

วรรณคดีที่เกี่ยวข้อง

ในบทนี้ผู้วิจัยได้เสนอหลักการและแนวคิดซึ่งได้ศึกษาจากเอกสาร ตำรา บทความ และงานวิจัยต่าง ๆ โดยนำเสนอเป็น 3 ตอน คือ

- ตอนที่ 1 การศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา
- ตอนที่ 2 หลักสูตรครุศาสตร์มหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษา
- ตอนที่ 3 การประเมินผลหลักสูตร
- ตอนที่ 4 ผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ตอนที่ 1 การศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา

บัณฑิตศึกษามาจากคำว่า Graduate Study ซึ่งวิจิตร ศรีสอาน (2525 : 77) ได้ให้ความหมายของคำ "บัณฑิตศึกษา" ไว้ว่า หมายถึง "การศึกษาที่เกิดขึ้นหลังจากผู้เรียนเป็นบัณฑิตแล้ว" การศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาจึงเป็นการศึกษาระดับสูงกว่าปริญญาตรีที่จัดขึ้นสำหรับผู้ที่เป็นบัณฑิตแล้วได้เข้ารับการศึกษาคือในระดับที่สูงขึ้น เพื่อเป็นการเพิ่มคุณวุฒิและศักยภาพทางวิชาการของตนเอง ในแง่ของการจัดการศึกษา หรือการผลิตบัณฑิตระดับบัณฑิตศึกษานี้จะมองถึงความสำคัญของการสร้างสรรค์บุคคลให้เป็นผู้นำทางวิชาการของศาสตร์แต่ละสาขา ดังที่ ประชุมสุข อาชวอำรุง (2522 : 49) เคยกล่าวไว้ว่า "ในระดับปริญญาตรีเราต้องการสกอ์ล่าที่เป็นปฏุชนคนธรรมดา แต่ในระดับบัณฑิตศึกษา เราต้องการสกอ์ล่าที่เป็นผู้นำที่ดี" ดังนั้นการศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาจึงมีจุดมุ่งหมายที่จะผลิตผู้รู้ ผู้เชี่ยวชาญ เฉพาะสาขา ทำการค้นคว้าวิจัยผลิตความรู้เพื่อยกระดับวิชาชีพ และเป็นผู้นำทางวิชาการ จะเห็นได้จากความพยายามที่จะจัดการเรียนการสอนที่มีลักษณะของการค้นคว้าเชิงวิจัยแสวงหาความรู้อย่างลึกซึ้ง ตลอดระยะเวลาของการศึกษาในหลักสูตรระดับ บัณฑิตศึกษา ซึ่ง วิจิตร ศรีสอาน (2522 : 23) กล่าวว่า ลักษณะสำคัญหรือเป้าหมายของการศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา เพื่อต้องการให้บัณฑิตมีความเป็นนักวิชาการ และนักวิชาชีพชั้นสูง ฉะนั้นการจัดการระดับนี้จึงมุ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักค้นคว้าวิจัยด้วยตนเอง ให้มากที่สุด

ในขณะที่ประเทศกำลังเผชิญปัญหาการพัฒนาเกษตรกรรม และอุตสาหกรรมไปพร้อม ๆ กับการพัฒนาศาสตร์ของความรู้เพื่อการบริการ จึงมีความจำเป็นยิ่งที่ประเทศจะต้องมีแหล่งบริการ

ทางวิชาการของตนเอง ซึ่งการศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาจัดเป็นกำลังสำคัญของการพัฒนาศาสตร์ของความรู้แต่ละสาขาให้กว้างไกลยิ่งขึ้น สร้างและผลิตข้อความรู้ที่ทันสมัย ส่งเสริมให้มหาวิทยาลัยเป็นแหล่งวิชาการของประเทศได้อย่างแท้จริง

บัณฑิตศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นสถาบันการศึกษาชั้นนำแห่งหนึ่งของประเทศไทย เปิดสอนระดับบัณฑิตศึกษามาเป็นเวลากว่า 50 ปีแล้ว มีผู้สำเร็จการศึกษาชั้นปริญญาโทบัณฑิตเป็นคนแรก เมื่อปี พ.ศ. 2488 ในตอนนั้นยังไม่มีบัณฑิตวิทยาลัย ไม่มีการกำหนดมาตรฐานและระเบียบข้อบังคับของการจัดการศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาที่เป็นแนวทางเดียวกัน การจัดการเรียนการสอนระดับบัณฑิตศึกษาดำเนินการโดยคณะหรือแผนกวิชาที่มีความพร้อม และมีความประสงค์จะเปิดสอนในหลักสูตรใด ก็เสนอขออนุมัติจากที่ประชุมคณบดี เมื่อได้รับอนุมัติก็จัดดำเนินการไปตามความเหมาะสมของแต่ละแผนกวิชา จนกระทั่ง ปี พ.ศ. 2502 จึงได้เริ่มมีการจัดตั้งบัณฑิตวิทยาลัยขึ้น และเป็นองค์การที่สมบูรณ์ในปี พ.ศ. 2505 บัณฑิตวิทยาลัยนี้จัดตั้งขึ้นเพื่อทำหน้าที่ด้านการบริหารและประสานงาน กำหนดและควบคุมมาตรฐานการศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยที่การบริหารงานด้านวิชาการยังคงให้เป็นหน้าที่ความรับผิดชอบของแต่ละแผนกวิชาดำเนินการจัดสอนไปตามหลักสูตรที่กำหนดไว้ ดังนั้น บัณฑิตวิทยาลัยจึงเปรียบเสมือนเป็นองค์กรกลางของมหาวิทยาลัย ทำหน้าที่วางนโยบายควบคุมมาตรฐานการศึกษาในระดับบัณฑิตศึกษาของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยนั่นเอง (บัณฑิตวิทยาลัย : 1)

บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ปีการศึกษา 2530 มีภาควิชาที่เปิดสอนระดับบัณฑิตศึกษารวม 79 ภาควิชา จากคณะวิชา 13 คณะวิชา รวมสาขาที่เปิดสอนทั้งสิ้น 133 สาขาวิชา แบ่งเป็นระดับปริญญาเอก 15 สาขาวิชา ระดับปริญญาโท 94 สาขาวิชา และประกาศนียบัตรบัณฑิต 24 สาขาวิชา มีนิสิตบัณฑิตศึกษารวม 4,945 คน ซึ่งเป็นนิสิตระดับปริญญาโท 4,603 คน นิสิตระดับปริญญาเอก 132 คน และนิสิตประกาศนียบัตรบัณฑิต 210 คน ในขณะนี้มีบุคลากรที่เป็นคณาจารย์ประจำหลักสูตร จำนวน 2,416 คน และอาจารย์พิเศษ จำนวน 926 คน รวมบุคลากรทั้งสิ้นที่เป็นอาจารย์ 3,342 คน ต่อจำนวนนิสิตบัณฑิตศึกษาทั้งสิ้น 4,945 คน คิดเป็นอัตราส่วน อาจารย์ : นิสิต เป็น 1 : 1.47 ซึ่งเป็นอัตราส่วนที่ใกล้เคียงกันมาก นับเป็นสถาบันที่มีความพร้อมด้านบุคลากรในระดับสูงสำหรับการจัดการเรียนการสอนระดับบัณฑิตศึกษาให้มีคุณภาพ

การจัดหลักสูตรระดับบัณฑิตศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เปิดสอนหลักสูตรระดับบัณฑิตศึกษา 3 ระดับ ดังนี้ คือ

1. หลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต เป็นหลักสูตรการศึกษาที่มุ่งไปทางสายอาชีพ เพื่อให้ความรู้ และ/หรือ ฝึกฝนความชำนาญ เพิ่มเติมในสาขาวิชาเฉพาะนั้น ๆ เป็นหลักสูตรที่มีลักษณะสิ้นสุดในตัวเอง ออกให้แก่ผู้สำเร็จการศึกษาในสาขาวิชาใดวิชาหนึ่ง ภายหลังจากที่ได้รับปริญญาชั้นใดชั้นหนึ่งแล้ว
2. หลักสูตรปริญญามหาบัณฑิต เป็นหลักสูตรการศึกษาที่ส่งเสริมความก้าวหน้าทางวิชาการในสาขาวิชาต่าง ๆ ในระดับสูงกว่าชั้นปริญญาบัณฑิต
3. หลักสูตรปริญญาดุษฎีบัณฑิต เป็นหลักสูตรการศึกษาที่ส่งเสริมความก้าวหน้าทางวิชาการในสาขาวิชาต่าง ๆ ในระดับสูงกว่าชั้นปริญญามหาบัณฑิต

โครงสร้างของหลักสูตรปริญญามหาบัณฑิต

หลักสูตรปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เปิดทำการสอนมี 2 แผน ซึ่งคณะกรรมการประจำบัณฑิตวิทยาลัย จะเป็นผู้กำหนดว่าสาขาใดควรมีหลักสูตรแบบใด ดังนี้

แผน ก. ประกอบด้วยรายวิชาเรียนไม่น้อยกว่า 24 หน่วยกิต และวิทยานิพนธ์ ทั้งนี้ รายวิชาที่ศึกษา และวิทยานิพนธ์รวมกันต้องไม่น้อยกว่า 48 หน่วยกิต

แผน ข. ประกอบด้วยรายวิชาเรียนไม่น้อยกว่า 48 หน่วยกิต และมีการสอบรวบยอด ไม่มีวิทยานิพนธ์

ในสาขาใดก็ตามที่เปิดสอนหลักสูตร แผน ก. ไม่จำเป็นต้องเปิดสอนตามหลักสูตร แผน ข. แต่ถ้าสาขาวิชาใดที่เปิดสอนตามหลักสูตร แผน ข. จะต้องมีหลักสูตร แผน ก. ให้มีให้เลือกศึกษาไว้ด้วย

หน่วยกิตของรายวิชาในระดับปริญญาบัณฑิต ที่จะต้องศึกษาในหลักสูตรบัณฑิตศึกษา อาจนำมานับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาในระดับปริญญามหาบัณฑิตก็ได้ ทั้งนี้ให้เป็นไปตามที่ระบุไว้ในหลักสูตร หรือข้อบังคับของบัณฑิตวิทยาลัย

ระยะเวลาการศึกษาของหลักสูตรปริญญามหาบัณฑิต

บัณฑิตวิทยาลัย กำหนดระยะเวลาสำหรับการศึกษาในหลักสูตรปริญญามหาบัณฑิต ให้ไม่ต่ำกว่า 4 ภาคการศึกษา หรือเทียบเท่าและไม่เกิน 10 ภาคการศึกษา หรือเทียบเท่า นับจากวันเปิดภาคการศึกษาแรกที่รับเข้าศึกษาในหลักสูตร ผู้ใดไม่สามารถสำเร็จการศึกษาตามหลักสูตรในกำหนดเวลาดังกล่าวจะหมดสภาพนิสิต โดยไม่ได้รับการผ่อนผันใด ๆ ทั้งสิ้น

บัณฑิตศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คณะครุศาสตร์ซึ่งเป็นคณะวิชาในจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ร่วมกับบัณฑิตวิทยาลัยในการผลิตมหาบัณฑิตและดุษฎีบัณฑิตทางการศึกษา โดยมีส่วนร่วมกับภาควิชาในการบริหารและกำหนดโครงสร้างของหลักสูตร และทำหน้าที่บริหารหลักสูตรดุษฎีบัณฑิตบางสาขาที่ไม่ได้สังกัดภาควิชาใดภาควิชาหนึ่งเฉพาะ บัณฑิตศึกษาคณะครุศาสตร์ได้เปิดสอนหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการศึกษา และแนะแนวเป็นสาขาวิชาแรก ต่อจากนั้นได้มีการขยายงานทั้งในด้านปริมาณและคุณภาพ โดยการเปิดสอนหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิตเพิ่มขึ้นอีกหลายสาขาวิชา นอกจากนี้บัณฑิตศึกษาคณะครุศาสตร์ยังมีการสนับสนุนและขยายงานการบัณฑิตศึกษาในระดับที่สูงขึ้น คือการเปิดสอนหลักสูตรครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา เป็นสาขาแรกเมื่อปีการศึกษา 2517 และเปิดเพิ่มขึ้นอีกเรื่อยมาจนกระทั่งปัจจุบัน (ปีการศึกษา 2531) บัณฑิตศึกษาคณะครุศาสตร์เปิดสอนหลักสูตรครุศาสตรดุษฎีบัณฑิตเพิ่มอีก 2 สาขา คือ หลักสูตรครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาอุดมศึกษา และครุศาสตรดุษฎีบัณฑิตสาขาบริหารการศึกษา รวมเป็น 6 สาขาวิชา และหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิตรวม 24 สาขาวิชา ได้แก่

หลักสูตรครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต

ภาควิชา

จิตวิทยา

วิจัยการศึกษา

คณะกรรมการบริหารหลักสูตรปริญญาดุษฎีบัณฑิต

พลศึกษา

บริหารการศึกษา

อุดมศึกษา

สาขาวิชา

จิตวิทยาการศึกษา

การวัดและประเมินผลการศึกษา

หลักสูตรและการสอน

พลศึกษา

บริหารการศึกษา

อุดมศึกษา

หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิตภาควิชา

จิตวิทยา

จิตวิทยา

จิตวิทยา

จิตวิทยา

บริหารการศึกษา

บริหารการศึกษา

ประถมศึกษา

ประถมศึกษา

พยาบาลศึกษา

พลศึกษา

พลศึกษา

มัธยมศึกษา

มัธยมศึกษา

มัธยมศึกษา

มัธยมศึกษา

มัธยมศึกษา

วิจัยการศึกษา

วิจัยการศึกษา

วิจัยการศึกษา

สารัตถศึกษา

สัตตทัศนศึกษา

อุดมศึกษา

การศึกษานอกโรงเรียน

ศิลปศึกษา

สาขาวิชา

จิตวิทยาการศึกษา

จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว

จิตวิทยาสังคม

จิตวิทยาพัฒนาการ

บริหารการศึกษา

นิเทศการศึกษาและพัฒนากลยุทธ์

ประถมศึกษา

การศึกษาปฐมวัย

การบริหารการพยาบาล

พลศึกษา

สุขศึกษา

การสอนภาษาไทย

การสอนภาษาอังกฤษ

การสอนสังคมศึกษา

การสอนคณิตศาสตร์

การสอนวิทยาศาสตร์

วิจัยการศึกษา

สถิติการศึกษา

การวัดและประเมินผลการศึกษา

พื้นฐานการศึกษา

สัตตทัศนศึกษา

อุดมศึกษา

การศึกษานอกโรงเรียน

ศิลปศึกษา

หลักสูตรครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาพลศึกษาได้เปิดสอนเป็นครั้งแรกเมื่อปีการศึกษา 2530 และสำหรับหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาออกโรงเรียนแต่เดิมเป็น

สาขาวิชาในภาควิชาวิจัยการศึกษาและได้แยกตั้งเป็นภาควิชาการศึกษานอกโรงเรียนเมื่อปีการศึกษา 2530

ตอนที่ 2 หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษา

ประเทศไทยได้มีการเรียนการสอนด้านการวิจัยการศึกษาขึ้นเป็นครั้งแรกในปี พ.ศ. 2496 ในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 2 ปี ซึ่งกำหนดให้การเขียนวิทยานิพนธ์ เป็นวิชาบังคับของหลักสูตร มีฐานะเป็นปริญาตรีที่สอง ซึ่งเรียนต่อจากปริญาตรีสาขาอื่น ๆ ผู้เข้าศึกษาต้องได้รับปริญาสาขาใดสาขาหนึ่งมาก่อนแล้ว ซึ่งในสมัยนั้น ก.พ. ยังตราค่าเงินเดือนให้ผู้ที่จบปริญาที่มีเงินเดือนเท่าผู้มีวุฒิปริญญาโทในประเทศไทยอีกด้วย หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต 2 ปี ฉบับนี้ได้ยกฐานะการศึกษาของประเทศไทยให้สูงขึ้นถึงขั้นปริญาเป็นครั้งแรกในประวัติศาสตร์การศึกษาไทยอีกด้วย นับว่าการวิจัยการศึกษาได้เข้ามามีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาวิชาซึ่งครุมาตั้งแต่เริ่มแรกมีวุฒิปริญญา (ภาควิชาวิจัยการศึกษาคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย : 2522)

ต่อมาในปี พ.ศ. 2500 คณะครุศาสตร์ได้ยกฐานะแผนกวิชาครุศาสตร์ในคณะอักษรศาสตร์ และครุศาสตร์ แยกเป็นคณะหนึ่งของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยเต็มรูปแบบสมบูรณ์ มีแผนกวิชาวิจัยการศึกษาเป็นแผนกวิชาหนึ่งที่รับผิดชอบในการสอนวิชาสถิติการศึกษา วิจัยการศึกษาการวัดและประเมินผลการศึกษา และจิตวิทยา ทำการวิจัยโครงการวิจัยปัญหาสำคัญ ๆ และให้บริการที่เกี่ยวข้องกับวิชาการดังกล่าวแก่หน่วยงานอื่น ๆ จนกระทั่งปี พ.ศ. 2509 จึงได้เริ่มเปิดสอนหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษาชั้น และในปี พ.ศ. 2511 ภาควิชาวิจัยการศึกษา (แผนกวิชาวิจัยการศึกษาในสมัยนั้น) ได้เปิดสอนหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิตของภาควิชาวิจัยการศึกษาเพิ่มขึ้นอีก 2 สาขาวิชา คือสาขามาตรกรรมและการประเมินผลการศึกษา และสาขาวิชาสถิติการศึกษา (ประชุมสุข อาชวอำรุง 2522 : 98) รวม 3 หลักสูตรมาจนถึงปัจจุบัน และได้เปลี่ยนชื่อหลักสูตรสาขาวิชามาตรกรรมและการประเมินผลการศึกษา เป็นสาขาวิชาการวัดผลและประเมินผลการศึกษาในเวลาต่อมา (ปรากฏการเปลี่ยนชื่อหลักสูตรนี้ในคู่มือการสมัครเข้าศึกษาในบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย)

วัตถุประสงค์ของหลักสูตร

วัตถุประสงค์ทั่วไป

1. เพื่อให้ผู้เรียน ได้ศึกษาเพิ่มเติม เกิดความชำนาญในสาขาวิชาวิจัยการศึกษา สถิติการศึกษา การวัดและประเมินผลการศึกษา สามารถทำการสอนระดับอุดมศึกษา เช่น สอนใน มหาวิทยาลัย หรือวิทยาลัยครู สามารถทำการนิเทศอบรมครูอื่น ๆ ตั้งแต่ครูชั้นต้นไปจนถึงครูปริญญา
2. เพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้ ความสามารถเชี่ยวชาญในการใช้สถิติ การวัดและประเมินผลเพื่อการวิจัยทางการศึกษา ทั้งในเชิงทฤษฎีและการปฏิบัติ
3. เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเป็นผู้นำในวิชาชีพได้เป็นอย่างดี
4. เพื่อเปิดโอกาสและชี้ทางค้นคว้าหาแหล่งวิทยาการได้อย่างกว้างขวางลึกซึ้ง

วัตถุประสงค์เฉพาะของแต่ละสาขาวิชา

<u>สาขาวิชาวิจัยการศึกษา</u>	<u>สาขาวิชาสถิติการศึกษา</u>	<u>สาขาวิชาวัดและประเมินผลการศึกษา</u>
เพื่อผลิตนักวิจัยทางการศึกษา	เพื่อผลิตนักสถิติทางการศึกษา	เพื่อผลิตนักวัดและประเมิน
ที่มีความชำนาญเชี่ยวชาญเฉพาะ	ที่มีความชำนาญเชี่ยวชาญเฉพาะ	ผลการศึกษาที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะ
ตลอดจนเป็นผู้นำในวิชาชีพนี้เป็นอย่างดี	ตลอดจนเป็นผู้นำในวิชาชีพนี้เป็นอย่างดี	ตลอดจนเป็นผู้นำในวิชาชีพนี้เป็นอย่างดี

บัณฑิตวิทยาลัยกำหนดให้หลักสูตรระดับปริญญาโทบัณฑิตแต่ละหลักสูตรต้องเรียนรายวิชาในหมวดต่าง ๆ (รวมทั้งการทำวิทยานิพนธ์ สำหรับหลักสูตรแผน ก) รวมกันไม่ต่ำกว่า 48 หน่วยกิต จากการศึกษาเปรียบเทียบจำนวนหน่วยกิตในแต่ละหลักสูตรระดับปริญญาโทบัณฑิตภาควิชาวิจัยการศึกษา ปรากฏผลดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 เปรียบเทียบจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาต่าง ๆ ของหลักสูตรปริญญาโทบัณฑิต ภาควิชา
 ศึกษาศาสตร์ 3 สาขาวิชา

สาขาวิชา	ศึกษาศาสตร์	ศิลปการศึกษาศาสตร์	วัดและประเมินผลการศึกษา
หมวดวิชา			
หมวดวิชาเอก	40	40	39
วิชาบังคับ	32	32	32
วิชาเลือก	8	8	6
หมวดวิชาสัมพันธ์	8	8	9-10
วิชาบังคับ	6-8	6-8	9-10
วิชาเลือก	0-2	0-2	-
รวม	48	48	48-49

หมายเหตุ หลักสูตรแต่ละสาขาวิชา สามารถเลือกเรียนรายวิชาอื่นเพิ่มได้ตามความสนใจ

จากตารางที่ 3 พบว่า หลักสูตรสาขาวิชาวัดและประเมินผลการศึกษาได้กำหนดให้บัณฑิตต้องเรียนรายวิชาทั้งหมดอย่างต่ำ 48-49 หน่วยกิต ที่เป็นเช่นนั้นเนื่องจากการเปลี่ยนแปลงรายวิชาบังคับในหมวดวิชาสัมพันธ์จากวิชา 411630 ปรัชญาการศึกษาเบื้องต้น (2 หน่วยกิต) เป็นวิชา 411600 หลักและพื้นฐานทางการศึกษาไทย (3 หน่วยกิต) ทำให้บัณฑิตหลักสูตรสาขาวิชาวัดและประเมินผลการศึกษาในปัจจุบันต้องเรียนรายวิชาในหลักสูตรรวม 49 หน่วยกิตเป็นอย่างน้อย

สำหรับรายละเอียดของรายวิชาที่ต้องเรียนหรือให้เลือกเรียนในแต่ละหลักสูตร ปรากฏดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 เปรียบเทียบรายวิชาที่ต้องเรียนและเลือกเรียนในหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
ภาควิชาวิจัยการศึกษา ทั้ง 3 สาขาวิชา

สาขาวิชา รายวิชา	วิจัยการศึกษา	สถิติการศึกษา	วัดและประเมินผล การศึกษา
หมวดวิชาเอก	40	40	39
วิชาบังคับ (จำนวนหน่วยกิต)	32	32	33
412 601 (3)	✓	✓	✓
412 609 (3)	✓	✓	✓
412 621 (3)	✓	✓	✓
412 640 (2)	✓	✓	✓
412 780 (3)	✓	✓	✓
412 622 (3)	✓	-	-
412 610 (3)	-	✓	-
412 641 (2)	-	-	✓
412 702 (2)	-	-	✓
412 811 (12)	✓	✓	✓
วิชาเลือก	8	8	6
412 602 (2)	-	✓	-
412 604 (2)	✓	✓	-
412 606 (2)	✓	✓	-
412 614 (3)	✓	✓	✓
412 623 (2)	✓	-	-
412 624 (2)	✓	-	-
412 625 (2)	✓	-	-
412 626 (2)	✓	-	-
412 627 (2)	✓	-	-
412 629 (2)	✓	-	-

สาขาวิชา รายวิชา	วิจัยการศึกษา	สถิติการศึกษา	วัดและประเมินผล การศึกษา
412 643 (3)	-	-	✓
412 644 (3)	-	-	✓
412 646 (2)	-	-	✓
412 701 (2)	✓	✓	-
412 702 (2)	-	✓	-
412 741 (2)	-	-	✓
412 781 (1-6)	-	-	✓
412 783 (2)	✓	-	-
412 784 (1-6)	✓	✓	-
412 844 (2)	-	-	✓
412 846 (3)	-	-	✓
412 881 (1-6)	-	-	✓
412 882 (2)	✓	-	-
412 883 (2)	-	✓	-
412 885 (2)	✓	-	-
171 601 (3)	-	✓	-
171 602 (3)	-	✓	-
171 603 (3)	-	✓	-
213 602 (3)	-	✓	-
417 612 (3)	-	-	✓
หมวดสัมพัทธ์	8	8	10
วิชาบังคับ	6-8	6-8	10
411 600 (3)	✓	✓	✓
(แทน 411 630 (2))			
411 654 (2)	✓	✓	✓

สาขาวิชา รายวิชา	วิจัยการศึกษา	สถิติการศึกษา	วัดและประเมินผล การศึกษา
411 609 (2)	✓	✓	✓
417 601 (3)	-	-	✓
417 609* (2)	✓	✓	✓
<u>วิชาเลือก</u>	0-2	0-2	-

หมายเหตุ * สำหรับผู้ที่ไม่ได้สำเร็จปริญญาตรีทางการศึกษา

วิชาเลือกในหมวดวิชาสัมพันธ์ นิสิตสามารถเลือกศึกษารายวิชาอื่น ๆ ในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องกัน ของบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หรือของบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยอื่น ทั้งนี้ต้องได้รับความเห็นชอบจากหัวหน้าภาควิชาที่เกี่ยวข้อง

ตอนที่ 3 การประเมินผลหลักสูตร

ผู้เชี่ยวชาญทางด้านหลักสูตรหลายท่านได้ให้ความหมายของหลักสูตรไว้ต่าง ๆ กันตามแนวคิดของแต่ละคน คาร์เตอร์ วี กูด (Carter V. Good, 1945 : 13) ได้ให้ความหมายของหลักสูตรไว้ 3 ประการ ดังนี้

1. ประมวลรายวิชาหรือ กลุ่มรายวิชาที่จัดไว้เป็นระบบ เพื่อให้ผู้เรียนได้ศึกษาให้จบชั้นเพื่อขอรับประกาศนียบัตร ในสาขาวิชาเอกที่ศึกษา ตัวอย่างเช่น หลักสูตรสังคมศึกษา หลักสูตรพลศึกษา
2. แผนโดยทั่วไปทั้งหมดของเนื้อหา หรือสิ่งที่จะสอน ซึ่งสถานศึกษาจัดให้แก่ผู้เรียน ให้บรรลุถึงคุณภาพเพื่อให้จบชั้น ได้รับประกาศนียบัตร เข้าสู่สาขาวิชาชีพ หรืออาชีพ
3. กลุ่มประสบการณ์การศึกษา ภายใต้การแนะนำของสถาบันศึกษาที่ออกแบบให้การฝึกหัดและประสบการณ์ที่จัดที่สุดแก่ผู้เรียน เพื่อให้เขาออกไปดำรงชีวิตในสังคมหรือมีคุณภาพสำหรับวิชาชีพ

โบแชมน์ (Beauchamp, 1981 : 61-62 อ้างใน สัจด์ อุทรานนท์, 2527 : 5) ได้เสนอขอบเขตความหมายของหลักสูตรไว้ดังนี้

หอสมุดกลาง สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1. ความหมายของหลักสูตรในขอบเขตของศาสตร์สาขาวิชาหนึ่ง ในขอบเขตดังกล่าวนี้ หลักสูตรหมายถึง สาขาวิชาหลักสูตรซึ่งเป็นศาสตร์ที่สอนกันในระดับอุดมศึกษา

2. ความหมายของหลักสูตรในขอบเขตของข้อกำหนด เกี่ยวกับการเรียนการสอนที่เขียนขึ้นอย่างเป็นทางการ ตามความหมายนี้ หลักสูตรหมายถึง เอกสารซึ่งเขียนขึ้นอย่างเป็นทางการ ประกอบด้วยเอกสารที่สำคัญ 2 อย่าง คือ เอกสารหลักสูตร ซึ่งจะมีรายละเอียดของจุดมุ่งหมาย หลักการ โครงสร้าง เนื้อหาสาระที่จัดไว้ในหลักสูตรนั้น ๆ และเอกสารประกอบหลักสูตร ได้แก่ คู่มือการใช้หลักสูตร และอื่น ๆ เป็นต้น

3. ความหมายของหลักสูตรในขอบเขตของระบบการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้จะหมายถึง กิจกรรมทั้งหมดที่มีความเกี่ยวข้องกับหลักสูตร ซึ่งได้แก่ การจัดบุคลากร กระบวนการพัฒนาหลักสูตร กระบวนการใช้หลักสูตร กระบวนการประเมินผลหลักสูตร เป็นต้น

สมิทร คุณากร (2530 : 21) ให้ความหมายของหลักสูตรว่า หลักสูตรหมายถึง โครงการให้การศึกษาเพื่อพัฒนาผู้เรียน ให้มีความรู้ความสามารถ และคุณลักษณะสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่กำหนดไว้

สุจริต เพ็ชรชอบ (2524 : 1) กล่าวถึงหลักสูตรว่า หมายถึง ประมวลประสบการณ์หรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางโรงเรียนจัดขึ้นทั้งในและนอกชั้นเรียน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และช่วยให้เกิดการพัฒนากทุก ๆ ด้าน

จะเห็นได้ว่าหลักสูตรสามารถกำหนดได้หลายความหมายขึ้นอยู่กับขอบเขต หรือสถานะของผู้เรียนดังที่ ไททฤษฎ์ สิ้นลารัตน์ (2524 : 20-21) ได้กล่าวถึงหลักสูตรว่า ในทางปฏิบัติการให้นิยามและความหมายมักจะแตกต่างกันไปตามระดับการศึกษา เพราะขอบเขตหน้าที่และภาระของการศึกษาในแต่ละระดับนั้นแตกต่างกัน ในวงการระดับประถมศึกษาการให้ความหมายของหลักสูตรมักครอบคลุมประสบการณ์ทั้งหมด และทุกอย่างที่โรงเรียนจัดขึ้น เพราะเด็กอยู่ในสายตาและการดำเนินการของครูอยู่ตลอดเวลา ระดับมัธยมศึกษาการทำความเข้าใจเรื่องหลักสูตรเปลี่ยนไปบ้างเล็กน้อย โดยที่หลักสูตรระดับนี้จะเน้นเรื่องของเนื้อหา และกิจกรรมในห้องเรียนมากขึ้น โดยมีกิจกรรมเสริมหลักสูตรแยกอีกต่างหาก สำหรับระดับอุดมศึกษา หลักสูตรจะเน้นพิเศษเรื่องของเนื้อหา และองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับเนื้อหา รวมทั้งกิจกรรมที่ดำเนินไปเพื่อเนื้อหาดังกล่าว ทั้งนี้เพราะชีวิตนอกห้องเรียนนอกเหนือจากเนื้อหาแล้ว อาจารย์มีบทบาทน้อย ผู้เรียนย่อมมีอิสระที่จะรับและเลือกโดยเสรี

กล่าวโดยสรุป หลักสูตรเปรียบได้กับแผนการเรียน หรือโครงการทางการศึกษาที่จัดขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนบรรลุผลตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ในหลักสูตร หรือแผนการเรียน หรือโครงการทางการศึกษา ซึ่งจะต้องมีการบันทึกไว้เป็นลายลักษณ์อักษรที่เรียกว่า เอกสารหลักสูตร เพื่อเป็นแนวทางในการปฏิบัติ ขณะเดียวกัน หลักสูตรหรือแผนการเรียน หรือโครงการทางการศึกษาที่จัดขึ้น จะมีการระบุขอบเขตของเนื้อหาที่เรียน วิธีการวัดผลการเรียนไว้อีกด้วย

สำหรับหลักสูตรหรือแผนการเรียน หรือโครงการทางการศึกษาที่จัดขึ้นสำหรับคนหนุ่มมาก อาจมีปัญหาเรื่องของการใช้หลักสูตร ซึ่งได้มีการกำหนดเพิ่มเติมในเรื่องของ (ตัวอย่าง) กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน เพื่อเป็นแนวทางการดำเนินงานสอนของครูผู้สอนด้วย ทั้งนี้เพื่อความสะดวก และความเข้าใจตรงกันเป็นสำคัญ ดังนั้น การกำหนดองค์ประกอบในหลักสูตรจึงควรคำนึงถึงระดับของผู้เรียนและครูผู้สอนเป็นสำคัญด้วย

สำหรับองค์ประกอบของหลักสูตรนั้น ฮิลดา ทาบ่า (Hilda Taba, 1962 : 10) ได้ให้ความเห็นว่า หลักสูตรโดยทั่วไปควรประกอบด้วย

1. จุดมุ่งหมายทั่วไป และจุดมุ่งหมายเฉพาะ
2. การเลือกและการจัดเนื้อหาวิชา
3. กระบวนการเรียนการสอน
4. โครงการประเมินผล

ต่อมา สมบูรณ์ ชิตพงษ์ (2523 : 2-4) ได้กล่าวไว้สอดคล้องกับทาบ่าว่า โครงสร้างของหลักสูตรควรประกอบด้วยส่วนใหม่ ๆ 4 ส่วน ดังนี้

1. จุดมุ่งหมายของหลักสูตร ซึ่งจะเป็นสิ่งที่กำหนดการดำเนินการไปสู่เป้าหมาย มีลักษณะสำคัญดังนี้

- 1.1 จุดมุ่งหมายทั่วไป มีลักษณะกว้าง ๆ ที่รวมทุกสิ่งทุกอย่างที่ต้องการไว้ด้วยกัน และการจะบรรลุจุดมุ่งหมายนั้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบอื่น ๆ ของหลักสูตรด้วย จุดมุ่งหมายในลักษณะนี้คือ จุดมุ่งหมายที่เป็นเป้าหมายในการจัดการศึกษาชาติ

- 1.2 จุดมุ่งหมายเฉพาะวิชา เป็นจุดมุ่งหมายของแต่ละรายวิชา ซึ่งมีลักษณะกว้างต้องอาศัยองค์ประกอบอื่น ๆ ในการจัดการเรียนการสอนในแต่ละวิชา จึงจะบรรลุจุดมุ่งหมายได้ จุดมุ่งหมายในลักษณะนี้ได้แก่ จุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ในแต่ละวิชา หรือกลุ่มประสบการณ์ต่าง ๆ

- 1.3 จุดมุ่งหมายในการเรียนการสอน เป็นจุดมุ่งหมายที่กำหนดขึ้นโดยเฉพาะในการเรียนการสอนแต่ละครั้ง หรือในช่วงหนึ่งว่าต้องการให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรมใดบ้าง มักกำหนดจุดมุ่งหมายในลักษณะของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

2. เนื้อหาของหลักสูตร เนื้อหาเป็นเสมือนสื่อ หรือพาหะที่จะนำบุคคลให้สามารถไปสู่เป้าหมายหรือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ได้ การกำหนดเนื้อหา มี 2 รูปแบบ คือ กำหนดในรูปของรายวิชา โดยระบุเนื้อหาเฉพาะของรายวิชานั้นลงไป และกำหนดในรูปของกลุ่มวิชาหรือกลุ่มประสบการณ์โดยไม่ระบุว่าเป็นวิชาใด แต่จะต้องเลือกใช้เนื้อหา หรือความรู้ในหลาย ๆ วิชาประกอบกัน

3. การเรียนการสอน เป็นเทคนิคในการใช้สื่อ หรือพาหะ (เนื้อหา) เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ จำเป็นต้องอาศัยเครื่องมือ ได้แก่ วัสดุ อุปกรณ์ต่าง ๆ การเรียนการสอนจึงเป็นสิ่งสำคัญที่สุดต่อความสำเร็จ หรือความล้มเหลวในการจัดการศึกษา

4. การประเมินผล เป็นการตรวจสอบสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับตัวผู้เรียน ทั้งก่อนเรียน ขณะเรียน และหลังจากสิ้นสุดการเรียนการสอนแล้ว โดยเน้นที่จะค้นและพัฒนาสมรรถภาพมนุษย์ การประเมินผลจะทำได้ 2 ลักษณะ คือ เพื่อปรับปรุงการเรียนการสอน และเพื่อตัดสินผลการเรียนว่า ในแต่ละวิชานั้นผู้ใดควรผ่านหรือไม่ในลักษณะใด

ในขณะที่ เอนก เพียรอนุกุลบุตร (2524 : 123-124) มีความเห็นว่า หลักสูตรมีองค์ประกอบสำคัญ 5 ส่วน โดย 2 ส่วนแรกเป็นองค์ประกอบหลัก 3 ส่วนหลังเป็นองค์ประกอบเสริม ดังนี้

1. จุดมุ่งหมาย และจุดประสงค์ของหลักสูตร (Goal and Objective) ว่าจะผลิตบุคคลให้มีลักษณะเช่นไร ซึ่งมีอยู่หลายระดับ ทั้งในระดับทั่วไป และระดับเฉพาะเจาะจง เช่น มุ่งหวังจะให้คิดเป็น สามารถประกอบอาชีพได้ หรือระดับเฉพาะเจาะจงลงไป เช่น การแก้ปัญหา โดยวิธีวิทยาศาสตร์ ฉะนั้นจุดมุ่งหมายของหลักสูตรจึงเป็นหัวใจสำคัญที่สุดของหลักสูตร

2. เนื้อหา (Content) หลักสูตรต้องมุ่งเนื้อหา เพื่อเป็นเครื่องมือที่จะเรียน จะสอน เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมาย หลักสูตรอาจแบ่งเนื้อหากว้าง ๆ ในระดับทั่วไป หรือเฉพาะเจาะจงในระดับสาขาวิชา หรือแต่ละหน่วย แต่ละตอน ของกระบวนวิชา

3. กระบวนการ (Procedure) หลักสูตรต้องบ่งแนวในการดำเนินการเพื่อให้บรรลุเป้าหมายอันได้แก่ แนวการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน และยังรวมถึงกระบวนการอื่น ๆ อีก ที่จะช่วยให้การเรียนการสอนดำเนินไปตามเป้าหมาย เช่น โปรแกรมการสอนระยะสั้น ระยะยาว การบริการเพื่อให้เนื้อหาที่จะดำเนินกระบวนการให้การศึกษาเป็นไปตามเป้าหมายของการศึกษาและหลักสูตรเฉพาะนั้น ๆ

4. เอกสารประกอบหลักสูตร (Curriculum Material) หลักสูตรที่สมบูรณ์พอที่จะนำไปปฏิบัติได้จริง ให้บรรลุเป้าหมายของหลักสูตร จะต้องมียเอกสารประกอบหลักสูตรต่าง ๆ อย่างพร้อมมูล เช่น ตำรา แบบเรียน โครงการสอน สมุดแบบฝึกหัด และอื่น ๆ

5. การประเมิน (Evaluation) เพื่อให้ทราบว่า การดำเนินการของหลักสูตรเป็นไปตามความมุ่งหมายหรือไม่เพียงไร จำเป็นต้องมีหน่วยประเมินคุณภาพ เพื่อเป็นเครื่องบ่งชี้สถานภาพจริงของการใช้หลักสูตร ฉะนั้นหลักสูตรจึงต้องบ่งแนวในการประเมินไว้บ้าง

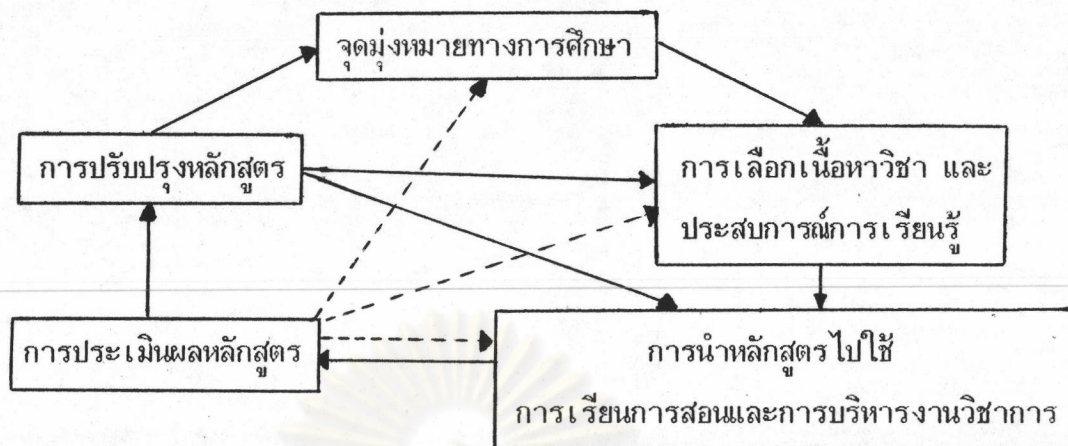
โดยสภาพทั่วไปแล้ว โครงสร้างของหลักสูตรจะประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 4 ส่วน คือ จุดมุ่งหมาย เนื้อหา การจัดการเรียนการสอน และการประเมินผลการเรียน และในขณะเดียวกันเพื่อให้การเรียนการสอนบรรลุผลตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตร จึงมีการจัดทำเอกสารประกอบหลักสูตรสำหรับใช้เป็นแนวทางในการปฏิบัติจริงขณะดำเนินการใช้หลักสูตร ดังนั้นเอกสารประกอบหลักสูตรจึงเป็นองค์ประกอบเสริมที่สำคัญอย่างหนึ่งของหลักสูตร

หลักสูตรจึงนับว่าเป็นหัวใจของการจัดการศึกษาอย่างแท้จริง ดังนั้นในกระบวนการจัดและพัฒนาหลักสูตรจึงต้องคำนึงถึงความเหมาะสมและความสอดคล้องของสถานการณ์ปัจจุบันที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอทั้งในด้านบุคคล สภาพเศรษฐกิจ สังคม การเมือง ตลอดจนความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีต่าง ๆ ดังนั้นหลักสูตรที่ดีจึงควรมีการปรับปรุงและพัฒนาอยู่เสมอ เพื่อให้สอดคล้องและเหมาะสมกับสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่เปลี่ยนแปลงไปด้วย เพื่อตอบสนองความต้องการความสนใจของผู้เรียน พัฒนาให้เป็นบุคคลที่มีความรู้ความสามารถที่จะคิดกระทำ ดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างเป็นสุข เป็นทรัพยากรที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาประเทศให้เจริญก้าวหน้า (เจียรนัย ศิริสวัสดิ์, 2526 : 39)

การพัฒนาหลักสูตร ประกอบไปด้วยกิจกรรมหลัก 5 ประการ คือ (สมิตร คุณากร, 2520 : 3)

1. การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
2. การเลือกเนื้อหาวิชา และประสบการณ์การเรียนรู้
3. การนำหลักสูตร ไปใช้ หรือการเรียนการสอนการบริหารงานวิชาการ
4. การประเมินผลหลักสูตร
5. การปรับปรุงหลักสูตร

กระบวนการพัฒนาหลักสูตร จะมีความต่อเนื่องเป็นวัฏจักรดังกล่าว ในแผนภูมิที่ 1



แผนภูมิที่ 1 แสดงความสัมพันธ์ของกิจกรรมในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร

จากแผนภูมิที่ 1 นี้จะเห็นได้ว่า กิจกรรมของการประเมินผลหลักสูตรมีความสำคัญต่อกระบวนการพัฒนาหลักสูตรทั้งระบบ การประเมินหลักสูตรในที่นี้เป็นลักษณะของการประเมินหลักสูตรทั้งระบบ ซึ่งผลจากการประเมินจะทำให้ทราบถึงจุดเด่น และจุดด้อยของแต่ละกระบวนการ อันจะนำไปสู่การตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรในการดำเนินการส่งเสริมจุดเด่น และแก้ไขข้อบกพร่องในจุดด้อยของหลักสูตรให้ได้ผลดีตามจุดมุ่งหมาย

ซึ่งสุมิตร คุณากร (2518 : 201-202) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการประเมินผลหลักสูตรไว้ 5 ประการคือ

1. ช่วยให้ความมุ่งหมายของหลักสูตร และจุดมุ่งหมายในการสอนกระจ่างขึ้น เพราะถ้าคลุมเครือก็วัดไม่ได้ ต้องตีความหมายให้กระจ่างเสียก่อน จึงจะประเมินได้
2. ช่วยส่งเสริมการสอนในโรงเรียนให้ดียิ่งขึ้น ข้อมูลที่ได้จากการประเมินผลจะมีลักษณะเป็นผลสะท้อนไปสู่การปรับปรุงหลักสูตรและการสอน
3. ส่งเสริมการเรียนการสอนของนักเรียน เมื่อความกระจ่างแล้ว นักเรียนก็สามารถรู้ตัวอย่างแน่ชัดว่าคนเราประสบความสำเร็จมากน้อยเพียงใด เป็นการให้แรงจูงใจแก่นักเรียนอีกทางหนึ่งด้วย
4. ช่วยในการแนะแนวของครู ข้อมูลต่าง ๆ ที่ครูรวบรวมได้เกี่ยวกับนักเรียนจะเป็นประโยชน์ต่อการแนะแนวไปในตัวด้วย
5. ช่วยในด้านการสื่อสารระหว่างโรงเรียน และผู้ปกครองเกี่ยวกับการเรียนของนักเรียน เป็นการส่งเสริมความสัมพันธ์ของโรงเรียน และชุมชนไปในตัวด้วย

นอกจากนี้ สุจริต เพียรชอบ (2523 : 33-34) ยังได้กล่าวว่า การประเมินหลักสูตร เป็นกระบวนการที่สำคัญ เพราะเป็นการหาคำตอบว่า หลักสูตรสัมฤทธิ์ผลตามที่ได้ตั้งจุดมุ่งหมายไว้ หรือไม่มากนักน้อยเพียงใด อะไรเป็นสาเหตุ ผู้ประเมินหลักสูตรจึงต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ทั้งในด้าน หลักสูตรและการประเมินผล

ดังนั้น ในการพัฒนาหลักสูตรต้องอาศัยการวิจัยประเมินอยู่ตลอดเวลา เมื่อมีการวาง หลักสูตรและกำหนดให้ดำเนินการใช้จริงเป็นระยะเวลาพอสมควรแล้ว ควรที่จะมีการพิจารณา ว่าหลักสูตรนั้นมีประสิทธิภาพในทางปฏิบัติเพียงไร โดยใช้ผลจากการประเมินหลักสูตรเป็นมาตรการ เพราะว่าการประเมินผลหลักสูตรสามารถที่จะให้ข้อสารสนเทศที่สำคัญ ในการตัดสินใจ เกี่ยวกับหลักสูตรในทิศทางที่เป็นการเพิ่มพูนประสิทธิภาพของหลักสูตร เพื่อให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ ใน การเรียนอยู่ในระดับดีขึ้น

ทิสนา แชนมณี (2519 : 19) ได้กำหนดจุดมุ่งหมายของการประเมินหลักสูตรไว้ 3 ประการ คือ

1. เพื่อหาคูณค่าของหลักสูตรนั้น โดยดูว่าหลักสูตรที่จัดขึ้นนั้นสามารถสนองตาม วัตถุประสงค์ที่หลักสูตรนั้นต้องการหรือไม่
2. เพื่อตัดสินว่า การวางเค้าโครงและรูปแบบของหลักสูตร ตลอดจนการบริหารงาน และการสอนตามหลักสูตรเป็นไปในทางที่ถูกต้องแล้วหรือไม่
3. เพื่อวัดผลดูว่า ผลผลิต คือผู้เรียนนั้นเป็นอย่างไร

แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินผลหลักสูตร

Ralph Tyler นับเป็นผู้วางรากฐานเกี่ยวกับการประเมินผลหลักสูตรมาตั้งแต่ ค.ศ. 1930 โดยเป็นผู้ที่เริ่มให้คำนิยามของการศึกษาว่าเป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และมีแนวคิด เกี่ยวกับการประเมินผลหลักสูตรให้มีการวัดผล โดยเอาจุดมุ่งหมายเป็นที่ตั้ง และหาดูว่า ได้มี พฤติกรรมอะไรเปลี่ยนแปลงไปตามที่จุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้หรือไม่ ต่อมา สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam) และคณะ ได้ให้แนวคิดใหม่เกี่ยวกับการประเมินหลักสูตรว่า เป็นกระบวนการใน การหาข้อมูล เก็บข้อมูล เพื่อที่จะนำมาใช้ให้เป็นประโยชน์ในการตัดสินใจทางเลือกขั้นที่ต่ำกว่าของ เดิม (ทิสนา แชนมณี, 2519 : 14-15) นับว่าตามแนวคิดของสตัฟเฟิลบีมที่มุ่งการได้มาซึ่ง สารสนเทศ เพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรการประเมินตามแนวคิดดังกล่าวนี้เป็นการประเมิน ทั้งระบบ คือประเมินความก้าวหน้า และประเมินผลสัมฤทธิ์ของการใช้หลักสูตรด้วย ซึ่งต่างจาก

แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์ ที่มุ่งดูการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเทียบกับ จุดมุ่งหมายของโครงการ ซึ่งเน้นการประเมินผลสัมฤทธิ์ของหลักสูตรเพียงอย่างเดียว

ฮิลดา ทาบ่า (Hilda Taba, 1962 : 316-323) ได้เสนอแนะว่าโปรแกรม ประเมินผลหลักสูตรควรมีลักษณะดังนี้

1. ตรงกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร มีความสัมพันธ์กับสิ่งสำคัญที่หลักสูตรต้องการ และสอดคล้องกับปรัชญาของหลักสูตรและการสอน
2. มีความลึกซึ้ง (Comprehensive) ครอบคลุมวัตถุประสงค์ของหลักสูตร
3. มีคุณค่าในการวินิจฉัยอย่างเพียงพอ จำแนกได้ถึงระดับการปฏิบัติ และความรอบรู้ ซึ่งจะแสดงให้เห็นจุดเด่น และจุดอ่อนของกระบวนการ และผลผลิตของการใช้หลักสูตร
4. เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินนี้ต้องมีความตรง เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ถูกต้อง
5. มีความเป็นเอกภาพในการตัดสินประเมิน
6. มีความต่อเนื่อง

เมื่อเปรียบหลักสูตรเป็นโครงการ หรือ โปรแกรมทางการศึกษา การประเมินผล โครงการ ซึ่งหมายถึงกระบวนการที่จะชี้บ่งถึงคุณค่า หรือประสิทธิภาพของโครงการอันจะเป็น ประโยชน์ต่อการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการ หรือ เรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับโครงการ การประเมินผล โครงการโดยทั่วไปสามารถแบ่งออกได้หลายประเภทตามเกณฑ์ดังนี้ คือ (สมหวัง นิธิยานุวัฒน์, 2529 : 14)

1. โดยเกณฑ์ของลำดับเวลาของการบริหารโครงการ แบ่งการประเมินออกเป็น 3 ระยะ คือ
 - 1.1 การประเมินก่อนเริ่มโครงการ ซึ่งเป็นการประเมินในขั้นของการวางแผนโครงการ เพื่อพยายามตอบคำถามว่าแผนหรือโครงการมีความเหมาะสมหรือไม่อย่างไร
 - 1.2 การประเมินผลโครงการขณะดำเนินงาน การประเมินผลในขั้นนี้เป็นการประเมินความก้าวหน้าของโครงการ โดยทำควบคู่กับการดำเนินโครงการเพื่อศึกษาว่ามีปัญหาหรืออุปสรรคใดบ้างในการดำเนินงานแต่ละครั้ง และจะต้องแก้ไขอย่างไร โดยเฉพาะการดำเนินการ ในช่วงต่อไปของโครงการ การประเมินโครงการขณะดำเนินงานนี้ต้องศึกษาระบบการกำกับงานมาช่วย จะทำให้การประเมินผลเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ
 - 1.3 การประเมินผลโครงการหลังการดำเนินงาน เป็นการประเมินผลโครงการเพื่อรวมสรุปว่า เมื่อได้ดำเนินโครงการจนสิ้นสุดแล้ว ได้รับความสำเร็จตามจุดประสงค์และเป้าหมายที่กำหนดไว้มากน้อยเพียงใด ตลอดจนการติดตามตรวจสอบผลกระทบหรือผลข้างเคียงทั้งในทาง

บวกและทางลบของโครงการ

2. โดยเกณฑ์ของลักษณะการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการ แบ่งการประเมินผลโครงการ ออกเป็น 2 ประเภท คือ

2.1 การประเมินความก้าวหน้าของโครงการ หรือการประเมินผลโครงการ เพื่อการปรับปรุงโครงการนั่นเอง การประเมินประเภทนี้จะต้องดำเนินขณะที่โครงการดำเนินอยู่

2.2 การประเมินผลสัมฤทธิ์ของโครงการ เพื่อตรวจสอบว่าโครงการประสบผลสำเร็จตามวัตถุประสงค์เป้าหมายที่วางไว้หรือไม่ อย่างไร

3. โดยเกณฑ์ของสิ่งที่ถูกประเมิน สามารถจำแนกการประเมินผลโครงการออกเป็น 4 ประเภท คือ

3.1 การประเมินบริบท หรือสภาวะแวดล้อม (Context Evaluation) ของโครงการ ซึ่งเป็นการประเมินเกี่ยวกับนโยบาย เป้าหมาย แรงกดดันทางเศรษฐกิจและสังคม ความต้องการของบุคคลและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับโครงการ ตลอดจนแรงกดดันทางการเมืองที่มีต่อโครงการนั้น ๆ

3.2 การประเมินปัจจัยหรือตัวป้อน (Input Evaluation) เทียบเคียงได้กับการประเมินก่อนเริ่มโครงการ กล่าวคือเป็นการประเมินเพื่อมุ่งเน้นว่ามีปัจจัยพร้อมมูลที่จะดำเนินโครงการหรือไม่

3.3 การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation) เป็นการประเมินโครงการขณะดำเนินการ หรือการประเมินผลโครงการในเชิงความก้าวหน้าของโครงการ หรือการประเมินเพื่อการปรับปรุงโครงการ

3.4 การประเมินผลิตผลหรือผลงาน (Product Evaluation) เป็นการประเมินผลโครงการหลังจากการดำเนินงานสิ้นสุดแล้ว ซึ่งประกอบด้วย การประเมินผลลัพธ์ (output evaluation) และการประเมินผลกระทบ (impact evaluation) ซึ่งเป็นลักษณะของการประเมินผลรวมสรุปรูปนั้นเอง

สำหรับวิธีการประเมินนั้น จำแนกได้เป็น 2 อย่างคือ

1. การประเมินตามรูปแบบการประเมิน
2. การประเมินตามวัตถุประสงค์ของการประเมิน

การประเมินตามรูปแบบการประเมิน

การประเมินตามรูปแบบของการประเมินนี้จำแนกได้เป็น 3 กลุ่มดังนี้ คือ (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ บรรณาธิการ, 2527 : 131-219)

1. รูปแบบที่ยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก จุดมุ่งหมายในที่นี้หมายถึง จุดมุ่งหมายของโครงการหรือจุดมุ่งหมายของหลักสูตรนั่นเอง รูปแบบการประเมินลักษณะนี้ได้แก่

1.1 รูปแบบของ อาร์ ดับบลิว ไทเลอร์

ไทเลอร์ เป็นนักประเมินรุ่นแรก ๆ ในปี ค.ศ. 1930 เป็นผู้เริ่มต้นบุกเบิกแนวความคิดเกี่ยวกับการประเมินโครงการ เขามีความเชื่อว่า จุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้อย่างชัดเจนรัดกุม และจำเพาะเจาะจงแล้ว จะเป็นแนวทางช่วยในการประเมินได้เป็นอย่างดี ดังนั้นผลผลิตของโครงการว่าตรงตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้แต่แรกหรือไม่จะเป็นเครื่องชี้ความสำเร็จของโครงการ

ไทเลอร์ เห็นว่าการประเมินโครงการเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน ซึ่งผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรควรจัดทำ การประเมินผลโครงการให้ เป็นงานส่วนหนึ่งของการพัฒนาหลักสูตร หรือการประเมินค่าของหลักสูตรได้ด้วย โดยไทเลอร์ ได้จัดลำดับขั้นในการเรียนการสอนและการประเมินผลดังนี้

1. ตั้งจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมด้วยข้อความที่ชัดเจน เจาะเจาะจง โดยบ่งบอกถึงพฤติกรรมที่ต้องการวัด ในภายหลังด้วย
2. กำหนดเนื้อหา หรือประสบการณ์ทางการศึกษาที่สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้
3. เลือกวิธีการเรียนการสอนที่เหมาะสม
4. ประเมินผลโครงการ โดยการตัดสินการวัดผลทางการศึกษา หรือการทดสอบสัมฤทธิ์ผลในการเรียน

1.2 รูปแบบการประเมินของ แอล ครอนบาช

การประเมิน คือ การเก็บรวบรวมข้อมูล และใช้ข้อมูลนั้น เพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการทางการศึกษา โครงการในความเห็นของครอนบาชอาจเป็นกิจกรรมใด ๆ เช่น กิจกรรมการเรียนการสอน หรือการทดสอบทางการศึกษาก็ได้ เพราะการประเมินเกี่ยวข้องกับกิจกรรมหลายอย่าง ไม่มีหลักการใดจะครอบคลุมได้ว่าจะยึดถือกิจกรรมใดบ้างในทุก ๆ สถานการณ์ การทดสอบสัมฤทธิ์ผลในการเรียนเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอ โดยมีจุดมุ่งหมายของการประเมิน

ก. เพื่อปรับปรุงรายวิชา เพื่อตัดสินว่าอุปกรณ์ และวิธีการสอนน่าพอใจหรือไม่ มีส่วนใดต้องแก้ไข

ข. เพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับตัวบุคคล ใช้โดยการตัดสินใจวางแผนและการปรับปรุงโครงการ

ค. เพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับระเบียบวิธีในการบริหาร

ดรอนบาชมีความเห็นว่า การประเมินผลเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน หน้าที่ที่สำคัญของการประเมินผลคือ การค้นหาว่าส่วนใดของโครงการที่บกพร่องและต้องปรับปรุงแก้ไข การค้นหาข้อเท็จจริงต้องได้มาจากการเข้าใจอย่างลึกซึ้งต่อกระบวนการเรียนการสอนนั้น ๆ นอกจากนี้ เขายังมีความคิดว่า การกำหนดจุดมุ่งหมายที่เฉพาะเจาะจงเกินไปให้ผลในการเรียนการสอนน้อยกว่าการกำหนดวัตถุประสงค์กว้าง ๆ เพราะว่าการกำหนดเฉพาะลงไปจะทำให้ผู้เรียนให้ความสนใจกับสิ่งที่กำหนดไว้เฉพาะเท่านั้น ไม่สนใจสิ่งอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องด้วย ซึ่งวิธีการประเมินตามแนวคิดของดรอนบาชมี 4 ขั้นตอน คือ 1. การติดตามผล 2. การวัดทัศนคติ 3. การวัดความสามารถทั่ว ๆ ไป และ 4. การศึกษากระบวนการ

1.3 รูปแบบการประเมินของสตริฟเวน

สตริฟเวนมีความเห็นว่า การประเมินโครงการ หมายถึง การเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกิดขึ้นด้วยมาตรการที่มีค่าน้ำหนักเป็นเกณฑ์ ที่เลือกจากจุดมุ่งหมายของโครงการ สตริฟเวนเห็นว่า จุดมุ่งหมายสำคัญของการประเมิน คือ การตัดสินใจ และเห็นว่าการประเมินโครงการไม่มีรูปแบบจำลองที่แน่นอน สตริฟเวนได้ให้แนวความคิดเห็นหลาย ๆ ด้านที่มีประโยชน์ต่อการประเมินผล ได้แก่

1.3.1 จุดมุ่งหมายหลักของการประเมินซึ่งมีอยู่ 2 ประเภท คือ การประเมินความก้าวหน้า และการประเมินผลสรุป

1.3.2 วิธีการประเมินผล แบ่งได้เป็น 2 ระดับกว้าง ๆ คือ การประเมินคุณค่าภายใน เป็นการประเมินผลในระดับที่ยังไม่ต้องการปฏิบัติการ ได้แก่ คุณค่าของเครื่องมือ เนื้อหา จุดมุ่งหมาย วิธีการกำหนดคะแนน ฯลฯ และการประเมินคุณค่าปฏิบัติการ เป็นการตัดสินใจคุณค่าของผลจากการวัด ซึ่งเกิดจากการใช้เครื่องมือนี้แก่นักเรียน

1.3.3 แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินจุดมุ่งหมาย

1.3.4 แนวคิดในการประเมินผลเปรียบเทียบและการประเมินผลไม่

เปรียบเทียบ

1.3.5 คุณค่าและราคาในการลงทุน

1.3.6 แนวคิดการประเมินผลที่ไม่ผูกพันกับจุดมุ่งหมาย

1.3.7 รูปแบบจำลองวิธีแห่งการเปรียบเทียบ

1.3.8 วิธีการปฏิบัติการเฉพาะกิจ

และ 1.3.9 การประเมินคุณค่าของการประเมิน

2. รูปแบบการตัดสินคุณค่า

2.1 รูปแบบการประเมินของสแต็ก

สแต็ก ให้ความหมายของการประเมินค่าว่า เป็นการบรรยาย และต้องตัดสินคุณค่าของโปรแกรมการศึกษา ซึ่งเน้นการบรรยายสิ่งที่ถูกประเมิน โดยอาศัยผู้ทรงคุณวุฒิ หรือผู้เชี่ยวชาญ ในการตัดสินคุณค่ารูปแบบการประเมินของสแต็ก เรียกว่า แบบจำลองการสนับสนุน ซึ่งมีส่วนประกอบ 2 ส่วน คือ ส่วนของการบรรยาย และส่วนของการตัดสินคุณค่า รูปแบบนี้เน้นความสอดคล้อง และความสมเหตุสมผลของการบรรยาย และการตัดสินคุณค่า ไม่ว่าจะเป็นความสอดคล้องเชิงเหตุผล หรือความสอดคล้องในเชิงประจักษ์ก็ตาม ข้อดีของการประเมินในรูปแบบนี้ก็คือ วิธีการประเมินที่เป็นระบบ มีมาตรฐานในการประเมิน การตัดสินคุณค่าปรากฏเด่นชัด และเป็นแบบจำลองที่ใช้ได้ดีกับโครงการที่จัดทำเสร็จสิ้นไปแล้ว

2.2 รูปแบบการประเมินของ โพรวิส

โพรวิส ได้เสนอแบบจำลองในการประเมินโครงการที่เรียกว่า แบบจำลองการประเมินความไม่สอดคล้องกัน (The Discrepancy Evaluation Model) ซึ่งเป็นผลจากการประยุกต์ทฤษฎีการประเมิน และการจัดการมาใช้ในการประเมินโปรแกรมในระบบโรงเรียน เป็นแบบประเมินขณะที่โครงการกำลังดำเนินอยู่ มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาและประเมินผลในขณะเดียวกัน

3. รูปแบบที่ช่วยในการตัดสินใจ

3.1 รูปแบบการประเมิน CIPP

สตีฟ เฟลปป์และคณะ ได้เสนอแบบจำลองซีบี เป็นรูปแบบหนึ่งของการประเมินโครงการ โดยสตีฟเฟลปป์ได้ให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นกระบวนการของการวิเคราะห์ เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการตัดสินใจในทางเลือกต่าง ๆ ที่มีอยู่ แบบจำลองซีบีนี้ ไม่เพียงแต่ประเมินว่า บรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่เท่านั้น แต่ยังเป็นการประเมินเพื่อให้รายละเอียดต่าง ๆ ที่ช่วยในการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการอีกด้วย โดยที่แบบจำลองซีบีจะประเมินในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. การประเมินสภาวะแวดล้อม (Content evaluation) ซึ่งจะช่วยในการตัดสินใจเกี่ยวกับการวางแผนในการกำหนดวัตถุประสงค์

2. การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input evaluation) เป็นการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงสร้างเพื่อกำหนดรูปแบบของโครงการ

3. การประเมินกระบวนการ (Process evaluation) เป็นการตัดสินใจในด้านการประยุกต์ใช้ เพื่อควบคุมการดำเนินการของโครงการ

4. การประเมินผลผลิต (Product evaluation) จะช่วยในการตัดสินใจเพื่อตัดสินและดผลสำเร็จของโครงการ

3.2 รูปแบบการประเมินของ อัลคิน

อัลคิน มีทัศนะต่อการประเมินว่า คือ กระบวนการในการที่จะได้มาซึ่งสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจ การเลือกเฟ้นข่าวสารที่เหมาะสม การรวบรวม และวิเคราะห์ข่าวสารเพื่อรายงานข้อสรุป เป็นประโยชน์ต่อผู้ทำการตัดสินใจในการเลือกหนทางต่าง ๆ ที่เป็นไปได้

การประเมินของอัลคินจำแนกได้ 5 ประเด็น ในแต่ละประเด็นเป็นการชี้ให้เห็นถึงความพยายามที่จะจัดสารนิเทศ ดังนี้

1. การประเมินระบบ เป็นวิธีการของการพิจารณาข้อช่วย และชี้เฉพาะเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่เหมาะสมกับสถานการณ์แต่ละอย่าง

2. การจัดเตรียมโปรแกรม เป็นการให้ข่าวสารเพื่อช่วยในการเลือกเฟ้นโปรแกรมหรือกระบวนการต่าง ๆ ที่จะมาตัดสินสิ่งต่าง ๆ ในระบบอย่างมีประสิทธิภาพ

3. การประเมินการนำไปใช้ จะดูระดับของการวางแผนที่เข้ากันได้กับโปรแกรมที่นำไปใช้ และความสอดคล้องระหว่างข้อมูลภาคบรรยายที่เข้ามาในระบบกับข้อมูลที่สังเกตได้

4. การปรับปรุงโปรแกรม นักประเมินจะวิเคราะห์ปัญหาและรวบรวมข่าวสารเพื่อให้ผู้ตัดสินใจนำไปแก้ไขระบบเพื่อปรับปรุงการปฏิบัติการทางโปรแกรม

5. การรับรองโปรแกรม ข่าวสารที่นักประเมินให้แก่ผู้ตัดสินใจจะช่วยให้ตัดสินใจว่าควรจะทำ ขยาย เก็บ หรือเอาโปรแกรมนี้ไว้ใช้ต่อไป

ในการประเมินผลต่อละขั้นตอน แต่ละประเด็น ไม่จำเป็นต้องทำต่อเนื่องกัน อาจทำเฉพาะขั้นตอนที่จะประเมินเท่านั้นก็ได้

3.3 รูปแบบการประเมินของ เวลซ์

เวลซ์ให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดสารนิเทศสำหรับผู้ตัดสินใจ กระบวนการประเมินเป็นกลุ่มของกิจกรรมที่จะให้ได้มาซึ่งสารนิเทศอันเป็นประโยชน์สำหรับใช้เป็นข้อมูลในการตัดสินใจพิจารณาหาทางเลือกของการดำเนินงาน

ครั้งต่อไป

ในการประเมินผลตามแนวของเวลช์ ต้องตอบคำถาม 3 ข้อ เพื่อเป็นแนวทางสำหรับผู้ประเมิน คือ

1. ประเมินทำไม เพื่อให้ทราบถึงความสำคัญของปัญหาที่ประเมิน
2. ประเมินอะไร เพื่อให้ทราบถึงวัตถุประสงค์ของการประเมิน
3. ประเมินอย่างไร เพื่อให้ทราบถึงวิธีการและขั้นตอนของการประเมิน

แล้วดำเนินการตามขั้นตอน คือ เก็บรวบรวมข้อมูล แปลงข้อมูลดิบเหล่านี้ ออกมาในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อเสนอผลการจัดกระทำกับข้อมูลให้เป็นสารสนเทศ รูปแบบนี้ให้ผลสัมฤทธิ์ของโครงการมากกว่าวัตถุประสงค์

3.4 รูปแบบการประเมินของโรเบิร์ต แอล แฮมมอน

แฮมมอนเห็นว่า การประเมินเป็นกระบวนการที่สำคัญยิ่งในการพัฒนาหลักสูตร เขาเน้นความพร้อมของบุคคลในระดับโรงเรียน ท้องถิ่น ให้สามารถดำเนินการประเมินด้วยตนเอง โดยใช้หลักของไทเลอร์ในการกำหนดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม และใช้ข้อมูลย้อนกลับไปพิจารณาประเมินการบรรลุวัตถุประสงค์ด้วยยุทธวิธีของการประเมินโดยใช้ "Program description cube" ความคิดที่เป็นเอกลักษณ์ของการประเมิน

แฮมมอนได้บรรยายแนวคิดในการประเมินโครงการไว้ 4 ข้อ คือ

1. ความจำเป็นของการประเมินโครงการอย่างมีระบบ เพื่อให้ได้ข้อมูลพื้นฐานที่น่าเชื่อถือและเพียงพอต่อการตัดสินใจ
2. การประเมินเป็นกระบวนการที่สำคัญอย่างยิ่งต่อการประเมินหลักสูตร
3. โครงสร้างเพื่อการประเมิน สามารถอธิบายได้ด้วยปฏิสัมพันธ์ของมิติต่าง ๆ ที่อยู่ในสภาวะแวดล้อมทางการศึกษา คือ มติการสอบ มติสถาบัน และมติพฤติกรรม
4. แบบจำลองเพื่อขบวนการประเมิน การประเมินที่ดีควรเริ่มต้นขณะที่โครงการกำลังดำเนินอยู่ ซึ่งจะทำได้ข้อมูลพื้นฐานในการกำหนดทิศทางของโปรแกรมที่จะนำมาใช้

การประเมินตามวัตถุประสงค์ของการประเมิน

Tyler (1930) ซึ่งเป็นผู้เริ่มต้นบุกเบิกแนวความคิดเกี่ยวกับการประเมินโครงการ ได้กำหนดรูปแบบการประเมินที่ยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก และจุดมุ่งหมายในที่นี้ก็คือ

จุดมุ่งหมายของโครงการ แนวความคิดของ Tyler มีว่า การประเมินคือการเปรียบเทียบพฤติกรรมเฉพาะอย่าง (Performance) กับจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมที่วางไว้ และโครงการจะประสบผลสำเร็จหรือไม่ ดูได้จากผลของโครงการว่าตรงตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้แต่แรกหรือไม่ ดังนั้นเมื่อโครงการที่ประเมินเป็นโครงการทางการศึกษาหรือหลักสูตรแล้ว จุดมุ่งหมายของหลักสูตรซึ่งก็คือผลผลิตหรือผู้เรียนนั้นจะมีผลสัมฤทธิ์เป็นอย่างไร อย่่างไรก็ดีแนวทางการประเมินโดยยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลักนี้ เหมาะสำหรับการประเมินผลสรุป (Summative Evaluation) ของโครงการ หรือหลักสูตรใด ๆ ที่ต้องการทราบว่า เมื่อดำเนินการเรียนการสอนตามหลักสูตรไปแล้วผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนที่เรียนตามหลักสูตรนั้น มีผลสัมฤทธิ์เป็นที่น่าสนใจตามจุดมุ่งหมายของโครงการหรือไม่ อย่่างไร ต่อมา Tyler เองได้พัฒนาแนวทางการประเมินโครงการ โดยเฉพาะโครงการทางการศึกษา โดยมีแนวคิดว่าการประเมินโปรแกรม (Program Evaluation) หรือโครงการทางการศึกษานั้น ควรแยกออกเป็น 6 ส่วนดังนี้ (Tyler , 1986)

1. การประเมินวัตถุประสงค์ (Appraising objectives) ในบางครั้งวัตถุประสงค์ของโปรแกรมได้ถูกบิดเบือนไปจากหลักการที่ควรจะเป็น เพราะสิ่งที่เน้นในวัตถุประสงค์ของโปรแกรมไม่ได้นำมาพิจารณาให้เหมาะสมในการประเมินโปรแกรมเพื่อวัตถุประสงค์ในการพัฒนาและการให้ทุนสนับสนุนหรือส่งเสริมโปรแกรมต่าง ๆ จึงมีความจำเป็นที่ต้องประเมินวัตถุประสงค์ ของโปรแกรมการศึกษาด้วย

2. การประเมินแผนการเรียนรู้ (Evaluating the Learning Plan) ส่วนที่สำคัญของแผนในโปรแกรมทางการศึกษา คือ วิธีการที่จะช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้ และแสดงพฤติกรรมตามที่กำหนดไว้ในวัตถุประสงค์ แผนใดที่ต้องส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียน แผนนั้นควรได้รับการลงทุนและสนับสนุน และควรที่จะหลีกเลี่ยงความคลาดเคลื่อนที่เกิดจากแผนซึ่งควรที่จะบ่งชี้ไว้ก่อนที่จะลงทุนทั้งเวลาและเอกสาร ซึ่งสารสนเทศเหล่านี้สามารถได้มาจากการประเมินแผนการเรียนรู้

3. การประเมินเพื่อเสนอแนวทางในการพัฒนาโปรแกรม (Evaluation to Guide Program Development) แนวทางในการพัฒนาโปรแกรมในที่นี้หมายถึง สื่อ และเครื่องมือที่สร้างขึ้นเพื่อช่วยในการเรียนรู้ รวมทั้งครูซึ่งทำหน้าที่ในการดำเนินการตามแผนการเรียนรู้ ดังนั้น ครูจึงควรได้รับการพัฒนาทั้งทักษะและความรู้ใหม่ที่ เขาควรมีในการวางแผนการเรียนการสอนตาม โปรแกรมที่จัดขึ้น การประเมินจะทำให้ทราบว่า สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้สามารถที่จะทำหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อให้การดำเนินการตามโปรแกรมบรรลุตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้หรือไม่

4. การประเมินการนำโปรแกรมไปปฏิบัติ (Evaluating Program Implement) ในขั้นนี้ สารสนเทศที่ได้จากการประเมินการนำโปรแกรมไปปฏิบัติ จะทำให้ผู้พัฒนาโปรแกรมสามารถแก้ไขและปรับปรุงโปรแกรมให้ดีขึ้น

5. การประเมินผลลัพธ์ของโปรแกรมทางการศึกษา (Evaluating the Outcome of Education Program) ผลลัพธ์ของโปรแกรมการศึกษา ซึ่งหมายถึงผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนนั้น การประเมินควรเน้นที่พฤติกรรมที่โปรแกรมได้วางแผนไว้เพื่อช่วยให้เด็กเรียนเกิดการเรียนรู้ รวมทั้งการประเมินผลข้างเคียงอื่น ทั้งทางบวกและทางลบที่เกิดขึ้นด้วย

6. การติดตามอย่างต่อเนื่อง (Continuous Monitoring) ในกรณีที่ผลการประเมินผลลัพธ์ของโปรแกรมให้ผลเป็นที่พอใจแล้ว ก็ไม่ใช่ข้อสันนิษฐานว่าโปรแกรมจะสามารถดำเนินไปโดยวิธีเดียวกันอย่างที่เคย และเกิดผลลัพธ์เช่นเดียวกันเมื่อเวลาผ่านไป ดังนั้น การประเมินติดตามอย่างต่อเนื่องทั้งผลลัพธ์และการนำโปรแกรมไปปฏิบัติ นอกจากจะทำให้ประสิทธิภาพของโปรแกรมคงอยู่แล้ว ยังเป็นประโยชน์ในการปรับปรุงและพัฒนาการจัดการศึกษาให้ดียิ่งขึ้นอีกด้วย

จึงเห็นได้ว่า แนวทางการประเมินของ Tyler ยังคงให้ความสำคัญกับการกำหนดวัตถุประสงค์ นับตั้งแต่การประเมินวัตถุประสงค์ และขั้นตอนต่อ ๆ มาของการประเมินล้วนทำเพื่อให้ผลลัพธ์ของโปรแกรมเป็นไปตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ และเพื่อการปรับปรุงพัฒนาโปรแกรมให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ข้อมูลที่ได้จากการประเมินจะเป็นประโยชน์ยิ่งต่อผู้พัฒนาโปรแกรม ผู้กำหนดนโยบาย ผู้ให้ทุนสนับสนุน ตลอดจนผู้เรียนซึ่งเป็นผู้ที่ได้รับความรู้ความสามารถจากการศึกษาในโปรแกรมทางการศึกษานั้น ๆ

ดังนั้น จึงมีนักประเมินบางกลุ่มให้ความสำคัญกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับโครงการเหล่านี้ และได้กำหนดสถานภาพของความเกี่ยวข้องของบุคคลออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้ (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ 2524 : 60-63)

1. บุคคลหรือองค์กรปฐมภูมิ (Primary Evaluation Audiences) เป็นบุคคลหรือองค์กรที่เกี่ยวข้องกับโครงการโดยตรง
2. บุคคลหรือองค์กรทุติยภูมิ (Secondary Evaluation Audiences) เป็นบุคคลหรือองค์กรที่เกี่ยวข้องกับโครงการในทางอ้อม

และในการประเมินผลโครงการมักให้ความสำคัญกับบุคคลทั้ง 2 ประเภทดังกล่าว โดยเฉพาะกลุ่มบุคคลหรือองค์กรปฐมภูมิ ได้มีส่วนเกี่ยวข้องในการกำหนดหรือระบุความต้องการทราบผลประเมินด้านต่าง ๆ ของโครงการ เพื่อนำไปประกอบเป็นวัตถุประสงค์หลักหรือวัตถุประสงค์ร่วมของการประเมินโครงการแล้วแต่กรณี

นอกจากนี้ เคร็ก แพตริก (1978 : 6-9) ได้เสนอแนวทางในการประเมินโครงการที่มีลักษณะเป็นโครงการการฝึกอบรมตามหลักสูตรหนึ่ง ๆ โดยกำหนดขั้นตอนในการประเมินและวัตถุประสงค์ของการประเมินแต่ละขั้น ดังนี้

1. ขั้นปฏิกิริยาตอบสนอง (Reaction) เป็นการประเมินเพื่อต้องการทราบว่า ผู้เข้าอบรมนั้นมีความรู้สึกอย่างไรต่อการฝึกอบรม เช่น ความพอใจหรือไม่พอใจต่อสิ่งที่เขาได้รับจากโครงการ และมีความมากน้อยเพียงใด ข้อมูลขั้นนี้จะเป็นตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของการฝึกอบรมเป็นอันดับแรก

2. ขั้นการเรียนรู้ (Learning) เป็นความต้องการที่จะทราบว่า ผู้เข้ารับการอบรมได้รับความรู้และทักษะอะไรบ้าง และมีทัศนคติเปลี่ยนไปจากเดิมอย่างไร เนื่องจากความรู้และทัศนคติเป็นองค์ประกอบพื้นฐานที่สำคัญที่สุดที่ช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการทำงานของผู้เข้ารับการอบรมในโอกาสต่อไป

3. ขั้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการทำงาน (On-The-Job Behavior) เป็นการประเมินเพื่อต้องการทราบว่า เมื่อได้รับการอบรมไปแล้ว ผู้เข้ารับการอบรมมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ไปในทิศทางที่พึงประสงค์หรือไม่อย่างไร

4. ขั้นเกิดผลต่อหน่วยงาน (Results) เป็นความต้องการที่จะทราบว่า ในที่สุดแล้ว การฝึกอบรมได้ก่อให้เกิดผลกระทบต่อหน่วยงานในทิศทางใดบ้าง และเป็นอย่างไร

จะเห็นได้ว่า วัตถุประสงค์ของการประเมิน และขั้นตอนการดำเนินการประเมินตามแนวคิดของเคร็ก แพตริกนี้ นอกจากจะมุ่งการประเมินผลสัมฤทธิ์และความพึงพอใจของผู้เข้ารับการอบรมเพื่อการปรับปรุงโครงการแล้ว ยังมุ่งผลการประเมินในลักษณะของการติดตามผลของการฝึกอบรมที่เกิดขึ้นกับหน่วยงาน และการทำงานของ ผู้เข้ารับการอบรมเป็นประเด็นสำคัญอีกด้วย เนื่องจากลักษณะทั่วไปของโครงการฝึกอบรมที่มีจัดขึ้นเพื่อตอบสนองความต้องการของหน่วยงาน เป็นประการสำคัญนั่นเอง

กล่าวโดยสรุปว่า การประเมินโครงการตามวัตถุประสงค์ของการประเมินนั้น สิ่งที่สำคัญของการประเมินตามวิธีนี้ คือ การกำหนดวัตถุประสงค์ของการประเมิน ซึ่งสามารถทำได้หลายวิธี เช่น กำหนดวัตถุประสงค์ของการประเมิน โดยยึดวัตถุประสงค์ของโครงการเป็นหลัก หรือการกำหนดวัตถุประสงค์ของการประเมินการศึกษาความต้องการการใช้ผลประโยชน์ของบุคคลที่เกี่ยวข้องกลุ่มต่าง ๆ ทั้งนี้ควรคำนึงถึงลักษณะทั่วไปของโครงการที่ประเมินด้วย เพื่อให้การกำหนดวัตถุประสงค์ของการประเมินแต่ละครั้งมีความครอบคลุมตามที่ต้องการ เหมาะสมกับช่วงเวลา และให้เกิดประโยชน์ของการใช้ผลประโยชน์สูงสุด

ตอนที่ 4 ผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษาผลงานการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัย การศึกษา พบว่า ตั้งแต่ทำการเปิดสอนหลักสูตรดังกล่าวนี้จนถึงปัจจุบัน ได้มีการวิจัยศึกษาที่เกี่ยวข้อง กับหลักสูตรปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษา ในลักษณะของการติดตามผลมหาบัณฑิต เมื่อปี การศึกษา 2523 โดย กานดา ลือสุทธิวิบูลย์ ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การติดตามผลการปฏิบัติงาน ของมหาบัณฑิตทางการวิจัยการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อติดตามผล การปฏิบัติงานของมหาบัณฑิตในด้านความรู้ความสามารถทางวิชาการ ความรู้ความสามารถพิเศษ ความรู้ความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ บุคลิกภาพของนักวิจัย ทักษะติดต่อวิชาชีพ มนุษยสัมพันธ์ ตลอดจนปัญหาและข้อเสนอแนะของมหาบัณฑิตภาควิชาวิจัยทั้ง 3 สาขาวิชา ได้แก่ สาขาวิชาวิจัย การศึกษา สาขาวิชาสถิติการศึกษา และสาขาวิชาวัดและประเมินผลการศึกษา ที่สำเร็จการศึกษา ในช่วงเวลา 2517-2521 ซึ่งปฏิบัติงานอยู่ในประเทศ และมีได้ศึกษาต่อในระดับที่สูงกว่าปริญญา ครุศาสตร์มหาบัณฑิต จากการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยใช้แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 2 ฉบับ คือ แบบสอบถามสำหรับตัวมหาบัณฑิตเองเป็นผู้ตอบ และแบบสอบถามสำหรับผู้บังคับบัญชาของ มหาบัณฑิตเป็นผู้ตอบ มีค่าความเที่ยง .86 และ .88 ตามลำดับ แล้วทำการวิเคราะห์ข้อมูลจาก การวิจัยครั้งนี้ ปรากฏว่า ในทัศนะของมหาบัณฑิตทั้ง 3 สาขาวิชา เห็นว่าตนเองมีความรู้ความ สามารถทางวิชาการ สามารถปฏิบัติหน้าที่ในหน่วยงานของตนเองอยู่ในเกณฑ์ค่อนข้างดี และมีมนุษยสัมพันธ์ ทักษะติดต่อวิชาชีพ ตลอดจนบุคลิกภาพของนักวิจัยอยู่ในเกณฑ์ค่อนข้างดีอีกเช่นกัน ยกเว้น ความรู้ความสามารถพิเศษที่ช่วยในการวิจัย เช่น การใช้คอมพิวเตอร์ ในทัศนะของมหาบัณฑิตโดย เฉลี่ยแล้วเห็นว่าคุณเองมีความสามารถในด้านนี้อยู่ในเกณฑ์พอใช้ ขณะเดียวกันในทัศนะของผู้ บังคับบัญชาของมหาบัณฑิต เห็นว่า ผลการปฏิบัติงานของมหาบัณฑิตทั้ง 3 สาขาวิชาอยู่ในเกณฑ์ที่สูง กว่าในทัศนะของมหาบัณฑิตเองในทุก ๆ ด้าน และยังให้ข้อเสนอแนะว่า ต้องการให้ทบวงมหาบัณฑิต ให้เป็นผู้รอบรู้ และมีความกระตือรือร้นในการวิจัย

นอกจากนี้ยังมี ประพันธ์ จำปาไทย (2524) ที่ได้สนใจศึกษาหาแนวทางการพัฒนา ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนิสิตระดับบัณฑิตศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยมุ่ง ศึกษาที่องค์ประกอบเฉพาะที่ไม่ใช่เข้าว่าปัญหา ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ความพึงพอใจของนิสิตต่อ กระบวนการเรียนการสอนระดับบัณฑิตศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย" การเก็บ รวบรวมข้อมูลใช้แบบสำรวจความพึงพอใจของนิสิตต่อกระบวนการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ประกอบด้วยเนื้อหา 6 ด้าน คือ ด้านเนื้อหาวิชา ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ด้านปัจจัยที่

สนับสนุนการเรียนการสอน ด้านการประเมินผล ด้านอาจารย์ผู้สอน และบทบาทและบุคลิกภาพของเพื่อนนิสิต มีค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงแต่ละด้านตามลำดับดังนี้ 0.74, 0.94, 0.76, 0.85, 0.91, 0.91 และค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงรวมทั้งฉบับเป็น 0.96 ผลการวิจัยได้ข้อสรุปที่เกี่ยวข้องกับนิสิตในหลักสูตรปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์ ภาควิชาวิจัยการศึกษา ดังนี้คือ นิสิตปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์ ภาควิชาวิจัยการศึกษา มีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนการสอนระดับบัณฑิตศึกษา โดยเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง และมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนการสอนแต่ละด้านเรียงตามมาก ไปหาน้อยดังนี้ ด้านบทบาทและบุคลิกภาพของเพื่อนนิสิต ด้านการประเมินผลด้านอาจารย์ผู้สอน ด้านเนื้อหาวิชา ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน และด้านปัจจัยสนับสนุนการสอนที่เป็นห้องเรียนห้องทำงานของนิสิตในภาค และห้องสมุด เป็นลำดับสุดท้าย ดังนั้นจึงเป็นที่น่าสนใจว่าในเวลาต่อมาจนถึงปัจจุบัน นิสิตปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์ ภาควิชาวิจัยการศึกษา มีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนการสอนในหลักสูตรเป็นอย่างไร

ต่อมาในปีการศึกษา 2527 ได้มีผู้สนใจศึกษาสมรรถภาพนักวิจัยของมหาบัณฑิตที่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต ทุกสาขาวิชา คือ นพรัตน์ ชูชาติวรรณกุล โดยทำการวิจัยเรื่อง "สมรรถภาพนักวิจัยของครุศาสตร์มหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ปีการศึกษา 2526 และ 2527 ตามการรับรู้ของตนเอง" เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสำรวจสมรรถภาพนักวิจัยการศึกษาที่เป็นมาตรประเมินค่า 5 ช่วง ที่เป็นผลมาจากการศึกษาของโครงการ Promotion of Research on Education Process and Application in Teaching Practice ซึ่งจำแนกรายการสมรรถภาพนักวิจัยออกเป็น 2 ด้าน คือ สมรรถภาพด้านจิตอาารมณ์ และสมรรถภาพด้านความรู้ความสามารถ มีค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงเป็น .81 และ .95 ตามลำดับ ผลการวิจัยพบว่า ครุศาสตร์มหาบัณฑิต โดยส่วนรวมซึ่งรวมมหาบัณฑิตภาควิชาวิจัยการศึกษาอยู่ด้วย รับรู้ว่าตนเองมีสมรรถภาพนักวิจัยด้านจิตอาารมณ์ในทุกรายการสมรรถภาพอยู่ในระดับสูง แต่รับรู้ว่าตนเองมีสมรรถภาพนักวิจัยด้านความรู้ความสามารถในการวิจัยโดยเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งผลการศึกษานี้ไม่สนับสนุนผลจากการศึกษาติดตามการปฏิบัติงานของมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษาที่ กานดา ลือสุทธิวิบูลย์ ได้ศึกษาไว้แล้วพบว่า มหาบัณฑิตภาควิชาวิจัยการศึกษา ทั้ง 3 สาขาวิชา เห็นว่าตนเองมีความรู้ความสามารถทางวิชาการ สามารถปฏิบัติหน้าที่ในหน่วยงานของตนอยู่ในเกณฑ์ค่อนข้างดี และที่น่าสนใจอีกประเด็นหนึ่งจากการศึกษา ของ นพรัตน์ ชูชาติวรรณกุล คือ เมื่อวิเคราะห์คะแนนรวมของสมรรถภาพนักวิจัยทั้ง 2 ด้าน เปรียบเทียบระหว่างภาควิชาแล้ว ไม่พบความแตกต่างเป็นรายคู่ระหว่างภาควิชา แต่เมื่อทดสอบเปรียบเทียบเป็นรายการสมรรถภาพ จึงพบความแตกต่างเป็นรายคู่ระหว่างภาควิชาเป็นบางรายการสมรรถภาพ และเป็นความแตกต่าง

ระหว่างภาควิชาวิจัยการศึกษากับภาคอื่นเพียง 3 รายการสมรรถภาพ คือ รายการสมรรถภาพ ความรู้ความสามารถที่เป็นพื้นฐานเพื่อการวิจัย มหาวิทยาลัยภาควิชาวิจัยการศึกษารับรู้ว่า ตนเองมี สูงกว่ามหาวิทยาลัยวิชาประถมศึกษา รายการสมรรถภาพความรู้ทางคอมพิวเตอร์ที่เป็นพื้นฐาน เพื่อการใช้คอมพิวเตอร์ และเครื่องมือที่เกี่ยวกับคอมพิวเตอร์ได้ มหาวิทยาลัยภาควิชาวิจัยการศึกษารับรู้ว่าตนเองมีสูงกว่ามหาวิทยาลัยวิชาประถมศึกษา มัธยมศึกษา และพลศึกษา ส่วนรายการสมรรถภาพความรู้ความสามารถในการบริหารและจัดการ ซึ่งมหาวิทยาลัยวิชาบริหาร และภาควิชาพยาบาลศึกษา รับรู้ว่ามีความสูงกว่ามหาวิทยาลัยวิชาวิจัยการศึกษาคือ ข้อค้นพบดังกล่าว แม้จะเป็นข้อค้นพบที่เป็นผลการรับรู้ตนเองของมหาวิทยาลัย ซึ่งเชื่อว่าการรับรู้ของตนจะมีผลต่อการแสดงพฤติกรรมและทัศนคติของบุคคล การรับรู้จึงควรเป็นสิ่งที่ได้รับความสนใจจากคณะกรรมการบริหารหลักสูตรและผู้ใช้หลักสูตรด้วย เนื่องจากหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษาคือเป็นหลักสูตรเฉพาะที่มุ่งเน้นทางด้านวิชาการวิจัยทั้งในทฤษฎีและการปฏิบัติแล้ว มหาวิทยาลัยที่สำเร็จจากหลักสูตรยังรับรู้ว่าตนเองมีสมรรถภาพนักวิจัยอยู่ในระดับปานกลาง และไม่แตกต่างจากนิสิตภาควิชาอื่นด้วย จึงเป็นที่น่าสนใจศึกษาว่า ประสบการณ์เชิงวิจัยที่นิสิตได้รับการฝึกปฏิบัติขณะเรียนในหลักสูตรนั้น ก่อให้เกิดสมรรถภาพของนักวิจัยที่สำคัญ ๆ เพียงพอหรือไม่

ในเรื่องของสมรรถภาพนักวิจัยนี้ กานดา พูลลาภทวี (2523) ได้ทำการศึกษาเรื่อง "ความคิดเห็นของผู้บริหาร นักวิจัย และนักประเมิน เกี่ยวกับสมรรถภาพในการวิจัยและประเมินผลการศึกษา" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสมรรถภาพในการวิจัยและประเมินผลการศึกษาอันพึงประสงค์เป็นสำคัญ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสำรวจสมรรถภาพในการวิจัยและประเมินผลการศึกษาที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามแนวคิดของ เวอร์ธอน (Worthen) จำนวน 112 ข้อ มีค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงเป็น .9801 ผลการวิจัยปรากฏว่า กลุ่มตัวอย่างโดยส่วนรวมมีความเห็นว่า สมรรถภาพในการวิจัยและประเมินผลการศึกษาอันพึงประสงค์มีทั้งสิ้น 25 รายการ หรือแยกเป็นรายการการปฏิบัติงานวิจัยย่อย ๆ ได้ 72 รายการ โดยมีสมรรถภาพในการวิจัยและประเมินผลการศึกษาที่กลุ่มตัวอย่างประชากรเห็นว่าไม่จำเป็นต้องมีคือ ความสามารถใช้คอมพิวเตอร์ขั้นพื้นฐาน และการระบุเป้าหมายของโปรแกรมหรือโครงการที่มุ่งประเมินให้มีความเป็นทั่วไป (generality) ในระดับที่เหมาะสม ซึ่งจากการวิจัยของเวอร์ธอนพบว่า เป็นสมรรถภาพที่จำเป็นต้องมี เช่นเดียวกับการวิจัยของ จาริก อาจวารินทร์ (2525) ที่ได้ทำการวิเคราะห์ตัวประกอบสมรรถภาพนักวิจัยทางการศึกษา เพื่อหาตัวประกอบสมรรถภาพของนักวิจัยทางการศึกษา เพื่อหาตัวประกอบสำคัญเกี่ยวกับสมรรถภาพของนักวิจัยทางการศึกษา ด้วยวิธีการแยกตัวประกอบภาพพจน์ (Image Factoring) และหมุนแกนตัวประกอบแบบอโรทอนอล ด้วยวิธีแวนแมกซ์ (Varimax Rotation) ผลจากการ

วิเคราะห์ พบตัวประกอบที่สำคัญที่เกี่ยวข้องกับสมรรถภาพของนักวิจัยทางการศึกษา 8 ตัวประกอบที่สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของสมรรถภาพของนักวิจัยทางการศึกษาได้ร้อยละ 54.9 ตัวประกอบเหล่านี้ได้แก่

- ตัวประกอบที่ 1 ความรู้ความสามารถในระเบียบวิธีวิจัย ประกอบด้วยตัวแปร 12 ตัวแปร
- ตัวประกอบที่ 2 ทักษะคิดเชิงวิทยาศาสตร์และลักษณะนิสัยที่เอื้อต่อการวิจัย ประกอบด้วยตัวแปร 13 ตัวแปร
- ตัวประกอบที่ 3 ความสามารถในการเลือกและพัฒนาเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วยตัวแปร 11 ตัวแปร
- ตัวประกอบที่ 4 ความสามารถในการดำเนินการวิจัย ประกอบด้วยตัวแปร 5 ตัวแปร
- ตัวประกอบที่ 5 ความสามารถในการใช้คอมพิวเตอร์ ประกอบด้วยตัวแปร 5 ตัวแปร
- ตัวประกอบที่ 6 ความสามารถในการรายงานผลการวิจัย ประกอบด้วยตัวแปร 5 ตัวแปร
- ตัวประกอบที่ 7 ความสามารถในการเลือกใช้เทคนิคการวิเคราะห์ทางสถิติ ประกอบด้วยตัวแปร 5 ตัวแปร
- ตัวประกอบที่ 8 ความสามารถในการเลือกแบบวิจัย ประกอบด้วยตัวแปร 4 ตัวแปร

ผลจากการศึกษาของ จาริก อัจฉารินทร์ นั้นว่ามีความสอดคล้องกับการศึกษาของ เวียร์เชอน ที่ว่า ความสามารถในการใช้คอมพิวเตอร์ เป็นตัวประกอบสำคัญที่นักวิจัยทางการศึกษาควรจะมี ดังนั้น การจัดประสบการณ์เชิงวิจัยให้กับผู้เรียนในหลักสูตรการวิจัยการศึกษา ว่าควรมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้มีโอกาสฝึกจนเกิดทักษะความชำนาญในทุก ๆ องค์ประกอบสำคัญ ซึ่งผลจากการศึกษาครั้งนี้สามารถทำให้ทราบว่า การจัดการเรียนการสอนของหลักสูตรในปัจจุบัน ได้จัดให้นิสิตในหลักสูตร ได้มีการฝึกประสบการณ์เชิงวิจัยต่าง ๆ เป็นอย่างไร