็นการพิจารณากระบวนการปฏิบัติงาน เช่น กระบวนการบริหารและบริการหลักสูตร กระบวนการเรียนการสอน และกระบวนการส่งเสริมการใช้หลักสูตรว่า สามารถดำเนินการไปได้หรือมีปัญหาอุปสรรคอย่างไร จะนำไปสู่การตัดสินใจปรับปรุงเปลี่ยนแปลงแผนการใช้หลักสูตร ให้เหมาะสมกับสภาพความเป็นจริงและเป็นไปในแนวทางที่จะทำให้บรรลุผลตามเป้าหมายของหลักสูตรได้

3.4 การประเมินผลผลิต (Product Evaluation) เป็นการตัดสินคุณค่าผลผลิตของหลักสูตรทั้งในแง่ของปริมาณและคุณภาพ จะรวมถึงการติดตามผลผู้เรียนด้วยว่าบรรลุผลตามเป้าหมายหรือไม่เพียงใด จะนำไปสู่การตัดสินใจดำเนินการใช้หลักสูตรต่อ ปรับขยายหรือยกเลิก

4. การประเมินผลหลักสูตร โดยใช้เทคนิคปุษอง (The Puissance Analysis Technique) (The RCC - 1 class 1973 : 5-13)

เทคนิคปุษอง เป็นวิธีการประเมินผลหลักสูตรที่ประกอบด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบของหลักสูตร 3 ส่วน คือจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม กิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผล โดยใช้ตารางวิเคราะห์ปุษอง ซึ่งมีองค์ประกอบ 2 ข้อ แบบของการเรียนรู้และพฤติกรรมการเรียนรู้

วิธีการประเมินผลหลักสูตรโดยใช้เทคนิคปรุชอง มี 3 ขั้นตอนหลัก คือ

4.1 วิเคราะห์จุดประสงค์ กิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผล ที่รวบรวมจากหลักสูตรแต่ละข้อ ว่ามีแบบของการเรียนรู้และพฤติกรรมการเรียนรู้ในระดับใด แล้วรอกลงในตารางวิเคราะห์ (Pussiance Analysis Matrix) จากนั้นหาค่าปริมาณความถี่ และค่าน้ำหนักในแต่ละช่องของตารางวิเคราะห์ โดยใช้สูตร

$$\text{น้ำหนักของแต่ละช่อง} = \text{น้ำหนักของการเรียน} \times \text{น้ำหนักของพฤติกรรมการเรียนรู้} \\ \times \text{จำนวนข้อในช่องนั้น}$$

4.2 ใช้สูตรปรุชองหาคุณภาพของหลักสูตร (Puissance Measure ใช้ตัวย่อ P.M.) โดยนำน้ำหนักของแต่ละช่องที่คำนวณได้ นำมาเข้าสูตรดังนี้

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

4.3 แปลงจากค่าที่คำนวณได้โดยใช้เกณฑ์ดังนี้

ค่า P.M. ตั้งแต่ 1-4 แสดงถึง คุณภาพต่ำ

ค่า P.M. ตั้งแต่ 4-10 แสดงถึง คุณภาพปานกลาง

ค่า P.M. ตั้งแต่ 10-18 แสดงถึง คุณภาพสูง

ตารางที่ 2 ตารางวิเคราะห์ปรุชอง

ผลการเรียนรู้ พฤติกรรม การเรียนรู้	แบบ จุดใจ	แบบเริ่ม โยงโย	แบบ ชสย	แบบ ชเว	แบบ ชฉ	แบบ ชค
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1. บทกรอ (1)						
2. เชอ (1)						
3. บทกฏ (1) เทศ						
4. ักอาน (2)						
5. ชวค (2)						
6. ชวค (3)						
7. ชวค (3)						
8. ำชบค (3)						
9. นำนกเทศ ไปประชก โ (3)						

5. รูปแบบการประเมินผลหลักสูตรของ สุจิต เพียรชอบ

สุจิต เพียรชอบ (2521 : 30-32) ได้กล่าวถึงวิธีการประเมินผลหลักสูตร เพื่อดูว่าสัมฤทธิ์ผลตามนิยามหรือความมุ่งหมายที่ได้ตั้งไว้หรือไม่นั้น อาจทำได้ 5 วิธี ดังนี้คือ

- 1) การวิเคราะห์สัมฤทธิ์ผลของผู้เรียน
- 2) การวิเคราะห์หลักสูตรจากผลการวิจัยต่าง ๆ
- 3) วิเคราะห์ตัวหลักสูตรที่กำลังใช้อยู่
- 4) การวิเคราะห์โดยใช้เกณฑ์ในการประเมินผล (Evaluative Criteria) และ
- 5) การวิเคราะห์โครงการประเมินผล

6. รูปแบบการประเมินผลหลักสูตร ของ ทิศนา ขมมณี

ทิศนา ขมมณี (2527:276-294) ได้เสนอแบบตัวอย่างการประเมินผล หลักสูตรโดยใช้ Checklist (Curriculum Evaluation Checklist) ซึ่งได้สร้างขึ้นเอง โดยมีวัตถุประสงค์ที่จะอำนวยความสะดวกให้แก่ผู้ประเมินผลหลักสูตร ได้ประเมินตรงตามหลักสูตร และแนวคิดที่ผู้สร้างหลักสูตรได้สร้างขึ้น แบบตัวอย่างการประเมินนี้จะบรรจุหัวข้อที่จะประเมินผล ในหัวข้อนี้ผู้ประเมินจะใส่รายการที่ต้องการจะประเมิน พร้อมทั้งคุณสมบัติของสื่อที่ต้องการประเมิน ด้วย คุณสมบัตินี้ก็คือเกณฑ์ที่ผู้สร้างหลักสูตรได้ตั้งขึ้นไว้เป็นแนวในการสร้างหลักสูตรนั่นเอง ผู้ประเมินผลจะนำเกณฑ์เหล่านี้มาตรวจสอบกับหลักสูตรที่ได้สร้างเสร็จแล้วว่า หลักสูตรดังกล่าวมี คุณสมบัติครบตามที่กำหนดไว้หรือไม่โดยเช็คลงในตารางข้างหลังรายการ ซึ่งระบุได้ว่า มี ไม่มี ชัดเจน ไม่ชัดเจน นอกจากนั้นในบทความเดียวกัน ทิศนา ขมมณี ได้เสนอแบบตัวอย่างวิธีการ ประเมินผลหลักสูตรของสเเตก Phi Delta Kappa โพรวิส และปยุตต์เทคโนโลยี

7. รูปแบบการประเมินผลหลักสูตรในทระณะของ สัจด อุกรานันท์

สัจด อุกรานันท์ (2530 : 146-158) ได้จำแนกรูปแบบสำหรับการ ประเมินผลหลักสูตรไว้ 4 ลักษณะคือ

7.1 รูปแบบการประเมินผลโดยยึดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (Behavioria Objective Model) รูปแบบนี้คือรูปแบบของไทเลอร์

7.2 รูปแบบการประเมินผลโดยไม่มีขีดเป้าหมาย (Goal-Free Evaluation Model) รูปแบบนี้คือรูปแบบของสไครเวน (Michael Scriven) ซึ่งคิดว่าผู้ประเมินไม่ควรจะ ลำเอียง หรือนำเอาข้อเขียนของผู้จัดทำโครงการมาเป็นตัวกำหนดความคิดในการประเมินผล ควร

จะประเมินผลที่เกิดขึ้นจริง ๆ (actual effects) และเรียกรูปแบบของเข่าว่า เป็นรูปแบบการประเมินผลโดยไม่มีขีดเป้าหมาย

7.3 รูปแบบการประเมินผลการตอบสนอง (Responsive Model) รูปแบบนี้คือรูปแบบของเสตก

7.4 รูปแบบการประเมินผลในลักษณะของการตัดสินใจ (Decision-Making Model) รูปแบบนี้คือ รูปแบบการประเมินของคณะกรรมการสมาคมฟายเดลตาแคปปา (Phi Delta Kappa Committee's Model) ที่ประเมินบริบท ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิต นอกจากนั้นก็คือ รูปแบบการประเมินผลความแตกต่างของไพรวิส และรูปแบบการประเมินหลักสูตร โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบภายในของไวร้ (Intrinsic Analysis Model)

จากรูปแบบของการวิเคราะห์หลักสูตร และรูปแบบการประเมินผลหลักสูตรดังกล่าวแล้วข้างต้น จะเห็นว่า ข้อเสนอที่ตรงกันในการพิจารณาเพื่อบรรยายลักษณะของหลักสูตรย่อมต้องพิจารณาหลักสูตรในประเด็นต่อไปนี้

1. จุดประสงค์
2. เนื้อหารายวิชา
3. กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหารายวิชา เช่น วิธีสอน การประเมินผล
4. บริบทของหลักสูตร ตลอดจนแหล่งทรัพยากรต่าง ๆ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการครุศึกษา

ในปีการศึกษา 2521 ชัยชนะ โทธีวาระ ได้ทำวิทยานิพนธ์เรื่อง The study of Teacher Education Programme in Thailand โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาโครงสร้างและโปรแกรมในการจัด Pre-service และ In-service ในประเทศไทย กลุ่มตัวอย่างคือ สถาบันการฝึกหัดครูที่อยู่ในความควบคุมของกระทรวงศึกษาธิการ เครื่องมือที่ใช้คือ official documents จากกระทรวงศึกษาธิการ ทบวงมหาวิทยาลัย และหน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง วิธีการวิจัยคือ Historical Research (เชิงคุณภาพ) ผลการวิจัยพบว่า สถาบันการผลิตครูในประเทศไทยยังกระจายอยู่ตามหน่วยงานต่าง ๆ ซึ่งยากแก่การบริหารและควบคุมคุณภาพให้อยู่ในมาตรฐานเดียวกัน ผู้วิจัยได้เสนอแนะให้กำหนดบทบาทและมาตรฐานในการผลิตครูของหน่วยงานต่าง ๆ ให้สอดคล้องกันทั้งคุณภาพและปริมาณ (รวบรวมบทความวิจัยและวิทยานิพนธ์สาขาวิชาการศึกษาของข้าราชการ กรมการฝึกหัดครู 2526 : 51)

ในช่วงเดือนธันวาคม 2518 นิสิตปริญญาโท แผนกอุดมศึกษาและการฝึกหัดครู มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (2519 : 1) ได้สร้างแบบสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษามัธยมศึกษาชั้นชุดหนึ่ง ประกอบด้วยคำถามแบบปลายปิด 20 ข้อ และคำถามแบบปลายเปิดอีก 1 ข้อ คำถามทั้งหมดเกี่ยวข้องกับหลักสูตรอยู่ 5 ด้าน คือ ด้านความมุ่งหมาย เนื้อหา การวัดผล การเรียนการสอน และการฝึกสอน

ส่วนการรวบรวมข้อมูลนั้น ใช้วิธีจัดส่งแบบสำรวจไปยังนิสิตปัจจุบันและศิษย์เก่า โดยสุ่มตัวอย่าง จำแนกเป็นนิสิตภาคปกติ 30 คน นิสิตภาคสมทบ 30 คน และศิษย์เก่า 40 คน แต่ได้รับแบบสำรวจคืนจากนิสิตปัจจุบัน 60 ชุด และศิษย์เก่า 25 ชุด

จากข้อมูลทั้งหมด สามารถสรุปได้ว่า นิสิตปัจจุบันและศิษย์เก่า มีความคิดเห็นสอดคล้องกันในแง่ที่ว่า เห็นควรปรับปรุงหลักสูตรด้านเนื้อหาและด้านการเรียนการสอนมากที่สุด ทั้งเห็นว่าหลักสูตรปัจจุบันยังบกพร่องในด้านต่าง ๆ ที่สำคัญ ๆ อยู่ 5 ประการคือ

1. นิสิต ไม่มีส่วนร่วมในการออกความเห็นในการจัดทำหลักสูตร
2. การประเมินผลการเรียน ได้ถูกพิจารณาจากภาคทฤษฎีมากกว่าภาคปฏิบัติ
3. การศึกษาในมหาวิทยาลัยเป็นการฟังบรรยายจากอาจารย์เป็นส่วนใหญ่
4. หลักสูตรมุ่งเล็งในเรื่องวิชา มากกว่าจะคำนึงถึงการสร้างสมรรถภาพของการเป็นครู
5. หลักสูตรขาดการส่งเสริมให้นิสิตมีความสำนึกทางการเมือง

สำหรับข้อเสนอแนะในเรื่องหลักสูตรที่มีความถี่สูงมากนั้น มีหลายประการ เช่น

1. ควรจัดหลักสูตรที่มุ่งให้ผู้สำเร็จการศึกษาเป็นผู้เสียสละเพื่อสังคมส่วนรวมมากยิ่งขึ้น
2. ควรจัดหลักสูตรที่มุ่งให้สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง แทนที่จะรู้เพียงทฤษฎี

ในปี พ.ศ. 2519 คณะกรรมการวางแผนทางและประสานงานการปรับปรุงหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 4 ปี คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2519) ได้ทำการการวิเคราะห์หลักสูตรการครุศึกษาและรวบรวมข้อคิดเห็นของผู้ผลิตและผู้ใช้ครู เพื่อเป็นข้อมูลในการปรับปรุงหลักสูตรของคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จากหลักสูตรฉบับพ.ศ. 2515 เป็นฉบับพ.ศ. 2520 ได้ข้อค้นพบจากการวิเคราะห์หลักสูตรดังนี้

1. จำนวนหน่วยกิต หลักสูตรการครุศึกษาสถาบันต่าง ๆ มีจำนวนหน่วยกิตเท่ากัน 144-145 อยู่ในครึ่งสูงของนิสิต 120-150

2. การแบ่งหมวดวิชา และการจัดสัดส่วนหน่วยกิต หลักสูตรแบ่งออกได้เป็น 3 หมวด คือ ก) หมวดวิชาการศึกษาทั่วไป 30-62 หน่วยกิต ข) หมวดวิชาครู 25-54 หน่วยกิต ค) หมวดวิชาเอก-โท แบ่งเป็น 2 แบบ แบบแรกเป็นวิชาเอกสารเดียว ไม่มีวิชาโท แบบสองมีวิชาเอกและวิชาโท วิชาเอกสายเดียว จำนวนหน่วยกิตอยู่ในนิสสัย 45-75 หลักสูตรวิชาเอกที่มีวิชาโท จำนวนหน่วยกิตวิชาเอกอยู่ในนิสสัย 30-51 หน่วยกิต จำนวนหน่วยกิตวิชาโท อยู่ในนิสสัย 12-14 หน่วยกิต

นอกจาก 3 หมวดวิชาดังกล่าวข้างต้น หลักสูตรต่าง ๆ ยังมีวิชาเลือกเสรีจำนวนหน่วยกิตอยู่ในนิสสัย 0-24 หน่วยกิต และวิชาเอกในหลักสูตรการครุศึกษาสามารถแบ่งออกเป็น 3 ประเภท คือ ก) ประเภทวิชาสามัญ มี 17 วิชา ข) ประเภทวิชาชีพ มี 8 วิชา ค) ประเภทวิชาการศึกษา มี 13 วิชา

ในส่วนของการสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียนเกี่ยวกับครูวุฒิปริญญาตรี พบว่า ครูที่โรงเรียนต้องการและมาตรฐานการใช้ครู แตกต่างกันไปตามระดับและสภาพของโรงเรียน คือ ในระดับอนุบาลและประถมศึกษา ครูที่โรงเรียนต้องการมีลักษณะที่รอบด้าน สามารถสอนได้ทุกวิชาหรือเกือบทุกวิชา สำหรับในระดับมัธยมศึกษา การใช้ครูในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และตอนปลายก็มีความแตกต่างกัน ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนต้องการครูที่สอนได้หลาย ๆ วิชาในหมวดหนึ่ง ๆ ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย การใช้ครูก็มีความเฉพาะมากขึ้น

แก้วตา คณะวรรณ บำเหนียว วงศ์ศรีแก้ว และ สมบัติ ตัญญูรัตน (2522:134-156) ได้วิจัยเรื่องวิเคราะห์หลักสูตรศึกษานิเทศของสถาบันผลิตครูในประเทศไทย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบหลักสูตรการผลิตครูระดับปริญญาตรี (4ปี) ของสถาบันผลิตครู 9 แห่งว่ามีความเหมือนและความแตกต่างกันหรือไม่ในองค์ประกอบของหลักสูตร 4 ด้านคือ 1) ความมุ่งหมาย 2) สาระความรู้ 3) ประสบการณ์วิชาชีพ และ 4) การประเมินผลการศึกษา ดำเนินการวิจัยด้วยวิธีศึกษาวิเคราะห์จากหนังสือหลักสูตร ของคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ มหาวิทยาลัยรามคำแหง มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และหลักสูตรการฝึกหัดครูของสภาการฝึกหัดครู โดยวิเคราะห์ไปที่ละองค์ประกอบของหลักสูตร ผลการวิจัยโดยสรุปมีดังนี้ คือ หลักสูตรการผลิตครูยังมีพื้นฐานปรัชญาและความมุ่งหมายของการผลิตครูไม่ชัดเจน ชัดแจ้ง ยังเป็นหลักสูตรที่เน้นหนักด้านเนื้อหา หย่อนทางด้านคุณสมบัติจิตใจ สาระความรู้แบ่งเป็น 4 หมวดใหญ่ คือ วิชาการศึกษาทั่วไป วิชาครู วิชาเฉพาะ

และวิชาเลือก สาระ ความรู้ของหลักสูตรต่าง ๆ ส่วนใหญ่คล้ายคลึงกัน แตกต่างกันที่หมวดวิชา เฉพาะ

โครงการปรับปรุงหลักสูตรการฝึกหัดครู คณะวิทย์ที่ 1 (2523:285-290) ได้วิจัย เรื่องการศึกษาความสอดคล้องระหว่างหลักสูตรการฝึกหัดครูกับหลักสูตรประถมศึกษา พ.ศ. 2521 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 เพื่อหาสมรรถภาพของ ครูที่สามารถสอนให้เด็กเรียนบรรลุจุดหมายของหลักสูตรอย่างมีประสิทธิภาพ วิเคราะห์หลักสูตรการ ฝึกหัดครูสถาบันต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการประถมศึกษา เพื่อหาสมรรถภาพที่คาดหวังจากผู้สำเร็จ การศึกษาจากหลักสูตรการฝึกหัดครูนั้น และศึกษาความสอดคล้องระหว่างหลักสูตรฝึกหัดครูกับ หลักสูตรประถมศึกษา พ.ศ. 2521 คณะผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยตามลำดับ ดังนี้คือ วิเคราะห์ หลักสูตรประถมศึกษา พ.ศ. 2521 เพื่อหาสมรรถภาพครูประถมศึกษา วิเคราะห์หลักสูตรการฝึกหัด ครูเพื่อหาสมรรถภาพที่คาดหวังจากผู้สำเร็จการศึกษาจากหลักสูตรนั้น และเปรียบเทียบสมรรถภาพที่ คาดหวังจากผู้สำเร็จการศึกษาหลักสูตรฝึกหัดครู กับสมรรถภาพครูประถมศึกษา ที่วิเคราะห์ได้จาก หลักสูตรประถมศึกษา พ.ศ. 2521 เพื่อศึกษาความสอดคล้องระหว่างหลักสูตรการฝึกหัดครูกับ หลักสูตรประถมศึกษา สรุปผลวิจัยบางข้อที่เน้นถึงหลักสูตรการฝึกหัดครูมีดังนี้

1. หลักสูตรการฝึกหัดครู 4 ปี ที่มุ่งผลิตครูประถมศึกษา สังกัดมหาวิทยาลัย มี โครงสร้างตามที่ทบวงมหาวิทยาลัยกำหนดไว้ คือ จัดโครงสร้างใหญ่ เป็นกลุ่มวิชาพื้นฐานทั่วไป กลุ่ม วิชาชีพรู และกลุ่มวิชาเฉพาะ (เอกประถมศึกษา) หลักสูตรที่จัดเป็นวิชาประถมศึกษาสายเดี่ยว (ไม่มีวิชาโทอื่น) ได้แก่ หลักสูตรของมหาวิทยาลัยขอนแก่นและมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ หลักสูตร ที่จัดเป็นวิชาเอกประถมศึกษาและมีวิชาโทอย่างอื่น ได้แก่ หลักสูตรของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ อีกประเภทหนึ่งเป็นหลักสูตรที่จัดวิชาการประถมศึกษาไว้ในกลุ่มวิชาชีพรู แล้วให้เรียนวิชาเอกในวิชาสามัญหรือวิชาอื่น ๆ ได้แก่ หลักสูตรของมหาวิทยาลัยศิลปากร และ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หลักสูตรดังกล่าวทั้งหมดนี้ มุ่งผลิตครูประถมศึกษาโดยตรง

2. สมรรถภาพที่คาดหวังจากผู้สำเร็จการศึกษาจากหลักสูตรการฝึกหัดครูจำแนกออกเป็น ลักษณะใหญ่ ๆ ได้ 3 ด้าน คือ ความรู้ ทักษะในการสอน กับคุณลักษณะและทัศนคติ

3. หลักสูตรการฝึกหัดครูที่นำมาวิเคราะห์ทุกหลักสูตร ยกเว้นหลักสูตรวิทยาลัยช่างศิลป์ มีรายการสมรรถภาพทั้งที่สอดคล้องและไม่สอดคล้องกับหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 รวมทั้งมีรายการสมรรถภาพที่มีเกินไปจากสมรรถภาพครูประถมศึกษา ที่วิเคราะห์ได้จากหลักสูตรประถม ศึกษ พ.ศ. 2521 ด้วย

Chutima Srisamudh ได้ทำวิทยานิพนธ์ในปีการศึกษา 2523 เรื่อง A Study of Science Teachers at Sri Na Kharinwirot University, Songkhla, Thailand (1973-1977) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจความคิดเห็นของบัณฑิตและคณาจารย์เกี่ยวกับหลักสูตรและการสอน คุณภาพของการศึกษาของบัณฑิตตามหลักสูตรการผลิตครูวิทยาศาสตร์ ใช้วิธีสุ่มตัวอย่างแบบง่าย กลุ่มตัวอย่างเป็นคณาจารย์และบัณฑิตที่จบในช่วงปีการศึกษา ผลของการวิจัยพบว่าทั้งคณาจารย์และบัณฑิตเห็นว่าหลักสูตรค่อนข้างเน้นในเรื่องเนื้อหา

ในปี พ.ศ. 2523 คณะวิจัยที่ 3 โครงการปรับปรุงหลักสูตรการฝึกหัดครู (2523 : บทคัดย่อ) ได้ทำวิจัยเรื่อง การติดตามผลผู้สำเร็จการศึกษาจากสถาบันการฝึกหัดครู ปีการศึกษา 2518-2521 ที่สอนในระดับประถมศึกษา โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาข้อมูลจากการปฏิบัติการสอนของผู้ที่สำเร็จการศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูงหรือเทียบเท่า และระดับปริญญาตรีจากสถาบันการฝึกหัดครู สุ่มตัวอย่าง 12 จังหวัดจากเขตการศึกษา 12 เขตรวมทั้งกรุงเทพมหานคร เป็น 13 จังหวัด เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามติดตามผล แบบประเมินการปฏิบัติงานสอน และแบบประเมินผลการสอน ผลการวิจัยในเรื่องความเหมาะสมของหลักสูตรมีดังนี้คือ

1. หมวดวิชาพื้นฐาน วิชาที่มีประโยชน์มากต่อการเรียนการสอนและการดำรงชีวิต และทำหน้าที่สมาชิกของสังคม ได้แก่ ภาษาไทย ศิลปการพูด พัฒนาการวัฒนธรรมไทย จิตวิทยา พัฒนาการ สุขวิทยาจิต และจริยศึกษา

ส่วนวิชาที่ให้ประโยชน์น้อย ได้แก่ นาฏศิลป์เปรียบเทียบ คณิตศาสตร์ สถิติ เคมี ชีววิทยา การปกครองและการเมือง ศึกษาศาสตร์คันทาและห้องสมุดเบื้องต้น

2. หมวดวิชาการศึกษา วิชาที่มีประโยชน์มาก ได้แก่ จิตวิทยาการศึกษา พัฒนาการเด็ก ระเบียบวิธีสอนทั่วไป สื่อการสอน ประสบการณ์วิชาชีพ สังคมศึกษา วิธีสอนภาษาไทย การประเมินผลและสร้างแบบทดสอบ

ส่วนวิชาที่มีประโยชน์น้อย ได้แก่ วิธีสอนภาษาอังกฤษ วิธีสอนคณิตศาสตร์ กฎหมาย การศึกษา โครงการศึกษาเอกเทศ และโครงการสุขภาพโรงเรียน

3. หมวดวิชาเฉพาะ วิชาและเนื้อหาวิชาในหมวดวิชาเอกที่มีประโยชน์ต่อการสอน ป.1 - ป.2 มีดังนี้ ภาษาไทย ประวัติศาสตร์ไทย คหกรรมศาสตร์ สังคมวิทยา หลักภาษาไทย หลักการใช้ภาษา ภูมิศาสตร์ พลศึกษา สุขศึกษา นันทนาการ ชีววิทยา นาฏศิลป์ สังคีตศิลป์ และวรรณคดีไทย

ส่วนวิชาที่มีประโยชน์น้อย ได้แก่ ภาษาอังกฤษ วายน้ำ และวิเคราะห์วรรณกรรม
ปัจจุบัน

4. สาเหตุของวิชาที่มีประโยชน์น้อย มีดังต่อไปนี้
- | | |
|-----------------------|--------------------------------------|
| ภาษาอังกฤษ | : เนื้อหาที่นำไปใช้ได้มีน้อยเกินไป |
| ปรัชญา | : เนื้อหายากเกินไป |
| ตรรกวิทยา | : เนื้อหาที่นำไปใช้ได้มีน้อยเกินไป |
| วัฒนธรรมไทย | : เนื้อหาซ้ำซ้อนกับวิชาอื่น |
| จิตวิทยาสังคมประยุกต์ | : เนื้อหาที่ใช้ได้มีน้อย |
| อารยธรรมตะวันตก | : เนื้อหาซ้ำซ้อนกับวิชาอื่น |
| กฎหมายการศึกษา | : เนื้อหาที่ใช้ได้มีน้อย |
| สถิติและวิจัย | : เนื้อหาที่ใช้ได้มีน้อยและยากเกินไป |
| สวัสดิการ | : เนื้อหาที่ใช้ได้มีน้อย |
| การศึกษาสำหรับชุมชน | : เนื้อหาที่ใช้ได้มีน้อย |
| นิลิกส์และเคมี | : เนื้อหาที่ใช้ได้มีน้อย |
5. หัวข้อที่ควรตัดออก ได้แก่ รายการดังต่อไปนี้
- | | |
|---------------------|----------------------------------|
| ลักษณะคำประพันธ์ไทย | : กลมท่าง ๆ |
| แคลคูลัสและเรขาคณิต | : Multiple Integration |
| วิเคราะห์ | : definite Integration |
| หลักภาษาไทย | : การผันอักษร |
| ประวัติการละครไทย | : ประวัติที่ยากและมีประโยชน์น้อย |
6. หัวข้อที่ควรเพิ่มเติม ได้แก่ รายการดังต่อไปนี้
- | | |
|-----------------------|---|
| ธรณีวิทยา | : ประโยชน์ของทรัพยากรธรณี
และวิธีทำให้เกิดประโยชน์ |
| คหกรรมในโรงเรียนประถม | : การจัดบริการอาหารกลางวัน |
| วิธีสอนเด็กเล็ก | : เกมส์ประกอบการสอน |
| ภูมิศาสตร์ภูมิภาค | : ภูมิศาสตร์เศรษฐกิจ |
7. วิชาที่ชวนขยายเพิ่มเติมเพื่อการสอน ป.1-ป.2 ได้แก่ วิชาดังต่อไปนี้ ศิลปะสำหรับเด็ก ดนตรีพื้นเมือง นิทานสำหรับเด็ก และนาฏศิลป์ วิธีสอนกลุ่มทักษะ วิธีสอนกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต วิธีสอนกลุ่มการงานและพื้นฐานอาชีพ การสร้างแบบเรียนระดับประถม และ จริยศึกษา

8. ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงหลักสูตรการฝึกหัดครู มีดังต่อไปนี้

- 8.1 ควรปรับปรุงวิชาภาษาไทย สังคม และพลานามัย ให้สามารถนำไปสอน
ป.1 - ป.2 ได้
 - 8.2 ปรับปรุงเนื้อหาวิชาให้สอดคล้องกับสภาพท้องถิ่น
 - 8.3 เพิ่มเวลาเรียนหมวดวิชาพื้นฐานให้มากขึ้น เน้นหนักในแง่การนำไปใช้ในการดำรงชีวิต และสมาชิกของสังคมให้มากขึ้น
 - 8.4 วิชาการศึกษควรประกอบด้วย จิตวิทยา หลักการสอน การวัดผล ประเมินผล
หลักสูตร และการทำอุปกรณ์การสอน
 - 8.5 วิชาการศึกษควรเน้นหนักในการนำไปใช้ในสภาพปัจจุบัน ทางแก้ปัญหา
ปัจจุบัน และควรลดประวัติและปรัชญาเก่า ๆ ลงให้มาก
 - 8.6 ควรมีลักษณะเป็นการศึกษาแบบไทย ไม่ควรลอกเลียนของต่างประเทศจน
เกินไป
 - 8.7 เพิ่มเวลาเตรียมตัวและการฝึกสอนให้มากขึ้น
 - 8.8 ควรนำเอาเทคนิคและวิธีสอนใหม่ ๆ มาใช้สอนนักศึกษาครู
 - 8.9 วิชาเอก-โท ควรสอดคล้องกับงานที่ต้องออกไปปฏิบัติ
 - 8.10 เพิ่มวิชาเลือกเสรีและวิชาโทให้มีหน่วยกิตมากขึ้น เพื่อสนองความต้องการ
ของบุคคลในหลายด้าน
 - 8.11 จำนวนหน่วยกิตของวิชาการศึกษอยู่ในระดับพอดี แต่วิทยาลัยพลศึกษา
ต้องการเพิ่มหน่วยกิตวิชาการศึกษา
 - 8.12 การฝึกสอนควรเพิ่มเวลามากขึ้น การเรียนวิชาการศึกษาแทนการฝึกสอน
ไม่ก่อให้เกิดประสบการณ์วิชาชีพที่เพียงพอ
9. ปัญหาในการฝึกสอน มีดังต่อไปนี้
- 9.1 การเตรียมการสอน
 - 9.2 การปกครองชั้นเรียน
 - 9.3 การทำอุปกรณ์การสอน
 - 9.4 การจัดหาอุปกรณ์การสอน
 - 9.5 ความสัมพันธ์กับอาจารย์นิเทศก์
 - 9.6 การสอนวิชาที่ไม่ถนัด
 - 9.7 วิธีสอน
 - 9.8 ความสัมพันธ์กับครูพี่เลี้ยง

10. ข้อเสนอแนะในการฝึกสอน มีดังต่อไปนี้
 - 10.1 ควรให้มีการฝึกสอนมากขึ้น
 - 10.2 ควรมีการประเมินทิศก่อนออกฝึกสอน
 - 10.3 ครูที่เลี้ยงควรมีได้รับการอบรมให้ทำหน้าที่ครูภาคปฏิบัติได้
 - 10.4 อาจารย์นิเทศควรไปเป็นประจำ
 - 10.5 อาจารย์นิเทศควรเป็นกันเองกับนักศึกษา

11. เจตคติต่ออาชีพครูและสภาวะการทำงาน

เจตคติต่ออาชีพครูของกลุ่มตัวอย่างโดยเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง โดยเห็นว่าอาชีพครูเป็นอาชีพที่ต้องการความเสียสละ แต่ก็เห็นว่างานครูเป็นงานที่ง่าย ๆ และผู้ที่มีความคิดริเริ่มมาก ๆ ไม่ควรจะทำงานเป็นครู เป็นต้น

เจตคติต่อสภาวะการทำงานโดยเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ โดยเห็นด้วยน้อยว่า ครูมีขวัญในการทำงานดี และเมื่อมีปัญหาส่วนตัวของครูเกิดขึ้น ฝ่ายต่าง ๆ ในโรงเรียนจะช่วยคิดหาทางแก้ปัญหา บรรยากาศในการทำงานเปิดโอกาสให้แสดงความคิดเห็นได้มาก และความยุติธรรมมีอยู่ในระบบงานของโรงเรียน เป็นต้น

12. เจตคติต่อหลักสูตรและการสอนในสถาบันการฝึกหัดครู

เจตคติต่อหลักสูตรโดยเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง กล่าวคือ เห็นด้วยปานกลางในแง่ของความดีเด่น ความยืดหยุ่น ความเหมาะสมกับสถานการณ์ปัจจุบัน และความสามารถในการพัฒนาคน

เจตคติต่อขีดความสามารถของอาจารย์ในสถาบันการฝึกหัดครูอยู่ในระดับปานกลาง กล่าวคือ เห็นด้วยปานกลางในแง่ความรู้ในเนื้อหาวิชา ความสามารถในการสอน แต่เห็นด้วยค่อนข้างต่ำในด้านให้คำแนะนำช่วยเหลือเกี่ยวกับปัญหาส่วนตัว เช่น เศรษฐกิจ ที่อยู่อาศัย ฯลฯ

จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช (2524 : ก-ข) ได้วิเคราะห์หลักสูตรการผลิตครูวิทยาศาสตร์ระดับปริญญาตรี โดยมีวัตถุประสงค์คือ วิเคราะห์หลักสูตรการผลิตครูวิทยาศาสตร์ระดับปริญญาตรีของสถาบันการผลิตครูที่สังกัดทบวงมหาวิทยาลัย 6 แห่ง และสังกัดวิทยาลัยครู 27 แห่ง โดยวิเคราะห์ในด้านจุดมุ่งหมาย โครงสร้างรวมของหลักสูตร และโครงสร้างของหมวดวิชาของแต่ละสถาบัน ใช้วิธีการวิเคราะห์จากเอกสารหลักสูตร 7 ฉบับ ประกอบการสัมภาษณ์ผู้บริหารและอาจารย์ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรแต่ละหลักสูตร เพื่อจำแนกวิชาต่าง ๆ ในแต่ละหมวดของหลักสูตรแต่ละหลักสูตร โดยใช้เกณฑ์การแบ่งหมวดวิชาเกณฑ์เดียวกัน ผลการวิจัยปรากฏว่าหลักสูตรการผลิตครูวิทยาศาสตร์ระดับปริญญาตรีส่วนมากมิได้เป็นหลักสูตรแยกเฉพาะ วัตถุประสงค์ของหลักสูตรจึงระบุงว้าง ๆ หลักสูตรแบ่งออกเป็น 4 หมวดวิชา แต่การเรียกชื่อหมวดวิชาและ

การให้ความหมายของหมวดวิชาแตกต่างกัน จำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาต่าง ๆ ส่วนมากเป็นไปตามเกณฑ์มาตรฐานของทบวงมหาวิทยาลัย ลักษณะการจัดหมวดวิชามีทั้งแบบเอก-โท และเอกสายเดี่ยว รวมทั้งการจับคู่กันระหว่างวิชาเอกคู่หรือเอกโทของแต่ละสถาบันก็แตกต่างกัน สายวิชาวิทยาศาสตร์ที่กำหนดให้เป็นวิชาเฉพาะ ส่วนมากได้แก่ วิทยาศาสตร์ทั่วไป จีสิกส์ เคมี และชีววิทยา

กาญจนา บุญรมย์ (2524 : บทคัดย่อ) ได้วิจัยเรื่อง สภาพการจัดการเรียนการสอนวิชาพื้นฐานทั่วไปในวิทยาลัยครูตามความคิดเห็นของผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษา โดยใช้แบบสอบถาม กลุ่มตัวอย่างจากวิทยาลัยครู 12 แห่ง รวม 469 คน ผลการวิจัยพบว่า

1. ในด้านจุดมุ่งหมายของการเรียนการสอนวิชาพื้นฐานทั่วไปในวิทยาลัยครู ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษามีความเห็นตรงกันว่ามีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้เรียนมีความคิดและสติปัญญากว้างขวางขึ้น และเพื่อให้เกิดประโยชน์ในการดำรงชีวิตประจำวัน ผลจากการเปรียบเทียบความคิดเห็นในด้านจุดมุ่งหมายนี้ พบว่า ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษา มีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

2. การจัดเนื้อหาของวิชาพื้นฐานทั่วไปในวิทยาลัยครู ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษามีความเห็นว่ ลักษณะเนื้อหาเป็นความรู้กว้าง ๆ ของสาขาวิชานั้น และเป็นเนื้อหาเบื้องต้นของสาขาวิชานั้น ผลจากการเปรียบเทียบความคิดเห็นในด้านลักษณะเนื้อหาของวิชาพื้นฐานทั่วไปในวิทยาลัยครู พบว่า ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษา มีความคิดเห็นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อเปรียบเทียบความคิดเห็นเป็นรายคู่ พบว่า อาจารย์กับนักศึกษา มีความคิดเห็นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนความคิดเห็นของผู้บริหารกับอาจารย์ และผู้บริหารกับนักศึกษา ไม่แตกต่างกัน

3. ในด้านการจัดปัจจัยในการเรียนการสอนวิชาพื้นฐานทั่วไปในวิทยาลัยครู ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษา มีความเห็นว่า วิทยาลัยครูจัดบริการความสะดวกในการใช้ห้องสมุด และการเปิดสอนรายวิชาพื้นฐานทั่วไป คำนึงถึงความพร้อมของผู้สอน ผลจากการเปรียบเทียบความคิดเห็นในด้านการจัดปัจจัยนี้ พบว่า ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษา มีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

4. การเรียนการสอนวิชาพื้นฐานทั่วไปในวิทยาลัยครู ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษามีความเห็นว่ ลักษณะของการเรียนการสอนที่สำคัญคือ ในขณะที่สอน ผู้สอนมีความมั่นใจในการสอนวิชาพื้นฐานทั่วไป และผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นหรือซักถาม ผลจากการเปรียบเทียบความคิดเห็นในด้านลักษณะของการเรียนการสอนวิชาพื้นฐานทั่วไปในวิทยาลัยครู พบว่า ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษา มีความเห็นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อเปรียบเทียบความคิดเห็นเป็นรายคู่ พบว่า ผู้บริหารกับนักศึกษา และอาจารย์กับนักศึกษา

มีความคิดเห็นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนผู้บริหารกับอาจารย์มีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

5. ในด้านปัญหาการเรียนการสอนวิชาพื้นฐานทั่วไปในวิทยาลัยครู ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษา มีความเห็นว่า ปัญหาการเรียนการสอนที่สำคัญ คือ ผู้เรียนขาดทักษะในการค้นคว้าหาความรู้ และผู้เรียนมีพื้นฐานความรู้แตกต่างกัน ผลจากการเปรียบเทียบความคิดเห็นในด้านปัญหาการเรียนการสอนนี้ พบว่า ผู้บริหาร อาจารย์ และนักศึกษา มีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน

ทบวงมหาวิทยาลัย (2525 : บทคัดย่อ) ได้ทำวิจัยเรื่อง การวิเคราะห์หลักสูตรผลิตครูคณิตศาสตร์ของสถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทย ผลของการวิจัยโดยสรุปมีดังนี้คือ

1. หมวดวิชาการศึกษาทั่วไปหรือวิชาพื้นฐานทั่วไป เป็นหมวดวิชาที่ให้ความรอบรู้แก่นิสิตเพื่อความเข้าใจสภาพแวดล้อม สังคม และการดำรงชีวิตประจำวัน อันจะช่วยส่งเสริมบุคลิกภาพของนิสิตให้เหมาะสมกับการเป็นครูที่ดี บางวิชาในหมวดนี้ อาจจะเป็นพื้นฐานของการศึกษาต่อในหมวดวิชาเฉพาะ

2. หมวดวิชาครูหรือวิชาชีพทางการศึกษา เป็นหมวดวิชาที่ประกอบด้วยความรู้ ความเข้าใจ ทฤษฎีและแนวปฏิบัติทางวิชาชีพทางการศึกษาและจิตวิทยาการศึกษา เพื่อให้ผลิตมีความรู้ความเข้าใจหลักวิชาครู และมีประสบการณ์ทางวิชาชีพเพียงพอที่จะเป็นครูที่ดีต่อไป

3. หมวดวิชาเฉพาะหรือวิชาเอก-โท เป็นหมวดวิชาที่นิสิตเลือกเรียนเพื่อเป็นพื้นฐานในการศึกษาขั้นสูงต่อไป หรือเพื่อเป็นเนื้อหาวิชาที่นิสิตจะนำไปสอน นิสิตอาจจะเลือกเรียนวิชาเฉพาะได้ตามความสนใจและความถนัดของตน 2 หมวด คือ วิชาเอก และวิชาโท หรือจะเลือกเรียนวิชาเอกวิชาเดียวก็ได้ และวิชาเอกวิชาโทนั้นอาจจะเป็นวิชาที่เกี่ยวข้องกันหรือไม่เกี่ยวข้องกันก็ได้

4. หมวดวิชาเลือกเสรี เป็นหมวดวิชาที่เปิดสอนเพื่อให้ผลิตมีโอกาสเลือกเรียนวิชาที่ตนสนใจและเป็นประโยชน์

ตามเกณฑ์มาตรฐานว่าด้วยหลักสูตรการศึกษาระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2517 ของทบวงมหาวิทยาลัย กำหนดไว้ว่า หน่วยกิตรวมตลอดหลักสูตรตามระบบทวิภาค ให้มีจำนวนหน่วยกิตรวมอย่างน้อย 120 หน่วยกิต และอย่างมากไม่เกิน 150 หน่วยกิต และสถาบันทั้ง 7 แห่ง มีการจัดหลักสูตรตามระบบทวิภาค และจากการวิเคราะห์ พบว่า สถาบันแต่ละแห่งได้กำหนดหน่วยกิตขั้นต่ำไว้เป็นสัดส่วนแตกต่างกันไปตามความมุ่งหมายและจุดประสงค์ของแต่ละสถาบัน มีเพียง 3 สถาบันที่กำหนดไว้ 135-136 หน่วยกิต อีก 4 สถาบันกำหนดไว้ 144-145 หน่วยกิต ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์มาตรฐานดังกล่าว สำหรับมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ได้แบ่งแยกองค์ประกอบของหลักสูตรทั้ง 4 หมวดวิชาต่างจากสถาบันอื่น

สำหรับหมวดวิชาพื้นฐานทั่วไป ตามเกณฑ์มาตรฐานของทบวงมหาวิทยาลัย พ.ศ.2517 กำหนดจำนวนหน่วยกิตไว้อย่างน้อย 30 หน่วยกิต และให้ประกอบด้วยหมวดวิชาสังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ ภาษาและวิทยาศาสตร์ และคณิตศาสตร์ (ต้องเรียนทั้งสองหมวด) วิชาละไม่น้อยกว่า 6 หน่วยกิต พบว่า มีอยู่ 5 สถาบันที่มีจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาพื้นฐานทั่วไปไม่เกิน 40 หน่วยกิต แต่ตามหลักสูตรของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่และมหาวิทยาลัยรามคำแหงมี 60 และ 50 ตามลำดับ เมื่อตรวจสอบจากรายวิชาที่ปรากฏในหลักสูตรของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่แล้ว พบว่า มีวิชาที่ควรจะต้องอยู่ในหมวดวิชาขึ้นทางการศึกษา แสดงว่า ทั้ง 2 สถาบันนี้ ได้จัดวิชาขึ้นทางการศึกษาไว้อยู่ในหมวดวิชาพื้นฐานบ้างแล้ว ดังนั้น ทั้งมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ และมหาวิทยาลัยรามคำแหง จะมีจำนวนหน่วยกิตของหมวดวิชาพื้นฐานทั่วไปจริง ๆ ใกล้เคียงกัน คือ 45 และ 44 หน่วยกิต ตามลำดับ

จากการจำแนกหน่วยกิตของหมวดวิชาขึ้นตามกลุ่มวิชา 3 กลุ่ม คือ กลุ่มวิชาการศึกษา ได้แก่ วิชาประวัติและปรัชญาการศึกษาไทย การประถมศึกษา การมัธยมศึกษา จิตวิทยาการศึกษา เป็นต้น กลุ่มวิชาวิชาชีพ ได้แก่ ระเบียบวิธีสอนทั่วไป วิธีสอนคณิตศาสตร์ และกลุ่มการฝึกสอน และสัมมนา พบว่าจำนวนหน่วยกิตรวมในหมวดวิชาขึ้นจะอยู่ระหว่าง 36-45 หน่วยกิต ซึ่งมากกว่าเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรปริญญาตรีทางการศึกษา พ.ศ.2521 ของทบวงมหาวิทยาลัยที่วางไว้เพียง 30 หน่วยกิต (ตามเกณฑ์มาตรฐานของทบวงมหาวิทยาลัย พ.ศ. 2517 ไม่ได้ระบุความหมายของหมวดวิชาขึ้น)

ในกรณีของมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ จำนวนหน่วยกิตที่ปรากฏในหลักสูตรมีเพียง 27 หน่วยกิต แต่มีอีก 15 หน่วยกิตของหมวดนี้ปรากฏในหมวดวิชาพื้นฐาน และอีก 3 หน่วยกิตปรากฏในหมวดวิชาเอก ดังนั้น จำนวนหน่วยกิตที่แท้จริงของหมวดนี้คือ 45 หน่วยกิต

สำหรับจำนวนหน่วยกิตที่ปรากฏในหลักสูตรของมหาวิทยาลัยรามคำแหง จะมีเพียง 34 หน่วยกิต แต่พบว่ายังมี 6 หน่วยกิต รวมอยู่ในหมวดวิชาพื้นฐานทั่วไป ดังนั้น จำนวนหน่วยกิตที่แท้จริงของหมวดนี้ คือ 40 หน่วยกิต

สำหรับในหมวดวิชาเฉพาะ จากการวิเคราะห์วิธีจัดวิชาในหมวดวิชาเฉพาะตามหลักสูตรของแต่ละสถาบัน พบว่า การจัดมีอยู่ 2 ลักษณะ คือ

1. แบบเอกคู่ นิสิตแต่ละคนจะเลือกวิชาเฉพาะ 2 วิชา ซึ่งมีจำนวนหน่วยกิตใกล้เคียงกัน สถาบันที่จัดแบบเอกคู่คือ
 - จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จัดไว้ 30-30 หน่วยกิต
 - มหาวิทยาลัยขอนแก่น จัดไว้ 23-23 (+22) หน่วยกิต
2. แบบเอก-โท นิสิตแต่ละคนจะเลือกวิชาเฉพาะ 2 วิชา ซึ่งมีจำนวนหน่วยกิตต่างกัน

สำหรับการเลือกแบบเอกคู่ มหาวิทยาลัยขอนแก่น แบ่งออกเป็น 2 ระดับ คือ
 ระดับที่ 1 ประกอบด้วยวิชาที่ทฤษฎีเอกต้องเรียน ซึ่งมีฟิสิกส์ เคมี ชีววิทยา และคณิตศาสตร์ จึงถือได้ว่าวิชาเหล่านี้เป็นวิชาบังคับ ซึ่งมีจำนวนหน่วยกิต รวม 38 หน่วยกิต
 ระดับที่ 2 เป็นวิชาเลือกตามวิชาเอกอีก 15 หน่วยกิต รวม 2 วิชาเอก 30 หน่วยกิต ระดับที่ 1 จะมีคณิตศาสตร์ 8 หน่วยกิต และระดับที่ 2 จะมีคณิตศาสตร์ 15 หน่วยกิต
 สำหรับในหมวดวิชาเลือกเสรี โดยทั่ว ๆ ไป จะมีข้อกำหนดไว้ว่าวิชาเลือกเสรี จะต้องไม่เป็นวิชาที่เป็นวิชาเอก-โท และควรได้รับอนุมัติจากอาจารย์ที่ปรึกษา ในกรณีของ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ นิสิตวิชาเอกคณิตศาสตร์จะต้องเรียนวิชาเลือกเสรีที่กำหนดไว้ใน หลักสูตร ส่วนวิทยาลัยครู หมวดวิชาเลือกเสรีจะเป็นวิชาที่เลือกเรียนเพื่อให้ได้หน่วยกิตครบตาม เกณฑ์ที่กำหนดไว้ ถ้าเรียนวิชาในหมวดอื่นครบตามเกณฑ์ที่กำหนดแล้ว ก็ไม่ต้องเรียนในหมวดวิชาเลือกเสรี

สวัสดิ์ จงกล และคณะ (2528 : 63) ได้วิจัยเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันของหลักสูตรครุศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันของหลักสูตรครุศึกษาในด้านวัตถุประสงค์ของหลักสูตร โครงสร้างของหลักสูตร การบริหารและการใช้หลักสูตร ปัญหาและอุปสรรคในการบริหารและการใช้หลักสูตร โดยศึกษาและวิเคราะห์วัตถุประสงค์และโครงสร้างของหลักสูตรครุศึกษาจาก เอกสารหลักสูตรของสถาบันครุศึกษา 10 แห่ง และสอบถามผู้บริหารสถาบันครุศึกษา 18 แห่ง เกี่ยวกับการบริหารและการใช้หลักสูตร ปัญหาอุปสรรคในการบริหาร และการใช้หลักสูตรครุศึกษา ผลการศึกษาวิเคราะห์พบว่า

ในด้านวัตถุประสงค์ของหลักสูตรครุศึกษานั้น มีวัตถุประสงค์ให้ผลผลิตของหลักสูตร มีความรู้ในด้านเนื้อหา ความเข้าใจ ทักษะและเจตคติที่เอื้ออำนวยต่อการพัฒนาท้องถิ่น มีคุณธรรม จริยธรรม และความเป็นครู มีบุคลิกภาพของความเป็นครู ตลอดจนสามารถสอนได้ดี

ในด้านโครงสร้างของหลักสูตรครุศึกษา พบว่า หลักสูตรสถาบันต่าง ๆ มีจำนวนสาขา วิชาแตกต่างกันระหว่าง 0-6 สาขาวิชา โปรแกรมวิชาเอกจาก 4 ถึง 73 โปรแกรม รูปแบบหลักสูตรมี 4 รูปแบบ แต่ส่วนใหญ่จะจัดในรูปแบบที่ 1 คือ จัดหมวดหมู่วิชาในหลักสูตรเป็นหมวด วิชา ในด้านหน่วยกิตของหมวดวิชาต่าง ๆ มีความแตกต่างกันมาก ทั้งในระดับหมวดวิชาและกลุ่ม วิชา นอกจากนี้ยังมีความแตกต่างในเรื่องของปริญญาอีกด้วย

ในด้านการบริหารและการใช้หลักสูตร ส่วนใหญ่จัดการศึกษาระดับปริญญาตรีและสูงกว่า ปริญญาตรี การจัดองค์กรและสายงานการบริหารมี 3 รูปแบบ คือ รูปแบบคณะครุศาสตร์และ ศึกษาศาสตร์ รูปแบบของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และรูปแบบกลุ่มวิทยาลัยครู ส่วนในด้าน การจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรส่วนใหญ่มีลักษณะใกล้เคียงกัน

สงวนศักดิ์ เดชคง (2528 : บทคัดย่อ) ได้วิจัยเรื่องการวิเคราะห์หลักสูตรการฝึกหัดครู ประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูงสายการประถมศึกษา พุทธศักราช 2524 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสอดคล้องระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ที่กำหนดในหลักสูตรการฝึกหัดครู ป.กศ. ชั้นสูงสายการประถมศึกษา พ.ศ. 2524 ผู้วิจัยได้รวบรวมข้อมูลโดยการให้กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นผู้บริหารที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตรจำนวน 124 คน และผู้ใช้หลักสูตรซึ่งเป็นอาจารย์ผู้สอนหน่วยประสบการณ์ต่าง ๆ จำนวน 1,085 คน ตอบแบบสอบถามที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้น ผลการวิจัยสรุปได้ว่า องค์ประกอบต่าง ๆ ที่กำหนดในหลักสูตรการฝึกหัดครู ป.กศ. ชั้นสูงสายการประถมศึกษา พ.ศ. 2524 มีความสอดคล้องภายในหลักการวัตถุประสงค์ของหลักสูตรงานต่าง ๆ ในโครงสร้างของหลักสูตรมีความเหมาะสมในระดับมาก ส่วนผู้ใช้หลักสูตรมีความเห็นว่า เนื้อหาสาระของหลักสูตรสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรเป็นส่วนใหญ่ ส่วนผลการวิเคราะห์หาสมรรถภาพที่คาดหวังจากผู้สำเร็จการศึกษาจากหลักสูตร ป.กศ. ชั้นสูง สายการประถมศึกษา พ.ศ. 2524 นั้น ผู้ใช้หลักสูตรคาดหวังว่าผู้สำเร็จการศึกษาจะได้รับสมรรถภาพโดยส่วนรวม ในด้านความรู้ ด้านคุณลักษณะ และด้านเทคนิควิธีในระดับมาก

ในปีการศึกษา 2529 ชีระพล เทพหัสดิน ณ อยุธยา ได้ทำวิทยานิพนธ์เรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการทำงานของครูสำเร็จการศึกษาหลักสูตรครุศาสตร์อุตสาหกรรมบัณฑิต (ค.อ.บ.) สาขาวิชาวิศวกรรมโทรคมนาคม คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรมและวิทยาศาสตร์ เจ้าคุณทหารลาดกระบัง วัตถุประสงค์ของการวิจัยคือเพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความคิดเห็นของอาจารย์และครูสำเร็จการศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตรสาขาวิชาวิศวกรรมโทรคมนาคม เปรียบเทียบความคิดเห็นของผู้บังคับบัญชาเกี่ยวกับคุณสมบัติและความต้องการ และศึกษาแนวทางในการปรับปรุงหลักสูตร กลุ่มตัวอย่างคือ อาจารย์ผู้สอนตามหลักสูตร ค.อ.บ. สาขานี้ 20 คน ครูสำเร็จการศึกษาดำเนินหลักสูตรนี้ตั้งแต่ปีการศึกษา 2523-2527 จำนวน 80 คน และผู้บังคับบัญชา 20 คน ผลการวิจัยพบว่า ในด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตรควรเน้นให้เหมาะสมและสอดคล้องกับการทำงานของครูสำเร็จการศึกษายิ่งขึ้น ในด้านโครงสร้างของหลักสูตร ควรปรับปรุงเพิ่มสัดส่วนมาตรฐานหน่วยกิตของวิชาชีพเฉพาะ ปรับรายละเอียดเนื้อหาให้ครอบคลุมเหมาะสมกับความจำเป็นสำหรับนักศึกษา และควรเปิดโอกาสให้นักศึกษาเลือกเรียนวิชาการต่าง ๆ ตามความรู้ ความสามารถ ความสนใจ และความถนัดกว้างขึ้น ด้านการจัดการเรียนการสอน ควรจัดกิจกรรมสร้างเสริมให้ภายหลังชั้นเรียนและบูรณาการสอนโดยใช้วิธีการสอนหลายรูปแบบ ส่วนด้านการวัดและประเมินผลการเรียนการสอน ควรแจ้งให้นักศึกษาทราบผลการสอนอย่างรวดเร็ว เพื่อชี้แจงแก้ไขข้อบกพร่องในการทำข้อสอบให้นักศึกษาทราบ ด้านการบริหารหลักสูตรและบริหารวิชาการยังมีปัญหาการขาดแคลนความรู้ทางวิชาการใหม่ ๆ สำหรับความสัมพันธ์ของรายวิชาในหลักสูตรกับการทำงาน ควรเร่งให้มีการ

ปรับปรุงรายละเอียดเนื้อหาวิชาให้ทันสมัยอยู่เสมอ ในด้านความต้องการของผู้บังคับบัญชาเกี่ยวกับวิชาการ จำเป็นต้องมีความรู้เฉพาะสาขาวิชาอื่นอย่างเพียงพอ สร้างความเชื่อมั่นในตนเองทางวิชาการโดยลำพัง การปฏิบัติงานนั้นเน้นให้มีความซื่อสัตย์สุจริตเพิ่มสูงขึ้น และด้านมนุษยสัมพันธ์ ควรเป็นผู้นำที่ดีมีประโยชน์ ระดมคุณค่างานจนทำให้งานที่ได้รับมอบหมายสำเร็จ

ไชยะ เครือคล้าย (2530 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเพื่อติดตามผลบัณฑิตจากภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง ที่สำเร็จการศึกษาในปี 2525-2527 โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นบัณฑิตจำนวน 107 คน และผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตจำนวน 369 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถามที่สร้างขึ้น ผลของการวิจัยบางข้อมีดังนี้ คือ 1) ความรู้และประสบการณ์ที่บัณฑิตคิดว่าได้รับจากมหาวิทยาลัยรามคำแหงไม่เพียงพอหรือน้อยเกินไป ได้แก่ การฝึกในด้านการทำและการใช้อุปกรณ์การสอน การฝึกใช้กระดานดำ การฝึก อบรมด้านวิชาพิเศษ เช่น ศิลปะ ชั้บร้อง ดนตรี การจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร การจัดกิจกรรมในห้องเรียน ส่วนเรื่องอื่น ๆ นอกนั้น เช่น ความรู้ด้านวิชาการศึกษา ความรู้เกี่ยวกับพฤติกรรมการสอน ความรู้ด้านจิตวิทยา ความรู้ด้านการวัดผล ความรู้ด้านวิชาเอก ความรู้ที่ได้จากการฝึกสอน ส่วนใหญ่บัณฑิตเห็นว่าเหมาะสมหรือเพียงพอแล้ว 2) ผลของการประเมินความสามารถในการปฏิบัติงานของตนเอง ปรากฏว่าบัณฑิตประเมินความสามารถของตนเองสูงสุดในเรื่องความซื่อสัตย์ ความรับผิดชอบในหน้าที่การงาน และความขยันหมั่นเพียร ตามลำดับ ส่วนเรื่องที่บัณฑิตเห็นว่าตนมีความสามารถน้อย ได้แก่ การขนขวายหาความรู้เพิ่มเติม และความคิดริเริ่มสร้างสรรค์

จากการศึกษาวรรณคดีที่เกี่ยวข้องข้างต้น ผู้วิจัยเห็นว่า การจัดการศึกษาในประเทศไทยนั้นดำเนินมานาน ในขณะเดียวกัน ก็มีการกล่าวถึงปัญหาของการจัดการศึกษาอยู่ตลอดมา อีกทั้งมีการกล่าวอ้างถึงทฤษฎีอยู่หลายแนวทาง โดยที่ยังมิได้มีการวิเคราะห์ว่าประเทศไทยนั้น จัดการศึกษาด้วยแนวคิดอะไร และแนวคิดนั้นมีข้อเด่นข้อด้อยประการใด และควรเสนอแนะแนวทางแก้ปัญหาอย่างไรต่อไป และเนื่องจากหลักสูตรเป็นแหล่งสะท้อนแนวคิดทางการศึกษา ผู้วิจัยจึงเห็นควรที่จะวิเคราะห์ลักษณะของหลักสูตรการศึกษา เพื่อเป็นแนวทางในการวิเคราะห์แนวคิดที่ใช้ในการจัดการศึกษา และเป็นแนวทางในการแก้ปัญหาต่อไป

การศึกษาไทยในปัจจุบัน ได้ริเริ่มเมื่อ พ.ศ. 2435 ดังนั้น เพื่อให้ได้ข้อความรู้ที่ลึกซึ้งชัดเจน และเพื่อเป็นแนวทางให้แก้ปัญหา หรือเป็นแนวทางในการสืบค้นความรู้เพื่อแก้ปัญหาต่อไป จึงควรที่จะวิเคราะห์ลักษณะการศึกษาไทยนับตั้งแต่สมัยริเริ่มจนถึงปัจจุบัน และด้วยเหตุที่หลักสูตรเป็นรากฐานที่จะทำให้ผู้จบการศึกษาคู มีคุณภาพตรงกับความต้องการ (สาขหุด

จำปาทอง 2530 : 68) จึงเป็นหลักฐานแสดงลักษณะของการครุศึกษาได้เป็นอย่างดี อีกทั้งมีเอกสารที่เกี่ยวกับหลักสูตรอยู่มาก จนพอที่จะเชื่อได้ว่า จะให้ภาพของการครุศึกษาของแต่ละช่วง ได้ชัดเจนกว่าหลักฐานอย่างอื่น ในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นผู้หนึ่งที่สอนในสถาบันครุศึกษา ผู้วิจัยจึงมีความสนใจวิเคราะห์หลักสูตรการครุศึกษาไทย นับแต่มีการตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูตามระบบสมัยใหม่ เมื่อ พ.ศ. 2435 จนถึง 2530 ว่ามีแนวคิดลักษณะอย่างไร โดยจะวิเคราะห์เป็น 2 ช่วงใหญ่ คือ

1. ช่วงก่อนสงครามโลกครั้งที่ 2 แบ่งออกเป็น 2 ช่วงย่อย คือ
 - 1.1 พ.ศ. 2435 - พ.ศ. 2455 (คือ ตั้งแต่มีการตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูแห่งแรก จนถึงปีก่อนที่มีการตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูสอนวิชาอาชีพเป็นแห่งแรก)
 - 1.2 พ.ศ. 2456 - พ.ศ. 2488 (คือ ตั้งแต่มีการตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูสอนวิชาอาชีพแห่งแรก จนถึงปีสงครามโลกครั้งที่ 2 ยุติ)
2. ช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 แบ่งออกเป็น 2 ช่วงย่อย คือ
 - 2.1 พ.ศ. 2489 - พ.ศ. 2516 (คือ ตั้งแต่สงครามโลกครั้งที่ 2 ยุติ จนถึงปีก่อนมีการปฏิรูปการศึกษา)
 - 2.2 พ.ศ. 2517 - พ.ศ. 2530 (คือ ตั้งแต่ปีที่มีการปฏิรูปการศึกษา จนถึงปีที่ผู้วิจัยเริ่มดำเนินการศึกษาวิจัย)

ในแต่ละช่วงจะแบ่งการวิเคราะห์หลักสูตรเป็น 5 ประเด็นคือ 1) ปรัชญาและเป้าหมายของหลักสูตร 2) สาระเนื้อหา การสอน และการประเมินผลการศึกษา 3) ความสอดคล้องระหว่างหลักสูตรกับสังคมที่เป็นบริบท

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อวิเคราะห์หลักสูตรการครุศึกษาไทย นับตั้งแต่แรกตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูระบบสมัยใหม่ เมื่อ พ.ศ. 2435 จนถึงปี พ.ศ. 2530 ในประเด็นต่อไปนี้คือ 1) ปรัชญาและเป้าหมาย 2) เนื้อหา การสอน และการประเมินผลการศึกษา และ 3) ความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายของหลักสูตรกับความต้องการของสังคม

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิเคราะห์หลักสูตรของการครุศึกษาไทย นับตั้งแต่แรกตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูระบบสมัยใหม่ เมื่อ พ.ศ. 2435 จนถึงปี พ.ศ. 2530 เป็นการวิจัยโดยใช้ระบบวิธีวิจัยเชิงประวัติศาสตร์ (Historical Research) เทคนิควิเคราะห์เอกสาร (Documentary Analysis) โดย

ข้อมูลหลักเก็บรวบรวมจากเอกสารและสิ่งตีพิมพ์ของหน่วยราชการที่มีส่วนกับแนวคิดของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา ประกาศ พระราชบัญญัติ พระราชกฤษฎีกา เอกสารเกี่ยวกับแนวคิดของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา เอกสารที่เกี่ยวกับการสอน และเอกสารที่เกี่ยวกับสังคม โดยจะศึกษาดำเนินการลำดับขั้นต่อไปนี้

1. ศึกษาเอกสารและสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิทางการศึกษา โดยเฉพาะทางการครุศึกษา เพื่อกำหนดขอบเขตและกรอบความคิดในการวิจัยในหัวข้อต่อไปนี้

- 1.1 การครุศึกษาในฐานะสาขาหนึ่งของวิชาการศึกษา
- 1.2 ความหมายและความเป็นมาของการครุศึกษาไทย
- 1.3 สภาพของการครุศึกษาไทย
- 1.4 หลักสูตรการครุศึกษาไทยนับตั้งแต่ พ.ศ. 2435 - พ.ศ. 2530
- 1.5 ข้อสังเกตเกี่ยวกับการครุศึกษาไทย

2. กำหนดขอบเขตในการวิจัย โดยการแบ่งการครุศึกษาไทยนับตั้งแต่แรกตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูตามระบบสมัยใหม่ พ.ศ. 2435 - พ.ศ. 2530 ออกเป็น 2 ช่วง คือ

- 2.1 ช่วงก่อนสงครามโลกครั้งที่ 2 แบ่งออกเป็น 2 ช่วงย่อย คือ
 - 2.1.1 พ.ศ. 2435 - พ.ศ. 2455 (คือ ตั้งแต่มีการตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูแห่งแรก จนถึงปีก่อนที่มีการตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูสอนวิชาอาชีพเป็นแห่งแรก)
 - 2.1.2 พ.ศ. 2456 - พ.ศ. 2488 (คือ ตั้งแต่มีการตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูสอนวิชาอาชีพแห่งแรก จนถึงปีสงครามโลกครั้งที่ 2 ยุติ)
- 2.2 ช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 แบ่งออกเป็น 2 ช่วงย่อย คือ
 - 2.2.1 พ.ศ. 2489 - พ.ศ. 2516 (คือ ตั้งแต่สงครามโลกครั้งที่ 2 ยุติ จนถึงปีก่อนมีการปฏิรูปการศึกษา)
 - 2.2.2 พ.ศ. 2517 - พ.ศ. 2530 (คือ ตั้งแต่ปีที่มีการปฏิรูปการศึกษา จนถึงปีที่ผู้วิจัยเริ่มดำเนินการวิจัย)

สร้างประเด็นในการวิเคราะห์หลักสูตรแต่ละช่วง โดยมีประเด็นวิเคราะห์ดังต่อไปนี้

1. ปรัชญาและเป้าหมายของหลักสูตร
2. สาระเนื้อหา การสอน และการประเมินผลการศึกษา
3. ความสอดคล้องระหว่างหลักสูตรกับสังคม

3. สัมภาษณ์เอกสารเกี่ยวกับการครุศึกษาในประเทศไทย จากแหล่งเอกสารดังต่อไปนี้

- หอสมุดแห่งชาติและกองจดหมายเหตุแห่งชาติ กรมศิลปากร
- ห้องสมุดคณะครุศาสตร์และสถาบันวิทยบริการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

- หอสมุดมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
- หอสมุดมหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์ กับแก้วนครปฐม
- หอสมุดมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ (หอกลางและคณะศึกษาศาสตร์)
- หอสมุดมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (หอกลางและคณะศึกษาศาสตร์)
- หอสมุดมหาวิทยาลัยขอนแก่น (หอกลางและคณะศึกษาศาสตร์)
- หอสมุดมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ (หอกลางและคณะศึกษาศาสตร์)
- หอสมุดสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า ทุมบุรี พระนครเหนือ ลาดกระบัง (หอกลางและคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรมและวิทยาศาสตร์)
- หอสมุดมหาวิทยาลัยรามคำแหง (หอกลางและคณะศึกษาศาสตร์)
- หอสมุดมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
- หอสมุดของหน่วยงานในกระทรวงศึกษาธิการ ที่เกี่ยวข้องกับการครุศึกษา คือ คุรุสภา กรมวิชาการ กรมการฝึกหัดครู กรมอาชีวศึกษา กรมศิลปากร กรมพลศึกษา และวิทยาลัยเทคโนโลยีและอาชีวศึกษา
- ห้องสมุดองค์การศึกษาศาสตร์และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ
- ห้องสมุดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ

4. คัดเลือกเอกสารจากแหล่งในข้อ 3 โดยผู้วิจัยจะพิจารณาประเมินความเชื่อถือได้ และความถูกต้องของเอกสารแต่ละฉบับด้วยเกณฑ์การพิจารณาตามระเบียบวิธีวิจัยเชิงประวัติศาสตร์ ซึ่งแยกเป็น 2 หลักเกณฑ์ คือ 1) เกณฑ์การพิจารณาภายนอก (External Criticism) เป็นเกณฑ์ที่มุ่งพิจารณาว่า เอกสารที่รวบรวมได้นั้น เป็นเอกสารที่แท้จริงหรือไม่ และ 2) เกณฑ์การพิจารณาภายใน (Internal Criticism) เป็นเกณฑ์ที่มุ่งพิจารณาถึงความถูกต้องของเนื้อหาสาระในเอกสารที่รวบรวมได้

ในการคัดเลือกเอกสารนี้ ผู้วิจัยได้ยึดถือรายละเอียดมาจากเกณฑ์การพิจารณาของ ออร์นิงตัน ต้นณะสฤชดี (2522 : 29-30) ซึ่งได้ดัดแปลงเกณฑ์การพิจารณาภายในของ บี ดี โอไบลด์ แวนดาเลน (Van Dalen 1962 : 183-187) ดังนี้

ก. เกณฑ์การพิจารณาภายนอก นิยาม 5 เรื่อง คือ

- แหล่งที่มาของเอกสารที่เป็นแหล่งปฐมภูมิหรือทุติยภูมิและเป็นแหล่งที่เชื่อถือได้หรือไม่
- ใครเป็นผู้เขียนเอกสาร
- เป็นเอกสารต้นฉบับ ฉบับคัดลอก หรือฉบับปรับปรุง ถ้าเป็นฉบับคัดลอกหรือฉบับแก้ไข ได้มีข้อผิดพลาดเกิดขึ้นหรือไม่ และสามารถสืบค้นหาแหล่งอ้างอิง

ได้หรือไม่

- เอกสารนั้นเผยแพร่เมื่อไร
 - เอกสารนั้นมีวัตถุประสงค์ในการเผยแพร่อย่างไร
- ข. เกณฑ์การพิจารณาภายใน นิยามในเรื่องต่าง ๆ 4 เรื่อง คือ
- ผู้เขียนเอกสารนั้นเป็นผู้เชี่ยวชาญและมีความสามารถในสิ่งที่เขียนหรือไม่
 - ผู้เขียนเอกสารนั้นมีแหล่งอ้างอิงที่เชื่อถือได้หรือไม่ เขียนจากบันทึกหรือเขียนจากความทรงจำ
 - ในเอกสารนั้นมีความตั้งใจที่จะบิดเบือนความจริงหรือความคิดเห็นส่วนตัวของผู้เขียนเอกสารหรือไม่
 - เอกสารนั้นสื่อความชัดเจนหรือไม่ และข้อความในเอกสารนั้นมีความหมายอย่างไร

เอกสารที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยนี้ใช้หลักสูตรการศึกษาไทยเป็นเอกสารหลัก และใช้เอกสารอื่น ๆ ที่เกี่ยวกับหลักสูตรเป็นเอกสารรอง

ก. เอกสารหลักสูตร ได้แก่ เอกสารต่อไปนี้

หลักสูตรที่ประกาศใช้ในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2

1. หลักสูตรโรงเรียนสำหรับอาจารย์ชั้นประถม
2. หลักสูตรโรงเรียนอาจารย์ชั้นมัธยม ร.ศ. 124
3. หลักสูตรครูมัธยม ร.ศ. 126
4. หลักสูตรครูประถมโรงเรียนฝึกหัดอาจารย์
5. หลักสูตรครูมัธยมโรงเรียนฝึกหัดอาจารย์ ร.ศ. 128
6. หลักสูตรประโยคครูมูล ร.ศ. 129
7. หลักสูตรวิสามัญศึกษา (หลักสูตรประโยคครูมูล) ร.ศ. 130
8. หลักสูตรวิสามัญศึกษา (หลักสูตรประโยคครูประถมศึกษา) ร.ศ. 130
9. หลักสูตรวิสามัญศึกษา (หลักสูตรประโยคครูมัธยม) ร.ศ. 130
10. หลักสูตรโรงเรียนเพาะช่าง พ.ศ. 2456
11. หลักสูตรครูฝึกกรรมชั้นประถม พ.ศ. 2460
12. หลักสูตรครูพลศึกษา พ.ศ. 2462
13. หลักสูตรประโยคครูมูล พ.ศ. 2468

14. หลักสูตรประโยคครูประถมของกระทรวงธรรมการ พ.ศ. 2471
15. หลักสูตรแผนกฝึกหัดครูมัธยม คณะอักษรศาสตร์ และวิทยาศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย พ.ศ. 2471
16. หลักสูตรประโยคครูประถมกสิกรรม พ.ศ. 2476
17. หลักสูตรฝึกหัดครูประถมพณิชยการ
18. หลักสูตรประโยคครูมูล พ.ศ. 2477
19. หลักสูตรโรงเรียนฝึกหัดครูสตรี ประกาศนียบัตรจังหวัด พ.ศ. 2477
20. หลักสูตรโรงเรียนฝึกหัดครูชาย ประกาศนียบัตรจังหวัด พ.ศ. 2479
21. หลักสูตรโรงเรียนฝึกหัดครู ประกาศนียบัตรจังหวัด พ.ศ. 2481
22. หลักสูตรแผนกฝึกหัดครู คณะอักษรศาสตร์และวิทยาศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย พ.ศ. 2482
23. หลักสูตรฝึกหัดครูมูล พ.ศ. 2484
24. หลักสูตรฝึกหัดครูมัธยม พ.ศ. 2484
25. หลักสูตรแผนกฝึกหัดครู คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
พ.ศ. 2485
26. หลักสูตรประโยคครูอนุบาล พ.ศ. 2486
27. หลักสูตรประโยคฝึกหัดครูประถมของกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2487

หลักสูตรที่ประกาศใช้ในช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 2

28. หลักสูตรฝึกหัดครูการเรือน พ.ศ. 2490
29. หลักสูตรโรงเรียนนาฏศิลป์ชั้นกลางและชั้นสูง
30. หลักสูตรประโยคครูประถม พ.ศ. 2491
31. หลักสูตรแผนกฝึกหัดครูมัธยม โรงเรียนฝึกหัดครูอาชีวศึกษา
พ.ศ. 2492
32. หลักสูตรประโยคครูมัธยมของกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2492
33. หลักสูตรประโยคครูการเรือน พ.ศ. 2492
34. หลักสูตรประโยคครูอนุบาล พ.ศ. 2495
35. หลักสูตรประโยคครูมูล พ.ศ. 2495
36. หลักสูตรครูประถมกสิกรรม พ.ศ. 2495
37. หลักสูตรประโยคฝึกหัดครูพลศึกษา พ.ศ. 2495
38. หลักสูตรประโยคครูมัธยมศึกษาการงานสันักัด พ.ศ. 2496

39. หลักสูตรโรงเรียนนาฏศิลป์ชั้นกลางและชั้นสูง พ.ศ. 2496
40. หลักสูตรครุมัธยมศึกษาเรือน พ.ศ. 2497
41. หลักสูตรวิทยาลัยครูหมู่บ้านจอมบึง พ.ศ. 2499
42. หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา พ.ศ. 2498
43. หลักสูตรปริญญาตรีและอนุปริญญา ครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ พ.ศ. 2498
44. หลักสูตรประโยคประถมอาชีวศึกษา พ.ศ. 2499
45. หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา พ.ศ. 2502
46. หลักสูตรปริญญาตรีครุศาสตร์บัณฑิต 4 ปี จุฬาลงกรณ์ พ.ศ. 2502
47. หลักสูตรปริญญาครุศาสตร์บัณฑิต 2 ปี จุฬาลงกรณ์ พ.ศ. 2502
48. หลักสูตรอนุปริญญาครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ พ.ศ. 2502
49. หลักสูตรวิทยาลัยวิชาการศึกษา พ.ศ. 2502
50. หลักสูตรประโยคครุมัธยมเกษตรกรรม วิทยาลัยเกษตรกรรม
เชียงใหม่ พ.ศ. 2503
51. หลักสูตรโรงเรียนนาฏศิลป์ชั้นกลางและชั้นสูง พ.ศ. 2503
52. หลักสูตรวิทยาลัยเทคนิค แผนกฝึกหัดครูอุตสาหกรรมศิลป์ พ.ศ. 2503
53. หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูง พ.ศ. 2504
54. หลักสูตร 4 ปี ปริญญาครุศาสตร์บัณฑิต คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์
พ.ศ. 2504
55. หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา พ.ศ. 2508
56. หลักสูตรประโยคครุมัธยมวิชาชีพชั้นสูง วิทยาลัยครูอาชีวศึกษา
พ.ศ. 2509
57. หลักสูตรประกาศนียบัตรครูอนุบาล พ.ศ. 2510
58. หลักสูตรครูประถมสำหรับผู้จบมัธยมศึกษาตอนปลาย พ.ศ. 2510
59. หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูง พ.ศ. 2510
60. หลักสูตรแผนกฝึกหัดครุมัธยม วิทยาลัยเทคนิคกรุงเทพ พ.ศ. 2511
61. หลักสูตรแผนกฝึกหัดครุมัธยมระดับวิชาชีพชั้นสูง วิทยาลัยเทคนิคกรุงเทพ
พ.ศ. 2511
62. หลักสูตรประกาศนียบัตรเทคนิคชั้นสูง พ.ศ. 2511
63. หลักสูตรคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ พ.ศ. 2511
64. หลักสูตรวิทยาลัยครูหมู่บ้านจอมบึง พ.ศ. 2512
65. หลักสูตรคณะศึกษาศาสตร์ (4 ปี) มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ พ.ศ. 2513

66. หลักสูตรคณะศึกษาศาสตร์ (2 ปี) มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ พ.ศ.2513
67. หลักสูตรครุศาสตร์อุตสาหกรรมบัณฑิต คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรมและ
วิทยาศาสตร์ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า พระนครเหนือ
68. หลักสูตรคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น พ.ศ.2515
69. หลักสูตรปริญญาครุศาสตร์บัณฑิต 4 ปี คณะครุศาสตร์ จุฬาลง
พ.ศ. 2515
70. หลักสูตรปริญญาตรี คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
พ.ศ. 2518
71. หลักสูตรวิทยาลัยช่างศิลป์ พ.ศ. 2519
72. หลักสูตรพลศึกษาและสุขศึกษา วิทยาลัยพลศึกษา พ.ศ. 2519
73. หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา กรมฝึกหัดครู พ.ศ. 2519
74. หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาการศึกษา พ.ศ. 2519
75. หลักสูตรการฝึกหัดครู สภาการฝึกหัดครู พ.ศ.2519
76. หลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตร์บัณฑิต มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
พ.ศ. 2519
77. หลักสูตรคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง พ.ศ.2519
78. หลักสูตรครุมัธยมวิชาชีพชั้นสูง วิทยาลัยครูอาชีวศึกษา พ.ศ.2520
79. หลักสูตรวิทยาลัยนาฏศิลป์ พ.ศ.2520
80. หลักสูตรวิทยาศาสตร์บัณฑิตเทคโนโลยีการเกษตร วิทยาลัย
เทคโนโลยีและอาชีวศึกษา
81. หลักสูตรปริญญาการศึกษามัธยมศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2520
82. หลักสูตรปริญญาครุศาสตร์บัณฑิต 4 ปี พ.ศ.2520
83. หลักสูตรคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง พ.ศ.2519
ฉบับปรับปรุง
84. หลักสูตรปริญญาตรี คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
พ.ศ. 2522
85. หลักสูตรปริญญาตรี คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
พ.ศ. 2522
86. หลักสูตรศึกษาศาสตร์บัณฑิต มหาวิทยาลัยศิลปากร พ.ศ.2522

87. หลักสูตรการศึกษา คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรมและวิทยาศาสตร์
สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า ลาดกระบัง พ.ศ. 2523
88. หลักสูตรการศึกษาสาขาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย
สุโขทัยธรรมาธิราช พ.ศ. 2523
89. หลักสูตร พ.ศ. 2524 คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย
สงขลานครินทร์
90. หลักสูตรปริญญาตรีทางการศึกษา (4 ปี) สาขาประถมศึกษา
พ.ศ. 2524 (สภาการศึกษาแห่งชาติ)
91. หลักสูตรปริญญาตรีทางการศึกษา (2 ปี) สาขาประถมศึกษา
พ.ศ. 2524 (สภาการศึกษาแห่งชาติ)
92. หลักสูตรการฝึกหัดครูระดับปริญญาตรี สภาการฝึกหัดครู
พ.ศ. 2524 (ค.บ. 4 ปี)
93. หลักสูตรประกาศนียบัตรประโยคครูมัธยมศึกษา
94. หลักสูตรปริญญาครุศาสตร์บัณฑิต 4 ปี (ปรับปรุงแก้ไข เริ่มใช้
ปีการศึกษา 2525)
95. หลักสูตรการศึกษามัธยมศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ปรับปรุงใหม่ พ.ศ. 2525
96. หลักสูตรปริญญาตรี คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
พ.ศ. 2525
97. หลักสูตรศึกษาศาสตร์บัณฑิต มหาวิทยาลัยขอนแก่น พ.ศ. 2526
98. หลักสูตรนาฏศิลป์ชั้นสูง วิทยาลัยนาฏศิลป์ พ.ศ. 2527
99. หลักสูตรศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร พ.ศ. 2527
100. หลักสูตรปริญญาตรี คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
พ.ศ. 2530
101. หลักสูตรปริญญาตรีสายศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยเทคโนโลยีและ
อาชีวศึกษา ฉบับแก้ไขเพิ่มเติมครั้งที่ 2 พ.ศ. 2529
102. หลักสูตรวิทยาลัยครูสาขาการศึกษา พ.ศ. 2530
103. หลักสูตรครุศาสตร์อุตสาหกรรมบัณฑิต สถาบันเทคโนโลยี
พระจอมเกล้า เจ้าคุณทหารลาดกระบัง พ.ศ. 2530

ต่อไป

ข. เอกสารเกี่ยวกับแนวคิดของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา ได้แก่ เอกสาร

1. เอกสารรัชกาลที่ 5 ศ.1 เบ็ดเสร็จกระทรวงศึกษาธิการ
2. เอกสารกระทรวงศึกษาธิการ ศธ.53 โรงเรียนฝึกหัดครู
3. เอกสารรัชกาลที่ 6 ศ.1 เบ็ดเสร็จกระทรวงศึกษาธิการ
4. ลายพระหัตถ์เกี่ยวกับการศึกษาของสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรส ถวายพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว ครึ่งทรงรับภาระอำนวยการศึกษาหัวเมืองทั่วพระราชอาณาจักร

ค. ประกาศ พระราชบัญญัติ พระราชกฤษฎีกา พระราชกำหนด คำสั่งเกี่ยวกับการศึกษา โดยเฉพาะเรื่องหลักสูตร

ง. เอกสารที่เกี่ยวกับสังคม ได้แก่ เอกสารต่อไปนี้

1. แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม
2. โครงการศึกษาแห่งชาติ
3. แผนการศึกษาแห่งชาติ
4. แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ

5. ตั้งประเด็นในการวิเคราะห์หลักสูตร ประกอบไปด้วย

- 5.1 ปรัชญาและเป้าหมายของหลักสูตรการศึกษาไทย
- 5.2 สาระเนื้อหา การสอนและการประเมินผลของหลักสูตรการศึกษาไทย
- 5.3 ความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายของหลักสูตรกับความต้องการจำเป็นของสังคม

6. ดำเนินการวิเคราะห์หลักสูตร ตามประเด็นที่ระบุไว้ในขอบเขตของการวิจัยดังนี้

6.1 ปรัชญาและเป้าหมายของหลักสูตรการศึกษาไทย

วิเคราะห์นิทานหรือปรัชญาเป้าหมายและหลักการของหลักสูตร จุดประสงค์ของกลุ่มวิชาหรือหมวดวิชา ด้วยวิธีวิเคราะห์เนื้อเรื่อง (Content Analysis) ศึกษาลักษณะของเป้าหมายของการศึกษาไทยจากหลักสูตรแต่ละฉบับ สังเคราะห์แล้วนำเสนอเป็นความเรียง

6.2 สาระเนื้อหา การสอน และการประเมินผลการศึกษาของหลักสูตรการ

การศึกษาไทย

วิเคราะห์โครงสร้างสาระเนื้อหาของหลักสูตร อัตราเวลาเรียน กิจกรรมการเรียนการสอน กระบวนการประเมินผลการศึกษา ด้วยวิธีวิเคราะห์เนื้อเรื่อง เพื่อศึกษาลักษณะด้านโครงสร้างสาระเนื้อหา การสอน และการประเมินผลการศึกษาของหลักสูตรแต่ละฉบับ สังเคราะห์แล้วนำมาเสนอเป็นความเรียง

6.3 วิเคราะห์ความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายของหลักสูตร กับความต้องการของสังคม สังเคราะห์แล้วนำเสนอเป็นความเรียง

7. สรุปผลการวิจัยโดยวิเคราะห์ลักษณะเด่น ๆ ของแต่ละหลักสูตรในแต่ละช่วง โยงให้เห็นความเปลี่ยนแปลงของหลักสูตรการครุศึกษาไทย ตั้งแต่ พ.ศ. 2435 - พ.ศ. 2530 เพื่อให้เห็นความคลี่คลายจากอดีตจนถึงปัจจุบัน และเพื่อให้เห็นภาพรวมที่ชัดเจนขึ้น

ขอบเขตของการวิจัย

ในการวิจัยเพื่อการวิเคราะห์หลักสูตรการครุศึกษาไทย พุทธศักราช 2435-2530 ในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตของการวิเคราะห์ โดยแบ่งออกเป็นช่วงระยะเวลา ทั้งนี้เพื่อสะดวกในการมองภาพแต่ละยุคแต่ละสมัยได้กระจ่างชัดมากยิ่งขึ้น โดยแบ่งออกเป็น 4 ช่วง ดังนี้

1. การครุศึกษาเพื่อปฏิรูปบ้านเมือง (พ.ศ. 2435-2455) การศึกษาในช่วงนี้ นับได้ว่าเป็นครั้งแรกที่มีโรงเรียนฝึกหัดครู เป็นช่วงที่เห็นความสำคัญของการจัดการครุศึกษาให้เป็นระบบระเบียบขึ้นมา อันถือได้ว่าเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาชาติบ้านเมือง ผู้วิจัยจึงขอเรียกยุคนี้ว่าเป็นยุคการศึกษาเพื่อปฏิรูปบ้านเมือง โดยเริ่มตั้งแต่ พ.ศ. 2435 จนถึง พ.ศ. 2455 อันเป็นที่ที่การศึกษาเริ่มเปลี่ยนแปลงไปสู่การสอนวิชาอาชีพ

2. การครุศึกษาเพื่อพัฒนาอาชีพและท้องถิ่น (พ.ศ. 2456-2488) ถือได้ว่าเป็นช่วงที่สองของการครุศึกษา โดยเป็นยุคที่เปลี่ยนแปลงมาจากสถาบันครุศึกษาเดิมที่เคยสอนเฉพาะวิชาสามัญเพียงอย่างเดียว ทัดมาเริ่มตั้งเป็นสถาบันครุศึกษาเพื่อสอนวิชาอาชีพ เช่น โรงเรียนเพาะช่าง และโรงเรียนฝึกหัดครูประถมกสิกรรม เป็นต้น จนกระทั่งสิ้นสุดสงครามโลกครั้งที่ 2 ซึ่งถือเป็นยุคแรกของการครุศึกษาเพื่อพัฒนาอาชีพและท้องถิ่น

3. การครุศึกษาเพื่อความทันสมัย (พ.ศ. 2489-2516) นับเป็นช่วงที่ 3 ของการครุศึกษา เป็นช่วงหลังจากสงครามโลกครั้งที่สอง จนกระทั่งถึงยุคก่อนการปฏิรูปการศึกษา เป็นช่วงที่ประเทศไทยได้ทำสนธิสัญญาช่วยเหลือทางด้านทหารและวิชาการกับสหรัฐอเมริกา พ.ศ. 2497 ถือได้ว่าเป็นช่วงที่ไทยได้รับผู้เชี่ยวชาญจากต่างประเทศ และส่งคนไทยไปศึกษาต่อในต่างประเทศ โดยเฉพาะสหรัฐอเมริกา ตามข้อตกลงช่วยเหลือตามสัญญาดังกล่าว จึงถือได้ว่าเป็นช่วงของการครุศึกษาเพื่อความทันสมัย

4. การครุศึกษาเพื่อความเข้าใจตนเอง (พ.ศ. 2517-2530) เป็นช่วงการศึกษาในปัจจุบันหลังจากมีการปฏิรูปการศึกษา และเหตุการณ์ทางด้านการเมืองและสังคมต่าง ๆ มากมาย เป็นต้นว่า เหตุการณ์ 14 ตุลาคม พ.ศ. 2516 หรือเหตุการณ์ 9 ตุลาคม พ.ศ. 2519

ตลอดจนความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยีและการพัฒนาประเทศจากเกษตรกรรมไปสู่ประเทศอุตสาหกรรมใหม่ มีผลกระทบต่อการศึกษามากมาย ถือได้ว่าเป็นช่วงของการศึกษา เพื่อความเข้าใจตนเอง

ในท้ายที่สุด จะเป็นการวิเคราะห์ความสอดคล้องระหว่างหลักสูตรการศึกษากับความต้องการของสังคม

นิยามศัพท์

การศึกษา หมายถึง แนวคิดและปฏิบัติการในการจัดการศึกษาเพื่อผลิตครูอาชีพ เน้นการจัดการเรียนการสอนวิชาครูและการฝึกปฏิบัติ เพื่อให้เกิดทักษะในการสอน และการปฏิบัติงานในสถานศึกษา ปรากฏออกมาในรูปหลักสูตรและการสอนในสถาบันการศึกษาทั่วไป

หลักสูตรการศึกษา หมายถึง เอกสารที่ประมวลประสบการณ์หรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางสถาบันการศึกษาจัดขึ้น เพื่อให้ผู้เรียนที่จะเป็นครูอาชีพในอนาคต เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและช่วยให้เกิดการพัฒนาทุกด้าน ประกอบไปด้วยเป้าหมายที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุถึง โครงสร้างสาระเนื้อหาที่ต้องการให้ผู้เรียนเรียนรู้ แนวทางในการจัดการเรียนการสอน และการประเมินผลการศึกษา

ประโยชน์ของการวิจัย

ข้อความรู้ที่ได้จากการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ เป็นภาพรวมของการครุศึกษาไทยนับแต่สมัยริเริ่มจนถึงปัจจุบัน นอกจากจะทำให้เห็นลักษณะเด่น ๆ ของการครุศึกษาไทยในแต่ละช่วงที่ผ่านมาแล้วยังทำให้เห็นแนวโน้มและการพัฒนาการของความคิดในการจัดการครุศึกษาไทยด้วย ซึ่งอาจจำแนกประโยชน์ของการวิจัยได้ดังนี้

1. ทำให้ได้ความรู้เกี่ยวกับวิวัฒนาการ ลักษณะเด่นของหลักสูตรการครุศึกษาไทย นับตั้งแต่สมัยเริ่มแรก เพื่อนำมาพิจารณาการครุศึกษาที่มีอยู่ในปัจจุบัน
2. ให้ความชัดเจนของการเปลี่ยนแปลงแนวคิดเกี่ยวกับการครุศึกษาไทย และทำให้เข้าใจลักษณะของการครุศึกษาไทยภายใต้แนวคิดนั้นชัดเจนขึ้น
3. เป็นแนวทางให้สามารถแสวงหาแนวคิดและวิธีการแก้ปัญหาที่เกี่ยวกับการครุศึกษาให้มีประสิทธิภาพและรัดกุมยิ่งขึ้นต่อไป
4. เป็นแนวทางในการสร้างหลักสูตรการครุศึกษาของประเทศไทยในอนาคต
5. เป็นเอกสารเนื้อใช้ในการศึกษาค้นคว้า สำหรับผู้สนใจการครุศึกษาไทย