



## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ ตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน สำหรับนักศึกษาสาขาบริหารธุรกิจ สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล ครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังต่อไปนี้

1. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตร
  - 1.1 ความหมายของหลักสูตร
  - 1.2 กระบวนการพัฒนาหลักสูตร
  - 1.3 รูปแบบหลักสูตร
  - 1.4 การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
  - 1.5 การคัดเลือกและการจัดเนื้อหาในหลักสูตร
  - 1.6 การนำหลักสูตรไปใช้
  - 1.7 การประเมินหลักสูตร
2. แนวคิดในการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน
  - 2.1 แนวคิดในการจัดการเรียนการสอน
  - 2.2 แนวคิดในการกำหนดผลการเรียนสุดท้าย
  - 2.3 แนวคิดในการประเมินผล
3. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน
4. แนวคิดเกี่ยวกับการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ
  - 4.1 องค์ประกอบของความสามรถในการเขียน
  - 4.2 การพัฒนาทักษะการเขียน
  - 4.3 กิจกรรมการสอนเขียนในชั้นเรียน
  - 4.4 การแก้ไขข้อผิดพลาดในงานเขียน
5. เนื้อหาการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ
  - 5.1 รูปแบบและส่วนประกอบของเอกสาร สำหรับงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ
  - 5.2 ลักษณะการใช้ภาษาในงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ
  - 5.3 ประเภทของงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ
  - 5.4 ลำดับเนื้อหาของงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ
6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

## 1. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตร

### 1.1 ความหมายของหลักสูตร

คำว่า “หลักสูตร” อาจมีความหมายแตกต่างกันไปตามความเชื่อทางปรัชญาของนักการศึกษาแต่ละท่าน ดังต่อไปนี้

ไซส์ (Zais, 1976: 11-13) มีความเห็นว่า “หลักสูตร เป็น สิ่งที่ให้แนวทางการสอนในชั้นเรียน แต่ไม่ได้ประกอบด้วยแผนการสอน ครูจะมีหน้าที่และความรับผิดชอบในการตีความและแปลความจากเอกสารหลักสูตรตามที่จะเหมาะสมกับประสบการณ์ของนักเรียนของตน”

สแตนเฮาส์ (Stenhouse, 1984: 4) มีความเห็นว่า “หลักสูตร เป็น ความพยายามที่จะสื่อหลักการและลักษณะสำคัญของข้อเสนอในการจัดการศึกษาที่เปิดโอกาสสำหรับการตรวจสอบวิพากษ์ และการแปลความอย่างมีประสิทธิผลไปสู่การปฏิบัติ”

โซเวลล์ (Sowell, 1996: 5) ให้ทัศนะว่า “หลักสูตร คือ สิ่งที่จัดสอนแก่ผู้เรียน ซึ่งครอบคลุมถึง สาระ ทักษะ และเจตคติ ทั้งที่ตั้งใจและไม่ตั้งใจที่ได้สื่อสารไปยังผู้เรียนในโรงเรียน”

นอกจากนี้ ชิโร (Schiro, 1978: 24-29) แทนเนอร์ และแทนเนอร์ (Tanner and Tanner, 1980: 36 อ้างถึงใน Sowell, 1996: 5) โอลิวา (Oliva, 1982: 5-6) และชูเบอร์ท (Schubert, 1986: 26-34) ได้รวบรวมความหมายของหลักสูตร ในแง่ต่าง ๆ ไว้ในทำนองเดียวกัน พอสรุปได้ดังนี้

1. หลักสูตร คือ สิ่งที่จัดสอนในโรงเรียน
2. หลักสูตร คือ กลุ่มวิชา
3. หลักสูตร คือ เนื้อหา
4. หลักสูตร คือ โปรแกรมการศึกษา
5. หลักสูตร คือ กลุ่มของสื่อการเรียน
6. หลักสูตร คือ ลำดับของรายวิชาเรียน
7. หลักสูตร คือ กลุ่มของจุดประสงค์เชิงปฏิบัติการ
8. หลักสูตร คือ รายวิชาเรียน
9. หลักสูตร คือ ทุกสิ่งทุกอย่าง ที่ปรากฏในโรงเรียน โดยรวมถึงกิจกรรมพิเศษนอกชั้นเรียน การแนะแนว และความสัมพันธ์กันระหว่างบุคคล
10. หลักสูตร คือ สิ่งที่จัดสอนทั้งภายในและภายนอกโรงเรียนตามการชี้แนะของโรงเรียน
11. หลักสูตร คือ ทุกสิ่งทุกอย่างที่ได้รับการวางแผนโดยบุคลากรของโรงเรียน

12. หลักสูตร คือ ชุดของประสบการณ์ที่ผู้เรียนในโรงเรียนได้รับ

13. หลักสูตร คือ สิ่งที่ผู้เรียนแต่ละคนได้รับประสบการณ์อันเป็นผลมาจากการเข้าเรียนในโรงเรียน

สังต์ อูทรานันท์ (2527: 25) ให้ความเห็นว่า “ความหมายของหลักสูตรที่มีการกล่าวถึงมากที่สุดนั้นได้แก่ ประสบการณ์ที่โรงเรียนจัดให้แก่เด็กเพื่อให้บรรลุจุดหมายปลายทางที่ต้องการ”

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่าหลักสูตรมีความหมายได้หลายอย่างทั้งกว้างและแคบ ซึ่งย่อมแล้วแต่มุมมองของแต่ละคนที่มีปรัชญาความเชื่อที่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม อาจสรุปโดยรวมได้ว่า หลักสูตร หมายถึง ประสบการณ์การเรียนรู้ที่สถาบันการศึกษาจัดให้แก่ผู้เรียนเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปสู่การมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์

## 1.2 กระบวนการพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตร เป็น กระบวนการในการดำเนินการสร้างหลักสูตร (Zais, 1976: 445) การพัฒนาหลักสูตร จะมีความหมายรวมถึง การวางแผนหลักสูตร การใช้หลักสูตร และการประเมินผลหลักสูตร ด้วย และแม้จะมีการใช้คำว่า การปรับปรุงหลักสูตร ในความหมายที่ใกล้เคียงกับการพัฒนาหลักสูตร แต่ยังสามารถพิจารณาได้ว่า การปรับปรุงหลักสูตรเป็นผลของการพัฒนาหลักสูตร ดังนั้นขั้นตอนแรกของการพัฒนาหลักสูตร ก็คือ การวางแผนหลักสูตร ซึ่งเป็นขั้นตอนของการพิจารณาจัดทำแผน ส่วนการใช้หลักสูตร นั้นหมายถึงการแปลแผนไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียนในรูปของการจัดการเรียนการสอน สำหรับการประเมินผลหลักสูตร นั้น จัดเป็นขั้นตอนสุดท้ายของการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งจะมีการประเมินทั้งในด้านผู้เรียน และโปรแกรมการเรียน และในบางโอกาสจะมี การแก้ไขหลักสูตร ซึ่งเป็นการดำเนินการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรด้วย และคำว่า การแก้ไขหลักสูตร นี้ สามารถใช้แทนคำว่า การพัฒนาหลักสูตร และการปรับปรุงหลักสูตร ได้เช่นกัน (Oliva, 1982: 25) ฉะนั้น จึงอาจกล่าวได้ว่า การพัฒนาหลักสูตร เป็นการดำเนินการเพื่อให้ได้มาซึ่งรายละเอียดหลักสูตร รวมถึงการจัดการเรียนการสอนเพื่อใช้หลักสูตร การประเมินผลหลักสูตร และการปรับปรุงหลักสูตรด้วย

สำหรับข้อมูลพื้นฐานซึ่งใช้สำหรับการพัฒนาหลักสูตร นั้น นักการศึกษาส่วนใหญ่มีความเห็นในทำนองเดียวกัน ดังนี้

จอห์น ดิวอี้ และทาบา (Dewey, 1916; Taba, 1962 อ้างถึงใน Wiles and Bondi, 1989: 8) และเซลเลอร์ และคณะ (Saylor, et al., 1981: 116-155) มีความเห็นว่าคุณสมบัติพื้นฐานสำหรับการพัฒนาหลักสูตร ได้แก่ ผู้เรียน สังคม และเนื้อหา หรือความรู้ โบด (Bode, 1931 อ้างถึงใน Wiles and Bondi, 1989: 8) ได้กล่าวว่า “ความแตกต่างของจุดมุ่งหมายของหลักสูตรมาจาก 3 แหล่ง คือ (1) ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหา (2)

ความเห็นของผู้ปฏิบัติ และ (3) ความสนใจของผู้เรียน” ในทำนองเดียวกัน ไซส์ (Zais, 1976: 15-16) เห็นว่าแหล่งข้อมูลที่จะใช้ในการกำหนดหลักสูตรได้แก่ (1) ปรัชญาและธรรมชาติของความรู้ (2) สังคมและวัฒนธรรม (3) ลักษณะของผู้เรียน และ (4) ทฤษฎีการเรียนรู้ ส่วน ลอว์ตัน (Lawton, 1978 อ้างถึงใน Brady, 1987: 39) พิจารณาว่า สิ่งที่จะช่วยในการกำหนดหลักสูตร คือ จิตวิทยา สังคมวิทยา และปรัชญา ส่วน สันต์ ธรรมบำรุง (2525: 25) เห็นว่า ข้อมูลพื้นฐานที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาหลักสูตร ได้แก่ (1) ปรัชญาการศึกษา (2) สภาพสังคม (3) แผนการศึกษาชาติ (4) เทคโนโลยี (5) ความต้องการของผู้เรียน (6) นักวิชาการแต่ละสาขา และ (7) จิตวิทยาการเรียนรู้

ในส่วนของ กระบวนการในการพัฒนาหลักสูตรนั้น อาจกล่าวได้ว่าการดำเนินการต่าง ๆ ได้พัฒนาสืบเนื่องมาจากเทคนิควิเคราะห์ในการวางแผนหลักสูตรของ ไทเลอร์ (Tyler, 1949 อ้างถึงใน Wiles and Bondi, 1989: 10) ซึ่งสรุปได้ว่า กระบวนการในการพัฒนาหลักสูตร มี องค์ประกอบ 4 ประการ ดังต่อไปนี้

1. จุดประสงค์ทางการศึกษาที่โรงเรียนควรมี
2. ประสบการณ์ทางการศึกษาที่ควรได้รับการจัดเพื่อให้บรรลุตามจุดประสงค์ข้างต้น

3. การดำเนินการจัดประสบการณ์ทางการศึกษาดังกล่าวให้มีประสิทธิภาพ
4. การประเมินผลการจัดการศึกษาตามจุดประสงค์ทางการศึกษาที่กำหนดไว้

แนวคิดของไทเลอร์ ดังกล่าว ได้ก่อให้เกิดวงจรการพัฒนาหลักสูตรขึ้น (Curriculum Development Cycle) และมีผลให้เกิดการวิเคราะห์ระบบ และระดับของการเรียนรู้ รวมทั้งการพัฒนาจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมในเวลาต่อมา (Wiles and Bondi, 1989: 10)

ในปี ค.ศ. 1962 ทาบ (Taba, 1962: 12) ได้พัฒนากระบวนการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์ให้มีขั้นตอนในการดำเนินการ 7 ขั้นตอน ดังนี้

1. การวินิจฉัยความต้องการ
2. การตั้งจุดประสงค์
3. การเลือกเนื้อหา
4. การจัดเนื้อหา
5. การเลือกประสบการณ์การเรียนรู้
6. การจัดประสบการณ์การเรียนรู้
7. การกำหนดสิ่งที่จะประเมินและวิธีการประเมิน

จะเห็นได้ว่า การดำเนินการพัฒนาหลักสูตร ใน 7 ขั้นตอนดังกล่าว ของทาบ ครอบคลุมองค์ประกอบของหลักสูตร 4 ประการตามแนวคิดของไทเลอร์ กล่าวคือ การดำเนินการในขั้นตอนที่ 1-2 นั้น ก็เพื่อ ที่จะได้องค์ประกอบในด้านจุดประสงค์ของหลักสูตร การดำเนินการ

ในขั้นตอนที่ 3-5 ก็เพื่อที่จะได้อำนาจประกอบในด้านเนื้อหาหรือประสบการณ์การเรียนรู้ การดำเนินการในขั้นตอน ที่ 6 ก็เพื่อที่จะได้อำนาจประกอบในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ หรือการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการดำเนินการในขั้น ที่ 7 ก็เพื่อที่จะได้อำนาจประกอบในการประเมินผลการจัดการศึกษาตามหลักสูตร

ไวลส์และบอนได (Wiles and Bondi, 1989: 17-19) มีความเห็นว่า กระบวนการพัฒนาหลักสูตรมีวงจรพื้นฐาน ดังนี้

1. การวิเคราะห์ ซึ่งจะเป็นการวิเคราะห์สถานการณ์เพื่อกำหนดจุดมุ่งหมาย และพัฒนาเป็นจุดประสงค์ต่อไป
2. การออกแบบ เมื่อความมุ่งหมายในการปรับปรุงหลักสูตรชัดเจนแล้ว จึงสามารถจัดข้อมูลต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ในรูปของแผนปฏิบัติการเพื่อกำหนดสิ่งที่จะทำ รวมทั้งกำหนดระยะเวลา ความรับผิดชอบ และผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นได้ต่อไป
3. การใช้หลักสูตร ในการใช้หลักสูตรจำเป็นจะต้องมีระบบการจัดการที่ดีเพื่อให้แผนที่วางไว้ประสบผลสำเร็จ ซึ่งขั้นนี้มักจะเกี่ยวกับการใช้แหล่งทรัพยากร และการฝึกอบรมต่าง ๆ
4. การประเมินหลักสูตร การประเมินหลักสูตรนั้นก็เพื่อติดตามความก้าวหน้าตามจุดมุ่งหมายที่วางไว้ และมักจะมีการให้คำแนะนำในการปรับปรุงตามมา

จากการพิจารณาแนวคิดของไวลส์และบอนได ข้างต้น จะเห็นได้ว่า กระบวนการพัฒนาหลักสูตรในวงจรดังกล่าว ยังคงครอบคลุมองค์ประกอบของหลักสูตร 4 ประการ ตามแนวคิดของไทเลอร์ กล่าวคือ การดำเนินการในขั้นที่ 1 ก็เพื่อให้ได้อำนาจประกอบด้านความมุ่งหมาย หรือจุดประสงค์ของหลักสูตร การดำเนินการในขั้นที่ 2 ก็เพื่อให้ได้อำนาจประกอบด้านเนื้อหา และประสบการณ์ การดำเนินการในขั้นที่ 3 ให้ความหมายครอบคลุมถึงองค์ประกอบด้านการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ หรือการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการดำเนินการในขั้นที่ 4 หมายถึงองค์ประกอบด้านการประเมินผลการจัดการศึกษาตามหลักสูตร

ในทำนองเดียวกัน โซเวลล์ (Sowell, 1996: 26) ได้เสนอกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งมีการดำเนินการ ดังนี้

1. การพิจารณาสภาพการณ์โดยทั่วไปและการประเมินความต้องการพื้นฐาน
2. การกำหนดปรัชญา เป้าหมาย และวัตถุประสงค์
3. การออกแบบและเขียนหลักสูตร
4. การทดลองหลักสูตรนำร่อง
5. การใช้หลักสูตร
6. การประเมินหลักสูตร

อาจกล่าวได้ว่า กระบวนการพัฒนาหลักสูตรของโซเวลล์ ดังกล่าว ยังคงครอบคลุมองค์ประกอบหลักสูตร 4 ประการ ตามแนวคิดของไทเลอร์ เนื่องจากสามารถพิจารณา

ได้ว่า การดำเนินการในขั้นที่ 1-2 นั้น ก็เพื่อให้ได้องค์ประกอบด้านจุดมุ่งหมาย หรือจุดประสงค์ของหลักสูตร การดำเนินการในขั้นที่ 3 ครอบคลุม องค์ประกอบด้านเนื้อหาหรือประสบการณ์การเรียนรู้ การดำเนินการในขั้นที่ 4-5 ครอบคลุมองค์ประกอบด้านการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ หรือการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการดำเนินการในขั้น ที่ 6 หมายถึงการดำเนินการเพื่อให้ได้มาซึ่งองค์ประกอบด้านการประเมินผลการจัดการศึกษาตามหลักสูตร

อย่างไรก็ดี ธวัชชัย ชัยจิรฉายากุล (2529: 140) ได้เสนอแนะว่า การพัฒนาหลักสูตรอาจมีกระบวนการ ดังนี้

1. การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
2. การกำหนดเนื้อหาของหลักสูตร
3. การนำหลักสูตรไปใช้
4. การประเมินหลักสูตร
5. การปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงหลักสูตร

จะเห็นได้ว่า กระบวนการในการพัฒนาหลักสูตรของธวัชชัย ยังคงครอบคลุมองค์ประกอบของหลักสูตร ตามแนวคิดของไทเลอร์ เช่นกัน

จากการพิจารณากระบวนการพัฒนาหลักสูตรทั้งหลายข้างต้น ซึ่งต่างครอบคลุมองค์ประกอบของหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์ จึงอาจสรุปได้ว่า กระบวนการพัฒนาหลักสูตรมี ดังนี้

1. การกำหนดจุดมุ่งหมาย เป้าหมาย และวัตถุประสงค์
2. การกำหนดเนื้อหาวิชา
3. การกำหนดกิจกรรมการเรียนการสอน
4. การประเมินผล

### 1.3 รูปแบบหลักสูตร

รูปแบบของหลักสูตรเท่าที่ปรากฏนั้น ไชล์ (Zais, 1976: 396-429) เห็นว่า โดยส่วนใหญ่จะจัดได้เป็น 3 ประเภท ซึ่งได้แก่

1. แบบเน้นเนื้อหาวิชาเป็นศูนย์กลาง (Subject-centered Designs) ซึ่งได้แก่

1.1 หลักสูตรรายวิชา (The Subject Design) เช่น วิชาภาษาอังกฤษ วิชาวิทยาศาสตร์ และวิชาคณิตศาสตร์

1.2 หลักสูตรวิชาเฉพาะ (The Disciplines Design) เช่น วิชาภาษาอังกฤษ ได้แยกออกไปเป็น ไวยากรณ์ วรรณคดี เป็นต้น

1.3 หลักสูตรสายวิชา (The Broad Field Design) เช่น สายวิชาภาษา

(Language Arts) ซึ่งรวมวิชาย่อย ๆ ต่าง ๆ ได้แก่ การอ่าน การเขียน การสะกด การพูด และการเขียนเรียงความ เข้าด้วยกัน

2. แบบเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Learner-centered Designs) ซึ่งได้แก่ หลักสูตรเน้นกิจกรรม/ประสบการณ์ (The Activity / Experience Design) ซึ่งจะเป็นหลักสูตรที่สอดคล้องตามความสนใจและความต้องการของผู้เรียน และเป็นการวางแผนร่วมกันระหว่างครูและผู้เรียน

3. แบบเน้นปัญหาเป็นศูนย์กลาง (Problem-centered Designs) ซึ่งได้แก่

3.1 หลักสูตรเน้นสภาพความเป็นอยู่ (The Areas-of-Living Design) ซึ่งอาจให้ศึกษาปัญหาเกี่ยวกับชีวิตความเป็นอยู่ เช่น สุขภาพ สมาชิกในบ้าน การอาชีพ ความเป็นพลเมืองดี การใช้เวลาว่าง และจริยธรรม

3.2 หลักสูตรแกน (The Core Design) เช่น หลักสูตรแกนที่เน้นสภาพความเป็นอยู่ (The Areas-of-living Core) และหลักสูตรแกนที่เน้นปัญหาสังคม (The Social Problems Core)

เซเลอร์ และคณะ (Saylor, et al., 1981: 206-255) จัดหลักสูตรเป็น 5 แบบ ดังนี้

1. แบบที่เน้นเนื้อหา/วิชาเฉพาะ (Designs Focused on Subject Matter/Disciplines) ซึ่งหลักสูตรจะแบ่งออกเป็นรายวิชา และแยกย่อยไปตามระดับชั้น
2. แบบที่เน้นความสามารถ/เทคโนโลยีเฉพาะทาง (Designs Focused on Specific Competencies/Technology) ซึ่งเป็นหลักสูตรที่ใช้ทางอาชีวศึกษา ที่เน้นให้มีความสอดคล้องกันระหว่างจุดประสงค์ กิจกรรมการเรียนรู้ และการแสดงออกในทางปฏิบัติ
3. แบบที่เน้นคุณลักษณะและกระบวนการของมนุษย์ (Designs Focused on Human Traits/Processes) ซึ่งจะเน้นในการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์
4. แบบที่เน้นหน้าที่และกิจกรรมทางสังคม (Designs Focused on Social Functions/Activities) ซึ่งเป็นหลักสูตรที่เกี่ยวกับการศึกษาปัญหาและสภาพชีวิตในสังคม
5. แบบที่เน้นความต้องการ และความสนใจ/กิจกรรมของผู้เรียนเป็นรายบุคคล (Designs Focused on Individual Needs and Interests/Activities) ซึ่งเป็นหลักสูตรที่เน้นความสำคัญของผู้เรียนในลักษณะที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Child-centered Education) โดยเน้นเป็นรายบุคคล

โซเวลล์ (Sowell, 1996: 55-59) แบ่งรูปแบบหลักสูตรเป็นประเภทต่าง ๆ ดังนี้

1. แบบเน้นเนื้อหาวิชา (Subject Matter Designs) ซึ่งได้แก่
  - 1.1 แบบรายวิชาเดียว (Single Subject) ซึ่งจะเป็นวิชาย่อย ๆ ที่มีเนื้อหาเฉพาะ
  - 1.2 แบบสัมพันธ์วิชา (Correlated Subjects) ซึ่งจะจัดประสบการณ์การ

เรียนรู้ในวิชาย่อยต่าง ๆ ใน 2 วิชา หรือมากกว่าเข้าด้วยกัน โดยที่ยังรักษาลักษณะวิชาเดิมอยู่ เช่น สอนวิชาวรรณคดีให้สัมพันธ์กับวิชาประวัติศาสตร์

1.3 แบบหมวดวิชา (Fused Subjects) ซึ่งมีลักษณะคล้ายคลึงกับ หลักสูตรแบบสัมพันธ์วิชา แต่ลักษณะของความเป็นวิชาเดิมจะหายไป เช่น สอนการอ่าน การเขียน การพูด และการฟัง ในการสอนภาษาไปพร้อม ๆ กันโดยไม่แยกออกเป็นวิชาเฉพาะในแต่ละทักษะ เป็นต้น

1.4 แบบหมวดวิชากว้าง (Broad-fields) ซึ่งจะเป็นการขยายลักษณะของหลักสูตรแบบหมวดวิชาให้กว้างขึ้น เพื่อให้มีการบูรณาการเนื้อหามากขึ้น เช่น วิชาอเมริกันศึกษา (American Studies) จะรวมเอาเนื้อหาในวิชาประวัติศาสตร์ วรรณคดี ประวัติศิลปะ สังคมศาสตร์ และศาสนา เข้าด้วยกันเพื่อให้เข้าใจสภาพการณ์ของความเป็นอเมริกัน เป็นต้น

2. แบบเน้นสังคม-วัฒนธรรม (Society-Culture Based Designs) ซึ่งจะเป็นหลักสูตรที่เกี่ยวกับการศึกษา สภาพชีวิตในสังคม และปัญหาสังคม โดยมีจุดเน้นที่กระบวนการแก้ปัญหา และทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลมากกว่าการเน้นเนื้อหา เช่น แบบเน้นหน้าที่และกิจกรรมทางสังคม (Social Functions and Activities) ซึ่งเป็นรูปแบบที่เกี่ยวกับการสอนด้านสภาพชีวิตความเป็นอยู่ หรือสภาพการณ์ที่เป็นอยู่ในการดำเนินชีวิต ปัญหาชีวิตในชุมชนตลอดจนแนวทางการปฏิรูปหรือปรับปรุงสังคม ที่โรงเรียนและผู้เรียนเข้าไปมีส่วนร่วมได้โดยตรง หลักสูตรในรูปแบบนี้จะเป็นการบูรณาการเนื้อหาในวิชาต่าง ๆ เข้าด้วยกันตามที่จะเกี่ยวข้องกับผู้เรียนและสังคม

3. แบบเน้นผู้เรียน (Learner-Based Designs) ซึ่งเป็นหลักสูตรที่จัดให้สอดคล้องตามความต้องการและความสนใจของผู้เรียน ผู้เรียนจะช่วยเลือกและกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ และเนื้อหาวิชาจะกลายเป็นหนทาง (Means) ที่ผู้เรียนใช้ในการเรียนรู้ ปัญหาหรือเรื่องที่ตนสนใจ เช่น

3.1 หลักสูตรเน้นองค์รวม (Organic Curriculum) ซึ่งเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีการเรียนจากประสบการณ์ การบูรณาการเนื้อหา และการสอนแบบเน้นกระบวนการ โดยกิจกรรมการเรียนการสอนนั้นจะพิจารณาจากมุมมองของผู้เรียนไม่ใช่จากผู้ใหญ่

3.2 หลักสูตรเน้นพัฒนาการ (Developmental Education Curriculum) ซึ่งเป็นหลักสูตรที่เกี่ยวกับประสบการณ์ตรงในการเรียนรู้สิ่งที่เป็นจริง และมีชีวิตชีวา (Active Learning) สอดคล้องตามความต้องการและความสนใจของผู้เรียน และหลักสูตรลักษณะนี้โดยส่วนใหญ่จะจัดสำหรับเด็กเล็ก

4. แบบอื่น ๆ เช่น

4.1 แบบเน้นความสามารถ (Competency Approach Design) ซึ่งจะใช้จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมในการระบุสิ่งที่ผู้เรียนควรต้องเรียนรู้

4.2 แบบทักษะกระบวนการ (Process Skills Design) ซึ่งจะเน้น



กระบวนการที่สามารถใช้ในชีวิตจริงได้ เช่น การกระจ่างค่านิยม (Values Clarification) ทักษะสำหรับการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต และทักษะการแก้ปัญหา เป็นต้น

4.3 แบบเทคโนโลยี (Technology Curriculum Design) ซึ่งจะมีจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่ชัดเจนที่ระบุให้ผู้เรียนเรียนรู้จากกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดไว้ตามลำดับ โดยใช้เนื้อหาวิชาเป็นสาระความรู้ และผู้เรียนสามารถเรียนได้ด้วยตนเอง

4.4 แบบแกน (Core Curriculum) ซึ่งเป็นหลักสูตรเน้นประสบการณ์ที่มีลักษณะของการบูรณาการในด้านเนื้อหาเพื่อพัฒนาความรู้ความสามารถ (Competencies) ที่ผู้เรียนทุกคนควรมี และให้ความสำคัญต่อความสนใจ ความถนัด และความสามารถของผู้เรียนที่แตกต่างกัน ด้วย

ฉะนั้น จึงอาจสรุป ได้ว่า รูปแบบหลักสูตรที่ปรากฏนั้น สามารถจัดหมวดหมู่ได้ 3 ลักษณะ คือ

1. แบบเน้นเนื้อหา
2. แบบเน้นผู้เรียน
3. แบบเน้นกิจกรรมและประสบการณ์

#### 1.4 การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

จุดมุ่งหมาย (Aims) เป้าหมาย (Goals) และวัตถุประสงค์ (Objectives) ของหลักสูตร จัดเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของหลักสูตร ที่จะมีผลต่อลักษณะของหลักสูตร และการกำหนดทิศทาง รวมทั้งจุดเน้นของโปรแกรมการศึกษา (Zais, 1976: 297) ทั้งนี้ ไซส์ (Zais, 1976: 306-307) มีความเห็นว่า คำว่า จุดมุ่งหมาย เป้าหมาย และวัตถุประสงค์ ของหลักสูตร มีความแตกต่างกัน พอสรุปได้ดังนี้

จุดมุ่งหมายของหลักสูตรเป็น ข้อความที่กล่าวถึงผลต่อชีวิต (Life Outcomes) ที่คาดหวังว่าจะเกิดขึ้นตามพื้นฐานความเชื่อที่มาจากปรัชญาทั้งโดยรู้ตัวหรือไม่รู้ตัวก็ตาม โดยจะเป็นข้อความที่เกี่ยวกับคุณลักษณะที่ปรากฏภายหลังการสำเร็จการศึกษาจากโรงเรียน เช่น ให้เป็นผู้ที่เข้าใจตนเอง (Self-realization) มีจริยธรรม (Ethical Character) และมีความรับผิดชอบในฐานะพลเมืองดี เป็นต้น

เป้าหมายของหลักสูตร จะเกี่ยวกับผลการศึกษาระดับโรงเรียน ซึ่งเป้าหมายของหลักสูตร ณ โรงเรียนแต่ละแห่งอาจแตกต่างกันโดยจะขึ้นอยู่กับความเชี่ยวชาญเฉพาะของการจัดการศึกษาแต่ละแห่ง อย่างไรก็ตามเป้าหมายของหลักสูตรดังกล่าวก็ยังห่างไกลไปจากการประเมินผลที่จะได้จากการเรียนการสอนในชั้นเรียน ตัวอย่างเป้าหมายของหลักสูตร ได้แก่ ความซาบซึ้งในวรรณคดี ความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และความสนใจในหน้าที่พลเมือง เป็นต้น

วัตถุประสงค์ของหลักสูตร จะเป็นผลการเรียนเฉพาะจากการเรียนการสอนในชั้นเรียน โดยจะเกี่ยวกับการดำเนินการใช้หลักสูตร และสามารถประเมินได้ เช่น ผู้เรียนจะสามารถแก้ปัญหาสมการได้ถูกต้อง 4 ข้อ จาก 5 ข้อ เป็นต้น

ในทำนองเดียวกัน โอลิวา (Oliva, 1982: 177-178) ให้ความเห็นว่า จุดมุ่งหมายของหลักสูตรจะเป็นข้อความที่กล่าวถึงจุดประสงค์ของการจัดการศึกษาอย่างกว้าง ๆ เพื่อให้แนวทางในการจัดการศึกษาโดยทั่วไป เป้าหมายของหลักสูตร จะกล่าวถึงความคาดหวังระดับโปรแกรมโดยไม่มีเกณฑ์การประเมิน ส่วนวัตถุประสงค์ของหลักสูตรจะกล่าวถึงเป้าหมายเฉพาะของโปรแกรมการเรียน โดยมีเกณฑ์สัมฤทธิ์ผล และประเมินผลได้ ทั้งนี้วัตถุประสงค์ของหลักสูตร จะมาจากเป้าหมายของหลักสูตร และทั้งวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและเป้าหมายของหลักสูตรต่างก็มีแหล่งที่มาจากจุดมุ่งหมายของหลักสูตร เช่นกัน

ไวลส์ และบอนได (Wiles and Bondi, 1989: 88-90) ให้ความเห็นว่า ในการจัดทำโปรแกรมการศึกษาของโรงเรียนนั้น สิ่งสำคัญ คือ การกำหนดปรัชญาทางการศึกษา ซึ่งเกี่ยวกับความเชื่อในด้านความมุ่งหมายในการจัดการศึกษา เมื่อมีปรัชญาทางการศึกษาในลักษณะของข้อความที่ง่ายต่อการทำความเข้าใจเกี่ยวกับความเชื่อในการจัดการศึกษาแล้ว จะสามารถกำหนดเป้าหมายในการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกันได้ โดยที่เป้าหมายในการจัดการศึกษาดังกล่าวจะเป็นองค์ประกอบสำคัญสำหรับการวางแผนการจัดการศึกษาต่อไป สำหรับตัวอย่างของเป้าหมายในการจัดการศึกษานั้น เช่น ผลการเรียนรู้ (Learning Outcomes) สำหรับเยาวชนที่กำหนดขึ้นโดย สมาคมพัฒนาหลักสูตรและการนิเทศก์ (The Association for Supervision and Curriculum Development) ของประเทศสหรัฐอเมริกา ดังต่อไปนี้

1. ทำความเข้าใจตนเอง นับถือตนเอง
2. เข้าใจผู้อื่น
3. มีทักษะพื้นฐาน
4. มีความสนใจและมีความสามารถในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง
5. เป็นสมาชิกที่มีความรับผิดชอบของสังคม
6. มีสุขภาพจิตและสุขภาพกายดี
7. มีความคิดสร้างสรรค์
8. มีส่วนร่วมในโลกเศรษฐกิจซึ่งมีการผลิตและการอุปโภค
9. สามารถใช้ความรู้ที่สะสมไว้ในการทำงานเข้าใจโลกได้
10. รับมือกับสภาพความเปลี่ยนแปลงได้

ดังนั้นจะเห็นได้ว่า เป้าหมายในการจัดการศึกษานั้นจะสะท้อนถึงความเชื่อทางปรัชญา ด้วย และข้อความของเป้าหมายในการจัดการศึกษาดังกล่าวจะนำไปสู่ การกำหนดวัตถุประสงค์ทั่วไป ที่แคบลงกว่าเป้าหมายนั้น ๆ และจะสามารถพัฒนาออกมาเป็นวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจง ต่อไป โดยที่ กิจกรรม หรือยุทธศาสตร์การเรียนการสอน และ

วิธีการประเมินผลจะรวมอยู่ในข้อความของวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมดังกล่าวด้วย ฉะนั้น กระบวนการในการพัฒนาโปรแกรมการเรียนในโรงเรียนอาจแสดงเป็นแผนภาพได้ดังนี้ (Wiles and Bondi, 1989: 93)

แผนภาพที่ 1: กระบวนการในการพัฒนาโปรแกรมการเรียนในโรงเรียนของไวต์และบอนได



กล่าวโดยสรุปก็คือ ปรัชญาในการจัดการศึกษา ย่อมบ่งบอกถึงจุดมุ่งหมายในการจัดการศึกษาและจุดมุ่งหมายที่กำหนดในหลักสูตรจะสะท้อนถึงความเชื่อทางปรัชญาการศึกษาของผู้จัดทำหลักสูตรด้วย และจากปรัชญาหรือจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ก็จะพัฒนามาเป็นเป้าหมายของหลักสูตร และวัตถุประสงค์ของหลักสูตรซึ่งจะบ่งบอกถึงกิจกรรมการเรียนการสอนและการประเมินผลในชั้นเรียนต่อไป

### 1.5 การคัดเลือกและการจัดเนื้อหาในหลักสูตร

เนื้อหา เป็นองค์ประกอบที่สำคัญอีกประการหนึ่งของการพัฒนาหลักสูตร เนื่องจากจะเป็นส่วนที่สืบเนื่องมาจากความมุ่งหมายของหลักสูตร และช่วยทำให้ความมุ่งหมายของหลักสูตร บรรลุผล กล่าวคือ เนื้อหาจะเป็นคำตอบของคำถามที่ว่า จะสอนอะไร อย่างไรก็ดี เนื้อหาที่จะสอนนั้นอาจปรากฏในหลายรูปแบบ ชูเบอร์ท (Schubert, 1986: 213-216) มีความเห็นว่า เนื้อหาอาจอยู่ในรูปแบบต่อไปนี้

1. เนื้อหา เป็น เนื้อหาสาระในวิชา ซึ่งจะจัดเป็นความรู้ ในรูปของข้อเท็จจริง มโนทัศน์ หลักการ ความคิด เป็นต้น และเนื้อหาเหล่านี้จะได้รับการถ่ายทอดจากผู้สอนไปสู่ผู้เรียน
2. เนื้อหา เป็น กิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งจะเน้นสิ่งที่ผู้เรียนกระทำมากกว่าเนื้อหาสาระในวิชา และกิจกรรมที่ผู้เรียนกระทำนั้นสามารถสังเกตเห็นได้
3. เนื้อหา เป็น ประสบการณ์การเรียนรู้ ซึ่งจะเน้นที่การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน กับสภาพการณ์ภายนอกในสภาพแวดล้อมของการเรียน โดยจะหมายรวมถึงการมีปฏิสัมพันธ์ด้านการคิดของผู้เรียนด้วย

เบรดดี (Brady, 1987: 98) ให้ทัศนะว่า เนื้อหาในการเรียนการสอน ไม่ได้หมายถึง ข้อเท็จจริง เพียงอย่างเดียว แต่รวมถึง ความรู้ ทักษะ มโนทัศน์ เจตคติ และค่านิยมด้วย

ไซส์ (Zais, 1976: 324) มีความเห็นว่า เนื้อหา ควรรวมถึง ความรู้ (ซึ่งได้แก่ ข้อเท็จจริง หลักการ คำจำกัดความ ) ทักษะและกระบวนการ (เช่น การอ่าน การเขียน

การคำนวณ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การตัดสินใจ การสื่อสาร) และค่านิยมต่าง ๆ (เช่น ความเชื่อเกี่ยวกับความดีงาม ความเร็ว ความถูกต้อง ความผิด เป็นต้น) ด้วย

ฉะนั้นจึงอาจกล่าวโดยรวมได้ว่า เนื้อหา คือ สิ่งที่จัดสอนแก่ผู้เรียน ซึ่งอาจได้แก่ ความรู้ในเนื้อหาวิชา ทักษะ กระบวนการ ค่านิยม กิจกรรมการเรียนรู้ หรือประสบการณ์ การเรียนรู้

ในส่วนของแหล่งที่มาของเนื้อหา นั้น โซเวลล์ (Sowell, 1996: 156-161) มีความเห็นว่า เนื้อหาอาจมาจากแหล่งต่อไปนี้

1. คำแนะนำขององค์กรผู้เชี่ยวชาญ
2. คู่มือจัดทำหลักสูตรของรัฐ
3. หนังสือตำราเรียน และสื่อการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้อง
4. สื่อทางเทคโนโลยี
5. พื้นฐานความรู้ของคุณครู

สำหรับการคัดเลือกเนื้อหา นั้น ทาบ (Taba, 1962: 267-289) ซัยส์ (Zais, 1976: 342-348) เบรดดี (Brady, 1987: 103-113) และโซเวลล์ (Sowell, 1996: 161-164) มีความเห็นเกี่ยวกับเกณฑ์ในการคัดเลือกเนื้อหาในทำนองเดียวกัน สรุปได้ว่า พื้นฐานของการเลือกเนื้อหาควรต้องเกี่ยวเนื่องกับ จุดมุ่งหมาย เป้าหมาย และวัตถุประสงค์ ของหลักสูตร ซึ่งอาจอาศัยเกณฑ์ต่าง ๆ ต่อไปนี้ในการคัดเลือก

1. ความตรงและความสำคัญของเนื้อหา
2. ประโยชน์ และความสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงทางสังคมและวัฒนธรรม
3. ความสมดุลระหว่างความกว้างและความลึกของประสบการณ์
4. ความสามารถในการเรียนรู้ได้โดยผู้เรียน
5. ความเหมาะสมต่อความต้องการและความสนใจของผู้เรียน
6. พัฒนาการของมนุษย์

ในส่วนของกิจกรรมการเรียนรู้ นั้น แมคเนล (McNeil, 1977: 96-101) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับเกณฑ์ในการคัดเลือกกิจกรรมการเรียนรู้ไว้ พอสรุปได้ดังนี้

1. เกณฑ์ด้านปรัชญา ซึ่งให้ความสำคัญด้านคุณค่า เช่น กิจกรรมการเรียนรู้ควรเป็นสิ่งที่น่าสนุกสนาน แต่ควรต้องนำไปสู่ประสบการณ์ที่จะเกิดขึ้นในอนาคตด้วย หรือกิจกรรมการเรียนรู้ควรแสดงถึงสิ่งที่เป็นอุดมคติ เช่น ความยุติธรรม ความงาม และความมีเกียรติ แต่ควรต้องแสดงให้เห็นถึงสภาพชีวิตจริง เช่น การโกงกิน ความรุนแรง และความไม่สุภาพ ด้วย เป็นต้น
2. เกณฑ์ด้านจิตวิทยา ซึ่งเกี่ยวกับความเชื่อทางจิตวิทยาว่าการเรียนรู้ที่ดีจะเกิดขึ้นได้อย่างไร

3. เกณฑ์จากด้านเทคโนโลยีทางการศึกษา ซึ่งจะเกี่ยวกับการวิเคราะห์และจัดลำดับชั้นงานให้ผู้เรียนทำจากพื้นฐานความรู้เดิม อันเป็นการปรับการเรียนการสอนให้เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน

4. เกณฑ์จากกลุ่มที่มีอิทธิพล เช่น ด้านกฎหมายและการเมือง ที่อาจกำหนดให้คำนึงถึงลักษณะบางอย่างในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ตัวอย่างเช่น อาจกำหนดให้สื่อการเรียนการสอนต้องแสดงให้เห็น ความเป็นชาย และความเป็นหญิง ในด้านความเป็นผู้นำ อาชีพ และบทบาทด้านท้องถิ่น โดยไม่มีการลำเอียง เป็นต้น

5. เกณฑ์ด้านความสะดวกในการนำไปปฏิบัติ ซึ่งจะเกี่ยวกับความประหยัด รวมถึงความปลอดภัย ความคงทน การปรับตัว ตลอดจนเงื่อนไขในการใช้

จะเห็นได้ว่าการเลือกเนื้อหา รวมถึงการเลือกกิจกรรมการเรียนการสอน อาจต้องใช้เกณฑ์ต่าง ๆ ตามสภาพการณ์ที่แตกต่างกันไป ตามความเหมาะสม อย่างไรก็ตามสิ่งที่ควรต้องคำนึงถึงในการใช้เกณฑ์ต่าง ๆ นั้นควรได้แก่ความสอดคล้องของเนื้อหากับจุดมุ่งหมาย เป้าหมาย และวัตถุประสงค์ของหลักสูตรนั้น ๆ

## 1.6 การนำหลักสูตรไปใช้

การนำหลักสูตรไปใช้ เป็น อีกขั้นตอนหนึ่งของการพัฒนาหลักสูตร โซเวลล์ (Sowell, 1996: 235-236) ให้ความเห็นว่า การนำหลักสูตรไปใช้นั้น ก็คือ การนำหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นไปใช้จัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน ซึ่งการนำหลักสูตรไปใช้ดังกล่าวย่อมมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้น ทั้งนี้ไม่ว่า หลักสูตรนั้นจะพัฒนาโดยเขตการศึกษา หรือคณะกรรมการโรงเรียน เพราะมีครูบางส่วนที่ไม่ได้ร่วมอยู่ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรด้วย การนำหลักสูตรไปใช้นั้นย่อมก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ทุกคนที่มีส่วนเกี่ยวข้องในโรงเรียนจึงควรได้มีโอกาสในการทำความเข้าใจในสิ่งที่เกิดขึ้น และความสำเร็จของการใช้หลักสูตรนั้น ควรต้องประเมินจากทุกคนเป็นรายบุคคลด้วย ฉะนั้นจึงควรมี คณะอำนวยการให้เกิดความเปลี่ยนแปลง ซึ่งมีหน้าที่ในการช่วยเหลือครูและบุคลากรในกระบวนการที่เกิดการเปลี่ยนแปลงด้วย โดยทั่วไป ครูใหญ่ควรเป็นหนึ่งในบรรดาคณะอำนวยการให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในฐานะของผู้นำ และมีผู้อื่นเป็นผู้ช่วย ทั้งนี้คณะอำนวยการให้เกิดความเปลี่ยนแปลงนี้อาจประกอบไปด้วยผู้บริหารและครู โดยที่บุคคลแรก ควรจะเป็นครูใหญ่ คนที่สอง อาจเป็นผู้เชี่ยวชาญหลักสูตร หรือ ผู้ช่วยครูใหญ่ และคนที่สาม อาจจะเป็นครูในโรงเรียน หรือเจ้าหน้าที่จากเขตการศึกษา โดยที่คณะกลุ่มบุคคลนี้ควรต้องมีความสามารถในการริเริ่มดำเนินงานได้ และมีความสามารถด้านมนุษยสัมพันธ์ด้วย นอกจากนี้ยังต้องมีคุณลักษณะดังนี้

- 1) มีวิสัยทัศน์
- 2) เชื่อว่าโรงเรียนเป็นสถานที่ที่จัดเพื่อให้เกิดการเรียนรู้
- 3) เห็นว่าทรัพยากรมนุษย์มีคุณค่า
- 4) สื่อสารและรับฟังผู้อื่นได้อย่างดี

## 5) กระตือรือร้นและกล้าเสี่ยง

คณะอำนวยการให้เกิดความเปลี่ยนแปลงดังกล่าว ควรมีหน้าที่ดูแลเรื่องต่าง ๆ ดังนี้

### 1. ขอบเขตและความซับซ้อนของการเปลี่ยนแปลงด้านหลักสูตร

ขอบเขตหมายถึงความกว้างของหลักสูตรที่นำมาใช้ เช่น เป็นหน่วยการเรียน เพียงหน่วยเดียว หรือวิชาเดียวที่ต้องดำเนินการทั้งปี เป็นต้น ส่วนความซับซ้อน หมายถึง ลักษณะของการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น เช่น การเปลี่ยนแปลงนั้นเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของการศึกษาหรือไม่ หรือครูผู้สอนต้องพิจารณาเนื้อหาที่จะสอนในลักษณะที่แตกต่างออกไปจากสิ่งที่เคยสอนหรือไม่ เป็นต้น

### 2. การสื่อสาร

การสื่อสารจะหมายรวมถึงการสื่อความคิดทั้งในด้านภาษาพูดและภาษาเขียนที่เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงด้านหลักสูตรจากบุคคลหนึ่งไปยังอีกบุคคลหนึ่ง ฉะนั้นก่อนการเริ่มใช้หลักสูตร คณะอำนวยการให้เกิดความเปลี่ยนแปลงควรให้ข้อมูลที่ถูกต้องเกี่ยวกับหลักสูตรแก่ครูที่เกี่ยวข้อง และครูสามารถที่จะสอบถามได้ และการสื่อสารกันระหว่างคณะอำนวยการและครูควรดำเนินต่อไปตั้งแต่การเริ่มใช้หลักสูตรจนเสร็จสิ้นกระบวนการใช้หลักสูตร

### 3. การพัฒนาบุคลากร

การพัฒนาบุคลากร หมายถึง การอบรมระหว่างประจำการ (In-service) การฝึกอบรม การให้ความช่วยเหลือ หรือกิจกรรมอื่นใดที่ช่วยเหลือคณะครูและบุคลากรให้เข้าใจการใช้สื่อการสอน การใช้วิธีการสอน และให้เข้าใจเกี่ยวกับความเชื่อที่เกี่ยวข้องในการจัดทำหลักสูตร

### 4. แหล่งทรัพยากร

แหล่งทรัพยากร หมายถึง เวลา บุคลากร และเงิน ที่ใช้สำหรับการใช้หลักสูตรในชั้นเรียน เช่น คณะอำนวยการให้เกิดความเปลี่ยนแปลงอาจต้องอุทิศเวลามากขึ้นในการสร้างความเข้าใจแก่ครูเกี่ยวกับการใช้หลักสูตร ครูอาจต้องใช้เวลาเพิ่มเติมจากเวลาปกติในการทำความเข้าใจหลักสูตรใหม่ นอกจากนี้อาจต้องมีการจ้างบุคลากรเพิ่มเติมเพื่อช่วยเหลืองานด้านธุรการ ตลอดจน ต้องมีค่าใช้จ่ายในด้านงบประมาณเพิ่มขึ้นสำหรับการจัดซื้อสื่อการเรียนการสอน หนังสือ และคอมพิวเตอร์ เป็นต้น

วิชัย วงศ์ใหญ่ (2537: 196-202) เสนอขั้นตอนการนำหลักสูตรไปใช้ไว้ดังนี้

1. ตรวจสอบทบทวนหลักสูตรตามหลักการของทฤษฎีหลักสูตร
2. ทำโครงการและวางแผนการศึกษานำร่องเพื่อหาประสิทธิภาพของหลักสูตร
3. ประเมินโครงการศึกษาทดลอง
4. ประชาสัมพันธ์หลักสูตร
5. อบรมครู ผู้บริหาร และผู้ที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตร
6. ดำเนินการนำหลักสูตรไปปฏิบัติจริง

7. อบรมครูเพิ่มเติมในส่วนที่จำเป็นระหว่างการใช้หลักสูตร
8. ติดตามและประเมินผลการใช้หลักสูตร

วิชย ดิสสระ (2535: 96-100) ให้ความเห็นเกี่ยวกับประสิทธิภาพในการนำหลักสูตรไปใช้ว่า ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 3 ประการ คือ การเตรียมครู บทบาทของผู้บริหาร หรือ อาจารย์ใหญ่ และการสอนของครู พอสรุปได้ดังนี้

#### 1. การเตรียมครู

สถาบันที่ผลิตครูควรได้มีวิธีการคัดเลือกบุคคลที่จะมาศึกษาในสถาบัน ให้ได้บุคคลที่มีความรู้ความสามารถและสนใจในอาชีพครู และหลักสูตรในการผลิตครูควรต้องสามารถผลิตครูที่มีสมรรถภาพในการสอนและมีทัศนคติที่ดีต่ออาชีพครู

#### 2. บทบาทของผู้บริหาร หรืออาจารย์ใหญ่

ในการนำหลักสูตรไปใช้ในโรงเรียนนั้น ผู้บริหาร หรืออาจารย์ใหญ่ ต้องทำหน้าที่เป็นแกนนำในการบริหารหลักสูตร โดยมีผู้ช่วยฝ่ายต่าง ๆ รวมทั้งหัวหน้าหมวดวิชา ครู อาจารย์ และหน่วยงานอื่น ๆ ทำหน้าที่เสริมการบริหารหลักสูตร เช่น กรรมการบริหารโรงเรียน กรรมการบริหารวิชาการ กรรมการประเมินผล เป็นต้น ฉะนั้นผู้บริหารหรืออาจารย์ใหญ่จะบริหารหลักสูตร โดยผ่านการดำเนินงานในรูปของคณะกรรมการต่าง ๆ ของโรงเรียน ซึ่งคณะกรรมการดังกล่าวจะทำหน้าที่ดังนี้

- 1) กำหนดจุดมุ่งหมายของโรงเรียน (นอกเหนือจากจุดมุ่งหมายของหลักสูตรโดยตรง)
- 2) จัดทำแผนหลักสูตรของโรงเรียนโดยมีหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการเป็นแม่บท
- 3) ร่วมกันกำหนด จัดหา และเตรียมสื่อและโสตทัศนูปกรณ์ที่จะใช้ในแผนการใช้หลักสูตรนั้น
- 4) กำหนดแนวปฏิบัติการเรียนการสอนตลอดแผน
- 5) ร่วมกันกำหนด จัดหา หรือส่งเสริมการให้ได้มาซึ่งสื่อการเรียนการสอนอย่างละเอียดแต่ละวิชา และการสอนแต่ละชั่วโมง
- 6) จัดหาแหล่งเสริมความรู้ประสบการณ์การเรียนการสอน เช่น ห้องสมุด ศูนย์กลางการเรียนรู้ หนังสือ วารสาร โสตทัศนูปกรณ์ เป็นต้น
- 7) จัดทำโครงการปรับปรุงคุณภาพครูประจำการ

#### 3. การสอนของครู

ครู อาจารย์ หรือผู้สอน จัดเป็นบุคคลสำคัญที่สุดที่จะนำหลักสูตรไปใช้ในห้องเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และในการที่ครูจะสามารถนำหลักสูตรไปใช้ในห้องเรียนโดยดำเนินการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น ครูจำเป็นต้องทำแผนการสอน หรือแผนกิจกรรมการเรียนการสอน โดยการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ในคู่มือหลักสูตรของโรงเรียน และประสบการณ์ใน

การสอนของครูที่ผ่านมาจะเป็นเครื่องกำหนดในการเลือกกิจกรรมการเรียนการสอนที่หลากหลาย ส่วนคุณลักษณะของแผนการสอนที่ดีควรมีดังนี้

- 1) มีทางเลือกวิธีการได้หลายทาง ทั้งระยะสั้นและระยะยาว
- 2) มีคำอธิบายกระบวนการเรียนการสอนและขั้นตอนการนำไปใช้อย่างละเอียด และชัดเจน และสามารถปฏิบัติได้จริง
- 3) มีหนังสืออ้างอิงและค้นคว้าเพิ่มเติมได้
- 4) มีข้อเสนอแนะสำหรับครูและนักเรียนที่จะทำงานร่วมกันได้
- 5) มีข้อเสนอแนะสำหรับครูที่จะมาสอนแทนสามารถสอนได้
- 6) มีตัวอย่างประกอบที่แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมที่ปฏิบัตินั้นมีผลต่อการเรียนการสอนเพียงไร

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่าในการนำหลักสูตรไปใช้ในชั้นเรียนให้ได้ผลนั้น ย่อมต้องอาศัยผู้นำ ซึ่งหมายถึง ผู้บริหาร หรือครูใหญ่ เป็นหลัก เพื่อจุดประกายความคิด สร้างทีมงาน สร้างความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตรที่จะนำมาใช้ให้แก่ครู อาจารย์ และผู้เกี่ยวข้อง ตลอดจนต้องมีการอำนวยความสะดวก ให้การสนับสนุนในด้านต่าง ๆ รวมทั้งการพัฒนาบุคลากรและงบประมาณ เพื่อให้ครูผู้สอนสามารถนำหลักสูตรไปใช้ได้จริงในชั้นเรียน

### 1.7 การประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรเป็นอีกขั้นตอนหนึ่งของการพัฒนาหลักสูตร โดยที่การประเมินหลักสูตร หมายถึง การพิจารณาคุณภาพ ประสิทธิภาพ และคุณค่าของหลักสูตร อย่างเป็นทางการ (Worthen, Borg & White, 1993 อ้างถึงใน Sowell, 1996: 257) โดยทั่วไปนั้น การประเมินหลักสูตรจะประกอบด้วย การกำหนดมาตรฐานในการพิจารณาคุณภาพ การรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้อง และการใช้มาตรฐานในการพิจารณาคุณภาพของหลักสูตร ทั้งนี้การประเมินหลักสูตรควรเป็นสิ่งที่โรงเรียนดำเนินการอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลสำหรับการตัดสินใจปรับปรุงหลักสูตรต่อไป (Sowell, 1996: 257)

โอลิวา (Oliva, 1982: 432) ให้ความเห็นเกี่ยวกับการประเมินหลักสูตร สรุปได้ว่า จุดประสงค์หลักของการประเมินหลักสูตร คือ การพิจารณาว่าเป้าหมายและจุดประสงค์ของหลักสูตรได้รับการนำไปดำเนินการหรือไม่ เป้าหมายและจุดประสงค์ของหลักสูตรเป็นสิ่งที่ถูกต้องหรือไม่ หลักสูตรนั้นนำไปใช้ได้ในการปฏิบัติหรือไม่ สื่อการสอน และวิธีสอนดีเพียงใด ผู้เรียนซึ่งเป็นผลผลิตจากการใช้หลักสูตรประสบความสำเร็จในการศึกษาต่อระดับสูง และในการทำงานหรือไม่ ตลอดจนสามารถดำรงชีวิตในสังคม และทำประโยชน์แก่สังคมได้ดีหรือไม่ และโปรแกรมการเรียนนั้นคุ้มค่าหรือมีประสิทธิผลเพียงใด



ทาบ (Taba, 1962: 316-323) เสนอว่า โปรแกรมการประเมินหลักสูตร ควร  
มีลักษณะ ดังนี้

1. มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ ซึ่งหมายถึง ต้องสอดคล้องกับวัตถุประสงค์  
ของหลักสูตร
2. มีความครอบคลุม โดยครอบคลุมถึงความสามารถของผู้เรียนในด้านต่าง ๆ  
เช่น การคิด เจตคติทางสังคม พัฒนาการทางสุนทรีย์ภาพ และค่านิยมทางศีลธรรม ฯลฯ  
นอกเหนือจาก ความรู้ด้านข้อมูล และทักษะทางวิชาการ เช่น การอ่าน และการคำนวณ เป็นต้น
3. มีคุณค่าด้านการวินิจฉัยที่เพียงพอ กล่าวคือ ผลจากการประเมินสามารถบอก  
ได้ถึงระดับความสามารถที่ผู้เรียนมี
4. มีความตรง ซึ่งหมายถึงสามารถให้ข้อมูลในสิ่งที่ต้องการจะวัดได้
5. มีการรวมความเห็นจากการประเมิน ซึ่งหมายความว่า ควรต้องมีการแบ่ง  
พฤติกรรมที่จะประเมินจากที่มีลักษณะซับซ้อนให้มีลักษณะเป็นส่วนย่อย ๆ และประเมินทีละส่วน  
แล้วจึงนำผลแต่ละส่วนมารวมกัน เพื่อพิจารณาผลการประเมินโดยรวมต่อไป
6. มีความต่อเนื่อง กล่าวคือ การประเมินผลควรต้องเป็นกระบวนการต่อเนื่อง  
และเป็นส่วนสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรและการสอน

เบรดดี (Brady, 1987: 138) ให้ความเห็นว่า การประเมินควรมีลักษณะดังนี้

1. เกี่ยวข้องกับการรวบรวมข้อมูลจำนวนมากในด้านผู้เรียนซึ่งไม่สามารถได้มา  
จากการสอบข้อเขียนเพียงอย่างเดียว
2. เกี่ยวข้องกับการตีความหมายข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียน
3. เกี่ยวข้องกับการใช้ข้อมูลเพื่อปรับปรุงหลักสูตรและคุณภาพการสอน
4. เกี่ยวข้องกับการอธิบายวัตถุประสงค์ให้กระจ่างและการพิจารณาลักษณะ  
พฤติกรรมต่าง ๆ ที่ผู้เรียนได้รับการสร้างเสริมหรือพัฒนา
5. เกี่ยวข้องกับการพิจารณาประสิทธิผลของเนื้อหาและวิธีการที่ใช้ในการบรรลุ  
ผลการเรียนที่กำหนด
6. เกี่ยวข้องกับการพิจารณาประสิทธิผลของการเรียนการสอนในระดับต่าง ๆ  
และการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรตามความจำเป็น

โซเวลล์ (Sowell, 1996: 257-271) มีความเห็นว่า การประเมินหลักสูตร  
ประกอบด้วย การประเมินกระบวนการ และการประเมินผลผลิต พอสรุปได้ดังนี้

1. การประเมินกระบวนการ ควรดำเนินการ ดังนี้
  - 1.1 เก็บข้อมูลจากครู ซึ่งเป็นข้อมูลเกี่ยวกับระดับขั้นของความวิตกกังวล  
ระดับการใช้ และการดำเนินการตามสิ่งที่กำหนดในหลักสูตรใหม่ รวมทั้งข้อมูลเกี่ยวกับการเข้ามา  
ให้ความช่วยเหลือของคณะกรรมการให้เกิดการเปลี่ยนแปลง

1.2 เก็บข้อมูลจากคณะอำนวยการให้เกิดการเปลี่ยนแปลง เพื่อพิจารณาว่าคณะอำนวยการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้ดำเนินงานได้ดีเพียงใด ซึ่งการเก็บข้อมูลดังกล่าวอาจอยู่ในรูปการสัมภาษณ์ด้วย โดยอาจถามเกี่ยวกับความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรใหม่ การให้คุณค่า และการรับรู้เกี่ยวกับการให้ความช่วยเหลือในการใช้หลักสูตรใหม่ เป็นต้น

1.3 การวิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งจะดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลอย่างน้อย 2 ระดับ ระดับแรกคณะอำนวยการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงจะวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มาตลอดเวลาในการให้ความช่วยเหลือแก่ครูตามความจำเป็น และระดับที่สองจะเป็นการสรุปวิเคราะห์การใช้หลักสูตรของครูและจัดทำรายการวิเคราะห์เสนอต่อผู้ประเมินหลักสูตรเพื่อการแปลผลต่อไป

2. การประเมินผลผลิต ซึ่งจะพิจารณาว่าหลักสูตรที่จัดทำและนำไปใช้นั้นบรรลุจุดมุ่งหมายที่ต้องการเพียงใด โดยควรดำเนินการดังนี้

2.1 เก็บข้อมูลจากผู้เรียน ซึ่งครูเป็นผู้เก็บข้อมูลโดยอาจใช้แบบทดสอบมาตรฐาน การประเมินที่เป็นจริง การประเมินผลในทางภาคปฏิบัติ การประเมินแฟ้มผลงาน และการเขียนบันทึกการเรียนรู้

2.2 เก็บข้อมูลจากบุคลากรของโรงเรียนและชุมชน โดยผู้เชี่ยวชาญในการประเมินผลจะเก็บข้อมูลจากครู บุคลากรของโรงเรียน และสมาชิกของชุมชน อีกทั้งผู้ประเมินผลอาจจัดประชุมผู้ปกครอง พร้อมบุคลากรของโรงเรียนเพื่อหาข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับผู้เรียน

2.3 วิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งข้อมูลที่ได้จากผู้เรียน ครู บุคลากร และสมาชิกชุมชน จะได้รับการวิเคราะห์จากผู้ประเมินหลักสูตร เพื่อพิจารณาว่าหลักสูตรนั้นสอดคล้องตามความต้องการของผู้เรียนเพียงใด

ในส่วนของเทคนิคในการเก็บข้อมูลในการประเมินหลักสูตรนั้น ทาบ (Taba, 1962: 329) แบ่งเป็น 3 ประเภท คือ

1. การใช้แบบทดสอบมาตรฐาน
2. การใช้แบบทดสอบที่ครูจัดทำเอง
3. การใช้เครื่องมือที่ไม่เป็นทางการ

วิลเลอร์ (Wheeler, 1967 อ้างถึงใน Brady, 1987: 143) ได้กล่าวถึงรูปแบบของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินหลักสูตร ว่า มีดังนี้

1. แบบทดสอบมาตรฐาน (แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบวัดความสามารถทางสติปัญญา แบบวัดความพร้อม)
2. แบบทดสอบที่ครูจัดทำเอง
3. การสังเกตและการบันทึกอย่างมีระบบ
4. แบบสอบถามชนิดคำถามปลายปิดประเภทต่าง ๆ ซึ่งได้แก่ แบบมาตราส่วนประมาณค่า แบบรายการประเมิน และแบบรายการให้ทำเครื่องหมาย

5. แบบสอบถามชนิดคำถามปลายเปิด และแบบสอบถามชนิดให้เติมประโยคให้สมบูรณ์ รวมทั้งแบบสอบถามชนิดใช้เทคนิคการคาดคะเน

#### 6. แบบสังคัมมิตี

เซเลอร์ และคณะ (Saylor, et al., 1981: 320-337) กล่าวถึงรูปแบบการประเมินหลักสูตร ว่ามี 5 รูปแบบ ซึ่งมีรายละเอียด พอสรุปได้ดังนี้

##### 1. แบบวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม (Behavioral Objective Model)

รูปแบบนี้มาจาก รูปแบบของไทเลอร์ ซึ่งมีการกำหนดเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนก่อน แล้วพิจารณาแนวการสอนที่จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวผู้เรียนตามเป้าหมายและจุดประสงค์ดังกล่าว หลังจากนั้นจึงทำการประเมินผลเพื่อพิจารณาว่าได้เกิดการเปลี่ยนแปลงตามเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่ต้องการนั้นหรือไม่

##### 2. แบบการตัดสินใจ (Decision Making Model)

รูปแบบนี้มาจากรูปแบบของคณะกรรมการระดับชาติชุด Phi Delta Kappa ที่มี สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam) เป็นประธาน ซึ่งมีความเห็นว่าการประเมินผลทางศึกษาคควรดำเนินการเพื่อการหาข้อมูลสำหรับการตัดสินใจ และในการหาข้อมูลนั้นจะดำเนินการดังนี้ (1) การประเมินบริบท ซึ่งจะเกี่ยวกับจุดประสงค์ของหลักสูตร (2) การประเมินตัวป้อน (3) การประเมินกระบวนการ และ (4) การประเมินผลผลิต ทั้งนี้ในแต่ละขั้นตอนนั้นจะดำเนินการดังนี้

- 1) กำหนดสิ่งที่จะประเมิน
- 2) กำหนดชนิดของข้อมูลที่จำเป็นต้องใช้ในการตัดสินใจ
- 3) รวบรวมข้อมูล
- 4) กำหนดเกณฑ์ที่จะระบุถึงคุณภาพของสิ่งที่ได้รับการประเมิน
- 5) วิเคราะห์ข้อมูลตามเกณฑ์ที่กำหนด
- 6) เสนอข้อมูลแก่ผู้ทำหน้าที่ตัดสินใจ

นอกจากนี้ ยังมีการประเมินในรูปแบบการตัดสินใจอีกรูปแบบหนึ่ง ได้แก่ รูปแบบของโพรวัส (Provus) ซึ่งเป็นการประเมินหาความแตกต่าง (Discrepancy Evaluation) โดยมีการดำเนินการดังนี้ 1) กำหนดมาตรฐานโปรแกรม 2) พิจารณาว่า มีความแตกต่างระหว่างการดำเนินการโปรแกรม กับมาตรฐานที่กำหนดหรือไม่ 3) ใช้ข้อมูลความแตกต่างนั้นในการเปลี่ยนการดำเนินการโปรแกรม หรือเปลี่ยนมาตรฐานที่กำหนดนั้นใหม่

##### 3. แบบไม่กำหนดเป้าหมาย (Goal-Free Evaluation Model)

การประเมินผลหลักสูตรแบบนี้ มาจากแนวคิดของ สคริฟเวน (Scriven) ที่มีความเห็นว่าในการประเมินผลหลักสูตรนั้นผู้ประเมินผลไม่ควรถูกครอบงำจากอิทธิพลของเป้าหมายของหลักสูตรที่ผู้พัฒนาหลักสูตรกำหนดไว้ กล่าวคือผู้ประเมินผลควรมีอิสระในการเก็บข้อมูลใด ๆ ที่ปรากฏอันเป็นผลมาจากการใช้หลักสูตร โดยข้อมูลที่ได้จะเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพ ผลที่ได้จากข้อมูลจะนำไปประเมินความจำเป็นที่มีอยู่ ซึ่งจะคล้ายคลึงกับเป้าหมายในการ

ประเมินผลในรูปแบบอื่น ๆ จะเน้นการประเมินผลรูปแบบนี้จึงเป็นการประเมินผลรวม เช่นเดียวกับการประเมินผลที่ใช้กับผู้บริหาร

#### 4. แบบให้การรับรองผล (Accreditation Model)

การประเมินผลหลักสูตรแบบนี้มาจากแนวการประเมินผลของมหาวิทยาลัย มิชิแกนที่ประเมินโปรแกรมการศึกษาของโรงเรียนต่าง ๆ ในรัฐมิชิแกนเพื่อการรับรองผลให้ ผู้สำเร็จการศึกษาเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยโดยไม่ต้องสอบเข้า ซึ่งต่อมาได้มีการนำแนวทาง ดังกล่าวมาใช้ในการรับรองผลการจัดการศึกษาของโรงเรียนทั้งหลายในรัฐต่าง ๆ โดยรัฐจะเป็น ผู้ประเมินเพื่อให้การรับรองผล รวมทั้งการรับรองผลการจัดการศึกษาระดับวิชาชีพในสถาบันการ ศึกษาระดับสูงโดยสมาคมวิชาชีพต่าง ๆ แนวคิดพื้นฐานในการประเมินผลแบบนี้คือ การใช้ ประสบการณ์และความรู้ทางวิชาชีพ สำหรับการควบคุมและปรับปรุงโปรแกรมการศึกษา โดย เปรียบเทียบผลการจัดการศึกษากับมาตรฐานทางวิชาชีพ ในทุก ๆ ด้าน เช่นเดียวกับในรูปแบบ การตัดสินใจของสตฟเฟิลบีม (Stufflebeam) ซึ่งประกอบด้วย การประเมินบริบท การประเมิน ตัวป้อน การประเมินกระบวนการ และการประเมินผลผลิต ทั้งนี้ในการประเมินนั้นจะมีคณะ ผู้ประเมินจากหน่วยงานรัฐ หรือสมาคมวิชาชีพไปตรวจเยี่ยมโรงเรียนหรือสถานศึกษาและจัดทำ รายงานการประเมินผลเป็นครั้งคราว

#### 5. แบบตอบสนอง (Responsive Model)

การประเมินผลหลักสูตรรูปแบบนี้มาจากแนวคิดของ สเตค ซึ่งจะพิจารณาข้อมูล ใน 3 ประเภท คือ

- 1) สิ่งที่มีมาก่อน (Antecedents) หมายถึงสภาพการณ์ที่ปรากฏก่อนการใช้ หลักสูตร
- 2) ปฏิสัมพันธ์ (Transactions) หมายถึง การปฏิสัมพันธ์กันระหว่าง ผู้เรียนและ ครู ผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับที่ปรึกษา ฯลฯ เกี่ยวกับกิจกรรมในกระบวนการเรียนการสอน
- 3) ผลการเรียนรู้ (Outcomes) หมายถึง ความสามารถ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติ และแรงบันดาลใจ ของผู้เรียน ซึ่งเป็นผลมาจากประสบการณ์ในการเรียนที่ได้รับ

ข้อมูลทั้ง 3 ประเภทที่ได้มานั้น จะนำมาประเมินโดยการหาความสอดคล้อง ระหว่างกัน

ในส่วนของการเลือกใช้รูปแบบการประเมินผลเพื่อการประเมินหลักสูตร นั้น เซเลอร์ และคณะ (Saylor, et al., 1981: 332-333) ได้ให้ความเห็นไว้ พอสรุปได้ว่า ผู้ประเมิน ไม่จำเป็นต้องจำกัดตนเองโดยเลือกใช้เพียงรูปแบบหนึ่งรูปแบบใด แต่อาจใช้รูปแบบต่าง ๆ ได้ ตามความเหมาะสมแล้วแต่จุดประสงค์ในการประเมิน เช่น หากต้องการพิจารณาว่าหลักสูตรจะเป็นไปตามจุดประสงค์ของหลักสูตรหรือไม่ ก็อาจใช้การประเมินผลในรูปแบบวัตถุประสงค์เชิง พฤติกรรม หรือรูปแบบการตัดสินใจ หรือ หากจุดประสงค์ในการประเมินคือ การพิจารณาผลที่

ตามมาจากการใช้หลักสูตร ก็อาจใช้การประเมินผลแบบไม่กำหนดเป้าหมาย ของ สคริฟเวน เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม เซเลอร์ และคณะ (Saylor, et al., 1981: 334) เสนอว่า การประเมินผลหลักสูตรนั้นควรต้องครอบคลุมทั้ง การประเมินผลระหว่างการดำเนินการ และการประเมินผลรวม ด้วย พร้อมทั้งได้เสนอรูปแบบการประเมินผลหลักสูตร ซึ่งประกอบด้วย การประเมินส่วนสำคัญ ๆ ของหลักสูตร ดังนี้

1. เป้าหมายหลัก เป้าหมายรอง และวัตถุประสงค์
2. โปรแกรมการศึกษาโดยรวม
3. โปรแกรมการศึกษาเฉพาะ
4. การเรียนการสอน
5. โปรแกรมการประเมินผล

นิคาร์ตัน คิลปเดซ (2536: 84) เสนอความเห็นเห็นว่า สิ่ง que ควรได้รับการประเมินในการประเมินหลักสูตร ได้แก่

1. ตัวหลักสูตรที่ได้รับการออกแบบหรือพัฒนาขึ้นซึ่งสามารถพิจารณา รายละเอียดต่าง ๆ ได้จากสิ่งที่กำหนดไว้ในเอกสารหลักสูตร
2. การนำหลักสูตรไปใช้ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การใช้หลักสูตรโดยครู ซึ่งมักจะมีการปฏิบัติตามคำแนะนำที่มีอยู่ในคู่มือการใช้หลักสูตร หรืออาจมีการปรับเปลี่ยนไปตามสภาพของโรงเรียน นักเรียน หรือท้องถิ่น ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความเข้าใจและความรู้ความสามารถของครู
3. ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนทั้งในลักษณะของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและคุณลักษณะต่าง ๆ ตลอดจนพฤติกรรมของผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลงไป
4. ระบบหลักสูตร ซึ่งหมายถึงความสัมพันธ์เกี่ยวข้องขององค์ประกอบต่าง ๆ ที่มีอยู่ในระบบและกระบวนการของหลักสูตร

ฉะนั้นจึงอาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า การประเมินหลักสูตร จะครอบคลุมตั้งแต่การพิจารณารายละเอียดหลักสูตร การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน และผลการเรียนที่เกิดขึ้นในตัวผู้เรียนทั้งในด้านความรู้ ความสามารถ ทักษะ และคุณลักษณะต่าง ๆ อันเนื่องมาจากการใช้หลักสูตรนั้น ส่วนรูปแบบในการประเมินอาจแตกต่างกันไป ซึ่งย่อมต้องขึ้นอยู่กับจุดประสงค์ในการประเมิน อย่างไรก็ดีโดยส่วนใหญ่แล้วผลจากการประเมินมักจะนำไปใช้เป็นข้อมูลในการแก้ไข และปรับปรุงหลักสูตร ต่อไป

## 2. แนวคิดในการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

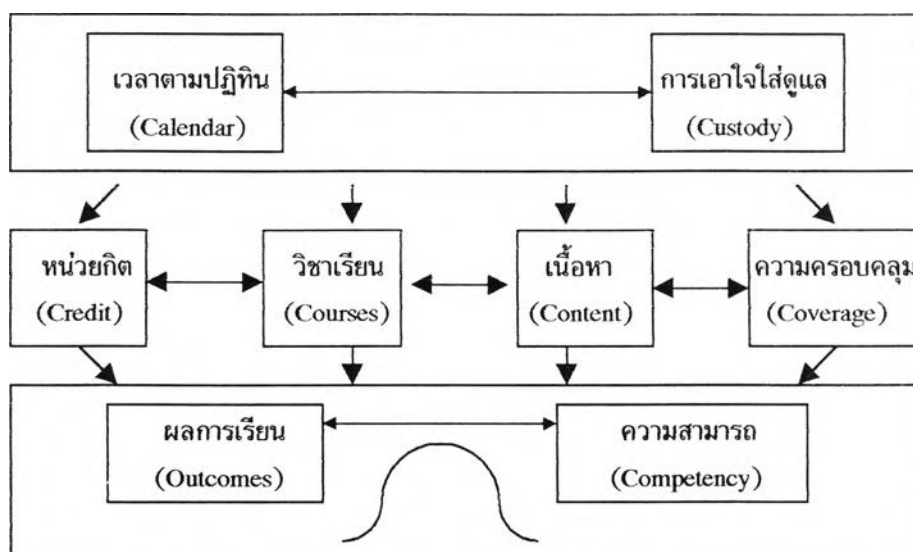
### 2.1 แนวคิดในการจัดการเรียนการสอน

ตามแนวคิดของ สแปดตี (Spady, 1988: 4) นั้น การจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนควรต้องดำเนินการเพื่อให้ผู้เรียนทุกคนเรียนได้ดี ไม่เพียงเฉพาะแต่ผู้เรียนเร็ว ผู้ที่หัวไว หรือผู้ที่มีฐานะดีเท่านั้น กล่าวคือ ควรใช้ปรัชญา “ความสำเร็จสำหรับทุกคน” สำหรับการจัดการเรียนการสอนนั้น สแปดตี และมาร์แชลล์ (Spady and Marshall, 1991: 67) สรุปว่าต้องดำเนินการโดยอาศัยพื้นฐานความคิด 3 ประการ ดังนี้

- 1) ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนและประสบความสำเร็จได้ (แต่อาจไม่ใช่วันเดียวกัน และวิธีเดียวกัน)
- 2) ความสำเร็จก่อให้เกิดความสำเร็จต่อไป
- 3) โรงเรียนสามารถควบคุมเงื่อนไขของความสำเร็จได้

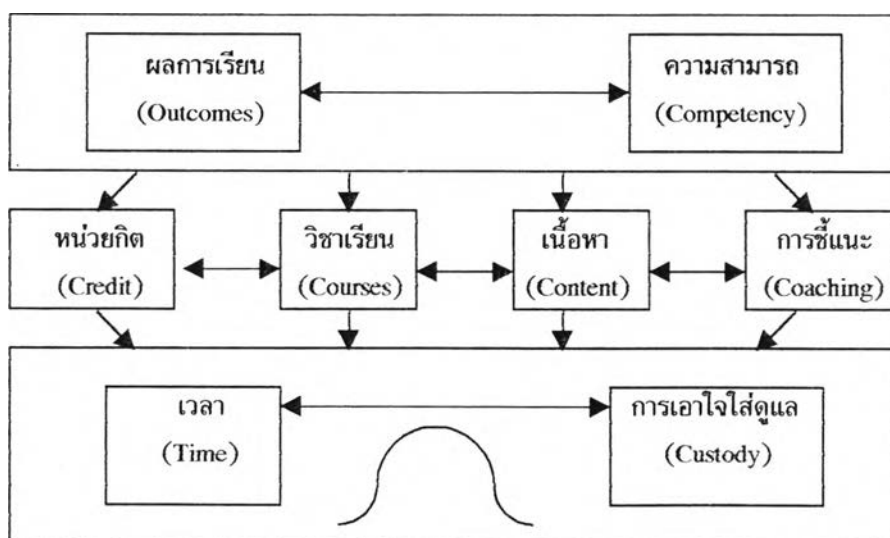
แนวทางในการดำเนินการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนจะเปลี่ยนจากการยึดกรอบเวลาเป็นหลักไปเป็นการยึดผลการเรียนเป็นหลัก เนื่องจากการจัดการเรียนการสอนโดยยึดกรอบเวลาเป็นหลักทำให้มีข้อจำกัดในด้านผลการเรียน กล่าวคือ เมื่อกำหนดให้เวลาเป็นตัวคงที่ ผลการเรียนของผู้เรียนจะปรากฏในรูปโค้งระฆังคว่ำ ในแบบโค้งปกติ ซึ่งหมายความว่า จะมีผู้เรียนเพียงส่วนน้อยเท่านั้นที่จะสามารถบรรลุผลการเรียนนั้น ๆ ได้ เนื่องจากผู้เรียนแต่ละคนมีความสามารถแตกต่างกัน และการให้ผู้เรียนทุกคนบรรลุผลการเรียนที่ต้องการภายในกำหนดเวลาที่เท่ากันย่อมเป็นไปได้ยาก ฉะนั้นเมื่อกำหนดให้เวลาเป็นตัวคงที่ ผลการเรียนของผู้เรียนแต่ละคนจะแตกต่างกัน ซึ่งแสดงได้ดังแผนภาพข้างล่าง

แผนภาพที่ 2: แนวคิดในการจัดการเรียนการสอนที่ยึดกรอบเวลาเป็นหลัก



ในการจัดการเรียนการสอนโดยยึดผลการเรียนสุดท้ายที่ต้องการให้เกิดขึ้นแก่ผู้เรียนทุกคนเป็นหลักโดยไม่ยึดติดกับกรอบของเวลานั้น วิธีการจัดการเรียนการสอนจะเปลี่ยนไปเน้นที่ความแตกต่างในด้านอัตราการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน ซึ่งจะทำให้ เวลา และการเอาใจใส่ดูแลผู้เรียนแต่ละคนมีความมากน้อยแตกต่างกันไป กล่าวคือ ความแตกต่างระหว่างผู้เรียนในด้านความถนัด และความสามารถในการเรียนจะสะท้อนออกมาในลักษณะที่ผู้เรียนต้องมีเวลา และได้รับความเอาใจใส่จากผู้สอนแตกต่างกันในรูปโค้งระฆังคว่ำ ผู้เรียนที่มีความถนัดและความสามารถสูงในการเรียนอาจไม่จำเป็นต้องใช้เวลาในการเรียนมาก และไม่จำเป็นต้องได้รับการเอาใจใส่จากผู้สอนมากนัก ส่วนผู้เรียนที่มีความถนัดและความสามารถน้อยในการเรียนอาจจำเป็นต้องใช้เวลาในการเรียนมาก และต้องได้รับการเอาใจใส่จากผู้สอนมากขึ้นเพื่อให้สามารถบรรลุความสำเร็จในการเรียน ฉะนั้นความคิดพื้นฐานของการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนนี้ จะเกี่ยวกับการให้เวลาและโอกาสในการเรียนที่แตกต่างกันไปสำหรับผู้เรียนแต่ละคน ซึ่งแสดงเป็นแผนภาพได้ดังนี้

แผนภาพที่ 3: แนวคิดในการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน



อย่างไรก็ดีการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดพื้นฐานดังกล่าวได้มีพัฒนาการที่เปลี่ยนแปลงกันมาใน 3 รูปแบบ ซึ่งเรียกว่าแบบเดิม (Traditional OBE) แบบช่วงเปลี่ยนแปลง (Transitional OBE) และแบบที่เปลี่ยนแปลงแล้ว (Transformational OBE) ดังรายละเอียดพอสังเขปดังนี้ (Spady and Marshall, 1991: 68-70)

**แบบเดิม (Traditional OBE)** ในการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบนี้ ครูอาจารย์จะนำหลักสูตร เนื้อหา และบทเรียนที่มีอยู่มาพิจารณาว่าสิ่งใดสำคัญที่สุดสำหรับ ผู้เรียน ในการที่จะเรียนรู้เพื่อการปฏิบัติได้ในระดับสูง เมื่อได้จัดลำดับความสำคัญแล้ว จะนำสิ่งที่ได้กำหนดลำดับความสำคัญนี้มาใช้เป็นพื้นฐานในการออกแบบหลักสูตร แนวการสอน และการ

ประเมินผล ที่สอดคล้องกัน รูปแบบนี้จึงเน้นการบรรลุผลในการแสดงออกถึงความสามารถเป็น ส่วน ๆ ตามที่ผู้เรียนได้รับการสอนในรายวิชานั้น ๆ อันเป็นการเน้นให้ผู้เรียนมีความรู้ความ สามารถตามเนื้อหาในรายวิชา โดยไม่ได้คำนึงว่าจะมีการเชื่อมโยงสิ่งที่เรารู้กับประสบการณ์ที่จะ เกิดขึ้นในชีวิตจริงหรือไม่

*แบบช่วงเปลี่ยนแปลง (Transitional OBE)* รูปแบบนี้เป็นช่วงรอยต่อระหว่าง การจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนในรูปแบบเดิม กับรูปแบบที่เปลี่ยนแปลงแล้ว โดย จะมีการพิจารณาถึงสิ่งที่นอกเหนือไปจากเนื้อหาสาระในรายวิชาที่มีอยู่ในลักษณะที่สอดคล้อง สัมพันธ์กับสภาพความเป็นจริงในชีวิตมากขึ้น เช่น ให้ความสำคัญเกี่ยวกับผลการเรียนด้านความ สามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ความสามารถในการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ ความสามารถในการ ใช้เทคโนโลยี และความสามารถในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน เป็นต้น โดยกำหนดให้ผลการ เรียนในลักษณะดังกล่าวเป็นผลการเรียนสุดท้ายที่ผู้เรียนควรได้บรรลุเมื่อสำเร็จการศึกษา และจะ ใช้ผลการเรียนที่ได้กำหนดขึ้นนั้นเป็นหลักในการออกแบบหลักสูตร การจัดสอน และการวัดผล ที่ สอดคล้องกัน

*แบบที่เปลี่ยนแปลงแล้ว (Transformational OBE)* การจัดการเรียนการสอนใน รูปแบบนี้จะเป็นการจัดการเรียนการสอนเพื่ออนาคต โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนทุกคนมีความรู้ความ สามารถและคุณลักษณะที่จำเป็นสำหรับการที่จะสามารถประสบความสำเร็จในชีวิตได้หลังการ สำเร็จการศึกษาจากโรงเรียน และการจัดประสบการณ์การเรียนรู้จะสะท้อนและสัมพันธ์สอดคล้อง กับสภาพและบทบาทในชีวิตจริง เนื่องจากยึดถือว่าการเตรียมผู้เรียนเพื่อชีวิตในอนาคตที่มีความ ซับซ้อน และมีความเจริญทางเทคโนโลยีต่าง ๆ นั้น ต้องมาจากการให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ การเรียนรู้เกี่ยวกับสภาพความเป็นจริงให้ประสบความสำเร็จในโรงเรียนก่อน ฉะนั้นการจัดการ เรียนการสอนในรูปแบบนี้จะไม่คำนึงถึงหลักสูตร เนื้อหาสาระ หรือบทเรียนที่มีอยู่ แต่จะมุ่ง พิจารณาที่ผลการเรียนสุดท้ายที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุเมื่อสำเร็จการศึกษาเป็นหลัก แล้วทำการ ออกแบบหลักสูตร ดำเนินการสอน และประเมินผลที่สอดคล้องกันต่อไป

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า การจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนที่ปรากฏในรูป แบบที่พัฒนาการมาใน 3 ลักษณะนั้น แม้จะมีพื้นฐานความคิดเดียวกันที่ให้ผู้เรียนทุกคนบรรลุผล สำเร็จในการเรียน และยึดผลการเรียนรู้เป็นหลัก แทนการยึดกรอบเวลาเป็นหลัก แต่ยังคงมีความ แตกต่างที่ผลการเรียนรู้ที่ต้องการ กล่าวคือ การจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนใน รูปแบบเดิม จะเน้นผลการเรียนรู้เกี่ยวกับความรู้ความสามารถและทักษะตามเนื้อหาสาระในวิชา นั้น ๆ การจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนในรูปแบบช่วงเปลี่ยนแปลง จะเน้นทั้งความรู้ ความสามารถและทักษะในเนื้อหาวิชานั้น ตลอดจนคุณลักษณะอื่น ๆ ที่ต้องการสำหรับผู้สำเร็จการ ศึกษา ส่วนการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนในรูปแบบที่เปลี่ยนแปลงแล้ว จะมุ่ง พิจารณาที่ผลการเรียนที่ต้องการให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการดำเนินชีวิตหลังการสำเร็จการ ศึกษาต่อไป โดยจะไม่คำนึงถึงหลักสูตรที่มีอยู่ แต่จะกำหนดสิ่งที่สอนมาจากผลการเรียนที่



ต้องการนั้นเป็นหลัก และจะดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนที่ต้องใช้ประสบการณ์ตามบทบาทในชีวิตจริงที่เกิดขึ้นในสังคม

การจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนที่ปรากฏโดยส่วนใหญ่นั้น จะอยู่ในรูปแบบช่วงเปลี่ยนแปลง (O'Neil, 1994: 9) โดยมีแนวโน้มที่จะพยายามให้ผู้เรียนมีผลการเรียนสุดท้าย ที่สัมพันธ์สอดคล้องกับสภาพชีวิตจริงมากขึ้น

อย่างไรก็ดี สแปดตี (Spady, 1988: 7) มีความเห็นว่า ในการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน ที่จะช่วยส่งเสริมในการจูงใจผู้เรียน และช่วยให้เกิดการเรียนรู้ รวมทั้งจะทำให้ปรัชญา “ความสำเร็จสำหรับทุกคน” เป็นไปได้ นั้น มีหลักการสำคัญ 3 ประการ ดังนี้

#### 1. ความชัดเจนของสิ่งที่ต้องการเน้นในผลการเรียน

ในช่วงเริ่มวิชาเรียน หน่วยเรียน และบทเรียนนั้น ครูควรแจ้งให้ผู้เรียนได้รับทราบถึงผลการเรียนที่คาดหวังอย่างชัดเจน อีกทั้งครูควรต้องแน่ใจว่า หลักสูตร จุดเน้นในการสอน การให้ตัวอย่าง การประเมินผล และการให้ระดับคะแนน เป็นไปอย่างสอดคล้องกันกับผลการเรียนที่ได้กำหนดไว้ ทั้งนี้ในการเรียนการสอนทุกครั้ง ผู้เรียนควรได้รับรู้ถึงเป้าหมายของประสบการณ์การเรียนรู้ในครั้งนั้น รวมทั้งเกณฑ์การประเมินผลการปฏิบัติตามเป้าหมาย และความสามารถของผู้เรียนเมื่อเปรียบเทียบกับเป้าหมายนั้น (มิใช่เปรียบเทียบกับผู้เรียนคนอื่น ๆ) ซึ่งภาพที่ชัดเจนเกี่ยวกับความก้าวหน้าในการเรียนของผู้เรียนเช่นนี้จะเป็นสิ่งเร้าที่ดีแก่ผู้เรียน

#### 2. การให้โอกาสและความช่วยเหลือเพิ่มเติม

ผู้ใช้แนวทางการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนควรเชื่อว่า ผู้เรียนทุกคนควรได้มีเวลาและควรได้รับความช่วยเหลือตามที่จำเป็น เพื่อที่จะสามารถเรียนรู้สิ่งที่จำเป็นสำหรับการประสบความสำเร็จในอนาคต ทั้งในด้านการศึกษาต่อในระดับสูงต่อไป และในชีวิตในภายภาคหน้า ฉะนั้นแทนที่จะสอนให้ครบตามหลักสูตรเท่านั้น ครูควรใช้วิธีชี้แนะ (Coaching) อย่างใกล้ชิด เพื่อให้ผู้เรียนสามารถบรรลุผลการเรียนทั้งในด้านเนื้อหา ความคิดรวบยอด หรือทักษะต่าง ๆ ก่อนที่จะเรียนบทเรียนใหม่ หน่วยการเรียนรู้ใหม่ วิชาใหม่ หรือในระดับที่สูงขึ้นที่ต้องอาศัยความรู้พื้นฐานนั้น

วิธีการที่ใช้อาจมีได้ในหลายลักษณะ เช่น ให้ความช่วยเหลือเพิ่มเติมเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในทางปฏิบัติ หรือ พัฒนาความรู้ความสามารถเพื่อจะได้รับคะแนนในระดับที่สูงขึ้น หลังได้รับการประเมินผลเบื้องต้นในครั้งแรก การให้เวลาเพิ่มเติมดังกล่าวช่วยให้ครูสามารถให้ความช่วยเหลือเฉพาะจุดที่ผู้เรียนยังมีปัญหา หรือต้องแก้ไขข้อผิดพลาด นั่นคือวิธีการเหล่านี้จะเป็นการให้โอกาสครั้งที่สองและเป็นการให้ความช่วยเหลือที่ต่อเนื่อง โดยให้ระดับคะแนนด้วยดินสอ แทนที่จะใช้ปากกา อีกทั้งเป็นการตระหนักว่า การทำแบบฝึกหัดกับการแสดงออกถึงผลการเรียนรู้นั้นมีความแตกต่างกันอย่างมาก และครูที่สอนแบบเน้นผลการเรียนจะให้คะแนนโดยยึดถือผลการเรียนรู้เป็นหลัก นอกจากนี้ครูที่สอนแบบเน้นผลการเรียนจะทราบว่าการให้โอกาสครั้งที่สองจะมีผลต่อความสำเร็จและแรงจูงใจของผู้เรียนอย่างมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนที่ไม่ใช่ผู้ที่เรียน

เร็ว หรือเรียนดีในชั้นเรียน รวมทั้งผู้เรียนที่ต้องการเรียนให้ดีที่สุด ซึ่งการดำเนินการเช่นนี้จะช่วยจูงใจให้ผู้เรียนเกิดความพยายามต่อ ๆ ไป ในการที่จะบรรลุผลความสำเร็จในระดับที่ไม่เคยได้บรรลุถึงมาก่อน

### 3. ความคาดหวังระดับสูงสำหรับความสำเร็จในการเรียน

ครูที่สอนแบบเน้นผลการเรียนจะยึดปรัชญาที่ว่า ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนได้อย่างบรรลุผลสำเร็จ และครูเหล่านี้มักจะตระหนักในแนวคิดของบลูม (Bloom) ที่ว่า ผลการเรียนจะเป็นผลสะท้อนโดยตรงที่มาจากทั้งความคาดหวังของครู และการดำเนินการสอน ด้วยเหตุนี้ครูที่สอนแบบเน้นผลการเรียนจะยึดถือว่า ผู้เรียนทุกคนสามารถจะบรรลุผลระดับสูงในการแสดงออกถึงผลการเรียนรู้ออกได้ ทั้งนี้วิธีการที่จะทำให้เกิดผลดังกล่าวก็โดยการระบุผลการเรียนในระดับสูงใช้เกณฑ์ระดับสูงสำหรับการให้คะแนน และให้เกรด I (Incomplete) แก่ผู้เรียน แทนที่จะให้เกรดระดับต่ำหากผู้เรียนยังแสดงผลการเรียนได้ไม่ถึงมาตรฐาน รวมทั้งจัดสอนเพิ่มเติมตามความจำเป็น ให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดใหม่จนทำได้ดี หรือให้สอบใหม่ (ใช้ข้อสอบคู่ขนาน) จนคะแนนดีขึ้น และให้เกรดด้วยดินสอ และปรับเกรดให้เมื่อผู้เรียนได้แสดงให้เห็นว่าสามารถปฏิบัติในสิ่งที่เรียนได้ดีขึ้น วิธีการเหล่านี้ นับเป็นวิธีสร้างแรงกระตุ้นที่จูงใจซึ่งทำท้าย และเกื้อหนุนกันไปในขณะเดียวกัน เพราะผู้เรียนจะทราบว่าจะต้องทำงานที่มีคุณภาพดีเพื่อจะได้คะแนนดี และทราบว่าจะได้รับความช่วยเหลือเท่าที่จำเป็นเพื่อการได้บรรลุถึงมาตรฐานนั้นด้วย

อย่างไรก็ดี สแปดตี (Spady, 1988: 8) ได้เน้นย้ำเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนในลักษณะดังกล่าว สรุปได้ว่า อาจต้องอาศัยการเปลี่ยนแปลงในหลาย ๆ ด้าน ทั้งในด้านการให้ระดับคะแนนและการรับรองวิทยฐานะ การจัดและพัฒนาหลักสูตร รวมทั้งเงื่อนไขด้านเวลา ตลอดจนการใช้หนังสือเรียน การวางแผนการสอน การประเมินผล และความรับผิดชอบในผลของการจัดการศึกษา ที่จะใช้ในการพิจารณาประสิทธิผลในรายบุคคลและทั้งโปรแกรมการเรียน และแม้การดำเนินการตามแนวคิดดังกล่าวในระดับกว้างอาจเป็นสิ่งที่ยากลำบาก แต่การเริ่มต้นในจุดเล็ก ๆ ในการใช้ปรัชญาและหลักการเช่นนี้ ก็ได้ปรากฏผลสำเร็จมาแล้ว จึงเชื่อว่าการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนนี้จะเป็นสิ่งที่เป็นไปได้

บาติสตินี (Battistini, 1995: 1) ได้ให้ความเห็นในทำนองเดียวกัน ซึ่งสรุปได้ว่า แม้การจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนจะต้องเกี่ยวข้องกับบุคคลหลายฝ่าย อันได้แก่ ผู้บริหาร นักการศึกษา ผู้ปกครองและผู้เรียน ก็ตาม แต่ในที่สุดแล้ว ครูผู้สอนในชั้นเรียนก็จะเป็นบุคคลที่สำคัญที่สุดที่จะทำให้โปรแกรมนั้นประสบผลสำเร็จ

สแปดตี และมาร์แชลล์ (Spady and Marshall, 1991: 68) ได้เปรียบเทียบการจัดการเรียนการสอนระหว่างแบบเดิมและแบบเน้นผลการเรียนไว้ดังนี้

ตารางที่ 1: การเปรียบเทียบการจัดการเรียนการสอนแบบเดิมกับการจัดการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

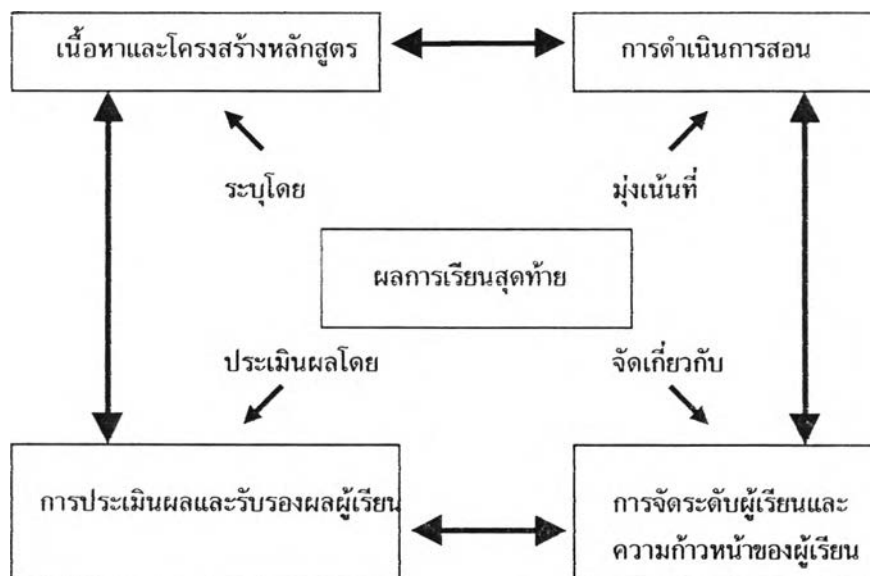
การจัดการเรียนการสอนแบบเดิม	การจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน
1. กำหนดเวลาตามปฏิทิน	1. กำหนดผลการเรียน
2. จำกัดโอกาส โดยมีเวลาที่จำกัดสำหรับการสอนและการเรียน	2. มีการขยายโอกาสเพิ่มเติม ที่จะช่วยให้เกิดความสำเร็จในการสอนที่ให้ผู้เรียนทุกคนบรรลุผลการเรียนได้
3. ดูรับรองผลการเรียนตามหน่วยกิต ที่ได้เข้าเรียน และมีเกณฑ์การประเมินที่คลุมเครือ	3. รับรองผลการเรียนตามความสามารถที่แสดงออกในทางปฏิบัติที่ประสบผลสำเร็จ โดยใช้เกณฑ์ที่ชัดเจน
4. ยึดที่จะสอนและสอบให้ครบตามหลักสูตร	4. ให้ความช่วยเหลือด้วยการกำกับชี้แนะ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนทุกคนสามารถแสดงออกในทางปฏิบัติได้อย่างบรรลุผลในการเรียนสำคัญๆ
5. แบ่งเนื้อหาออกเป็นส่วนๆ ทั้งด้านโครงสร้างหลักสูตร การนำเสนอในการสอน การสอบและการรับรองผล	5. ยึดการบูรณาการความคิดรวบยอด ในหลักสูตรทุกด้านเพื่อมุ่งสู่ผลการเรียน ทั้งในด้านโครงสร้างหลักสูตร การสอน และการประเมินผล
6. ยึดผลสัมฤทธิ์แบบสะสม ทั้งในด้านการวางแผนหลักสูตร การสอน การสอบ และการให้ระดับคะแนน	6. ยึดผลสัมฤทธิ์สุดท้าย ซึ่งเป็นวิธีที่มุ่งสู่ผลการเรียนที่ต้องการ ทั้งในด้านการออกแบบหลักสูตร การสอน การประเมิน และการให้ระดับคะแนน
7. มีลักษณะของการคัดเลือก ทั้งในด้านโอกาส การให้ระดับคะแนน และการจัดหลักสูตรเฉพาะสาย (Curriculum Tracking)	7. ยึดความสำเร็จโดยรวมทั้งในด้านโครงสร้างหลักสูตรต่างกลุ่ม การเรียน การประเมินผล และการรับรองผล
8. มีลักษณะของการเรียนแบบแข่งขัน	8. มีลักษณะของการเรียนแบบร่วมมือ เพื่อให้เกิดความสำเร็จในการเรียนแก่ทุกคน
9. ใช้การประเมินผลแบบเปรียบเทียบกัน	9. ประเมินผลแบบอิงเกณฑ์ โดยคาดหวังถึงผลระดับสูงด้านความสามารถในทางปฏิบัติ ตามผลการเรียนและมาตรฐานที่ได้กำหนดไว้อย่างชัดเจน
10. ประกอบด้วยโครงสร้างย่อยๆ ทั้งในด้านการจัดหลักสูตร สภาพการเรียน และการรับรองผล	10. จัดให้ส่วนต่างๆ มีโครงสร้างร่วมกันและสัมพันธ์เกี่ยวพันกัน ทั้งในด้านการวางแผนหลักสูตร การนำเสนอในการสอน และการเรียนของผู้เรียน

สแปดตี (Spady, 1988: 6) กล่าวถึง แบบจำลองของการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน (The OBE Model) ว่า มีองค์ประกอบ 4 ประการ ดังนี้

1. เนื้อหาและโครงสร้างหลักสูตร (Curriculum Content and Structure)
2. การดำเนินการสอน (Instructional Delivery)
3. การประเมินผลและการรับรองผลผู้เรียน (Student Assessment and Credentialling)
4. การจัดระดับผู้เรียนและความก้าวหน้าของผู้เรียน (Student Placement and Advancement)

องค์ประกอบทั้ง 4 ประการดังกล่าวจะมีความสัมพันธ์แตกต่างกันไปเพื่อให้ได้ผล การเรียน (Outcomes) ที่ต้องการ ดังแสดงในแผนภาพข้างล่าง

แผนภาพที่ 4: แบบจำลองการจัดการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน



ตามแบบจำลองนี้ผลการเรียนสุดท้ายทั้งในด้านความรู้ ความสามารถ (Competencies) และคุณลักษณะของผู้เรียนที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุเมื่อสำเร็จการศึกษา นั้น จะเป็นแรงผลักดันสำหรับการออกแบบ และการดำเนินการสอน ซึ่งจากภาพที่แสดงจะเห็นว่า ผลการเรียนสุดท้ายจะเป็นศูนย์กลางของแบบจำลอง โดยที่ลูกศรจากศูนย์กลางพุ่งออกไปสู่ส่วน ประกอบต่าง ๆ ภายนอก ซึ่งองค์ประกอบเหล่านี้จะได้รับการระบุและกำหนดมาจากผลการเรียน สุดท้ายที่ต้องการดังกล่าว (ในทางกลับกัน หากจัดการสอนแบบยึดกรอบเวลาตามปฏิทินเป็นหลัก ลูกศรจะพุ่งจากองค์ประกอบไปสู่ศูนย์กลางซึ่งเป็นผลการเรียนสุดท้ายแทน)

การที่ลูกศรพุ่งไปยังเนื้อหาและโครงสร้างหลักสูตร นั้น ชี้ให้เห็นว่า หลักสูตรจะมี เนื้อหาและข้อกำหนดต่าง ๆ ที่มาจากผลการเรียนสุดท้าย (โดยที่วัตถุประสงค์ในการสอนตามหลัก การจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนจะไม่พัฒนามาจากหลักสูตรที่มีอยู่เท่านั้น) ลูกศรที่ชี้ไปยัง การดำเนินการสอน หมายถึง การวางแผนและการดำเนินการสอนในชั้นเรียนของครูจะมุ่งเน้นมา จากผลการเรียนสุดท้าย ลูกศรที่ชี้ไปยัง การประเมินผลและการรับรองผลผู้เรียน นั้น หมายถึง เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินผลผู้เรียนจะสะท้อนมาจากผลการเรียนรู้อุทธสุดท้าย อันเป็นการเน้นสิ่งที่ ผู้เรียนจะปฏิบัติได้จริง ลูกศรที่ชี้ไปยัง การจัดระดับผู้เรียนและความก้าวหน้าของผู้เรียน หมายถึง การจัดระดับผู้เรียนในกลุ่มที่สอน และโอกาสที่ผู้เรียนจะก้าวหน้าเลื่อนระดับควรต้องเป็นไปอย่าง สอดคล้องกับผลในทางปฏิบัติจากการเรียนรู้ตามผลการเรียนสุดท้ายที่ต้องการ มิใช่เป็นไปตาม อายุ หรือ แนวทางที่กำหนดให้

หลังจากได้กำหนดผลการเรียนสุดท้ายที่ต้องการแล้ว ผู้ดำเนินการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนจะออกแบบ เนื้อหา โครงสร้างหลักสูตร การดำเนินการสอน การประเมินและรับรองผลผู้เรียน และจัดระดับและเลื่อนระดับความก้าวหน้าของผู้เรียนอย่างสอดคล้องและสนับสนุนกัน อีกทั้งในการที่จะให้องค์ประกอบทั้ง 4 ประการ เกื้อหนุนกันนั้น ผู้ดำเนินการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนควรจัดการสอนทั้งระบบให้สอดคล้องเป็นไปในแนวเดียวกัน และเพิ่มโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนได้บรรลุผลสำเร็จในการเรียน ดังจะเห็นจากภาพ ที่ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบจะเป็นไปในลักษณะ 2 ทาง (ไป-กลับ) จึงอาจกล่าวได้ว่า แบบจำลองนี้ แสดงให้เห็นถึงแนวคิดเกี่ยวกับการออกแบบ การดำเนินการสอน การจัดโปรแกรมการสอน และผลการเรียน ที่แตกต่างออกไปจากวิธีการเดิมที่เป็นอยู่โดยสิ้นเชิง อีกทั้งการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนเช่นนี้จะช่วยทำให้สามารถยกระดับความสำเร็จให้แก่ผู้เรียนได้มากขึ้น

ฉะนั้น อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า การจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนตามแนวคิดของสเปดตี จะยึดผลการเรียนเป็นหลักแทนการยึดกรอบเวลา และหลักการสำคัญที่ใช้ในการดำเนินการ คือ (1) การระบุผลการเรียนที่ต้องการอย่างชัดเจน (2) การให้โอกาสและความช่วยเหลือเพิ่มเติมแก่ผู้เรียนตามความจำเป็น และ (3) การคาดหวังผลความสำเร็จในการเรียนในระดับสูง โดยที่แนวทางการดำเนินการเรียนการสอนในลักษณะดังกล่าวจะมาจากผลการเรียนสุดท้ายที่ต้องการตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตร ซึ่งสอดคล้องตามแบบจำลองการจัดการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ที่มีองค์ประกอบ 4 ประการ อันได้แก่ (1) เนื้อหาและโครงสร้างหลักสูตร (2) การดำเนินการสอน (3) การประเมินผลและการรับรองผลผู้เรียน และ (4) การจัดระดับผู้เรียนและความก้าวหน้าของผู้เรียน

ในการสอนแบบเน้นผลการเรียนโดยยึดหลักการดำเนินการดังกล่าวข้างต้นนั้น ได้มีผู้เสนอรายละเอียดขั้นตอนการสอนในวิชาต่างๆ ซึ่งพอจะประมวลได้ ดังนี้

ยาร์เวอร์ท และคณะ (Yarworth and Others, 1988: 62-63) ได้เสนอขั้นตอนการสอนแบบเน้นผลการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ ดังนี้

1. ทบทวนความรู้เดิมพร้อมกันทั้งชั้นเพื่อเตรียมเริ่มบทเรียนใหม่
2. ทดสอบก่อนเรียนในบทเรียน เพื่อวัดความรู้ตามวัตถุประสงค์ในบทเรียนที่จะสอน
3. เริ่มสอนบทเรียนใหม่ในแต่ละวันโดยการแจ้งวัตถุประสงค์ในการเรียนพร้อมกันทั้งชั้น
4. จัดผู้เรียนเข้ากลุ่ม ผู้เรียนที่ผ่านวัตถุประสงค์จากการทดสอบก่อนเรียนในบทเรียน จะได้ทำกิจกรรมเสริม หรือกิจกรรมอื่นที่ขยายความรู้เพิ่มเติมตามวัตถุประสงค์เดิม ผู้เรียนที่มีความพร้อมในการเรียนจะได้ทำกิจกรรมการเรียนต่างๆ ที่กำหนดให้ ส่วนผู้เรียนที่ต้อง

เรียนระดับพื้นฐานจะได้รับการสอนจากครูโดยตรง โดยผู้เรียนจะเรียนด้วยกันเป็นกลุ่มๆ และครูจะเข้าไปช่วยเหลือทีละกลุ่ม

5. ก่อนหมดเวลา 5 นาที ครูจะให้ผู้เรียนทุกคนเข้ากลุ่มใหญ่ และสรุปสิ่งที่เรียน

6. ในวันต่อมาผู้เรียนกลุ่มที่ยังไม่บรรลุวัตถุประสงค์ในบทเรียนเดิมจะได้ทำกิจกรรมเพิ่มเติมต่อไป แต่หากได้บรรลุผลตามวัตถุประสงค์แล้วจะได้เลื่อนไปเรียนบทเรียนใหม่ แต่ถ้ามีผู้ไม่บรรลุวัตถุประสงค์เพียง 2-3 คน ก็อาจจัดสอนทบทวนให้ในวันหลัง และให้ทั้งชั้นเลื่อนไปเรียนบทเรียนใหม่ต่อไป

7. เมื่อผู้เรียนทุกคนบรรลุผลในการเรียนทุกวัตถุประสงค์ในบทเรียน จึงทบทวนบทเรียนและทดสอบผู้เรียนหลังเรียน (Posttest)

เจสซัป (Jessup, 1991: 89-94) ได้เสนอขั้นตอนการสอนในโปรแกรมทางวิชาชีพ ตามกรอบของ หน่วยรับรองผลการอาชีวศึกษาแห่งชาติ (National Vocational Qualifications) ดังนี้

1. ประเมินผลเบื้องต้น/รับรองผลเกี่ยวกับความรู้เดิม

ก่อนการเรียน ผู้เรียนต้องได้รับการประเมินทักษะ ความรู้ ที่มีอยู่ก่อน เพื่อกำหนดจุดเริ่มต้นในการเรียน

2. แนะนำ

จากการประเมินผลเบื้องต้น ผู้เรียนจะได้รับการแนะนำให้พิจารณาสิ่งที่ควรเรียนต่างๆ ซึ่งอาจจัดไว้เป็นชุด หรือเป็นกลุ่มความสนใจต่างๆ

3. วางแผนการเรียน

ให้ผู้เรียนวางแผนการเรียนที่สอดคล้องตามวัตถุประสงค์ของตนเอง และตามโอกาส/ประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ ที่จัดให้ โดยแผนการเรียนนี้จะเกี่ยวกับการเรียนเพื่อพัฒนาความรู้ ความสามารถในการวิชาชีพที่สืบเนื่องมาจากความรู้ความสามารถเดิมที่มีมาก่อน และวัตถุประสงค์ในแผนการเรียนนั้นควรต้องเป็นสิ่งที่ผู้เรียนสามารถบรรลุผลความสำเร็จได้

4. โอกาส/ประสบการณ์การเรียนรู้

โอกาส/ประสบการณ์การเรียนรู้จะจัดอยู่ในหลายรูปแบบ หลายบริบท และหลายช่วงเวลา ซึ่งผู้เรียนได้รับการคาดหวังว่าจะรับผิดชอบในการเรียนของตนเองมากขึ้น และในการเรียนนั้นผู้เรียนมีโอกาสที่จะเลือกกิจกรรมแบบต่างๆ เช่น โครงการ หรือชิ้นงานต่างๆ เป็นต้น และจะมีความก้าวหน้าในการเรียนตามอัตราการเรียนรู้ของตนเอง

5. การประเมินผลที่ต่อเนื่อง

การประเมินผลความรู้ความสามารถของผู้เรียนจะเป็นไปอย่างต่อเนื่องในทุกครั้งที่ผู้เรียนได้แสดงออกว่ามีความสามารถในการเรียน ทั้งนี้โดยอาจมีการสอบปลายภาครวมอยู่ด้วย อย่างไรก็ตามจะมีการพิจารณาถึงหลักฐานที่แสดงออกเกี่ยวกับความรู้ความสามารถอย่างสะสมมากกว่าที่จะประเมินจากการสอบเพียงครั้งเดียว และการประเมินจะเป็นไปตามเกณฑ์ที่ได้กำหนดไว้

การสอนแบบเน้นผลการเรียนของเขตการศึกษา จอห์นสัน ซิตี้ (The Johnson City Central School District) ในเมืองจอห์นสัน รัฐนิวยอร์ก มีขั้นตอน ดังนี้ (Butler, 1987: 1; Desmond, 1992: 1)

1. กำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่กระชับชัดเจนในหลักสูตรที่ใช้สอน
2. ทดสอบวัดความรู้พื้นฐานของผู้เรียนเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนมีความรู้พื้นฐานเดิมเพียงพอสำหรับการเรียนวิชาใหม่หรือไม่ และครูจะสอนทักษะและความรู้พื้นฐานต่าง ๆ เหล่านั้นสำหรับผู้เรียนที่ยังขาดความรู้พื้นฐานดังกล่าว ส่วนผู้เรียนที่มีทักษะพื้นฐานตามที่ต้องการแล้ว จะให้ทำกิจกรรมเสริมความรู้
3. แนะนำการเรียนโดยครูบอกผู้เรียนถึงสิ่งที่เรียน วิธีเรียน เหตุผล เวลาที่ใช้ในการเรียน และเตรียมผู้เรียนสำหรับการเรียน
4. สอนเนื้อหาใหม่ ตามวัตถุประสงค์ที่ระบุไว้ในหลักสูตร แล้วจึงให้มีการทดสอบความก้าวหน้าในการเรียน เพื่อตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียน
5. ให้ฝึกฝนทักษะและสิ่งที่เรียนรู้ใหม่ ทั้งในแบบควบคุมภายใต้การดูแลของครู และแบบให้ฝึกโดยอิสระในชั้นเรียนและเป็นการบ้าน
6. จัดกิจกรรมแก้ไขข้อผิดพลาด และกิจกรรมเสริมความรู้ พร้อมด้วยการสอนใหม่และวัดผลซ้ำสำหรับผู้เรียนที่ยังไม่บรรลุผลการเรียน และให้ผู้เรียนที่ได้บรรลุผลการเรียนแล้ว ทำกิจกรรมเพิ่มเติมเพื่อเสริมความรู้
7. ทบทวนและให้ผลย้อนกลับเกี่ยวกับเนื้อหาและสาระต่าง ๆ
8. ประเมินผลรวมเพื่อพิจารณาผลการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

ฟิตซ์แพทริค (Fitzpatrick, 1991: 18-22) กล่าวถึง การดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน ในเขตการศึกษา 214 ในสหรัฐอเมริกา ไว้ พอสรุปได้ ดังนี้

1. ผลการเรียนรู้
 

ผลการเรียนระดับรายวิชาซึ่งได้มาจากความเห็นชอบร่วมกันของคณะครูในระดับเขตการศึกษา ได้นำมาใช้เป็นพื้นฐานสำหรับการตัดสินใจพิจารณาสิ่งที่สอน และครูจะแจ้งผลการเรียนที่ต้องการทั้งระดับหน่วยการเรียนและระดับบทเรียนให้ผู้เรียนรับทราบก่อนการเรียนการสอนในทุกหน่วยเรียนและบทเรียน
2. ยุทธศาสตร์
 

ครูใช้ยุทธศาสตร์การสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถประสบผลสำเร็จในผลการเรียนที่ต้องการให้มากที่สุด ยุทธศาสตร์การสอนจะรวมถึงการให้โอกาสในการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น (หลายครั้ง) นอกจากนี้ครูจะให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนบ่อย ๆ พร้อมทั้งให้โอกาสเพิ่มเติมในการเรียนรู้ตามความจำเป็น ครูจะใช้ยุทธศาสตร์การสอนในลักษณะต่าง ๆ ที่หลากหลาย และการเลือกใช้ยุทธศาสตร์การสอนนั้นจะขึ้นอยู่กับลักษณะของผลการเรียนที่ต้องการ และวิธีเรียนของผู้เรียน รวมทั้งความต้องการของผู้เรียนด้วย

### 3. การประเมินผล

ครูจะพิจารณาประเมินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน (ทั้งในด้าน การทดสอบ ความเรียง โครงการ แฟ้มผลงาน หรือการแสดงออกทางภาคปฏิบัติ) ตามผลการเรียนระดับรายวิชา โดยอาจมีการใช้ข้อสอบทั้งหมดหรือบางส่วนในแบบประเมินผลจากธนาคารข้อสอบของเขตการศึกษาที่ครูได้พัฒนาขึ้น หรือได้คัดเลือกไว้ ตามที่สอดคล้องกับผลการเรียนระดับรายวิชาที่สอนก็ได้

บาททิสตินี (Battistini, 1995: 1) ให้ความเห็นเกี่ยวกับแนวการสอนแบบเน้นผลการเรียน ว่า ครูต้องมีความสามารถในการประเมิน และกล่าวถึงลักษณะการเรียนการสอน ไว้ดังนี้

1. ทั้งครูและผู้เรียนต่างมีความรับผิดชอบเพื่อให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างประสบความสำเร็จ
2. มีการระบุดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ชัดเจน
3. ผู้เรียนมีทางเลือก และมีสิ่งที่สามารถจะเลือกได้ในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อที่จะสามารถปฏิบัติเพื่อการเรียนรู้โดยใช้ความสามารถในระดับสูงได้
4. ระดับในการสอนจะพิจารณาจากผลการประเมินความสามารถของผู้เรียน
5. ผู้เรียนได้รับโอกาสในการเรียนรู้จากผู้อื่นและสามารถที่จะสร้างทักษะในการเรียนรู้อย่างเป็นลำดับขั้นได้
6. มีการประเมินผลจากเพื่อนและผู้สอนร่วมกันไปตลอดเวลา
7. ช่วงระยะเวลาในการเรียนจะยืดหยุ่นไปตามลักษณะของการเรียนรู้ตามความจำเป็นของผู้เรียนแต่ละคน และความซับซ้อนของสิ่งที่เรียน
8. ผู้เรียนได้รับโอกาสที่จะเรียนทั้งหลักสูตรวิชาแกนและหลักสูตรวิชาเลือก
9. ผู้เรียนทุกคนได้รับการประกันโอกาสในการประสบความสำเร็จของตน

ในการดำเนินการดังกล่าว ครูผู้สอนควรต้องพยายามที่จะจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับระดับความสามารถของผู้เรียนและสร้างเสริมศักยภาพจากสิ่งที่มีอยู่ เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาความรู้ความสามารถตามอัตราการเรียนรู้ของตนเอง เช่น ให้ผู้เรียนทำงานที่แตกต่างกันไป ตามจุดเริ่มต้นที่ต่างกัน การให้เก็บผลงานไว้ในแฟ้มผลงาน และให้หมั่นเลือกชิ้นงานที่จะเป็นตัวแทนในแฟ้มผลงานนั้น นอกจากนี้ครูไม่ควรใช้หนังสือเรียนเล่มหนึ่งเล่มใดสำหรับการสอน แต่ควรใช้หนังสือทั่วไป และสื่อจริง ส่วนการประเมินผลควรวัดจากผลงานที่ปฏิบัติ รวมทั้งงานและโครงการต่าง ๆ ที่มอบหมายนั้น ควรเป็นแบบปลายเปิดเพื่อให้อิสระแก่ผู้เรียนตามความแตกต่างระหว่างบุคคล และทำให้สามารถประเมินถึงความคิดของผู้เรียนได้ดีกว่า

กล่าวโดยสรุป การดำเนินการสอนแบบเน้นผลการเรียนในระดับหลักสูตรรายวิชาควรมีขั้นตอนดังนี้

1. ชั้นเตรียมผู้เรียน ได้แก่ การทดสอบก่อนเรียน และการวัดความรู้พื้นฐานเดิม เพื่อการจัดสอนซ่อมเสริม หรือให้ความช่วยเหลือเพิ่มเติมแก่ผู้เรียนที่มีความรู้พื้นฐานต่ำกว่ากลุ่ม



โดยเฉลี่ย รวมทั้งการแจ้งรายการผลการเรียนสุดท้ายที่ต้องการตามหลักสูตร และแนะแนวการเรียนแก่ผู้เรียน

2. ชั้นสอนในแต่ละบทเรียน ได้แก่ การให้ผู้เรียนวางแผนการเรียนที่จะสามารถบรรลุผลการเรียนที่ต้องการในระดับบทเรียน รวมทั้งจัดกิจกรรมที่จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้ความสามารถตามที่ระบุไว้ในรายการผลการเรียนที่ต้องการระดับบทเรียน การดำเนินการในชั้นนี้อาจมีขั้นตอนย่อยดังนี้

2.1 ชั้นนำเสนอเนื้อหา ได้แก่ การนำเข้าสู่บทเรียนและการพิจารณาทำความเข้าใจเนื้อหาในเรื่องที่เรียน

2.2 ชั้นฝึก ได้แก่ การทำกิจกรรมเกี่ยวกับสิ่งที่เรียน

2.3 ชั้นถ่ายโอนความรู้ ได้แก่ การประยุกต์ใช้ความรู้ในสิ่งที่เรียน

2.4 ชั้นประเมินความก้าวหน้าในการเรียน ได้แก่ การทดสอบย่อยเกี่ยวกับสาระเนื้อหาในสิ่งที่เรียนและซ่อมเสริมหรือทบทวนบทเรียน หากมีคะแนนจากการทดสอบย่อยไม่ถึงเกณฑ์

3. ชั้นประเมินผล ได้แก่ การประเมินผลรวมเมื่อสิ้นสุดการเรียนตามหลักสูตร รายวิชา

## 2.2 แนวคิดในการกำหนดผลการเรียนสุดท้าย

สิ่งสำคัญสำหรับการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน นั้น คือ ผลการเรียนสุดท้าย เนื่องจากจะใช้เป็นหลักในการออกแบบและจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกันต่อไป สแปดตี (Spady, 1994: 19) มีความเห็นว่า ผลการเรียนสุดท้าย ควรจะเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับลักษณะที่ผู้เรียนทุกคนต้องมีเพื่อใช้ประโยชน์ในชีวิตจริงเมื่อสำเร็จการศึกษาจากโรงเรียนไปแล้ว ซึ่งลักษณะดังกล่าวมีอยู่ 10 กลุ่ม ดังนี้

1. เป็นผู้ดำเนินการและผู้ปฏิบัติการ ซึ่งสามารถใช้ความรู้ความคิด ข้อมูล ทักษะ เครื่องมือ และเทคโนโลยี ให้เป็นประโยชน์ในการดำเนินงานตามหน้าที่ความรับผิดชอบได้

2. เป็นผู้พบปัญหาและแก้ปัญหา ซึ่งสามารถคาดการณ์ สำรวจ วิเคราะห์ และตัดสินใจ โดยอาศัยการพิจารณาสาเหตุเบื้องต้นหลังจากมุมมองต่าง ๆ เพื่อการแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพ

3. เป็นผู้วางแผนและผู้ออกแบบ ซึ่งสามารถพัฒนาวิธีการและยุทธศาสตร์ที่มีประสิทธิภาพในการตัดสินใจแก้ปัญหาต่าง ๆ

4. เป็นผู้สร้างและผู้ผลิต ซึ่งสามารถแสวงหาความเป็นไปได้ในการทำความเข้าใจและดำเนินการสิ่งต่าง ๆ ตลอดจนสามารถเปลี่ยนความเป็นไปได้ดังกล่าวไปเป็นผลงานต้นฉบับที่ใช้การได้ หรือเป็นกระบวนการที่เปลี่ยนแปลงการดำเนินการเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมได้

5. เป็นผู้เรียนและนักคิด ซึ่งพัฒนาและใช้ความรู้ความคิดตลอดจนยุทธศาสตร์ในการแปลข้อมูลและประสบการณ์ไปสู่การปฏิบัติที่เหมาะสม และใช้ข้อความรู้และยุทธศาสตร์นั้น

ในการเพิ่มความสามารถในทางปฏิบัติให้ประสบผลสำเร็จต่อไปจากการซึมซับ วิเคราะห์ และสังเคราะห์ประสบการณ์ใหม่ๆ

6. เป็นผู้ฟังและนักสื่อสาร ซึ่งสามารถจับประเด็นความคิด และแสดงความคิดเห็น ข้อมูล ความตั้งใจ ความรู้สึก และความเอื้ออาทรต่อผู้อื่นได้ในลักษณะที่สามารถจะเข้าใจได้อย่างชัดเจน โดยสามารถใช้คำพูด รูปภาพ ท่าทาง การกระทำ สีลา สัญลักษณ์ และกิริยา ที่ถูกต้องในการรับและสื่อความคิด

7. เป็นผู้สอนและผู้รู้ ซึ่งสามารถเพิ่มพูนความคิด ทักษะ การดำเนินการ และแรงจูงใจให้เกิดขึ้นแก่ผู้อื่นโดยการให้การอธิบาย การให้คำปรึกษา และการให้ตัวอย่าง ตลอดจนการแบ่งปันข้อมูล เวลา มุมมอง และทักษะของตนแก่ผู้อื่นด้วย

8. เป็นผู้ให้การสนับสนุนและผู้ที่ทำประโยชน์ ซึ่งใช้เวลาและแหล่งข้อมูลในการปรับปรุงคุณภาพชีวิตของผู้คนรอบข้าง

9. เป็นสมาชิกและผู้ร่วมงานของกลุ่ม ซึ่งให้ความร่วมมือแก่กลุ่มอย่างเต็มที่และแสวงหาข้อตกลงร่วมกันของกลุ่มทั้งในด้านเป้าหมาย กระบวนการดำเนินการ ความรับผิดชอบ และผลงาน โดยไม่ยึดถือผลประโยชน์ส่วนตัว เพื่อให้จุดมุ่งหมายของกลุ่มบรรลุผลสำเร็จได้

10. เป็นผู้นำและผู้จัดการ ซึ่งสามารถสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ประสานงาน และอำนวยความสะดวก ให้เกิดความสำเร็จในการทำงานต่างๆ โดยระบุผลที่ต้องการ กำหนดวิธีที่จะดำเนินการ คาดการณ์เกี่ยวกับอุปสรรค และแสวงหาความช่วยเหลือตลอดจนการมีส่วนร่วมของผู้อื่นเพื่อให้บรรลุผลนั้นได้

เขตการศึกษา และโรงเรียนต่างๆ ในอเมริกาได้กำหนดผลการเรียนสุดท้ายสำหรับการจัดการเรียนการสอนตามหลักการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ดังตัวอย่างต่อไปนี้

จอห์นสัน (Johnson, 1994: 69) กล่าวถึง การกำหนดผลการเรียนสุดท้ายของเขตการศึกษา 9 ใน เซาท์ บรอนซ์ (South Bronx) นิวยอร์ก ซิตี ว่า ได้มีการพิจารณาโดยได้รับอิทธิพลจาก เป้าหมายของรัฐ และเป้าหมายระดับชาติ และได้ระบุผลการเรียนสำหรับผู้เรียนในด้านคุณลักษณะที่ผู้เรียนควรมี ซึ่งจะขอยกตัวอย่าง ดังต่อไปนี้

1. เป็นผู้สื่อสาร
2. เป็นผู้ที่คิดเป็น
3. เป็นผู้ที่กล้าเสี่ยง

สแปดตี (Spady, 1988: 6) ได้ยกตัวอย่าง เขตการศึกษา 214 ในอเมริกา ที่ได้กำหนดผลการเรียนสุดท้าย สำหรับผู้เรียนไว้ดังนี้

1. เป็นผู้มีทักษะในการแก้ปัญหาและตัดสินใจ
2. เป็นผู้มีทักษะในการแสดงออกอย่างสร้างสรรค์และสนองตอบต่องานสร้างสรรค์ของผู้อื่น
3. เป็นผู้มีความอาทร อดทน และนับถือผู้อื่น

4. เป็นผู้มีความสามารถในการปรับตัวให้สอดคล้องกับสภาวะการเปลี่ยนแปลงทางสังคม

5. เป็นผู้มีความสามารถในการสร้างเสริมและดำรงการนับถือตนเองจากการมีอารมณ์ สติปัญญาและร่างกายที่สมบูรณ์

6. เป็นผู้มีความทักษะที่จำเป็นสำหรับการเป็นผู้เรียนรู้แบบนำตนเอง

สแปดตี และมาร์แชลล์ (Spady and Marshall, 1991: 71) ได้ยกตัวอย่างโรงเรียนรัฐบาลในออโรรา (Aurora Public Schools) รัฐโคโลราโด ว่าได้กำหนดผลการเรียนสุดท้าย สำหรับผู้เรียน ไว้ ดังนี้

1. เป็นผู้ร่วมงานที่ให้ความร่วมมือในการทำงาน
2. เป็นผู้ผลิตที่มีคุณภาพ
3. เป็นผู้เรียนรู้แบบนำตนเอง
4. เป็นผู้คิดอย่างซับซ้อนได้
5. เป็นผู้ทำประโยชน์แก่ชุมชน

สแปดตี และมาร์แชลล์ (Spady and Marshall, 1991: 71) ได้ยกตัวอย่างเพิ่มเติมเกี่ยวกับผลการเรียนสุดท้ายสำหรับผู้สำเร็จการศึกษา ในเขตการศึกษาฮอตสปริงส์ (Hot Springs County School District) ในเทอร์โมโพลิส (Thermopolis) รัฐไวโอมิง ซึ่งได้พิจารณากรอบแนวคิดเกี่ยวกับผลการเรียนของรัฐ และของเขตการศึกษาอื่น ๆ และได้ระบุผลการเรียนสุดท้ายไว้ว่า ผู้เรียนควรต้องมีลักษณะดังต่อไปนี้

1. เป็นพลเมืองดีที่มีส่วนร่วม ผู้ซึ่งมีความริเริ่มที่จะทำประโยชน์โดยการให้เวลา พลัง และความสามารถ เพื่อการปรับปรุงสวัสดิการของตนเองและผู้อื่น ตลอดจนคุณภาพชีวิตในสภาพแวดล้อมทั้งในระดับท้องถิ่นและในระดับโลก
2. เป็นผู้ประสบผลสำเร็จจากการนำตนเอง ผู้ซึ่งมีค่านิยมที่ดีในการสร้างวิสัยทัศน์ในอนาคตของตนเอง จัดลำดับความสำคัญ วางเป้าหมาย สร้างทางเลือก และรับผิดชอบในการดำเนินการไปตามเป้าหมาย ตลอดจนกำกับและประเมินความก้าวหน้าของตนเองได้
3. เป็นผู้แก้ปัญหาที่รู้จักปรับตัว ผู้ซึ่งสามารถคาดการณ์ ประเมินและตัดสินใจในการแก้ปัญหา และสิ่งต่างๆ ที่ท้าทายความสามารถซึ่งจะเกิดขึ้นไปพร้อมๆ กับสภาพการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วของชีวิตยุคใหม่ทั้งทางด้านการเมือง เศรษฐกิจ สภาพแวดล้อม และสังคม

ฟอสเตอร์ (Foster, 1991: 35) กล่าวถึงการกำหนดผลการเรียนสุดท้ายของรัฐเคนตักกี ว่า ผู้เรียนทุกคน ควรมีลักษณะ ดังนี้

1. เป็นผู้ที่สามารถใช้ทักษะด้านการสื่อสารและคณิตศาสตร์ขั้นพื้นฐานได้ตามความประสงค์และในสถานการณ์ต่างๆ ที่ต้องประสบได้ตลอดชีวิต

2. เป็นผู้ที่สามารถใช้ความคิดรวบยอดที่เป็นแก่นทั้งทางคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ศิลปะ มนุษยศาสตร์ และสังคม ให้เป็นประโยชน์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ต้องประสบ ตลอดชีวิต

3. เป็นผู้ที่มีความพอเพียงในตนเอง

4. เป็นผู้ที่รับผิดชอบต่อครอบครัว เพื่อนร่วมงาน หรือชุมชน และแสดงออกถึงความมีประสิทธิภาพในการให้ความช่วยเหลือบริการชุมชน

5. เป็นผู้ที่สามารถคิดและแก้ปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน และในสถานการณ์อื่น ๆ ที่ต้องเผชิญในชีวิตได้

6. เป็นผู้ที่สามารถเชื่อมโยงและบูรณาการประสบการณ์ และความรู้นี้ใหม่จากทุกสาขาวิชา กับสิ่งที่เคยเรียนรู้มาก่อน รวมทั้งเพิ่มพูนประสบการณ์และความรู้เดิมด้วยการแสวงหาความรู้ใหม่ ๆ จากการใช้สื่อต่าง ๆ

คาสท์เนอร์ และคณะ (Castner, et al., 1993: 45) กล่าวถึง เฟรดเดอริค เคนนตี ใน รัฐแมริแลนด์ ว่า ได้ระบุผลการเรียนสุดท้ายที่เป็นพฤติกรรมสำคัญสำหรับผู้สำเร็จการศึกษาในการที่จะเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต และพัฒนาความสามารถทั้งในด้านการงานและเศรษฐกิจของตนเอง ดังนี้

1. สื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ
2. แก้ปัญหาและคิดอย่างมีวิจารณญาณ
3. ให้ความร่วมมือทางสังคมและมีวินัยในตนเอง
4. เป็นพลเมืองดีที่มีความรับผิดชอบในชุมชนและสภาพแวดล้อม
5. ดำเนินวิถีชีวิตที่ให้คุณค่าต่อความดีงามและสุนทรียภาพ

วิกเคอร์รี่ (Vickery, 1990: 68) กล่าวถึง เขตการศึกษาในจอร์เจีย ชิตี ใน รัฐนิวยอร์ก ว่า ได้กำหนดผลการเรียนสุดท้าย ในลักษณะของพฤติกรรมที่ผู้สำเร็จการศึกษาทุกคนควรมี ดังนี้

1. ให้การนับถือตนเอง ในฐานะที่เป็นผู้เรียน และเป็นบุคคลคนหนึ่ง
2. มีความรู้ความสามารถทางสติปัญญา
3. เป็นผู้ที่เรียนรู้แบบนำตนเอง
4. มีความเอื้ออาทรต่อผู้อื่น
5. มีทักษะกระบวนการในการแก้ปัญหา การสื่อสาร การตัดสินใจ

ความรับผิดชอบในผลของงานหรือสิ่งที่ทำ และกระบวนการกลุ่ม

วิกกินส์ (Wiggins, 1989: 43) กล่าวถึงการกำหนดผลการเรียนสุดท้ายสำหรับผู้เรียนของวิทยาลัยอัลเวอร์โน (Alverno College) ใน มิลวอกี (Milwaukee) รัฐวิสคอนซิน ว่า ผู้เรียนควรมีลักษณะดังนี้

1. มีความสามารถในการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ

2. มีความสามารถในการวิเคราะห์
3. มีความสามารถในการแก้ปัญหา
4. มีค่านิยมในการใช้บริบทในการตัดสินใจ
5. มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่มีประสิทธิผล
6. มีความรับผิดชอบต่อสภาพแวดล้อมระดับโลก
7. เป็นพลเมืองดีที่มีประสิทธิผล
8. รู้จักสนองตอบทางสุนทรียภาพ

เกลททอร์น (Glatthorn, 1993: 354) กล่าวถึงการกำหนดผลการเรียนสุดท้ายสำหรับผู้เรียน ใน เขตการศึกษาอาลิงตัน ไฮทส์ (Arlington Heights) ในรัฐอิลลินอยส์ ดังนี้

1. ความสามารถในการสื่อสาร (ในด้าน การอ่าน การเขียน การพูด การฟัง และทักษะด้านการคำนวณ)
  2. การอำนวยความสะดวกในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
  3. ความสามารถในการวิเคราะห์
  4. การมีทักษะการแก้ปัญหา
  5. การมีทักษะในการตัดสินใจคุณค่าและการตัดสินใจ
  6. การมีทักษะในการแสดงออกอย่างสร้างสรรค์และสนองตอบต่องานสร้างสรรค์
- ของผู้อื่น
7. ความรับผิดชอบในฐานะพลเมืองดี
  8. การมีส่วนร่วมรับผิดชอบในสภาพแวดล้อมของโลก
  9. การมีทักษะในการพัฒนาและดำรงความดีงาม
  10. การมีทักษะในการใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือสำหรับการเรียนรู้
  11. การมีทักษะในการวางแผนชีวิตและอาชีพ

กรมการศึกษาของรัฐโอเรกอน (Oregon Department of Education, 1996: 1) ได้ระบุผลการเรียนสุดท้าย ทั้งในด้านเนื้อหาวิชาการ และในด้านที่เกี่ยวกับการงานอาชีพซึ่งเป็นที่ทักษะพื้นฐานเพื่อให้ผู้เรียนทุกคนสามารถที่จะประสบความสำเร็จในอาชีพการงาน การศึกษาต่อในมหาวิทยาลัย หรือการฝึกอบรมในระดับสูงต่อไปได้ ในการพัฒนาทักษะพื้นฐานดังกล่าวจะเริ่มตั้งแต่ในระดับประถมศึกษา และต่อเนื่องไปจนจบมัธยมศึกษาตอนปลาย รวมทั้งในระดับสูงต่อไปในระดับมัธยมศึกษา นั้น ทักษะเหล่านี้จะจัดในลักษณะที่เป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับอาชีพการงาน โดยจะเน้นไปในสายเฉพาะทางที่เชื่อมโยงการเรียนรู้ในชั้นเรียนให้เข้ากับการปฏิบัติงานในชีวิตจริง (Endorsement Area) ทั้งนี้ผู้เรียนอาจเลือกที่จะเรียนรู้ประสบการณ์ดังกล่าวในลักษณะที่เป็นประสบการณ์ที่จัดในโรงเรียน (School-based) จัดในสถานประกอบการจริง (Work-based) และจัดในชุมชน (Community-based) ก็ได้ ส่วนทักษะพื้นฐานดังกล่าว มีดังนี้

1. การจัดการสำหรับตนเอง ได้แก่ การมีพฤติกรรมการทำงานที่เหมาะสม

2. การแก้ปัญหา ได้แก่ การใช้ยุทธศาสตร์ในการแก้ปัญหา การทำงานเป็นทีม ได้แก่ การมีทักษะการทำงานเป็นทีมที่มีประสิทธิผล และ การมียุทธศาสตร์ในการจัดการกับความขัดแย้ง

3. การสื่อสาร ได้แก่ การใช้หลักการสื่อสารในการให้และรับข้อมูลข่าวสาร (ทั้งด้านการพูด การเขียน การอ่าน และการฟัง) และการแสวงหา ใช้ และถ่ายโอนข้อมูลข่าวสาร

4. การจัดองค์กรในการทำงาน ได้แก่ การวิเคราะห์โครงสร้างการทำงาน

5. การพัฒนาอาชีพ ได้แก่ การประเมินความสัมพันธ์ระหว่างความสำเร็จทางการศึกษากับเป้าหมายในอาชีพ การสำรวจทางเลือกด้านอาชีพและการใช้ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับอาชีพ การงาน และการประเมินลักษณะที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายส่วนตัว เป้าหมายทางการศึกษา และเป้าหมายด้านอาชีพการงาน

6. พื้นฐานการทำงาน ได้แก่ การแสดงออกถึงความรู้และทักษะทางวิชาการ ที่จำเป็นสำหรับการเข้าทำงานในระดับที่ประสบผลสำเร็จ

เจสซัป (Jessup, 1991: 81) กล่าวถึงการจัดการศึกษาด้านอาชีวศึกษาในอังกฤษ ตามกรอบของการรับรองวุฒิด้านอาชีวศึกษา (National Vocational Qualifications) ว่า นอกจากจะต้องมีผลการเรียนในด้านวิชาชีพเฉพาะแล้ว ยังต้องมีผลการเรียนในด้านทักษะแกน (Core skills) ในการจัดการศึกษาทั่วไปในทุกโปรแกรม ดังนี้

1. การแก้ปัญหา
2. การสื่อสาร
3. การมีทักษะส่วนบุคคล ซึ่งได้แก่ การคำนวณ การใช้เทคโนโลยีสื่อสาร และความสามารถทางภาษาที่ทันสมัย

กรมการจัดการสอนของรัฐนอร์ทแคโรไลนา (North Carolina Department of Public Instruction, 1995: 1) ได้กำหนดผลการเรียนสุดท้ายในระดับของโปรแกรมการศึกษา เช่น โปรแกรมภาษาอังกฤษ ของรัฐนอร์ทแคโรไลนา ไว้ดังนี้

1. เป็นผู้ที่เรียนรู้แบบนำตนเอง ที่มีลักษณะต่อไปนี้
  - 1.1 ต้องการเรียนรู้ตลอดชีวิต
  - 1.2 มีความสามารถที่จะเรียนรู้ในสภาพการณ์ที่ใช้ในชีวิตจริงได้
  - 1.3 มีความรู้ระดับที่ปฏิบัติได้ในการสื่อสาร
  - 1.4 มีแรงจูงใจที่จะผลิตชิ้นงานและผลงานที่มีคุณภาพ
  - 1.5 มีความรู้สึกที่จะตอบสนองทางสุนทรียภาพของตนเอง
2. เป็นผู้ร่วมงาน ที่มีลักษณะดังนี้
  - 2.1 ความสามารถที่จะทำหน้าที่ทั้งที่เป็นผู้รับและส่งข้อมูลข่าวสาร
  - 2.2 มีทักษะความเป็นผู้นำและทักษะการทำงานเป็นกลุ่มเพื่อการปฏิบัติหน้าที่อย่างมีประสิทธิภาพจากการมีสัมพันธ์ภาพระหว่างกัน

2.3 รับรู้ถึงความหลากหลายที่ปรากฏอยู่ ทั้งทางด้านสังคม ภูมิหลัง และวัฒนธรรม

2.4 มีความต้องการที่จะทำประโยชน์เพื่อปรับปรุงสังคมให้ดีขึ้น

3. เป็นผู้ที่คิดอย่างซับซ้อน ซึ่งมีลักษณะ ดังนี้

3.1 รับรู้และควบคุมการเรียนรู้ของตนได้

3.2 มีความสามารถที่จะระบุ เข้าถึง และบูรณาการข้อมูลข่าวสารที่ปรากฏในปริบทต่าง ๆ ได้

3.3 มีความสามารถในการให้เหตุผล ตัดสินใจ และแก้ปัญหาที่ซับซ้อนในปริบทต่าง ๆ ที่หลากหลายได้

มาร์ซาโน (Marzano, 1994: 45) ได้กล่าวถึงผลการเรียนสุดท้าย ที่รัฐ เขตการศึกษา และโรงเรียน ในสหรัฐอเมริกา กำหนดสำหรับการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน สรุปได้ว่า โดยทั่วไปผลการเรียนหลัก ๆ ที่เป็นกรอบสำหรับการปฏิรูปการเรียนการสอนนั้น จะเป็นแนวคิดย่อย ของ ผลการเรียน 8 ประการ ดังต่อไปนี้ แม้จะมีการใช้คำที่แตกต่างกันไปบ้างก็ตาม

1. เป็นผู้มีความรู้
2. เป็นผู้ที่คิดอย่างซับซ้อนได้
3. เป็นผู้มีทักษะในการจัดการกับข้อมูล
4. เป็นผู้ผลิต / สื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ
5. เป็นผู้ที่ทำงานโดยร่วมมือกับผู้อื่นได้
6. เป็นผู้ที่เรียนโดยกำกับตนเองได้
7. เป็นผู้ที่ทำประโยชน์แก่ชุมชน / เป็นพลเมืองดีที่มีความรับผิดชอบ
8. เป็นผู้มีขันติอดทน/เข้าใจรับรู้ในความหลากหลายทางวัฒนธรรม

ฉะนั้นจึงอาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า ตามแนวคิดของการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนนั้น ผลการเรียนสุดท้ายที่ผู้เรียนควรบรรลุเมื่อสำเร็จการศึกษา ซึ่งได้มีการกำหนดไว้เป็นหลักเพื่อการจัดการเรียนการสอน ส่วนใหญ่จะมีทั้งในด้านความรู้ความสามารถรวมทั้งทักษะในเนื้อหาวิชาการหรือวิชาชีพเฉพาะ และคุณลักษณะที่จำเป็นสำหรับการที่จะประสบผลสำเร็จในการดำเนินชีวิตต่อไปได้

### 2.3 แนวคิดในการประเมินผล

สแปดตี และมาร์แชลล์ (Spady and Marshall, 1991: 72) จอห์นสัน (Johnson, 1994: 70) ฟอสเตอร์ (Foster, 1991: 35) และมาร์ซาโน (Marzano, 1994: 45) ให้ความเห็นที่สอดคล้องกันเกี่ยวกับการประเมินผลการเรียนของผู้เรียนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน สรุปได้ว่า การประเมินผลการเรียนนั้น ต้องอาศัยการพิจารณาองค์ประกอบหรือคำอธิบายผลการเรียนสุดท้ายมาเป็นแนวทางในการกำหนดเกณฑ์ประเมินผล และการ

ประเมินผลจะต้องสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนรู้ และผลการเรียนรู้สุดท้ายที่กำหนดไว้ ซึ่งส่วนใหญ่จะเน้น การประเมินผลแบบแสดงผลงาน (Marzano, 1994: 44; Johnson, 1994: 70; Guskey, 1994: 51; Jasa and Enger, 1994: 32; Jamentz, 1994: 55; Baker, 1994: 58; Castner et al, 1993: 46; O'Neil, 1992: 15; Wiggins, 1989: 44) การประเมินผลในลักษณะนี้จะทำให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนทั้งในด้านทักษะและความสามารถในลักษณะต่าง ๆ โดยการประเมินผลแบบนี้อาจได้แก่ การเขียนเรียงความ การสาธิต การสร้างสถานการณ์จำลองในคอมพิวเตอร์ การใช้แฟ้มผลงานของผู้เรียน การถามคำถาม และการให้โจทย์ปัญหาปลายเปิด กัสกี (Guskey, 1994: 51) กล่าวถึงการวัดผลในลักษณะนี้ว่า เป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในโลก จึงมักเรียกว่า เป็นการประเมินผลแบบเน้นสภาพที่เป็นจริง

ในรายงานการประเมินผลโครงการนำร่องในการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ปี ค.ศ. 1992-93 ของรัฐนอร์ทแคโรไลนา (North Carolina Department of Public Instruction, 1995: 1) ได้กล่าวไว้ พอสรุปได้ว่า ในการประเมินผลให้สอดคล้องกับหลักสูตรและการสอนนั้น ควรต้องประเมินถึงทักษะการนำไปใช้นอกเหนือจากการทดสอบแบบเดิมที่เป็นการสอบข้อเขียน จุดประสงค์ในการประเมินก็คือ การได้รับทราบถึงการเรียนรู้ของผู้เรียน และการให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนในด้านเป้าหมายในการเรียนและความคาดหวังที่ได้ตั้งไว้ จุดเน้นก็คือ ควรให้ผลย้อนกลับโดยทันที ต่อเนื่อง และมีความหมายต่อผู้เรียน ทั้งนี้วิธีการประเมินผลในชั้นเรียนจะรวมถึงการทดสอบโดยตรงที่ให้ผู้เรียนนำความรู้ไปใช้ในบริบทในชีวิตจริง และวิธีเหล่านี้จะรวมถึง การสาธิต การทำโครงการ การสัมภาษณ์ และการทดลอง นอกจากนี้ยังมีความสำคัญต่อความสามารถในการประเมินตนเองซึ่งเป็นการเรียนรู้ในการพิจารณาตนเองว่าตนมีความสามารถตามเกณฑ์ที่กำหนดเพียงใด

เจสซัป (Jessup, 1991: 48) กล่าวถึง การประเมินผลตามกรอบของการรับรองวุฒิด้านอาชีวศึกษาของอังกฤษ ไว้ในทำนองเดียวกัน โดยระบุว่า การประเมินผลจะขึ้นอยู่กับผลการเรียนที่ต้องการโดยตรง ซึ่งสรุปได้ว่า ผลการเรียนรู้จะได้รับการพิจารณาออกมาเป็นลักษณะของความสามารถต่าง ๆ ที่คาดหวังให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และพัฒนา และจะได้รับการประเมินตามลักษณะความสามารถนั้น ๆ โดยที่การประเมินผลจะเป็นกระบวนการต่อเนื่องมากกว่าที่จะเป็นการสอบครั้งเดียวเมื่อปลายภาคเรียน และจะประเมินอย่างครอบคลุมถึงผลการเรียนหลายๆ ประการพร้อมๆ กัน มิใช่เพียงประเมินจากตัวอย่างเพียงตัวอย่างเดียว อีกทั้งจะเน้นถึงการปฏิบัติได้จริงหรือการแสดงออกถึงการมีทักษะ ความสามารถ ตลอดจนความรู้ นั้น ๆ ทั้งนี้เจสซัป (Jessup, 1991: 84) ได้ยกตัวอย่างองค์ประกอบหรือลักษณะย่อยของผลการเรียนรู้ด้านลักษณะส่วนบุคคล ตามที่ระบุไว้ในการจัดการศึกษาด้านอาชีวศึกษาตามกรอบของการรับรองวุฒิด้านอาชีวศึกษา ของอังกฤษ ว่า ผลการเรียนรู้ด้านลักษณะส่วนบุคคล มีองค์ประกอบ หรือลักษณะดังนี้ คือ ระบุจุดเด่นและจุดด้อยส่วนตัวได้ และตั้งเป้าหมายในการพัฒนาตัวเองในขอบข่ายของภาคปฏิบัติ



และปรับทในการเรียนได้ ซึ่งองค์ประกอบ หรือลักษณะย่อยดังกล่าวจะใช้เป็นแนวทางในการประเมินผลที่สอดคล้องกันต่อไป

สแปดตี และมาร์แชลล์ (Spady and Marshall, 1991: 71) จอห์นสัน (Johnson, 1994: 70) ฟอสเตอร์ (Foster, 1991: 35) และมาร์ซาโน (Marzano, 1994: 45) ต่างให้ความเห็นเกี่ยวกับการประเมินผลการเรียนในทำนองเดียวกัน สรุปได้ว่า ในแต่ละผลการเรียนสุดท้ายที่กำหนดนั้น จะมีการพิจารณาองค์ประกอบ (Elements) ที่อาจเรียกเป็นชื่อต่าง ๆ เช่น ลักษณะ (Characteristics) ความเชี่ยวชาญเฉพาะ (Proficiencies) ตัวบ่งชี้ (Indicators) คุณลักษณะ (Attributes) หรือ มาตรฐาน (Standards) ที่อธิบายผลการเรียนนั้นให้ชัดเจนขึ้น และองค์ประกอบเหล่านี้จะใช้เป็นแนวทางสำหรับการสอนและการประเมินผลต่อไป

สำหรับตัวอย่างขององค์ประกอบ (Elements) ของ ผลการเรียนที่สุดท้าย มีดังนี้

มาร์ซาโน (Marzano, 1994: 45) สรุปองค์ประกอบของผลการเรียนสุดท้าย ประการหนึ่งว่า “ให้ผู้เรียนเป็นผู้ที่เรียนรู้แบบนำตนเอง” ของโรงเรียนรัฐบาลในออโรรา (Aurora Public Schools) ไว้ ดังนี้

1. จัดลำดับความสำคัญ และตั้งเป้าหมายที่ประสบผลสำเร็จได้
2. ควบคุมกำกับและประเมินความก้าวหน้าได้
3. สร้างทางเลือกสำหรับตนเองได้
4. รับผิดชอบต่อการกระทำต่าง ๆ ได้
5. สร้างวิสัยทัศน์ที่ดีสำหรับตนเองและอนาคตได้

กรมการศึกษาของรัฐโอเรกอน (Oregon Department of Education, 1996: 1) ที่ได้กำหนดผลการเรียนว่า “ให้มีความสามารถด้านการสื่อสาร” นั้น ได้ระบุ องค์ประกอบไว้ดังนี้

1. ให้สามารถใช้หลักการสื่อสารในการให้และรับข้อมูลข่าวสาร (ทั้งด้านการพูด การเขียน การอ่าน และการฟัง) ได้
2. ให้สามารถ แสวงหา ใช้ และถ่ายโอนข้อมูลข่าวสาร ได้

โปรแกรมด้านทักษะการสื่อสารของรัฐนอร์ทแคโรไลนา (North Carolina Department of Public Instruction, 1995: 1) ได้กำหนดผลการเรียนว่า “ให้เป็นผู้เรียนที่เรียนแบบนำตนเอง เป็นผู้ร่วมงานที่ให้ความร่วมมือ และเป็นผู้ที่คิดอย่างซับซ้อนได้” และได้กำหนดเป้าหมายด้านความสามารถ อีก 4 ประการ โดยไม่ได้ระบุองค์ประกอบของผลการเรียนแต่ละประการออกมาให้ชัดเจน แต่ในคำอธิบายเกี่ยวกับปรัชญาของหลักสูตรได้กล่าวถึงการเรียนการสอนไว้ สรุปได้ว่า การเรียนการสอนจะดำเนินการในสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนคิด วิเคราะห์ เชื่อมโยงเนื้อหาเกี่ยวกับประสบการณ์ เข้าใจการใช้รูปแบบ โครงสร้างภาษา กล้าเสี่ยง และรู้จักแก้ไขทบทวนงาน มีความรับผิดชอบในการเรียน มีการเลือกสิ่งที่จะเรียน มีการร่วมมือกับ

ผู้สอน และมีส่วนร่วมในการเรียน เป็นต้น ซึ่งจากคำอธิบายดังกล่าว อาจตีความได้ว่า สภาพการดำเนินการสอนจะเป็นไปในลักษณะที่เน้นคุณลักษณะที่เป็นผลการเรียนสุดท้าย ในกิจกรรมการเรียนการสอนต่าง ๆ นั้นเอง

เป้าหมายด้านความสามารถ ทั้ง 4 ประการ ได้แก่

เป้าหมายความสามารถที่ 1: ผู้เรียนใช้ยุทธศาสตร์และกระบวนการที่จะช่วยให้สามารถควบคุมการพัฒนาทักษะการสื่อสารได้ ซึ่งเป้าหมายนี้จะเกี่ยวข้องกับการควบคุมกระบวนการคิด

เป้าหมายความสามารถที่ 2: ผู้เรียนใช้ภาษาสำหรับการเรียนรู้ แสวงหา ติความ และใช้ประโยชน์จากข้อมูลความรู้

เป้าหมายความสามารถที่ 3: ผู้เรียนใช้ภาษาสำหรับการวิเคราะห์และประเมินอย่างมี วิจารณ์ญาณ

เป้าหมายความสามารถที่ 4: ผู้เรียนใช้ภาษาสำหรับการตอบสนองทางสุนทรียภาพของตนเอง

ตัวอย่างในการประเมินผลโดยพิจารณาเกณฑ์การประเมินผลตามองค์ประกอบหรือคำอธิบายผลการเรียนที่ได้กำหนดไว้แล้วนั้น มีดังนี้

กรมการศึกษาของรัฐโอเรกอน (Oregon Department of Education, 1996: 1) ทำการประเมินผลทั้งในลักษณะการใช้แบบทดสอบแบบตัวเลือกของรัฐ และแบบทดสอบการเขียนความเรียง และการแก้ปัญหาที่จัดโดยรัฐ และการมอบหมายงานในชั้นเรียน ทั้งนี้การตัดสินผลการทดสอบการเขียนความเรียง และการแก้ปัญหาที่จัดโดยรัฐ และการมอบหมายงานในชั้นเรียนนั้น จะใช้มาตรวัดที่ให้ระดับค่า 1-6 และผู้เรียนต้องผ่านเกณฑ์ที่กำหนดด้วย เช่น วิชาภาษาอังกฤษ ซึ่งมีจุดประสงค์ในด้านการเขียนว่า “ให้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือในการเรียน สะท้อนความคิด และสื่อสารกับผู้คนต่าง ๆ ได้ และใช้ในการสื่อสารได้ตามความประสงค์” นั้น งานเขียนสำหรับผู้เรียนเกรด 10 มีดังนี้

เกรด 10 : ผู้เรียนต้องเขียนงาน 5 ชิ้น ที่เกี่ยวกับการอธิบาย การชักชวน หรือ การจินตนาการ รวมทั้ง งานศึกษาค้นคว้า ที่มีการอ้างอิงที่มา 1 ชิ้น และงานเขียนทางด้านธุรกิจ ด้านเทคนิค หรือด้านอาชีพ อีก 1 ชิ้น และในมาตรวัดที่มีระดับค่า 1-6 นั้น งานเขียนนั้นต้องมีคุณภาพดังเกณฑ์ในตารางที่ 2

ตารางที่ 2: เกณฑ์การประเมินงานเขียน สำหรับนักศึกษาเกรด 10 ในรัฐโอเรกอน

งานเขียน	ตามมาตรฐาน	ดีกว่ามาตรฐาน
1. สื่อถึงความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่เขียน รวมทั้งมีตัวอย่าง ข้อเท็จจริง เหตุการณ์สั้น ๆ และรายละเอียด ที่เกี่ยวข้อง	4	5
2. วางโครงสร้างข้อมูลเป็นลำดับชัดเจน มีการเชื่อมโยง และส่งต่อความคิด ประโยค และอนุเฉท	4	5
3. มีการสลับไวยากรณ์ และกลมกลืนในประโยคที่ใช้	4	5
4. ใช้ตัวสะกดถูกต้อง ไวยากรณ์ เครื่องหมายวรรคตอน ตัวอักษรใหญ่-เล็ก การใช้ภาษา และการใช้อันุเฉท เหมาะสมสำหรับผู้เรียนระดับเกรด 10	4	5
5. บอกแหล่งข้อมูล รวมทั้งการอ้างอิงถึง แนวคิด คำกล่าวอ้าง ข้อความที่คัดลอก และสถิติที่ไม่ใช่ความรู้ทั่วไป	4	5

จากตัวอย่างที่ยกมาจะเห็นว่า ในการประเมินผลนั้น ส่วนใหญ่จะเน้นให้ผู้เรียนได้แสดงออกถึงความรู้ ความสามารถ และคุณลักษณะสำคัญต่าง ๆ พร้อม ๆ กันไป ซึ่งจะสะท้อนถึงผลการเรียนที่ต้องการ จากการให้ทำชิ้นงาน หรือ ให้งมือปฏิบัติ มิใช่สอบข้อเขียนแบบตัวเลือกเพียงอย่างเดียว และในการตัดสินผลนั้นจะใช้เกณฑ์โดยผู้เรียนจะได้รับแจ้งล่วงหน้าเกี่ยวกับเกณฑ์เหล่านั้นด้วย ซึ่งแนวทางดังกล่าวเป็นไปตามลักษณะการดำเนินการที่ สแปดตีและมาร์แชลล์ (Spady and Marshall, 1991: 68) ได้ระบุไว้ว่า “ให้ผู้เรียนได้แสดงออกถึงความสามารถในทางปฏิบัติ” และ”ประเมินผลแบบอิงเกณฑ์ โดยมีการกำหนดมาตรฐานไว้ และคาดหวังถึงผลการปฏิบัติระดับสูง”

กล่าวโดยสรุป การประเมินผลการเรียนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผล การเรียนต้องมาจากการพิจารณาองค์ประกอบหรือคำอธิบายผลการเรียนสุดท้ายแต่ละด้านมาเป็นแนวทางในการกำหนดเกณฑ์การประเมิน และวิธีการประเมินต่อไป และด้วยเหตุที่ผลการเรียนสุดท้ายที่ต้องการจะเป็นผลการเรียนที่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงที่ผู้เรียนจะต้องประสบในชีวิตจริงภายหลังสำเร็จการศึกษา วิธีการประเมินที่ใช้จึงมักได้แก่ การประเมินผลแบบเน้นสภาพที่เป็นจริง หรือแบบแสดงผลงาน นอกเหนือจากการสอบข้อเขียน โดยมีทั้งการประเมินความก้าวหน้าในการเรียน และการประเมินผลรวม

### 3. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้น จะเห็นได้ว่า หลักสูตรซึ่งจะใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนต่อไปนั้น เป็นผลมาจากความเชื่อทางปรัชญาในการจัดการศึกษาของผู้จัดทำหลักสูตร และความเชื่อทางปรัชญาดังกล่าว จะสะท้อนออกมาในจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ซึ่งจะพัฒนาไปเป็นเป้าหมายของหลักสูตร และวัตถุประสงค์ของหลักสูตรซึ่งนำไปใช้ในชั้นเรียนต่อไป และด้วยเหตุที่

การพัฒนาหลักสูตรโดยทั่วไปนั้น ประกอบด้วย (1) การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร (2) การกำหนดเนื้อหาของหลักสูตร (3) การนำหลักสูตรไปใช้ (4) การประเมินผลหลักสูตร และ (5) การปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงหลักสูตร จึงอาจกล่าวได้ว่า สิ่งสำคัญประการแรกในการพัฒนาหลักสูตร คือ การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนยึดถือปรัชญาในการจัดการศึกษาประการหนึ่ง ซึ่งก็คือ การยึดถือปรัชญา “ความสำเร็จสำหรับทุกคน” เป็นหลัก และได้ให้ความสำคัญต่อการกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร เป็นประการแรกเช่นกัน จุดมุ่งหมายของหลักสูตรนั้น จะเน้นที่ผลการเรียนสุดท้าย ที่ต้องการ ซึ่งผลการเรียนสุดท้ายดังกล่าว จะสะท้อนปรัชญา “ความสำเร็จสำหรับทุกคน” ด้วย กล่าวคือ มีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนทุกคนสามารถประสบผลสำเร็จในการเรียนตามผลการเรียนสุดท้ายที่ต้องการได้ โดยผลการเรียนสุดท้ายจะครอบคลุมทั้งในด้านความรู้ ความสามารถ ทักษะในวิชาที่เรียน และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ต่าง ๆ ที่จะช่วยให้การดำเนินชีวิตในสังคม และการประกอบอาชีพเป็นไปอย่างประสบผลสำเร็จ ผลการเรียนสุดท้ายที่ได้กำหนดไว้นั้นจะใช้สำหรับการพิจารณาเนื้อหา และกิจกรรม ที่จะจัดสอนแก่ผู้เรียนให้สอดคล้องกัน ส่วนการนำหลักสูตรไปใช้ซึ่งเป็นการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนนั้นจะมีการดำเนินการโดยมีหลักการสำคัญดังนี้ คือ (1) กำหนดผลที่จะต้องบรรลุให้ชัดเจน (2) ออกแบบการสอนโดยยึดผลที่ต้องการบรรลุที่ได้กำหนดไว้แล้วเป็นหลัก (3) เน้นถึงความคาดหวังระดับสูงที่ให้ผู้เรียนทุกคนประสบผลสำเร็จในการเรียน (4) ให้โอกาสและความช่วยเหลือเพิ่มเติม เพื่อการบรรลุถึงความสำเร็จในการเรียน ส่วนในการประเมินหลักสูตรนั้น ควรพิจารณาทั้งในด้านคุณภาพของเอกสารหลักสูตร และผลจากการนำหลักสูตรไปใช้ ทั้งนี้ผลที่ได้จากการประเมินหลักสูตรสามารถใช้เป็นข้อมูลในการปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงหลักสูตรได้ต่อไป

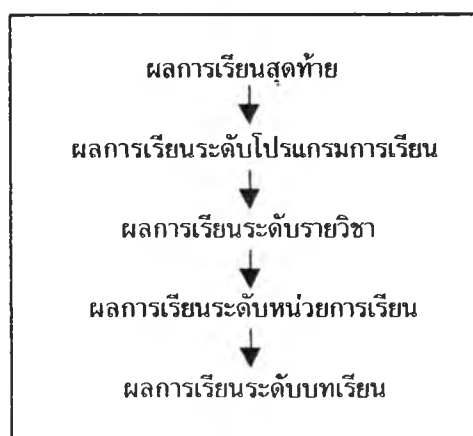
อาจกล่าวได้ว่า หลักการใหญ่ ๆ ในการพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนมีความคล้ายคลึงกับกระบวนการพัฒนาหลักสูตรโดยทั่วไป แต่ด้วยเหตุที่การจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนมีปรัชญาในการจัดการศึกษาเฉพาะที่แตกต่างไป การดำเนินการในรายละเอียดในขั้นตอนต่าง ๆ ของการพัฒนาหลักสูตร จึงแตกต่างกันไปด้วย

อย่างไรก็ดี หากพิจารณาเกี่ยวกับรูปแบบหลักสูตร แล้ว อาจกล่าวได้ว่า หลักสูตรที่พัฒนาขึ้นตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน สามารถจัดอยู่ในรูปแบบหลักสูตรแบบเน้นผู้เรียนได้ เนื่องจากหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนนั้น มุ่งให้ผู้เรียนทุกคนประสบผลสำเร็จในการเรียนทั้งในด้านความรู้ ความสามารถและทักษะในวิชาที่เรียน และด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ต่าง ๆ ที่จะเป็ประโยชน์ในการดำเนินชีวิตในสังคมต่อไป โดยการให้โอกาสและความช่วยเหลือเพิ่มเติมแก่ผู้เรียนตามความจำเป็น ซึ่งนับว่าเป็นการให้ความสำคัญแก่ผู้เรียนทุกคน

ด้วยเหตุที่หลักสูตรที่พัฒนาขึ้นตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนจะอาศัยผลการเรียนสุดท้ายที่ต้องการในหลักสูตรเป็นหลักสำหรับการพิจารณาจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและการประเมินผลต่อไป การพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนจึงต้องมาจากการพิจารณาผลการเรียนสุดท้าย ทั้งในด้านเนื้อหาวิชาการ หรือวิชาชีพเฉพาะ และด้านคุณลักษณะที่ผู้เรียนควรมี โดยพัฒนาออกมาเป็นผลการเรียนระดับโปรแกรมการเรียน ระดับรายวิชา ระดับหน่วยการเรียน และระดับบทเรียนอย่างสอดคล้องกัน กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ ให้ออกแบบจากระดับบน สู่ระดับล่าง

สแปดตี (Spady, 1988: 7) ได้สรุปการพัฒนาหลักสูตรแบบเน้นผลการเรียน ว่า ผลการเรียนสุดท้ายที่กำหนดไว้กว้าง ๆ จะเป็นสิ่งที่ระบุผลการเรียนระดับต่าง ๆ ที่สอดคล้องกัน ตั้งแต่ระดับโปรแกรมการเรียน ระดับรายวิชา จนถึงระดับหน่วยการเรียน ดังแสดงใน แผนภาพข้างล่าง

แผนภาพที่ 5: การพัฒนาหลักสูตรแบบเน้นผลการเรียน ซึ่งต้องมีลำดับการระบุผลการเรียนจากระดับบน สู่ระดับล่าง



จากแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรแบบเน้นผลการเรียน ซึ่งต้องมีลำดับการระบุผลการเรียนจากระดับบน สู่ระดับล่าง ดังกล่าว การดำเนินการเรียนการสอนในชั้นเรียนจะมีรายการผลการเรียนระดับบทเรียนเป็นแนวทางในการกำหนดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมในการสอนแต่ละครั้ง ต่อไป

สืบเนื่องจากแนวคิดของสแปดตีดังกล่าว ได้มีนักคิดหลายท่านได้กล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ดังจะขอยกตัวอย่างดังนี้

ฟิตซ์แพทริก (Fitzpatrick, 1991: 18-19) กล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตรของเขตการศึกษา 214 ในอาร์ลิงตัน ไฮทส์ รัฐอิลลินอยส์ สรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาต่าง ๆ ในเขตการศึกษา 214 นั้น เป็นไปอย่างสอดคล้องกับผลการเรียนสุดท้ายที่เขตการศึกษาได้

กำหนดไว้ ทั้งนี้ผลการเรียนสุดท้ายของเขตการศึกษา 214 นั้น ได้มาจากการระดมความคิดเห็นของคณะครูอาจารย์ที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งผู้บริหาร คณะกรรมการโรงเรียน และประชาชน ในเขตการศึกษานั้น ในการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาของทีมงานนั้น มีการร่างลำดับการเรียนรู้ และมีการกำหนดผลการเรียนสุดท้ายระดับหลักสูตรรายวิชาที่สอดคล้องกับผลการเรียนสุดท้ายที่กำหนดไว้โดยเขตการศึกษา รวมทั้งมีการกำหนดระดับความรู้พื้นฐานก่อนการเรียนรายวิชานั้น ๆ ไว้ด้วย ทั้งนี้ผลการเรียนสุดท้ายระดับรายวิชาที่กำหนดไว้อย่างสอดคล้องกับผลการเรียนสุดท้ายที่กำหนดไว้โดยเขตการศึกษานั้น จะใช้ในการพิจารณาระดับตัวชี้วัดการประเมินความสำเร็จในการเรียนของผู้เรียนต่อไป

ไซเนอร์ (Shriner, 1994: 40-41) กล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน สำหรับนักเรียนทุพพลภาพ ของสหรัฐอเมริกา โดย ศูนย์แห่งชาติในการกำหนดผลการเรียนสุดท้ายทางการศึกษา (National Center on Educational Outcomes) สรุปได้ว่า จากแนวคิดในการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนที่มุ่งให้ผู้เรียนทุกคนสามารถประสบผลสำเร็จในการเรียนนั้น การพัฒนาหลักสูตรสำหรับนักเรียนทุพพลภาพเพื่อสนองแนวคิดดังกล่าว ต้องเป็นผลมาจากการพิจารณาผลการเรียนสุดท้ายที่ผู้เรียนทุกคนควรต้องบรรลุ ซึ่งรายการผลการเรียนสุดท้ายดังกล่าวได้มาจากกระบวนการลงประชามติร่วมกันจากบุคคลหลายฝ่าย ได้แก่ ครูอาจารย์ ผู้ปกครอง นักออกกฎหมาย คณะกรรมการโรงเรียน อาจารย์ใหญ่ ศึกษานิเทศก์ นักวิจัย และผู้สนับสนุนต่าง ๆ ผลการเรียนสุดท้ายที่ได้กำหนดขึ้นและได้รับความเห็นชอบจากการลงประชามตินี้จะใช้เป็นกรอบกว้าง ๆ สำหรับการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรของแต่ละโรงเรียนต่อไป โดยโรงเรียนและผู้มีส่วนได้เสียในผลประโยชน์ จะร่วมกันพิจารณาถึงรายการผลการเรียนสุดท้ายทั้งในด้านวิชาการและด้านที่ไม่ใช่วิชาการ (เช่น ด้านสังคม และพฤติกรรม) ที่ผู้เรียนทุพพลภาพทุกคนควรต้องบรรลุผลความสำเร็จจากการเรียนในโรงเรียนต่อไป

จาสา และเอ็นเกอร์ (Jasa and Enger, 1994: 30) กล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาในโรงเรียนศิลปะระดับมัธยมปลาย ของรัฐมินนิโซตา (Minnesota's State Arts High School) สรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเริ่มมาจากการกำหนดรายการผลการเรียนสุดท้ายระดับรายวิชา ซึ่งดำเนินการโดยคณะครูอาจารย์ร่วมกับคณะผู้เชี่ยวชาญ และคณะที่ปรึกษาในสาขาวิชาชีพเฉพาะนั้น ๆ รายการผลการเรียนสุดท้ายระดับรายวิชาที่กำหนดขึ้นนั้นจะมีทั้งในด้านความรู้ ความสามารถ ทักษะ พฤติกรรม และเจตคติ ที่ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาและบรรลุผลสำเร็จจากการเรียนในรายวิชานั้น ๆ และรายการผลการเรียนสุดท้ายระดับรายวิชาดังกล่าวจะเป็นแนวทางให้ครูอาจารย์พิจารณากำหนดเนื้อหา การดำเนินการสอน และการประเมินผลที่สอดคล้องกันต่อไป

แฮคค์ (Haack, 1994: 33) กล่าวเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรในโปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาแก่นักเรียนในโรงเรียนชุมชนบีเวอร์ตัน รัฐโอเรกอน ซึ่งมีใจความสำคัญพอสรุปได้ดังนี้

การพัฒนาหลักสูตรในโปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาแก่นักเรียนในโรงเรียนชุมชนบีเวอร์ตัน รัฐโอเรกอน เริ่มมาจากการสำรวจความคิดเห็นจากบุคคลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งได้แก่ ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง สมาชิกในชุมชน และนักแนะแนว รวมทั้งผู้อำนวยการด้านสุขภาพจิต หน่วยงานของรัฐ และผู้เรียน เพื่อการพิจารณากำหนดผลการเรียนสุดท้ายที่ชัดเจนของหลักสูตร ผลการเรียนสุดท้ายมีทั้งในด้านวิชาการ และด้านการควบคุมอารมณ์และพฤติกรรม เมื่อได้กำหนดรายการผลการเรียนสุดท้ายแล้ว ผู้จัดทำหลักสูตรจึงได้พิจารณากำหนดมาตรฐานซึ่งใช้ในการบ่งชี้พฤติกรรมที่สังเกตได้ตามที่สอดคล้องกับคุณลักษณะต่าง ๆ ที่ระบุไว้ในรายการผลการเรียนสุดท้าย รวมทั้งกำหนดระดับความสำเร็จ (Benchmarks) ที่ต้องการในระดับชั้นต่าง ๆ เพื่อครูอาจารย์ใช้เป็นแนวทางในการดำเนินการเรียนการสอนต่อไป

โอนีส (O'Neil, 1994: 6) กล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน สรุปได้ว่า การตัดสินใจเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอนจะได้รับการผลักดันมาจากผลการเรียนสุดท้ายที่กำหนดไว้ให้ผู้เรียนแสดงออกได้หลังการได้รับประสบการณ์ทางการศึกษาที่โรงเรียนจัดให้ กล่าวคือ มีความชัดเจนในสิ่งที่จะต้องประสบความสำเร็จจากการสอน และทำการปรับการสอนและการประเมินผลให้เหมาะสมกับสิ่งที่กำหนดไว้เพื่อการประสบความสำเร็จนั้น

พลิสกา และแมคควาเอด (Pliska and McQuaide, 1994: 66-67) กล่าวถึงหลักสูตรอาชีวศึกษา ในรัฐเพนซิลวาเนีย สรุปได้ว่า คณะกรรมการการศึกษาของรัฐเพนซิลวาเนีย มีความเห็นว่า การจัดการศึกษาด้านอาชีวศึกษาของรัฐเพนซิลวาเนีย ควรมีการเปลี่ยนแปลง เนื่องจากสถานประกอบการต่าง ๆ ในปัจจุบันต้องการผู้สำเร็จการศึกษาด้านอาชีวศึกษาที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อนขึ้น และการวัดผลการเรียนไม่ควรแยกออกจากเนื้อหาการสอนในหลักสูตร ดังนั้นคณะกรรมการการศึกษาชุดดังกล่าวจึงได้จัดประชุมผู้เกี่ยวข้องขึ้นในปี ค.ศ. 1989 ผู้เข้าร่วมประชุมได้แก่ หน่วยงานธุรกิจ หน่วยงานอุตสาหกรรม และองค์กรวิชาชีพต่าง ๆ จำนวนมากกว่า 50 แห่ง เพื่อพิจารณากำหนดผลการเรียนสุดท้ายที่จำเป็นต่อผู้สำเร็จการศึกษาเพื่อการดำเนินชีวิตในยุคศตวรรษที่ 21 ในขณะเดียวกันคณะกรรมการการศึกษาชุดดังกล่าวได้ตั้งคณะอนุกรรมการขึ้นชุดหนึ่งเพื่อดำเนินการปรับปรุงหลักสูตรและแนวการประเมินผลของการอาชีวศึกษา คณะอนุกรรมการชุดนี้ได้จัดประชุมกลุ่มผู้สนใจในนโยบายดังกล่าว ซึ่งมีทั้งหมด 37 กลุ่ม ในรัฐเพนซิลวาเนีย พร้อมทั้งจัดทำการประชุมพิจารณาขึ้นที่ แฮริสเบอร์ค ในเดือนธันวาคม ปี ค.ศ. 1990 นอกจากนี้ยังได้จัดประชุมเชิงวิชาการ กับผู้เชี่ยวชาญระดับชาติ และผู้นำทางการศึกษาของชุมชนต่าง ๆ ของรัฐ ตลอดจนได้ปรึกษารื้อกับผู้เชี่ยวชาญด้านงานวิจัยในมหาวิทยาลัย นักการศึกษา ครู และผู้บริหารต่าง ๆ ผลจากการดำเนินงานดังกล่าวทำให้ได้แนวการจัดการศึกษาที่ว่า การจัดการศึกษาไม่ควรเน้นที่ระยะเวลาที่ใช้ในการเรียนในชั้นเรียน แต่ควรเน้นที่สิ่งที่ได้เรียนรู้ในชั้นเรียน แนวคิดดังกล่าว ได้ส่งผลให้มีการกระจายอำนาจไปสู่ท้องถิ่นโดยให้เขตการศึกษาของท้องถิ่นได้พิจารณากำหนดผลการเรียนและโปรแกรมการเรียนของตนเอง ภายใต้

กรอบผลการเรียนสุดท้ายที่เป็นพื้นฐานที่กำหนดขึ้นโดยรัฐ ดังนั้นหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นในเขตการศึกษาต่าง ๆ นั้นจึงเป็นผลมาจากผลการเรียนสุดท้ายที่เขตการศึกษานั้น ๆ กำหนดขึ้นจากการพิจารณาผลการเรียนสุดท้ายพื้นฐานกว้าง ๆ ที่กำหนดขึ้นโดยรัฐ

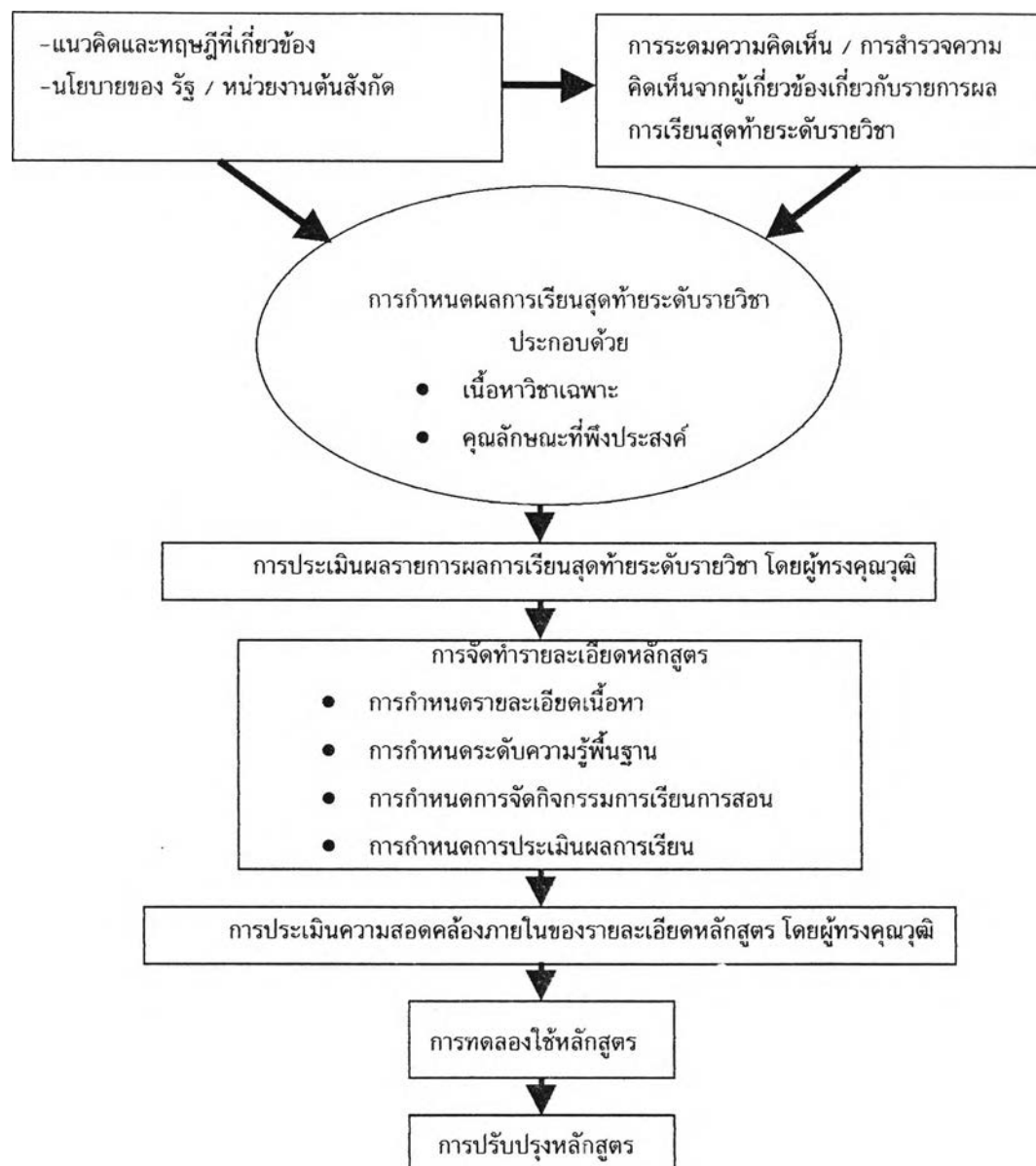
จอห์นสัน (Johnson, 1994: 69) กล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตรของเขตการศึกษา 9 ใน เซาท์บรอกซ์ (South Bronx) สรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตรสำหรับการจัดการศึกษา 12 ปี ในเขตการศึกษา 9 นั้นได้รับอิทธิพลมาจาก เป้าหมายทางการศึกษาของชาติ และของรัฐ โดยคณะผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรระดับท้องถิ่นในเขตการศึกษา 9 ได้ร่วมกันพิจารณากำหนดผลการเรียนสุดท้ายสำหรับผู้สำเร็จการศึกษาจากการเรียน 12 ปี โดยยึดเป้าหมายทางการศึกษาของชาติและของรัฐเป็นแนวทาง แล้วจึงพิจารณากำหนดผลการเรียนสุดท้ายในเกรดต่าง ๆ จากระดับบนสู่ระดับล่าง กล่าวคือจากผลการเรียนสุดท้ายสำหรับเกรด 12 ก็พิจารณา ระดับความสำเร็จของผลการเรียนสุดท้าย พร้อมเกณฑ์การประเมินผล สำหรับเกรด 8, 6, 4 และ 2 ที่สอดคล้องกันตามลำดับ ส่วนในการดำเนินการสอนนั้น ครู จะพิจารณาจัดสอนโดยยึดระดับความสำเร็จของผลการเรียนสุดท้าย และเกณฑ์การประเมินผลสำหรับเกรดต่าง ๆ เป็นแนวทาง โดยใช้ตำรา และเอกสารการสอนต่าง ๆ เป็นแหล่งความรู้ แทนที่จะใช้เป็นหลักสูตร จึงอาจกล่าวได้ว่า ผลการ เรียนสุดท้าย และเกณฑ์การประเมินผล ที่กำหนดไว้สำหรับเกรดต่าง ๆ นั้น ได้ใช้เป็นกรอบของหลักสูตรสำหรับการดำเนินการเรียนการสอนที่สอดคล้องกันต่อไป

จากที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่าการพัฒนาหลักสูตรแบบเน้นผลการเรียนจะต้องมาจากการพิจารณาผลการเรียนสุดท้าย ซึ่งกำหนดขึ้นจากการระดมความคิดเห็น หรือจากการสำรวจความคิดเห็นของผู้ที่เกี่ยวข้อง โดยอาศัยนโยบายของรัฐหรือหน่วยงานต้นสังกัดเป็นแนวทาง ทั้งนี้ในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนนั้น ผลการ เรียนสุดท้ายที่กำหนดขึ้น ควรครอบคลุมทั้งในด้านวิชาการ หรือเนื้อหาในวิชาเฉพาะ และด้านสังคม พฤติกรรม หรือ ด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ นอกจากนี้ควรกำหนดระดับความรู้พื้นฐานก่อนการเรียนรายวิชานั้นไว้ด้วย ทั้งนี้ผลการเรียนสุดท้ายระดับรายวิชา ที่กำหนดขึ้นนั้นจะให้แนวทางในการกำหนดรายละเอียดเนื้อหาที่จะสอน พร้อมด้วยกิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผลที่สอดคล้องกันต่อไป

อย่างไรก็ดี หลักสูตรรายวิชาที่พัฒนาขึ้นตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนดังกล่าว ควรได้รับการประเมินความสอดคล้องภายในจากคณะผู้ทรงคุณวุฒิ ตามแนวคิดของ แพท (Pratt, 1980: 121, 410) ก่อนที่จะนำไปทดลองใช้ในชั้นเรียน ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนควรดำเนินการภายในกรอบกว้าง ๆ ดังแสดงในแผนภาพ ข้างล่าง



แผนภาพที่ 6: กรอบการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน





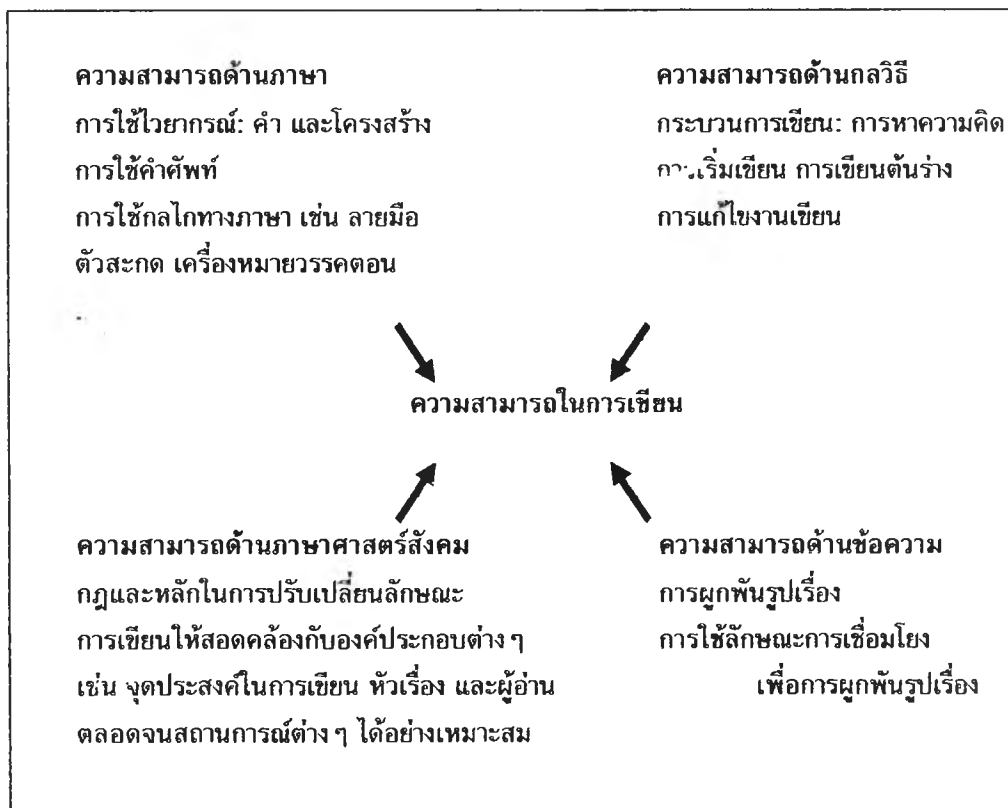
#### 4. แนวคิดเกี่ยวกับการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

##### 4.1 องค์ประกอบของความสามารถในการเขียน

สกกาเซลลาและออกฟอร์ด (Scarcella and Oxford, 1992: 117-119) ให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ พอสรุปได้ดังนี้

ผู้ที่มีความสามารถในการเขียนจะต้องมีความสามารถทั้งในด้านไวยากรณ์ การสะกดคำ การใช้เครื่องหมายวรรคตอนและการใช้สำนวนที่สละสลวย ความสามารถดังกล่าวเป็นองค์ประกอบของความสามารถทางภาษาด้านการสื่อสาร ซึ่งอาจแสดงได้ดังแผนภาพข้างล่าง

แผนภาพที่ 7: องค์ประกอบของความสามารถในการเขียน



##### 1) ความสามารถด้านภาษา (Linguistic Competence)

ความสามารถด้านภาษาเป็นความสามารถเกี่ยวกับการใช้ไวยากรณ์ คำศัพท์ และกลไกทางภาษา หากขาดความสามารถในด้านนี้ผู้เขียนจะไม่สามารถสื่อความคิดทางวิชาการออกมาได้อย่างถูกต้อง

##### 2) ความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม (Sociolinguistic Competence)

ความสามารถในด้านนี้เป็นความสามารถในการใช้ภาษาที่แตกต่างกันไปในสถานการณ์ต่างๆ อย่างเหมาะสม

### 3) ความสามารถด้านข้อความ (Discourse Competence)

ความสามารถในด้านนี้เป็นเรื่องเกี่ยวกับการจัดเนื้อหาข้อความให้มีการผูกพันรูปเรื่องอย่างเหมาะสม (Cohesively and Coherently) ซึ่งเครื่องมือที่ใช้อาจได้แก่ การอ้างถึง (Reference) การใช้คำแทน (Substitution) การตัดทอน (Ellipsis) การเชื่อมประโยค (Conjunction) และการใช้คำที่เกี่ยวข้องกัน (Lexical Cohesion)

### 4) ความสามารถด้านกลวิธี (Strategic Competence)

ความสามารถด้านกลวิธีจะเกี่ยวกับกระบวนการเขียน เช่น การระดมความคิด เพื่อให้สามารถได้แนวคิดในสิ่งที่จะเขียน หรือการให้เพื่อนช่วยหาที่ผิดให้ ตลอดจนการเขียนต้นร่าง การตรวจทาน การขีดเกล่าสำนวน ฯลฯ เพื่อให้ได้ผลงานที่ดี

5) การปฏิสัมพันธ์กันระหว่างความสามารถด้านต่าง ๆ (Interactions among Competencies)

ความสามารถทั้ง 4 ด้านข้างต้นจะปฏิสัมพันธ์กันเพื่อให้ได้งานเขียนที่ดีแต่ในความเป็นจริง ผู้เขียนอาจมีความสามารถในด้านใดด้านหนึ่งมากกว่าด้านอื่น ๆ ก็ได้

อัจฉรา วงศ์โสธร (2529: 83) มีความเห็นสอดคล้องกับ แฮร์ริส (Harris, 1976: 68-69) เกี่ยวกับองค์ประกอบของการเขียน ที่ผู้เรียนควรมีเพื่อจะสามารถเขียนได้ดี ดังนี้

- 1) เนื้อหา ได้แก่ เนื้อหาสาระหรือความรู้สึกนึกคิดที่จะแสดงออกมาเป็น คำ วลี ประโยค ย่อหน้า ฯลฯ
- 2) การเรียบเรียง ได้แก่ การเรียงลำดับความคิดให้มีความต่อเนื่องซึ่งกันและกัน โดยอาศัยความรู้เรื่องประโยคสนับสนุนหลัก ประโยคสนับสนุนรอง ซึ่งล้วนแต่อ้างอิงไปยังประโยคใจความสำคัญของหัวเรื่อง
- 3) ไวยากรณ์ ได้แก่ ความสามารถในการใช้กฎโครงสร้างมาเขียนประโยคได้ถูกต้อง
- 4) ลีลาภาษา ได้แก่ การเลือกใช้ถ้อยคำ สำนวน โวหาร ต่างๆ เพื่อให้เกิดลักษณะเฉพาะตัวของผู้เขียน โดยสะท้อนถึงอารมณ์และอารมณ์ของผู้แต่ง และสื่อความหมายได้ตามความนิยมแห่งภาษานั้น ๆ
- 5) กลไกการเขียน ได้แก่ การใช้สัญลักษณ์ต่างๆ ทางภาษาให้ถูกต้อง เช่น ตัวสะกด คำย่อ เครื่องหมายวรรคตอน การใช้อักษรตัวเล็กและตัวใหญ่ เป็นต้น

จากแนวคิดที่นำเสนอมาจะเห็นได้ว่า ผู้ที่จะสามารถเขียนได้ดีนั้น นอกจากจะมีเนื้อหา สาระ หรือความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่เขียนแล้วยังควรต้องมีความสามารถทางภาษาที่จะใช้ในการสื่อสารด้วย ฉะนั้นในการพัฒนาการเขียนแก่ผู้เรียนจึงต้องสร้าง กระตุ้น หรือจัดสภาพแวดล้อมที่จะเอื้อให้ผู้เรียนได้มีหรือได้ใช้คุณลักษณะดังกล่าวด้วย

อย่างไรก็ดี สกาเซลลาและออกฟอร์ด (Scarcella and Oxford, 1992: 120-122) มีความเห็นว่า การพัฒนาการเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ อาจได้รับผลกระทบจากองค์ประกอบ ต่อไปนี้

#### 1) ความต้องการและจุดประสงค์

พัฒนาการทางการเขียนของผู้เรียนจะเป็นไปด้วยดีหากการสอนนั้นออกแบบได้ตรงตามความต้องการและจุดประสงค์ของผู้เรียน แต่โดยทั่วไป ผู้เรียนมักมีความแตกต่างกันตามหลักการของความแตกต่างระหว่างบุคคล อีกทั้งอาจแตกต่างกันในด้านวิชาเฉพาะที่เรียนด้วย ฉะนั้นในการสอนจึงควรต้องพิจารณาถึงลักษณะความแตกต่างดังกล่าว เช่น อาจให้เขียนเกี่ยวกับเรื่องราวส่วนตัว นอกเหนือจากการให้เขียนในเชิงวิชาการ ด้วย เป็นต้น

#### 2) แรงจูงใจ

ผู้ที่ประสบความสำเร็จในการเรียนการเขียนมักมีเจตคติที่ดีต่อการเขียน แต่ผู้เรียนที่หวั่นกลัวการเขียนมักจะหลีกเลี่ยงการฝึกเขียน นอกจากนี้การให้เลือกหัวข้อที่จะเขียน มักจะส่งผลให้ผู้เรียนได้ขยายความคิดของตนได้ดีขึ้น และการให้คำชมเชยในส่วนดีในงานเขียนของผู้เรียนในชิ้นงานนั้น ๆ ย่อมส่งผลต่อแรงจูงใจของผู้เรียนด้วย

#### 3) ความเป็นจริงของเนื้อหา

การให้ผู้เรียนใช้ภาษาเพื่อสื่อความที่เป็นจริงไปยังผู้รับสารจริง จะช่วยให้ผู้เรียนมีพัฒนาการทางภาษาดีขึ้น

#### 4) ประสบการณ์ด้านภาษาศาสตร์และวัฒนธรรม

อิทธิพลด้านวัฒนธรรมของผู้เรียนทั้งในด้านความเชื่อและค่านิยม มีผลต่อการเขียนของผู้เรียนทั้งในด้านการเลือกหัวข้อ การขยายความ การอธิบายความคิด การจัดรูปเรื่อง และการพัฒนาวิธีการเขียน และลักษณะทางภาษาศาสตร์มักได้รับอิทธิพลจากประสบการณ์ด้านวัฒนธรรมของผู้เรียนด้วย แต่อิทธิพลด้านวัฒนธรรมนี้จะมีปฏิสัมพันธ์กับตัวแปรอื่น ๆ ด้วย เช่น อายุ ความสามารถทางภาษาในภาษาที่สอง/ภาษาต่างประเทศ และความสามารถทางภาษาเขียนในภาษาแม่

#### 5) พื้นฐานความรู้เดิม

พื้นฐานความรู้เดิมย่อมมีอิทธิพลต่อการพัฒนาทักษะการเขียน กล่าวคือ นอกเหนือจากความสามารถด้านไวยากรณ์ และอื่น ๆ แล้ว ข้อมูลพื้นฐานความรู้เดิมที่เพียงพอ ย่อมเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับผู้เขียนด้วย ฉะนั้นหากผู้เรียนมีความรู้จำกัดก็จะต้องจัดประสบการณ์เพื่อสร้างความรู้ให้เพียงพอเสียก่อน

#### 6) การบูรณาการทักษะทั้ง 4

นักวิชาการหลายท่านให้ความเห็นว่า การบูรณาการทักษะทั้ง 4 ซึ่งได้แก่ การอ่าน การเขียน การฟัง และการพูด นั้น จะช่วยนำไปสู่การปรับปรุงความสามารถในการเขียนโดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความเกี่ยวข้องกันระหว่าง การพูด และการเขียน นอกจากนี้ยังเห็นว่า การอ่านมีความ

สำคัญอย่างยิ่งต่อพัฒนาการในการเขียน เนื่องจากผู้เรียนสามารถเรียนรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์ คำศัพท์ และข้อความต่าง ๆ จากการอ่าน อีกทั้งยังได้ข้อมูลต่าง ๆ จากการอ่านเพื่อใช้ในการเขียนได้

#### 7) การฝึกเขียน

ผู้ที่ฝึกเขียนมากในรูปแบบ และเนื้อหาต่าง ๆ ย่อมเกิดความมั่นใจและเขียนได้คล่องแคล่วยิ่งขึ้น

ฉะนั้นอาจสรุปได้ว่า ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนนั้น นอกจากจะต้องอาศัยความสามารถทางภาษาด้านการสื่อสาร และมีเนื้อหาหรือความรู้ในสิ่งที่จะเขียนแล้ว ยังต้องอาศัยองค์ประกอบอื่น ๆ ด้วย เช่น แรงกระตุ้นในด้านเป้าหมายในการเขียน แรงจูงใจ ความเป็นจริงในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร อิทธิพลทางวัฒนธรรม พื้นฐานความรู้เดิม การบูรณาการทักษะทั้ง 4 ทักษะและการฝึกเขียน เป็นต้น

#### 4.2 การพัฒนาทักษะการเขียน

ทักษะเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการเขียนนั้น มีหลากหลายพอสมควร ซึ่งจะขอกล่าวถึงทักษะของนักการศึกษาต่าง ๆ พอสังเขป ดังต่อไปนี้

ไบร์น (Byrne, 1979: 6) ได้กล่าวถึงการพัฒนาทักษะการเขียน พอสรุปได้ ดังนี้

ผู้เรียนการเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศนั้น ส่วนใหญ่ได้เคยเรียนรู้เกี่ยวกับการเขียนหรือมีประสบการณ์การเขียนในภาษาแม่ของตนมาบ้างแล้ว และยังคงมีประสบการณ์เกี่ยวกับภาษาเขียนจากการอ่านด้วย แต่แม้ผู้เรียนจะเคยมีประสบการณ์ดังกล่าว ครูก็ไม่ควรคิดว่า ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียน หรือมีความรู้เกี่ยวกับทักษะการเขียนในภาษาแม่อย่างดีแล้ว อีกทั้งไม่ควรคิดว่า การมีความสามารถในการเขียนภาษาแม่จะทำให้มีความสามารถในการเขียนภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศด้วย หากแต่สิ่งที่เป็นไปได้ก็คือ การมีความสามารถในการเขียนในภาษาแม่อาจก่อให้เกิดความคับข้องใจในการเขียนภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศ ก็ได้ นอกจากนี้สิ่งที่เป็นไปได้ก็คือ ยิ่งผู้เรียนมีความสามารถในการเขียนภาษาแม่มากเพียงใด ก็จะมีรูสึกว่าตนเองมีความสามารถอย่างจำกัดในการเขียนภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศมากเพียงนั้น ถ้าหากได้รับการฝึกฝนในการเขียนภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศซ้ำเกินไป

สำหรับแนวการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศนั้น ไบร์น (Byrne, 1979: 6-7) ให้ความเห็นว่า การเรียนภาษาอังกฤษส่วนใหญ่ในระยะแรกนั้น จะเน้นการพูด และการเขียนควรใช้เพื่อจุดประสงค์ต่อไปนี้

1. เพื่อสนองตอบต่อวิธีการเรียนรู้ที่ผู้เรียนอาจไม่ต้องการเรียนฟัง-พูด อย่างเดียว แต่ต้องการ การอ่านและการเขียนด้วย เพื่อช่วยความจำ และทำให้รู้สึกสบายใจในการเรียนมากขึ้น

2. เพื่อให้ผู้เรียนได้เห็นหลักฐานที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการเรียนของผู้เรียน ซึ่งเป็นเรื่องเกี่ยวกับความต้องการทางจิตวิทยา

3. เพื่อเป็นกิจกรรมเสริมในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศเนื่องจากการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศจากการทำกิจกรรมหลายๆแบบจะมีประสิทธิภาพมากกว่าการทำกิจกรรมอย่างหนึ่งอย่างใดเพียงอย่างเดียว ฉะนั้นการเขียนจึงเป็นกิจกรรมอีกอย่างหนึ่งที่ช่วยให้ผ่อนคลายจากการฟัง-พูด ที่ดำเนินอยู่ และยังเป็นกิจกรรมที่ผู้เรียนทำนอกชั้นเรียนได้

4. เพื่อการทดสอบ เพราะในการวัดทักษะ เช่น ทักษะการพูด ควรใช้การทดสอบฟัง-พูดโดยตรง แต่ในทางปฏิบัติมักต้องถูกจำกัดโดยเวลาและสถานการณ์ต่างๆ จึงจำเป็นต้องทดสอบโดยใช้การเขียนด้วย ซึ่งบางครั้งการทดสอบโดยการเขียนก็เป็นสิ่งที่เหมาะสม เช่น ให้เขียนบันทึกย่อ ชณะฟัง เป็นต้น

ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่า ในขั้นต้นนั้น ส่วนใหญ่การเขียนจะใช้เพื่อเสริมการเรียนรู้ฟัง-พูด และเมื่อผู้เรียนมีพัฒนาการทางภาษาถึงขั้นระดับกลาง แม้ลักษณะการเขียนแบบที่ใช้ในขั้นต้นดังกล่าวอาจยังคงนำมาใช้ได้อยู่ แต่ควรได้เพิ่มการเขียนที่บูรณาการเข้ากับทักษะอื่นๆ มากขึ้น และในระดับสูง การเขียนอาจต้องมีเป้าหมายเฉพาะ

ในทัศนะของ รัสโซ (Russo, 1987: 83-92) นั้น การเขียนมิใช่เป็นกิจกรรมที่แยกออกมาโดยลำพังโดดๆ หากแต่ต้องมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน และผู้เรียนคนอื่นๆ ในชั้น รวมทั้งคนอื่นๆ นอกชั้นเรียนด้วย เพราะโดยปกติเราเขียนเพื่อให้ได้อ่าน และการเขียนของเราจะดีขึ้นหากได้มีปฏิริยาตอบสนองจากผู้อื่น ความต้องการของเราในสิ่งที่เราจะเขียนจะเพิ่มขึ้นหากผู้อื่นแสดงความสนใจในสิ่งที่เราได้เขียนแล้ว ฉะนั้นทักษะการเขียนจะสามารถพัฒนาขึ้นได้โดยการเขียนร่วมกันทั้งชั้น การเขียนเป็นกลุ่มย่อย การเขียนเป็นรายบุคคล และการเขียนเป็นกลุ่มใหญ่ และการเขียนนั้นมาจากความมีศิลปะ ไม่ใช่ มาจากการบังเอิญ

ไบรท์ และแมคเกรเกอร์ (Bright and McGregor, 1970: 130-131) ให้ความเห็น พอสรุปได้ว่า ในการสอนการเขียนภาษาอังกฤษแก่ผู้เรียนนั้นครูควรปรับระดับความยากง่ายให้เหมาะสมกับระดับความสามารถของผู้เรียน โดยเริ่มสอนแบบควบคุม แล้วค่อยๆ ลดการควบคุมลงเพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถเพิ่มขึ้นจนกระทั่งไม่ต้องรับความช่วยเหลือจากครูอีกต่อไป

ฟินอคคิโอโร (Finocchiaro, 1974: 85) มีแนวคิดว่า ทักษะการสื่อสารโดยการเขียนนั้นเป็นทักษะลำดับสุดท้ายที่ต้องสอนเพื่อให้ผู้เรียนมีพัฒนาการทางภาษา และการพัฒนาทักษะการเขียนต้องเป็นไปตามลำดับขั้นตอน ส่วนจะใช้เวลาเพียงใดย่อมต้องขึ้นอยู่กับ อายุ ความสนใจ ความสามารถ และความต้องการ ของผู้เรียน ทั้งนี้การพัฒนาทักษะการเขียนจะดำเนินไปจนถึงขั้นที่ผู้เรียนสามารถเขียนได้อย่างเสรี เช่น เขียนเรียงความในหัวข้อที่ตนสนใจได้ โดยทั่วไปนั้นในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองที่ผู้เรียนจะสามารถใช้ภาษาในการเขียนได้อย่าง

อิสระเพื่อการเขียนเรียงความ ดังกล่าวนั้น ควรเกิดขึ้นในช่วงกลางปีที่สามในระดับมัธยมศึกษา และพัฒนาให้สามารถเขียนในระดับที่สูงขึ้นในช่วงกลางปีที่สองในการเรียนระดับมหาวิทยาลัย

สกาสเซลลา และออกฟอร์ด (Scarcella and Oxford, 1992: 123) ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับการสอนเขียนแบบเก่าซึ่งสรุปได้ว่า ในการสอนเขียนแบบเก่า นั้น กิจกรรมที่ใช้มักเน้นที่ตัวภาษา มากกว่าจะเน้นที่ ตัวผู้เรียน กล่าวคือ ครู จะมุ่งพิจารณาความถูกต้องด้านไวยากรณ์ และการใช้สำนวนที่สละสลวย (เช่น Comparison / Contrast) มักหลีกเลี่ยงการให้ผู้เรียนลองผิดลองถูก โดยการให้แนวทาง หรือควบคุมการเขียน ซึ่งกิจกรรมการสอนเขียนแบบเดิม มักมีลักษณะ ดังนี้

- 1) ให้อุปแบบที่ผู้เรียนสามารถเปลี่ยนแปลง หรือใช้คำแทน ได้บ้างเล็กน้อย
- 2) ให้อธิบายเรื่องจากโครงร่าง หรือ ข้อสรุป
- 3) ให้เขียนย่อหน้าโดยใช้ กรอบ ตาราง หรือ ตัวแนะ อื่น ๆ
- 4) ให้เขียนเนื้อหาจากการตอบคำถามเป็นชุด
- 5) ให้เชื่อมประโยค เช่น ให้เขียนประโยคซับซ้อน โดยใช้กฎการเชื่อมประโยค

ต่าง ๆ

บราวน์ (Brown, 1994: 320) ได้กล่าวเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการเขียนไว้สรุปได้ว่า ตั้งแต่ช่วงทศวรรษ 1980 เป็นต้นมา ได้เริ่มมีการสอนแบบเน้นการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร ครูได้เริ่มเรียนรู้มากขึ้นเกี่ยวกับ วิธีการสอนให้มีการใช้ภาษาอย่างคล่องแคล่ว นอกเหนือจากการเน้นความถูกต้อง รวมทั้งได้ใช้เนื้อหาที่เป็นจริง และปริบทของเนื้อหาในชั้นเรียน ตลอดจนการเน้นจุดประสงค์ในการสื่อความทางภาษาศาสตร์ และการให้ความสำคัญต่อแรงจูงใจภายในของผู้เรียน ซึ่งในการสอนการเขียนภาษาอังกฤษก็มีแนวโน้มและหลักการในทำนองเดียวกัน

ในด้านการพัฒนาทักษะการเขียนนั้น บราวน์ (Brown, 1994: 320-325) ได้เสนอให้พิจารณาในประเด็น ต่อไปนี้

#### 1. กระบวนการ และผลผลิต

ในสองสามทศวรรษที่ผ่านมา การสอนเขียนภาษาอังกฤษ ส่วนใหญ่จะเน้นผลงานของงานเขียน เช่น เรียงความ รายงาน เรื่องราว โดยพิจารณาถึงสภาพของผลงานว่าเป็นอย่างไร กล่าวคือ งานเขียนนั้น ควรต้อง (1) เป็นไปตามมาตรฐานในรูปแบบเฉพาะของภาษาอังกฤษ (2) ใช้ไวยากรณ์อย่างถูกต้อง และ (3) จัดอยู่ในรูปแบบที่เจ้าของภาษาใช้ในการเขียน ผู้เรียนต้องเลียนแบบรูปแบบการเขียนตามตัวอย่าง และผลงานของผู้เรียนจะได้รับการประเมินตามเกณฑ์ที่ระบุไว้ทั้งในด้านเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด การใช้คำศัพท์ การใช้ไวยากรณ์ รวมทั้งตัวสะกด และวรรคตอน เป็นต้น

ลักษณะงานเขียนดังกล่าวยังคงเป็นจุดสนใจของผู้สอนการเขียนในปัจจุบัน แต่การสอนการเขียนในปัจจุบันได้เพิ่มจุดสนใจที่จะให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างภาษาของตนด้วย กล่าวคือให้ผู้เรียนเน้นที่เนื้อหา และข้อความที่จะสื่อ และให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจภายในในการเรียนรู้ ซึ่งวิธีการดังกล่าวนี้เรียกว่า การสอนแบบเน้นกระบวนการ ทั้งนี้วิธีการสอนแบบเน้นกระบวนการส่วนใหญ่จะมีลักษณะ ต่อไปนี้

- 1) เน้นที่กระบวนการเขียนที่จะนำไปสู่ผลงาน
- 2) ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจกระบวนการเรียนของตน
- 3) ช่วยให้ผู้เรียนสร้างกลวิธีสำหรับขั้นก่อนเขียน ขั้นร่าง และขั้นเขียนใหม่
- 4) ให้ความสำคัญแก่ผู้เรียนเขียน และเขียนใหม่
- 5) ให้ความสำคัญต่อกระบวนการทบทวนแก้ไข
- 6) ให้โอกาสผู้เรียนค้นพบสิ่งที่ต้องการสื่อสารขณะเขียน
- 7) ให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนตลอดช่วงเวลาในกระบวนการเขียน
- 8) สนับสนุนให้มีการให้ผลย้อนกลับทั้งจากผู้สอนและจากเพื่อน
- 9) มีการพบปะชุมกันเป็นการส่วนตัวระหว่างครูและผู้เรียนในระหว่างการ

ดำเนินการเขียน

วิธีการดังกล่าวเป็นการรักษาสมดุลระหว่าง กระบวนการและผลผลิต ผลผลิตคือเป้าหมายสุดท้ายที่มาจากกระบวนการของขั้นตอนต่าง ๆ ซึ่งได้แก่ ขั้นก่อนเขียน ขั้นร่าง ขั้นทบทวนแก้ไข และขั้นตรวจทาน

## 2. การใช้สำนวนภาษาที่แตกต่างกัน

การใช้สำนวนภาษาในการเขียนในแต่ละภาษาอาจมีความแตกต่างกัน การสื่อความกันในภาษาอังกฤษจะมีลักษณะเป็นเส้นตรง ส่วนภาษาทางตะวันออกจะมีลักษณะวกวน ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศอาจประสบปัญหาในการสื่อความเป็นภาษาอังกฤษ เนื่องจากได้รับอิทธิพลจากภาษาแม่ของตน เช่น คนจีนมักจะเขียนวกวน ไม่เข้าจุด เป็นต้น ซึ่งปัจจุบันพบว่า ได้มีการให้ความสำคัญต่อลักษณะการใช้สำนวนภาษาที่แตกต่างกันระหว่างภาษาต่างประเทศและภาษาแม่ของผู้เรียนด้วยโดยแนะนำให้ผู้เรียนเข้าใจเกี่ยวกับอิทธิพลของภาษาแม่ของตนซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักในการใช้ภาษาและสามารถใช้สำนวนภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

## 3. สภาพความเป็นจริงของภาษา

ในการเรียนภาษาอังกฤษเพื่อวัตถุประสงค์ทางวิชาการ นั้น ผู้เรียนจะต้องเขียนในทุกระดับของการเรียน เพื่อแสดงถึงความสามารถในการเขียน ทั้งนี้การเขียนภาษาอังกฤษทางวิชาการอาจอยู่ในรูปแบบต่าง ๆ ตั้งแต่ การเติมคำ การเขียนย่อหน้า การเขียนรายงาน จนกระทั่งถึงการเขียนงานวิจัย ส่วนภาษาอังกฤษที่ใช้ในทางอาชีพ ผู้เรียนอาจต้องเติมแบบฟอร์ม เขียน



ข้อความสั้น ๆ เขียนรายงานในรูปแบบต่าง ๆ (เช่น สัญญา รายงานการตรวจสอบ) และเขียนจดหมายธุรกิจ

การพิจารณาประเด็นความเป็นจริง ในการเขียนภาษาอังกฤษในชั้นเรียนนั้น ควรพิจารณาถึง การเขียนจริง และการเขียนเพื่อแสดงความรู้ การเขียนจริง คือ การเขียนที่ผู้อ่านงานเขียนนั้นไม่รู้คำตอบมาก่อนและต้องการข้อมูลจากงานเขียนชิ้นนั้นอย่างแท้จริง แต่ในบริบททางวิชาการของโรงเรียน ครูผู้สอนคือผู้อ่าน และการเขียนมักจะเป็นเพียงการแสดงออกถึงการมีความรู้ของผู้เรียน ฉะนั้นการที่จะจัดให้การเขียนภาษาอังกฤษมีความหมายต่อผู้เรียนอย่างแท้จริง ก็ควรต้องเพิ่มโอกาสให้ผู้เรียนได้สื่อความที่มาจากความสนใจภายในของผู้เรียนด้วย นอกเหนือไปจากการให้ผู้เรียนเขียนเพื่อแสดงถึงความรู้ของผู้เรียน ซึ่งหากสามารถจัดได้ในลักษณะดังกล่าวก็จะช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทักษะการเขียนต่าง ๆ ที่จำเป็นสำหรับการเขียนทางวิชาการในระดับที่สูงขึ้นต่อไปได้ พร้อมทั้งช่วยให้การเขียนนั้นเป็นจริง มีความหมาย และเป็นการสื่อสาร ด้วย

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า แนวคิดในการพัฒนาทักษะการเขียนปรากฏใน 2 ลักษณะใหญ่ ๆ คือ แบบเน้นผลงาน และแบบเน้นกระบวนการ การพัฒนาทักษะการเขียนแบบเน้นผลงานจะมุ่งพิจารณาการใช้ภาษาที่ถูกต้องสละสลวยตามรูปแบบที่เจ้าของภาษาใช้ การสอนจึงอาศัยการควบคุมในระดับต่าง ๆ ตามความสามารถของผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเขียนได้อย่างถูกต้อง จนกระทั่งสามารถเขียนได้โดยเสรี ส่วนการพัฒนาทักษะการเขียนแบบเน้นกระบวนการ จะมุ่งให้ผู้เรียนได้สื่อความคิดอย่างมีความหมาย มากกว่าการเน้นการใช้ภาษาที่ถูกต้อง โดยที่การใช้ภาษาที่ถูกต้องนั้นจะได้มาจากกระบวนการเขียนในชั้นบทพจนานุกรม และชั้นตรวจทาน

#### 4.3 กิจกรรมการสอนเขียนในชั้นเรียน

กิจกรรมการสอนเขียนในชั้นเรียนภาษาอังกฤษอาจปรากฏในรูปแบบที่หลากหลาย ซึ่งนักวิชาการบางท่านได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับเรื่องนี้ไว้ ดังจะหยิบยกมากล่าวในที่นี้ไว้พอสังเขป ดังนี้

โบเวน และมาร์คส์ (Bowen and Marks, 1994: 145-150) ได้กล่าวถึงผลการสำรวจกิจกรรมเกี่ยวกับการสอนการเขียนที่ปรากฏในชั้นเรียน ปรากฏผลจากการสำรวจ ดังนี้

1. การคัดลอก
2. แบบฝึกหัดเขียน (ตามโครงสร้างไวยากรณ์)
3. แบบฝึกหัดเขียนแบบควบคุม
4. การเขียนตามคำบอก
5. การเขียนบทสนทนา
6. การเขียนสรุปความ

7. การให้เขียนงานเขียนจริง
8. การเขียนเรียงความ
9. กิจกรรมการเขียนแบบอื่น ๆ เช่น การเขียนเล่าเรื่อง การเขียนบันทึกส่วนตัว การเขียนร้อยกรอง และการจัดทำวารสารนักเรียน

บราวน์ (Brown, 1994: 327-330) มีความเห็นว่ากิจกรรมการสอนเขียนที่ปรากฏในชั้นเรียน มีดังนี้

1. การเลียนแบบ หรือ การเขียนลงสมุด
2. การเขียนแบบดูแลใกล้ชิด หรือ แบบควบคุม:
3. การเขียนเพื่ออ่านเอง
4. การเขียนเพื่อแสดงความรู้
5. การเขียนจริง ซึ่งมีลักษณะย่อย 3 รูปแบบ คือ (1) งานเขียนทางวิชาการ (2) งานเขียนด้านอาชีพ/เทคนิค และ (3) งานเขียนส่วนตัว

กล่าวโดยสรุป กิจกรรมการสอนเขียนที่ปรากฏในชั้นเรียน อาจมีตั้งแต่ การเขียนแบบคัดลอก และการเขียนแบบควบคุมในระดับต่าง ๆ ไปจนถึงการเขียนโดยเสรีและการเขียนจริงเพื่อการสื่อสาร

#### 4.4 การแก้ไขข้อผิดพลาดในงานเขียน

นักวิชาการหลายท่านได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาดในงานเขียนของผู้เรียนไว้ในรูปแบบต่าง ๆ เช่น

แมคคาร์เธอร์ (McArthur, 1983: 106-107) ให้แนวคิดเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาดทางภาษาของผู้เรียนภาษาอังกฤษ พอสรุปได้ดังนี้

เจตคติของครูเกี่ยวกับข้อผิดพลาดของผู้เรียนนั้นย่อมมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจของผู้เรียน หากครูแก้ไขข้อผิดพลาดในการเขียนโดยทำเครื่องหมายสิ่งที่ผิดพลาดด้วยหมึกแดงอย่างมากในงานเขียนของผู้เรียน หรือคอยตรวจสอบสิ่งที่ผู้เรียนพูดโดยยับยั้งผู้เรียน และแก้คำพูดที่ผู้เรียนพูดผิดอยู่ตลอดเวลา ก็ย่อมทำให้ผู้เรียนรู้สึกคับข้องใจ เนื่องจากการกระทำดังกล่าวเป็นการแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนรู้อาจได้ประสบความสำเร็จทั้งหมด ทั้ง ๆ ที่ในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ หรือภาษาที่สองนั้นจะต้องอาศัยเวลาและการฝึกฝนอย่างมาก ในขณะที่เดียวกันหากครูละเอียดที่จะวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับสิ่งที่ผู้เรียนพูดหรือเขียนผิด ก็อาจทำให้ผู้เรียนพูดหรือเขียนออกมาโดยไม่คำนึงว่าจะถูกต้องหรือไม่ ก็ได้ ฉะนั้นครูจึงต้องหาวิธีการที่จะดำเนินการเกี่ยวกับข้อผิดพลาดเหล่านั้น โดยพิจารณาว่าควรยอมให้ผิดได้บ้างเพียงใด เช่น อาจแก้ไขเฉพาะข้อผิดพลาดบางประการ นอกจากนี้ อาจให้ผู้เรียนได้แก้ไขงานของตนโดยการพัฒนาทักษะนี้ขึ้น

ในทัศนะของบรัมฟิต (Brumfit, 1980: 9-11) นั้น งานเขียนของผู้เรียนควรได้รับการแก้ไขข้อผิดพลาดโดยเร็วที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ และควรต้องได้รับการแก้ไขด้วยตัวของนักเรียนเอง โดยอาจทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มขนาดต่าง ๆ และมีครูคอยดูแลกระบวนการแก้ไขงานดังกล่าว ทั้งนี้ครูควรเดินตรวจดูอย่างทั่วถึงที่ละกลุ่มทุกกลุ่ม สำหรับเหตุผลที่ว่า ผู้เรียนควรแก้ไขงานเขียนด้วยตนเองนั้น มีดังนี้

1. การแก้ไขงานเขียนนั้นเป็นส่วนสำคัญของกระบวนการเขียน เนื่องจากในชีวิตจริงนั้น เรามักจะส่งงานเขียนให้เพื่อน ๆ ให้ความเห็นก่อนที่จะนำเสนอต่อผู้อื่น ฉะนั้นการแก้ไขข้อผิดพลาดควรถือเป็นการแก้ไขต้นร่าง ไม่ใช่เป็นการประเมินตัดสินผล
2. การที่ผู้เขียนต้องอธิบายสิ่งที่ตนเขียนให้เป็นที่เข้าใจแก่ผู้อื่นซึ่งยังไม่เข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนเขียน ผู้เขียนนั้นก็จะต้องทำความเข้าใจในสิ่งที่ตนเขียนให้มากขึ้นและอาจต้องใช้วิธีใช้คำพูดใหม่ ตลอดจนต้องอธิบายให้แจ่มแจ้งขึ้น
3. การที่ผู้เขียนรู้ว่าจะต้องอธิบายสิ่งที่เขียนให้ชัดเจน ผู้เขียนนั้นก็มักจะคาดการณ์ถึงข้อวิพากษ์วิจารณ์ต่าง ๆ ที่อาจเกิดขึ้นจากการเขียนของตน ซึ่งจะทำให้เกิดความรู้สึกระมัดระวังและรอบคอบในขณะที่เขียนมากขึ้น
4. การฝึกมองหาข้อผิดพลาดในงานเขียนของผู้อื่นจะทำให้ผู้เรียนรู้จักพิจารณาหาข้อผิดพลาดในงานเขียนของตนเองด้วย
5. การได้ปรึกษาหารือ พูดคุย กับผู้อื่น จะช่วยให้ได้มีแนวคิดที่กว้างขึ้นสำหรับใช้ในการเขียนงานเขียนได้
6. การปรับปรุง แก้ไขงานเขียนในทันที หรือโดยเร็วที่สุดหลังจากเขียนเสร็จแล้ว นั้นจะทำให้ ผู้เขียนสามารถระลึกถึงจุดต่าง ๆ ที่ต้องแก้ไขได้
7. การปรึกษาหารือกันเป็นกลุ่ม ส่วนใหญ่จะเป็นไปแบบธรรมชาติ ตรงประเด็น และเป็นรูปแบบการพูดที่คล่องแคล่ว
8. การมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างครูกับนักเรียนโดยครูเป็นผู้ช่วยเหลือผู้เรียนในการเขียนแทนที่จะวิจารณ์และตัดสินงานเขียนแบบไม่ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม จะเป็นวิธีการที่สร้างสรรค์ในการพัฒนาความสามารถในการเขียนของผู้เรียน

ไบร์น (Byrne, 1979: 98-99) ได้เสนอแนวคิดซึ่งสรุปได้ว่า เมื่อครูให้ผู้เรียนได้มีโอกาสเขียนโดยเสรีมากขึ้น ครูก็ควรที่จะพิจารณางานเขียนของผู้เรียนว่าเป็นความพยายามที่จะสื่อสารสาระบางอย่างด้วย และควรให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแก้ไขและประเมินงานเขียนของตนเองเพื่อจะสามารถปรับปรุงความสามารถในการเขียนของตนเองได้ดีขึ้น แต่หากครูพิจารณางานเขียนของผู้เรียนและตรวจแก้มากเกินไป อาจทำให้ผู้เรียนขาดความมั่นใจในการที่จะเขียนต่อไป

นอกจากนี้ ไบร์น (Byrne, 1979: 132) ยังให้ทัศนะพอสรุปได้ว่า การเขียนที่มีประสิทธิภาพกับการเขียนได้อย่างถูกต้องนั้นเป็นคนละเรื่องกัน ทั้งนี้เพราะงานเขียนที่มีข้อผิดพลาดมากอาจสื่อความที่ตีความได้ในขณะที่งานเขียนที่ไม่มีที่ผิดเลยกลับไม่ได้สื่อความที่สำคัญ

อะไร อย่างไร ก็ดีสิ่งที่กล่าวมานั้นไม่ได้หมายความว่า ไม่ต้องสนใจข้อผิดพลาดในการเขียนของผู้เรียน แต่ผู้เรียนควรได้รับการบอกให้รับทราบถึงความก้าวหน้า ตลอดจนการแก้ไขข้อผิดพลาดต่างๆ ด้วย กล่าวคือ ต้องบอกทั้งสิ่งที่ผู้เรียนบกพร่องและสิ่งที่ผู้เรียนทำได้ดี เพื่อให้ผู้เรียนได้ตระหนักว่า งานเขียนควรได้รับการวิพากษ์วิจารณ์เสมอ เช่น ครูอาจบอกให้ทราบว่าผู้เรียนได้ใช้คำสันธาน และการแบ่งวรรคตอน ได้ดี เป็นต้น ในการเขียนงานเขียนนั้นครูควรคาดหวังให้ผู้เรียนได้ตรวจสอบ ประเมิน และปรับปรุงงานเขียนของตนเองโดยใช้วิธีการร่าง ตรวจแก้ และเขียนฉบับสมบูรณ์ เป็นต้น ซึ่งคุณลักษณะดังกล่าว ควรต้องได้รับการปลูกฝัง ตั้งแต่การฝึกเขียนในชั้นต้นๆ การดำเนินการดังกล่าว อาจทำเป็นคู่ หรือเป็นกลุ่มเล็กๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้ปรึกษาหารือกันเกี่ยวกับสิ่งที่เขียน

โบเวน และมาร์คส์ (Bowen and Marks, 1994: 154) ให้ความเห็นพอสรุปได้ว่า คนโดยส่วนใหญ่รวมทั้งผู้เรียนมักเห็นว่าการเขียนเป็นสิ่งที่ยาก และน่าเบื่อ แต่ในขณะที่เดียวกันครูผู้สอนมักคาดหวังสูง และมักให้ผู้เรียนทำงานที่ยากกว่าความรู้ความสามารถของผู้เรียน และเมื่อผลออกมาปรากฏว่า ผู้เรียนเขียนโดยมีข้อผิดพลาดมากมาย ผู้เรียนก็จะรู้สึกเสียกำลังใจ และขาดแรงจูงใจ แต่หากครูหันมาพิจารณาที่ใช้ภาษาได้คล่อง กล่าวคือ ยอมรับในความพยายามของผู้เรียนที่เขียนได้คล่อง และมีความคิดสร้างสรรค์แล้วผู้เรียนก็จะรู้สึกมีกำลังใจในการที่จะเขียนต่อไป อย่างไรก็ตาม ในการใช้วิธีการที่ยืดหยุ่นนี้ ครูควรได้พูดคุยกับผู้เรียนให้เป็นที่เข้าใจว่า ในบางโอกาส ผู้เรียนต้องพยายามเขียนให้ถูกต้อง (เช่น จดหมายที่เป็นทางการ) และในการเขียนแบบนี้ผู้เรียนอาจต้องใช้เวลามาก และอาจต้องเขียนมากกว่า 1 ครั้ง แต่ในบางครั้ง ใจความที่ผู้เรียนสื่อมีความสำคัญมากกว่าวิธีการเขียน ซึ่งคำชี้แจงดังกล่าวอาจช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกผ่อนคลายจากการต้องพยายามเขียนให้ถูกต้องเสมอ อีกทั้งครูควรต้องตั้งความหวังที่เหมาะสม ตามรูปแบบที่ให้โอกาสผู้เรียนฝึกเขียน เพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกต้องการทดลองเขียนสิ่งที่สนใจ หรือได้คิดสร้างสรรค์ในการเขียนด้วย

เอจ (Edge, 1989: 50) ซึ่งเป็นนักวิชาการอีกคนหนึ่ง ให้ความเห็นเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาด สรุปได้ว่า การแก้ไขข้อผิดพลาดหมายถึงการช่วยให้ผู้เรียนเขียนได้ถูกต้องยิ่งขึ้น แต่ไม่ได้หมายความว่า เป็นการบงาบให้ต้องเขียนถูกต้องสมบูรณ์ตามมาตรฐานภาษาอังกฤษ นอกจากนี้ การให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการพิจารณาแก้ไขข้อผิดพลาดนั้น จะช่วยให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษของตนได้ถูกต้องยิ่งขึ้น ทั้งนี้ในการแก้ไขข้อผิดพลาดในการเขียนของผู้เรียนนั้น ครูไม่จำเป็นต้องแก้ไขข้อผิดพลาดต่างๆ เอง แต่ควรชี้ให้เห็นว่า มีข้อผิดพลาดอยู่ เพื่อให้ผู้เรียนได้พิจารณาและพยายามแก้ไขข้อผิดพลาดเหล่านั้นด้วยตนเองก่อน ซึ่งวิธีการนี้ยังเป็นการแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนควรได้อ่านงานเขียนของตนอย่างรอบคอบ และพิจารณาเกี่ยวกับสิ่งที่ตนเขียนก่อน และหากครูพบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่เขียนผิดเหมือนกัน ครูก็ควรพิจารณาว่า สิ่งที่ผู้เรียนผิดเหมือนกันนั้น อาจเป็นสิ่งที่ยากสำหรับผู้เรียน ที่ครูควรจะทำการสอนใหม่ โดยใช้วิธีการอื่นที่จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจได้

ฉะนั้นจึงอาจกล่าวได้ว่า การให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดในงานเขียนของตนเองนั้น จะช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับการเขียนเพิ่มมากขึ้น

จากแนวคิดเกี่ยวกับการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่ได้กล่าวมาแล้วนั้น อาจสรุปได้ว่า ในการเขียนภาษาอังกฤษนั้น ผู้เรียนต้องใช้ความสามารถทางภาษาด้านการสื่อสาร ส่วนแนวทางในการพัฒนาทักษะการเขียนนั้น มีแนวทางกว้าง ๆ อยู่สองแนวทาง คือ แบบเน้นผลงาน และแบบเน้นกระบวนการ การสอนเขียนแบบเน้นผลงานจะอาศัยหลักการเกี่ยวกับรูปแบบภาษาที่เจ้าของภาษาใช้จริง และจัดลำดับความยากง่ายของสิ่งที่เรียนไว้ตามความสามารถของผู้เรียนเพื่อหลีกเลี่ยงการทำข้อผิดพลาดต่าง ๆ ในการเขียน และในการสอนอาจให้ผู้เรียนเขียนโดยลอกเลียนตัวอย่าง ดัดแปลง แทนที่คำ ฯลฯ และจัดให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถไว้เป็นขั้น ๆ จนกระทั่งสามารถเขียนได้อย่างเสรี ส่วนการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการนั้น จะให้ความสำคัญกับเนื้อหา และความคิดที่ผู้เขียนต้องการสื่อมากกว่าการเน้นรูปแบบ ความคิดที่จะเขียนสิ่งใด ๆ นั้นจะพัฒนาขึ้นไปเรื่อย ๆ พร้อม ๆ กับการลงมือเขียน เขียนแล้วแก้ไขใหม่ ซึ่งอาจต้องเขียนหลายครั้งจนกว่าจะพอใจ ฉะนั้นรูปแบบของการเขียนจะมาทีหลัง วิธีการแบบเน้นกระบวนการนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้มีอิสระที่จะเขียนในสิ่งที่ตนคิดได้มากกว่าวิธีการแบบเน้นผลงาน แต่วิธีการแบบนี้มักต้องใช้เวลา และชั้นเรียนส่วนใหญ่จะกลายเป็นห้องปฏิบัติการการเขียน ซึ่งแตกต่างจากการสอนเขียนแบบเน้นผลงานที่ผู้เรียนอาจไปเขียนเป็นการบ้านได้ อย่างไรก็ตามวิธีการสอนเขียนทั้งสองแบบต่างก็สามารถช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถในการเขียนได้อย่างดีเช่นกัน ส่วนในด้านการแก้ไขงานเขียนนั้น ทั้งในด้านการสอนแบบเน้นผลงานและแบบเน้นกระบวนการต่างก็ให้ความสำคัญต่อการให้ผู้เรียนทำการแก้ไขงานเขียนของตนเอง เนื่องจากเชื่อว่าการแก้ไขงานเขียนด้วยตนเอง ไม่ว่าจะโดยตนเองคนเดียว หรือเป็นกลุ่ม จะช่วยให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น และในการสอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการนั้นจะพิจารณาว่าการแก้ไขข้อผิดพลาดในงานเขียนเป็นกระบวนการเขียนด้วย

## 5. เนื้อหาการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ

### 5.1 รูปแบบและส่วนประกอบของเอกสาร สำหรับงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ

มาเรียส และไวน์เนอร์ (Marius and Wiener, 1988: 730-733) และนินนาท โอฬารวรรุฒิ (Olanvoravuth, 2539: 8-10) ให้ความเห็นในทำนองเดียวกันสรุปได้ว่า ในการเขียนเอกสารภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจนั้น ควรต้องใช้รูปแบบและส่วนประกอบของเอกสารตามมาตรฐานที่เป็นที่ยอมรับกันในทางธุรกิจ เช่น การเขียนจดหมายธุรกิจ ควรใช้รูปแบบจดหมายแบบแท่ง (Block Style) หรือ แบบปรับปรุง (Modified-block Style) โดยส่วนประกอบต่าง ๆ ของจดหมาย ได้แก่ หัวจดหมาย (Letterhead) วันที่ (Date Line) ที่อยู่ภายในถึงผู้รับ (Inside Address) คำขึ้นต้น (Salutation) เนื้อจดหมาย (Body of Letter) คำลงท้าย

(Complimentary Closing) ลายมือชื่อผู้เขียน (Signature) ชื่อผู้เขียนและตำแหน่ง (Writer's Name and Position) และสิ่งที่ส่งมาด้วย (Enclosures)

สุมทุม ปริสุทธิมาน (Parisuthiman, 1996: 15) แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับ ส่วนประกอบของจดหมายไว้ในลักษณะเดียวกัน และกล่าวถึงรูปแบบจดหมาย สรุปได้ว่า โดยทั่วไป จดหมายจะปรากฏใน 3 รูปแบบ ซึ่งได้แก่ แบบเต็มแท่ง (Full-Block Form) แบบแท่ง (Block Form) และแบบกึ่งแท่ง (Semi-Block Form) นอกจากนี้ ลอคเกอร์ (Locker, 1995: 604-615) ได้แสดงส่วนประกอบของจดหมายในลักษณะเดียวกันกับที่ได้กล่าวมาข้างต้นเช่นกัน และกล่าวถึงรูปแบบงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ สรุปได้ว่า โดยทั่วไปหน่วยงาน ธุรกิจแต่ละแห่งจะใช้รูปแบบเอกสารสำหรับการเขียนแต่ละประเภท เพียงรูปแบบเดียว ส่วนรูปแบบจดหมายที่มักใช้กันนั้น มักจะปรากฏอยู่ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งของรูปแบบต่อไปนี้ ซึ่งได้แก่ แบบแท่ง (Block) แบบปรับปรุง (Modified Block) และแบบง่าย (Simplified) ส่วน รอบเสน (Robsen, 1995: 22-24) และลิตเติลจอห์น (Littlejohn, 1998: 4) ได้แสดงส่วนประกอบต่าง ๆ ของจดหมาย ในลักษณะที่สอดคล้องกันกับที่ได้กล่าวมาข้างต้น และให้ความเห็นว่า "รูปแบบจดหมายธุรกิจที่เป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไป คือ รูปแบบแท่ง (Block Style)" อย่างไรก็ดี มิลแลน และทอเซลลี (Millan and Toselli, 1997: 84) ได้เสนอให้ใช้รูปแบบจดหมายแบบปรับปรุง (Modified-block Style) โดยแสดงส่วนประกอบต่าง ๆ ของจดหมายดังกล่าวแล้วข้างต้นในรูปแบบที่น่าเสนอด้วย

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า ในการเขียนงานภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจนั้น จำเป็นจะต้องคำนึงถึงรูปแบบและส่วนประกอบของเอกสารที่เขียน ด้วย นั่นคือเอกสารธุรกิจที่เขียนขึ้นนั้นต้องอยู่ในรูปแบบและส่วนประกอบที่เป็นที่ยอมรับ และใช้กันโดยทั่วไปในงานธุรกิจ เช่น จดหมายธุรกิจ ควรปรากฏอยู่ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง อาทิ แบบแท่ง (Block) แบบกึ่งแท่ง (Semi-block) และแบบปรับปรุง (Modified) โดยมีส่วนประกอบต่าง ๆ ได้แก่ หัวจดหมาย วันที่ที่อยู่ภายในถึงผู้รับ คำขึ้นต้น เนื้อจดหมาย คำลงท้าย ลายมือชื่อผู้เขียน ชื่อผู้เขียนและตำแหน่ง และสิ่งที่ส่งมาด้วย เป็นต้น

## 5.2 ลักษณะการใช้ภาษาในงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ

เมอร์ฟี และเพค (Murphy and Peck, 1980: 30-94) สุมทุม ปริสุทธิมาน (Parisuthiman, 1996: 28-46) และแอสเลย์ (Ashley, 1999: 13-22) กล่าวถึงลักษณะการใช้ภาษาในงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจในทำนองเดียวกัน สรุปได้ว่า การเขียนเพื่อการสื่อสารมีประสิทธิภาพทั้งในด้านการเขียนจดหมาย การเขียนบันทึกข้อความ และการเขียนรายงาน โดยให้บรรลุดัตุประสงค์ต่าง ๆ ของผู้เขียน เช่น ชักชวนให้ซื้อสินค้า ชำระเงิน หรือเห็นชอบตามข้อเสนอ นั้น ผู้เขียนควรต้องคำนึงถึงลักษณะการใช้ภาษาดังนี้

1) ความครบถ้วนสมบูรณ์ (Completeness) หมายถึง การให้ข้อมูลสำคัญต่าง ๆ

ที่เพียงพอ ตามต้องการ

2) ความกระชับ (Conciseness) หมายถึง การหลีกเลี่ยงการใช้คำฟุ่มเฟือย ซ้ำซ้อน เยิ่นเย้อ โดยเสนอเฉพาะข้อเท็จจริงที่เกี่ยวข้อง

3) การคำนึงถึงผู้รับสาร (Consideration) หมายถึง การให้ความสนใจต่อผู้รับสารมากกว่าผู้เขียนเอง โดยแสดงให้เห็นถึงผลประโยชน์ที่จะได้รับ หรือเห็นว่าผู้เขียนได้ให้ความสำคัญต่อผู้รับสาร

4) ความเป็นจริงของสิ่งที่สื่อความ (Concreteness) หมายถึง การใช้ข้อเท็จจริง หรือตัวเลขที่เฉพาะเจาะจง พร้อมทั้งการใช้คำกริยาที่สื่อถึงการมุ่งกระทำจริง และการเลือกใช้คำที่ชัดเจน และสื่อถึงภาพลักษณ์ต่างๆ

5) ความชัดเจน (Clarity) หมายถึง การเลือกใช้คำที่สั้น และที่ใช้กันเป็นที่คุ้นเคย รวมทั้งการใช้รูปประโยคและอนุภาคที่มีประสิทธิภาพในการสื่อความที่ต้องการ นอกจากนี้ข้อความที่ใช้ควรต้องอ่านง่าย และควรมีตัวอย่าง หรือภาพประกอบ ต่างๆ ด้วย

6) ความสุภาพ (Courtesy) หมายถึง การใช้ข้อความที่แสดงถึงความจริงใจ ให้ความสำคัญต่อผู้รับสาร และแสดงถึงความรู้สึกขอบคุณ โดยละเว้นข้อความที่ส่งผลให้เกิดความรู้สึกรำคาญ หรือหงุดหงิด ทั้งนี้ความสุภาพหมายถึงการกล่าวยกโทษ หรือขอโทษ และการตอบรับเอกสารโดยพลัน

7) ความถูกต้อง (Correctness) หมายถึง การใช้ระดับภาษาที่ถูกต้อง รวมทั้งการใช้ข้อเท็จจริง คำพูด และตัวเลข ที่แม่นยำ ตลอดจนการใช้กลไกการเขียนภาษา เช่น ตัวสะกด การันต์ เครื่องหมายวรรคตอน ได้ถูกต้อง ด้วย

รอบเสน (Robsen, 1995: 31-36) เสนอว่า การเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ ควรใช้คำศัพท์ที่ง่ายต่อการเข้าใจ รวมทั้งใช้ประโยคสั้นๆ และอนุภาคที่สั้น ส่วน ลอคเกอร์ (Locker, 1995: 13) ให้ความเห็นสรุปได้ว่า การเขียนที่มีประสิทธิภาพนั้น ภาษาที่ใช้ควรชัดเจน ครบถ้วนสมบูรณ์ มีความ ถูกต้อง ประหยัดเวลาของผู้อ่าน และต้องช่วยสร้างภาพลักษณ์และความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้เขียนและบริษัท กับผู้อ่าน นอกจากนี้ การ์ทไซด์ (Gartside, 1987: 90-96) เสนอว่า งานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ ควรใช้ภาษาที่มีลักษณะต่อไปนี้ คือ ภาษาที่สื่อถึงความจริงใจ ของผู้เขียน ภาษาที่มีโครงสร้างที่ง่าย ไม่ซับซ้อนทั้งในถ้อยคำศัพท์และประโยคที่ใช้ ภาษาที่ชัดเจน สื่อความได้เข้าใจตรงกันทั้งผู้เขียนและผู้อ่าน ภาษาที่มีการผูกพันรูปเรื่อง โดยมีการเชื่อมโยงข้อความอย่างเหมาะสม และภาษาที่สุภาพ เพื่อสื่อถึงความสัมพันธ์ที่ดีต่อผู้อ่าน ทั้งนี้ นินนาท โอลานวรวิฑู (Olanvoravuth, 2539: 72-73) มีความคิดเห็นในทำนองเดียวกัน โดยให้ความสำคัญต่อการใช้น้ำเสียง ในภาษาที่เขียนทางธุรกิจ ซึ่งสรุปได้ว่า การเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจควรใช้น้ำเสียงมีลักษณะค่อนข้างเป็นทางการ คำนึงถึงผู้รับ มีความสุภาพ และแสดงถึงความจริงใจ

กล่าวโดยสรุป งานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจซึ่งจะมีผลต่อการสื่อความที่มีประสิทธิภาพตามความประสงค์ของผู้เขียนนั้น ควรมีลักษณะการใช้ภาษา ดังนี้ คือ มีเนื้อหาที่ต้องการสื่อครบถ้วนสมบูรณ์ กระชับ ชัดเจน สื่อถึงความเป็นจริง สุภาพ คำนึงถึงผู้อ่าน มีความถูกต้อง มีการผูกพันรูปเรื่อง และมีลักษณะค่อนข้างเป็นทางการ

### 5.3 ประเภทของงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ

บ็องร สว่างวโรรส (2527: 69-71) คลาร์ค และคลาร์ค (Clark and Clark, 1982) แพคซ์สัน (Paxson, 1984) เดวิส (Davis, 1985) นาเทโรป (Naterop, 1985) ฮาร์ตคอร์ท และคณะ (Harcourt, et al., 1987: 172-330) แอนดรูว์ และแอนดรูว์ (Andrews and Andrews, 1988: 203-458) บริลล์ (Brill, 1989: 75-194) ลำตวน จาดใจดี (2537) มิลล์ (Mill, 1994) คอม (Com, 1995) เจฟเนอร์ (Geffner, 1995) สุมทุม ปริสุทธิมาน (Parisuthiman, 1996) นินนาท โอฟารวรุฒติ (Olanvoravuth, 2539) สุชาร์ตน์ รีมกีรัตกุล (Rimkeeratikul, 1997) มิลลาน และทอเซลลิ (Millan and Toselli, 1997) ลิตเติลจอห์น (Littlejohn, 1998) บาสเย (Basye, 1998) แอชลีย์ (Ashley, 1999) และเออร์ไวน์และแคตแมน (Irvine and Cadman, 1999) กล่าวถึงประเภทงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ ในทำนองเดียวกัน สรุปได้ว่า ประเภทงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ ได้แก่

1) จดหมาย เช่น การเขียนจดหมายและการตอบรับ/ปฏิเสธเกี่ยวกับการขอร้องและสอบถาม การสั่งซื้อสินค้า การให้เงินเชื่อ และการเรียกเก็บเงิน การเขียนจดหมายร้องเรียนและปรับความเข้าใจ การเขียนจดหมายขายสินค้า การเขียนจดหมายสมัครงาน การเขียนจดหมายแนะนำตัว รับรอง และอ้างอิง การเขียนจดหมายเชิญ จดหมายแสดงความยินดี จดหมายแสดงความขอบคุณ และจดหมายปลอบใจ

ทั้งนี้รายละเอียดโดยส่วนใหญ่ของการเขียนจดหมายข้างต้น มักได้แก่

(1) คำอธิบายเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ในการเขียน ตลอดจนโอกาสในการใช้จดหมายต่าง ๆ ดังกล่าว (2) ลำดับเนื้อหาหรือข้อความ เช่น กล่าวถึงที่มาของการเขียน วัตถุประสงค์ในการเขียน แจ้งสิ่งที่ต้องการ และลงท้ายจดหมายที่สื่อถึงความปรารถนาดีและเป็นมิตร (3) ตัวอย่างจดหมายในรูปแบบที่ถูกต้อง และ (4) ตัวอย่างข้อความและสำนวนภาษาที่ใช้ในจดหมายประเภทนั้น ๆ และ (5) แบบฝึกหัด

2) บันทึกข้อความ รายละเอียดของบันทึกข้อความมักได้แก่ (1) คำอธิบายเกี่ยวกับโอกาสในการใช้บันทึกข้อความ (2) ส่วนประกอบของบันทึกข้อความและการวางรูปแบบ (3) ลำดับเนื้อหาของการเขียนบันทึกข้อความ ซึ่งมักจะกล่าวถึงวัตถุประสงค์ของการเขียน หรือใจความสำคัญก่อน แล้วจึงกล่าวถึงเหตุผลสนับสนุน และลงสรุปถึงสิ่งที่ต้องการต่อไป (4) ตัวอย่างบันทึกข้อความซึ่งใช้เพื่อวัตถุประสงค์ต่าง ๆ และ (5) แบบฝึกหัด



3) รายงาน รายละเอียดเนื้อหาของงานเขียนประเภทรายงาน มักได้แก่

(1) คำอธิบายเกี่ยวกับชนิดของรายงาน เช่น รายงานสั้น (ไม่เกิน 5 หน้า ซึ่งใช้รูปแบบเดียวกับบันทึกข้อความ) ซึ่งมักเกี่ยวกับการรายงานการปฏิบัติงานประจำสัปดาห์ หรือประจำเดือน รายงานประจำปีซึ่งมักเกี่ยวกับการรายงานผลการปฏิบัติงานและความสำเร็จในปีที่ผ่านมา และ รายงานประเภทโครงการธุรกิจ ซึ่งมักจะเกี่ยวกับการเสนอโครงการใหม่ ที่ต้องมีการเสนอผลการพิจารณาข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งข้อดีข้อเสียของการดำเนินการที่จะมีขึ้นต่อไป (2) ส่วนประกอบและรูปแบบของรายงานแต่ละชนิด (3) ตัวอย่างรายงาน และ (4) แบบฝึกหัด

4) งานเขียนทางอิเล็กทรอนิกส์ รายละเอียดเนื้อหาเกี่ยวกับงานเขียนทาง

อิเล็กทรอนิกส์ มักได้แก่ (1) คำอธิบายเกี่ยวกับการใช้งานเขียนทางอิเล็กทรอนิกส์แต่ละชนิด เช่น การเขียนโทรเลข การเขียนโทรพิมพ์ หรือเทเลกซ์ แฟกซ์ และการเขียนจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ (2) ส่วนประกอบและรูปแบบของงานเขียนทางอิเล็กทรอนิกส์แต่ละชนิด (3) ลักษณะภาษาที่ใช้ เช่น การใช้คำย่อ และตัวพิมพ์ใหญ่ ในโทรเลข โทรพิมพ์ และเทเลกซ์ (4) ตัวอย่างงานเขียนทางอิเล็กทรอนิกส์แต่ละชนิด และ (5) แบบฝึกหัด

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า ประเภทงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ ที่ปรากฏในเอกสาร หนังสือ และตำราที่ผู้วิจัยได้ค้นคว้ามานั้น สามารถจัดได้เป็น 4 ประเภทใหญ่ ๆ ได้แก่ จดหมาย บันทึกข้อความ รายงาน และงานเขียนทางอิเล็กทรอนิกส์ โดยงานเขียนแต่ละประเภทและแต่ละชนิดในแต่ละประเภทนั้น ๆ ใช้เพื่อสนองวัตถุประสงค์ต่าง ๆ ในทางธุรกิจ เพื่อให้การติดต่อสัมพันธ์และการดำเนินกิจการต่าง ๆ ทางธุรกิจ เป็นไปโดยราบรื่น ส่วนรายละเอียดเนื้อหาของงานเขียนต่าง ๆ นั้น มีลักษณะที่คล้ายคลึงกัน กล่าวคือ มักมีรายละเอียดเกี่ยวกับคำอธิบายเกี่ยวกับโอกาสในการใช้งานเขียนนั้น ส่วนประกอบและรูปแบบเอกสาร ลำดับเนื้อหา ตัวอย่างงานเขียน ตัวอย่างสำนวนภาษาที่ใช้ และแบบฝึกหัด

#### 5.4 ลำดับเนื้อหาของงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ

แมคมาฮันและเดย์ (McMahan and Day, 1984: 322-327) ให้ความเห็นเกี่ยวกับเนื้อหาในงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจสรุปได้ว่า เนื้อหาที่มีการเขียนกันนั้น แบ่งได้กว้าง ๆ เป็น 3 ลักษณะ ได้แก่ การขอร้อง การชักชวน และการร้องเรียน และลำดับเนื้อหาของงานเขียนดังกล่าวมีดังนี้

1) การเขียนที่เกี่ยวกับการขอร้อง เริ่มด้วยการอธิบายถึงสิ่งที่ต้องการและให้ข้อมูลเฉพาะที่จำเป็น แล้วตามด้วยการอธิบายถึงสาเหตุที่ต้องการสิ่งนั้น และจบงานเขียนด้วยการกล่าวขอบคุณผู้รับจดหมายถึงสิ่งที่คาดหวังว่าจะได้รับการช่วยเหลือ

2) การเขียนที่เกี่ยวกับการชักชวน เช่น การเขียนจดหมายถึงบรรณาธิการ หนังสือพิมพ์ หรือสมาชิกสภาราษฎร ควรเริ่มด้วยการนำเสนอความคิดเห็นหรือข้อโต้แย้งเกี่ยวกับ

เรื่องหนึ่งเรื่องใดอย่างชัดเจน กระชับ และอย่างมีเหตุผล แล้วควรจบจดหมายด้วยการเสนอทางแก้ปัญหายุ่งเกี่ยวกับเรื่องที่ได้อภิปรายนั้น

3) การเขียนที่เกี่ยวกับการร้องเรียนนั้นควรเป็นไปโดยการใช้เหตุผลและควรเริ่มด้วยการกล่าวถึงลักษณะและรายละเอียดของปัญหาที่เกิดขึ้นโดยไม่ควรกล่าวโดยตรงว่า ปัญหาที่เกิดขึ้นนั้นเป็นความผิดพลาดของผู้รับจดหมาย ทั้งนี้ควรให้ข้อมูลที่เป็นรายละเอียดเกี่ยวกับสินค้าหรือเหตุการณ์นั้น ๆ ให้ชัดเจน และควรจบจดหมายด้วยการขอบคุณและแสดงถึงความเชื่อมั่นที่จะได้รับการช่วยเหลือหรือแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นจากผู้รับจดหมาย

روبเสน (Robsen, 1995: 63) และแอสเลย์ (Ashley, 1999. 18) ให้ความสำคัญที่สอดคล้องกันเกี่ยวกับการลำดับเนื้อหาในการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ สรุปได้ว่า โดยทั่วไปการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจมักใช้ลำดับเนื้อหาแบบ 3 ย่อหน้า โดยที่ย่อหน้าที่หนึ่งจะเกี่ยวกับการเชื่อมโยงกับเรื่องที่เคยติดต่อกันกับผู้รับจดหมาย แนะนำตนเอง และบริษัทของตน กล่าวถึงหัวข้อเรื่องของจดหมาย หรือจุดประสงค์ของการเขียนจดหมาย ทั้งนี้เพื่อเป็นการเตรียมผู้รับจดหมายให้รับทราบถึงเรื่องที่ผู้เขียนจะกล่าวถึงต่อไป ย่อหน้าที่สองจะเป็นสาระสำคัญของเนื้อหาเช่น เป็นคำตอบที่ผู้เขียนต้องการจะกล่าวถึง คำถามที่ต้องการจะถาม หรือการกล่าวถึงสิ่งที่ต้องการจะให้ดำเนินการ สาระที่เขียนในย่อหน้านี้อาจจะขึ้นอยู่กับชนิดของจดหมายที่เขียน และย่อหน้าสุดท้ายเป็นการจบการเขียนโดยอาจกล่าวขอบคุณผู้รับจดหมาย กระตุ้นให้มีการสอบถามเพิ่มเติม หรือติดต่อกันต่อไปอีก รวมถึงการกล่าวเตือนให้ผู้รับได้ระลึกว่า ผู้เขียนต้องการให้ดำเนินการอะไร

ในทำนองเดียวกัน ลิตเติลจอห์น (Littlejohn, 1998: 24-31) กล่าวถึงลำดับเนื้อหาในการเขียนจดหมายธุรกิจ สรุปได้ว่า เนื้อหาที่นำเสนอในการเขียนจดหมายธุรกิจโดยทั่วไปประกอบด้วย

- 1) ส่วนอ้างอิง ซึ่งเป็นการนำเสนอหัวข้อเรื่องของจดหมาย หรือแจ้งให้ทราบว่ากำลังเขียนเกี่ยวกับเรื่องใด เช่น การอ้างถึงจดหมายที่ได้รับ หรือการติดต่อกันครั้งล่าสุด
- 2) ส่วนที่แจ้งข้อความที่เป็นข่าวดี หรือข่าวไม่ดี กล่าวคือแจ้งว่า ผู้เขียนสามารถทำอะไรได้หรือไม่ได้ พร้อมทั้งให้เหตุผล
- 3) ส่วนที่เป็นการจบจดหมาย ซึ่งอาจเป็นการกล่าวขอบคุณ หรือกล่าวคาดหวัง หรือแสดงถึงความเชื่อมั่นที่จะได้รับการช่วยเหลือหรือการมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันทางธุรกิจกับผู้รับจดหมายต่อไป

ลำตวน จาดใจดี (2537: 17-18) จอห์น (John, 1983: 31-33) และมิลล์ (Mill, 1994: 4-5) เสนอลำดับเนื้อหาในการเขียนจดหมายธุรกิจในลักษณะเดียวกัน สรุปได้ว่า ลำดับเนื้อหาเริ่มจากการกล่าวตอบรับจดหมายที่ได้รับ (ในกรณีที่ลูกค้าเขียนมาก่อน) หรือกล่าวถึงหัวข้อเรื่องของจดหมาย เหตุผลที่เขียน สิ่งที่ต้องการ หรือ สิ่งเตรียมจะทำ แล้วจึงกล่าวถึงเนื้อหาและรายละเอียดต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกันกับหัวเรื่องที่ได้อภิปรายไว้ โดยสามารถให้

รายละเอียดต่าง ๆ ได้มากเท่าที่จำเป็นซึ่งอาจจะมีมากกว่าหนึ่งย่อหน้า แต่ไม่ควรเขียนจดหมายยาวเกินไป และจบจดหมายด้วยการแสดงถึงความปรารถนาดี หรือความมีน้ำใจของผู้เขียน ซึ่งรวมถึงการกล่าวจูงใจให้มีการติดต่อกันอีก

บ็องร สว่างวโรรส (2533: 143-162) สมทุม ปรีสุทธีมาน (Parisuthiman, 1996: 47-182) ไฟน์เบิร์ก (Feinberg, 1982: 170) ฮาร์คอร์ท (Harcourt, 1987: 280-286) แอนดรูวส์ และแอนดรูวส์ (Andrews and Andrews, 1988: 203-262) บริลล์ (Brill, 1989: 117-142) เมเจอร์ (Majors, 1990: 117-123) สแตนตันและวูด (Stanton and Wood, 1992: 22-125) เจฟเนอร์ (Geffner, 1995: 81-106) ฟาร์เบอร์ (Farber, 1983: 126-129) โบวี (Bovee, 1989: 205-207, 456-457) กริฟฟิน (Griffin, 1996: 149-151) เบลล์ (Bell, 1997: 75-86) นำเสนอตัวอย่างงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจประเภทต่าง ๆ ซึ่งมีลำดับเนื้อหาในการเขียนในทำนองเดียวกัน สรุปได้ว่า การเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจส่วนใหญ่มีลำดับเนื้อหา ดังนี้

1) ส่วนนำ ได้แก่ย่อหน้าแรกของจดหมายหรือเอกสาร ซึ่งมักกล่าวอ้างอิงถึงการติดต่อกันล่าสุดทางธุรกิจหรือกล่าวถึงหัวข้อเรื่อง หรือจุดประสงค์ที่เขียนจดหมายหรือเอกสารดังกล่าว

2) ส่วนสาระสำคัญของจดหมายหรือเอกสาร ซึ่งเป็นกล่าวถึงรายละเอียดของหัวข้อเรื่อง หรือข้อความสนับสนุนเพื่อขยายความใจความสำคัญของจุดประสงค์ในการเขียนที่กล่าวไว้ในย่อหน้าแรก สาระสำคัญของจดหมายหรือเอกสารธุรกิจนี้อาจมีรายละเอียดที่มากกว่าหนึ่งย่อหน้า

3) ส่วนสรุปในจดหมายหรือเอกสารธุรกิจ ซึ่งมักจะเกี่ยวกับการกล่าวอ้างถึงสิ่งที่ต้องการ รวมถึงการแสดงถึงความปรารถนาดีและความคาดหวังในการที่จะติดต่อกันทางธุรกิจซึ่งกันและกันต่อไป

กล่าวโดยสรุปลำดับเนื้อหาในการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ ได้แก่ (1) ส่วนนำ (2) ส่วนสาระสำคัญของเนื้อหา และ (3) ส่วนสรุปเนื้อหา

## 6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

จากการศึกษาค้นคว้า ไม่พบงานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนในประเทศ จึงขอเสนอเฉพาะงานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนในต่างประเทศ ดังต่อไปนี้

### 6.1 ความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวคิดในการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

งานวิจัยในด้านนี้จะเกี่ยวกับการสำรวจแนวคิดในการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนของครูและผู้เกี่ยวข้อง ดังต่อไปนี้

อินเซอร์เรลโล (Inzerello, 1994) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การศึกษาความคิดเห็นเกี่ยวกับการรื้อระบบโรงเรียนของศึกษานิเทศก์ของโรงเรียนรัฐบาลในเนบราสกา (A Study of Nebraska Superintendents' Opinions toward School Restructuring)" โดยมีวัตถุประสงค์ เพื่อการพิจารณาการจัดลำดับความสำคัญของลักษณะการดำเนินการ 5 ด้านที่ใช้ในการรื้อระบบโรงเรียน ตามความคิดเห็นของศึกษานิเทศก์ดังกล่าว ลักษณะการดำเนินการ 5 ด้าน ที่ใช้ในการรื้อระบบโรงเรียนตามที่กำหนดโดยผู้วิจัย ได้แก่ 1) เป้าหมายของโรงเรียน 2) หลักสูตรของโรงเรียน 3) การสอนหรือวิธีสอน 4) การวัดผล และ 5) การจัดองค์กรโรงเรียน เครื่องมือในการวิจัย ได้แก่ แบบสำรวจซึ่งผู้วิจัยได้สร้างขึ้นจากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการรื้อระบบโรงเรียน ผู้วิจัยได้จัดส่งแบบสำรวจไปให้ศึกษานิเทศก์ดังกล่าวจัดลำดับความสำคัญเรื่องต่าง ๆ ทั้ง 5 ด้าน สำหรับการรื้อระบบโรงเรียน โดยจัดส่งแบบสำรวจจำนวน 311 ฉบับ ไปยังศึกษานิเทศก์ของโรงเรียนต่าง ๆ โดยทางไปรษณีย์ และได้รับแบบสำรวจคืน 191 ฉบับ ซึ่งคิดเป็น 61.4 % ของจำนวนศึกษานิเทศก์ของโรงเรียนรัฐบาลทั้งหมดในรัฐเนบราสกา ผู้วิจัยได้ใช้สถิติเชิงบรรยายในการวิเคราะห์การจัดลำดับความสำคัญจากคำตอบที่ได้ คำตอบที่ได้จากการสำรวจนั้นพบว่ามีแนวโน้มหลายประการ กล่าวคือ การมีผลการเรียนของผู้เรียนที่ชัดเจน พร้อมด้วยการมียุทธศาสตร์ในการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการมีผลการเรียนด้านการคิดระดับสูง และการแก้ปัญหา จัดเป็นลำดับความสำคัญสูงสุด การใช้วิธีสอนที่ใช้การประเมินผลแบบเน้นสภาพที่เป็นจริง อยู่ในลำดับความสำคัญระดับสูง และการควบคุมจากท้องถิ่นก็ได้รับการจัดลำดับความสำคัญในระดับสูงเพื่อการปรับโครงสร้างโรงเรียนด้วย นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ให้ข้อเสนอแนะว่าควรได้มีการวิจัยโดยให้ครูใหญ่ของโรงเรียนได้จัดลำดับความสำคัญของลักษณะต่าง ๆ เพื่อการรื้อระบบโรงเรียน เพื่อนำผลที่ได้มาเปรียบเทียบกับผลที่ได้จากการวิจัยชิ้นนี้ด้วย

จอคคิม (Jochim, 1995) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การปฏิบัติงานของโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ: การศึกษาการนำเอาลักษณะของโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพไปใช้ในสภาพการณ์จริงของโรงเรียนของผู้เกี่ยวข้อง ภายหลังการประชุมในเมืองแจคสัน รัฐไวโอมิง" (Effective Schools

Practices: A Study of Translation of Effective Schools Characteristics to The School Setting Following the W.E.S.C.O Conference) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่า การได้รับการถ่ายทอด ในทางความเชื่อเกี่ยวกับลักษณะของโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ ได้มีการนำมาใช้ในทางปฏิบัติใน โรงเรียนที่มีผู้เข้าร่วมประชุมที่จัดขึ้นในเมืองแจคสัน รัฐไวโอมิง ในปี 1990 และปี 1992 หรือไม่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งได้มีการรับรู้ถึงลักษณะตัวบ่งชี้ในการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการ เรียน และการเรียนแบบบรรลุผล (Mastery Learning) ในโรงเรียนดังกล่าวเพียงใด เครื่องมือการ วิจัยเป็นแบบสำรวจซึ่งประกอบด้วยหลักการด้านปรัชญา 9 ประการ และแนวปฏิบัติ 22 ข้อ เกี่ยวกับการดำเนินการของโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยประกอบด้วย โรงเรียนจำนวน 40 แห่งที่ได้รับการสุ่มมาจากเขตการศึกษาขนาดต่าง ๆ ในรัฐไวโอมิง ซึ่งต่างได้มี ตัวแทนเข้าร่วมประชุมในการประชุมที่จัดขึ้นในปี 1990 และปี 1992 ใน เมืองแจคสัน รัฐไวโอมิง ข้อมูลจากการสำรวจได้รับการวิเคราะห์เพื่อหาค่าร้อยละ และหาจำนวนผู้ตอบคำถามที่เห็นด้วย และเห็นด้วยอย่างมากกับข้อความในแบบสำรวจ การวิเคราะห์ข้อมูลนั้นได้ดำเนินการเพื่อ พิจารณาด้วยว่าผู้ตอบเพศชายและเพศหญิง ให้คำตอบที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ หรือไม่ ข้อมูลที่รวบรวมปรากฏในรูปร้อยละและจำนวน นอกจากนี้จากการศึกษาวรรณคดีที่ เกี่ยวข้องในงานวิจัยนี้ พบว่างานวิจัยต่าง ๆ เกี่ยวกับโรงเรียนที่มีประสิทธิผล ในเบื้องต้นเน้นที่จะ ศึกษาว่าลักษณะใดบ้างที่จะมีประสิทธิผลในการสอนผู้เรียนที่มีพื้นฐานทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำ ส่วนงานวิจัยในอีกลักษณะหนึ่งได้เน้นการดำเนินการตามแบบการดำเนินการของโรงเรียนที่มี ประสิทธิภาพ ทั้งนี้ โรงเรียนต่าง ๆ ที่เน้นความมีประสิทธิภาพของผู้เรียนนั้น ได้มีการดำเนินการเรียน การสอนแบบเน้นผลการเรียน ร่วมกับระบบการจัดการในการสอนซึ่งก็คือ การเรียนแบบบรรลุผล ลักษณะสำคัญของการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนคือ ผู้เรียนทุกคนสามารถ เรียนรู้ได้ ความสำเร็จก่อให้เกิดความสำเร็จต่อไป และโรงเรียนสามารถควบคุมเงื่อนไขความ ความสำเร็จของผู้เรียนได้ ส่วนการเรียนแบบบรรลุผลเป็นวิธีการที่ให้ผู้เรียนบรรลุผลสิ่งที่เรียนนั้น ๆ ก่อนที่จะได้เลื่อนไปเรียนประสบการณ์การเรียนรู้ในลำดับต่อไป นอกจากนี้ภาวะผู้นำในทางการ สอน การดูแลให้ความช่วยเหลือ และความสามารถในการก่อให้เกิดความเปลี่ยนแปลง เป็น บทบาทที่จำเป็นสำหรับครูใหญ่ในโรงเรียนที่มีประสิทธิผล เพศมีบทบาทสำคัญในพฤติกรรมการ เป็นผู้นำ โดยที่ครูใหญ่เพศหญิงมีแนวโน้มที่จะใช้ “อำนาจต่อ” แทนที่จะเป็นการใช้ “อำนาจ เหนือ” และสามารถสร้างบรรยากาศของความเป็นชุมชนให้เกิดขึ้นในโรงเรียนได้ จากผลการวิจัย ของจอคคิม ครั้นนี้ พบว่านักการศึกษาของรัฐไวโอมิงที่เข้าร่วมในงานวิจัยนี้ไม่ได้ถ่ายโอนความเชื่อ เกี่ยวกับลักษณะโรงเรียนที่มีประสิทธิผลไปสู่การปฏิบัติจริงในโรงเรียนที่ตนทำงานอยู่ นอกจากนี้ นักการศึกษาเพศหญิงมีความเชื่อและได้ดำเนินการตามลักษณะโรงเรียนที่มีประสิทธิผลมากกว่า นักการศึกษาเพศชาย

กล่าวโดยสรุป งานวิจัยด้านความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวคิดในการจัดการศึกษาแบบ เน้นผลการเรียน ได้บ่งชี้ว่า ได้มีการมุ่งเน้นให้มีการดำเนินการเพื่อการจัดการศึกษาแบบเน้นผล การเรียนมากขึ้น

## 6.2 การเปรียบเทียบผลการเรียนและประสบการณ์ที่ได้จากการสอนที่ใช้หลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนกับการสอนที่ไม่ใช้หลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

การวิจัยในด้านการเปรียบเทียบผลการเรียนที่ได้จากการสอนที่ใช้หลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนกับการสอนที่ไม่ได้ใช้หลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนปรากฏทั้งในลักษณะของการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างชั้นเรียน และการเปรียบเทียบประสบการณ์และการปฏิบัติงานของครูผู้สอน ดังนี้

เดสมอนด์ (Desmond, 1992) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “การเปรียบเทียบการประเมินผลการเรียนในโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน และโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบผสมสาระสำคัญ” (A Comparison of the Assessment of Mastery in an Outcome-Based and a Coalition of Essential Skills School) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการดำเนินการประเมินผลผู้เรียนของครูในชั้นเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน และชั้นเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบผสมสาระสำคัญ (Coalition of Essential Schools: CES) โดยใช้แบบสังเกตในการสังเกตชั้นเรียนในปี 1991-92 ในระดับเกรด 10 จำนวน 12 ชั้นเรียน ซึ่งประกอบด้วยครูจำนวน 4 คน ในโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนในจอร์เจีย ชิคาโก รัฐนิวยอร์ก และครูจำนวน 8 คนในโปรแกรมการเรียนการสอนแบบผสมสาระสำคัญ ในแลงแคสเตอร์ รัฐเพนซิลวาเนีย ผลการวิจัยพบว่า การดำเนินการประเมินผลผู้เรียนของครูที่จัดการเรียนการสอนทั้งสองแบบ ได้ใช้พื้นฐานปรัชญาและองค์ประกอบด้านการสอนตามแนวทางการปรับรื้อระบบของแต่ละแบบ แนวทางทั้งสองต่างเน้นให้ผู้เรียนเป็นผู้เรียนรู้ และการบรรลุผลในการเรียนของผู้เรียน นั่นคือ การให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบในการสร้างความรู้ของตนเองมากขึ้น และมีการเปลี่ยนแปลงบทบาทการวัดประเมินผลจากแบบแยกจากการเรียนการสอนไปเป็นส่วนหนึ่งในกระบวนการเรียนการสอน นอกจากนี้ในแต่ละโรงเรียนได้มีการรวมเอาการวัดประเมินผลทั้งในด้านปริมาณและด้านคุณภาพเข้าด้วยกัน พร้อมทั้งมีความเชื่อในลักษณะเดียวกันที่ว่าผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้และผลการเรียนนั้นควรต้องมีการระบุไว้ให้ชัดเจนด้วย

โรเป (Rope, 1994) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “ผลความแตกต่างที่ได้จากการทดสอบเจตคติ การปฏิบัติงาน และความเอื้ออาทรของครูในโรงเรียนประถมศึกษาที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน และโรงเรียนประถมศึกษาที่ไม่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ ศึกษาว่าการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนนั้นได้มีการเปลี่ยนแปลงในด้านเจตคติ การปฏิบัติงาน และความเอื้ออาทรของครูเกี่ยวกับการประเมินผลผู้เรียนหรือไม่ ครูทั้งหมดจำนวน 96 คน ในโรงเรียนประถมศึกษาในรัฐโอไฮโอ ตั้งแต่ระดับเกรด 1 ถึงเกรด 5 ได้เข้าร่วมโครงการวิจัยนี้ โดยครูจำนวน 66 คน เป็นครูในโรงเรียนที่มีการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน และครูจำนวน 30 คน เป็นครูในโรงเรียนที่ไม่ได้ดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการ

ศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ครูทั้งหมดได้ตอบแบบสอบถามที่มีข้อความ 20 ข้อ ซึ่งเป็นแบบสอบถามที่ตรวจสอบเจตคติของครูเกี่ยวกับการตัดสินใจด้านการประเมินผล โดยการใช้เครื่องมือประเมินผล 6 แบบ และความรู้สึกเอื้ออาทรของครูในการใช้แบบทดสอบแต่ละแบบ อีกทั้งการวิจัยครั้งนี้ยังมุ่งที่จะพิจารณาว่า คำตอบที่ได้นั้น เป็นอิสระจากเรื่องของผู้ตอบคำถาม และเป็นอิสระจากอายุ และระดับการศึกษาของผู้ตอบหรือไม่ ผลการวิจัย ปรากฏว่า

1. ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติจากคำตอบในข้อความ 20 ข้อ ระหว่างครูทั้งสองกลุ่ม ณ ระดับนัยสำคัญที่ .05
2. ครูที่สอนวิชาการอ่าน มีความเห็นว่า การทดสอบด้านการสื่อสาร มีความสำคัญน้อยกว่า กลุ่มครูที่สอนวิชาคณิตศาสตร์
3. ครูที่มีอายุ 36 ปี หรือมากกว่า รายงานว่า มีความสบายใจในการใช้แบบทดสอบมาตรฐานในชั้นเรียน มากกว่าครูที่มีอายุน้อยกว่า
4. ครูวุฒิปริญญาตรีรายงานว่า มีความสบายใจในการใช้การประเมินผลแบบปฏิบัติการ มากกว่าครูวุฒิปริญญาโท หรือสูงกว่า

ข้อสรุปสำคัญ 5 ประการที่อาจอธิบายถึงข้อค้นพบที่ว่าครูทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน มีดังนี้

1. ครูในโรงเรียนที่ไม่ได้ดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน นั้น แม้ไม่ได้เป็นส่วนหนึ่งในกระบวนการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนอย่างเป็นทางการ แต่อาจมีการดำเนินการที่สอดคล้องตามหลักปรัชญาของรูปแบบการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน
2. เขตการศึกษาที่มีการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนยังไม่ได้ดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนอย่างเต็มรูปแบบ
3. เขตการศึกษาที่มีการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนอาจต้องใช้เวลามากกว่านั้นกว่าที่จะประเมินผลรูปแบบได้
4. แบบสอบถามที่มีข้อความ 20 ข้อ ยังไม่มีความตรงในการวัดการปฏิบัติการในการประเมินผลของครู
5. การเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนที่ดำเนินการนั้น ยังไม่มีความแตกต่างในทางปฏิบัติด้านการประเมินผลของครู

โธมัส (Thomas, 1995) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบผลการสอนภาษาอังกฤษในชั้นเรียนที่ดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนกับชั้นเรียนที่ไม่ได้ดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน โดยพิจารณาความแตกต่าง และความสัมพันธ์ ด้านคะแนนทักษะการเขียน และคะแนนทักษะการอ่าน ในแบบการประเมินทักษะทางวิชาการของรัฐเท็กซัส คะแนนเฉลี่ยประจำภาคเรียน และคะแนนเฉลี่ยตลอดการเรียน" (A Comparative Study of

Outcome-Based and Non-Outcome-Based English II Classrooms: the Differences and Relationships in Reading and Writing TAAS Score, Semester Averages, and Grade Point Averages: Texas Assessment of Academic Skills) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพิจารณาความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยวิชาภาษาอังกฤษ ประจำภาคเรียน ในเกรด 10 และเกรดเฉลี่ย ระหว่างผู้เรียนในชั้นเรียนที่ครูใช้วิธีสอนแบบเน้นผลการเรียน กับผู้เรียนในชั้นเรียนที่ครูไม่ได้ใช้วิธีสอนแบบเน้นผลการเรียน รวมทั้งยังได้พิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนการเขียนในแบบประเมินทักษะทางวิชาการของเท็กซัส คะแนนเฉลี่ยวิชาภาษาอังกฤษ ประจำภาคเรียน และเกรดเฉลี่ย และความสัมพันธระหว่างคะแนนการอ่านในแบบประเมินทักษะทางวิชาการของเท็กซัส คะแนนเฉลี่ยวิชาภาษาอังกฤษ ประจำภาคเรียน และเกรดเฉลี่ย ของผู้เรียนที่เรียนแบบเน้นผลการเรียน และผู้เรียนที่ไม่ได้เรียนแบบเน้นผลการเรียน ทั้งนี้เครื่องมือวิจัย ได้แก่ แบบประเมินทางวิชาการของรัฐเท็กซัส ทั้งด้านทักษะการเขียนและทักษะการอ่าน ผลการวิจัยปรากฏว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทั้งในด้านคะแนนการอ่านในแบบประเมินทักษะทางวิชาการของเท็กซัส คะแนนการเขียนในแบบประเมินทักษะทางวิชาการของเท็กซัส หรือเกรดเฉลี่ย ระหว่างผู้เรียนที่เรียนโดยวิธีเน้นผลการเรียน และผู้เรียนที่ไม่ได้เรียนแบบเน้นผลการเรียน แต่พบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในด้านคะแนนเฉลี่ยวิชาภาษาอังกฤษ ประจำภาคเรียน โดยที่ผู้เรียนในชั้นเรียนที่มีการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนมีคะแนนสูงกว่าผู้เรียนในชั้นเรียนที่ไม่มีการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ยังพบความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างคะแนนการอ่านในแบบประเมินทักษะทางวิชาการของเท็กซัส กับ (ก) คะแนนเฉลี่ยวิชาภาษาอังกฤษ ประจำภาคเรียน สำหรับผู้เรียนในชั้นเรียนที่เรียนแบบเน้นผลการเรียน และ (ข) เกรดเฉลี่ยสำหรับผู้เรียนในชั้นเรียนที่ไม่ได้เรียนแบบเน้นผลการเรียน อีกทั้งพบความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างคะแนนการเขียนในแบบประเมินทักษะทางวิชาการของเท็กซัส กับ (ก) คะแนนเฉลี่ยวิชาภาษาอังกฤษ ประจำภาคเรียน สำหรับผู้เรียนในชั้นเรียนที่ไม่ได้เรียนแบบเน้นผลการเรียน (ข) เกรดเฉลี่ยของผู้เรียนในชั้นเรียนที่ไม่มีการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน และ (ค) เกรดเฉลี่ยของผู้เรียนในชั้นเรียนที่มีการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน ข้อค้นพบดังกล่าวไม่ได้สนับสนุนทฤษฎีที่ว่า การดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนจะช่วยให้ผู้เรียนมีคะแนนที่ดีขึ้นในการทดสอบโดยใช้ข้อสอบมาตรฐาน แต่สนับสนุนงานวิจัยที่ว่า การดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนจะช่วยให้ผู้เรียนมีเกรดที่ดีขึ้นในรายวิชา

สตีเวนส์ (Stevens, 1997) ได้ทำการวิจัยแบบกรณีศึกษาเรื่อง "การเปลี่ยนแปลงการสอนจากแบบเน้นเนื้อหาไปเป็นการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง: การศึกษาเชิงคุณภาพเกี่ยวกับประสบการณ์ของครูคนหนึ่งจากวิทยาลัยชุมชน" (Transitioning from Content-Centered Instruction to Student-Centered Learning: a Qualitative Study of One community College Instructor's Experience) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสบการณ์ของครูในวิทยาลัยชุมชนคนหนึ่งที่ได้เปลี่ยนแปลงวิธีการสอนจากแบบเน้นเนื้อหา ไปเป็นวิธีสอนที่เน้นผลการเรียน/



เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง พร้อมทั้งได้ทบทวน วรรณคดีเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับครูผู้สอนในวิทยาลัยชุมชน และการใช้รูปแบบการฝึกอบรมแบบเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางในภาคอุตสาหกรรมเป็นกรอบแนวคิดในการจัดสอนแบบเน้นผลการเรียน/เน้นผู้เรียนในวิทยาลัยชุมชน วิธีการรวบรวมข้อมูลได้ใช้วิธีการสังเกต สัมภาษณ์ และสัมภาษณ์ ผลจากการวิจัยนี้สามารถตั้งสมมุติฐานได้ 6 ประการดังนี้

1. การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง/เน้นผลการเรียนมีความซับซ้อนและต้องอาศัยทักษะในด้านเทคนิคการสอนมากกว่า การสอนในแบบเน้นเนื้อหาแบบเดิม
2. ครูที่เคยสอนเฉพาะแต่แบบเน้นเนื้อหาจะพบว่ามีความยากลำบากในการสร้างกิจกรรมการเรียนรู้ที่เป็นจริง
3. อิทธิพลของวิทยาลัยเป็นองค์ประกอบสำคัญที่มีผลกระทบต่อความสามารถของครูในการเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติในการสอน
4. ความสามารถของครูเพียงคนเดียวที่จะเปลี่ยนวิธีปฏิบัติในการสอนวิชาหนึ่ง ๆ จะถูกจำกัดโดยหลักสูตรที่ได้ออกแบบไว้แล้ว
5. การเรียนรู้จะได้รับการส่งเสริมให้ดีขึ้นจากความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ด้วยกัน ซึ่งจะช่วยให้เกิดความรู้สึกไว้วางใจกันและได้มีการฝึกการไตร่ตรองด้วย
6. การสอนและการเรียนมีลักษณะธรรมชาติที่ซับซ้อนและมีหลายแง่มุม มิใช่เป็นกระบวนการเชิงเส้นแบบตรรก

อาจสรุปได้ว่า ผลการวิจัยในด้านการเปรียบเทียบผลการสอนที่ใช้หลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนกับการสอนที่ไม่ใช้หลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ปรากฏว่า การสอนที่ใช้หลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนส่งผลให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในรายวิชาดีขึ้น ครูที่มีประสบการณ์การสอนโดยใช้หลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนใช้เทคนิคการสอนมากกว่าการสอนแบบเดิม และครูดำเนินการสอนโดยอาศัยหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนมากขึ้น

### 6.3 การพัฒนาบุคลากรเพื่อการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

การวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลากรเพื่อการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนมีทั้งการศึกษาลักษณะในการพัฒนาบุคลากร และการเตรียมครูเพื่อการจัดการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ดังนี้

เอลเลน (Allen, 1995) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การพัฒนาบุคลากรเพื่อการดำเนินการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน" (Staff Development Practices for the Implementation of Outcome-Based Education) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาลักษณะการพัฒนาบุคลากรที่นักการศึกษาใช้ในการพัฒนาและดำเนินการเพื่อให้มีการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน และพิจารณาว่าลักษณะการดำเนินการประการใดมีประสิทธิภาพมากที่สุดที่จะทำให้ได้ข้อเสนอแนะ

สำหรับการพัฒนาบุคลากรเพื่อให้บุคลากรเหล่านั้นสามารถดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนได้ งานวิจัยชิ้นนี้ได้รวมถึงการสังเคราะห์งานวิจัยและวรรณคดีที่เกี่ยวข้องในด้านการพัฒนาบุคลากรและการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน อีกทั้งได้มีการสัมภาษณ์ผู้ประสานงานในการพัฒนาบุคลากร ณ หน่วยงานจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน (OBE Sites) 5 แห่งทั่วประเทศ และได้ทำการสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโครงการในหน่วยงานจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน 30 แห่ง ในรัฐมินนิโซตา เพื่อศึกษาว่าได้มีการพัฒนาบุคลากรอย่างไรในหน่วยงานดังกล่าว ทั้งนี้พบว่า งานวิจัยในด้านการพัฒนาบุคลากรในหน่วยงานที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนมีน้อยมากในวรรณคดีที่เกี่ยวข้อง ส่วนข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์และการสอบถามชี้ให้เห็นว่านักการศึกษาเข้าใจความสำคัญของการพัฒนาบุคลากรเพื่อให้สามารถดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนได้ และพยายามที่จะจัดเวลาและแหล่งความรู้ต่าง ๆ เพื่ออำนวยความสะดวกแก่การพัฒนาบุคลากรที่มีประสิทธิภาพ สำหรับวิธีที่ให้ผลดีที่สุดในการจัดการพัฒนาบุคลากรได้แก่ การจัดประชุมเพื่อพัฒนาบุคลากรโดยเขตการศึกษา และการให้เงินค่าตอบแทนในช่วงปิดภาคฤดูร้อนเพื่อให้มีการพัฒนาบุคลากร ส่วนหัวเรื่องในการฝึกอบรมที่นักการศึกษาเห็นว่ามีสำคัญในการนำไปใช้ดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนได้แก่ การเรียนเป็นกลุ่มแบบร่วมมือกัน การบูรณาการหลักสูตร การเรียนภาษาแบบองค์รวม วิธีเรียน วิธีการประเมินผลแบบใหม่ที่เน้นผลในทางปฏิบัติ การพิจารณาส่วนต่าง ๆ ทุกส่วน การตัดสินใจร่วมกัน การสร้างทีมงาน และการเข้าใจในความเปลี่ยนแปลง การวิจัยชิ้นนี้จึงแสดงให้เห็นถึงความจำเป็นที่จะต้องมีการพัฒนาบุคลากรที่มีประสิทธิภาพเพื่อที่จะสามารถทำให้การดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนประสบผลสำเร็จได้ และข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัยชิ้นนี้จะช่วยให้นักการศึกษาสามารถจัดเวลาและแหล่งความรู้ต่าง ๆ เพื่อการจัดโปรแกรมพัฒนาบุคลากรที่มีประสิทธิภาพได้ต่อไป

ฮอว์นเนฟฟ์ (Homeff, 1995) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ความเอื้ออาทรของอาจารย์ใหญ่โรงเรียนประถมศึกษาเกี่ยวกับการใช้รูปแบบการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน" (Concerns of Elementary School Principals about Implementing an Outcomes-based Education Model) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพิจารณาความต้องการในการพัฒนาวิชาชีพของครูใหญ่โรงเรียนประถมศึกษาในระบบโรงเรียนของภาคการศึกษาแอตแลนติกกลาง ซึ่งได้ดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนตามรูปแบบของ สแปดตี (Spady) การประเมินความต้องการดังกล่าวได้ดำเนินการโดยใช้แบบสอบถามที่ถามเกี่ยวกับชั้นความเอื้ออาทรของผู้ดำเนินการให้เกิดความเปลี่ยนแปลง (The Change Facilitator's Stages of Concern Questionnaire) โดยมีพื้นฐานมาจาก รูปแบบการมีความเอื้ออาทร (the Concerns-Based Adoption Model) ของ ศูนย์วิจัยและพัฒนาสำหรับการฝึกหัดครู มหาวิทยาลัยเทกซัส ที่ออสติน ซึ่งพัฒนาโดยฮอร์ด ทูเธอร์ฟอร์ด ฮูลิง-ออสติน และฮอลล์ (Hord, Tutherford, Huling-Austin, and Hall) ครูใหญ่ที่ตอบคำถามแบบปลายเปิด และตอบคำถามในแบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง ได้ให้ข้อมูลด้านความกังวลเกี่ยวกับบทบาทของตนในฐานะที่เป็นผู้ดำเนินการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในกระบวนการเรียน

การสอนตามรูปแบบของสแปดดี ผลการวิจัยปรากฏว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ที่ระดับ .05) ระหว่างความเอื้ออาทร ของครูใหญ่โรงเรียนประถมศึกษาเกี่ยวกับบทบาทในฐานะเป็นผู้ดำเนินการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกับจำนวนปีของการมีประสบการณ์ในการเป็นครูใหญ่ เพศของครูใหญ่ และการที่ครูใหญ่ได้มีส่วนร่วมในศูนย์การประเมินผลของสมาคมครูใหญ่โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งชาติ (The National Association of Secondary School Principals' Assessment Center) และพบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในด้านการรับรู้ การจัดการ และการเน้นจุดสำคัญใหม่ โดยขึ้นอยู่กับเวลาที่ครูใหญ่ได้มีส่วนร่วมในศูนย์การประเมินผลในฐานะผู้ประเมิน (An Assessor in the Assessment Center) นอกจากนี้ยังพบความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ระดับ .05) ระหว่างการตระหนักรู้ และการเน้นจุดสำคัญใหม่ ระหว่างข้อมูล และส่วนบุคคล ระหว่างข้อมูล และการจัดการ ระหว่างส่วนบุคคล และการจัดการ ระหว่างส่วนบุคคล และผลที่เกิดขึ้น และระหว่างผลที่เกิดขึ้น และการร่วมมือ ส่วนลักษณะของครูใหญ่แต่ละคนนั้นได้มีการนำมาจัดกลุ่มเป็นกลุ่มย่อยตามลักษณะความเอื้ออาทร ที่มีในระดับสูงด้วย จากผลการศึกษาถึงความเอื้ออาทรของครูใหญ่ดังกล่าว พบว่าควรได้มีการจัดทำแผนงานเพื่อการพัฒนาวิชาชีพของครูใหญ่ขึ้น หากต้องการให้การดำเนินการเรียนการสอนแบบใหม่ตามรูปแบบของสแปดดีประสบความสำเร็จต่อไป และงานวิจัยชิ้นนี้ได้ชี้แนะถึงแผนการพัฒนาวิชาชีพสำหรับครูใหญ่ทั้งในลักษณะที่เป็นรายบุคคล กลุ่มย่อย กลุ่มใหญ่ และแบบจับคู่ด้วย

ชีฮี (Sheehy, 1997) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเตรียมครูสอนวิชาสังคมศึกษาให้ใช้วิธีเรียนเป็นองค์ประกอบของกิจกรรมและการวัดผลเพื่อนำไปใช้ประโยชน์ในสภาพการณ์ที่จัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนในรัฐเพนซิลวาเนีย" (Preparing Social Studies Teachers to Use Learning Style as an Activity and Assessment Design Element for Use in Outcome Based Settings: Pennsylvania) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อระบุถึงระดับความสอดคล้องกันระหว่างวิธีเรียนของนักศึกษาครุวิชาสังคมศึกษา และตัวอย่างกิจกรรมและการประเมินผลแบบเน้นผลการเรียนด้านงานเขียน ผู้วิจัยได้จัดทำรายการวิธีเรียนแบบโคลบ์ ให้แก่นักศึกษาครุวิชาสังคมศึกษาจำนวน 15 คน ผลการวิจัยพบว่า รายการวิธีเรียนดังกล่าวช่วยให้นักศึกษาครุกลุ่มนี้มีความเข้าใจดีขึ้นในด้านวิธีเรียนแบบต่าง ๆ และการใช้วิธีเรียนดังกล่าวในการสอนแบบรายบุคคลในบริบทที่มีการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน และเมื่อพิจารณาในด้านการออกแบบโปรแกรมการฝึกหัดครู พบว่า แนวดำเนินการ ดังกล่าวนั้น เป็นไปตามเป้าหมายของสภาวิชาสังคมศึกษาแห่งชาติ ในการเตรียมครูเพื่อสอนวิชาสังคมศึกษาในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่มีผู้เรียนที่แตกต่างกัน และในการวิจัยครั้งนี้ได้มีการทบทวน วรรณคดีที่เกี่ยวข้องดังนี้

1. การดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนในรัฐต่าง ๆ ทั่วประเทศ
2. การเตรียมครูเพื่อการสอนในสถานการณ์ที่ต้องดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน

### 3. ความต่อเนื่องเชื่อมโยง ระหว่าง วิธีเรียน การออกแบบบทเรียน และการประเมินผลในสถานการณ์ที่เน้นผลการเรียน

ในปัจจุบัน สภาวิชาชีพศึกษาระดับชาติดี ได้ปรับปรุงมาตรฐานสำหรับการเตรียมครูสอนสังคมศึกษาเพื่อให้สอดคล้องกับข้อเสนอแนะในการปฏิรูปการศึกษา หากเขตการศึกษาต่างๆ ในรัฐเพนซิลวาเนียมุ่งที่จะใช้การดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนแล้ว ก็ย่อมจำเป็นที่จะต้องเตรียมนักศึกษาครูเพื่อการสอนในระบบดังกล่าวด้วย และเพื่อประโยชน์ในการเตรียมนักศึกษาครูวิชาสังคมศึกษาให้สามารถสอนในสถานการณ์ที่เน้นผลการเรียนได้ การวิจัยครั้งนี้จึงได้เสนอข้อควรปรับปรุงในโปรแกรมฝึกหัดครูวิชาสังคมศึกษา ดังนี้

1. โปรแกรมนั้นควรสอดคล้องกับเป้าหมายหลักและความคิดรวบยอดของการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนตามที่ระบุโดย คณะปกครองรัฐเพนซิลวาเนีย
2. โปรแกรมนั้นควรมีพื้นฐานความคิดรวบยอดด้านท่วงทีการเรียนที่สอดคล้องกับการออกแบบ และการประเมินผลในบทเรียน

แฮมเนอร์ (Hamner, 1997) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “การคัดเลือกครูในเขตการศึกษาที่จัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน” (Teacher Selection in Outcome-Based Education School) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้แบบสัมภาษณ์เพื่อการคัดเลือกครูอย่างมีระบบ และเพื่อตรวจสอบผลของความเชื่อในการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนที่มีต่อการรับรู้ความรู้ความสามารถของครูโดยใช้แบบสอบถาม ซึ่งมีเกณฑ์ย่อยในการวัดความเชื่อ 9 ประการเกี่ยวกับการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน (ความเชื่อ 9 ประการได้แก่ จุดประสงค์ ความเชื่อพื้นฐาน ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนและประสบผลสำเร็จได้ ความสำเร็จก่อให้เกิดความสำเร็จต่อไป โรงเรียนสามารถควบคุมความสำเร็จได้ การออกแบบจากระดับบนสู่ระดับล่าง ความชัดเจนของจุดเน้น การคาดหวังระดับสูง และการให้โอกาสเพิ่มเติม) แบบสอบถามนี้ได้นำไปใช้ในฤดูใบไม้ผลิ ปี 1995 และได้มีการพัฒนาแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า เพื่อวัดความรู้ความสามารถของครูด้วย กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วย ครูจำนวน 186 คน และครูใหญ่ 17 คน ในเขตการศึกษาเซนต์ชาร์ลส์ พาริช ใน ลูลิง (Luling) รัฐหลุยส์เซียนา กลุ่มตัวอย่างได้รับการคัดเลือกมาเนื่องจากมีส่วนเกี่ยวข้องกับการปรับโครงสร้างในการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ผลการวิจัยพบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในเกณฑ์ย่อยด้านความเชื่อ 5 ประการในการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ระหว่างครูที่ได้รับการจัดว่ามีความรู้ความสามารถสูงโดยครูใหญ่ กับครูในอีกกลุ่มหนึ่ง ครูที่เห็นว่าตนเองมีความรู้ความสามารถสูงมีค่าเฉลี่ยในคะแนนเกณฑ์ย่อยสูงกว่าอีกกลุ่มหนึ่งอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ 4 เกณฑ์ย่อย คะแนนเกณฑ์ย่อยด้านความเชื่อในการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนของครูนั้นมาจากความเชื่อเป็นหลัก มิใช่มาจากประสบการณ์ การฝึกอบรม การทำงาน หรือการศึกษาแต่อย่างใด แต่เมื่อมีการฝึกอบรมเพิ่มมากขึ้น ความเชื่อในหลักการนั้นๆ ในการดำเนินการเรียนการสอนแบบ

เน้นผลการเรียนก็เพิ่มขึ้นด้วย ครูประถมศึกษาที่มีแนวโน้มที่จะมีความเชื่อในการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนมากกว่าครูมัธยมศึกษา องค์ประกอบดังกล่าวสามารถอธิบายความแปรปรวนในการให้คะแนนความสามารถของตนเองและคะแนนความสามารถที่ครูใหญ่ให้ได้เพียงจำนวนหนึ่ง ครูที่มีความเชื่อสอดคล้องกับความเชื่อของครูใหญ่ใน 3 เรื่องมักจะได้รับการจัดให้อยู่ในกลุ่มที่มีความรู้ความสามารถสูง ความเชื่อที่ว่าโรงเรียนควบคุมเงื่อนไขของความสำเร็งได้และการให้โอกาสเพิ่มเติมมีผลกระทบต่อการใช้คะแนนของตัวเองและที่ประเมินโดยครูใหญ่ในด้านความรู้ ความสามารถในการสอน การออกแบบจากระดับบนสู่ระดับล่าง และการคาดหวังระดับสูงมีผลกระทบต่อการใช้คะแนนด้านความรู้ความสามารถในการสอนที่ประเมินโดยครูใหญ่ ครูที่ได้รับการฝึกอบรมในด้านหลักการในการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนมีคะแนนความรู้ความสามารถที่ตนเองประเมินและที่ครูใหญ่ประเมินในระดับที่สูง คำถามบางประการในแบบสัมภาษณ์เพื่อการคัดเลือกครู (STS Interview) ให้ประโยชน์สำหรับการคัดเลือกครูเนื่องจากความเชื่อบางประการที่สะท้อนในแบบสัมภาษณ์นั้นมีความสัมพันธ์กับคะแนนความรู้ความสามารถในการสอน

ผลการศึกษาวิจัยในด้านการพัฒนาบุคลากรเพื่อการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนข้างต้น อาจสรุป ได้ว่า การจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนที่จะประสบผลสำเร็จได้นั้น ควรต้องมีการจัดโปรแกรมการพัฒนาบุคลากรที่มีประสิทธิภาพด้วย นอกจากนี้ยังควรเตรียมนักศึกษาครู และพัฒนาครูใหญ่ให้มีความพร้อมสำหรับการเปลี่ยนแปลงในการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนด้วยเช่นกัน

#### 6.4 การประเมินผลการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

งานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินผลการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนนั้นปรากฏในหลายลักษณะ ทั้งในด้านการศึกษาว่าได้มีการนำแนวทางการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนไปใช้มากน้อยเพียงใด การศึกษาเกี่ยวกับผลการเรียนและลักษณะของผู้เรียนที่เป็นผลมาจากการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน การสำรวจการรับรู้ของผู้เรียนเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ตลอดจนการศึกษาผลกระทบจากการจัดการศึกษาลักษณะดังกล่าวที่มีต่อครูและผู้เกี่ยวข้อง ดังนี้

สำนักงานการศึกษารัฐยูทาห์ (Utah State Office of Education, Salt Lake City, 1991) ได้ประเมินผลการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนในรัฐยูทาห์ เพื่อศึกษาผลกระทบจากการจัดการศึกษาลักษณะดังกล่าว ในการดำเนินการนั้นได้ใช้วิธีสัมภาษณ์สมาชิกกรรมการโรงเรียนผู้บริหาร ครู บุคลากร และนักเรียน จำนวนรวมกันมากกว่า 300 คน รวมทั้งได้ส่งแบบสอบถามไปยังผู้บริหารทั้งในเขตการศึกษา โรงเรียนและครู โดยได้รับแบบสอบถามกลับคืนมาจากเขตการศึกษา 34 เขต โรงเรียน 427 แห่ง และจากครูกว่า 7,400 คน ผลการศึกษาพบว่าผู้บริหารที่ได้รับการสำรวจความคิดเห็นในปี 1987, 1989 และ 1990 ได้รับรู้ว่ามีจัดการ

ศึกษาแบบเน้นผลการเรียนเพิ่มมากขึ้น นอกจากนี้ องค์ประกอบของการจัดการศึกษาดังกล่าวเช่น การวางแผนอย่างกว้างขวาง ได้มีการนำไปใช้อย่างสมบูรณ์มากกว่าองค์ประกอบอื่น ๆ เช่น การมีส่วนร่วมของชุมชน ส่วนข้อมูลจากการสำรวจคณะบุคลากรในระดับรัฐพบว่ามากกว่าครึ่งหนึ่งของคณะบุคลากรดังกล่าวได้รับการฝึกอบรมด้านการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน และยังพบว่า สิ่งที่ได้ปรับปรุงให้ดีขึ้นในการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนได้แก่ การจัดบริหารเวลา ทิศทาง และการมุ่งมั่นในการดำเนินงาน การจัดแผนการสอน การกำหนดเป้าหมาย หลักสูตร และการรับรู้ความต้องการของผู้เรียน วิธีการสอน และปัญหาด้านวิชาเฉพาะ โดยสรุป การจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนได้มีผลต่อการศึกษาในรัฐยูทาห์อย่างมาก และได้รับการยอมรับจากนักการศึกษาส่วนใหญ่

ไนแลนด์ และเทสค์ (Nyland and Tesch, 1991) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “การพัฒนาองค์กรที่มีคุณภาพโดยใช้กระบวนการประเมินผลอย่างต่อเนื่อง” (Developing Quality Organizations through the Process of Ongoing Assessment) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนในพาสโค รัฐวอชิงตัน ซึ่งได้ดำเนินการมาแล้วเป็นเวลา 3 ปี โดยได้ทำการศึกษาสำรวจในปีการศึกษา 1989-90 แบบทดสอบที่ใช้ในวัดความสำเร็จได้รับการพัฒนาขึ้นเพื่อวัดผลการเรียนใน 5 ด้าน ซึ่งได้แก่ การนับถือตนเอง ทักษะการคิด ทักษะกระบวนการ การเรียนรู้แบบนำตนเอง และความเอื้ออาทรต่อผู้อื่น โดยจะใช้ประเมินผู้เรียนเกรด 3, 6, 9 และ 12 นอกจากนี้ยังมีแบบวัดการยอมรับของครูในการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนด้วย ผลการวิจัยพบว่า ในเบื้องต้นการลงทุนทั้งด้านเวลาและค่าใช้จ่ายได้ผลคุ้มค่า คณะครูแสดงถึงความมุ่งมั่นในเป้าหมายที่ว่า “ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้” ทักษะการสอนของครูเริ่มดีขึ้น และผู้เรียนมีความพยายามในการปรับปรุงตนเองต่อไป ส่วนด้านอื่น ๆ ที่ควรได้รับความสนใจได้แก่ การคาดหวังเกี่ยวกับคณะครู การสนับสนุนจากชุมชน เวลาที่ใช้สำหรับการฝึกอบรมและการจัดทีมงาน และความรู้สึกรับรู้ในความสามารถของตนเองของผู้เรียนและคณะครู

เวลเกอร์ (Welker, 1994) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “การรับรู้ของผู้เรียนเกี่ยวกับการดำเนินการของโรงเรียน : การจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน คือ คำตอบ ใช่หรือไม่” (Students' Perceptions of School: Is Outcome-Based Education the Answer?) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบการรับรู้ของผู้เรียนเกี่ยวกับสิ่งที่โรงเรียนดำเนินการและควรดำเนินการในการเตรียมผู้เรียนเพื่ออนาคต รวมทั้งเป็นการตรวจสอบการรับรู้ของผู้เรียนเกี่ยวกับผลการเรียนสุดท้ายที่เสนอโดยเขตการศึกษาของโรงเรียน ตลอดจนเพื่อพัฒนาทฤษฎีที่ได้มาจากข้อค้นพบจากการตรวจสอบดังกล่าวและใช้ทฤษฎีนั้นด้วย ผู้เรียนในเขตการศึกษาในรัฐโอคลาโฮมาที่ร่วมโครงการวิจัยได้ให้สัมภาษณ์ตามแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างและแบบปลายเปิด ผลการวิจัยปรากฏว่า ในการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับผู้เรียนนั้น ผู้เรียนเห็นว่าจำเป็นต้องให้โอกาสที่สม่ำเสมอแก่การเรียนของผู้เรียน รวมทั้งให้ประสบการณ์ในการเรียนที่มีความหมาย ตลอดจนให้

มีการจัดการด้านพัฒนาการทางสังคมด้วย นอกจากนี้ยังจำเป็นต้องมีการเปลี่ยนแปลงด้านแนวคิดและวิธีการสอนเพื่อให้ได้ผลที่ดีขึ้นในอนาคต ผู้เรียนต้องการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ และหลักสูตรควรได้รับการเพิ่มเติมในส่วนอื่น ๆ นอกเหนือไปจากงานที่ต้องทำในวิชาเรียน และกิจกรรมในชั้นเรียน นักการศึกษาควรต้องพิจารณาอย่างรอบคอบเกี่ยวกับวิธีการนำเสนอข้อมูล และการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่เรียนและชีวิตความเป็นจริง อีกทั้งความเป็นผู้เรียนโดยองค์รวม ควรได้รับการพิจารณาและให้มีทางเลือกหลาย ๆ ทางเพื่อการเรียนรู้ ซึ่งจากการศึกษาครั้งนี้สามารถพิจารณาได้ว่า การดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนเป็นทางออกสำหรับการแก้ปัญหาดังกล่าวได้หากผู้เรียนได้มีส่วนร่วมด้วยโดยเป็นองค์ประกอบที่สำคัญประการหนึ่ง

อีแวนส์ (Evans, 1995) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “การศึกษาสำรวจการเรียนการสอนในชั้นเรียน 6 ชั้นเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน” (An Investigation of Instruction in Six Outcome-Based Classrooms) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินผลการดำเนินการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนเพื่อที่จะตอบคำถามว่าการดำเนินการเรียนการสอนลักษณะดังกล่าวในทางปฏิบัติในชั้นเรียนได้เป็นไปตามความคิดรวบยอดทางทฤษฎีเพียงใด โดยได้ทำการสัมภาษณ์ ครู 2 คน พร้อมด้วยครูใหญ่ในแต่ละโรงเรียน จำนวน 3 แห่งในเขตการศึกษาที่แตกต่างกัน อีกทั้งได้ทำการสังเกตการใช้การบันทึกและการให้คะแนนของครูตามแบบการให้คะแนนสำหรับการเรียนการสอนแบบเป็นจริง ที่พัฒนาโดย เฟรด นิวแมนน์ และคณะ แห่งมหาวิทยาลัยวิสคอนซิน (Fred Newmann and Colleagues at the University of Wisconsin) ด้วย ส่วนแรกของข้อคำถามในงานวิจัยได้พิจารณาถึงความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการสอนและการดำเนินการในระดับชั้นเรียน ซึ่งการพิจารณาความคิดรวบยอดดังกล่าวได้มาจากการสัมภาษณ์ การสังเกต รวมทั้งเอกสารต่าง ๆ ข้อมูลที่ได้แสดงให้เห็นว่าครูได้มีความผูกพันในการสอนตามความคิดรวบยอดในระดับท้องถิ่น โรงเรียนมัธยมศึกษาอาดัมส์ (Adams Junior High) ได้เน้นถึงการบรรลุความสำเร็จโดยใช้วิธีการต่าง ๆ ที่หลากหลาย โรงเรียนประถมบุชานัน (Buchanan Elementary School) เน้นความสำเร็จของผลการเรียน ส่วนโรงเรียนมัธยมคาร์เตอร์ (Carter Junior High) เน้นการประสบความสำเร็จในผลการเรียนโดยจัดให้การสอน และการประเมินผลมีความสอดคล้องกันให้มากที่สุด ครูจากโรงเรียนทั้ง 3 แห่ง ได้ควบคุมกระบวนการสอนที่ให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมเพื่อที่ผู้เรียนจะสามารถประสบผลสำเร็จในการบรรลุผลการเรียนได้ ส่วนที่สองของคำถามในงานวิจัยนั้นได้พิจารณาเกี่ยวกับการสอนในรูปแบบของการปฏิรูปการศึกษา ซึ่งจะเป็นการสอนในสภาพที่เป็นจริง ผลจากการวิจัยปรากฏว่า ได้มีการใช้มิติของการสอนในสภาพที่เป็นจริงในทุกบทเรียน ส่วนคะแนนเกี่ยวกับเทคนิคการสอนของครูแสดงให้เห็นว่าได้มีการใช้ความช่วยเหลือทางสังคมเพื่อการเรียนรู้ในลำดับสูงสุด ส่วนการเชื่อมโยงการเรียนกับความรู้ในโลกนอกชั้นเรียน อยู่ในลำดับต่ำสุด และด้วยเหตุที่การเชื่อมโยงกับโลกภายนอกเป็นลักษณะสำคัญของการสอนที่เน้นสภาพที่เป็นจริง บทเรียนที่ใช้จึงนับว่ายังขาดสภาพที่เป็นจริง ส่วนข้อสรุปโดยรวมที่ได้คือ เมื่อทั้งผู้เรียนและครูต่างต้องรับผิดชอบต่อผลความสำเร็จ

ในผลการเรียน การบรรลุถึงความสำเร็จนั้นจะมีความสำคัญเหนือเป้าหมายด้านการสอนอื่น ๆ และในงานวิจัยนี้ พบว่าครูที่มุ่งมั่นในการใช้การสอนแบบเน้นผลการเรียนได้ทำงานหนักกว่าที่เคยสอนแบบเดิม

ฮอฟแมน (Hoffman, 1996) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “การตรวจสอบมาตรฐานการปฏิบัติในการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน และปัจจัยที่ส่งเสริมการดำเนินการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน” (An Examination of Outcome-based Education Practices Standards, and Factors That Enhance Implementation of OBE) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่าโรงเรียนในรัฐโอไฮโอที่คัดเลือกมานั้น ได้ดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน ได้อย่างประสบผลสำเร็จเพียงใด รวมทั้งศึกษาถึงปัจจัยที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ซึ่งส่งผลให้การดำเนินการแบบเน้นผลการเรียนมีผลดีขึ้น ตลอดจนปัจจัยที่ทำให้ครูอาจารย์รับรู้ถึงผลดีของการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน ในการวิจัยครั้งนี้มีครูเข้าร่วมโครงการทั้งหมด 303 คน จาก 21 โรงเรียน ครูดังกล่าวได้ตอบแบบสอบถามที่มีข้อความ 64 ข้อ ซึ่งผลที่ได้จากการวิจัยนี้แสดงให้เห็นถึงความมากมายของการปฏิบัติตามลักษณะการดำเนินการแบบเน้นผลการเรียน 9 ลักษณะ ตามมาตรฐานของเครือข่ายโรงเรียนที่ดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน ผลการวิจัยปรากฏว่า

1. โรงเรียน 6 แห่ง จากทั้งหมด 21 แห่ง ดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนได้อย่างประสบผลสำเร็จ
2. โรงเรียนทุกโรงได้มีการนำลักษณะการปฏิบัติตามมาตรฐานการดำเนินการแบบเน้นผลการเรียน 4 ประการ จากทั้งหมด 9 ประการ ไปใช้อย่างประสบผลสำเร็จ ซึ่งลักษณะการปฏิบัติตามดังกล่าวได้แก่ (1) การตั้งปณิธานที่สะท้อนความคิด “ความสำเร็จสำหรับทุกคน” และเป็นปณิธานที่ได้รับการสนับสนุนจากคณะครูอาจารย์อย่างเข้มแข็ง (2) การพัฒนาให้เกิดวัฒนธรรมการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนและครูอาจารย์ประสบผลสำเร็จระดับสูง (3) การใช้ระบบการเรียนการสอนตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน (4) การใช้ยุทธศาสตร์การประเมินผลแบบเน้นผลการเรียน
3. ปัจจัยที่จัดว่า ประสบผลสำเร็จ ในการส่งเสริมให้มีการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนทั้งหมดต่างเกี่ยวข้องกับ ลักษณะความเป็นผู้นำที่มีประสิทธิภาพ
4. ครูในโรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนได้สังเกตเห็นผลดีที่เกิดขึ้นจากการดำเนินการดังกล่าว ซึ่งรวมถึงผลดีจากการคาดหวังให้ผู้เรียนทุกคนประสบผลสำเร็จในระดับสูง การเน้นจุดสำคัญในหลักสูตรที่สอน การใช้ยุทธศาสตร์การประเมินผลที่เหมาะสม การใช้หลักสูตรที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนมากขึ้น และการปรับปรุงการสร้างแรงจูงใจและการประสบความสำเร็จในการเรียนแก่ผู้เรียนให้ดีขึ้น

ข้อสรุปสำคัญ 6 ประการ จากการวิจัย ดังกล่าว มีดังนี้



1. การดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนที่ประสบผลสำเร็จนั้น ก่อให้เกิดผลดีบางประการทั้งต่อครูและผู้เรียน
2. ในการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนนั้น ได้มีการใช้วิธีเรียนแบบบรรลุผล กันอย่างกว้างขวาง และนับเป็นหัวใจหลักของการดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน
3. ในการดำเนินการด้านหลักสูตรนั้น ต้องมีความสอดคล้องกัน เนื่องจากครูจะกำหนดจุดเน้นในหลักสูตรที่ชัดเจนขึ้น เพื่อทำ การสอนในสิ่งที่จะทดสอบ และทดสอบในสิ่งที่สอน
4. การประเมินผลมีการเปลี่ยนแปลงไปโดยมีการใช้เกณฑ์ มีการวัดผลในทางปฏิบัติ และมีการใช้ยุทธศาสตร์การประเมินผลที่เน้นสภาพที่เป็นจริง มากขึ้น
5. โรงเรียนยังขาดระบบการจัดการที่ใช้คอมพิวเตอร์ ซึ่งใช้ในการผลิตแบบประเมินผล และรายงานผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน
6. ภาวะผู้นำที่มีประสิทธิภาพนับว่าเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดสำหรับการที่จะทำให้ดำเนินการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียนประสบผลสำเร็จได้

โลแกน (Logan, 1996) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การใช้ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่จัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน" (The Implementation of Learner Outcomes in Public High Schools: Outcome Based Education) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ ศึกษาว่า การจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายของรัฐส่งผลกระทบต่อบทบาทของผู้เรียน ครู และคณะบุคลากรอย่างไร ตลอดจนพิจารณาถึงการสอนและการประเมินผล รวมทั้งลักษณะและการจัดสรรแหล่งความรู้ด้วย การดำเนินการวิจัยเป็นไปในลักษณะของการวิจัยเชิงบรรยาย คณะบุคคลผู้เชี่ยวชาญซึ่งประกอบด้วยนักวิจัยและผู้ปฏิบัติการจำนวน 11 คน ได้ตอบคำถามแบบเดลฟาย 2 รอบ เพื่อสรุปรายการที่คาดว่าจะมีผลต่อโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ผู้ปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ระบุรายการที่เกี่ยวข้องและให้คำตอบจากรายการที่ได้จากคำถามแบบเดลฟาย (Delphi) ผลการวิจัยปรากฏว่า

1. รายการจำนวนมากได้รับการให้คะแนนสูงว่ามีผลกระทบที่มีประสิทธิภาพซึ่งเป็นการสนับสนุนแนวคิดที่ว่าถ้าต้องการปรับปรุงโรงเรียน ควรได้มีการวางแผนอย่างจริงจังเพื่อที่จะลดอุปสรรคในการดำเนินการต่อไป
2. การจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนเป็นการเปิดทางให้มีการเปลี่ยนแปลงโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายของรัฐในหลาย ๆ ด้าน คณะผู้เชี่ยวชาญได้จัดทำรายการที่มีความหลากหลายซึ่งเป็นที่โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนควรได้ดำเนินการ และการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนนั้นจะเป็นการดำเนินการเพื่อการปรับโครงสร้างการจัดการศึกษาใหม่

3. ในขณะที่บุคลากรที่สนับสนุนการเรียนการสอนจะได้รับผลกระทบจากการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน รายการที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนและครูเป็นรายการที่ได้รับคะแนนเพียงระดับพอสมควรเท่านั้น

ข้อสรุปที่ได้จากการวิจัยนี้ คือ

1. การจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายของรัฐจะส่งผลกระทบต่อองค์ประกอบ 3 ประการ โดยจะมีการเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ครูและผู้เรียนทำ วิธีที่ครูและผู้เรียนทำงานด้วยกัน และแหล่งเรียนรู้ที่ครูและผู้เรียนใช้

2. การจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนไม่เหมือนกับการใช้โปรแกรมที่ซื้อมาหรือการนำแบบเรียนใหม่มาใช้ในรายวิชาเดิม แต่จะต้องมีวิธีการของตนเองที่กำหนดมาจากทักษะความรู้และความสามารถของคณะครู ผู้เรียน และชุมชน คณะครูต้องได้รับการฝึกฝนและได้รับการสนับสนุนเพื่อให้ความพยายามดังกล่าวประสบผลสำเร็จได้

3. ผู้ปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ได้รับการเตรียมการอย่างดีเพื่อให้ความช่วยเหลือแก่คณะครูในโรงเรียนเพื่อการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน ข้อเสนอจากคำตอบที่ได้ นั้นควรได้รับการพิจารณาโดยคณะครูเพื่อการวางแผนการใช้ผลการเรียนของผู้เรียน

ข้อเสนอแนะจากงานวิจัยชิ้นนี้ มีดังนี้

1. ควรวิเคราะห์ความพร้อมของผู้ที่เกี่ยวข้อง หรือผู้ที่ได้รับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงสำคัญ ๆ ของโรงเรียน

2. ควรใช้ระยะเวลาที่ยาวนานพอสมควร

3. ควรวางแผนเกี่ยวกับค่าใช้จ่ายในการดำเนินการเพื่อการสนับสนุนการพัฒนาบุคลากร การฝึกอบรม การจัดแหล่งเรียนรู้ และการวิจัย

4. ควรให้ครูทุกคนได้มีส่วนร่วมด้วย ไม่ใช่เพียงคณะผู้แทนเพียงกลุ่มเดียว

5. ควรให้ความช่วยเหลือที่มั่นคงจากชุมชนของโรงเรียนที่มีความหลากหลาย

จากงานวิจัยด้านการประเมินผลการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน อาจสรุปได้ว่า เขตการศึกษาต่าง ๆ ในอเมริกาได้นำแนวทางการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนไปใช้มากขึ้น ครูยอมรับแนวคิดนี้และตระหนักในบทบาทและภาระหน้าที่ของตนในการให้การศึกษาเพิ่มขึ้น แนวคิดในด้านการใช้วิธีการสอนได้เปลี่ยนแปลงไปโดยเน้นสภาพที่เป็นจริง การให้ความสำคัญต่อผลการเรียนได้มีการเน้นถึงคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียนนอกเหนือจากความรู้ความสามารถในสาขาที่เรียน แนวทางการประเมินผลได้เปลี่ยนแปลงไปโดยให้การประเมินผลเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนการสอนด้วย และมีโรงเรียนจำนวนไม่น้อยประสบผลสำเร็จจากการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผลการเรียน

กล่าวโดยสรุป งานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนในด้านต่าง ๆ ข้างต้นนั้นชี้ให้เห็นว่าการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนในสหรัฐอเมริกา มีแนวโน้มที่จะได้รับการสนับสนุนจากรัฐ และได้รับความนิยมในวงการการศึกษาเพิ่มมากขึ้นเนื่องจากการจัดการ

ศึกษาในลักษณะนี้ได้รับการพิจารณาว่าเป็นแนวทางหนึ่งในการปฏิรูปการศึกษา หรือการปรับรื้อระบบเกี่ยวกับการจัดการศึกษา

ผลจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้น ทำให้ได้กรอบแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชา ครั้งนี้ ดังนี้

1) ผลการเรียนรู้สุดท้ายระดับรายวิชา เป็นสิ่งสำคัญที่สุดในการพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน เนื่องจาก ตามแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียนนั้น ผลการเรียนรู้ของหลักสูตร ซึ่งครอบคลุมทั้งเนื้อหาด้านความรู้ในวิชาเฉพาะ และด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ที่สอดคล้องกับสภาพการณ์ตามความต้องการของสังคมและตลาดแรงงานเพื่อประโยชน์ต่อการประกอบอาชีพของผู้เรียนต่อไป จะเป็นสิ่งที่บ่งชี้และผลักดันให้การดำเนินการในส่วนอื่น ๆ ของหลักสูตรซึ่งได้แก่ การกำหนดเนื้อหา การดำเนินการเรียนการสอน และการประเมินผลการเรียน เป็นไปอย่างสอดคล้องกัน ทั้งนี้ การกำหนดรายการผลการเรียนรู้สุดท้ายระดับรายวิชาควรเป็นผลมาจากการศึกษาข้อมูลพื้นฐาน ดังนี้

1.1) การศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งนโยบายของรัฐ และ/หรือ นโยบายของหน่วยงานต้นสังกัด

1.2) การสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับความต้องการของผู้เกี่ยวข้องในตลาดแรงงาน ในด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ และความรู้ความสามารถในเนื้อหาวิชาเฉพาะด้าน การเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจที่ผู้สำเร็จการศึกษาสาขาบริหารธุรกิจ วิชาเอกภาษาอังกฤษธุรกิจ สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล ควร มี เพื่อประโยชน์ในการปฏิบัติงานในหน่วยงานธุรกิจต่าง ๆ ต่อไป ผู้เกี่ยวข้องในตลาดแรงงานดังกล่าวควรได้แก่ หน่วยงานธุรกิจที่ใช้ภาษาอังกฤษ ผู้ใช้ภาษาอังกฤษในการปฏิบัติงาน และผู้สำเร็จการศึกษาสาขาบริหารธุรกิจ วิชาเอกภาษาอังกฤษธุรกิจ

2) รายการผลการเรียนรู้สุดท้ายระดับรายวิชาที่ได้กำหนดขึ้นจากการดำเนินการในข้อ 1 ควรได้รับการประเมินความเหมาะสมโดยผู้ทรงคุณวุฒิ ทั้งนี้เพื่อให้ได้มีการวิพากษ์วิเคราะห์รายการผลการเรียนรู้สุดท้ายระดับรายวิชาดังกล่าว จากคณะผู้ทรงคุณวุฒิที่มีประสบการณ์และความเชี่ยวชาญในด้านต่าง ๆ ทางการศึกษา ซึ่งผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าวประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญในด้านการพัฒนาหลักสูตร ด้านการสอนภาษาอังกฤษ ด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา และด้านจิตวิทยาการศึกษา และผู้วิจัยจะได้นำข้อเสนอแนะต่าง ๆ จากคณะผู้ทรงคุณวุฒิมาใช้ปรับปรุงรายการผลการเรียนระดับรายวิชา ก่อนที่จะได้นำไปใช้ในการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรในขั้นตอนต่อไป

3) การออกแบบหลักสูตรและการสอน ควรเป็นการดำเนินการในขั้นตอนต่อมาเพื่อพิจารณากำหนดเนื้อหา และกิจกรรมการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับรายการผลการเรียนรู้สุดท้ายระดับรายวิชา ทั้งนี้การดำเนินการในขั้นนี้ ควรได้แก่

3.1) การกำหนดรายละเอียดเนื้อหา และกิจกรรมการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความสามารถในการเขียนเพื่อการสื่อสารธุรกิจที่มีลักษณะของการสื่อสาร ตลอดจนการจัดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับการสร้างเสริมคุณลักษณะที่พึงประสงค์

3.2) การกำหนดให้มีการทดสอบและวัดความรู้พื้นฐานก่อนเรียน

3.3) การระบุรายการผลการเรียนระดับบทเรียน เพื่อการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่สอดคล้องกัน และให้โอกาสการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น

3.4) การกำหนดให้มีการประเมินความก้าวหน้าระหว่างเรียน

3.5) การกำหนดให้มีการประเมินผลรวมเมื่อสิ้นสุดการเรียน

4) เอกสารหลักสูตรและเอกสารประกอบหลักสูตรควรได้รับการจัดทำขึ้นเพื่อบรรจุสาระเนื้อหาและรายละเอียดกิจกรรมต่าง ๆ ที่ได้กำหนดไว้

5) เอกสารหลักสูตรและเอกสารประกอบหลักสูตรที่ได้จัดทำขึ้นควรได้รับการประเมินและตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรโดยผู้ทรงคุณวุฒิ ซึ่งเป็นไปตามแนวคิดในการประเมินคุณภาพหลักสูตรด้านความสอดคล้องภายในของแพทท (Pratt, 1980: 121, 410) เพื่อการแก้ไขปรับปรุงให้มีความเหมาะสมยิ่งขึ้นก่อนนำไปทดลองใช้

6) การนำหลักสูตรไปทดลองใช้ หรือทดลองสอนตามหลักสูตรที่พัฒนาขึ้น ควรยึดหลักการดังนี้

6.1) กำหนดผลที่จะต้องบรรลุให้ชัดเจน

6.2) ออกแบบการสอนโดยยึดผลที่ต้องการบรรลุที่ได้กำหนดไว้แล้ว

เป็นหลัก

6.3) เน้นถึงความคาดหวังระดับสูงที่ผู้เรียนทุกคนประสบผลสำเร็จในการเรียน

การเรียน

6.4) ให้โอกาสและความช่วยเหลือเพิ่มเติม เพื่อการได้บรรลุถึงความสำเร็จในการเรียน

สำเร็จในการเรียน

จากหลักการนี้ก่อนการดำเนินการสอนตามหลักสูตรจึงควรมีการวัดความรู้พื้นฐานของผู้เรียน เพื่อการให้ความช่วยเหลือผู้เรียนที่ยังขาดความรู้พื้นฐานในวิชาที่เรียน (Butler, 1987: 1; Desmond, 1992: 1; Jessup, 1991: 89; Yarworth et al: 1988: 62, Battistini, 1995: 1) ในการสอนแต่ละครั้งควรต้องมีผลการเรียนที่ต้องการในระดับหน่วยย่อย ซึ่งให้แนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและการประเมินความก้าวหน้าในการเรียนของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ให้โอกาสผู้เรียนในการประเมิน และแก้ไขปรับปรุงผลงาน และการเรียนรู้ของตนเอง ส่วนในด้านสร้างเสริมคุณลักษณะที่พึงประสงค์แก่ผู้เรียนนั้นควรสอดแทรกไว้ในขั้นตอนการสอนต่าง ๆ เช่น การสร้างเสริมคุณลักษณะให้สามารถทำงานโดยร่วมมือกับผู้อื่นโดยการจัดโอกาสให้ผู้เรียนทำงานเป็นคู่ หรือเป็นกลุ่ม เป็นต้น

ในการทดลองใช้หลักสูตรนั้น ควรมีการประเมินผลการใช้หลักสูตรในชั้นเรียน โดยพิจารณาทั้งในด้านเนื้อหาวิชา และด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ในด้านเนื้อหาวิชานั้น มีเกณฑ์ที่แจ้งให้ผู้เรียนทราบล่วงหน้า และทำการประเมินความก้าวหน้าในการเรียนของผู้เรียน ทุกบทเรียนย่อย เพื่อให้ผู้เรียนได้ปรับปรุงตนเองในการเรียน และทำการประเมินผลรวม ภายหลังสิ้นสุดการเรียนบทเรียนย่อยทุกบทแล้ว ผู้ที่ไม่ผ่านเกณฑ์การประเมินได้รับการจัดโอกาสให้ทำกิจกรรมเพิ่มเติมเพื่อทบทวนสิ่งที่เรียนและทดสอบซ้ำ ส่วนการประเมินคุณลักษณะที่ได้รับการส่งเสริม นั้น ได้มาจากการใช้แบบวัดคุณลักษณะ ทั้งนี้ผลการทดลองใช้หลักสูตรสามารถนำมาใช้ในการพิจารณาปรับปรุงหลักสูตรได้ต่อไป

กรอบแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตร ดังกล่าว สามารถนำเสนอ เป็นแผนภาพ ได้ดังนี้

แผนภาพที่ 8: กรอบแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรการเรียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ ตามหลักการจัดการศึกษาแบบเน้นผลการเรียน

