


โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู :
การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน
และการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ




นางสาวธัญญ์ศรม์ จอกสถิตย์

ศูนย์วิทยพัทยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาทางการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2553
ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A MODEL OF TEACHER PERFORMANCE DEVELOPMENT: AN APPLICATION OF
PERFORMANCE-BASED TEACHER EVALUATION AND EMPOWERMENT
EVALUATION APPROACHES



MISS. THANYARAT CHOKSHATHID

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

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

Department of Educational Research and Psychology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2010

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู: การประยุกต์ใช้
แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน
และการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

โดย

นางสาวธัญญรัศม์ จอกสถิตย์

สาขาวิชา

การวัดและประเมินผลการศึกษา

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

รองศาสตราจารย์ ดร.สุชาดา บวรกิติวงศ์

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐภรณ์ หลาวทอง

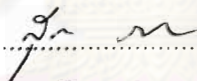
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้บัณฑิตวิทยาลัยรับนี้เป็น
ส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต



..... คณบดีคณะครุศาสตร์

(ศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์



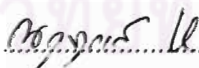
..... ประธานกรรมการ

(ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช)



..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

(รองศาสตราจารย์ ดร.สุชาดา บวรกิติวงศ์)



..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐภรณ์ หลาวทอง)



..... กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.โชติกา ภาชีผล)



..... กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย

(ดร. วันทยา วงศ์ศิลปภิรมย์)

ัญญรัตน์ จอกสถิตย์ : โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู: การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้น การปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ. (A MODEL OF TEACHER PERFORMANCE DEVELOPMENT: AN APPLICATION OF PERFORMANCE-BASED TEACHER EVALUATION AND EMPOWERMENT EVALUATION APPROACHES)

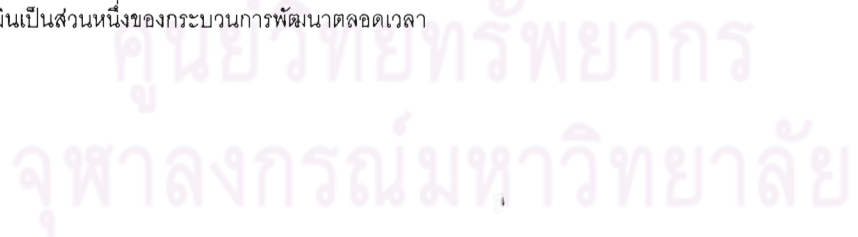
อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: รศ. ดร. สุชาดา บวรกิตวงศ์ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม: ผศ. ดร. ณัฐภรณ์ หลาวทอง, 251 หน้า

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมิน ครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ 2) เพื่อศึกษาผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการ ปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และ 3) เพื่อ นำเสนอบทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงาน เป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญในการพัฒนาครู จำนวน 12 คน และครู สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 2 จำนวน 18 คน การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้ การสัมภาษณ์ การสังเกต การ ประชุมกลุ่ม และการวิเคราะห์เอกสาร การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้สถิติบรรยาย การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้ การ วิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า

1. โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู เป็นโมเดลที่เหมาะสมสำหรับศึกษานิเทศก์นำไปใช้ในการพัฒนาครู มี เป้าหมายที่มุ่งสร้างสมรรถนะด้านการประเมินของครู ให้ครูใช้ผลการประเมินสู่การพัฒนาการปฏิบัติงาน ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การรู้จักครูเป็นรายบุคคล ครูวางเป้าหมายการพัฒนาตนเองตามความต้องการ พัฒนาให้ครูบรรลุเป้าหมาย และประเมินการบรรลุเป้าหมายของครู ผู้มีส่วนร่วมในการพัฒนา ได้แก่ ศึกษานิเทศก์มีบทบาทการ สร้างสมรรถนะการประเมินแก่ ครู ด้วยการอบรม ร่วมกับการอำนวยความสะดวก สนับสนุนครู สร้างความกระจำง และให้อิสระครูในการกำหนดตนเอง ผู้บริหารมี บทบาทในการส่งเสริมและสนับสนุนครู และประเมินครูเพื่อสะท้อนผลการประเมินแก่ครู และครูมีบทบาทในการกำหนดทิศทาง การพัฒนาตนเองตามศักยภาพ

2. ผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู พบว่า ครูมีความรู้ความเข้าใจในการประเมิน และมี แนวโน้มในการใช้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิบัติงานมากขึ้น ครูสามารถประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาของ ตนเอง นำไปสู่การกำหนดวิสัยทัศน์ กำหนดพันธกิจ และจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเองได้ ในกระบวนการพัฒนา มีครู ส่วนหนึ่งสามารถดำเนินการพัฒนาตนเองจนครบวงจร

3. บทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูพัฒนาครู คือ กระบวนการพัฒนา เบื้องต้น เป็นการสร้างการยอมรับจากครู มุ่งเน้นให้ครูเกิดสมรรถนะด้านการประเมิน กระบวนการพัฒนาจะมีความยั่งยืนเมื่อครูใช้ ผลการประเมินเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาตลอดเวลา



ภาควิชา วิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา.....ลายมือชื่อนิสิต.....
สาขาวิชา การวัดและประเมินผลการศึกษา.....ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก.....
ปีการศึกษา 2553.....ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม.....

4984705627: MAJOR EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION

KEYWORDS: TEACHER PERFORMANCE DEVELOPMENT/ PERFORMANCE-BASED

TEACHER EVALUATION / EMPOWERMENT EVALUATION.

ADVISOR: ASSOC.PROF. SUCHADA BORVORNKITIVONG, Ph.D.,

CO-ADVISOR: ASST.PROF. NUTTAPORN LAWTHONG, Ph.D., 251 pp.

The objectives of this research are: 1) To develop a model of teacher performance where the concept of performance-based teacher evaluation and empowerment evaluation approaches are applied, 2) To study the result on the experiment of a Model of Teacher Performance Development where the concept of performance-based teacher evaluation and empowerment evaluation approaches are applied and 3) To present the lesson learned from the use of a model of teacher performance development where the concept of performance-based teacher evaluation and empowerment evaluation approaches are applied. The research sample consisted of 12 teacher development experts and 18 volunteers who were primary school teachers of Buriram Educational Service Area Office 2. Data collection was using the interviewing, observing, focus group and document analysis. Descriptive statistics were used for quantitative data. Content analysis was used for qualitative data. Research findings were as follows:

1. A model of teacher performance development is the suitable model for Educational Supervisors to adopt for use in developing the teachers. It is the model focusing the goal on the creation of the teachers' performance evaluation and the opportunity for teachers to use results of the evaluations toward performance developments which consist of 4 elements: i. e. knowing teacher by individual, a teacher setting the goal on self-development as required, developing teachers to attain their goals and conducting valuations on the attainment of the goals of the teachers. Participants in the developments are Educational Supervisors have the roles in coaching, providing facilitations, advocacy, creating illumination and giving liberations to teachers on self-determinations. The Administrators have the roles to encourage and support the teachers and evaluate the teachers in order to reflect results of the evaluations to the teachers and the teacher have the roles in setting directions on self-determinations according to their potentials.

2. Result on the experiment of the model finds that the teachers have knowledge and understanding on the matter relating to the concept of evaluation and have trends in using more evaluations as a part of performing their duties. Teachers can evaluate the necessary needs on self-developments which lead to the stipulations of Visions and Missions on the developments. In most case, the teachers reiterated their instruction, classroom research, measurement and evaluation and the use of technological medias on instruction. Teachers can make performance development plan of their owns but on the development process, a part of the teachers can carry out their self-developments to the extent of a complete circuit.

3. Lesson learned from the experiment of the Model of Teacher Performance Development for the developments of the teachers is that this model is the basic development process is the creation of a recognition from the teachers. A focus on capacity building of evaluation. A development that can cause a sustainable way is the evaluation result shall be used as a part of the development process at all times.

Department: Educational Research and Psychology Student's Signature..... *Thanyarat Pindindid.*
Field of Study: Educational Measurement and Evaluation Advisor's Signature..... *Suchada Bor*
Academic Year: 2010 Co-advisor's Signature..... *Nuttaporn L.*

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์เรื่อง โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู: การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครู ที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ฉบับนี้ สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี เพราะได้รับความกรุณาจาก รองศาสตราจารย์ ดร.สุชาดา บวรกิตติวงศ์ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐฐภรณ์ หลาวทอง อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ซึ่งได้ให้คำปรึกษา แนะนำในการวิจัยทุกขั้นตอน นอกจากนี้ยังได้รับความกรุณาเป็นอย่างสูงยิ่ง จากศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช รองศาสตราจารย์ ดร.โชติกา ภาษีผล และ ท่าน ดร.วันทยา วงศ์ศิลปภิรมย์ ประธานและคณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ได้ให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขวิทยานิพนธ์ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งและกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูง

ขอกราบขอบพระคุณคณะอาจารย์ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะอาจารย์ผู้สอนทุกท่านที่ให้ความรู้ ให้คำปรึกษา คำแนะนำและถ่ายทอดประสบการณ์อันมีคุณค่ายิ่ง รวมทั้งให้กำลังใจที่ดีแก่ผู้วิจัยตลอดเวลาที่ศึกษา ขอขอบคุณบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยที่สนับสนุนทุน 90 ปีจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กองทุนรัชดาภิเษกสมโภชในการวิจัยครั้งนี้ ขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่าน ที่ให้ความกรุณาในการตรวจสอบเครื่องมือการวิจัย ขอขอบพระคุณคณะผู้บริหาร และคณะครู สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 2 ที่อำนวยความสะดวกในการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

ขอกราบขอบพระคุณ คุณพ่อหนูจันทร์ – คุณแม่วินิตย์ จอกสถิตย์ ผู้ที่ให้ชีวิต เลี้ยงดู สร้างแรงบันดาลใจ และวางรากฐานอนาคตที่ดีให้กับผู้วิจัย ขอขอบพระคุณญาติพี่น้องและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับทุกท่านที่ช่วยเหลือ สนับสนุน และให้กำลังใจด้วยดีตลอดมา

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญ

		หน้า
	บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
	บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
	กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
	สารบัญ.....	ช
	สารบัญตาราง.....	ณ
	สารบัญภาพ.....	ม
บทที่ 1	บทนำ.....	1
	ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
	คำถามการวิจัย.....	8
	วัตถุประสงค์การวิจัย.....	9
	ขอบเขตของการวิจัย.....	9
	นิยามศัพท์เฉพาะ.....	10
	ประโยชน์ที่ได้จากการวิจัย.....	11
บทที่ 2	แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	17
	ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับโมเดลและการพัฒนาโมเดล.....	13
	ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับประสิทธิภาพผลครูและการปฏิบัติงานครู.....	17
	ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ.....	42
	ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน.....	57
	ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการพัฒนาครู.....	68
	กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	74
บทที่ 3	วิธีดำเนินการวิจัย.....	75
	ระยะที่ 1 การพัฒนาโมเดล.....	75
	ระยะที่ 2 การศึกษาผลการทดลองใช้โมเดล.....	80
	ระยะที่ 3 การจัดทำและนำเสนอบทเรียนที่ได้จากการเรียนรู้.....	95
บทที่ 4	ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	97
	ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาโมเดล.....	97
	ตอนที่ 2 ผลการทดลองใช้โมเดล.....	102
	ตอนที่ 3 บทเรียนที่ได้เรียนรู้.....	122

บทที่ 5	สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	126
	สรุปผลการวิจัย.....	127
	อภิปรายผลการวิจัย.....	129
	ข้อเสนอแนะการวิจัย.....	132
	รายการอ้างอิง.....	134
	ภาคผนวก.....	143
	ภาคผนวก ก รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ	144
	ภาคผนวก ข หนังสือขอความร่วมมือการวิจัย.....	147
	ภาคผนวก ค เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	149
	ภาคผนวก ง เอกสารประกอบการวิจัย.....	230
	ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	251

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
2.1 เครื่องมือ/วิธีการที่ใช้วัดประสิทธิผลครู.....	36
3.1 ผลการปรับปรุงคำถามจากการทดลองสัมภาษณ์.....	79
3.2 บทบาทของนักประเมินเสริมพลังอำนาจ.....	82
3.3 ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย.....	86
3.4 เครื่องมือที่ใช้สำหรับเสริมพลังอำนาจครู.....	88
3.5 การดำเนินกิจกรรมการพัฒนาครู.....	90
4.1 สรุปประเด็นสำคัญในการปรับปรุงขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู.....	99
4.2 ความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินของครู.....	104
4.3 สมรรถนะด้านการประเมินของครู.....	105
4.4 รายการเกิดพฤติกรรมการพัฒนาระดับชั้นของครู.....	106
4.5 รายการเกิดพฤติกรรมการเป็นเจ้าของชุมชนของครู.....	107
4.6 รายการเกิดพฤติกรรมการร่วมกันของทุกฝ่ายครู.....	107
4.7 รายการเกิดพฤติกรรมกระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วมของครู....	108
4.8 รายการเกิดพฤติกรรมความเป็นธรรมในสังคมของครู.....	108
4.9 รายการเกิดพฤติกรรมความรู้ในชุมชนของครู.....	109
4.10 รายการเกิดพฤติกรรมยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ของครู.....	109
4.11 รายการเกิดพฤติกรรมการสร้างสมรรถนะของครู.....	110
4.12 รายการเกิดพฤติกรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ของครู.....	111
4.13 รายการเกิดพฤติกรรมความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ของครู.....	111
4.14 ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครูโรงเรียน A.....	113
4.15 ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครูโรงเรียน B.....	114
4.16 ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครูโรงเรียน C.....	115
4.17 ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครูโรงเรียน A.....	117
4.18 ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครูโรงเรียน B.....	118
4.19 ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครูโรงเรียน C.....	119
4.20 ศักยภาพในการทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู.....	120

	หน้า
4.21 ศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาตนเองของครู.....	121
4.22 สมรรถนะการปฏิบัติงานครูจำแนกตามกรณีศึกษา.....	121
ง1 บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาครู.....	236



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญภาพ

แผนภาพที่		หน้า
2.1	โครงสร้างของประสิทธิผลครูที่พัฒนามาจาก Medley (1982) และ Cheng (1995).....	28
2.2	โครงสร้างของประสิทธิผลครูโดยรวม.....	30
2.3	แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจกับการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานสู่การประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานครู.....	67
2.4	กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	74
2.5	ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 1.....	76
3.1	ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 2.....	85
3.2	ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 3.....	95
4.1	ขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู.....	100
4.2	โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู.....	101

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การปฏิรูปการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม ฉบับที่ 2 (พ.ศ. 2545) มีจุดเน้น คือ การพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ มีคุณภาพ มีคุณธรรมจริยธรรม และความสามารถในการแข่งขัน ซึ่งปัจจัยความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาที่สำคัญคือ ครูและบุคลากรทางการศึกษาอื่นๆ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2549) และตามข้อกำหนดในมาตรา 52 ของพระราชบัญญัตินี้ กำหนดให้องค์วิชาชีพครู ผู้บริหารสถานศึกษา และผู้บริหารการศึกษา มีอำนาจกำหนดมาตรฐานวิชาชีพ รวมทั้งการพัฒนาวิชาชีพครู นโยบายของการปฏิรูปการศึกษาทำให้กรอบภาระการทำงานของครูเพิ่มมากขึ้น จากเดิมที่มีภาระด้านการสอนเพียงอย่างเดียว แต่ปัจจุบันครูจะต้องทำงานเพื่อรองรับระบบการประกันคุณภาพ ส่วนตัวครูก็ต้องประกันคุณภาพตนเองด้วยเช่นกัน ดังนั้นครูในยุคของการปฏิรูปการศึกษาจึงจำเป็นต้องมีคุณภาพทั้งในด้านการสอนและการปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่อื่นในสถานศึกษา อย่างไรก็ตามที่ผ่านมาพบว่ากระบวนการผลิตและการพัฒนาครูให้มีคุณภาพและมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูงยังมีปัญหาอยู่ เห็นได้จากผลการวิจัยเรื่อง นโยบายการผลิตและพัฒนาคู ที่กล่าวถึงปัญหาหลักในวิชาชีพครูที่ควรได้รับการแก้ไข 4 อันดับ คือ 1. ปรับวิชาชีพครูให้เป็นที่นิยม 2. สร้างระบบการพัฒนาครูให้มีประสิทธิภาพ 3. พัฒนาสถาบันการผลิตครูให้เข้มแข็ง และ 4. การหาคนดีมาเป็นครู (มนตรี จุฬาวัดพัฒนาทล, 2543) รุ่ง แก้วแดง (2544) กล่าวถึงคุณภาพของครูที่ผ่านมาว่า กระทรวงศึกษาธิการสามารถคัดคนเก่ง คนดี มีความรู้เข้าสู่วิชาชีพครูโดยคัดเลือกนักเรียนที่เก่งที่สุดของแต่ละจังหวัดเข้ารับทุนเรียนต่อด้านการฝึกหัดครู เป็นผลทำให้ครูในยุคนั้นเป็นคนเก่งของประเทศ เมื่อประเทศไทยมีความต้องการครูเพิ่มมากขึ้น ทำให้เกิดการเร่งผลิตครูของสถาบันต่างๆ จนทำให้บัณฑิตที่เรียนในสาขาวิชาชีพครูล้นตลาดและตกงาน เด็กในรุ่นต่อมาจึงขาดความมั่นใจ ที่จะเรียนในสาขาวิชาดังกล่าว ทำให้ภาพลักษณ์ของครูและคุณภาพการศึกษาลดต่ำลงมาก ประเด็นความตกต่ำเรื่องคุณภาพครูสอดคล้องกับ ชนิตา รักษ์พลเมือง และคณะ (2548) ที่ได้ศึกษาสภาวะการขาดแคลนครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในบริบทของประเทศไทยพบว่า ประเทศไทยขาดแคลนครูทั้งในด้านปริมาณและด้านคุณภาพ ด้านปริมาณเป็นการขาดอัตรากำลังครู ส่วนด้านคุณภาพเป็นเรื่องของระดับคุณภาพครูลดต่ำลง เพราะเห็นว่าอาชีพครูเป็นภาระงานที่หนักและรายได้น้อย ในส่วนของครูที่ได้รับการพัฒนา พบว่า ครูได้รับการฝึกอบรมเพิ่มความรู้และทักษะเพียงร้อยละ 47 และในส่วนของครูประถมศึกษาได้รับการฝึกอบรมเพิ่มความรู้และทักษะร้อยละ 53 ถือว่าเกินครึ่งเพียงเล็กน้อย สาเหตุของการขาดคุณภาพตามที่กล่าวมา เช่น

นโยบายการจัดอัตราค่าจ้างคน นโยบายการศึกษา แรงจูงใจของครู การขาดระบบการพัฒนาครูที่เหมาะสมตลอดจนปัจจัยด้านความศรัทธาในวิชาชีพครู ถือเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้เกิดปัญหาการขาดแคลนครู ดังนั้นจึงจะเห็นได้ว่ายังมีการศึกษาเรื่องคุณภาพครูไทยอย่างต่อเนื่องเรื่อยมาจนถึงปัจจุบัน บุญเสริม วิสกุล (2550), อารุง จันทวานิช (2550) กล่าวถึงผลการวิจัยของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (สกศ.) ในการศึกษาวิจัยสภาวะการศึกษาไทย ปี 2549 - 2550 ว่า ผลสัมฤทธิ์การศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยรวมได้คะแนนต่ำกว่าประเทศอื่นๆ เป็นเพราะปัญหาจากหลายปัจจัย แต่ปัจจัยที่สำคัญคือปัญหาขาดแคลนครูทั้งในด้านปริมาณและคุณภาพ ในประเทศไทยถือได้ว่าประสบปัญหาการศึกษาไทยอย่างมาก การหาคนดีและเก่งมาเป็นครูเป็นเรื่องยาก เพราะอาชีพครูมีความยากลำบากและครูกว่าร้อยละ 80 มีหนี้สิน ต้องทำงานหนักและต้องหารายได้เสริม มาตรฐานคุณภาพผู้เรียนค่อนข้างวิกฤต เพราะไม่ได้กำหนดมาตรฐานการทำงานของครูไว้ ดังที่กล่าวมาในเบื้องต้นพอสรุปได้ว่าสภาพปัญหาเกี่ยวกับครูไทยในปัจจุบันมี 2 มิติคือ มิติของปริมาณและมิติคุณภาพ โดยมิติปริมาณเป็นเรื่องของการขาดอัตราค่าจ้างครู สาเหตุหนึ่งเกิดจากการขาดศรัทธาในวิชาชีพครู คนมีความสามารถไม่ต้องการประกอบอาชีพครู ส่วนมิติคุณภาพปัญหาคือ คุณภาพของครูในการปฏิบัติงานลดต่ำลง ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนลดต่ำลงตามกัน และทำให้ความศรัทธา ความเชื่อมั่นในวิชาชีพครู ตลอดจนภาพลักษณ์ของครูลดลง โดยสาเหตุหนึ่งคือมีครูที่ได้รับการพัฒนาจำนวนน้อย กระบวนการพัฒนาครูยังไม่เข้าถึงตัวครูโดยตรง และตอบสนองความต้องการพัฒนาเป็นรายบุคคล

ผลกระทบจากปัญหาการขาดคุณภาพของครู ทำให้ความน่าเชื่อถือในตัวครูลดลง เห็นได้จากรายงานการทำโพลของมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต (2551) ด้านดัชนีความเชื่อมั่นครูไทยในปี 2550 ที่ได้สำรวจความคิดเห็นจากทุกสาขาอาชีพ ทั่วประเทศ จำนวน 5,467 คน ระหว่างวันที่ 27 ธันวาคม 2550 ถึง วันที่ 7 มกราคม 2551 โดยเน้นตัวชี้วัด 30 ประเด็นที่บ่งบอกถึงความเชื่อมั่นต่อครูไทยทั้งในด้านส่วนตัว ชุมชน และการพัฒนาวิชาชีพ ตลอดจนการพัฒนาประเทศในรอบปี 2550 พบว่าประเด็นที่มีค่าความเชื่อมั่นลดลง ได้แก่ 1. บุคลิกภาพและการแต่งกายเหมาะสมกับอาชีพ 2. ความทันสมัย/ ทันเหตุการณ์/ วัสดุข้อมูลข่าวสาร 3. การดูแลสุขภาพให้แข็งแรง 4. ความรู้ความสามารถในการสอน 5. การไม่เอาเปรียบผู้อื่นมีน้ำใจเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ 6. มีคุณธรรมจริยธรรม จรรยาบรรณของความเป็นครู 7. การถ่ายทอดความรู้ให้นักเรียนอย่างเต็มที่ในช่วงโมงเรียน 8. ความรับผิดชอบต่อเยาวชนและสังคม 9. การรู้จักให้อภัยและ 10. การรู้จักประหยัดไม่ฟุ้งเฟ้อ และจุดด้อยของครูไทยในปี 2550 ในสายตาของประชาชน คือ 1. มีเงินเดือนน้อย/ รายรับไม่พอกับรายจ่าย ครูมีความฟุ้งเฟ้อ ใช้จ่ายเกินตัว จนทำให้เป็นหนี้สิน 2. ครูมีจิตสำนึกน้อยลง ขาดคุณธรรม ศีลธรรม จรรยาบรรณ 3. ความไม่เข้าใจในตัวเด็ก/ไม่รับฟังความคิดเห็น/ไม่ยุติธรรม/ใช้

อารมณ์ดีตัดสิน 4. สอนแบบเดิมๆ การสอนทำไม่เต็มที่ ขาดประสบการณ์ในการสอน 5. การดูแลเอาใจใส่เด็กน้อยลง ให้ความสนใจเด็กที่มีฐานะมากกว่าเด็กฐานะปกติหรือยากจน การแก้ปัญหาของครูที่มีในประเทศไทยทั้งด้านปริมาณและคุณภาพนั้น ในด้านปริมาณถือว่าเป็นปัญหาที่ต้องใช้ความร่วมมือในระดับชาติและจากหลายภาคส่วน จึงจะสามารถแก้ปัญหาได้ แต่สำหรับปัญหาด้านคุณภาพถือว่ามีควมจำเป็นเร่งด่วนที่จะต้องปรับปรุงครูและพัฒนาครูให้ได้ระดับตามมาตรฐานวิชาชีพจนเป็นที่เชื่อถือและยอมรับจากสังคม

แนวคิดของการพัฒนาประสิทธิผลครู (Teacher Effectiveness) เป็นแนวคิดที่นักวิจัยกล่าวว่าจะสามารถยกระดับคุณภาพครูได้ (Anderson, 2004; Kyriakids, Demetriou, and Charalambous, 2006, Muijs, 2006) ครูที่มีประสิทธิผลจะทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จตามเป้าหมายทางการศึกษา (Medley, 1982; Sander, 1988 อ้างถึงใน Kupermintz, 2003) ดังนั้นจึงถือว่าประสิทธิผลครู (Teacher Effectiveness) เป็นองค์ประกอบหลักในการขับเคลื่อนทางการศึกษาตามแนวทางการปฏิรูปการศึกษาและการพัฒนาปรับปรุงโรงเรียน (Muijs, 2006) การพิจารณาคุณภาพครู ต้องพิจารณาจากการวัดประสิทธิผลครู เพราะผู้จัดทำนโยบายจะให้ความสนใจอย่างมากในเรื่องประสิทธิผลครู และถือว่าคุณภาพครู ต้องนำมาจากการวัดเกี่ยวกับประสิทธิผลครู เพราะว่าประสิทธิผลครูคือหลักฐานด้านผลผลิตที่ใช้เป็นส่วนสำคัญในการตัดสินใจเกี่ยวกับการศึกษาในอนาคต โดยการตัดสินใจดังกล่าวมี 2 ประเภทคือ การตัดสินใจระหว่างดำเนินการ (formative) เป็นการตัดสินใจจากหลักฐานที่ได้ในการปรับปรุงและสร้างรูปแบบคุณภาพในการสอนของครู และการตัดสินใจสรุปรวม (summative) เป็นการตัดสินใจจากหลักฐานที่ได้ในการดูผลการปฏิบัติงานโดยรวม หรือพิจารณาในเรื่องของคุณค่าที่ได้ ความคุ้มค่าในการสนับสนุนครู รวมทั้งพิจารณาในด้านของตำแหน่งหน้าที่ Muijs (2006) กล่าวถึงการวัดประสิทธิผลครูว่า จะสามารถตรวจสอบได้ หรือไม่ก็ขึ้นอยู่กับผลลัพธ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งระบบที่ใช้ในการตรวจสอบได้ดีคือระบบการวัดมูลค่าเพิ่ม แต่ Goe, Bell และ Little (2008) ได้แย้งแนวคิดดังกล่าว เพราะจากการที่ได้สังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินประสิทธิผลครู และพบข้อสรุปเกี่ยวกับวิธีการประเมินประสิทธิผลครู 7 ประเภท ได้แก่ 1. การสังเกตชั้นเรียน 2. การประเมินโดยผู้บริหาร 3. ผลงานด้านการสอน 4. แฟ้มสะสมงาน 5. การวัดจากการประเมินตนเองของครู 6. การศึกษาสำรวจจากนักเรียน และ 7. การวัดมูลค่าเพิ่ม และสรุปประเด็นในการวัดเป็น 2 ประเด็นหลักๆ คือ ประเด็นแรกเป็นการวัดโดยตรงจากคะแนนผลสัมฤทธิ์ที่เพิ่มขึ้นของนักเรียน ประเด็นที่สองมุ่งไปที่การวัดด้านการปฏิบัติการสอนของครูที่ส่งผลต่อการปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน

Goe และคณะ (2008) ไม่ได้สนับสนุนให้ใช้วิธีการอย่างใดอย่างหนึ่งโดยเฉพาะ พร้อมนี้ได้วิจารณ์ถึงการวัดประสิทธิผลครูจากการใช้โมเดลการวัดมูลค่าเพิ่มว่า เป็นการสุ่มเสี่ยงเกินไปที่จะตีความว่าเป็นประสิทธิผลครู และได้เสนอให้ใช้วิธีการวัดหลายวิธี (Multiple Measure) ในการวัดประสิทธิผลครู เพื่อให้ได้ผลการประเมินที่ครอบคลุม เช่นเดียวกับ The Working Group on Teacher Quality (2007) ได้อภิปรายถึงผลการวิเคราะห์มูลค่าเพิ่ม (Value – Added Analysis) ในการศึกษาประสิทธิผลครูว่า ส่วนที่ดีคือ ทำให้ได้สารสนเทศที่นำไปสู่การปรับปรุงการสอนและผลของการวิเคราะห์นั้นทำให้ได้ภาพในแง่ที่ว่าครูทำให้เกิดผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แต่ในข้อจำกัดการวัดมูลค่าเพิ่มขาดสารสนเทศด้านแนวปฏิบัติหรือไม่สามารถอ้างอิงผลการทำงานในระดับกลุ่มของครูได้ การใช้วิธีการวัดแบบหลายวิธี มีความเหมาะสมในการวัดหรือประเมินประสิทธิผลครูมากกว่าการวัดมูลค่าเพิ่ม Goe และคณะ (2008) เสนอว่า ประสิทธิผลครูไม่ได้หมายความถึงผลลัพธ์ทางการเรียนของนักเรียนเท่านั้น ควรนำการปฏิบัติของครูมาพิจารณาอย่างครอบคลุม แนวคิดการพิจารณาที่ผลการปฏิบัติของครู สอดคล้องกับ Godon และคณะ (2008) ที่ให้ทรรศนะว่า การวัดประสิทธิผลครูที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้นไม่ใช่แนวทางที่น่าจะถูกต้อง โดยอ้างถึงงานวิจัยของ McColsky และคณะ (2006) ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจากครูที่มีการรับรองกับไม่มีการรับรองใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ และครูกลุ่มอื่นๆ ไม่มีความแตกต่างกัน จากผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า การพิจารณาถึงประสิทธิผลครู ควรจะพิจารณาที่การปฏิบัติงานของครูในชั้นเรียนเป็นหลัก ผู้วิจัยได้ศึกษาพิจารณาตัวบ่งชี้ในการวัดประสิทธิผลครูจากงานวิจัยของ Munro (1999), Kyriakides, Campbell และ Christofidou (2002), Olivares (2003), Davidovitch และ Milgram (2006) และ McColskey และคณะ (2006) จำนวน 78 ตัวบ่งชี้ วิเคราะห์เปรียบเทียบ กับแบบแผนพฤติกรรมตามจรรยาบรรณวิชาชีพ ได้แก่ 1) จรรยาบรรณต่อตนเอง 2) จรรยาบรรณต่อวิชาชีพ 3) จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ 4) จรรยาบรรณต่อผู้ร่วมประกอบวิชาชีพ และ 5) จรรยาบรรณ ต่อสังคม พบว่า ตัวบ่งชี้ที่ใช้วัดประสิทธิผลครู จำนวน 40 ตัวบ่งชี้ อยู่ในส่วนของจรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ เพราะประเด็นสำคัญเป็นการปฏิบัติงานด้านการสอนของครู จึงทำให้พอสรุปได้ว่า ประสิทธิผลครูหรือคุณภาพครู ควรพิจารณาที่การปฏิบัติงานด้านการสอนเป็นหลัก

กระทรวงศึกษาธิการส่งเสริมให้ข้าราชการครูมีความรู้ความสามารถ มีศักยภาพ และวิสัยทัศน์ในการจัดกระบวนการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพและก้าวทันต่อกระแสการเปลี่ยนแปลงด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีของโลก จึงกำหนดนโยบายการพัฒนาข้าราชการครู เพื่อเป็นแนวทางให้ส่วนราชการในสังกัดกระทรวงศึกษาธิการถือปฏิบัติในการจัดทำแผนพัฒนาข้าราชการครูให้เป็นไปในทิศทางเดียวกันอย่างมีระบบและต่อเนื่อง เพื่อให้อาชีพครูคงไว้และเพิ่มพูนซึ่งความเป็นวิชาชีพและศรัทธาจากบุคคลในวงการต่างๆ โดยมีความจำเป็นที่ต้องพัฒนาครูเพราะ

1. ระบบโรงเรียนมีหน้าที่ที่ต้องเสริมสร้างประสบการณ์ด้านต่างๆ ทั้งเพื่อเตรียมคนไปรับหน้าที่ใหม่ และปรับปรุงงานที่ทำอยู่เดิมให้มีประสิทธิภาพสูงขึ้นทั้งในรูปเป็นคณะและรายบุคคล และบทบาทที่จะต้องเพิ่มขึ้นอยู่เสมอ 2. ระบบโรงเรียนควรถือว่าการพัฒนาบุคคลเป็นการลงทุนรูปหนึ่งที่ทำให้ผลระยะยาว 3. การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์เป็นกิจกรรมตั้งแต่เกิดจนตาย ต้องทำตั้งแต่เข้าทำงาน จนถึงออกจากงาน 4. ประสิทธิภาพของโรงเรียนย่อมขึ้นอยู่กับความรู้ ความสามารถ ทักษะของผู้ปฏิบัติงานเพื่อพัฒนาประสิทธิภาพของโรงเรียน และ 5. จุดประสงค์ประการแรกของการพัฒนาบุคคลนั้น เพื่อปรับปรุงคุณภาพของระบบโรงเรียนให้สูงขึ้น โดยผู้ปฏิบัติงานสามารถทำงานให้สอดคล้องกันด้วยคุณภาพที่ได้ระดับทัดเทียมกัน (พนัส หันนาคินทร์, 2532) ดังนั้นการพัฒนาวิชาชีพครูจึงถือว่ามีค่าเป็นอย่างยิ่ง แนวทางนี้สอดคล้องกับนโยบายการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง ของกระทรวงศึกษาธิการในปัจจุบันที่เน้นการปฏิรูปการศึกษาใน 3 ด้าน คือ คุณภาพ โอกาส และการมีส่วนร่วม โดยมุ่งยกระดับและพัฒนาคุณภาพการศึกษาของชาติใน 4 ด้าน คือ คุณภาพเด็กไทยยุคใหม่ คุณภาพครูยุคใหม่ คุณภาพสถานศึกษาและแหล่งเรียนรู้ใหม่ และคุณภาพการบริหารจัดการใหม่ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2552)

การพัฒนาคุณภาพครูในประเทศไทย มีมิติที่เกี่ยวข้องอยู่ 2 มิติ คือ มิติของผู้ที่จะทำหน้าที่พัฒนาและมิติของผู้ที่ถูกพัฒนา สำหรับผู้ทำหน้าที่พัฒนาปัจจุบันมี 4 หน่วยงานหลักได้แก่ สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (ก.ค.ศ.), คณะอนุกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาเขตพื้นที่การศึกษา (อ.ก.ค.ศ. เขตพื้นที่การศึกษา) สถาบันพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา (สคบศ.) และสำนักงานเลขาธิการคุรุสภา ส่วนมิติของผู้ที่ถูกพัฒนามีคือครู ทั้งนี้เพื่อยกระดับคุณภาพของวิชาชีพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2549) สำหรับการวิจัยเกี่ยวกับครูเพื่อหาแนวทางในการพัฒนาให้ได้ครูที่มีคุณภาพ เช่น ดาวรุ่ง ชะระอำ (2547) ที่พัฒนารูปแบบการผลิตครูวิชาชีพไทย ศิรินันท์ สามีญ (2547) ศึกษาพัฒนากระบวนการส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้แบบนำตนเองของครู โดยการวิจัยพหุกรณีศึกษา จุฑาทิพย์ สว่างสุวรรณ (2548) ศึกษาพัฒนาตัวบ่งชี้และโมเดลสาเหตุและผลของการร่วมมืออรรถพลังของครูโรงเรียนประถมศึกษาจังหวัดพระนครศรีอยุธยา ถึงแม้ว่าจะทำได้แนวทางในการปรับปรุงพัฒนาครู แต่แนวทางดังกล่าวยังขาดความยั่งยืน เพราะปัญหาเรื่องคุณภาพครูควรแก้ที่ตัวครู โดยการสร้างจิตสำนึกให้ครูตระหนักที่จะพัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา จึงจะเกิดผลต่อเนื่องเป็นพลวัต วิธีการที่มีการพัฒนาครูอย่างยั่งยืนโดยให้ครูเกิดความตระหนักและสะท้อนผลตนเอง ตลอดจนนำผลสะท้อนดังกล่าวมาปรับปรุงพัฒนาตนเองนั้น ผลการวิจัยที่ผ่านมา พบว่า ทำได้โดยการใช้แนวคิดการพัฒนาครูตามแนวทางของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (กฤติยา วงศ์ก้อม, 2547; สมพงษ์ บัณฑิต, 2548) เนื่องจากกว่า แนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจถือว่านักประเมินมีบทบาทเป็นผู้พัฒนา

สุวิมล ว่องวานิช (2548) กล่าวถึง แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจว่าเป็นแนวคิดการประเมินในยุคที่ห้าซึ่งอยู่ในช่วงปลายของศตวรรษที่ 20 มาจนถึงปัจจุบัน เป็นยุคของการพัฒนาโดยใช้การประเมินเป็นฐาน เพื่อการพัฒนาองค์กรอย่างยั่งยืนด้วยการเสริมพลังอำนาจแก่บุคลากรในองค์กรให้มีความรู้ความเข้าใจและใช้มีโนทัศน์ทางการประเมินในการพัฒนาตนเองและองค์กร ในยุคนี้นบทบาทของนักประเมินจึงเป็นที่เลี้ยงหรือโค้ช (mentor or coach) จุดเด่นของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจคือ ผลผลิตของการประเมินอันได้แก่ การเรียนรู้ขององค์กร การใช้การประเมินเป็นกระบวนการพัฒนาไม่ใช่เพียงแค่การรายงานผลการประเมินอย่างเดียวเท่านั้น การประเมินผลเป็นงานหรือหน้าที่ของทุกคน ในการดำเนินการไม่ใช่การทำงานในช่วงใดช่วงหนึ่งแต่เป็นกระบวนการที่ต้องทำต่อเนื่องตลอดไป นอกจากนี้การประเมินยังเป็นความสัมพันธ์แบบร่วมมือรวมพลังของผู้มีอำนาจในการตัดสินใจในองค์กรกับผู้รับผิดชอบการประเมิน

ขั้นตอนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเพื่อพัฒนาบุคลากรในโครงการให้สามารถประเมินได้ด้วยตนเองนั้น ปัจจุบันมีการปรับปรุงและได้นำเสนอไว้ 2 ประเภท (Fetterman and Wandersman, 2007) ประเภทแรกเรียกว่า Three - Step Approach มี 3 ขั้นตอน (Fetterman and Eiler, 2001; Donaidson and Scriven, 2003; Fetterman and Wandersman, 2007) เพื่อให้เอื้อต่อการเกิดเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ โดยใช้การประเมินเป็นกระแสหลัก (mainstreaming) ในการพัฒนาองค์กรคือ 1. การกำหนดพันธกิจ (Mission) 2. การรวบรวมข้อมูล (Taking stock) และ 3. การวางแผนสำหรับอนาคต (Planning for future) ขั้นตอนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจประเภทที่สอง เรียกว่า Ten - Step GTO (Fetterman and Wandersman, 2007) เป็น 10 ขั้นตอน ที่พิจารณาผลที่เกิดขึ้นจากความรับผิดชอบเป็นฐาน คำว่า GTO มาจากคำว่า Getting to Outcome แนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในปัจจุบัน ได้มีการนำเสนอลักษณะของการใช้กรอบแนวคิดในการประเมินเพิ่มเติมมา เพื่อให้การนำแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปใช้มีความสมบูรณ์ขึ้นโดย Fetterman, Wandersman และคณะ (Patton, 2005; Fetterman and Wandersman, 2007) กำหนดหลักการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ 10 ประการมี ดังนี้ 1. การพัฒนาระดับขึ้น (Improvement) 2. การเป็นเจ้าของชุมชน (Community ownership) 3. การร่วมกันของทุกฝ่าย (Inclusion) 4. กระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม (Democratic participation) 5. ความเป็นธรรมในสังคม (Social justice) 6. ความรู้ในชุมชน (Community knowledge) 7. ยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ (Evidence - based strategies) 8. การสร้างสมรรถนะ (Capacity building) 9. องค์กรแห่งการเรียนรู้ (Organizational learning) และ 10. ความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้ (Accountability)

แม้ว่าแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจะได้รับความสนใจเป็นอย่างมาก แต่ก็มีกระแสวิพากษ์วิจารณ์จากนักประเมินหลายท่านที่เกี่ยวกับจุดอ่อนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ คือ วิธีการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไม่ใช่ความหมายของการประเมินที่กำหนดขึ้นโดยคณะกรรมการกำหนดมาตรฐานการประเมิน วิธีการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมิได้กล่าวหรือเสนอทางออกในประเด็นการใช้คุณค่าที่หลากหลายจากกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและความคิดเห็นขัดแย้งเกี่ยวกับเกณฑ์การประเมินที่แตกต่างกัน บทบาทของนักประเมินนับว่าเป็นบทบาทใหม่ โดยเฉพาะบทบาทของการฝึกอบรม (training) การที่นักประเมินเข้าไปเป็นผู้ฝึกอบรมและชี้แนวทางการประเมินก็อาจทำให้เกิดความลำเอียงของผลการประเมินเท่ากับเป็นการลดความสำคัญของนักประเมินภายนอกที่เป็นอิสระลงไป (Stufflebeam, 1994; Patton, 1997; Scriven, 1997) แต่จากผลการวิจัยของ Diaz-Puente, Yague และ Afonso (2008) ที่ได้สร้างสมรรถนะในการประเมินให้แก่ ทัศนศึกษา โดยใช้แนวคิดของการประเมินแบบการเสริมพลังอำนาจเพื่อการพัฒนาชนบท วิธีการคือ ได้นำแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปผสมผสานการประเมินแบบดั้งเดิมพบว่า การประเมินแบบดั้งเดิมกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ สามารถดำเนินการไปด้วยกันได้ มีความสอดคล้องลงตัว แต่กระบวนการดำเนินการควรใช้การประเมินแบบดั้งเดิมเป็นฐาน (root) ดังนั้นจะเห็นได้ว่าการนำแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปใช้กับการประเมินแบบอื่นนั้นสามารถทำได้และทำให้รูปแบบการประเมินมีความสมบูรณ์มากขึ้น แม้ว่าแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจะได้รับกระแสวิพากษ์วิจารณ์ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว แต่ผู้วิจัยเห็นว่า จุดแข็งของแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่เอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และยั่งยืน เน้นให้ผู้เกี่ยวข้องในองค์กรเข้ามามีส่วนร่วมเรียนรู้ในการประเมิน และได้ประเมินตนเองรวมทั้งสะท้อนผลแก่ตนเอง ควรได้รับการตอบรับและนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาครู ทั้งนี้การใช้แนวคิดการประเมินดั้งเดิมอื่นมาผสมผสานจะช่วยลดจุดอ่อนของการใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจได้

แนวคิดของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานเป็นแนวคิดการประเมินแบบดั้งเดิมที่ถูกนำมาใช้เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครู โดยการจำแนกงานให้สัมพันธ์กับความคาดหวัง จากนั้นรวบรวมเอกสารเกี่ยวกับความคาดหวังนั้น ผู้การประชุมเกี่ยวกับระดับของทักษะโอกาสในการปรับปรุงทักษะและงานของครู เพื่อการตัดสินใจในการทำงานต่อไป การใช้แนวคิดการประเมินดังกล่าวทำให้ครูเกิดการรับรู้ต่อการประเมินการทำงานในแง่บวก และทำให้เห็นพัฒนาการของการปฏิบัติงานครู มีข้อดีคือ การพิจารณาที่จะพัฒนาความก้าวหน้าของครูแต่ละคนนั้นขึ้นอยู่กับฐานการปฏิบัติงานเดิมที่ครูแต่ละคนได้ดำเนินการไว้แล้ว ดังนั้นครูจึงไม่ต้องพัฒนาพร้อมกันในทุกด้าน ครูที่พัฒนาไปได้ก่อนก็จะสามารถให้คำแนะนำครูที่ยังไม่ได้พัฒนาได้ ในส่วน

นี่ก่อให้เกิดเป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ และมีการตรวจสอบกระบวนการพัฒนาครูโดยผู้บังคับบัญชา ซึ่งจะทำหน้าที่กำกับติดตามการทำงานของครูอย่างต่อเนื่อง จึงทำให้ครูเกิดการตื่นตัวในการพัฒนาตนเอง (Valentine & Harting, 1988) แต่ข้อจำกัดของแนวคิดการประเมินที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน คือ กระบวนการประเมินกับการพัฒนาครูยังขาดความเป็นพลวัตในการพัฒนา เพราะครูไม่สามารถเสริมแรงเพื่อให้เกิดการประเมินได้ด้วยตนเอง กระบวนการที่ดำเนินการเป็นกระบวนการเบ็ดเสร็จ แม้ว่าจะมีลักษณะของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แต่ในบทบาทของครูนอกจากการรายงานตนเองแล้ว ยังต้องรอผลการประเมินจากผู้บริหาร และอีกส่วนหนึ่งจากการที่ครูได้รับการประเมินจากผู้บริหาร ทำให้ครูเกิดความเครียด ทำงานตามบทบาทหน้าที่ของตน มิได้เกิดความต้องการพัฒนาตนเองอย่างแท้จริง และขาดอิสระในการกำหนดตัดสินใจด้วยตนเอง

ข้อเสนอแนะของ Diaz-Puente และคณะ (2008) ที่กล่าวว่า การใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจกับการประเมินแบบดั้งเดิมมีความสอดคล้องในการพัฒนาได้นั้น ทำให้การวิจัยครั้งนี้เกิดแนวคิดที่จะประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ สู่กระบวนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยกระบวนการดังกล่าวจะส่งเสริมให้ครูพัฒนาคุณภาพในการปฏิบัติงานด้านการสอนของตนเอง ตามตัวบ่งชี้จากเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู โดยพิจารณาข้อมูลผลการปฏิบัติงานเดิมของครูเป็นฐาน และกำหนดแนวทางการพัฒนาตนเอง ตลอดจนนำการประเมินมาสะท้อนผลและปรับปรุงการปฏิบัติงาน จนวิถีในการประเมินเป็นกระแสหลักในการทำงาน เพื่อก่อให้เกิดการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

คำถามวิจัย

1. โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับประเมินแบบเสริมพลังอำนาจควรมีลักษณะอย่างไร
2. การทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจะทำให้เกิดผลอย่างไร
3. บทเรียนที่ได้จากการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นอย่างไร

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ
2. เพื่อศึกษาผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ
3. เพื่อนำเสนอบทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

ขอบเขตของการวิจัย

การศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยนำโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปทดลองใช้กับประชากรครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่เปิดสอนระดับประถมศึกษาซึ่งถือว่าเป็นประชากรครูส่วนใหญ่ของประเทศ การเลือกกรณีศึกษาเพื่อทดลอง ผู้วิจัยเลือกสถานศึกษาที่มีความสมัครใจและพร้อมที่จะรับการพัฒนา โดยหวังผลการศึกษาเกี่ยวกับผลการพัฒนาที่เกิดขึ้นจากการดำเนินการตามขั้นตอนของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ผลที่เกิดขึ้นจากการใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู และผลการศึกษาที่ได้ไม่สามารถสรุปอ้างอิงไปยังประชากรอื่นได้

ตัวแปรที่ใช้ในกระบวนการพัฒนาเป็นตัวแปรด้านสมรรถนะการประเมินของครู และตัวแปรเกี่ยวกับการปฏิบัติงานด้านการสอนของครู ส่วนตัวแปรที่เกิดขึ้นจากการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ได้แก่ 1. สมรรถนะด้านการประเมินของครู 2. พฤติกรรมครูตามหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครู 3. สมรรถนะการปฏิบัติงานครู อันได้แก่ 1) ศักยภาพในการกำหนดความต้องการจำเป็นของครู 2) ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจการพัฒนาการปฏิบัติงานครู 3) ศักยภาพในการจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู และ 4) ศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู และ 4. บทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

เวลาที่ศึกษา ผู้วิจัยใช้เวลาเพื่อทดลองพัฒนาการปฏิบัติงานครู ตามโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ประมาณ 1 ภาคการศึกษา ผลที่ได้อาจจะไม่เกิดขึ้นทั้งหมดทุกด้านตามที่

คาดหวังไว้ ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้จึงศึกษาถึงผลที่เกิดขึ้นจริงและแนวโน้มของผลที่อาจจะเกิดขึ้น ทั้งสองกรณี เพราะผลในบางด้านอาจใช้ระยะเวลาเพื่อศึกษาหรือตรวจสอบมากกว่า 1 ภาค การศึกษาจึงจะตรวจสอบได้ชัดเจน

นิยามศัพท์เฉพาะ

การปฏิบัติงานครู หมายถึง การปฏิบัติหน้าที่การสอนของครูที่สอดคล้องกับ เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู ตามสมรรถนะการปฏิบัติงาน ได้แก่ การจัดการเรียนการสอนและการ ประเมินองค์รวมที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีความสามารถพัฒนาและประเมินหลักสูตร ความสามารถในการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน และความเป็นผู้นำ

โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู หมายถึง กระบวนการส่งเสริม สนับสนุน พัฒนาการปฏิบัติงานครู ตามแนวคิดของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการ ประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ โดยจุดเน้นของการพัฒนาคือ ครูสามารถประเมินตนเองได้ มีความ เข้าใจตนเอง และรู้จักระดับสมรรถนะของตนเองตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู และกำหนดแนว ทิศทางการพัฒนาตนเองไปสู่เป้าหมายความสำเร็จ โดยอาศัยการมีส่วนร่วมจาก ศึกษานิเทศก์ และ ผู้บริหารสถานศึกษา ซึ่งมีบทบาทพื้นฐานได้แก่ การฝึกอบรม การอำนวยความสะดวก การ สนับสนุน การสร้างความกระจำ และการให้เสรีภาพในการกำหนดตนเองของครู โดยมี กระบวนการพัฒนาครู 4 ขั้นตอนได้แก่ การรู้จักตนเอง การกำหนดเป้าหมายการพัฒนาตนเอง การ พัฒนาตนเองสู่เป้าหมายความสำเร็จ และการประเมินผลสำเร็จตามเป้าหมาย

สมรรถนะด้านการประเมินของครู หมายถึง คุณสมบัติของครูที่แสดงถึง ความรู้ความเข้าใจในการประเมิน ความสามารถปฏิบัติการประเมิน และการใช้ผลการประเมินใน การพัฒนาตนเองได้ ซึ่งเห็นได้จาก การสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการพัฒนาตนเองได้อย่าง ถูกต้อง นำเครื่องมือมาประเมินความก้าวหน้าตามแผนพัฒนาตนเอง และใช้ผลการประเมินมา กำหนดยุทธศาสตร์ในการพัฒนาตนเอง

สมรรถนะการปฏิบัติงานครู หมายถึง ความสามารถของครูที่กำหนดความ ต้องการจำเป็นในการพัฒนาการปฏิบัติงาน กำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจการปฏิบัติงาน ได้อย่าง ถูกต้องเหมาะสมกับสภาพจริง สามารถวางแผนพัฒนาการปฏิบัติงานและรายงานผลการ พัฒนาการปฏิบัติงานได้

คุณภาพของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู หมายถึง โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีมาตรฐานตามมาตรฐานการประเมิน 4 ด้าน ของ Stufflebeam ได้แก่

1. อรรถประโยชน์ เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าสารสนเทศจากการดำเนินการตอบสนองความต้องการและเกิดประโยชน์กับผู้ใช่
2. ความเป็นไปได้ เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าการดำเนินการมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลภายใต้ทรัพยากรและเงื่อนไขเวลาที่มี
3. ความเหมาะสม เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าการดำเนินการจะดำเนินการอย่างถูกต้องตามทำนองครองธรรม มีจรรยาบรรณ
4. ความถูกต้อง เป็นมาตรฐานที่ทำให้แน่ใจว่าการดำเนินการจะดำเนินการอย่างถูกต้องตามหลักวิธีการที่น่าเชื่อถือ

บทเรียนที่ได้เรียนรู้ หมายถึง ข้อคิดที่ได้จากการใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูโดยใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปพัฒนาครู

ครู หมายถึง บุคคลซึ่งประกอบวิชาชีพหลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆ ในสถานศึกษาระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

1. ประโยชน์เชิงวิชาการ
 - 1.1 ได้กรอบแนวคิดจากการศึกษาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู จากการประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ
 - 1.2 ได้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู จากการประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ที่ผ่านการนำไปใช้กับบริบทจริง อันเป็นวงจรการดำเนินงานอย่างต่อเนื่องเป็นพลวัต มีลักษณะเด่นที่บุคลากรของสถานศึกษามีส่วนร่วมในการดำเนินการบริหารจัดการ ดำเนินการประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง ตลอดจนนำผลการประเมินตนเองที่ได้ไปใช้ในการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

1.3 ได้รูปแบบของการนิเทศเชิงพัฒนาอีกรูปแบบหนึ่ง ที่มีกระบวนการนิเทศตาม ศักยภาพของผู้ถูกนิเทศ และให้ผู้ถูกนิเทศกำหนดความสำเร็จได้ด้วยตนเอง

2. ประโยชน์ในเชิงปฏิบัติ

2.1 การวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู จากการประยุกต์ใช้ แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ อันจะ นำไปสู่การประยุกต์ใช้ในการพัฒนากระบวนการปฏิบัติงานหรือการพัฒนาวิชาชีพครูของ สถานศึกษา

2.2 การวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้เครื่องมือในการพัฒนาครู ในแนวทางการเสริมพลัง อำนาจให้ครูปฏิบัติการประเมิน ซึ่งสามารถนำไปใช้ได้ทั้งหมดหรืออาจใช้ได้เฉพาะส่วนใดส่วนหนึ่ง ตามบริบทของสถานศึกษา

2.3 การวิจัยครั้งนี้ได้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ซึ่งสามารถนำไปใช้ในการ กำกับติดตามการปฏิบัติงานครู เพื่อช่วยเหลือและส่งเสริมการพัฒนาครูในสถานศึกษา อันจะ เป็นประโยชน์ต่อผู้บริหารหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง

2.4 การใช้โมเดลการประเมินการปฏิบัติงานครู โดยประยุกต์ใช้แนวคิดการ ประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจครั้งนี้ จะส่งผลให้ บุคลากรเข้าใจแนวคิดและกระบวนการประเมินการปฏิบัติงานของตนเอง โดยใช้การปฏิบัติงานเดิม เป็นฐาน ทำให้บุคลากรของสถานศึกษาใช้กระบวนการประเมินเพื่อพัฒนาตนเองอย่างเป็นรูปธรรม

3. ประโยชน์ในเชิงนโยบาย

3.1 งานวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้สารสนเทศเกี่ยวกับการพัฒนาการปฏิบัติงานของครูใน สถานศึกษา อันจะเป็นข้อมูลพื้นฐานให้กับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องได้วางแผนกำหนดนโยบายพัฒนา บุคลากรให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา และความต้องการในการพัฒนา

3.2 ได้สารสนเทศเกี่ยวกับการพัฒนาการปฏิบัติงานของครูในสถานศึกษา สำหรับผู้บริหาร อันจะเป็นประโยชน์ในการตัดสินใจ วางแผนพัฒนาการจัดการศึกษา ในส่วนที่ เกี่ยวข้องกับการพัฒนาบุคลากร และพัฒนางานวิชาการ

3.3 ได้สารสนเทศสำหรับศึกษานิเทศก์ ในการกำหนดแผนการนิเทศให้เหมาะสม สอดคล้องกับบริบทของครู และบริบทของสถานศึกษา

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยการประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องตามลำดับดังนี้

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับโมเดลและการพัฒนาโมเดล

1.1 แนวคิดเกี่ยวกับโมเดล

คำว่า โมเดล ภาษาไทยใช้คำว่า “รูปแบบ” หรือ “แบบจำลอง” อย่างไรก็ตามคำเหล่านี้มาจากภาษาอังกฤษว่า model ซึ่งในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยใช้คำว่า “โมเดล” และมีผู้ให้ความหมายไว้ดังนี้

Good (1973) รวบรวมความหมายของโมเดลไว้ 4 ความหมายดังนี้

1. เป็นแบบอย่างของสิ่งใดสิ่งหนึ่งเพื่อเป็นแนวทางในการสร้างหรือทำซ้ำ
2. เป็นตัวอย่างเพื่อการเลียนแบบ
3. เป็นแผนภูมิหรือรูปสามมิติซึ่งเป็นตัวแทนของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรือหลักการ หรือแนวคิด
4. เป็นชุดของปัจจัยหรือตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ซึ่งรวมกันเป็นวัฏประกอบและเป็นสัญลักษณ์ทางระบบสังคม อาจจะเขียนออกมาเป็นสูตรทางคณิตศาสตร์หรือบรรยายเป็นภาษาก็ได้

Hauser (1980) กล่าวว่า โมเดลเป็นสิ่งที่ออกแบบมาเพื่อแสดงถึงองค์ประกอบและกระบวนการในการตรวจสอบความแตกต่างระหว่างความสัมพันธ์ในเชิงทฤษฎีกับปรากฏการณ์จริง

Joyce และ Weil (1992) กล่าวว่า โมเดล หมายถึง แผน หรือ แบบ ที่สามารถใช้เพื่อจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน หรือ การสอนพิเศษเป็นกลุ่มย่อย หรือ เพื่อจัดสื่อการจัดการเรียนรู้ ซึ่งรวมถึง หนังสือ ภาพยนตร์ และเทปบันทึกเสียง โปรแกรมคอมพิวเตอร์และหลักสูตร แต่ละโมเดลจะให้แนวทางในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยให้นักเรียนบรรลุวัตถุประสงค์ต่างๆ

Corsini และ Auerbach (1996) กล่าวว่า โมเดล หมายถึง ชุดของความสัมพันธ์ที่สร้างขึ้นระหว่างปรากฏการณ์ในโลกความจริงและโครงสร้างของสิ่งที่กำลังศึกษา ซึ่งเป็นตัวแทนของปรากฏการณ์ในโลกความจริง

อุทุมพร จามรมาน (2541) กล่าวว่า โมเดล หมายถึง โครงสร้างของความเกี่ยวข้องระหว่างหน่วยงานต่างๆ หรือ ตัวแปรต่างๆ ดังนั้น โมเดลจึงน่าจะมีมากกว่า 1 มิติ หลายตัวแปร และตัวแปรดังกล่าวต่างมีความเกี่ยวข้องในเชิงความสัมพันธ์หรือเหตุผลซึ่งกันและกัน

ทิสนา เขมมณี (2545) กล่าวว่า โมเดล หมายถึง สภาพ ลักษณะของการเรียนการสอนที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญซึ่งได้รับการจัดไว้อย่างเป็นระเบียบ ตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิดหรือความเชื่อต่างๆ โดยประกอบด้วยกระบวนการหรือขั้นตอนสำคัญในการจัดการเรียนรู้รวมทั้งวิธีและเทคนิคการจัดการเรียนรู้ต่างๆ ที่สามารถให้สภาพการจัดการเรียนรู้ นั้นเป็นไปตามทฤษฎี หลักการหรือแนวคิดที่ยึดถือซึ่งได้รับการพิสูจน์ ทดสอบ หรือ ยอมรับว่ามีประสิทธิภาพ สามารถใช้เป็น แบบแผนในการจัดการเรียนรู้ให้บรรลุวัตถุประสงค์เฉพาะของโมเดล นั้นๆ ดังนั้นโมเดล จึงจำเป็นต้องมีองค์ประกอบสำคัญๆ ดังนี้

1. มีปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือ ความเชื่อที่เป็นพื้นฐานหรือเป็นหลักของโมเดลการสอนนั้นๆ
2. มีการบรรยายและอธิบายสภาพหรือลักษณะของการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับหลักการที่ยึดถือ
3. มีการจัดระบบ คือ จัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของระบบให้สามารถนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมายของระบบหรือกระบวนการนั้นๆ
4. มีการอธิบายหรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีจัดการเรียนรู้และเทคนิคการจัดการเรียนรู้ต่างๆ อันจะช่วยให้กระบวนการจัดการเรียนรู้นั้นเกิดประสิทธิภาพสูงสุด

ศิริชัย กาญจนวาสี (2547) กล่าวว่า โมเดลอาจเป็นเพียงการจำลองของจริง หรือ อาจมีลักษณะเป็นทฤษฎี หรือ อาจเป็นการเชื่อมโยงทฤษฎีสู่รูปธรรมของการปฏิบัติก็ได้

สรุปได้ว่า โมเดล หมายถึง ชุดของตัวแปรหรือองค์ประกอบที่มีความสัมพันธ์กัน ซึ่งอาจเป็นแนวคิดที่เป็นรูปธรรมหรือนามธรรมก็ได้ และสำหรับกรวิจัยครั้งนี้ โมเดล หมายถึง ชุดขององค์ประกอบต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกัน โดยจัดทำขึ้นเพื่อเป็นตัวอย่างในการดำเนินการ

1.2 การพัฒนาโมเดล

ศิริชัย กาญจนวาสี (2547) กล่าวว่า การพัฒนาโมเดลขึ้นอยู่กับการตัดสินใจที่เหมาะสมของโมเดล ทั้งนี้อาจพิจารณาได้จากการวิเคราะห์ความสอดคล้องระหว่างปรัชญาหรือแนวคิดของโมเดลกับประเด็นปัญหา อย่างไรก็ตาม อย่างไรก็ดี จะเห็นว่า มีงานวิจัยที่ศึกษาการพัฒนาโมเดลขึ้นมาเรื่อยๆ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่า โมเดลบางโมเดลมีความล้าสมัยหรือขาดความสมบูรณ์ ดังนั้นจึงจำเป็นต้องมีการสร้างและพัฒนาขึ้นมาเรื่อยๆ เพื่อให้ทันต่อยุคสมัย หรือ เพื่อให้มีประสิทธิภาพ

มากยิ่งขึ้น บุญชม ศรีสะอาด (2535) กล่าวถึง การวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาโมเดลไว้ว่า อาจทำได้ 2 รูปแบบดังนี้

1. การสร้างหรือพัฒนาโมเดล ผู้วิจัยจะสร้างหรือพัฒนาโมเดลขึ้นมาก่อนเป็นโมเดลตามสมมติฐานโดยการศึกษาค้นคว้าทฤษฎี แนวความคิด โมเดลที่มีผู้พัฒนาไว้แล้วในเรื่องเดียวกัน หรือ เรื่องอื่นๆ และผลการศึกษาหรือผลการวิจัยที่เกี่ยวข้อง วิเคราะห์สภาพ สถานการณ์ต่างๆ ซึ่งจะช่วยให้อาจกำหนดองค์ประกอบหรือตัวแปรนั้น หรือ ลำดับก่อนหลังของแต่ละองค์ประกอบในโมเดลการพัฒนาโมเดลนั้นจะต้องให้หลักเหตุผลเป็นรากฐานสำคัญและการศึกษาค้นคว้าซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาโมเดลเป็นอย่างดี ผู้วิจัยอาจจะคิดโครงสร้างของโมเดลขึ้นมาแล้วปรับปรุง โดยอาศัยข้อเสนอแนะจากการศึกษาค้นคว้าทฤษฎี แนวความคิดโมเดล หรือ ผลการวิจัยที่เกี่ยวข้อง หรือตัวแปรที่สำคัญประกอบขึ้นเป็นโครงสร้างของโมเดลก็ได้ หัวใจสำคัญของขั้นนี้อยู่ที่การเลือกเฟ้นองค์ประกอบในโมเดล (ตัวแปร หรือ กิจกรรม) เพื่อให้ได้แบบที่เหมาะสม ผู้วิจัยควรกำหนดหลักการในการพัฒนารูปแบบอย่างชัดเจน แต่สามารถอธิบายผลได้มาก และในการวิจัยบางเรื่องจำเป็นต้องให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความถูกต้องเหมาะสม

2. การทดสอบความเที่ยงตรงของโมเดล หลังจากได้พัฒนาโมเดลในขั้นต้นแล้วจำเป็นต้องทดสอบความเที่ยงตรงของโมเดลดังกล่าว เพราะว่าโมเดลที่พัฒนาขึ้นนั้นถึงแม้ว่าจะพัฒนาโดยมีรากฐานจากทฤษฎี แนวความคิด รูปแบบของคนอื่น และผลการวิจัยที่ผ่านมากแล้ว หรือแม้กระทั่งได้รับการกลั่นกรองจากผู้เชี่ยวชาญแล้วก็ตาม แต่ก็ยังเป็นเพียงรูปแบบตามสมมติฐานซึ่งจำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลในสถานการณ์จริง หรือทำการทดลองนำไปใช้ในสถานการณ์จริงเพื่อทดสอบดูว่ามีความเหมาะสมหรือไม่ (ในขั้นนี้บางครั้งจึงใช้คำว่า การทดสอบประสิทธิภาพของโมเดล)

รัตนะ บัวสนธ์ (2543) นำเสนอแนวคิดในการพัฒนาผลิตภัณฑ์ต่างๆ ประกอบด้วยขั้นตอนในการพัฒนาดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 การสำรวจสังเคราะห์สภาพปัญหาและความต้องการ หรือ การสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัย เพื่อหาคำตอบเกี่ยวกับสภาพความต้องการผลิตภัณฑ์รวมทั้งลักษณะของผลิตภัณฑ์ที่ต้องการพัฒนา

ขั้นตอนที่ 2 การออกแบบพัฒนาผลิตภัณฑ์ เป็นการนำความรู้หรือผลการวิจัยที่ได้มาพัฒนาผลิตภัณฑ์ โดยให้มีลักษณะหรือรูปแบบตามความต้องการของกลุ่มเป้าหมายในการสร้างหรือพัฒนาผลิตภัณฑ์นี้ อาจต้องใช้นักคิดที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะทางในการสร้างผลิตภัณฑ์แต่ละชนิด เมื่อสร้างผลิตภัณฑ์เสร็จแล้วก็ต้องนำไปตรวจสอบความเหมาะสม และประสิทธิภาพของผลิตภัณฑ์ต่อไป

ขั้นตอนที่ 3 การทดลองใช้ผลิตภัณฑ์เป็นการนำผลิตภัณฑ์ดังกล่าวไปทดลองใช้กับกลุ่มเป้าหมาย การดำเนินงานในขั้นตอนนี้จะมีลักษณะเป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental research) ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับการออกแบบแผนการทดลอง (Experimental design) ว่าจะใช้แบบแผนใด จึงจะเหมาะสมควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนได้ดี และทำให้การวิจัยเกิดความตรงภายใน (Internal validity) ได้มากที่สุด

ขั้นตอนที่ 4 การประเมินผลสรุป เป็นการประเมินผลการใช้ผลิตภัณฑ์ในภาพรวมทั้งหมด ซึ่งประเมินทั้งตัวผลิตภัณฑ์ กระบวนการใช้ผลิตภัณฑ์ ผลที่ได้รับจากการใช้ผลิตภัณฑ์ ปัญหา และอุปสรรคต่างๆ ผลที่ได้จากการประเมินจะนำไปสู่การตัดสินใจปรับปรุงพัฒนาผลิตภัณฑ์ต่อไป

การพัฒนาโมเดลมีสาระสำคัญคือ ต้องมีทฤษฎีรองรับเมื่อพัฒนาแล้ว ก่อนนำไปใช้ต้องมีการวิจัยเพื่อทดสอบโมเดลที่พัฒนาขึ้น รายละเอียดการพัฒนาโมเดล Joyce และ Weil (1992) กล่าวไว้ว่า

1. โมเดลควรต้องมีทฤษฎีรองรับ
2. เมื่อพัฒนาโมเดลแล้วก่อนนำไปใช้อย่างแพร่หลายต้องมีการวิจัยเพื่อทดสอบทฤษฎีและตรวจสอบคุณภาพในเชิงการใช้ในสถานการณ์จริงและนำข้อค้นพบมาปรับปรุงแก้ไขอยู่เรื่อยๆ
3. การพัฒนาโมเดลอาจจะออกแบบให้ได้กว้างขวาง หรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่งก็ได้
4. การพัฒนาโมเดลจะมีจุดมุ่งหมายหลักที่ถือเป็นตัวตั้งในการพิจารณาเลือกโมเดลไปใช้ กล่าวคือ ถ้าผู้ใช้นำโมเดลไปใช้ตรงกับจุดมุ่งหมายหลักจะทำให้เกิดผลสูงสุด แต่ก็สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นๆ ได้ ถ้าพิจารณาเห็นว่าเหมาะสม แต่ก็อาจทำให้ได้ผลสำเร็จลดน้อยลงไป

จากแนวคิดการพัฒนาโมเดลพอสรุปได้ว่า ขั้นตอนการพัฒนาโมเดลมี 4 ขั้นตอนหลักคือ การศึกษาองค์ประกอบของโมเดล การสร้างโมเดล การทดลองใช้โมเดล และขั้นของการประเมินผลโมเดลสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาโมเดลตามแนวคิดของ Joyce และ Weil (1992) กล่าวคือ มีทฤษฎีการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานรองรับ และมีการตรวจสอบคุณภาพจากผู้เชี่ยวชาญและนำไปทดลองใช้ในบริบทจริงเพื่อตรวจสอบคุณภาพของโมเดลจากการใช้ในบริบทจริง โดยมีการออกแบบให้เหมาะสำหรับการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในเนื้อหาใดเนื้อหาหนึ่งในการปฏิบัติงานครู

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับประสิทธิผลครูและการปฏิบัติงานครู

สภาพปัญหาคุณภาพการปฏิบัติงานของครูลดต่ำลง ย่อมส่งผลต่อคุณภาพ การศึกษาดังนั้นจึงถือว่าความจำเป็นเร่งด่วนที่จะต้องปรับปรุงครูและพัฒนาครูให้ได้ระดับตาม มาตรฐานวิชาชีพจนเป็นที่เชื่อถือและยอมรับจากสังคม ที่ผ่านมามีการวิจัยเกี่ยวกับครู เพื่อหาแนวทางในการพัฒนาให้ครูที่มีคุณภาพ ตัวอย่างงานวิจัย เช่น ดาวรุ่ง ชะระอำ (2547) ที่ วิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการผลิตครูวิชาชีพไทย ศิรินันท์ สามัญ (2547) ศึกษาการพัฒนา กระบวนการส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้แบบนำตนเองของครู โดยการวิจัยพหุกรณีศึกษา หรือ จุฑาทิพย์ สว่างสุวรรณ (2548) ศึกษาเพื่อพัฒนาตัวบ่งชี้และโมเดลสาเหตุและผลของการ ร่วมมือรวมพลังของครูโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดพระนครศรีอยุธยา อันจะทำให้ได้แนวทางใน การปรับปรุงพัฒนาครู แต่แนวทางดังกล่าวยังขาดความยั่งยืน ปัญหาเรื่องคุณภาพครูควรแก้ที่ตัว ครู โดยการสร้างจิตสำนึกให้ครูตระหนักที่จะพัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา จากประเด็นนี้จึงทำให้ เกิดคำถามว่าควรจะพัฒนาครูโดยใช้รูปแบบใด มีวิธีการพัฒนาอย่างไร จึงจะเกิดผลสำเร็จสูงสุด ต่อตัวครูและส่งผลต่อการเพิ่มคุณภาพการศึกษา ซึ่งผลสำเร็จในที่นี้คือผลสำเร็จตามเป้าหมายการ ปฏิรูปการศึกษาของไทยที่ว่าครูสามารถปฏิบัติงานตามภาระบทบาทหน้าที่ได้อย่างมีคุณภาพ หมายถึงทำให้นักเรียนซึ่งเป็นผลผลิตทางการศึกษามีความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ มีคุณภาพ มี คุณธรรมจริยธรรม และความสามารถในการแข่งขันตามแนวทางของการปฏิรูปทางการศึกษา

จากการศึกษาค้นคว้า งานวิจัยจากต่างประเทศพบว่าแนวคิดของการพัฒนา ประสิทธิภาพครู (Teacher Effectiveness) เป็นแนวคิดที่มีนักวิจัยกล่าวว่าจะสามารถยกระดับ คุณภาพครูได้ (Anderson, 2004; Kyriakides, Demetriou and Charalambous, 2006, Muijs, 2006) เนื่องจากเป็นประเด็นที่ได้รับความสนใจและศึกษาอย่างต่อเนื่องมานานจนปัจจุบัน โดยถือว่าประสิทธิผลครู (Teacher Effectiveness) นั้นเป็นองค์ประกอบหลักในการขับเคลื่อนทาง การศึกษาตามแนวทางการปฏิรูปการศึกษาและการพัฒนาปรับปรุงโรงเรียน (Muijs, 2006) จึงทำ ให้มีนักวิจัยด้านประสิทธิผลทางการศึกษา (educational effectiveness) ได้พยายามที่จะกำหนด กรอบแนวคิดทางทฤษฎีและเชื่อมโยงระหว่างการวิจัยประสิทธิผลของโรงเรียนกับประสิทธิผลของ ครู โดยการพัฒนาที่มุ่งงานครูกับการพัฒนาโรงเรียนไว้ทำให้ได้ข้อค้นพบสามารถนำมาใช้เป็นกรอบ แนวคิดพื้นฐานสำหรับการกำหนดตัวบ่งชี้และระบบการประเมินครูที่มีความถูกต้องได้ (Kyriakides and Campbell, 2003)

2.1 ความหมายของคำว่า “ประสิทธิผลครู (Teacher Effectiveness)”

เมื่อกล่าวถึงประสิทธิผล (Effectiveness) ในการปฏิบัติงานเรามักจะนึกถึงคำว่า ประสิทธิภาพ (Efficiency) แต่คำทั้งสองคำนี้มีความแตกต่างกันอยู่พอสมควรเนื่องจากว่า

ประสิทธิภาพ (Efficiency) ซึ่งเป็นความสามารถที่ทำให้เกิดผลในการทำงาน เป็นการใช้ทรัพยากร โดยคำนึงถึงความคุ้มค่าการจัดการ หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยนำเข้า (Input) และ ผลผลิต (Output) โดยคำนึงถึงวิธีการ (Means) และการใช้ทรัพยากร (Resources) ให้สิ้นเปลือง น้อยที่สุด ส่วนประสิทธิผล (Effectiveness) ผลสำเร็จ เป็นการใช้ทรัพยากรโดยคำนึงถึงเป้าหมาย การจัดการหมายถึง ความสามารถในการทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ซึ่งบางครั้งไม่ได้ คำนึงถึงจำนวนของทรัพยากรที่ใช้ ทั้งสองค่าต่างกันตรงที่ประสิทธิภาพจะมุ่งประโยชน์สูงสุดจาก การใช้ทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัดในขณะที่ประสิทธิผลจะมุ่งผลสำเร็จสูงสุดมากกว่าประโยชน์ สูงสุด (พจนานุกรมราชบัณฑิตยสถาน, 2542)

วุฒิชัย จำนงค์ (2529) ให้ความหมายของคำว่าประสิทธิภาพและประสิทธิผลไว้ อย่างชัดเจนว่า ประสิทธิผล หมายถึง การปฏิบัติการ (performance) ที่ยังผลให้เกิดปริมาณและ คุณภาพสูงสุด และผู้บังคับบัญชาต่างก็ต้องการเห็นประสิทธิผลของกิจการก่อนสิ่งใด เนื่องจากว่า กิจกรรมหรือกิจการมีวัตถุประสงค์ เป้าหมายและทิศทาง ส่วนประสิทธิภาพ (efficiency) เป็น ความหมายที่ว่าทรัพยากรที่มีจำกัด ผู้ปฏิบัติงานจะประสบความสำเร็จต้องใช้ทรัพยากรที่มีอยู่ อย่างจำกัดนั้นให้เกิดประโยชน์สูงสุด

นิยามของคำว่าประสิทธิผลมีจุดเน้นที่เป้าหมายความสำเร็จเป็นหลัก ส่วน ประสิทธิภาพเน้นที่ทรัพยากรที่ใช้เป็นหลัก ดังนั้น ประสิทธิภาพครู (Teacher Effectiveness) หลาย ท่านจึงมักจะนำเป้าหมายการทำงานของครูมาเป็นที่ตั้ง

Medley (1982) กล่าวว่า ประสิทธิภาพครูก็คือผลที่ได้รับจากครูหรือความก้าวหน้า ของนักเรียนตามเป้าหมายการศึกษาที่กำหนดไว้ โดยประสิทธิผลครูเป็นสิ่งที่ไม่คงที่ในตัวครูแต่ละ คน เนื่องจากประสิทธิผลครูเป็นผลผลิต (product) ที่ได้จากปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของครูกับ องค์ประกอบด้านอื่นๆที่สอดคล้องกับสถานการณ์ในการทำงานของครู

Cheng และ Tsui (1998) สรุปว่าการพิจารณาประสิทธิผลครูนั้นจะพิจารณาที่ นักเรียน กล่าวคือ เน้นอนว่าประสิทธิผลครูมีความสัมพันธ์กับกระบวนการในการสอน และแนวคิด ที่สำคัญของประสิทธิผลครูจะมีผู้ปฏิบัติอยู่ 2 กลุ่มที่สำคัญคือ ครูและนักเรียน โดยครูและนักเรียน นี้จะเป็นตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิผลครูอยู่ในระดับที่ต่างกัน 3 ระดับ ได้แก่ ระดับตัวบุคคล ระดับกลุ่มและระดับโรงเรียน

Sander (1998) อ้างถึงใน Kupermintz, (2003) กล่าวว่าประสิทธิผลในครูแต่ละ คนเป็นองค์ประกอบที่ส่งผลให้เกิดความแตกต่างในความก้าวหน้าทางวิชาการของนักเรียนในชั้น เรียนมากที่สุด สอดคล้องกับ Mortimor และคณะ (1998) อ้างถึงใน Sammons, De LaMatre and Mujtaba, (2002) กล่าวว่า ประสิทธิภาพครู เห็นได้จาก ความก้าวหน้าด้านผลลัพธ์ทางการศึกษา

ของนักเรียน ซึ่งความก้าวหน้าดังกล่าวนี้ถือว่าเป็นสิ่งที่ทำนายถึงระดับประสิทธิผลครูได้ดีกว่าด้านอื่น ๆ

นิยามของ Sander, Montimor และคณะ พิจารณาประสิทธิผลครูไปที่ผลผลิตก็คือนักเรียนเพียงด้านเดียว เช่นเดียวกับที่ Leigh (2006) ได้ประมาณค่าประสิทธิผลครู โดยอธิบายจากความเปลี่ยนแปลงจากคะแนนการสอบจากแบบสอบ 2 ฉบับ ซึ่งประสิทธิผลครูนั้นจะเห็นได้จากความเปลี่ยนแปลงทางการเรียนซึ่งแสดงออกมาในรูปของคะแนนที่ได้จากการทำแบบสอบ

Martin และ McCollow (2007) มองว่า Leigh ได้นิยามประสิทธิผลครูในรูป (term) ของผลการปฏิบัติของนักเรียนซึ่งวัดได้จากทดสอบด้านตัวเลข (numeracy) และการอ่านออกเขียนได้ (literacy) ซึ่งการนิยามแบบนี้ค่อนข้างมีข้อจำกัดในการวัดและถือว่าการวัดที่หยาบเกินไป สอดคล้องกับแนวคิดที่ Berk (1988) นำเสนอไว้ว่าแนวคิดเรื่องการนำคะแนนจากการสอบมากล่าวอ้างถึงประสิทธิผลครูนั้นไม่เหมาะสม และมีหลายเหตุผลที่ว่าทำไมคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจึงไม่น่าจะหมายถึงประสิทธิผลครู โดย Berk (1988) มองว่ามีองค์ประกอบหลักๆ หลายองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อประสิทธิผลครูซึ่งองค์ประกอบต่างๆ เหล่านี้ไม่ได้สัมพันธ์กับประสิทธิผลครูโดยตรงและก็อยู่เหนือการควบคุมของครู และมีความสัมพันธ์กับคะแนนผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน องค์ประกอบดังกล่าวแบ่งเป็น 4 กลุ่มใหญ่ๆ ด้วยกัน คือ กลุ่มที่ 1 คุณลักษณะของนักเรียน อาจจะมีความสัมพันธ์ทั้งทางบวกและทางลบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ได้แก่ เซอร์ปัญญา (intelligence) เจตคติ (attitude) ปัจจัยทางเศรษฐกิจและสังคม (socioeconomic) การแข่งขันหรือเป็นชนกลุ่มน้อย (race/ethnicity) เพศ (sex) อายุ (age) และความใส่ใจ (attendance) กลุ่มที่ 2 คุณลักษณะของโรงเรียน ซึ่งเป็นเงื่อนไขของโรงเรียน อันได้แก่ ห้องสมุดโรงเรียนซึ่งกล่าวถึงจำนวนหนังสือต่อนักเรียน ระดับชั้นเรียน ขนาดของประเภทห้องเรียน อายุของอาคาร ขนาดของที่ตั้งโรงเรียน ขนาดของการรับนักเรียน ขนาด ของครู งบประมาณ และคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้สอนและอุปกรณ์การเรียน สังคมการเรียนรู้ ในโรงเรียน และ การสนับสนุนการสอน กลุ่มที่ 3 คุณลักษณะของการทดสอบ มี 3 ประเด็น คือ ประเภท ของแบบทดสอบ ความตรงด้านหลักสูตรและการสอน คะแนนของการทดสอบ และกลุ่มที่ 4 คุณลักษณะของการออกแบบการทดสอบก่อนและหลัง ระหว่างนี้อาจมีการเปลี่ยนแปลงจากตัวแปรต่างๆ อันได้แก่ ภูมิภาคของนักเรียน วุฒิมัธยมศึกษา การถดถอยของสถิติ ชั้นเรียนขนาดเล็ก อิทธิพลต่างๆ ทั้งโรงเรียน รูปแบบของการทดสอบ ความคลาดเคลื่อนจากการเปลี่ยนแปลงคะแนน การบริหารการทดสอบ ทักษะจากการเรียนพิเศษ รวมทั้งความคลาดเคลื่อนสุ่มด้านอื่นๆ

Anderson (2004) กล่าวว่า ครูที่มีประสิทธิผลคือบุคคลที่ส่วนมากจะประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย ซึ่งเป็นเป้าหมายที่พวกเขาเลือกหรือคนอื่นกำหนดให้ โดยเป้าหมาย

ดังกล่าวมีความเกี่ยวข้องทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อการเรียนรู้ของนักเรียน จะเห็นได้ว่า ความหมายในมุมมองของ Anderson เน้นที่เป้าหมายเพียงอย่างเดียวเท่านั้น

Murnane และ Steele (2007) มองว่าประสิทธิผลครูเป็นคุณสมบัติประเภทหนึ่ง โดยไม่มีความแตกต่างกันในด้านวิชาเอกเฉพาะ จำนวนปีหรือประสบการณ์การทำงาน วุฒิ การศึกษา รวมทั้งเรื่องเงินเดือน แต่การจำแนกว่าประสิทธิผลครูคืออะไรนั้นยังไม่มี ความชัดเจน ทั้งนี้พวกเขาอธิบายแนวคิดออกมาในรูปของ อุปสงค์ อุปทาน กล่าวคือ โรงเรียนของรัฐที่มี ประสิทธิภาพจะมีอุปสงค์เหมือนกันโดยเฉพาะอย่างยิ่งโรงเรียนในระดับตำบลจะขึ้นอยู่กับการสมัคร เข้าเรียนของนักเรียน นโยบายขนาดชั้นเรียน

Goe, Bell และ Little (2008) ได้ให้ทรรศนะตลอดจนเหตุผลในการกำหนดนิยาม คำว่าประสิทธิผลครูไว้ว่า ปัจจัยสำคัญที่ทำให้การนิยามคำว่าประสิทธิผลครู (Teacher Effectiveness) มีความแตกต่างกันว่าถ้าพูดถึงประสิทธิผลครูในกรอบที่ว้าวมายถึงความสามารถ ของครูที่จะผลิตให้นักเรียนได้คะแนนในการสอบมากกว่าผลที่คาดหวังไว้แล้วแสดงว่าเป็นการให้ ความสำคัญของประสิทธิผลครูไปที่จะทำให้คะแนนในการทดสอบของนักเรียนเพิ่มขึ้น มองว่าครูมี ประสิทธิภาพที่จะส่งผลให้นักเรียนเป็นไปตามที่คาดหวัง แต่การให้ความสำคัญไปที่ประเด็นนี้เพียง ประเด็นเดียวถือว่ามีข้อจำกัดที่น่าคิดพอสมควร เนื่องจากภาระหน้าที่ของครูไม่ได้มีเพียงเท่านั้น ซึ่งจากนิยามข้างต้นไม่ได้ทำให้เกิดปัญหาในเชิงการปฏิบัติเท่านั้น แต่ยังมีปัญหาในเชิงตรรกะอีก ด้วย จึงมีคำถามว่าครูมีหน้าที่รับผิดชอบการเรียนรู้ของนักเรียนเพียงอย่างเดียวเท่านั้นหรือ? คำตอบ คือครูไม่ได้มีหน้าที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของนักเรียนเพียงอย่างเดียว ดังนั้นการนิยามว่า ประสิทธิภาพครูพิจารณาได้จากคะแนนผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนนั้นถือว่ามีขอบเขตเกินไป จาก เหตุผลดังกล่าวสอดคล้องกับผลการอภิปรายของ The Working Group on Teacher Quality (2007) เกี่ยวกับการวิเคราะห์มูลค่าเพิ่ม (Value – Added Analysis) ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนที่ Washington การประชุมอภิปรายดังกล่าวมีเป้าหมายเพื่อสร้างความเข้าใจว่าการ วิเคราะห์มูลค่าเพิ่มจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนนั้นสามารถนำไปใช้เป็นตัวบ่งชี้ถึง ประสิทธิภาพครูและนำไปใช้ในการกำหนดนโยบายและการปฏิบัติได้อย่างไร? ผลการอภิปราย สรุปว่าในการวิเคราะห์มูลค่าเพิ่มนั้นทำให้ได้สารสนเทศที่นำไปสู่การปรับปรุงการสอนและผล ของการวิเคราะห์นั้นทำให้ได้ภาพในแง่ที่ว่าผลกระทบของครูส่งผลต่อสัมฤทธิ์ทางการเรียนของ นักเรียน ดังนั้นจึงสรุปไม่ได้ว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนหมายถึงประสิทธิผลครู จาก ประเด็นที่กล่าวมา Goe และคณะจึงได้นำเสนอแนวทางในการกำหนดนิยามเกี่ยวกับประสิทธิผล ครูว่า บทบาทของครูนั้นมีมากกว่าการจัดเตรียมการสอนเพียงอย่างเดียว ซึ่งนิยามที่ได้ นำเสนอนี้ถือว่ามีเหมาะสมที่จะอธิบายคำว่าประสิทธิผลครูได้ดีกว่า โดยทาง Goe และคณะ

ได้พัฒนาโดยการประเมินการอภิปรายเกี่ยวกับประเด็นเรื่องประสิทธิผลครูของนักศึกษาปริญญาเอก เอกสาร มาตรฐาน และรายงาน นอกจากนี้ได้นำกรอบแนวคิดด้านประสิทธิผลครูจำนวน 5 ประเด็น ไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านคุณภาพครูและด้านประสิทธิผลตรวจสอบ จึงได้ประเด็นของการกำหนดนิยาม ประสิทธิผลครูมา 5 ประเด็นดังต่อไปนี้

1. ครูที่มีประสิทธิผลมีความคาดหวังในระดับสูงสำหรับนักเรียนทุกคนและช่วยนักเรียนในการเรียน ประเด็นนี้วัดได้โดยวิธีการวัดมูลค่าเพิ่มหรือการทดสอบอื่นๆที่พิจารณาจากความก้าวหน้าของนักเรียนหรือทางเลือกอื่นๆ

2. ครูที่มีประสิทธิผลช่วยให้เกิดความเชื่อมั่นทางวิชาการ เจตคติและผลลัพธ์ทางสังคมแก่นักเรียน เช่น การมีส่วนร่วมทางสังคม ส่งเสริมการเรียนรู้ต่อของนักเรียน ส่งเสริมให้จบการศึกษา มีความเชื่อมั่นในตนเองและมีพฤติกรรมมีส่วนร่วม

3. ครูที่มีประสิทธิผลใช้แหล่งเรียนรู้ที่หลากหลายในการทำแผนและสร้างโอกาสในการเรียนรู้ กำกับติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนเป็นระยะๆ ปรับปรุงการสอนตามความต้องการ และประเมินผลการเรียนรู้โดยใช้หลักฐานจากหลายแหล่ง

4. ครูที่มีประสิทธิผลมีส่วนช่วยในการพัฒนาชั้นเรียนและโรงเรียน ซึ่งให้ประโยชน์ที่หลากหลายและเอาใจใส่ความเป็นอยู่ของชุมชน

5. ครูที่มีประสิทธิผลมีส่วนร่วมด้วยเพื่อนครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และมีความเป็นมืออาชีพที่ทำให้เชื่อใจว่าจะทำให้นักเรียนประสบความสำเร็จโดยเฉพาะอย่างยิ่งนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและมีความเสี่ยงสูงต่อความล้มเหลว

สรุปได้ว่าประสิทธิผลครู หมายถึง คุณลักษณะของครู พฤติกรรมที่ครูปฏิบัติตาม ภาระบทบาทหน้าที่ของครูเพื่อให้บรรลุเป้าหมายความสำเร็จ หรือเป็นคุณลักษณะ พฤติกรรมที่ครูปฏิบัติแล้วคาดว่าจะทำให้นักเรียนบรรลุความสำเร็จ

2.2 โมเดลประสิทธิผลครู

การกำหนดองค์ประกอบหรือโมเดลประสิทธิผลครูของนักวิจัยแต่ละคนมีความแตกต่างกัน อย่างไรก็ตามจากการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับโมเดลประสิทธิผลครูดังกล่าว ผู้วิจัยพบว่าการกำหนดโมเดลของการวิจัยแต่ละงานขึ้นอยู่กับนิยามที่กำหนดว่า ประสิทธิผลครูเน้นความสำคัญไปที่ใด เช่น ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนหรือการปฏิบัติของครูในชั้นเรียน ตลอดจนคุณลักษณะของครูที่พึงประสงค์ นอกจากนี้ยังเกี่ยวข้องกับเป้าหมายของการจัดการศึกษาของรัฐหรือโรงเรียนนั้นๆ

Campbell, Kyriakides, Muijs และ Robinson (2003) ที่พูดถึงความเป็นมาของการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิผลครูในระยะที่ผ่านมาว่า การศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับคุณลักษณะ

ของครูที่มีประสิทธิผลนั้นมีมาเป็นระยะเวลาอันยาวนานแล้ว โดยได้อ้างถึงงานเขียนของ Robinson ที่ได้นำเสนอแนวคิดนี้ไว้ในปี 2004 ซึ่งในตอนนั้นยังไม่ได้รับการตีพิมพ์ แนวคิดดังกล่าวเป็นโมเดลของการสอนที่มีประสิทธิผล (model of effective teaching) ที่พัฒนาขึ้นที่อังกฤษในทศวรรษที่ผ่านมา เป็นโมเดลที่ นักการศึกษาพยายามจะปรับเปลี่ยนทักษะการสอนของครูจากรูปแบบเดิมที่สอนไปตามความรู้ความสามารถที่มีอยู่ไปสู่การสอนที่มีระบบมากขึ้น ในครั้งนั้นผู้เชี่ยวชาญก็ยังคงมีการอภิปรายถกเถียงกันถึงประเด็นความชัดเจนของคำว่า หลักของการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ (principles of effective teaching) และจากความพยายามดังกล่าว ในศตวรรษที่ 20 Training College Association ได้พัฒนาระบบการสอน โดยการทดลองสอนในคณะศึกษาศาสตร์ของมหาวิทยาลัย บุคคลสำคัญที่บุกเบิกในครั้งนั้นคือ Joseph Findlay จาก Manchester และ James Welton จาก Leeds ทั้งสองได้เขียนผลการดำเนินงานไว้โดยอาศัยฐานข้อมูลมาจากการวิจัยรวมทั้งจากผู้ฝึกงาน (trainee) ครูผู้เชี่ยวชาญในการทดลอง (expert experimental) และโรงเรียนที่เป็นโมเดล (school model) ในการทดลองได้จำแนกการสอนที่มีประสิทธิผล (effective teaching) ตามหลักการที่กำหนดไว้ เป็น 5 ส่วน โดยหลักการนี้มีการเชื่อมโยงจากภาคทฤษฎีสู่ภาคปฏิบัติได้อย่างสอดคล้องกันดังนี้

1. ความพิถีพิถันในการวางแผน และการเตรียมความรู้ ในสาขาวิชาต่างๆ อย่างดี
2. ความเข้าใจวิธีการที่แตกต่างกันของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับ การสอน
3. หลักการและเหตุผล และการสร้างบทเรียนอย่างเป็นระบบ
4. ทักษะการสอนที่แท้จริง อันได้แก่ การตั้งคำถาม (questioning) การแสดงออก (exposition) และการยกตัวอย่าง (illustration)

5. พลังอำนาจในตัวบุคคล (personal power) และการนำเสนอของครู

Campbell, Kyriakides, Muijs และ Robinson (2003) กล่าวว่า ในปี ค.ศ. 1911 Claparade ได้วิเคราะห์อภิमानงานวิจัยทางการสอนและงานวิจัยใหม่ๆ เกี่ยวกับจิตวิทยาเด็ก พบว่า ทั้งในอเมริกาและยุโรปมีงานวิจัยเชิงทดลองที่ศึกษารูปแบบการสอนที่มีประสิทธิผลอยู่เป็นจำนวนมาก แนวคิดการสอนอย่างมีประสิทธิภาพมีการเปลี่ยนแปลงในเวลาต่อมา โดยยึดแนวคิดตามการทดลอง การสาริต การสังเกตและจากฐานของการวิจัยที่มีอยู่ อย่างไรก็ตาม การที่ได้ให้ความสำคัญต่อการปฏิบัติงานในชั้นเรียนนั้น ในความเป็นจริงการปฏิบัติงานในชั้นเรียนย่อมเกิดจากความรู้ ความสามารถในการวางแผนการสอนมาอย่างดีจากภายนอกชั้นเรียน ตลอดจนเกิดจากพลังส่วนบุคคล (individual's power) ที่แท้จริงของครูแต่ละคน และไม่ได้มาจากพรสวรรค์ของการสอนในชั้นเรียนเพียงอย่างเดียวเท่านั้น ซึ่งสิ่งเหล่านี้คือ สมรรถนะของครูและการนำความรู้มาบูรณาการ ตลอดจนการมีทักษะในการปฏิบัติในชั้นเรียน องค์ประกอบที่กล่าวมานี้ทำให้เกิด

พลวัตของกระบวนการเรียนรู้ในชั้นเรียน และทำให้นักเรียนตอบสนองของครูตามบริบทที่แตกต่างกันไป จะเห็นได้ว่าสิ่งที่เกิดขึ้นเหล่านี้ไม่ได้เป็นไปเพราะองค์ประกอบของการสอนที่มีประสิทธิผลเพียงเท่านั้น จึงพบข้อบกพร่องของโมเดลหลักการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ จากความบกพร่องในโมเดลของการสอนอย่างมีประสิทธิภาพจึงมีแนวคิดในการนำเสนอโมเดลใหม่เกิดขึ้นคือ Hay McBer model และ Department for Education and Skills: DfES ในอังกฤษนำโมเดลนี้เข้ามาใช้ในปี 2000 และกล่าวถึงที่มาของ Hay McBer model ว่าโมเดลเดิมตามหลักการของการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ (principles of effective teaching) นั้น ยังมีข้อบกพร่องในเรื่องของการอธิบายถึงความสัมพันธ์ในด้านการเรียนรู้และการประเมินผล เมื่อเทียบกันแล้วระหว่างโมเดลการสอนที่มีประสิทธิภาพ (model of effective teaching) กับ Hay McBer model จะเห็นว่าโมเดลการสอนที่มีประสิทธิภาพยังมีข้อบกพร่องอยู่ซึ่งการมีความรู้ในสาระวิชา (subject knowledge) การวางแผน (planning) ปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน (classroom interaction) โครงสร้างของบทเรียน (lesson structure) การตั้งคำถาม (questioning) และการอธิบาย (explaining) และพฤติกรรมของครู (teacher behavior) นั่นถือเป็นเรื่องใหม่ที่ต้องศึกษาด้วย จากแนวคิดเดิมเรื่องการสอนอย่างมีประสิทธิภาพนั้น จะเห็นว่าเป็นเพียงการจำแนกตามพื้นฐานของหลักการและเหตุผลที่ใช้การสอน รวมถึงเป็นสิ่งที่ครูสามารถฝึกได้เท่านั้น ในความเป็นจริงถ้าพิจารณาในแง่ดีแล้ว การสอนที่มีความเชี่ยวชาญย่อมสามารถควบคุมการพัฒนาปฏิบัติการสอนได้ในตัวของมันเอง แหล่งที่มาของแนวคิดนี้มาจากฐานคิดที่ได้จากการวิจัยครู รวมทั้งการสังเกตและการอภิปรายกันเกี่ยวกับธรรมชาติของการสอน ก่อนที่วิธีการเชิงประจักษ์จะได้รับความนิยมในระยะเวลา 70 ปีต่อมา นักวิจัยโดยเฉพาะในอเมริกา เนเธอร์แลนด์และอังกฤษ มีการตรวจสอบเกี่ยวกับเรื่องประสิทธิภาพครูเป็นจำนวนมาก ซึ่งในการตรวจสอบดังกล่าวใช้ผลการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นตัวชี้วัดประสิทธิภาพของครู และถือว่าเป็นตัวชี้วัดที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ถ้าแบ่งระยะของโครงสร้างดังกล่าวตามช่วงเวลาของการศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิภาพครูจะได้เป็น 4 ระยะ ซึ่งได้ใช้หลักการในการตรวจสอบเป็นเกณฑ์ของการจำแนกดังนี้ (Campbell, Kyriakides, Muijs and Robinson, 2003)

1. Presage – product model ใช้ในการศึกษาวิจัยอยู่ระหว่างปี 1930s – 1940s โดยมีการจำแนกประสิทธิภาพครูตามคุณลักษณะทางจิตวิทยาของครูที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ อันได้แก่บุคลิกภาพ เจตคติ และประสบการณ์

2. Experimental studies ใช้ในการศึกษาวิจัยอยู่ระหว่างปี 1940s – 1960s โดยศึกษาประสิทธิภาพครูในแง่ของความแตกต่างของรูปแบบการสอนที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ รูปแบบดังกล่าวเช่น เป็นทางการ (formal) กับไม่เป็นทางการ (informal) แบบก้าวหน้า (progressive) กับแบบดั้งเดิม (traditional) หรือ แบบปิด (open) กับแบบเปิด (closed)

3. Process – product model ใช้ในการศึกษาวิจัยอยู่ ระหว่างปี 1960s – 1980s เป็นการศึกษาพฤติกรรมของครูในชั้นเรียน เช่น ปริมาณของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสอน วิธีการสอน ซึ่งให้ความสำคัญเรื่ององค์ประกอบที่ส่งผลต่อความสำเร็จและความก้าวหน้าของนักเรียน

4. Teacher knowledge and beliefs model ใช้ในการศึกษาวิจัยอยู่ระหว่างปี 1990s – ปัจจุบัน: เป็นความรู้ในสาระวิชาของครูและความรู้เชิงวิชาการ และความเชื่อของครู เช่น การรับรู้ประสิทธิภาพในตนเอง (self-efficacy) หรือ ความคาดหวัง (expectations) ถูกตรวจสอบ โดยการค้นหาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบดังกล่าวกับความสำเร็จและกับความก้าวหน้าของนักเรียน

อย่างไรก็ตามที่ Campbell, Kyriakides, Muijs และ Robinson (2003) ได้ จำแนกประสิทธิผลครูเป็น 4 ระยะดังที่กล่าวไปข้างต้นแล้วนั้น ก็มีข้อขัดแย้งในตนเองโดยมองว่า การจำแนกประสิทธิผลครูยังขาดความชัดเจน ประการแรก คือ ระยะเวลาต่างๆ ยังไปคาบเกี่ยวกับระยะอื่นๆอยู่ แต่อย่างไรก็ตามการจำแนกตามสาระสำคัญของการวิจัยก็ยังถือว่ามี ความถูกต้องในระดับ กว้าง ประการที่สอง หมวดยุทธวิธีที่จัดขึ้นถือว่ายังไม่ชัดเจนโดยแท้จริง (impure) โดยมีผลการศึกษา จากรายงาน ORACLE study ในอังกฤษ โดย Galton และ Simon ในปี ค.ศ. 1980 พิมพ์ใหม่อีกครั้งในปี ค.ศ. 1999 และ Galton และคณะในปี ค.ศ. 1999 เกี่ยวข้องกับทั้ง รูปแบบการสอน และ พฤติกรรมของครู จากประเด็นสำคัญนี้ชี้ให้เห็นว่า ภายใต้อการตรวจสอบของการศึกษาในครั้งนี้ ขึ้นอยู่กับการจำแนกประเภทของประสิทธิผลครูตามองค์ประกอบด้านหลักการและข้อตกลงทาง ทฤษฎี และประการที่สาม กรอบของการจำแนกใดๆ ขึ้นอยู่กับขอบเขต (extent) ในการศึกษาของ แต่ละบุคคล ตัวอย่างเช่น Watkins และ Mortimer ได้วิเคราะห์โครงสร้างในปี ค.ศ. 1999 ออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ รูปแบบการสอน (teaching style) บริบทของชั้นเรียน (classroom contexts) โมเดล การสอนและการเรียนรู้ (teaching and learning model) และทฤษฎีการสอนปัจจุบัน (current view of pedagogy)

งานวิจัยของ Bail และ Mina (1981) ศึกษาการรับรู้เกี่ยวกับประสิทธิผลครูของ นักเรียนชาวอเมริกาและชาวฟิลิปปินส์ เขาได้ออกแบบเครื่องมือเพื่อวัดประสิทธิผลครู โดยกำหนด มิติในการวัดเป็น 3 มิติ ได้แก่ สมรรถนะด้านเนื้อหาของครูและความสามารถที่สัมพันธ์กับเนื้อหา (instructor's subject matter competence and ability to relate material) คุณภาพและความ ยุติธรรมในการสะท้อนผลและการประเมินผล (quality and fairness of feedback and evaluation procedures) และคุณภาพของครูที่สัมพันธ์กับนักเรียน (quality of instructor- student rapport) ผลการวิจัยในครั้งนั้นพบว่า นักเรียนทั้งสองประเทศมีการรับรู้เกี่ยวกับประสิทธิผลครูแตกต่างกัน

ทศวรรษที่ผ่านมาการศึกษาประสิทธิผลครูอาจจะให้ความสำคัญต่อความแตกต่างด้านลักษณะ แต่นักวิชาการบางคนมีข้อวิจารณ์ตามหลักปรัชญา วิธีวิทยา และการค้นพบในการศึกษาประสิทธิผลครู และได้ให้คำแนะนำว่า ทรรศนะที่มีอยู่เกี่ยวกับประสิทธิผลครู เช่น คุณลักษณะครู พฤติกรรมและ กระบวนการ-ผลผลิต ของการสอน ไม่สามารถอธิบายหรือวิเคราะห์ความซับซ้อนของประสิทธิผลครูได้ (Cheng and Tsui, 1996) ตามที่ Anderson (1991) แนะนำว่า ครูที่มีประสิทธิผลเป็นผู้ซึ่งบรรลุเป้าหมายของตัวเอง หรือเป้าหมายที่กำหนดโดยผู้อื่น เช่น ครูใหญ่ ผู้บริหารการศึกษา และ พ่อแม่สอดคล้องกับ Ornstein (1991) ที่กล่าวว่า ครูที่มีประสิทธิผล จะต้องมีโครงสร้างของความรู้ที่จำเป็นสำหรับการสอนและรู้ว่าจะประยุกต์มันอย่างไร จากสองแนวคิดนี้สรุปได้ว่า ครูที่มีประสิทธิผล คือ ผู้ที่มีความสามารถที่สัมพันธ์กันระหว่างความรู้ ความเชี่ยวชาญที่จำเป็นทักษะและเจตคติ และใช้ความสามารถนั้นให้เหมาะสมกับเป้าหมายของตน จากแนวคิดนี้จะเห็นว่า ประสิทธิภาพครูต้องขึ้นอยู่กับ การเชื่อมโยงระหว่างสมรรถนะของครู (teacher competence) การปฏิบัติงานของครู (teacher performance) และการกำหนดเป้าหมายหรือความคาดหวังกับผลลัพธ์ของการศึกษา

Cheng และ Tsui (1996) ได้พูดถึงแนวคิดดั้งเดิมเกี่ยวกับประสิทธิผลครู (traditional concept of teacher) ไว้ว่าในทศวรรษนี้ประเด็นของประสิทธิผลครูได้รับความสนใจอย่างต่อเนื่องจากนักวิจัย นักการศึกษาและองค์กรผู้เชี่ยวชาญ (professional organizations) Ornstein (1991) มองว่าประสิทธิผลครูที่กล่าวถึงนี่คือสิ่งเดียวกันกับประสิทธิผลการสอน วรรณกรรมต่างๆ ด้านประสิทธิผลครูระบุนิยามของคำว่าประสิทธิผลครูไว้ไม่ชัดเจน เพราะแนวคิดเปลี่ยนแปลงเรื่อยมา กล่าวคือ นักวิจัยบางคนมองประสิทธิผลครูที่บุคลิกภาพของครู (teacher personalities) คุณลักษณะ (traits) พฤติกรรม (behaviors) เจตคติ (attitude) ค่านิยม (values) ความสามารถ (abilities) สมรรถนะ (competences) รวมถึงคุณลักษณะด้านอื่นๆ ของบุคคลด้วย นอกจากนี้ Ornstein (1991) ยังกล่าวอีกว่า ตลอดระยะเวลา 50 ปีที่ผ่านมา งานที่ศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิผลครูนับพันชิ้นยังไม่สามารถสรุปผลให้เป็นที่ยอมรับโดยทั่วไปได้

Medley (1982 อ้างถึงใน Cheng and Tsui, 1996) ได้เสนอโครงสร้างของประสิทธิผลครู ถือว่าเป็นกรอบแนวคิดที่มีความครอบคลุมมาก สามารถบูรณาการในทศวรรษด้านต่างๆ ได้ โครงสร้างดังกล่าวบูรณาการทั้งทศวรรษในด้านคุณลักษณะครู พฤติกรรมครู และด้านกระบวนการ-ผลผลิต ที่จะอธิบายความสัมพันธ์ระหว่าง สมรรถนะของครู การปฏิบัติงานของครู ประสิทธิภาพการเรียนรู้ของนักเรียน และผลลัพธ์ทางการศึกษา กล่าวคือ เรื่องของประสิทธิผลครูสามารถพูดถึงได้ในสองประเด็นคือ ผลที่ครูได้รับ หรือ ปริมาณความก้าวหน้าของนักเรียน ที่นำไปสู่เป้าหมายของการศึกษาที่กำหนด สิ่งที่เกี่ยวข้องกับนิยามดังกล่าวต้องมีการกำหนดนิยาม

และสามารถประเมินในส่วนของพฤติกรรมนักเรียนที่ไม่ใช่พฤติกรรมของครูได้ เพราะว่าปริมาณของผลกระทบที่เกิดกับนักเรียนจำนวนมากนั้นเกิดจากองค์ประกอบที่ไม่อยู่ภายใต้การควบคุมของครู จะเห็นได้ว่า ประสิทธิภาพผลครู ไม่ใช่คุณลักษณะที่คงที่ของครูแต่ละคน แต่เป็นผลผลิตของปฏิสัมพันธ์ระหว่างคุณลักษณะที่มีอยู่ในตัวครูกับองค์ประกอบอื่นๆ ที่ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ในการทำงานของครู โดยโครงสร้างของประสิทธิภาพผลครู แบ่งเป็น 9 องค์ประกอบดังนี้

1. ลักษณะของครูที่มีอยู่แล้ว (Pre-existing teacher characteristics) ได้แก่ ความรู้ (knowledge) ความสามารถ (abilities) และความเชื่อ (beliefs) ในกระบวนการสอนของครูที่ครูนำไปใช้ในการปฏิบัติตามโปรแกรม

2. สมรรถนะครู (Teacher competence) เป็นชุดของความรู้ความสามารถในกระบวนการสอนของครูและครูได้นำมาใช้จริงตามสภาพแวดล้อมในการสอนให้สมบูรณ์ ของการปฏิบัติตามโปรแกรม

3. การปฏิบัติงานของครู (Teacher performance) เป็นพฤติกรรมของครูในเวลาที่ครูสอนซึ่งอาจเปลี่ยนแปลงไปตามสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนไป

4. ประสบการณ์ในการเรียนรู้ของนักเรียน (Student learning experience) เป็นประสบการณ์อันเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนที่เกิดขึ้นในกระบวนการสอนและการเรียนรู้

5. พฤติกรรมของนักเรียน (Student behavior) หรือ ผลลัพธ์จากการเรียนรู้ (learning outcome) เป็นความก้าวหน้าของนักเรียนที่ทำให้ไปถึงเป้าหมายที่กำหนด

6. การฝึกอบรมของครู (Teacher training) เป็นการสร้างสมรรถนะของครู

7. ภายนอกบริบทของการสอน (External teaching context) ประกอบด้วย การจัดโครงสร้างองค์การของโรงเรียน การจัดการ วัฒนธรรม การอำนวยความสะดวกในการสอน ทรัพยากร หลักสูตร เป้าหมายโรงเรียน พันธกิจของโรงเรียน

8. ภายในบริบทการสอน (Internal teaching context) ประกอบด้วย ขนาดของชั้นเรียนและองค์ประกอบทั้งหมด ความสามารถของนักเรียน สังคมของชั้นเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน

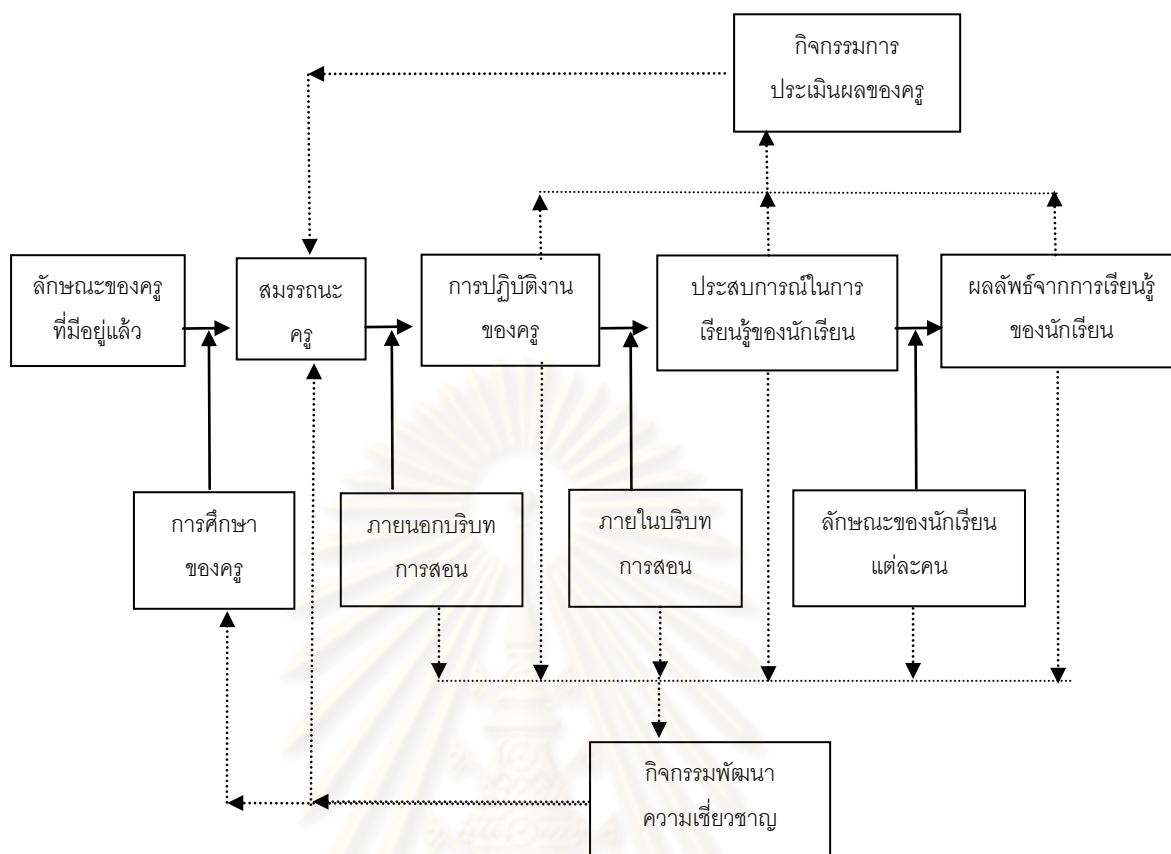
9. ลักษณะของนักเรียนแต่ละคน (Individual student characteristics) ซึ่งเกิดจากประสบการณ์ของนักเรียนแต่ละคนก่อนเรียน ความสามารถทางกายภาพและทางสติปัญญา รูปแบบการเรียนรู้และลักษณะส่วนบุคคลด้านอื่นๆ

ต่อมา Cheng และ Tsui (1996) ได้พัฒนาโครงสร้างของประสิทธิผลครูต่อจาก Medley ในปี 1995 โดยได้สรุปรวมองค์ประกอบมากกว่า 2 องค์ประกอบ กล่าวคือ ด้านการประเมินผลของครู และการพัฒนาความเชี่ยวชาญโดยโครงสร้างนี้ชี้ให้เห็นถึงขอบข่ายที่มีความสัมพันธ์กันระหว่างองค์ประกอบของประสิทธิผลครู ดังแผนภาพที่ 2.1

จากแผนภาพที่ 2.1 องค์ประกอบที่ได้มีดังต่อไปนี้

1. ผลลัพธ์จากการเรียนรู้ของนักเรียน (Student learning outcomes) ซึ่งเป็นผลผลิตของปฏิสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ในการเรียนรู้ของนักเรียน กับลักษณะของแต่ละคน
2. ประสบการณ์ในการเรียนรู้ของนักเรียน (Student learning experience) เป็นผลจากทั้งการปฏิบัติงานของครูและภายในบริบทของการสอน
3. การปฏิบัติงานของครู (Teacher performance) พิจารณาได้จากปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะครูกับภายนอกบริบทของการสอน
4. การฝึกอบรมครู และลักษณะที่มีอยู่แล้วในตัวครู (Teacher training and pre-existing teacher characteristics) สามารถก่อให้เกิดสมรรถนะของครูได้
5. กิจกรรมการประเมินผลของครู (Teacher evaluation activities) ขึ้นอยู่กับข้อมูลจากการปฏิบัติงานของครู และประสบการณ์ในการเรียนรู้ของนักเรียน และผลลัพธ์ทางการเรียน สามารถอธิบายความสามารถของการพัฒนา สมรรถนะครูได้
6. กิจกรรมการพัฒนาความเชี่ยวชาญ (Professional development activities) เป็นสิ่งที่ได้รับการสนับสนุนจากลักษณะภายนอกและภายในบริบทของการสอน การปฏิบัติงานของครู ประสบการณ์ในการเรียนรู้ และผลลัพธ์จากการเรียนรู้ สามารถสร้างได้จากการพัฒนาสมรรถนะครูและการศึกษาของครู

องค์ประกอบทั้งหมดนี้มีผลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อประสิทธิผลครู ตามที่ Cheng และ Tsui (1998) ได้พัฒนากรอบแนวคิดประสิทธิผลครูโดยรวมไว้ในปี 1995 โดยมีเหตุผลของการพัฒนาเนื่องมาจากข้อจำกัดเกี่ยวกับการยกระดับประสิทธิผลครูที่แนวคิดแบบเดิมนั้น กระบวนการสอนเกิดขึ้นเฉพาะระดับบุคคลเท่านั้น นั่นแสดงว่า การปฏิบัติการสอนของครูแต่ละคน ทำให้นักเรียนแต่ละคนได้เรียนรู้และได้รับการสอนจากครู การสรุปแบบนี้ถือว่าการสรุปที่ง่ายเกินไปเพื่อนำมาสะท้อนผลของนักเรียนทั้งหมด โดยตรวจสอบประสิทธิผลครูเพียงในระดับบุคคล อย่างไรก็ตามแนวคิดนี้ถือว่าแคบเกินไป สำหรับการค้นหาความจริงโดยภาพรวมของกระบวนการทางการศึกษา เพราะประสิทธิผลครูมีความเปลี่ยนแปลงไป Cheng (1993, 1994) ให้เหตุผลจากแนวคิดดังกล่าวไว้ว่า



แผนภาพที่ 2.1 โครงสร้างของประสิทธิผลครูที่พัฒนามาจาก Medley (1982) และ Cheng (1995)
แหล่งที่มา: Cheng and Tsui, 1996: 9

1. การศึกษาในโรงเรียนเป็นการวางแผนและประยุกต์ใช้ทั้งโปรแกรม หรือทั้งโรงเรียน ซึ่งปัจจุบันการปฏิรูปการบริหารโรงเรียนและประสิทธิผลโรงเรียน ให้ความสำคัญกับการปรับปรุงโรงเรียนและผลลัพธ์จากการเรียนรู้

2. จากข้อที่หนึ่ง ความสำเร็จของโปรแกรมประสิทธิผลครูขึ้นอยู่กับการพัฒนา คณะทำงานในโปรแกรม ๆ ไม่ใช่พัฒนาครูแต่ละคน แต่พัฒนาทั้งกลุ่ม ทั้งโรงเรียน ด้วยเหตุนี้ ประสิทธิภาพครูจึงไม่ควรศึกษาแค่เฉพาะในระดับบุคคล ควรศึกษาทั้งโปรแกรมหรือทั้งโรงเรียน ถ้าศึกษาตามกรอบแนวคิดแบบเดิม จึงไม่เพียงพอที่จะอ้างไปถึงระดับครูทั้งโรงเรียน

Cheng และ Tsui (1998) ได้พัฒนารอบแนวคิดใหม่โดยปรับปรุงจากรอบแนวคิดเดิมที่ได้เสนอไว้ในปี 1996 มีรายละเอียดที่จะกล่าวถึงอยู่ 3 หัวข้อหลักคือ ระดับของประสิทธิผลครู (Levels of teacher effectiveness) โดเมนของประสิทธิผล (Domains of effectiveness) และชั้นของประสิทธิผลครู (Layers of teacher effectiveness) ซึ่งมีโครงสร้างของโมเดลดังแผนภาพที่ 2.2 และรายละเอียดดังนี้

ระดับของประสิทธิผลครู (Levels of teacher effectiveness)

ครูแต่ละคน กลุ่มของครู และครูทั้งหมด ซึ่งเป็นตัวแทนของโรงเรียนทั้งหมดนั้น ย่อมมีระดับที่แตกต่างกัน หรือ เป็นหน่วยในองค์การที่ต่างกัน มีบทบาทและทำหน้าที่ต่างกัน ในโรงเรียน ต่างกันในด้านที่เป็นองค์ประกอบของกระบวนการทางการศึกษา และกระบวนการจัดการ ระดับของประสิทธิผลครู มี 3 ระดับ คือ

1. ระดับบุคคล (Individual level) กล่าวถึง ประสิทธิภาพของครูแต่ละคนในการปฏิบัติงาน ออกแบบงานของตน อันได้แก่ การสอนในชั้นเรียน ประเมินผลลัพธ์ทางการศึกษาของนักเรียน และจัดการนักเรียนในชั้นของตน ซึ่งในการศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิผลครูตามแนวคิดเดิมให้ความสำคัญกับระดับนี้มาก

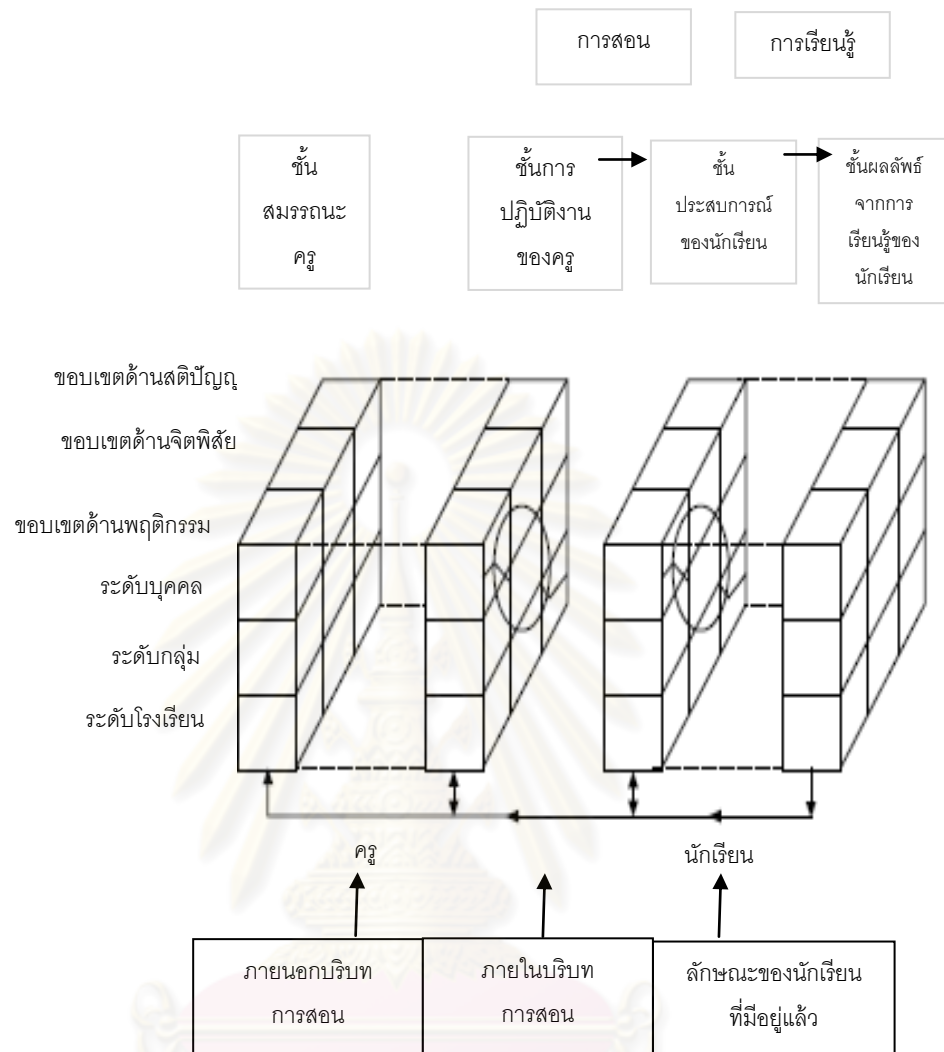
2. ระดับกลุ่ม (Group level) กล่าวถึง ประสิทธิภาพของกลุ่มหรือทีมของครู ในการปฏิบัติงานในกลุ่มของตน และบรรลุผลตามวัตถุประสงค์ เมื่อกลุ่มต่างกัน งานของแต่ละกลุ่มก็ต่างกัน ตัวอย่างเช่น คณะกรรมการหลัก คณะกรรมการเกี่ยวกับกิจกรรมหลักสูตร คณะทำงานด้านการพัฒนา คณะวิชาต่างๆ เชื่อว่า การทำงานของกลุ่มมีความเป็นไปได้กว่า การทำงานของแต่ละคน

3. ระดับโรงเรียน (school level) กล่าวถึงประสิทธิผลของครูทั้งหมด ซึ่งเป็นกิจกรรมการปฏิบัติงานทั้งหมด และบรรลุเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของโรงเรียน

โดเมนของประสิทธิผล (Domains of effectiveness)

ในกระบวนการสอน การปฏิบัติงานของครูในโดเมนต่างๆ อันได้แก่ สติปัญญา (Cognitive) จิตพิสัย (Affective) และลักษณะพฤติกรรม (behavioral) สามารถส่งผลโดยตรงต่อกระบวนการในการเรียนรู้ของนักเรียน รวมทั้งการพัฒนาในแต่ละโดเมนต่างๆ ของครูเองด้วย ดังนั้น การพิจารณาเกี่ยวกับประสิทธิผลครู ควรดูที่คุณภาพเกี่ยวกับสมรรถนะครู และการปฏิบัติงานของครูในโดเมนต่างๆ เหล่านี้ รวมถึงผลของการพัฒนานักเรียนในแต่ละโดเมนด้วย

ใน 3 โดเมน และระดับของประสิทธิผลครู 3 ระดับนี้ อธิบายลักษณะของการศึกษาประสิทธิผลครูได้ว่า สามารถศึกษาแบบพหุระดับ และ ศึกษาได้ในหลายโดเมน ซึ่งถ้าพิจารณาตามกรอบแนวคิดของประสิทธิผลครูโดยรวมนี้ จะสามารถตรวจสอบความซับซ้อนของตัวแปรด้านประสิทธิผลครูได้



แผนภาพที่ 2.2 โครงสร้างประสิทธิผลครูโดยรวม

แหล่งที่มา Cheng และ Tsui 1996: 13

กรอบแนวคิดเกี่ยวกับประสิทธิผลครูโดยรวม เกี่ยวข้องกับกระบวนการสอนของครูอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ นอกจากนี้กรอบแนวคิดนี้ยังเกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนอีกด้วย ด้วยเหตุนี้เอง ถ้าพิจารณาตามแนวความคิดดังกล่าวจึง ถือว่ามีผู้ปฏิบัติ 2 กลุ่ม คือ ครูกับนักเรียน ซึ่งมีความสำคัญไว้ที่ระดับต่างกัน 3 ระดับได้แก่ ระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับโรงเรียน และถ้าพิจารณาด้านกระบวนการและผลการสอนและการเรียนรู้ จะพบว่าอาจจะเกิดขึ้นได้ทั้งในด้านสติปัญญา ด้านจิตพิสัย และด้านพฤติกรรม ของผู้ปฏิบัติคือครูและนักเรียนทั้งหมด ที่ระดับต่างๆ

โครงสร้างของประสิทธิผลครูโดยรวมนี้แตกต่างจากแนวคิดเดิม ตรงที่ว่าแนวคิดเดิมให้ความสำคัญต่อครูและนักเรียนที่ระดับบุคคลเป็นหลัก และละเอียดที่จะมองถึงความหลากหลายในการปฏิบัติงานของครูและนักเรียนในระดับอื่นๆ

ชั้นของประสิทธิผลครู (Layers of teacher effectiveness)

จากแผนภาพที่ 2.2 ที่ได้นำเสนอไว้แล้วนั้น ประสิทธิผลครูสัมพันธ์กับกระบวนการสอนและกระบวนการเรียนรู้ รวมอยู่ในชั้นที่เป็นสมรรถนะครู ชั้นการปฏิบัติงานของครู ชั้นประสบการณ์ของนักเรียน และชั้นที่เป็นผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน กล่าวคือ

ชั้นสมรรถนะครู เป็นสมรรถนะรวมของครูอยู่ในโดเมน ด้านสติปัญญา ด้านจิตพิสัย และด้านลักษณะของพฤติกรรม ที่ระดับต่างๆ กันคือ ระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับโรงเรียน ในชั้นนี้เป็นชั้นที่แสดงถึงคุณภาพของครูที่มีอยู่แล้วในตัวครู

ชั้นการปฏิบัติงานของครู เป็นการปฏิบัติงานรวมของครูใน 3 โดเมน กล่าวคือ ด้านสติปัญญา ด้านจิตพิสัย และด้านลักษณะของพฤติกรรมที่ระดับต่างๆ กันคือ ระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับโรงเรียน ในชั้นนี้เป็นชั้นที่แสดงถึงคุณภาพในกระบวนการสอนของครูที่เป็นพลวัต นอกจากนี้ความสัมพันธ์ระหว่างชั้นสมรรถนะครูกับชั้นการปฏิบัติงานของครูสามารถที่จะได้รับอิทธิพลจากบริบทภายนอกของการสอนได้ในระดับหนึ่ง เช่น องค์ประกอบด้านองค์การภาวะผู้นำ สภาพแวดล้อมในโรงเรียน

ชั้นประสบการณ์ของนักเรียน กล่าวถึงประสบการณ์ในการเรียนรู้โดยรวมของนักเรียน ใน 3 โดเมน คือ ด้านสติปัญญา ด้านจิตพิสัย และด้านลักษณะของพฤติกรรม ที่ระดับต่างๆ กันคือ ระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับโรงเรียน

ชั้นผลลัพธ์จากการเรียนรู้ของนักเรียน กล่าวถึง ผลการเรียนรู้โดยรวมของนักเรียน ใน 3 โดเมน กล่าวคือ ด้านสติปัญญา ด้านจิตพิสัย และด้านลักษณะของพฤติกรรม ที่ระดับต่างๆ กันคือ ระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับโรงเรียน

ตามลักษณะทั่วไปเกี่ยวกับคุณภาพของชั้นการปฏิบัติงานของครูทั้งหมด มีผลกระทบทางบวกต่อชั้นคุณภาพของประสบการณ์ในการเรียนรู้ และจากนั้นก็มีความสัมพันธ์ทางบวกกับคุณภาพของชั้นคุณภาพของผลลัพธ์ที่ได้จากการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งความสัมพันธ์ที่ว่านี้ อาจได้รับผลจาก บริบทภายในของการสอน อันประกอบด้วย วัฒนธรรมเฉพาะของนักเรียน สังคมในชั้นเรียน ความสามารถของกลุ่มนักเรียน สภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ และลักษณะที่มีอยู่แล้วของนักเรียน เช่น IQ พื้นฐานทางครอบครัว เป็นต้น

การประเมินผลคุณภาพโดยรวมของประสิทธิผลครู จะยึดคุณภาพของชั้นประสบการณ์จากการเรียนรู้ของนักเรียน และชั้นผลลัพธ์จากการเรียนรู้เป็นหลัก โดยนำชั้น

สมรรถนะครู และชั้นการปฏิบัติงานของครูมาอธิบาย หรือ อาจจะสะท้อนผลของวงแหวนดังกล่าว โดยประเมินระหว่างชั้นจากชั้นหลังไปยังชั้นหน้าก็ได้

Kyriakids, Demetriou และ Charalambous (2006) ได้ศึกษาวิจัยเพื่อสร้างเกณฑ์ในการประเมินครู โดยพิจารณาตามกรอบแนวคิดของโมเดลตามทฤษฎีหลายโมเดล เกี่ยวกับการวิจัยประสิทธิผลครูโดยให้เหตุผลว่า ครูในยุคศตวรรษที่ 21 ถูกคาดหวังว่าจะมีบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบที่หลากหลาย เช่น นักพัฒนาหลักสูตร นักวิจัยเชิงปฏิบัติการ หัวหน้ากลุ่มครู และคณะทำงาน บทบาทที่หลากหลายเหล่านี้ทำให้แนวคิดบ่งชี้ว่าแนวคิดแบบเดิมเกี่ยวกับประสิทธิผลของครู ที่พิจารณาเพียงแค่พฤติกรรมการสอนในห้องเรียนของครูรายบุคคล อาจจะไม่เหมาะสม ลำดับต่อมาได้มีการปรับกรอบแนวคิดในการประเมินประสิทธิผลครูให้มีหลายมิติและมีขอบเขตกว้างขวางขึ้น โดยพิจารณาตามบทบาทหน้าที่ที่แตกต่างกัน ดังนั้น การประเมินไม่ควรพิจารณาเพียงแค่โมเดลกระบวนการทำงาน (Working Process Model) แต่ควรพิจารณาครอบคลุมทั้งโมเดลการวิจัยประสิทธิผลครูหลาย ๆ โมเดล ซึ่งในแต่ละโมเดลมีทั้งข้อดี และข้อเสีย ทำให้มีความจำเป็นที่จะต้องใช้ประโยชน์จากหลาย ๆ โมเดลเพื่อนำมาเป็นพื้นฐานในการกำหนดเป็นตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของครู โดยโมเดลประสิทธิผลครูที่นำมาพิจารณามีดังนี้

1. โมเดลวัตถุประสงค์และภาระงาน (Goal and Tasks Model) พิจารณาจากระดับของความแตกต่าง (degree of discrepancy) ระหว่างผลสัมฤทธิ์ตามเป้าหมายของโครงการ และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น ข้อดีคือสามารถวัดพฤติกรรมการปฏิบัติงานของครูทั้งทางตรงและทางอ้อมเกี่ยวกับผลลัพธ์ทางการศึกษา (education outcomes) ที่เกิดขึ้น ครูสามารถระบุผลลัพธ์หรือเกณฑ์เทียบเคียง (benchmarks) ที่คาดหวังว่านักเรียนจะบรรลุผลสำเร็จ โมเดลนี้สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ดังนี้ 1. การกำหนดเป้าหมายและภาระงานของครูจะสามารถระบุได้อย่างชัดเจน 2. ผลลัพธ์เกี่ยวกับพฤติกรรมการปฏิบัติงานของครูสามารถสังเกตได้ง่าย 3. มาตรฐานของการวัดประสิทธิผลของครูสามารถกำหนดได้อย่างชัดเจน โมเดลสามารถนำมาใช้ประเมินผลรวมยอด (summative evaluation) เนื่องจากสามารถตรวจสอบมิติต่างๆ ของการทำงานของครูได้ ดังนั้นผลการประเมินสามารถนำมาเทียบเคียงกันได้ แต่ก็มีคำถามที่สำคัญคือมีเป้าหมายอะไรบ้างที่มีความสำคัญและเทียบเคียงกันได้ทั้งในระดับครู และโรงเรียน ใครควรเป็นผู้กำหนดวัตถุประสงค์ เป้าหมายที่กำหนดมีความชัดเจน ได้รับฉันทามติ มีช่วงเวลาเหมาะสม และสามารถวัดได้จริงหรือไม่ และถ้าหากครูมีวิธีการสอนที่ไม่เหมาะสม แต่ทำให้นักเรียนบรรลุผลสำเร็จตามมาตรฐานที่กำหนด จะสรุปว่าการสอนมีประสิทธิผลหรือไม่

2. โมเดลการใช้ประโยชน์ทรัพยากร (Resource Utilization Model) ครูมักจะถูกคาดหวังว่าจะทำงานที่สลับซับซ้อนได้บรรลุผลสำเร็จ และบรรลุตามวัตถุประสงค์ภายในเวลาที่

กำหนด ทรัพยากรและการสนับสนุนเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญ ในทางปฏิบัติ ทรัพยากรและการสนับสนุนมีขอบเขตจำกัด ครูจะปฏิบัติงานอย่างมีประสิทธิภาพถ้าสามารถจัดสรรทรัพยากรและการสนับสนุนให้สามารถใช้ประโยชน์ได้สูงสุด และสามารถเสาะหาทรัพยากรแหล่งใหม่ โมเดลนี้จะถูกนำมาใช้ในกรณีที่มีหลักฐานชัดเจนของการเชื่อมโยงการใช้ประโยชน์ทรัพยากรและการได้รับผลลัพธ์ที่พึงปรารถนา ก่อนที่จะใช้โมเดลนี้สำหรับประเมินประสิทธิผลครูจะต้องตอบข้อคำถามเกี่ยวกับ ประเภทของทรัพยากรที่จำเป็นสำหรับการดำเนินงาน ทรัพยากรมีความเพียงพอ หรือเป็นทรัพยากรที่ครูทุกคนสามารถใช้ได้ และความเกี่ยวข้องของทรัพยากร กับพฤติกรรมกรรมการปฏิบัติงานของครู และผลลัพธ์ทางการศึกษา

3. โมเดลกระบวนการทำงาน (Working Process Model) นำเสนอกระบวนการเรียนรู้ และการจัดกิจกรรมการสอนที่มีประสิทธิผล ที่นำไปสู่การบรรลุตามวัตถุประสงค์ ประสิทธิภาพพิจารณาจากคุณภาพการสอน โมเดลจะมีประโยชน์เมื่อมีความสัมพันธ์ชัดเจนระหว่างกระบวนการทางการศึกษา กับวิธีการสอนของครู และผลการจัดการศึกษา ประเด็นที่สำคัญคือ แหล่งที่มาของตัวบ่งชี้การประเมิน เช่น มาตรฐานการประเมินครูเมื่อมีบริบทที่แตกต่างกัน มาตรฐานเกี่ยวกับความก้าวหน้าของผู้เรียน ความต้องการจำเป็นสำหรับนักเรียนที่ต้องมีวิธีการสอนที่หลากหลาย เนื่องจากนักเรียนมีแบบแผนการเรียนรู้ (learning style) และแบบแผนของบุคลิกภาพ (personality type) ที่แตกต่างกัน จุดด้อยของโมเดลนี้คือไม่สามารถตรวจสอบได้ครอบคลุมทุกแง่มุมเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของครู และโมเดลเน้นที่กระบวนการที่นำไปสู่ผลลัพธ์ทางการศึกษา ไม่ได้พิจารณาวัตถุประสงค์ที่กำหนด และความคาดหวังและความต้องการของคณะกรรมการสถานศึกษา

4. โมเดลความพึงพอใจของคณะกรรมการสถานศึกษา (School Constituencies Satisfaction Model) คุณภาพของครูขึ้นอยู่กับความพึงพอใจของลูกค้า เช่น นักเรียน ผู้ปกครอง ครูจะปฏิบัติงานอย่างมีประสิทธิภาพเมื่อการปฏิบัติงานเป็นที่พึงพอใจของลูกค้า (Peterson et al., 2000) ให้มีความสำคัญกับความต้องการของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง แต่สิ่งที่ต้องพิจารณาคือ คณะกรรมการสถานศึกษาที่มีอิทธิพลต่อการดำเนินงานของโรงเรียน การปฏิบัติงานของครู ความต้องการและความคาดหวังของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นแรงผลักดันให้ครูปฏิบัติงานให้เป็นที่พอใจหรือไม่ สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ที่กำหนดและภาระหน้าที่ของครูหรือไม่ ครูควรปฏิบัติอย่างไรเมื่อการปฏิบัติงานขัดแย้งกับความต้องการของลูกค้า หรือความต้องการเหล่านั้นขัดแย้งกับวัตถุประสงค์ของโรงเรียน แนวทางแก้ไขคือการกำหนดลำดับชั้นของความต้องการจำเป็น (hierarchy of needs) แต่สิ่งที่ต้องพิจารณาคือบุคคลที่ควรกำหนดลำดับชั้นของความต้องการจำเป็นคือใคร และอะไรคือมาตรฐาน

5. โมเดลความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้ (Accountability Model) ผู้ว่าจ้างหรือครูจะต้องแสดงความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้ ต่อสาธารณชน เพื่อทำให้เกิดความมั่นใจต่อคุณภาพของระบบการศึกษา การวัดประสิทธิผลครูจะเป็นกลไกของการประเมินพฤติกรรมการทำงานของครู ครูจะต้องแสดงศักยภาพและความรับผิดชอบต่อหน้าที่ และจะต้องบ่งบอกถึงความเป็นมืออาชีพ ครูจะต้องนำเสนอสารสนเทศแก่คณะกรรมการสถานศึกษาเกี่ยวกับผลการดำเนินงาน โมเดลนี้จะมีประโยชน์เมื่อครูต้องแสดงหลักฐานที่บ่งบอกความรับผิดชอบต่อหน้าที่และสามารถตรวจสอบได้ (evidence of accountability) หรือเมื่อคณะกรรมการสถานศึกษาต้องการกำกับติดตาม สนับสนุนส่งเสริม ประเมินพฤติกรรมการสอนของครู และผลลัพธ์ของโรงเรียน

6. โมเดลการแก้ไขปัญหา (Absence of Problems Model) ครูจะดำเนินงานอย่างมีประสิทธิภาพเมื่อไม่มีปัญหา อุปสรรค ข้อบกพร่อง จุดอ่อน และพฤติกรรมที่ไม่ถูกต้อง ในขณะที่ปฏิบัติงาน การดำเนินงานที่มีประสิทธิผลคือมีการขอความช่วยเหลือน้อยที่สุด ไม่พบปัญหา ไม่เจอสภาพขาดแคลนในการทำงาน สามารถแก้ไขปัญหาขัดแย้งระหว่างครูและผู้ปกครอง ระหว่างครูและผู้บริหาร จะมีประโยชน์เมื่อการประเมินครูพิจารณาที่กลุ่มครูพบ ผู้ประเมินต้องการระบุปัญหา จุดอ่อน นำเสนอข้อเสนอแนะสำหรับการปรับปรุง เช่น การประเมินครูใหม่ ครูยังไม่มีประสบการณ์ ปัญหาที่พบคือเมื่อครูปฏิบัติงานอยู่ในหลากหลายบริบท จะสามารถระบุจุดอ่อน ปัญหา และความขาดแคลนของการปฏิบัติงานได้อย่างไร ตัวบ่งชี้และมาตรฐานสำหรับการกำกับติดตามปัญหาของครู ปัญหาเหล่านี้ส่งผลกระทบต่อการทำงานของครู ผลสัมฤทธิ์ และการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างไร และการไม่พบปัญหาไม่ได้หมายความว่าการทำงานจะบรรลุตามเป้าหมาย

7. โมเดลการเรียนรู้แบบต่อเนื่อง (Continuous Learning Model) ครูจะมีประสิทธิผลเมื่อสามารถปรับปรุงแก้ไขการเปลี่ยนแปลงภายในและภายนอกได้ จัดกระทำกับสิ่งที่ท้าทาย บรรลุตามความคาดหวัง และพัฒนาการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ระบบการศึกษาจะเป็นกลไกการพัฒนาเมื่อครูมีการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง โมเดลนี้จะมีประโยชน์เมื่อครูปฏิบัติงานในสภาพแวดล้อมทางการศึกษามีการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง ครูจะต้องปรับเปลี่ยนให้ทันการเปลี่ยนแปลง และเผชิญหน้ากับความท้าทายทั้งภายในและภายนอก การพัฒนาวิชาชีพครูจะเกี่ยวข้องกับการปรับปรุงโรงเรียน การพัฒนาวิชาชีพสามารถทำให้ครูปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ นักประเมินจะต้องพิจารณาว่าครูมีการปรับเปลี่ยนตนเองเพื่อไปสู่การเปลี่ยนแปลง ความท้าทายมีความสำคัญต่อการปรับปรุง และการเปลี่ยนแปลงนำไปสู่การบรรลุตามวัตถุประสงค์

นิยามของประสิทธิผลครูและองค์ประกอบหรือโมเดลของประสิทธิผลครูที่กล่าวมา สรุปได้ว่าทฤษฎีเกี่ยวกับประสิทธิผลครูในแต่ละมุมมองหรือแนวคิด แม้ว่าจะมีลักษณะต่างกันตามลำดับเหตุการณ์ และเวลา แต่โดยภาพรวมแล้วต่างก็ให้ความสำคัญไปที่ด้านประสบการณ์และผลลัพธ์ที่ได้จากการเรียนรู้เป็นหลัก ดังนั้นแนวทางในการศึกษาเกี่ยวกับโมเดลประสิทธิผลครู ควรพิจารณาด้านการจัดประสบการณ์ของครูเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียนอันจะนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ได้จากการเรียนรู้ อนึ่งด้านโครงสร้างประสิทธิผลครูแสดงให้เห็นว่าประสิทธิผลครูไม่ได้พิจารณาในระดับบุคคลอีกต่อไป แต่มีการพิจารณาถึงทั้งในระดับกลุ่มและระดับองค์การโดยรวมตามลำดับ ทั้งนี้เนื่องจากบทบาทภาระหน้าที่ของครูในระบบการศึกษาปัจจุบันไม่ได้เป็นเพียงการสอนอย่างเดียวเท่านั้น และบทบาทหน้าที่ต่างๆ ที่นอกเหนือจากการสอนนั้นล้วนแล้วแต่เป็นการส่งเสริมระบบการเรียนอันส่งผลดีต่อการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งสิ้น ดังนั้นประเด็นสำคัญอีกประเด็นหนึ่งที่ควรพิจารณาเกี่ยวกับโมเดลประสิทธิผลครูคือบทบาทครูที่มีต่อองค์กรหรือชุมชนนั่นเอง

2.3 การวัดและการประเมินประสิทธิผลครู

การกำหนดแนวทางการวัดและการประเมินประสิทธิผลครูของนักวิจัยแต่ละคน ขึ้นอยู่กับการนิยามว่าประสิทธิผลครูหมายถึงอะไร ในระยะแรกๆ การวัดประสิทธิผลครู จะให้นักเรียนเป็นผู้ประเมินค่า (rating) ครูและวิธีการดังกล่าวใช้มาเป็นระยะเวลา 30 ปีแล้ว (Seldin, 1999) แต่ในทศวรรษที่ผ่านมาวิธีวิธีการประเมินครูเพิ่มเติมจากการกำหนดระดับคะแนนแหล่งข้อมูลในการพิจารณาจะมีทั้งแนวกว้างและแนวลึก ซึ่งขึ้นอยู่กับการใช้ว่าจะประเมินอะไร กล่าวคือ ประเมินหลักสูตรหรือประเมินการสอน (Berk, 2005) Brophy and Good (1986) และ Teddie and Reynolds (2000) ได้ศึกษาประสิทธิผลครูตามรูปแบบเบื้องต้นที่ใช้ในการศึกษาประสิทธิผลตามแนวคิดประเพณีนิยมเดิม ที่เรียกว่า product-process design ซึ่งเป็นรูปแบบเดียวกันกับที่ใช้ในการวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิผลโรงเรียน พวกเขาได้ใช้การวัดผลลัพธ์และใช้แบบสังเกตชั้นเรียน และใช้ แบบสอบถาม ในการวัดองค์ประกอบด้านครู อันได้แก่ พฤติกรรมในชั้นเรียน ความรู้ในเนื้อหาที่ใช้สอน เพื่อดูว่า ส่งผลต่อผลลัพธ์อย่างไร เป้าหมายต่อจากนั้นคือดู พฤติกรรม ความเชื่อ หรือองค์ประกอบด้านอื่นๆ ของครู (ถ้ามี) กล่าวคือ จะดูองค์ประกอบที่เป็นความสัมพันธ์ทางบวกกับผลลัพธ์ทางการศึกษา จากการศึกษาที่ Kyriakides, Campbell and Christofidou (2002) และ Campbell, Kyriakides, Muijs and Robinson (2003) กล่าวว่า โมเดลนี้แสดงถึงการใช้ข้อมูลที่สนับสนุนการศึกษาในเชิงประจักษ์ และแน่นอนว่าย่อมมีข้อจำกัดในตัวเอง คือไม่มีเหตุผลมาสนับสนุนเพียงพอ เกี่ยวกับข้อเท็จจริงในด้านบทบาทของครูที่มีนอกเหนือไปจากการปฏิบัติในชั้นเรียน ซึ่งได้แก่ บทบาทด้านการจัดการ บทบาทด้านการใช้

ชีวิตประจำวันของครู และความสัมพันธ์กับผู้ปกครองและชุมชน ซึ่งเป็นข้อมูลสนับสนุนที่ดีพอๆ กับการปฏิบัติในชั้นเรียนของครู อย่างไรก็ตามการศึกษางานวิจัยบางส่วนของผู้วิจัยพบว่ารูปแบบ การวัดและประเมินประสิทธิผลครูพอจะจัดกลุ่มได้ ดังแสดงในตาราง 2.1 การกำหนดเกณฑ์การ พิจารณาเกี่ยวกับการวัดประสิทธิผลครูอาจมีการกำหนดเกณฑ์จากผู้เชี่ยวชาญ (Muijs, 2006) แต่ก็ พบว่ายังไม่นิ่งและมีปัญหาในเรื่องความตรงและความเที่ยงของการวัด (Hautamaki, 2001) ดังนั้น อาจจะต้องพิจารณาถึงการพัฒนารูปแบบการวัดว่า เหมาะสมกับนิยามของแนวคิดที่กำลังศึกษา อยู่ด้วยหรือไม่

Goe, Bell และ Little (2008) ซึ่งได้สังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับการประเมิน ประสิทธิภาพครู ได้สรุปถึงวิธีการประเมินประสิทธิผลครูไว้ 7 ประเภทได้แก่ 1. Classroom Observation 2. Principal Evaluation 3. Instructional Artifact 4. Portfolio 5. Teacher Self-Report Measure 6. Student Survey และ 7. Value – Added Model แม้ว่าจะมีการสังเคราะห์ วิธีการประเมินประสิทธิผลครูที่หลากหลายแบบ แต่สรุปประเด็นในการวัดเป็น 2 ประเด็นคือ ประเด็น แรกเป็นการวัดโดยตรงจากคะแนนผลสัมฤทธิ์ที่เพิ่มขึ้นของนักเรียน ประเด็นอื่นมุ่งไปที่การปฏิบัติ ของครูที่ส่งผลต่อการปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน Goe และคณะ ไม่ได้สนับสนุนให้ใช้วิธีการ อย่างใดอย่างหนึ่งโดยเฉพาะแต่เน้นที่การใช้วิธีการวัดหลายวิธี (Multiple Measure) เพื่อให้ได้ผล การประเมินที่ครอบคลุม

ตารางที่ 2.1 เครื่องมือ/วิธีการที่ใช้วัดประสิทธิผลครู

เครื่องมือ / วิธีการที่ใช้วัดหรือประเมิน	งานวิจัยของ
rating scale	Olivares (2003) Berk (2005) McCloskey et. al. (2006)
interview	Reynolds, Muijs and Trehame (2003)
Value Added	Kupermintz (2003) Sanders (2007)
Student Evaluation	Davidovitch and Milgram (2006)
Questionnaire	Towse, Kent, Osaki and Kirua (2002) Davidovitch and Milgram (2006), Kyriakides, Demtriu and Charalambous (2006)
Self – evaluation	Kyriakides, Campbell and Christofidou (2002)
Checklist	Munro (1999)
Observation	Teddlie et. Al. (2006), McCloskey et al. (2006)

เช่นเดียวกับ The Working Group on Teacher Quality (2007) ได้อภิปรายถึง ผลการใช้การวิเคราะห์มูลค่าเพิ่ม (Value-Added Analysis) ในการศึกษาประสิทธิผลครูว่าทำให้ ได้สารสนเทศที่นำไปสู่การปรับปรุงการสอนและผลของการวิเคราะห์นั้นทำให้ได้ภาพในแง่ที่ว่า ผลกระทบของครูส่งผลต่อสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนแต่ขาดแนวปฏิบัติหรือไม่สามารถ อ้างอิงผลการทำงานในระดับกลุ่มของครูได้ การใช้วิธีการวัดแบบหลายมิติ มีความเหมาะสมใน การวัดหรือประเมินประสิทธิผลครูมากกว่าการวัดมูลค่าเพิ่ม

Goe และคณะ (2008) เสนอว่า ผู้วิจัยควรตั้งคำถามกับตนเองว่าจะวัด ประสิทธิภาพครูไปเพื่ออะไร และควรคำนึงด้วยว่า ประสิทธิภาพครูไม่ได้หมายความว่า เป็น ผลลัพธ์ ทางการเรียนของนักเรียนเท่านั้น แต่ควรนำการปฏิบัติของครูมาพิจารณาอย่างครอบคลุม เนื่องจากกว่าผลกระทบของครูที่มีต่อนักเรียนนั้นไม่ได้เกิดขึ้นเพียงการสอนอย่างเดียวเท่านั้น แนวคิดการพิจารณาที่ผลการปฏิบัติของครูนั้นสอดคล้องกับ Godon (2008) และคณะที่ให้ ทรรศนะว่า การวัดประสิทธิผลครูที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้นไม่ใช่แนวทางที่น่าจะถูกต้อง โดย อ้างถึงงานวิจัยของ McColsky และคณะ (2006) ว่า การทดสอบความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนของนักเรียนจากครูที่มีการรับรองกับไม่มีการรับรองเรื่องใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ และครูกลุ่มอื่นๆ พบว่า ไม่มีความแตกต่างกัน ซึ่งสิ่งนั้นย่อมแสดงให้เห็นว่า การพิจารณาถึง ประสิทธิภาพครูนั้น ควรจะพิจารณาที่การปฏิบัติของครูในชั้นเรียน

จากการศึกษาวิจัยที่มีการวัดประสิทธิผลครู และพิจารณาตัวบ่งชี้ที่ใช้วัดดังนี้ Munro (1999) มีตัวแปรที่วัดประสิทธิผลครูดังนี้ 1) ส่งเสริมให้นักเรียนตั้งใจเรียน 2) ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีเจตคติทางบวกในเนื้อหาที่เรียน 3) เตรียมการอย่างหลากหลายให้นักเรียน เกิดความคิดในการเรียนรู้ 4) ให้นักเรียนได้แสดงในสิ่งที่ได้เรียนรู้ 5) ช่วยให้นักเรียนได้จัดรูปแบบ การเรียนรู้ของตนเอง 6) กำหนดยุทธศาสตร์การเรียนรู้จากพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียน 7) สร้างโอกาสในการเรียนรู้ให้กับนักเรียน 8) ให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการบริหารจัดการในการ เรียนรู้ร่วมกัน 9) ให้กำลังใจนักเรียนในการควบคุมการเรียนรู้ของนักเรียน

Kyriakides, Campbell และ Christofidou (2002) มีตัวแปรที่วัดประสิทธิผลครู ดังนี้

- 1) ทำงานหนัก 2) มีความยืดหยุ่น 3) สงบและควบคุมตนเองได้ 4) รักในงานของตน 5) มีการเปลี่ยนแปลงและจูงใจผู้อื่น 6) มีบุคลิกดี มีคุณธรรม 7) มีจินตนาการ 8) มีความกระตือรือร้น 9) มีอารมณ์ขัน 10) สุขภาพ 11) มีความอดทน 12) ให้นักเรียนคิดเองทำเอง 13) ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดความชัดเจนในความคิดของตนเอง 14) ทำให้เกิดความเพลิดเพลินใจในการเรียนในชั้นเรียน 15) ให้ผลสะท้อนในการสอนแก่นักเรียน 16) เสริมแรงทางบวกแก่นักเรียน 17.

ไม่ตราหน้านักเรียนที่เรียนอ่อน 18) ให้คุณค่ากับนักเรียนทุกคน 19) เป็นคนรักเด็ก 20) เคารพในบุคลิกภาพส่วนตัวของนักเรียน 21) กำหนดวัตถุประสงค์ในการเรียนชัดเจน 22) ประเมินผลตนเองเพื่อการปรับปรุง 23) จัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียน 24) วางแผนการทำงานและมีการจัดการที่ดี 25) รักษาเวลาในการสอน 26) มีความสนใจในประเด็นทางการศึกษา 27) ใช้เทคโนโลยีในการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ 28) มีความมั่นใจในการใช้ทักษะในการสอน 29) บริหารจัดการเวลาในชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ 30) ช่วยเหลือเพื่อนร่วมงานอย่างเต็มที่ แบ่งปันทรัพยากรในการทำงาน 31) เป็นผู้นำทีม 32) ให้ผลสะท้อนในการสอนแก่เพื่อนร่วมงาน 33) ใช้นโยบายของชาติและโรงเรียน 34) ทำงานร่วมกันกับเพื่อนร่วมงาน 35) พัฒนาการมีอิสระในการเรียนให้กับนักเรียน 36) พัฒนาการคิดวิเคราะห์ให้กับนักเรียน 37) พัฒนาการมีจินตนาการให้กับนักเรียน 38) พัฒนาความคิดสร้างสรรค์ให้กับนักเรียน 39) ช่วยนักเรียนตามศักยภาพที่แท้จริง 40) สร้างพัฒนาการทางอารมณ์ให้กับนักเรียน 41) พัฒนานักเรียนในหลายมิติ 42) สอนนักเรียนตามความต้องการที่ต่างกัน 43) ติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนและเตรียมการช่วยเหลือ 44) กำหนดวัตถุประสงค์ให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน 45) ให้การบ้านนักเรียนแต่ละคน 46) ยอมรับนวัตกรรม 47) มีส่วนร่วมในการวิจัยเชิงปฏิบัติการ 48) มีการริเริ่ม 49) มีความสร้างสรรค์

Davidovitch และ Milgram (2006) มีตัวแปรที่วัดประสิทธิผลครูดังนี้

1) มีการจัดโครงสร้างและองค์การ 2) มีความชัดเจนในการสอน 3) ใช้เทคโนโลยีในการสอน 4) มีเจตคติที่ดีต่อนักเรียน 5) สร้างสถานการณ์ให้นักเรียนอยากเรียนรู้ และ 6) มีการประเมินผลอย่างครอบคลุม

McColskey และคณะ (2006) ศึกษาวิจัยเพื่อวัดประสิทธิผลครูโดยกำหนดตัวบ่งชี้ที่วัดประสิทธิผลครูดังนี้ 1) ลักษณะการสอนที่ดี 2) การให้ความสำคัญต่อการเรียนรู้ 3) ความชัดเจนในการสอน 4) ความสมบูรณ์ของการจัดการสอน 5) ความคาดหวังของนักเรียนในการเรียนรู้ 6) การใช้เทคโนโลยีในการสอน 7) ความเข้าใจในการประเมิน 8) การสะท้อนผลการประเมิน 9) การบริหารจัดการในชั้นเรียน 10) การจัดองค์การในชั้นเรียน 11) การดูแลเอาใจใส่ 12) ความยุติธรรมและความเคารพ 13) การมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี 14) การมีกำลังใจในการปฏิบัติหน้าที่

เมื่อนำตัวบ่งชี้ในการวัดประสิทธิผลครูมาพิจารณาความสอดคล้องกับแบบแผนพฤติกรรมตามจรรยาบรรณวิชาชีพ 5 ส่วน ได้แก่ 1) จรรยาบรรณต่อตนเอง 2) จรรยาบรรณต่อวิชาชีพ 3) จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ 4) จรรยาบรรณต่อผู้ร่วมประกอบวิชาชีพ และ 5) จรรยาบรรณต่อสังคม สรุปได้ว่าตัวบ่งชี้ที่ใช้วัดประสิทธิผลครูตามแบบแผนพฤติกรรมจรรยาบรรณวิชาชีพจะเห็นว่า ตัวแปรส่วนมากอยู่ในส่วนของจรรยาบรรณต่อผู้รับบริการอันได้แก่ นักเรียน และ

ตัวบ่งชี้ดังกล่าวเป็นตัวแปรเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานด้านการสอนของครู จึงสามารถสรุปได้ว่า ประสิทธิภาพครูที่กล่าวถึงในงานวิจัยต่างประเทศนั้น มีตัวชี้หลักๆ เกี่ยวกับการปฏิบัติงานด้านการสอน ดังนั้นในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงพิจารณาที่การปฏิบัติงานด้านการสอนของครูมา เป็นตัวแปรที่ศึกษาพัฒนาในระดับคุณภาพครู

2.4 การปฏิบัติงานด้านการสอนของครู

การปฏิบัติงานด้านการสอนของครู เป็นกระบวนการที่แสดงถึงลักษณะคุณภาพของครู เกี่ยวกับแนวคิดของการปฏิบัติงานด้านการสอนมีรายละเอียดดังนี้

2.4.1 ความหมายของการสอน

บุญชม ศรีสะอาด (2537) กล่าวว่า การสอนหมายถึงการจัดดำเนินการสอนของผู้สอนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ โดยผู้เรียนจะทำกิจกรรมที่อาศัยกระบวนการของสมอง เช่น ฟัง อ่าน พูด เขียน โยงความสัมพันธ์ เปรียบเทียบ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ดังกล่าว ผลการเรียนรู้อาจอยู่ในรูปของความเข้าใจ การคิดวิเคราะห์ การคิดสังเคราะห์ การประเมินผล ฯลฯ การจัดดำเนินการสอนของผู้สอนอาจอยู่ในรูปบรรยาย อธิบาย สาธิต หรือปฏิบัติให้ดู ให้อ่านเนื้อหาสาระ ให้อภิปราย ให้ทำแบบฝึกหัด และให้ศึกษาจากสื่อ เป็นต้น

อาภรณ์ ใจเที่ยง (2540) กล่าวว่า กระบวนการสอนเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามจุดประสงค์ที่กำหนด ซึ่งต้องอาศัยทั้งศาสตร์และศิลป์ของผู้สอน

สรุปได้ว่า การสอน หมายถึง กระบวนการปฏิบัติของครูเพื่อทำให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด

2.4.2 การประเมินการปฏิบัติการสอน

ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์ (2541) กล่าวว่า การประเมินการปฏิบัติงานสอน (Instructional Evaluation) หมายถึง การตัดสินคุณค่าของสิ่งที่วัด ในที่นี้คือสอนตามเกณฑ์ที่กำหนด การประเมินผลการสอน เป็นกระบวนการที่ใช้ในการตัดสินใจเกี่ยวกับประสิทธิภาพการสอนของผู้สอนว่ามีจุดด้อยอย่างไรบ้าง ในขั้นตอนการดำเนินการสอนมี 3 ขั้นตอนคือ การเตรียมการสอน ระหว่างสอน และการประเมินผลการเรียนว่ามีขั้นตอนใดบ้างที่ควรแก้ไขปรับปรุงให้ดีขึ้น

2.4.3 เทคนิคในการประเมินการปฏิบัติงานการสอนของครู

การประเมินการปฏิบัติงานสอนของครู สามารถทำได้ 2 วิธี (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2543) คือ การประเมินแบบครบวงจร กับการประเมินแบบพื้นฐาน

2.4.3.1 การประเมินแบบครบวงจรจะอาศัยผู้เกี่ยวข้องที่รู้เห็นการปฏิบัติงานสอนของผู้สอนอย่างรอบด้าน การประเมินแบบนี้เป็นที่รู้จัก ภายใต้ชื่อของการประเมินแบบ 360 องศา (Ewards and Ewen, 1996 อ้างถึงใน ศิริชัย กาญจนวาสี, 2543) ลักษณะการประเมินประกอบด้วย

(1) การประเมินจากบนลงล่าง (Downward Appraisal) เป็นการประเมินโดยผู้บังคับบัญชาหรือหัวหน้าภาค

(2) การประเมินจากล่างขึ้นบน (Upward Appraisal) เป็นการประเมินโดยผู้ใต้บังคับบัญชาหรือผู้เรียน

(3) การประเมินจากกลุ่มเพื่อนร่วมงาน (Peers Appraisal)

(4) การประเมินจากผู้ถูกประเมิน หรือ การประเมินตนเอง (Self Evaluation)

การประเมินแบบครบวงจรทำให้ได้สารสนเทศย้อนกลับจากแหล่งผู้ประเมินที่หลากหลายและรอบด้าน ทำให้เกิดความเชื่อมั่นต่อผลการประเมินสารสนเทศย้อนกลับ จึงมีคุณค่าและมีแนวโน้มการยอมรับสูง

3.4.3.2 การประเมินแบบพื้นฐาน วิธีนี้เป็นการประเมินการสอนขั้นพื้นฐานที่สะดวกในการปฏิบัติ ซึ่งครอบคลุมการประเมินที่สำคัญคือ การประเมินโดยผู้เรียน และการประเมินตนเองของผู้สอน

รูปแบบการประเมินการสอนที่กล่าวมา ล้วนแล้วแต่เป็นการประเมินเพื่อตัดสินครู แต่ถ้าพิจารณาในด้านของการพัฒนา ยังไม่พบว่ารูปแบบการประเมินดังกล่าวจะสามารถสร้างความตระหนักและกระตุ้นให้ครูเกิดการพัฒนาตนเองได้อย่างไร ดังนั้นการนำแนวคิดของการประเมินครูเพื่อส่งเสริมการพัฒนาครูไปด้วยนั้นจึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจและนำมาใช้ในการประเมินการสอนของครู

2.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรประสิทธิผลครู

Towse, Kent, Osaki, และ Kirua (2002) อธิบายถึงครูที่ไม่จบการศึกษาในระดับปริญญาตรีว่าเหตุใดจึงยังปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน ผลการศึกษาพบว่า ในระยะแรกที่ครูประสบปัญหา รายได้ต่ำ สถานภาพต่ำ งานน้อย แต่สิ่งสำคัญที่ทำให้สามารถเป็นครูอยู่ได้คือ การมีแรงจูงใจ มีการอุทิศตน และครูมีประสิทธิผลโดยรวม

Oliveres (2003) ศึกษาความตรงของเครื่องมือที่ใช้วัดประสิทธิผลครู โดยให้นักเรียนประเมินครู (Student rating of teacher: SRTs) ในการศึกษาสำรวจประสิทธิผลครู พบว่ารูปแบบการให้นักเรียนประเมินดังกล่าวสามารถนำไปใช้ได้ดีในการสำรวจประสิทธิผลครู ซึ่งมี

ความตรงที่รับได้ ตัวแปรที่ใช้วัดประสิทธิผลครูได้แก่ 1. การกำหนดเกรดของครู 2. อุปสรรคในการสอน 3. คุณลักษณะของผู้เรียน และ 4. การแสดงออกของครู

Muijs, Campbell, Kyriakides และ Robinson (2005) ศึกษาตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับประสิทธิผลครูเพื่อนำมากำหนดคุณลักษณะของประสิทธิผลครูพบว่า การแสดงถึงประสิทธิผลครูมีจุดต่างกันอยู่ 4 ด้านได้แก่ วิชา หลักสูตร ภูมิหลังนักเรียน และความสามารถ และคุณลักษณะของนักเรียน ทำให้บทบาทของครูมีความแตกต่างกันไป

Kyriakides, Demetriou และ Charalambous (2006) ได้ศึกษาเพื่อสร้างระบบการวัดเกณฑ์ในการประเมินครู โดยนำเหตุผลหลักจากงานวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิผลครู ในการรวบรวมเพื่อสร้างเกณฑ์มีจำนวนผู้ตอบแบบสอบถาม 42 คน พิจารณาโมเดลประสิทธิผลครู 6 โมเดล ผลการศึกษาพบว่า เกณฑ์ที่สัมพันธ์กับโมเดลกระบวนการทำงาน เป็นเกณฑ์ที่มีการประเมินทั้งสรุปรวมและประเมินความก้าวหน้า แต่ในการนำไปใช้ต้องพิจารณาตามสภาพจริงในบริบทนั้น

Goe, Bell และ Little (2008) สังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับวิธีการวัดประสิทธิผลครู สรุปได้ว่า การกำหนดนิยามประสิทธิผลครูมี 5 องค์ประกอบ คือ 1) ครูที่มีประสิทธิผลมีความคาดหวังในระดับสูงสำหรับนักเรียนทุกคนและช่วยนักเรียนในการเรียน ประเด็นนี้วัดได้โดยวิธีการวัดมูลค่าเพิ่มหรือการทดสอบอื่นๆที่พิจารณาจากความก้าวหน้าของนักเรียนหรือทางเลือกอื่นๆ 2) ครูที่มีประสิทธิผลช่วยให้เกิดความเชื่อมั่นทางวิชาการ เจตคติและผลลัพธ์ทางสังคมแก่นักเรียน เช่น การมีส่วนร่วมทางสังคม ส่งเสริมการเรียนต่อของนักเรียน ส่งเสริมให้จบการศึกษา มีความเชื่อในตนเองและมีพฤติกรรมมีส่วนร่วม 3) ครูที่มีประสิทธิผลใช้แหล่งเรียนรู้ที่หลากหลายในการทำแผนและสร้างโอกาสในการเรียนรู้ กำกับติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนเป็นระยะๆ ปรับปรุงการสอนตามความต้องการ และประเมินผลการเรียนรู้โดยใช้หลักฐานจากหลายแหล่ง 4) ครูที่มีประสิทธิผลมีส่วนช่วยในการพัฒนาชั้นเรียนและโรงเรียน ซึ่งให้ประโยชน์ที่หลากหลายและเอาใจใส่ความเป็นอยู่ของชุมชน 5) ครูที่มีประสิทธิผลมีส่วนร่วมด้วยเพื่อนครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และมีความเป็นมืออาชีพที่ทำให้เชื่อใจว่าจะทำให้นักเรียนประสบความสำเร็จโดยเฉพาะอย่างยิ่งนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและมีความเสี่ยงสูงต่อความล้มเหลว การวัดประสิทธิผลครูที่มีความเหมาะสมคือการวัดแบบหลายวิธี (Multiple Measure) และวิธีการที่น่าสนใจคือพิจารณาจากผลการปฏิบัติงานของครู

จากการศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิผลครูจะเห็นว่า ครูที่มีประสิทธิผลคือครูที่มียอมรับสภาพปัญหาการทำงานได้ (Towse, Kent, Osaki and Kirua, 2002) โดยตัวแปรประสิทธิผลครูนั้นหมายถึงพฤติกรรมแสดงออกของครูด้วย (Oliveres, 2003) อย่างไรก็ตามการ

วัดและประเมินประสิทธิผลคุณนั้นสามารถพิจารณาได้จากการปฏิบัติของครูและในการกำหนดเกณฑ์ต้องพิจารณาที่บริบทรอบข้างครูประกอบ (Kyriakids, Demetriou and Charalambous, 2006; Goe, Bell and Little, 2008)

ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

3.1 แนวคิดของการประเมิน

การประเมินเป็นศาสตร์ (Science) แขนงหนึ่ง เนื่องจากว่ามีคุณลักษณะแห่งความเป็นศาสตร์คือ 1) องค์ความรู้ (body of knowledge) ซึ่งประกอบไปด้วยข้อเท็จจริง (fact) ทฤษฎี (theory) และ โมเดล (model) 2) คำศัพท์ในสาขา (technical term) และ 3) วิธีการตรวจสอบความรู้ (method of inquiry knowledge) เป็นการเฉพาะตัวในด้านองค์ความรู้นั้น (รัตนะ บัวสนธิ, 2550)

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ได้กล่าวถึงแนวคิดของการประเมินว่าแบ่งประเภทได้ 2 กลุ่มใหญ่ คือ การประเมินเชิงปริมาณและการประเมินเชิงคุณภาพ และได้นำเสนอวิธีการประเมินโดยพิจารณาจากความนิยมใช้ในปัจจุบัน เป็นวิธีการประเมินเชิงปริมาณ 8 วิธีการ ได้แก่ 1. การประเมินอิงวัตถุประสงค์ (Objective-based evaluation) 2. การประเมินความแตกต่าง (Discrepancy evaluation) 3. การประเมินความต้องการ (Need assessment) 4. การวิเคราะห์ ประสิทธิภาพ-ต้นทุน (Cost-effectiveness analysis) และการวิเคราะห์ผลประโยชน์-ต้นทุน (Cost-benefit analysis) 5. การประเมินการฝึกอบรมและพัฒนา (Training and development evaluation) 6. การประเมินเป็นอิสระจากเป้าหมาย (Goal-free evaluation) 7. รูปแบบการประเมินเน้นการตัดสินใจ (Decision-oriented evaluation) และ 8. การประเมินแบบขับเคลื่อนด้วยทฤษฎี (Theory-driven evaluation) ส่วนวิธีการประเมินเชิงคุณภาพมี 5 วิธีการ ได้แก่ 1. การประเมินแบบตอบสนอง (Responsive evaluation) 2. การประเมินยุคที่สี่ (Fourth generation evaluation) 3. รูปแบบการประเมินกึ่งกฎหมาย (Quasi-legal model of evaluation) 4. การประเมินอิงความเชี่ยวชาญ (Expertise based evaluation) และ 5. การประเมินอิงผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholder-based evaluation)

ในส่วนของ การประเมินอิงผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้รับการริเริ่มครั้งแรกในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1970 เพื่อแก้ปัญหาที่ผลการประเมินมิได้ถูกนำไปใช้ ซึ่งศาสตร์ของการประเมินได้มีพัฒนาการอย่างต่อเนื่อง จนทำให้แนวคิดการประเมินเกิดขึ้นอย่างหลากหลาย Stufflebeam (2000) ได้วิเคราะห์วิธีการประเมินตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบัน 22 วิธีการ โดยจัดกลุ่มเป็น 4 กลุ่มใหญ่ๆ คือ การประเมินเทียม (pseudo evaluation) การประเมินที่อิงวิธีการและ/หรือการใช้คำถาม

(question and/or methods-oriented evaluation approach) หรือการศึกษาที่ประเมิน (quasi-evaluation studies) การประเมินพันธะ ภาวะและการประเมินที่อิงการพัฒนา (improvement/accountability-oriented evaluation approach) และการประเมินที่เป็นการสนับสนุน/วาระเชิงสังคม (social agenda/advocacy approach)

3.2 แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Empowerment Evaluation)

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นแนวคิดหนึ่งของการประเมินในยุคที่ห้าซึ่งถือว่าเป็นกระบวนการทัศน์ใหม่ของการประเมิน จุดเด่นของการประเมินตามแนวคิดนี้คือผลผลิตของการประเมินอันได้แก่ การเรียนรู้ขององค์กร การประเมินเป็นกระบวนการพัฒนาไม่ใช่เพียงแค่การรายงานผลการประเมินอย่างเฉยๆเท่านั้น การประเมินผลเป็นงานหรือหน้าที่ของทุกคน ในการดำเนินการไม่ใช่การทำงานในช่วงใดช่วงหนึ่งแต่เป็นกระบวนการที่ต้องทำต่อเนื่องตลอดไป นอกจากนี้การประเมินยังเป็นความสัมพันธ์แบบร่วมมือรวมพลังของผู้มีอำนาจในการตัดสินใจในองค์กรกับผู้รับผิดชอบการประเมิน

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจคือ การใช้มีโนทัศน์ เทคนิค และข้อค้นพบของการประเมิน เพื่อส่งเสริมพัฒนาความมั่นใจในการตัดสินใจในเรื่องต่างๆ ด้วยตนเอง การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีคุณค่าชัดเจนในการช่วยให้ประชาชนช่วยเหลือตนเองได้และพัฒนาปรับปรุงโครงการ โดยใช้การประเมินตนเองและการสะท้อนความคิดผู้มีส่วนร่วมในโครงการรวมทั้งผู้ใช้บริการ สร้างการประเมินด้วยตนเอง ทั้งนี้บทบาทหน้าที่ของนักประเมินภายนอกคือผู้ให้คำแนะนำ (Coach) หรือผู้อำนวยการความสะดวก ขึ้นกับความสามารถหรือศักยภาพของสมาชิกภายในโครงการ (กระทรวงศึกษาธิการและทบวงมหาวิทยาลัย, 2545)

ในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นการนำแนวคิดการประเมินตนเอง การประเมินแบบร่วมมือและแนวคิดอื่นๆ ซึ่งเป็นกระบวนการทางสังคมมาเสริมศักยภาพของบุคคลหรือชุมชนดังนี้ (กระทรวงศึกษาธิการและทบวงมหาวิทยาลัย, 2545)

1. การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจใช้วิธีการทั้งเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ ถึงแม้จะเป็นวิธีการที่สามารถประยุกต์ใช้พัฒนาบุคคล องค์กร ชุมชน สังคม หรือวัฒนธรรม แต่จุดมุ่งหมายหลักยังสามารถพัฒนาโครงการต่างๆ ด้วย

2. การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีพื้นฐานของกระบวนการกลุ่มแบบประชาธิปไตยเน้นการทำกิจกรรมกลุ่มแบบประชาธิปไตย เน้นการทำกิจกรรมกลุ่มแบบร่วมมือ (Collaborative Group Activity) ไม่ใช่การทำกิจกรรมรายบุคคลนักประเมินไม่สามารถสร้างพลังให้ใครได้บุคคลต้องสร้างพลังด้วยตนเองนักประเมินมีหน้าที่ช่วยเหลือและแนะนำ

3. การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ จะต้องมีการแลกเปลี่ยนความรู้ความคิดเห็น ความรู้สึกจากความเป็นจริงและความซื่อสัตย์ของทุกฝ่าย

4. กระบวนการเสริมพลังอำนาจ ช่วยให้ผู้พัฒนาทักษะ ซึ่งจะทำให้เป็นตัวของตัวเองในการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ

5. บทบาทของนักประเมินหรือผู้เชี่ยวชาญ จะเป็นผู้ให้ความร่วมมือ ผู้อำนวยการความสะดวก มิใช่เป็นผู้เชี่ยวชาญหรือนักแนะแนวในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของชุมชนในรูปแบบการประเมินนี้ผู้เชี่ยวชาญจะเรียนรู้เกี่ยวกับผู้มีส่วนร่วมทั้งวัฒนธรรม ทักษะของการมองโลก และความยากลำบากของชีวิต

6. การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ การประเมินคุณค่าของโครงการ ไม่ใช่สิ่งสิ้นสุดการประเมินเหมือนการประเมินทั่วไป แต่จะเป็นเพียงส่วนหนึ่งที่ทำให้เกิดกระบวนการพัฒนาปรับปรุงโครงการ คุณค่าของการประเมินจะเสริมสร้างศักยภาพของสมาชิกของประชาชนในการที่จะทำให้ชุมชนเข้มแข็งพอที่จะรองรับการเปลี่ยนแปลงของบริบทต่างๆ ในสังคมซึ่งเปลี่ยนแปลงไปได้ตลอดเวลา

7. มโนทัศน์การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ สัมพันธ์จากแนวคิดการร่วมมือการมีส่วนร่วม และการเสริมพลังผสมผสานด้วยการทำงานร่วมกัน

8. การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีรากฐานของจิตวิทยาชุมชน หลักมานุษยวิทยาและการวิจัยปฏิบัติการ

จะเห็นได้ว่ากระบวนการของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจนอกจากจะทำให้ทราบผลการประเมินของหน่วยงานหรือโครงการแล้ว กระบวนการยังช่วยพัฒนาบุคลากรให้สามารถทำงานได้ด้วยตนเอง

จากแนวคิดการประเมินที่กล่าวมา การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Empowerment Evaluation) เป็นแนวคิดการประเมินที่พัฒนามาจากการประเมินอิงผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และเอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องจนเกิดความยั่งยืน ได้เน้นให้ผู้เกี่ยวข้องในองค์กรเข้ามามีส่วนร่วมเรียนรู้การประเมิน ประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง และสามารถตัดสินใจหรือกำหนดตนเองได้ในที่สุด สำหรับจุดกำเนิด แนวคิด ความหมาย ขั้นตอน ลักษณะประโยชน์และจุดอ่อนหรือประเด็นวิจารณ์ของการประเมินแบบเสริมพลัง มีรายละเอียดดังนี้

3.2.1 จุดกำเนิดและแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

จุดกำเนิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เริ่มจากที่ David Fetterman (1994) ได้เขียนหนังสือชื่อ Speaking the Language of Power: Communication, Collaboration, and Advocacy แล้วนำเสนอในที่ประชุม American Evaluation Association (AEA) ในปี 1993

ปรากฏว่าผู้เข้าร่วมประชุมเกิดความสนใจในแนวคิดดังกล่าวเป็นอย่างมาก แนวคิดของ Fetterman (1994) มีพื้นฐานที่มาจากประสบการณ์เรียนรู้ในการปฏิบัติงานและจากแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ 1) ทฤษฎีด้านจิตวิทยาชุมชน (community psychology) และปฏิบัติการทางมานุษยวิทยา (action anthropology) 2) ประสบการณ์ของเขาเองจากการปฏิบัติงานในโครงการปฏิบัติการศึกษาของชาติ 3) แนวคิดจากการพัฒนาและประเมินตนเอง โดยอาศัยหลักการสะท้อนผลการประเมินจากกลุ่ม (group dynamic) และ 4) ผลการดำเนินงานในโครงการให้ความช่วยเหลือแก่ประเทศยากจน ซึ่งมุ่งเน้นให้ชุมชนดังกล่าวสามารถที่จะสร้างเสริมพลังในการพัฒนาตนเองได้ เห็นได้ว่าการประเมินตามแนวคิดนี้มีรากฐานของแนวคิดมาจากการวิจัยปฏิบัติการ (action research) ซึ่งเป็นกระบวนการที่ให้บุคคลต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับปัญหาเข้ามามีส่วนร่วมในการหาแนวทางการแก้ไขปัญหาโดยใช้กระบวนการวิจัยแล้วสะท้อนผลการแก้ปัญหาให้ทราบทั่วกัน เพื่อปรับปรุงแนวทางการแก้ไขปัญหาให้ดียิ่งขึ้นต่อไป (Fetterman, 1996; สุวิมล ว่องวานิช, 2543)

สำหรับแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจนั้นมีจุดเด่นที่ว่าผลผลิตของการประเมินคือ การเรียนรู้ขององค์กร การประเมินเป็นกระบวนการพัฒนาไม่ใช่แค่เพียงการรายงานผลการประเมิน เป็นงานหรือหน้าที่ของทุกคน การประเมินไม่ใช่การทำงานในช่วงใดช่วงหนึ่งแต่เป็นกระบวนการที่ต้องทำต่อเนื่องตลอดไป การประเมินเป็นความสัมพันธ์แบบร่วมมือรวมพลังของผู้มีอำนาจในการตัดสินใจในองค์กรกับผู้รับผิดชอบการประเมิน (Millett, 1996)

จากแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่กล่าวมา ได้มีการประยุกต์ใช้ในหลายหน่วยงาน เช่น การอุดมศึกษา งานของรัฐ องค์กรอิสระและใช้อย่างกว้างขวางในหลายโครงการ คือ โครงการที่เป็นการป้องกันการฆาตกรรม โครงการการป้องกันการตั้งครมภิในกลุ่มวัยรุ่น โครงการป้องกันความเข้าใจผิดในเรื่องชาติพันธุ์ โครงการเสริมพลังอำนาจในกลุ่มผู้ด้อยความสามารถ และโครงการทางด้านการแพทย์ (Fetterman, 1996) จุดเน้นที่สำคัญของการนำแนวคิดนี้ไปใช้คือการมุ่งเน้นการเสริมพลังอำนาจในกระบวนการและผลผลิตของโครงการ งานเขียนของ Zimmerman ในปี 1990 (Fetterman, 1996) เกี่ยวกับทฤษฎีการเสริมพลังอำนาจช่วยให้เกิดกรอบความคิดในการประเมินแบบเสริมพลังได้เช่นเดียวกันโดยได้กล่าวถึงการเสริมพลังอำนาจในกระบวนการและผลผลิต กล่าวคือ กระบวนการที่เน้นในเรื่องการเสริมพลังอำนาจอันจะช่วยให้บุคคลเกิดความเข้าใจในเรื่องสังคมและสภาพแวดล้อม เป็นผู้มีทักษะ สามารถแก้ไขปัญหาและตัดสินใจด้วยตนเอง กระบวนการ เสริมพลังจะแตกต่างกันตามระดับการวิเคราะห์ เช่น การเสริมพลังระหว่างบุคคล อาจรวมถึงการมีส่วนร่วมในองค์กรชุมชน การเสริมพลังระดับองค์กร อาจรวมถึงการร่วมในลักษณะภาวะความเป็นผู้นำและการตัดสินใจ การเสริมพลังในระดับชุมชน อาจ

รวมถึงการเข้าถึงรัฐ สื่อ แหล่งทรัพยากรชุมชนอื่นๆ ผลผลิตการเสริมพลังเป็นการได้รับผลที่ดีในชุมชน ผลจากการออกแบบสำหรับผู้มีส่วนร่วม ผลผลิตในระดับบุคคลนั้น หมายถึงรวมถึงความสามารถในการควบคุมสถานการณ์ ความรู้สึกมั่นคง มั่นใจ เป็นตัวของตัวเอง มีความเป็นอิสระรู้คุณค่าชีวิต เกิดทักษะพฤติกรรมกระตือรือร้น ความสามารถในการตัดสินใจจัดการกับงานของตนเองจนประสบผลสำเร็จที่ตั้งใจไว้ ผลผลิตระดับองค์กร หมายถึงการได้มีซึ่งทรัพยากรที่มีคุณภาพ อำนาจการจัดการโครงการ ผลผลิตระดับชุมชน อาจรวมถึงการมีหลักฐานที่หลากหลาย การประสานร่วมกันในองค์กร และการเข้าถึงแหล่งทรัพยากรชุมชน

3.2.2 ความหมายของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

จากแนวคิดทฤษฎี และประสบการณ์ตรงที่ได้จากการพัฒนาโครงการต่างๆ Fetterman (1996, 1999) ได้ให้คำนิยามการประเมินแบบเสริมพลัง สรุปได้ดังนี้ 1. การประเมินแบบเสริมพลังเป็นการใช้มโนทัศน์ของการประเมิน เทคนิคการประเมิน และข้อค้นพบจากการประเมินไปกระตุ้น ให้เกิดการพัฒนารับปรุงการกำกับตนเองโดยใช้ทั้งวิธีการเชิงปริมาณและคุณภาพ 2. การประเมินแบบเสริมพลังเป็นกระบวนการที่กระทำเพื่อช่วยให้กลุ่มบุคคลต่างๆ ช่วยตนเองและพัฒนาตนเองโดยใช้วิธีการประเมินตนเอง และสะท้อนผลแก่ตนเอง กลุ่มคนที่เกี่ยวข้องในการทำงานประกอบด้วยบุคลากรภายใน ซึ่งทำการประเมินผลด้วยตนเองและนักประเมินภายนอกจะทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะหรือผู้อำนวยการความสะดวก ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับศักยภาพของบุคลากรทำงานเป็นทีมหรือเป็นกลุ่ม โดยไม่มีใครเสริมพลังให้กับใครได้ แต่ทุกคนต้องเสริมพลังให้กับตนเอง ดังนั้นการประเมินแบบนี้มีได้จบลงแค่การทราบคุณค่าของการประเมินเหมือนการประเมินแบบเก่า แต่การประเมินต้องเป็นกระบวนการทำงานที่ต่อเนื่อง ดำเนินต่อไปตลอดระยะของการพัฒนาโครงการ

อย่างไรก็ดีเมื่อมีการพัฒนาการใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในระยะหลัง พบว่านิยามของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเปลี่ยนไป Wandersman and Johns, Patton (2005 อ้างอิงจาก Wandersman, 2005) ว่า การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เป็นวิธีการที่มีเป้าหมายเพื่อเพิ่มความเป็นไปได้ในการบรรลุผลสัมฤทธิ์ของโปรแกรม โดย 1) การเตรียมผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและเครื่องมือของโปรแกรม เพื่อประเมินการวางแผน การนำแผนไปใช้ และการประเมินตนเองเกี่ยวกับโปรแกรมนั้น และ 2) การประเมินที่เป็นกระแสหลัก ในการวางแผน และการบริหารจัดการโปรแกรม/องค์การ

เห็นได้ว่าการประเมินแบบเสริมพลังมักจะมีการกล่าวที่เกี่ยวโยงถึงการประเมินแบบมีส่วนร่วม เพราะการประเมินแบบเสริมพลังก็เน้นการมีส่วนร่วมของบุคลากร ในหน่วยงานเช่นกัน อย่างไรก็ตามเมื่อวิเคราะห์ทั้งสองแนวคิดแล้วจะเห็นได้ว่า การประเมินแบบเสริมพลังมีทั้ง

จุดเหมือนและจุดต่าง กับการประเมินแบบมีส่วนร่วม สำหรับจุดเหมือนคือ 1. การนำผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน มีการร่วมมือกันระหว่างผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เพื่อเพิ่มการใช้ประโยชน์ของผลการประเมิน 2. ผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวกไม่ใช่เป็นผู้ตัดสินเกี่ยวกับการประเมิน เป็นการตัดสินใจร่วมกันระหว่างผู้ประเมินและผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย 3. มีจุดมุ่งหมายเหมือนกันคือทำให้บุคลากร องค์การเกิดความชัดเจน (illumination) ในตนเอง 4. มีการให้ความรู้ในการประเมินแก่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหรือผู้มีส่วนร่วม ส่วนประเด็นความต่าง คือ 1. ระดับการเสริมพลังในการกำหนดตนเองของผู้มีส่วนร่วมการประเมินแบบเสริมพลัง มุ่งให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกำหนดตนเองได้โดยอิสระหรือเข้มข้นกว่าการประเมินแบบมีส่วนร่วมเน้นการเข้ามามีส่วนร่วม มิได้มุ่งให้เกิดการกำหนดตนเองมากนัก 2. ระดับการควบคุมการตัดสินใจเกี่ยวกับการประเมิน การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นผู้ควบคุม ส่วนการประเมินแบบมีส่วนร่วมผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและผู้ประเมินร่วมกันควบคุมอย่างสมดุล (Cousins, 1996)

3.2.3 ขั้นตอนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

ขั้นตอนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเพื่อพัฒนาบุคคลในโครงการให้สามารถประเมินได้ด้วยตนเองเดิมมี 4 ขั้นตอน คือ (Fetterman, 1996)

1. การรวบรวมข้อมูล (taking stock) หรือตรวจสอบสภาพของโครงการว่าอยู่ ณ จุดใด รวมถึงการวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของโครงการ
2. การกำหนดเป้าหมายความสำเร็จ (setting goals) เป้าหมายที่กำหนดนั้นต้องมีลักษณะสัมพันธ์กับกิจกรรมโครงการ แหล่งทรัพยากร ทำทนาย แสดงถึงศักยภาพ ในขั้นนี้ผู้มีส่วนร่วมในโครงการ ร่วมกันกำหนดเป้าหมาย อาจจะใช้วิธีการระดมสมองซึ่งมีลักษณะบรรยากาศแบบประชาธิปไตยแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน จนได้เป้าหมายที่ทุกคนเห็นสอดคล้องกันหรือเป็นเป้าหมายที่สำคัญที่ต้องการจะบรรลุ
3. การพัฒนายุทธศาสตร์ (developing strategies) ผู้มีส่วนร่วมในโครงการช่วยกันรับผิดชอบในการเลือก และพัฒนากลยุทธ์เพื่อให้กิจกรรมโครงการดำเนินงาน จนประสบผลสำเร็จ การพัฒนากลยุทธ์อาจใช้กระบวนการระดมสมอง การพิจารณาทบทวนอย่างรอบคอบ การตกลงร่วมกัน ฉันทามติ (consensual agreement) กลยุทธ์ที่ได้จะถูกนำไปปฏิบัติแล้วมีการทบทวน ตรวจสอบเกี่ยวกับประสิทธิผล หรือความเหมาะสม
4. การจัดหาหลักฐานที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน (documenting progress) ในขั้นนี้ผู้มีส่วนร่วมในโครงการควรพิจารณาใช้หลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้า ความสัมพันธ์กับเป้าหมายของโครงการและหลักฐานต้องมีความน่าเชื่อถือด้วย

ในแต่ละขั้นตอนที่กล่าวมาข้างต้น นักประเมินภายนอกและผู้มีส่วนร่วม (นักประเมินภายใน) ในโครงการจะทำงานร่วมกัน โดยตัวนักประเมินภายนอกมีบทบาทเป็นที่ปรึกษาของการทำงานมากกว่าที่จะทำบทบาทของผู้ประเมิน ทั้งนี้บทบาทของนักประเมินภายนอกอาจเกี่ยวข้องกับการเก็บข้อมูลการวิเคราะห์ข้อมูล และการให้ข้อมูลป้อนกลับในการสนับสนุนการตัดสินใจของผู้มีส่วนร่วมในโครงการ ผลจากการทำงานร่วมกันในขั้นตอนหรือกระบวนการประเมินดังกล่าว Fetterman ยืนยันว่า ผู้มีส่วนร่วมจะได้รับความรู้ ได้ฝึกฝนได้ประสบการณ์และเข้าใจในเทคนิคเฉพาะของการดำเนินการประเมิน ขณะเดียวกันเกิดการพัฒนาระบบรวบรวมข้อมูล ให้เป็นไปอย่างมีความหมายและเป็นประโยชน์ต่อการนำไปใช้

ในปัจจุบันขั้นตอนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมี 2 ประเภท (Fetterman and Wandersman, 2007) ประเภทแรกเรียกว่า **Three - Step Approach** มี 3 ขั้นตอน (Fetterman and Eiler, 2001; Donaidson and Scriven, 2003; Fetterman and Wandersman, 2007) เป็น 3 ขั้นตอนเพื่อให้เอื้อต่อการเกิดองค์กรแห่งการเรียนรู้โดยใช้การประเมินเป็นกระแสหลัก (mainstreaming) ในการพัฒนาองค์กรไว้ดังนี้

1. การกำหนดพันธกิจ (Mission)

ผู้มีส่วนร่วมร่วมกันระบุพันธกิจหรือวิสัยทัศน์ของโครงการหรือหน่วยงาน นักประเมินจะทำหน้าที่อำนวยความสะดวกในการจัดหาสถานที่ในการระดมสมองอภิปราย เพื่อให้ผู้มีส่วนร่วมได้แสดงความคิดเห็นได้อย่างเต็มที่และเป็นอิสระ ให้ร่วมคิด สร้างหรือกำหนดวลีข้อความที่แสดงวิสัยทัศน์หรือพันธกิจของโครงการหรือองค์กรทั้งในส่วนที่มีอยู่เดิม กำลังดำเนินการหรือกำลังจะนำมาใช้ หรือเสนอขึ้นมาใหม่ จากนั้นก็ลงมติหาพันธกิจหลัก และนำกลับไปให้สมาชิกทั้งหมดร่วมกันปรับปรุงแก้ไขให้มีความถูกต้อง จนทุกคนเห็นพ้องต้องกัน

2. การรวบรวมข้อมูล (Taking stock)

2.1 ผู้มีส่วนร่วมในโครงการหรือองค์กรช่วยกันจัดทำรายการของกิจกรรมหลัก ที่ดำเนินการในโครงการหรือองค์กร จากนั้นจัดลำดับความสำคัญตามความเหมาะสม แล้วเรียงลำดับความสำคัญจากมากไปน้อย เลือกกิจกรรมที่สำคัญ 10 อันดับแรก

2.2 ประเมินค่าความสำคัญที่ได้จากขั้นตอนแรก โดยนำมาอภิปรายและนิยามความหมายของกิจกรรมที่นำมาประเมินค่าให้เกิดความชัดเจนและเข้าใจตรงกัน

3. การวางแผนสำหรับอนาคต (Planning for future)

ในขั้นตอนนี้จะถูกกระตุ้นด้วยคำถาม “จากจุดนี้คุณต้องการจะไปที่ไหน” เพื่อให้ผู้มีส่วนร่วมรู้ว่าพวกเขาควรจะปรับปรุงอะไร อย่างไร

3.1 การกำหนดเป้าหมาย (Goals)ทำได้โดยการระดมสมองจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องจากองค์กรทุกฝ่าย รวมทั้งนักประเมินภายนอกด้วย ซึ่งเป้าหมายที่ดีต้องได้มาจากมุมมองของผู้มีส่วนร่วมทุกฝ่าย มีความสอดคล้องกับการทำงานปกติ กิจกรรม ศักยภาพ แหล่งทรัพยากร ของเขตความสามารถขององค์กร

3.2 การพัฒนากลยุทธ์ในการปฏิบัติงาน (Strategies) ขั้นตอนนี้ใช้การลงขันตามมติเพื่อกำหนดชุดของโครงการเพื่อบรรลุผลตามเป้าหมายที่กำหนด ซึ่งกลยุทธ์ดังกล่าวต้องมีการพิจารณาทบทวนอย่างต่อเนื่องและเป็นประจำ เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมและประสิทธิผลที่เกิดขึ้น ภายใต้การให้คำปรึกษาจากผู้สนับสนุน และมีส่วนร่วมของโครงการ กระบวนการนี้เป็นส่วนสำคัญของกระบวนการเสริมพลังอำนาจ และผู้มีส่วนร่วมต้องมีความรู้เกี่ยวกับงานที่ตนเองทำเป็นอย่างดี

3.3 การจัดหาหลักฐานในการปฏิบัติงาน (Evidence) ขั้นตอนนี้มีความสำคัญมาก ผู้มีส่วนร่วมทุกคนจะได้รับการกระตุ้นให้ค้นหาหลักฐานที่ใช้ในการกำกับติดตามความก้าวหน้าของการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย รูปแบบของเอกสารต้องมีข้อมูลครบถ้วนสมาชิก ทุกคนต้องสามารถอธิบายได้ว่ารูปแบบของเอกสารที่เลือกใช้นั้นมีความสอดคล้องกับเป้าหมายเฉพาะ ของโครงการอย่างไรบ้าง ขั้นตอนนี้มีความยุ่งยากแต่สามารถช่วยป้องกันการเสียเวลาและความคลุมเครือหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการ

ขั้นตอนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจประเภทที่สอง เรียกว่า Ten – Step GTO (Fetterman and Wandersman, 2007) เป็น 10 ขั้นตอนที่พิจารณาจากฐานของผลความรับผิดชอบ ซึ่งคำว่า GTO มาจากคำว่า Getting to Outcome นั่นเอง ในการดำเนินการประเมินตามขั้นตอน 10 ขั้นตอนนี้ Fetterman และ Wandersman แนะนำว่าเป็นการดำเนินการเพื่อตอบคำถาม 10 ข้อดังนี้

1. อะไรคือความต้องการจำเป็นและแหล่งทรัพยากรในองค์กร โรงเรียน ชุมชน หรือรัฐ ในขั้นนี้ใช้ การประเมินความต้องการจำเป็น หรือ การประเมินทรัพยากร (needs assessment, resource assessment)

2. อะไรคือเป้าหมาย วัตถุประสงค์ที่นิยมและผลลัพธ์ที่น่าพอใจของโรงเรียนของคุณ ในขั้นนี้ถือเป็นการกำหนดเป้าหมาย (Goal setting)

3. เราจะรวมความรู้อย่างไรและมีผลการปฏิบัติที่เป็นเลิศอะไรบ้าง ในขั้นนี้เป็นการสร้างศาสตร์และหาผลการปฏิบัติที่เป็นเลิศ (Science, Best Practice)

4. มีโครงการที่เหมาะสมอย่างไรกับข้อเสนอที่มีอยู่ ในขั้นตอนนี้ในขั้นนี้ทำให้เกิดความร่วมมือ และ วัฒนธรรมการสร้างสมรรถนะ (Collaboration; Cultural competence)

5. ความสามารถอะไรที่คุณต้องใช้ในโครงการนี้เพื่อให้เกิดคุณภาพ ในขั้นนี้สิ่งที่ได้คือการสร้างสมรรถนะ (Capacity building)
6. จะทำโครงการนี้มาใช้อย่างไร ในขั้นนี้ทำให้เกิดการวางแผน (Planning)
7. เราจะประเมินคุณภาพของการนำมาใช้อย่างไร ในขั้นนี้ทำให้เกิดกระบวนการประเมิน (Process evaluation)
8. โครงการนี้มีผลดีอย่างไร ในขั้นนี้เป็นการประเมินผลลัพธ์และผลกระทบ (Outcome, Impact)
9. จะมียุทธศาสตร์ในการปรับปรุงคุณภาพร่วมกันอย่างต่อเนื่องได้อย่างไร ในขั้นนี้ทำให้เกิดการบริหารจัดการคุณภาพและการพัฒนาปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง (Total Quality Management; Continuous Quality Improvement)
10. ถ้าโครงการนี้ประสบความสำเร็จจะมีวิธีการทำให้โครงการยั่งยืนได้อย่างไร ในขั้นนี้ทำให้เกิดความยั่งยืนและเกิดเป็นประเพณี (Sustainability, Institutionalization)

ความไม่ชัดเจนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ นำมาสู่ความไม่คงที่ในการปฏิบัติในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ปัญหานี้เป็นแรงจูงใจให้ Fetterman, Wandersman และคณะ กำหนดหลักการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ขึ้นในปี 2005 เพื่อให้เกิดความชัดเจนในแนวคิดและหลักการแสดงให้เห็นถึงการนำไปใช้จริงกับกรณีศึกษาขึ้นมาใหม่อีก 10 ประการ ดังนี้ (Patton, 2005; Fetterman and Wandersman, 2007)

1. การพัฒนาระดับขั้น (Improvement) เป้าหมายคือ การพัฒนาผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการ องค์กร และชุมชนให้ดีขึ้น และบรรลุเจตนาของผู้สนับสนุน
2. การเป็นเจ้าของชุมชน (Community ownership) หมายถึง ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียรับผิดชอบออกแบบการประเมินผล เป็นเจ้าของแนวคิด เจ้าของความรู้ที่เกิดขึ้นร่วมกัน ทำให้เอาธุระและสำนึกในการดูแล ควบคุมทิศทาง รวมทั้งอนาคตของโครงการและองค์กร
3. การร่วมกันของทุกฝ่าย (Inclusion) การดำเนินการพัฒนาถือเป็นพันธสัญญาในการดำเนินงานร่วมกัน เป็นการยอมรับความแตกต่างกันตั้งแต่เริ่ม เสริมทัศนนะว่า การมีส่วนร่วมเป็นสิ่งที่ดีงาม มีความรู้ ประสบการณ์ที่แลกเปลี่ยน
4. กระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม (Democratic participation) การดำเนินการพัฒนาต้องยึดหลักการมีส่วนร่วมและแนวทางประชาธิปไตย การประเมินจะต้องให้คุณค่าการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงของทุกฝ่าย ในการตัดสินใจ เพื่อนำไปสู่ข้อตกลงร่วม เช่น การพิจารณาอย่างใคร่ครวญ การรับรู้ร่วม การสื่อสารเพื่อการเปลี่ยนแปลง การปฏิบัติร่วมกัน ทำให้เกิดทักษะ ปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มที่แตกต่าง และความรับผิดชอบร่วมกัน

5. ความเป็นธรรมในสังคม (Social justice) การดำเนินการพัฒนาต้องยึดหลักความเป็นธรรมต่อทุกฝ่าย การประเมินที่นำสู่การพัฒนาความเสมอภาค มุ่งขจัดความไม่เท่าเทียมเพื่อการเข้าถึงทรัพยากร โอกาส และการต่อรองอย่างเป็นธรรม

6. ความรู้ในชุมชน (Community knowledge) การดำเนินการพัฒนาควรพิจารณาถึงบริบท ข้อมูล ประสบการณ์ วัฒนธรรม ถือเป็นพื้นฐานนำสู่การตัดสินใจ การตีความผลการประเมิน การปรับใช้นวัตกรรมใหม่ในโครงการ

7. ยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ (Evidence – based strategies) เน้นการอ้างอิงหลักฐานที่สามารถตรวจสอบได้ มุ่งให้ความสำคัญต่อหลักฐาน เรียนรู้จากมวลประสบการณ์ ผลสำเร็จที่มีในบริบทนั้น ๆ ถ้านำวิธีการใหม่ๆ มาใช้ต้องปรับให้เหมาะสม กับสภาพแวดล้อมและวัฒนธรรมในบริบทนั้น ๆ

8. การสร้างสมรรถนะ (Capacity building) มุ่งให้ทุกคนในโครงการพัฒนาสมรรถนะและศักยภาพในการตัดสินใจ การจัดการ และคุณภาพผลงาน โดยการเรียนรู้เครื่องมือที่ใช้ ภายใต้สิ่งแวดล้อมที่เหมาะสม

9. องค์กรแห่งการเรียนรู้ (Organizational learning) เน้นการเรียนรู้จากการพัฒนาตนเอง จนเกิดลักษณะขององค์กรแห่งการเรียนรู้ มุ่งการดำเนินงานที่เป็นระบบ มีวัฒนธรรมในการค้นหา พัฒนาองค์ความรู้ต่อเนื่อง เกิดชุมชนในการเรียนรู้ การสะท้อนกลับเพื่อยกระดับโครงการและองค์กร ทั้งนี้ต้องอยู่บนพื้นฐานข้อมูลและความรู้

10. ความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้ (Accountability) การปฏิบัติการพัฒนาเน้นที่ความโปร่งใส สามารถตรวจสอบกระบวนการดำเนินการได้ ทุกคนถือเป็นพันธมิตรร่วมต่อกระบวนการและผลงานที่ดำเนินการอย่างเต็มที่

หลักการ 10 ประการของ Wandersman และ คนอื่นๆ Patton ได้นำเสนอแนวคิดในส่วนนี้ว่า “แม้ว่าในหลัก 10 ประการดังกล่าวจะไม่มีคำว่า Self-determination ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ แต่ก็ยังมีการเชื่อมโยงหลักการดังกล่าวไปยัง Self – determination และ Fetterman ให้ความคิดเห็นต่อหลักการนี้ว่า หลักการทั้ง 10 ประการ ยังไม่สมบูรณ์ แต่ก็มีตรรกะที่ส่งผลในการปฏิบัติ

Fetterman and Wandersman (2007) เห็นด้วยกับข้อโต้แย้งของ Patton (2005) ที่ว่า “ การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจต้องใช้เวลานาน และ ถูกกำหนดสถานการณ์ และการรวบรวมเอกสารจากคำถามที่มีความชัดเจนจะมีความสำคัญมากกว่า ดังนั้นพวกเขาจึงทำงานเพื่อ

1. ทำการประเมินเพื่อให้ค้นพบนิยามของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ
2. ทำให้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีหลักการที่ชัดเจน
3. เตรียมกรณีศึกษาตัวอย่าง
4. กำหนดระดับข้อตกลงใน

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็น สูง กลาง และต่ำ และ 5. เสนอแนะความเป็นไปได้เชิงตรรกะของเหตุการณ์ตามหลักการที่น่าเสนอไว้

สรุปได้ว่า ในการประยุกต์ใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในปัจจุบัน นอกจากจะต้องปรับขั้นตอนการดำเนินการใหม่เป็น 3 ขั้นตอนใหญ่ๆ คือ การกำหนดพันธกิจหรือวิสัยทัศน์ การรวบรวมข้อมูล และการวางแผนสำหรับอนาคต แล้วควรพิจารณาถึงขั้นตอนการประเมินอีก 10 ขั้นตอนประกอบกัน รวมทั้งพิจารณาว่าการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่ดำเนินการนั้นมีลักษณะการประเมินที่อิงหลักการ 10 ประการของ Wandersman และคนอื่นๆ (2004 อ้างถึงใน Patton, 2005) ที่น่าเสนอไว้หรือไม่ ทั้งนี้เพื่อให้เกิดความสมบูรณ์ของการประเมินมากที่สุด

3.2.4 ลักษณะของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

เนื่องจากจุดเน้นของการประเมินแบบเสริมพลัง คือ การพัฒนาปรับปรุงโครงการและการเรียนรู้ตลอดชีวิต ในบริบทของการประเมินแบบเสริมพลัง นักประเมินภายนอกจะมีบทบาทในการพัฒนาบุคลากรในหลายลักษณะ (Facets of empowerment evaluation) ดังนี้ (สุวิมล ว่องวานิช, 2543)

1. การฝึกอบรม (training) เป็นกระบวนการพัฒนาบุคลากรภายในให้สามารถทำการประเมินตนเองได้ โดยการให้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการประเมิน ทำให้บุคลากรภายในเกิดการเรียนรู้ในทุกขั้นตอนของการทำงาน มุ่งให้บุคลากรเกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าการให้ความรู้ต่างๆ ดังที่ Fetterman ได้กล่าวในเชิงเปรียบเทียบว่า “ถ้าให้ปลาแก่เขา เขาจะสามารถเลี้ยงชีพได้ชั่วคราว แต่ถ้าสอนวิธีการตกปลาให้ เขาจะสามารถเลี้ยงชีพได้ตลอดชีวิต”

2. การอำนวยความสะดวก (facilitation) โดยบทบาทนักประเมินเป็นผู้ชี้แนะแนวทางในการประเมินกระตุ้นกำกับการทำงาน พยายามขจัดอุปสรรคปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้น ให้ข้อเสนอแนะเพื่อให้เกิดความมั่นใจว่ากระบวนการประเมินไม่ล้มเหลว

3. การได้รับการสนับสนุน (advocacy) เป็นขั้นตอนของการนำผลการประเมินตนเองไปใช้ประโยชน์ โดยการนำผลการประเมินเสนอผู้เกี่ยวข้องโดยเฉพาะผู้บริหารหรือแหล่งทุนสนับสนุนเพื่อขอการสนับสนุนด้านทรัพยากรในการดำเนินงาน โดยผลที่ได้จากการประเมินอาจจะเป็นไปทางบวก คือบรรลุผลตามที่ต้องการก็สามารถขอการสนับสนุนเพื่อปรับปรุงข้อบกพร่องต่างๆ

4. การสร้างความกระจ่าง (illumination) เป็นการสร้างความกระจ่างให้เกิดกับบุคลากรภายในที่ผ่านประสบการณ์การทำการประเมินผลตนเอง ผลที่ได้จากการประเมินแบบเสริมพลังเป็นกระบวนการที่ช่วยเปิดหูเปิดตา ทำให้เกิดประสบการณ์ในการเรียนรู้กระบวนการนี้ ถือว่าเป็นการพัฒนาบุคคลให้เกิดความชัดเจนในตนเอง ทำให้เกิดการสร้างชุมชนของผู้รู้ขึ้น

5. การให้เสรีภาพในการกำหนดตนเอง (liberation) เกิดขึ้นหลังจากที่กระบวนการประเมินแบบเสริมพลังช่วยทำให้บุคคลากรเกิดการพัฒนาและเกิดการเรียนรู้แล้วทำให้เขาเหล่านั้นสามารถมองเห็นอนาคตของตนเองว่าควรจะพัฒนาไปในทิศทางใดถือเป็นการให้เสรีภาพกับคณะทำงานในการกำหนดแนวทางการดำเนินงานและพัฒนาางานของตนเอง กล่าวคือ เป็นการทำให้บุคคลสามารถใช้ความคิดที่อิสระ จากกรอบความคิดแบบเดิมสามารถสร้างและกำหนดแนวทางของตนเองได้

3.2.5 ประโยชน์และจุดอ่อนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

Fetterman (1996) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไว้ดังนี้

1. ช่วยสร้างทั้งเทคนิควิธีการประเมินและความรู้เกี่ยวกับการประเมินเนื่องจากการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ถูกออกแบบเพื่อสนับสนุนให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเกิดการตัดสินใจด้วยตนเอง
2. ช่วยเพิ่มการบูรณาการ วิธีการเชิงปริมาณ และเชิงคุณภาพเข้าด้วยกัน
3. การร่วมมือรวมพลังในกระบวนการประเมิน จะช่วยเพิ่มความตระหนักในคุณค่าหรือความต้องการจำเป็นของการประเมิน
4. ช่วยสนับสนุนในการพัฒนาเป้าหมายและวิธีวิทยาการวิจัยช่วยสร้างความเข้าใจให้ชุมชนเกี่ยวกับเรื่องการออกแบบและการดำเนินการประเมินได้อย่างดี
5. ช่วยบูรณาการกิจกรรมการประเมินเข้าไปในโครงสร้างของโครงการตั้งแต่แรกเริ่มและนำไปสู่การใช้บทบาทของการประเมินและวิธีการประเมินแบบยั่งยืน

โดยสรุปแล้ว การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจนอกจากจะทำให้ทราบผลการประเมินของหน่วยงานหรือโครงการแล้ว กระบวนการนี้ยังช่วยพัฒนาบุคคลากรให้สามารถทำงานได้ด้วยตนเองในอนาคตด้วย จุดเด่นของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ คือ ผลผลิตของการประเมินเป็นเรื่องของการสร้างให้เกิดการเรียนรู้ขององค์กรช่วยสร้างเทคนิควิธีการประเมินและความรู้เกี่ยวกับการประเมิน ช่วยเพิ่มการบูรณาการเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพเข้าด้วยกัน การร่วมมือรวมพลังในกระบวนการประเมิน ช่วยให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียรู้สึกเป็นเจ้าของกระบวนการประเมิน การตัดสินใจด้วยตนเองในการประเมินจะช่วยเพิ่มความตระหนักในคุณค่าหรือความต้องการจำเป็นในการประเมิน และช่วยสนับสนุนในการพัฒนาเป้าหมายและวิธีวิทยาการวิจัยช่วยสร้างความเข้าใจให้ชุมชนเกี่ยวกับเรื่องการออกแบบและการดำเนินการประเมินได้อย่างดี

สำหรับกระแสวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีนักประเมินหลายท่านได้ให้ข้อเสนอแนะที่ถือว่าเป็นจุดอ่อนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไว้ ดังนี้ (Stufflebeam, 1994; Patton, 1997; Scriven, 1997)

1. วิธีการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไม่ใช่ความหมายของการประเมินที่กำหนดขึ้นโดยคณะกรรมการกำหนดมาตรฐานการประเมิน (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) ที่กล่าวว่า การประเมินหมายถึง “การศึกษาอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับคุณค่าหรือคุณธรรมของสิ่งต่างๆ”

2. วิธีการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมิได้กล่าวหรือเสนอทางออกในประเด็นการใช้คุณค่าที่หลากหลายจากกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและความคิดเห็นขัดแย้งเกี่ยวกับเกณฑ์การประเมินที่แตกต่างกัน กล่าวคือ มิได้ตระหนักถึงข้อเท็จจริงเกี่ยวกับเกณฑ์การตัดสินคุณค่าของสิ่งที่จะทำการประเมินซึ่งถือว่าเป็นจุดอ่อนที่สำคัญของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

3. บทบาทของนักประเมินนับว่าเป็นบทบาทใหม่โดยเฉพาะบทบาทของการฝึกอบรม (training) การอำนวยความสะดวก (facilitation) การได้รับการสนับสนุน (advocacy) บทบาทเช่นนี้ได้เปลี่ยนไปจากบทบาทของนักประเมินตามที่จริยธรรมวิชาชีพนักประเมินกำหนดไว้ ซึ่งเป็นการช่วยให้กลุ่มบุคคลหรือหน่วยงาน องค์กรต่างๆ นำเสนอผลการประเมินในลักษณะสร้างภาพลักษณ์ของตนจัดว่าเป็นการประเมินเทียม (pseudo evaluation) มิใช่การประเมินที่แท้จริง นอกจากนี้การที่นักประเมินเข้าไปเป็นผู้ฝึกอบรมและชี้แนวทางการประเมินก็อาจทำให้เกิดความลำเอียงของผลการประเมินอีกด้วย เท่ากับเป็นการลดความสำคัญของนักประเมินภายนอกที่เป็นอิสระลงไป ลักษณะเช่นนี้ย่อมนำไปสู่ความไม่น่าเชื่อถือของผลการประเมิน

จุดอ่อนอีกประการหนึ่งคือการดำเนินการต่างๆ ต้องใช้เวลาเนื่องจากมีผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหลายฝ่าย กระบวนการต่างๆ อาจเป็นไปได้ด้วยความล่าช้าเพราะต้องใช้การตัดสินใจร่วมกันจากทุกคนในองค์กร มีความยุ่งยากในเบื้องต้นเกี่ยวกับการบริหารจัดการ อาจเกิดผลแทรกซ้อนถ้าขาดการควบคุมที่ดี (Fetterman and Eiler, 2001)

แม้ว่าแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจะได้รับกระแสวิพากษ์วิจารณ์ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว แต่ผู้วิจัยเห็นว่าแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่เอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน เน้นให้ผู้เกี่ยวข้องในองค์กรเข้ามามีส่วนร่วมเรียนรู้การประเมิน และได้ประเมินตนเอง รวมทั้งสะท้อนผลแก่ตนเอง ควรได้รับการตอบรับและนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาครู และนอกจากนี้ผู้วิจัยได้นำโมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน (Teacher Performance Based Evaluation Model) มาประยุกต์ใช้ร่วมกับขั้นตอนการ

ประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ โดยรายละเอียดของ รูปแบบการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงาน เป็นฐาน จะกล่าวถึงในลำดับต่อไป

3.2.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

Diaz-Puente, Yague และ Afonso (2008) ได้สร้างสมรรถนะในการประเมิน กรณีศึกษาการเสริมพลังอำนาจและการพัฒนาชนบท ในสหภาพแรงงานยุโรป กรณีศึกษาดังกล่าว ศึกษาจากจังหวัดในประเทศสเปน โดยใช้วิธีการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เพื่อสร้างสมรรถนะ การประเมินในบริบทของการพัฒนาชนบท การศึกษาดังกล่าวให้ความสำคัญต่อกระบวนการ ประเมินมาแล้วกว่า 10 ปี ในการพัฒนาชุมชน 3 แห่ง ดำเนินการโดย ผู้มีส่วนร่วมที่กำหนดขึ้นใน พื้นที่ในเมือง Madrid องค์ประกอบสำคัญของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจได้แก่ ผลกระทบ ข้อจำกัด ความยาก และการประยุกต์ใช้วิธีการประเมิน ข้อสรุปในการศึกษาคั้งนี้คือ ไม่มีความ เฉพาะตัวของการประเมินแบบดั้งเดิมกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ การประเมินทั้งสอง แบบมีความสอดคล้องลงตัว และดำเนินไปด้วยกันได้ดี แต่การประเมินแบบดั้งเดิมจะต้องเป็นฐาน (root) ในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจและมีความเกี่ยวข้องของทางสังคม และเป็นการประเมินที่ ยังไม่สมบูรณ์

Miller และ Campbell (2006) ศึกษาเอกสารในกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูล ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ในประเด็นที่ว่า 1) ขอบเขตซึ่งทำให้การประเมินแบบเสริม พลังอำนาจมีชื่อเสียงขึ้นอย่างฉับพลันกว่าวิธีการประเมินอื่น โดยยังร่วมมั้นกับการมีส่วนร่วม การ ร่วมมือรวมพลัง และการพัฒนาความสามารถ และการใช้ผลการประเมิน 2) การใช้การประเมิน แบบเสริมพลังอำนาจสู่สภาพจริง ผลลัพธ์ของการเสริมพลังอำนาจ โดยวัตถุประสงค์หลักคือมุ่ง อธิบายผลการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจซึ่งตีพิมพ์จากปี 1994 – 2005 จำนวน 47 กรณี โดยภาพรวมแล้วแม้ว่าจะมีการใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจแต่ก็ไม่ พบว่ามีงานที่พบแสดงออกถึงหลักสำคัญอันเป็นวิธีปฏิบัติในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ แต่ ด้านองค์ความรู้ในชุมชน (Community knowledge) พบได้ในหลายๆ โครงการ ส่วนด้านของ หลักการมีประชาธิปไตย ด้านความยุติธรรมในสังคม (Social justice) รวมทั้งด้านยุทธศาสตร์จาก ฐานของหลักฐาน (Evidence – based strategies) พบได้น้อยมากจากกรณีศึกษา เกี่ยวกับการ นำหลักฐานมาเป็นฐานในการปฏิบัติเป็นไปได้ว่างานวิจัยประเภทนี้มันน้อย สรุปแล้วจากการ ทบทวนเอกสารพบประเด็นสำคัญคือ ในเอกสารที่มีการปฏิบัติตามแนวคิดของการประเมินแบบ เสริมพลังอำนาจ จากความไม่ชัดเจนในทางทฤษฎีจึงเกิดเป็นความหลากหลายในการปฏิบัติ จำเป็นต้องมีการทดสอบต่อไปในการนำหลักการ 10 ประการที่ Fetterman และ Wandersman ได้ นำเสนอไว้

กฤติยา วงศ์ก้อม (2547) ได้ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ที่เหมาะสมประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การวางแผนการพัฒนา การปฏิบัติการพัฒนาครู และผลประเมินการพัฒนาซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีส่วนประกอบสัมพันธ์กัน ผู้วิจัยใช้ขั้นตอนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจตามแนวคิดของ Fetterman ในปี 1996 มี 4 ขั้นตอน คือ การรวบรวมข้อมูล การกำหนดเป้าหมายความสำเร็จ ในทดลองใช้รูปแบบ การพัฒนาบุคลากร และการจัดหาหลักฐานที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน ผลการประเมินรูปแบบของผู้เชี่ยวชาญ พบว่ารูปแบบและกลยุทธ์การพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีความเหมาะสมและเป็นไปได้มากที่สุด ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า รูปแบบการพัฒนาครู มีความเป็นประโยชน์ มีความเป็นไปได้ มีความถูกต้อง มีความเหมาะสม และครูมีความพึงพอใจต่อกระบวนการพัฒนา และบทบาทของผู้วิจัย ด้านกระบวนการพัฒนาครู ด้านการอำนวยความสะดวก ด้านการสนับสนุน ด้านการมีเสรีภาพ อยู่ในระดับมาก

สมพงษ์ บัณฑิต (2548) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเพื่อพัฒนาทักษะการประเมินของครูและนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มี 2 องค์ประกอบ คือ มโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และการปฏิบัติงานด้านการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีจุดตรวจสอบรวมทั้งหมด 38 จุด แต่ละจุดตรวจสอบประกอบด้วย 5 ข้อรายการ รวมทั้งหมด 190 รายการ แบบตรวจสอบรายการมีความตรงเชิงเนื้อหา ($IOC = .80-1.00$) จากการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิ และความเที่ยงระหว่างผู้ประเมินอยู่ในระดับที่น่าเชื่อถือ (มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05) ผลการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจพบว่าครูมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมิน และนักเรียนมีทักษะการประเมินเพิ่มขึ้น

ชนม์ชกรณั วรอินทร์ (2549) ได้ทำการวิจัยเรื่องการพัฒนาแบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน: การประเมินแบบเสริมพลัง ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่เหมาะสมประกอบด้วย 3 มิติหลัก ได้แก่ มิติคุณลักษณะหรือเกณฑ์การประเมิน มิติลักษณะ/วิธีการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และมิติการประเมิน ซึ่งแต่ละมิติมีส่วนประกอบที่สัมพันธ์กัน โดยมี

ยุทธวิธีที่ดำเนินการคือ 1) การฝึกอบรม 2) การให้คำปรึกษา และ 3) การอำนวยความสะดวก ผลการประเมินรูปแบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของผู้เชี่ยวชาญ พบว่า โครงสร้างขององค์ประกอบมีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด เมื่อพิจารณาเรียงองค์ประกอบย่อยด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจน ความง่ายต่อการนำไปใช้ อยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด และผลการประเมินรูปแบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากการนำไปทดลองใช้ ผู้วิจัยใช้ขั้นตอนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจตามแนวคิดของ Fetterman ในปี 1996 มี 4 ขั้นตอน คือ การรวบรวมข้อมูล การกำหนดเป้าหมายความสำเร็จ การพัฒนายุทธศาสตร์ และการจัดหาหลักฐานที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน พบว่า รูปแบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ มีความเหมาะสม มีความถูกต้อง และบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการศึกษามีความพึงพอใจต่อรูปแบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาในระดับมาก

จะเห็นได้ว่า การนำแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมาใช้ในบริบทของเมืองไทยมีรูปแบบที่ต่างกัน ในขณะที่เดียวกันขั้นตอนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจก็มีพัฒนาการอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นการติดตามความก้าวหน้าของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจแล้วนำมาประยุกต์ใช้ในบริบทที่เหมาะสมน่าจะทำได้รูปแบบการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่มีความสมบูรณ์และทันสมัยมากขึ้น

ตอนที่ 4 โมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน

(Performance Based Teacher Evaluation Model: PBTE)

ในการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับโมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน พบว่า มีเอกสารและงานวิจัยที่คนได้จำนวนน้อย แต่ก็ทำให้ได้แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินดังกล่าวโดยสรุปดังต่อไปนี้

4.1 นิยามของโมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน

การทำนุบำรุงและพัฒนาบุคลากร ถือว่าการประเมินการปฏิบัติงานมีผลกระทบต่อประสิทธิภาพการทำงานและถือว่าเป็นสิ่งสำคัญเพิ่มมากขึ้นในปัจจุบัน และหน้าที่สำคัญประการหนึ่งในการบริหารงานบุคคลคือจัดให้มีการประเมินผลการปฏิบัติงาน (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และคณะ, 2537) โมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน ถือเป็น การประเมินการปฏิบัติงานอีกรูปแบบหนึ่งโดย Valentine และ Harting (1988) ให้นิยามโมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานว่า หมายถึง กระบวนการเพื่อพัฒนาวิชาชีพของครู โดยการจำแนก

งานที่สัมพันธ์กับความคาดหวัง การรวบรวมเอกสารเกี่ยวกับความคาดหวังนั้น การประชุมเกี่ยวกับระดับของทักษะ โอกาสในการปรับปรุงทักษะและ งานที่สัมพันธ์กับการตัดสินใจ

การพัฒนาโมเดลเพื่อพัฒนาวิชาชีพครูที่ประสบความสำเร็จได้นั้น การจากผล การพัฒนาวิชาชีพครูที่ประสบความสำเร็จ (Corcoran, 1995) กระบวนการพัฒนาวิชาชีพไม่ได้ เป็นประเด็นที่ทำนายเฉพาะนักการศึกษาเท่านั้น ในองค์การทางการศึกษา กระบวนการพัฒนา วิชาชีพครูมีความเชื่อมโยงกันทั้งหมด และแนวคิดของการเสริมพลังอำนาจถือเป็นประเด็นสำคัญที่ จะปรับปรุงทักษะการสอนและความเชี่ยวชาญของครู ดังนั้นในการยกระดับการสอนของรัฐ Missouri ที่ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน (Duke, 1993; Jacobson, 2005; Kimball, White, Milanowski and Borman, 2004; Southwest Educational Development Laboratory, 2000; Short and Greer, 1997; Short, Greer and Melvin, 1994; Valentine, 1992 อ้างถึงใน Hughes, 2006) จึงกำหนดวัตถุประสงค์ในการพัฒนาครูเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะ ทางด้านการสอนไว้เป็นที่ตั้ง

การเน้นที่การพัฒนาวิชาชีพมีเพิ่มมากขึ้นสำหรับแนวคิดของผู้ประเมินในการ ประเมินบุคคล เกิดเป็นการประเมินที่จำเป็นที่สุดที่งานวิจัยในปัจจุบันจะคำนึงถึงวิธีการปฏิบัติ ที่เป็นเลิศ ซึ่งถือเป็นแนวคิดใหม่ ในการประเมินทั้งภายในและภายนอก ความเจริญก้าวหน้าของ โรงเรียนในการปฏิบัติหน้าที่การสอนและสมรรถภาพ (Capability) ของสมาชิกแต่ละคนกลายเป็น ส่วนที่ต้องร่วมกันเพื่อเพิ่มความเชี่ยวชาญด้านการสอน ถือเป็นข้อตกลงเพื่อการดำเนินวิชาชีพการ ทำงาน ในการยกระดับกระบวนการสอนตลอดจนการร่วมมือ การเสริมพลังอำนาจ และการ แบ่งปันในการตัดสินใจและการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง (Zymbylas and Pananastaiou, 2005 อ้างถึงใน Hughes, 2006)

ในปี 1984 the Missouri Department of Elementary and Secondary Education : DESE ได้เตรียมโรงเรียนในเขตโดยใช้โมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน โดยทำ การปรับปรุงระบบการประเมินครูใหม่เพื่อสะท้อนการใช้อำนาจจากสถานิติบัญญัติของ Missouri ไม่เฉพาะโรงเรียนในเขตที่นั่นที่ปรับระบบการประเมินตนเองใหม่ พวกเขาได้นิยามความสำคัญไป ที่กระบวนการในการประเมินครู โดยมุ่งไปที่แนวทางของระบบจากระบบที่ไม่ได้มีการดูแลแนะนำ (Clinical supervisory system) กับการให้คำแนะนำไปสู่ระบบของการพัฒนา (developmental system) ระบบการประเมินครูที่ใช้ก่อนหน้าที่ตามสถานิติบัญญัติจำแนกว่าอะไรที่ครูทำในชั้นเรียน ให้ความสำคัญไปที่ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้และสมรรถนะ สิ่งที่ทำให้ความสำคัญมีตั้งแต่ เปลี่ยนไปที่ความสนใจว่าวิธีการสอนที่ครูใช้สอน เน้นความสำคัญไปที่รูปแบบการเรียนรู้ ยุทธวิธีที่ ใช้สอน งานวิจัยที่มีผลการปฏิบัติที่เป็นเลิศ

Brown (1987) พบว่ามากกว่าการติดต่อของครูมีครูใหญ่ มีเชิงบวกมากกว่าการทำให้ครูเป็นปีกแผ่นเกี่ยวกับ PBTE เช่น การติดต่อส่งเสริมความไว้วางใจและการช่วยยกระดับความก้าวหน้าของครู Valentine และ Harting (1988) รายงานการทำงานที่ Missouri 3 ปีเกี่ยวกับ PBTE ว่า การเปลี่ยนความสำคัญของการประเมินไปที่การพัฒนาโมเดลและจากแนวทางของโมเดลการประเมินเพื่อแบบรักษาคนใช้นั้น เป็นการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญ การประเมิน สมัยก่อนการใช้เฉพาะการวัดสมรรถนะครูนั้น การประเมินในปัจจุบัน ให้ความสำคัญกับครูที่จะพัฒนาและก้าวหน้า ในการศึกษาปี 1988 ของ Davis (อ้างถึงใน Argotsinger, 2002) พบว่า มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างครูใหญ่ผู้ซึ่งต้องการให้ครูเสริมข้อมูลจากการประดิษฐ์เป็นส่วนประกอบ PBTE

สรุปได้ว่า การประเมินในรูปแบบเดิมเป็นการประเมินเพื่อพิจารณาตัดสินครู แต่ต่อมาได้เปลี่ยนแนวคิดให้มีการประเมินเพื่อยกระดับวิชาชีพครู ซึ่งการประเมินการปฏิบัติงานเป็นกระบวนการพัฒนาความเชี่ยวชาญตลอดจนจำแนกงานที่สัมพันธ์กับความคาดหวัง การรวบรวมเอกสาร ทักษะที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวังนั้นๆ การประชุมปรึกษาหารือเกี่ยวกับระดับของทักษะ โอกาสที่จะปรับปรุงทักษะ และงานที่สัมพันธ์กับการตัดสินใจ

แนวทางการปฏิบัติดังกล่าวมีความชัดเจนขึ้นจากนักการศึกษาของเมือง Missouri โดยใช้เวลาในการพัฒนา 3 ปีที่โรงเรียน เริ่มจากความตั้งใจที่จะประชุมเชิงปฏิบัติการอ่านบทความ ศึกษาคู่มือการประเมิน และศึกษาระดับรูปแบบที่รับรองของรัฐ เพื่ออธิบายการประเมินผลการปฏิบัติงานของตนเอง คำถามในการพัฒนาคือ ระดับอะไรที่มีผลกระทบต่อกระบวนการประเมินการปฏิบัติงานสำหรับครูและผู้บริหารในการนำไปใช้คำถามนั้นได้เกิดขึ้นสำหรับคำตอบนี้ผู้ควบคุมดูแลโรงเรียนในแต่ละตำบลใน แต่ละรัฐได้ทำการสำรวจในปี 1986 คำถามได้เน้นไปที่ว่า เมื่อและถ้าตำบลนาระบบการประเมินการปฏิบัติงานไปใช้ อะไรคือกระบวนการที่ใช้ในการพัฒนาระบบการปฏิบัติงาน และอะไรคือขั้นตอนเฉพาะของแต่ละส่วน จะมีการอบรมผู้ที่จะได้รับการประเมินในแต่ละส่วนของกระบวนการอย่างไร เจตคติของครูและผู้บริหารที่มีต่อกระบวนการ และอะไรคือระดับของการประเมินการปฏิบัติงานที่ส่งผลทางบวกต่อการศึกษาในปีต่อไป นี่คือหัวใจสำคัญ คำตอบของคำถามต่างๆ เหล่านี้ แสดงถึงภาพของการประเมินการปฏิบัติงานและผลกระทบไขว้ของแต่ละรัฐ จากแนวคิดดังกล่าวได้มีการพัฒนารูปแบบการประเมินครูที่ใช้การปฏิบัติงานเป็นฐานตั้งแต่ปี 1988 เป็นต้นมา

4.2 ลักษณะของโมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน

จากการศึกษาเอกสารและคู่มือของ Evaluation report ของ Missouri State Department ในปี 1988, Guidelines for Performance Based Teacher Evaluation ของ Missouri Department of Elementary and Secondary Education ในปี 1999, Performance based evaluation Guidelines fore Springfield Public Schools ปี 2005 และ Performance Based Teacher Evaluation Committee ในปี 2006 ของ The Ritenour School District ได้แนวคิดและข้อสรุปเกี่ยวกับการประเมินที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานดังนี้

4.2.1 องค์ประกอบของโมเดลการประเมิน

1. ผู้มีส่วนร่วมในโมเดลการประเมิน ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องของการประเมินครั้งนี้ได้แก่
 - นักประเมิน/ศึกษานิเทศก์ โดยนักประเมินใหม่ต้องได้รับแนวทางและการอบรมเกี่ยวกับรูปแบบของกระบวนการประเมินที่รับรองความเชื่อมั่นและคุณภาพของทักษะ นักประเมินเป็นบุคคลที่มีหน้าที่รับผิดชอบในการให้คำปรึกษาและเป็นทีมประเมิน ซึ่งทีมประเมินประกอบด้วย ครูใหญ่ ผู้ช่วยครูใหญ่ ผู้บริหารการศึกษา การใช้การจัดอบรมผู้ประเมินที่หลากหลายอาจขึ้นอยู่กับความเหมาะสมของสถานการณ์
 - ผู้บริหารการศึกษา มีหน้าที่ในการจัดการเกี่ยวกับระยะของการประเมินครูและการพัฒนาความก้าวหน้าใน อย่างไรก็ตาม กระบวนการเกี่ยวกับการรวบรวมข้อมูล ถือเป็นความเสี่ยงต่อการได้รับความร่วมมือ ครูและ ผู้บริหารการศึกษา รวบรวมและอภิปรายกันในช่วงของการประชุม
 - ครูถ้าเป็นครูที่บรรจุใหม่จะได้รับการกำหนดทิศทางและอบรมเกี่ยวกับกระบวนการ PBTE ระดับการให้คำปรึกษาจะลดลงเรื่อยๆ ในกระบวนการ ครูที่เป็นผู้ร่วมงานในครั้งนี้ อาจมีตำแหน่งเป็น ครูที่สอนในชั้นเรียน บรรณารักษ์ ครูแนะแนว ผู้อำนวยการความสะอาด และผู้เข้าร่วมการอบรมและการสัมมนา ในที่นี้เกณฑ์ในการพัฒนาความเชี่ยวชาญอาจมีความแตกต่างกันในแต่ละตำแหน่ง

2. วงจรการประเมิน ในวงจรการประเมินกำหนดเป็น 2 ระยะคือ

ระยะที่ 1 ระยะเวลาของการพัฒนาความเชี่ยวชาญ

- 1) ระยะของการพัฒนาความเชี่ยวชาญ ในขั้นนี้เป็นขั้นที่ครูต้องได้รับการประเมินจากผู้บริหารเพื่อรับทราบระดับความเชี่ยวชาญของตนเอง จากนั้นจึงนำผลการประเมินดังกล่าวมาเตรียมแผนพัฒนาตนเอง ในส่วนนี้อาจมีหลายมิติของการพัฒนาความเชี่ยวชาญ เช่น ด้านการทำวิจัยปฏิบัติการ การร่วมมือการวางแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญ การศึกษาระบบการพัฒนาความเชี่ยวชาญ เป็นต้น

2) ระหว่างระยะเวลาในการจัดเตรียมแผนดังกล่าวผู้บริหารจะมีการสังเกตทั้งเป็นทางการและไม่เป็นทางการเพื่อศึกษาการพัฒนาความก้าวหน้าของคุณ

3) เมื่อพัฒนาตนเองได้ในระยะหนึ่งจะมีการประชุมเพื่อรับทราบผลการประเมินจากผู้บริหารและร่วมปรึกษาหารือกันระหว่างเพื่อนครูเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในกระบวนการพัฒนา

4) ถึงกำหนดระยะเวลาพัฒนาความเชี่ยวชาญครูจะจัดทำรายงานการประเมินตนเองเพื่อพัฒนาแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญของตน

การจัดทำแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญ

ตามวงจรการประเมินในระยะที่ 1 สิ่งที่เป็นผลงานของคุณได้แก่ แผนการพัฒนาความเชี่ยวชาญครู หมายถึง แนวทางหรือกระบวนการที่คุณจะพัฒนาตนเองไปสู่เป้าหมายที่คาดหวังไว้ โดยขั้นตอนการทำแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญของคุณสรุปได้ดังนี้

- 1) ครูพิจารณาผลการปฏิบัติงานของตนเอง
- 2) ครูกำหนดเป้าหมายที่คาดหวังจากการปฏิบัติงานในชั้นเรียน
- 3) นำเป้าหมายที่คาดหวังและผลการปฏิบัติงานของตนเอง เข้าร่วมประชุมกับเพื่อนครูในโรงเรียน เพื่อร่วมกันพิจารณาความเป็นไปได้และเลือกแนวทางที่จะพัฒนาการปฏิบัติงานอย่างมืออาชีพ
- 4) ครูกำหนดความเปลี่ยนแปลงที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากการปฏิบัติตามแผน ซึ่งความเปลี่ยนแปลงดังกล่าว อาจรวมถึงระยะเวลาที่คาดว่าจะมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นด้วย ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้บริหารได้พิจารณาว่าผลการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวได้เกิดขึ้นจริงหรือไม่
- 5) ครูกำหนดรูปแบบการประเมินตนเองในการดำเนินการตามแผน และรูปแบบการนำเสนอผลการปฏิบัติตามแผน

ระยะที่ 2 เป็นระยะของการประเมิน

- 1) ผู้บริหารกำหนดให้คุณได้มีการพัฒนาความเชี่ยวชาญของตนเองตามแผน โดยระหว่างนี้เป็นการสังเกตการปฏิบัติการในชั้นเรียน
- 2) มีการกำหนดประชุมเพื่อศึกษาผลการสังเกตการณ์พัฒนางานของตนเอง
- 3) ครูและผู้บริหารเก็บรวบรวมข้อมูลการพัฒนาความเชี่ยวชาญของคุณในการปฏิบัติงานในโรงเรียน
- 4) ครูและผู้บริหารจัดประชุมเพื่อทำรายงานสรุปผลรวมการพัฒนาการปฏิบัติงานตามความเชี่ยวชาญของตนเอง

ในการพัฒนาตนเองตามโมเดลการประเมินครูที่ใช้การปฏิบัติงานเป็นฐาน ครูที่มีระดับความเชี่ยวชาญต่างกัน สามารถพัฒนาแผนที่จะยกระดับความก้าวหน้าของตนเพิ่มเติมได้อีก เช่น แผนพัฒนาผู้ร่วมงานแต่ละคน แผนพัฒนาวิชาชีพเพิ่มเติม แผนพัฒนาวิชาชีพเพิ่มเติม โดยผู้อำนวยการ ระยะเวลาของการประเมินนั้น สามารถกำหนดเป็นการประเมินความก้าวหน้าได้หลายระดับอันนี้ขึ้นอยู่กับการประยุกต์ใช้ของแต่ละแห่ง แต่หลักการสำคัญคือ การประชุมเพื่อรับทราบผลการประเมินร่วมกัน ผู้บริหาร มีหน้าที่จัดการเกี่ยวกับการประเมินผลครูและพัฒนาความเชี่ยวชาญ ข้อมูลด้านการปฏิบัติงาน อาจจัดเป็นหมวดหมู่โดย ข้อมูลที่วางแผน หรือ ไม่ได้วางแผน หรือเป็นแผนการพัฒนาระดับนโยบายของเขต แผนจะถูกเก็บข้อมูลทั้ง 3 ประเภทนี้ ซึ่งในส่วนข้อมูลจากการสังเกตนั้นจะมีทั้ง สังเกตตามตาราง และไม่สังเกตตามตาราง

จะเห็นได้ว่าในวงจรการประเมิน แม้ว่าจะอยู่ในระยะของการพัฒนาความเชี่ยวชาญ ครูยังต้องถูกประเมินโดยผู้บริหาร ทั้งนี้เพื่อพิจารณาความก้าวหน้าของการพัฒนาความเชี่ยวชาญและความก้าวหน้าของการดำเนินการตามแผน

3. รูปแบบการประเมิน ในการประเมินตามโมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานมีทั้งการประเมินสรุปรวม (Summative Evaluation) และการประเมินความก้าวหน้า (Formative Evaluation) โดยการประเมินสรุปรวมจะดำเนินการครั้งแรกเพื่อรวบรวมข้อมูลทั้งหมดเกี่ยวกับตัวครู ในส่วนนี้ผู้ประเมินมีทั้งครูและผู้บริหารจากนั้นสรุปผลประเมินร่วมกัน ส่วนการประเมินความก้าวหน้าจะดำเนินการในระยะของการพัฒนาแผน และการดำเนินการตามแผน โดยผู้ประเมินคือผู้บริหาร

4. วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลในการประเมิน ในขั้นตอนนี้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลประกอบไปด้วย การสังเกต (ตามตาราง,นอกตาราง) การศึกษาจากข้อมูลเชิงประจักษ์ การประชุมสรุปงาน

5. เนื้อหาที่ใช้ในการประเมิน สำหรับเนื้อหาที่ใช้ในการประเมินเป็นมาตรฐานการสอนที่รัฐกำหนด

4.2.2 ลักษณะของโมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน ปรัชญาหรือแนวคิด

การประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงาน เป็นแนวคิดสำคัญในการปรับปรุงการสอน ดังนั้นจึงช่วยยกระดับความรู้และการปฏิบัติของนักเรียน นอกจากนี้ยังถูกกำหนดไว้เพื่อช่วยผู้บริหารและครูในการยกระดับสภาพแวดล้อมการจัดการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนสามารถนำความรู้และทักษะมาประยุกต์ใช้ได้

การประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงาน ช่วยให้ข้อมูล และสะท้อนผล ด้านประสิทธิผล ในการปฏิบัติ ช่วยเสนอ วิธีทาง เพื่อพัฒนาความก้าวหน้าทางวิชาชีพของครูแต่ละคน ส่งเสริมให้มีการปฏิบัติงานอย่างผู้เชี่ยวชาญ เพื่อไปสู่เป้าหมายที่กำหนดร่วมกัน และสนับสนุนการเป็นชุมชนแห่ง การเรียนรู้ของประชาชน อันจะเป็นกำลังใจที่จะปรับปรุงและแบ่งปันใกล้การเข้าไปสู่ความเป็นมืออาชีพ

เป้าหมาย

เป้าหมายของกระบวนการประเมินโดยใช้รูปแบบการประเมินครูที่เน้นการ ปฏิบัติงาน คือ การปรับปรุงหรือยกระดับครู ตลอดจนการพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งสามารถบรรลุผลโดย การกำหนดตำแหน่งหน้าที่ที่สำคัญ เกี่ยวกับ การวางแผนและการพัฒนาเพื่ออนาคตโดยใช้ผลการ ประเมินการปฏิบัติที่ผ่านมาเป็นฐานในการปฏิบัติต่อไป

คุณลักษณะที่สำคัญของโมเดลการประเมิน

- (1) มีลักษณะเป็นทั้งกระบวนการประเมินและการพัฒนาความเชี่ยวชาญ
- (2) เป็นการพัฒนาความเชี่ยวชาญตนเองโดยตรงของครู
- (3) ควรมีการกำหนดเกณฑ์และตัวบ่งชี้ให้ชัดเจนเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติและการ ประเมิน
- (4) ควรกำหนดกระบวนการประเมินให้ชัดเจนเกี่ยวกับการประเมินการปฏิบัติงาน
- (5) เน้นให้มีการอบรมทั้งครูและผู้บริหาร
- (6) เป็นกระบวนการดำเนินการพัฒนาความเชี่ยวชาญของครูร่วมกันโดยส่งเสริม ให้เกิดลักษณะของชุมชนแห่งการเรียนรู้ จากรูปแบบการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน

4.2.3 ขั้นตอนของโมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน

ในส่วนของขั้นตอนการดำเนินการประเมินพอสรุปได้ดังนี้

- (1) ทีมผู้ประเมิน ประเมินผลสรุปรวม ครูเพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันของครู และ กำหนดสถานะในการพัฒนา
- (2) ทีมผู้ประเมินและครูพิจารณาผลประเมิน เพื่อหาข้อสรุปร่วมกัน จากนั้นครู วางแผนในการพัฒนาความเชี่ยวชาญของตนเอง อย่างไรก็ตามในขั้นตอนของการประเมินสรุป รวมดังกล่าวผู้บริหารจะเป็นผู้ตัดสินใจว่าจะประเมินด้านใดของครู
- (3) ครูดำเนินการวางแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญของตน และระหว่างนี้จะถูก ตรวจสอบความก้าวหน้าโดยผู้บริหาร ซึ่งการตรวจสอบโดยใช้การสังเกต (ตามตาราง,นอกตาราง) ส่วนตัวครูก็รวบรวมหลักฐานความก้าวหน้าของตนเองเช่นกัน
- (4) ขั้นนี้เป็นขั้นที่ผู้บริหารหยุดการสังเกต แต่ครูยังดำเนินการพัฒนาแผนต่อไป

- (5) ขั้นนี้เป็นขั้นรายงานเอกสาร โดยครูจะรายงานแผนพัฒนาตนเองที่จัดทำขึ้น
- (6) ผู้บริหารและครูร่วมประชุมเพื่อตรวจสอบข้อมูลจากการสังเกตของผู้บริหาร และครูได้อภิปรายผลการสังเกต
- (7) ในขณะที่ครูดำเนินการตามแผน ครูเองและผู้บริหารก็เก็บรวบรวมข้อมูลการทำงานของครู ในขั้นนี้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลอาจเป็นการสังเกต สิ่งประดิษฐ์ เป็นต้น
- (8) ขั้นนี้เป็นขั้นของการประชุมสรุปรวม เกี่ยวกับข้อมูลที่รวบรวมมาได้ และครูนำเสนอผลการดำเนินการตามแผนพัฒนาตนเอง

4.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน

Valentine (1992) ศึกษาการประเมินครูที่มีประสิทธิผลในด้านของการพัฒนาความเชี่ยวชาญของครูและส่งเสริมความก้าวหน้าของครูพบว่า รูปแบบการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานโดยเน้นการประชุมระหว่างครูกับผู้บริหารเป็นผลที่ในการสะท้อนผลให้กับครูก่อนประชุมและหลังประชุมมีความแตกต่างกันมาก

Belcher และ Machell (1999 cited in Hughes, 2006) ได้ทดสอบการรับรู้ของผู้บริหารและครูที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพ, คุณภาพ และผลกระทบของการศึกษานำร่องการใช้รูปแบบการประเมินที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน ของรัฐ Missouri พบว่า โมเดลดังกล่าวต้องการข้อมูลด้านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหารและครู ข้อมูลการร่วมมือกันในการตัดสินใจ การเน้นความเชี่ยวชาญของผู้บริหาร และครู การศึกษาดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า ครูมีการรับรู้ในด้านบวกเกี่ยวกับการประเมินเมื่อใช้รูปแบบการประเมิน

Hughes (2006) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการปฏิบัติในการประเมินครู กับความพึงพอใจในการทำงานของครู ที่วัดโดย รูปแบบการประเมินครู ตามแนวคิดการประเมินที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน พบว่า รูปแบบการประเมินครูตามการรับรู้ของนักประเมิน และความพึงพอใจในงานของครูมีความสัมพันธ์กัน อย่างไรก็ตามพบว่าเพศ ปี และประสบการณ์ที่สอนไม่ทำให้ความพึงพอใจดังกล่าวมีความแตกต่างกัน

สรุปได้ว่าโมเดลการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน ทำให้ครูมีการรับรู้ทางบวกต่อการประเมิน และทำให้เห็นพัฒนาการของการปฏิบัติงาน ถ้านำแนวคิดดังกล่าวมาประยุกต์ใช้อย่างเหมาะสมก็จะทำให้ได้กระบวนการพัฒนาครูที่มีคุณภาพต่อไป แนวคิดของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน (Performance-Based Teacher Evaluation) เป็นแนวคิดทางการประเมินที่มุ่งปรับปรุงพัฒนาการสอนของครู โดยการนำสารสนเทศและการสะท้อนผลเกี่ยวกับประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานครู เพื่อหาแนวทางในการพัฒนาความเชี่ยวชาญของครูแต่ละคนให้ครบตามที่กำหนดไว้ (Missouri Department of Elementary and Secondary

Education, 1999) แนวทางการดำเนินการตามแนวคิดดังกล่าวมี 2 ระยะเวลาหลัก คือ ระยะเวลาพัฒนาความเชี่ยวชาญกับระยะเวลาการประเมิน ซึ่งระยะพัฒนาความเชี่ยวชาญ ครูจะได้รับการอำนวยความสะดวกจากผู้บริหารหรือศึกษานิเทศก์ ที่จะเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนา ในขั้นนี้ครูจะต้องเลือกแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญของตนเอง เลือกวิธีการประเมินตนเอง และวางแผนการประเมินร่วมกับผู้บริหารหรือศึกษานิเทศก์ ส่วนระยะเวลาการประเมิน เป็นกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลและประเมินตนเองของครูระหว่างดำเนินการตามแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญ ในขั้นนี้ผู้บริหารหรือศึกษานิเทศก์จะเข้ามามีส่วนร่วมโดยการสังเกตการปฏิบัติงาน จากนั้นจะนำผลการประเมินจากทั้งสองฝ่ายมาประจักษ์ร่วมกันและจัดทำรายงานการประเมินตนเองในที่สุด

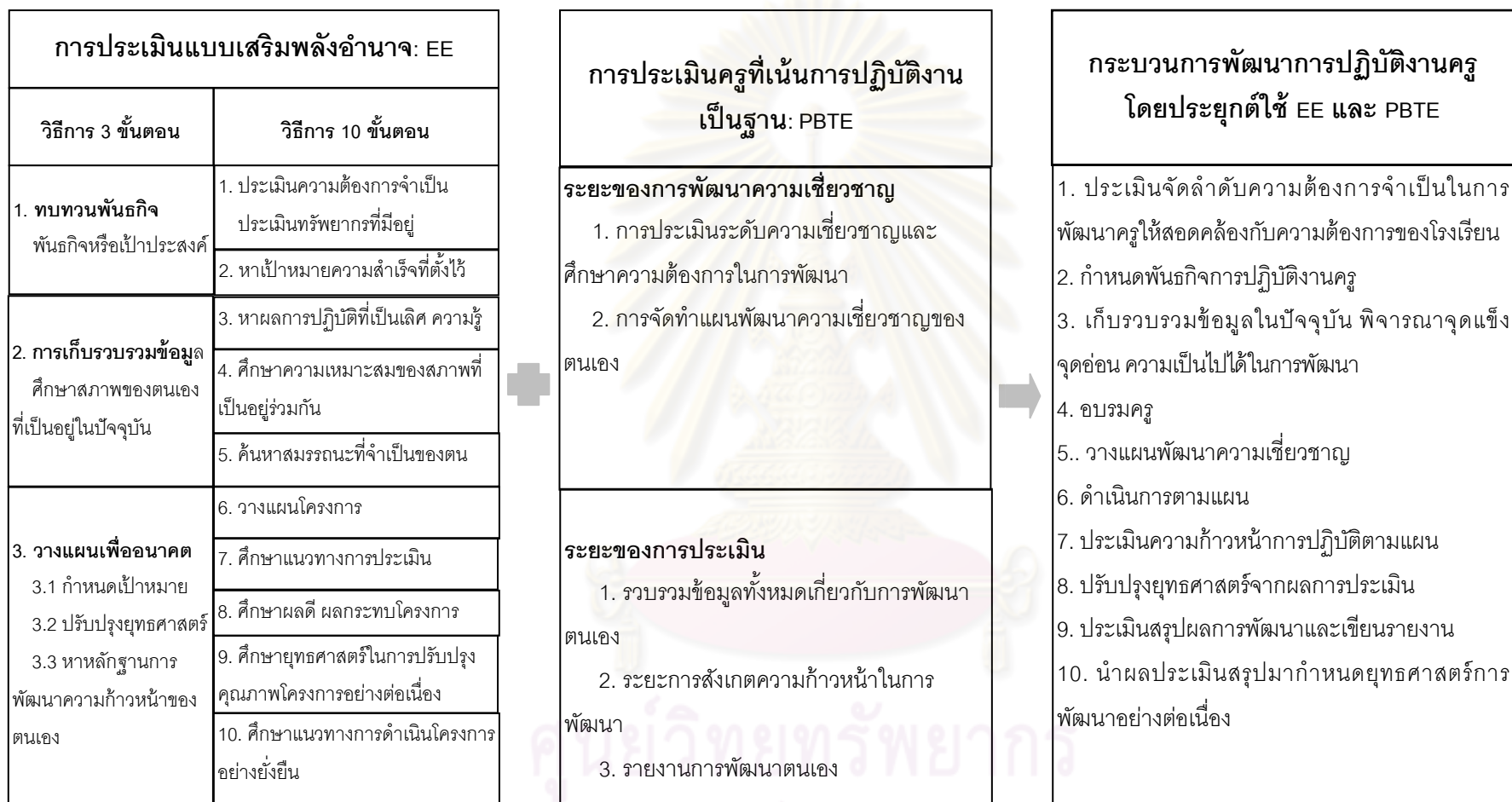
แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Empowerment Evaluation) หมายถึง วิธีการประเมินที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อเพิ่มความเป็นไปได้ในการให้โปรแกรมประสบความสำเร็จ โดย (1) การเตรียมผู้มีส่วนได้ส่วนเสียของโปรแกรมกับเครื่องมือเพื่อวางแผนการประเมิน การประยุกต์ใช้การประเมินและการประเมินตนเองของโปรแกรม และ(2) การประเมินเป็นกระแสหลักในการวางแผนและการจัดการเกี่ยวกับโปรแกรม/องค์กร (Fetterman and Wandersman, 2005; 2007) ปัจจุบันมีโมเดลของวิธีวิทยาการพื้นฐานที่เกี่ยวข้องอยู่ 2 โมเดล คือ a 3 Steps approach และ a 10 Steps approach (Fetterman and Wandersman, 2007) ทั้งนี้ a 3 Steps approach มี 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การทบทวนพันธกิจ(Mission) ขั้นที่ 2 การเก็บรวบรวมข้อมูล(Taking Stock) และขั้นที่ 3 การวางแผนสู่อนาคต (Planning for the future) ส่วน a 10 Steps approach เรียกว่า Ten – Step GTO คำว่า GTO มาจากคำว่า Getting to Outcome มี 10 ขั้นตอน ที่ให้ดำเนินการจากคำถาม คือ ข้อ 1 อะไรคือความต้องการจำเป็นและแหล่งทรัพยากรในองค์กร โรงเรียน ชุมชนหรือรัฐ (needs assessment, resource assessment) ข้อ 2 อะไรคือเป้าหมาย วัตถุประสงค์ที่นิยมและผลลัพธ์ที่น่าพอใจของโรงเรียนของคุณ (Goal setting) ข้อ 3 เราจะรวมความรู้อย่างไรและมีผลการปฏิบัติที่เป็นเลิศอะไรบ้าง (Science, Best Practice) ข้อ 4 มีโครงการที่เหมาะสมอย่างไรกับข้อเสนอมืออยู่ (Collaboration; Cultural competence) ข้อ 5 ความสามารถอะไรที่คุณต้องใช้ในโครงการนี้เพื่อให้เกิดคุณภาพ (Capacity building) ข้อ 6 จะทำโครงการนี้มาใช้ได้อย่างไร (Planning) ข้อ 7 เราจะประเมินคุณภาพของการนำมาใช้ได้อย่างไร (Process evaluation) ข้อ 8 โครงการนี้มีผลดีอย่างไร (Outcome, Impact) ข้อ 9 จะมียุทธศาสตร์ในการปรับปรุงคุณภาพพร้อมกันอย่างต่อเนื่องได้อย่างไร (Total Quality Management; Continuous Quality Improvement) และข้อ 10 ถ้าโครงการนี้ประสบความสำเร็จจะมีวิธีการทำให้โครงการยั่งยืนได้อย่างไร (Sustainability, Institutionalization) กระบวนการพัฒนาครูตามโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูฉบับนี้ได้ยึดรูปแบบ Three Steps

เป็นหลักและให้มีความสอดคล้องกับรูปแบบ Ten-Step GTO ควบคู่กัน (Fetterman, 2001; Fetterman and Wandersman, 2007)

กระบวนการพัฒนาครูที่สอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานมุ่งเน้นพัฒนาความเชี่ยวชาญด้านการสอนของครูซึ่งเป็นหน้าที่หลักของครูโดยตรง แต่ยังคงขาดความเป็นพลวัตในการพัฒนา ครูไม่ได้นำผลการประเมินมาใช้ในการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องแต่แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นกระบวนการในการพัฒนาที่เอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน โดยให้ผู้เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมเรียนรู้ด้านการประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง (self - reflection) และสามารถกำหนดตนเองได้ (self - determination) (Fetterman, 1996) ดังนั้นเมื่อหลอมรวมประยุกต์ใช้ทั้งสองแนวคิดจึงได้กระบวนการพัฒนาการปฏิบัติงานดังแสดงในแผนภาพที่ 2.3



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนภาพที่ 2.3 แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจกับการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานสู่การประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานครู

ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการพัฒนาครู

5.1 แนวคิด ความสำคัญและเป้าหมายในการพัฒนาครู

ครู ถือเป็นบุคลากรขององค์การ และองค์การในที่นี้คือสถานศึกษา ดังนั้นหลักคิดแนวทางการพัฒนาครูจึงมีความคล้ายคลึงกันกับแนวคิดการพัฒนาทรัพยากรบุคคลอื่นๆ การพัฒนาครูในภาษาอังกฤษมีการใช้หลายคำเช่น In-service Training, In-service Education หรือ Professional Development คำทั้ง 3 คำอาจมีความแตกต่างกันบ้างเล็กน้อย The Organization for Economic Cooperation and Development หรือ OECD (1992) ได้อธิบายถึงความแตกต่างของคำดังกล่าวว่า Professional Development หมายถึง กิจกรรมใดๆ ที่ใช้พัฒนาทักษะ ความรู้ ความเชี่ยวชาญ และบุคลิกภาพอื่นๆ ของครู ซึ่งรวมถึงการศึกษาเล่าเรียนของครูด้วย ส่วน In-service Training และ In-service Education หมายถึง กิจกรรมการเรียนรู้ที่มีความเฉพาะเจาะจงในการฝึกให้ครูมีส่วนร่วมมากกว่า จะเห็นได้ว่า การพัฒนาครูในความหมายของ Professional Development มุ่งเน้นการฝึกอบรมที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพโดยตรง แต่อย่างไรก็ดีในการพัฒนาครูนั้น ครูจำเป็นต้องมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้และพัฒนาทักษะปฏิบัติวิชาชีพ สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู จากการประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ โดยโมเดลในการพัฒนาครูดังกล่าวมีความหมายของทั้งคำว่า Professional Development และ In-service Training และ In-service Education ร่วมกัน

แนวคิดของการพัฒนาครูถือว่าเป็นแนวคิดเดียวกันกับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Development: HRD) เพราะครูก็คือทรัพยากรบุคคลของสถานศึกษา การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์นั้นเป็นการบูรณาการเพื่อใช้การฝึกอบรมและการพัฒนา การพัฒนาอาชีพ การพัฒนาองค์การในการปรับปรุงบุคคล ทีมและประสิทธิผลขององค์การ การพัฒนาทรัพยากรบุคคลเป็นการใช้ประโยชน์ทั้งหมดของกิจกรรมเพื่อพัฒนาบุคคลและประสิทธิผลขององค์การให้เกิดผลสำเร็จสูงขึ้น (दनัย เทียนพุดม, 2539) จากแนวคิดเดิมที่ว่าการพัฒนาบุคลากรเป็นสิ่งไม่จำเป็นสำหรับองค์การและไม่ใช่น้ำที่องค์การที่จะต้องจัดให้มีการพัฒนา ในปัจจุบันแนวคิดดังกล่าวเปลี่ยนไป กล่าวคือ การพัฒนาบุคลากรเป็นถือเป็นหน้าที่สำคัญขององค์การทุกองค์การจะต้องกระทำอย่างสม่ำเสมอ ความสำคัญดังกล่าวมีหลายประการคือ 1. การพัฒนาบุคลากรช่วยทำให้ระบบและวิธีการปฏิบัติงานมีสมรรถภาพดียิ่งขึ้น มีการประสานงานดียิ่งขึ้น เพราะการพัฒนาบุคลากรจะช่วยเร่งรัดความสนใจในการปฏิบัติงานของบุคลากรให้มีความสำคัญรับผิดชอบในหน้าที่ของตนได้ดียิ่งขึ้น 2. ช่วยลดระยะเวลาของการเรียนรู้งานให้น้อยลงรวมทั้งความเสี่ยงที่จะเกิดความเสียหายจากการลองผิดลองถูกของบุคคลที่เพิ่งเข้าทำงานใหม่ 3. เป็นการ

แบ่งภาระหน้าที่ของผู้บังคับบัญชาในการแนะนำผู้บังคับบัญชา 4. กระตุ้นบุคลากรให้ปฏิบัติงานเพื่อความก้าวหน้า และ 5. ทำให้บุคลากรมีโอกาสรับรู้สิ่งใหม่และทันสมัยอยู่เสมอ (กุลธน ธนา พงศธร, 2539)

นอกจากความสำคัญของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ดังกล่าวมาแล้ว ยังถือว่าเป็นภารกิจในการบริหารงานบุคคลด้วยเช่นกัน ซึ่งในการบริหารงานบุคคล มีภารกิจหลัก 4 ประการได้แก่ (1) การสรรหา (recruitment) หมายถึง การเลือกสรรคนมีความรู้ความสามารถเหมาะสมกับงานหรือตำแหน่งหน้าที่ ปรับตนเองให้เข้ากับวัฒนธรรมองค์การได้และมีแววในการพัฒนาให้ก้าวหน้าได้ (2) การพัฒนา (development) ซึ่งเป็นรูปแบบของการบริหารกับการพัฒนาทรัพยากรบุคคล เป้าหมายคือ เสริมสร้างให้มีความรู้ ความสามารถ เจตคติ และประสบการณ์จนสามารถปฏิบัติงานในหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนมีความพร้อมที่จะรับผิดชอบในตำแหน่งที่สูงขึ้น และมุ่งสู่การดำเนินงานขององค์การอย่างมีประสิทธิภาพ (3) การรักษาบุคลากร (retention) คือทำให้เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้วยบรรยากาศที่เกื้อหนุนซึ่งกันและกัน ตลอดจนการดูแลความเป็นอยู่ในรูปแบบของค่าตอบแทนและสวัสดิการที่จูงใจให้อยู่กับองค์การนานที่สุด และ (4) การใช้ประโยชน์ (utilization) หมายถึง การใช้บุคคลให้เกิดประโยชน์สูงสุดตามแผนกำลังคนที่วางไว้ รวมทั้งการขยายขอบเขตงาน การตรวจสอบหรือวิจัยด้านทรัพยากรบุคคล (दनัย เทียนพุด, 2539)

หนึ่งในภารกิจหลักของการบริหารบุคคลคือการพัฒนา ทั้งนี้การพัฒนาดังกล่าวมีเป้าหมายเพื่อเสริมสร้างให้มีความรู้ ความสามารถ เจตคติ และประสบการณ์จนสามารถปฏิบัติงานในหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนมีความพร้อมที่จะรับผิดชอบในตำแหน่งที่สูงขึ้น และมุ่งสู่การดำเนินงานขององค์การอย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้นในการพัฒนาครูก็เช่นเดียวกัน สำหรับเป้าหมายของการพัฒนาครู นพพงษ์ บุญจิตราดุลย์ (2527) ได้กล่าวถึงเป้าหมายในการพัฒนาครูไว้หลายประการคือ เพื่อแก้ไขการทำงานที่ด้อยประสิทธิภาพ เช่น การปฏิบัติงานล่าช้า หย่อนคุณภาพ เพื่อส่งเสริมสมรรถภาพในการทำงาน เตรียมบุคคลให้พร้อมที่จะรับตำแหน่งสูงขึ้นหรือเตรียมพร้อมสำหรับงานที่ได้รับมอบหมายในอนาคต ตลอดจนเพื่อสร้างความเข้าใจในการสื่อสารระหว่างบุคคลทั้งในระดับเดียวกันหรือต่างระดับ อันจะก่อให้เกิดการประสานงานและสร้างความร่วมมือในการทำงานให้ดีขึ้น อย่างไรก็ตามเกี่ยวกับเป้าหมายของการพัฒนาครู สำหรับประเทศไทยได้กำหนดเป็นตัวบทกฎหมายไว้อย่างชัดเจน ทั้งในด้านของผู้ที่จะทำการพัฒนาและบทบาทในการพัฒนา ดังจะนำเสนอในหัวข้อต่อไป

สรุปได้ว่า การพัฒนาครูมีความจำเป็นอย่างยิ่ง ทั้งนี้เพื่อให้การดำเนินงานในสถานศึกษาเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและบรรลุเป้าหมายของสถานศึกษา

4.2 กฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูในประเทศไทย

การพัฒนาครูถือเป็นกระบวนการหนึ่งของการประกันคุณภาพการศึกษา เห็นได้จากมาตรฐานการศึกษาชาติ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2548) โดยในส่วนของ การพัฒนาครูกำหนดไว้ในมาตรฐานที่ 2 แนวการจัดการศึกษา คือ การจัดการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาผู้เรียน เป็นสำคัญและการบริหารโดยใช้สถานศึกษาเป็นฐาน ตัวบ่งชี้ที่ 2.2 การพัฒนาผู้บริหาร ครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาอย่างเป็นระบบและมีคุณภาพ ตัวบ่งชี้ย่อย 2.2.1 ผู้บริหาร ครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบต่อเนื่อง เพื่อสร้าง ความเข้มแข็งทางวิชาการและวิชาชีพ

เอกศักดิ์ คงตระกูล กล่าวถึงกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและบุคลากร ทางการศึกษา ในรายงานการจัดประชุมประชุมสัมมนา ของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2549) สรุปได้ว่า การปฏิรูปการศึกษาโดยใช้กฎหมายการศึกษาเป็นเงื่อนไขแห่งความสำเร็จ การ กำหนดให้มีการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ยึดหลักการและแนวคิดพื้นฐาน คือ การ ปฏิรูปการศึกษาในปี พ.ศ. 2517 เป็นการปฏิรูปการเรียนรู้ โดยการแก้ไขหลักสูตร พ.ศ. 2521 แต่ ผลการศึกษาในระยะต่อมาพบว่า ในการปฏิรูปการศึกษาหากจะปฏิรูปการเรียนรู้อย่างเดียวอม ไม่เป็นผลสำเร็จ ต้องมีการปฏิรูประบบการบริหารจัดการด้วย ต่อมา ในปี พ.ศ. 2540 จึงมีการ เสนอแนวทางการปฏิรูปการศึกษาอย่างจริงจังอีกครั้ง โดยกำหนดให้มีกฎหมายว่าด้วยการศึกษา ไว้ในมาตรา 81 ของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 และนำไปสู่การตรา พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ 2542 ที่เรียกว่าเป็นกฎหมายปฏิรูปการศึกษา สิ่งนี้เองที่แสดง ให้เห็นถึงความเชื่อที่ว่า การปฏิรูปการศึกษาต้องใช้ยุทธศาสตร์ทางกฎหมายเป็นตัวบังคับทิศทาง ส่วนวิธีการปฏิรูปนั้นได้กำหนดไว้ในมาตรา 6 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ และใน ส่วนของการปฏิรูประบบการบริหารจัดการได้ระบุไว้ 3 เรื่อง คือ การปฏิรูปโครงสร้างการแบ่งส่วน ราชการทั้งนี้เพื่อหวังผลให้เกิดความมีเอกภาพทางด้านนโยบาย การปฏิรูปครู คณาจารย์ และ บุคลากรทางการศึกษา ผลของการปฏิปมนำมาซึ่งการยกร่าง พระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากร ทางการศึกษา พ.ศ. 2546 พระราชบัญญัติระเบียบข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2547 และการปฏิรูปทรัพยากรทางการศึกษา หลักการสำคัญคือต้องแก้ปัญหาทั้งด้านเศรษฐกิจ สังคมและการเมือง ให้เกิดสังคมการปกครองในระบอบประชาธิปไตยที่สนองตอบการกระจาย อำนาจในด้านต่างๆ ซึ่งปัจจัยความสำเร็จคือ “ครู” ผู้สอนนั่นเอง จะเห็นได้ว่า ส่วนสำคัญที่สุด ทาง การปฏิรูปการศึกษา คือ การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา โดยในการปฏิรูปการศึกษา ต้องพัฒนาศักยภาพครูด้วยการออกแบบการพัฒนาทั้งระบบ โดยจัดให้มีใบประกอบวิชาชีพครู สร้างองค์ความรู้วิชาชีพครู และสร้างความเป็นมืออาชีพให้ครู

ปัจจุบันกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ประกอบด้วย รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2540 กำหนดไว้ในมาตรา 81 ซึ่งตอนนี้อยู่แม้ว่าจะมีการยกเลิกไปแล้วแต่ก็เป็นกฎหมายหลักเดิมที่เป็นฐานที่มาของการปฏิรูปการศึกษา ที่นำไปสู่การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม(ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 กำหนดไว้ในมาตรา 52 กล่าวว่า ต้องมีการพัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง มีกองทุนพัฒนาครู กองทุนส่งเสริม แต่ปัจจุบันกองทุนดังกล่าวยังไม่มียกงบประมาณในการจัดสรรมา ส่วนหลักการทำให้ครูเป็นวิชาชีพชั้นสูงและเป็นวิชาชีพควบคุมมี 3 ประการ คือ การได้รับการฝึกฝนจนมีความเชี่ยวชาญ การมีจรรยาบรรณประกอบวิชาชีพหรือมีจริยธรรมของวิชาชีพ และในแต่ละสาขาวิชาชีพทุกวิชาชีพต้องมีการขึ้นทะเบียน เพื่อกำกับ ควบคุม ดูแล และเพื่อการพัฒนา

สรุปได้ว่า การพัฒนาวิชาชีพครู จำแนกเป็น 2 มิติ กล่าวคือ มิติที่ 1 เป็นมิติของผู้ที่จะทำหน้าที่พัฒนา ปัจจุบันมี 4 หน่วยงานหลักได้แก่ สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (ก.ค.ศ.), คณะอนุกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา เขตพื้นที่การศึกษา (อ.ก.ค.ศ. เขตพื้นที่การศึกษา) หน่วยงานต้นสังกัด สถาบันพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา (สคบศ.) และสำนักงานเลขาธิการคุรุสภา ส่วนมิติที่ 2 เป็นมิติของผู้ที่จะถูกพัฒนา เพื่อยกระดับคุณภาพของวิชาชีพ สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้เน้นศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาครู ซึ่งครูเป็นมิติของผู้ที่จะถูกพัฒนาโดยในการพัฒนาดังกล่าวให้มีความสอดคล้องกับเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพตามที่สำนักงานเลขาธิการคุรุสภากำหนดไว้ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2549)

บทบาทของครูเป็นสิ่งสำคัญของกระบวนการ Fullen และ Hargreaves (1992 อ้างถึงใน เอมอร์ อังกาพย์, 2549) กล่าวถึงผลการศึกษาของ Stalling ว่า การพัฒนาครูที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงต่อการปฏิบัติงานของครู และส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนดีขึ้นได้นั้น ครูต้องเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเองและใช้แนวคิดใหม่ภายใต้สถานการณ์ที่ว่า ครูต้องรับรู้ว่าคุณต้องปรับปรุงอะไร โดยวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง เขียนข้อตกลงที่จะใช้แนวคิดใหม่ในชั้นเรียนครั้งต่อไป และมีการดัดแปลงแนวคิดที่ได้เพื่อปฏิบัติงานในชั้นเรียน ครูควรนำแนวคิดต่างๆ มาใช้และประเมินผลกระทบที่เกิดขึ้น รวมทั้งสังเกตการสอนของครูคนอื่นๆ และวิเคราะห์ข้อมูลจากการสังเกต ตลอดจนจรรยาบรรณความสำเร็จและความล้มเหลวให้กลุ่มครูได้ทราบ และอภิปรายถึงปัญหาตลอดจนข้อแก้ไขปัญหาซึ่งเกี่ยวกับนักเรียนและเนื้อหาที่สอนของครูแต่ละคน ดังนั้นในการพัฒนาครู ตัวครูซึ่งเป็นผู้ถูกพัฒนาควรมีบทบาท มีส่วนร่วมในการพัฒนาตนเองด้วยโดยบทบาทของครูต้องคำนึงถึงประเด็นต่อไปนี้ 1. เป้าหมายของการพัฒนา อันได้แก่

นโยบายทางการศึกษาของชาติ เป้าหมายระดับโรงเรียน และความต้องการของชุมชน 2. ความสอดคล้องตามมาตรฐานวิชาชีพ เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู 3. การมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการพัฒนาตนเองของครูและผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย 4. ผลลัพธ์ของการพัฒนา ผลกระทบตลอดจนปัญหาอุปสรรคในการพัฒนา

4.3 สภาพปัญหาครูไทย

สภาพปัญหาครูไทย มีหลายประการ เช่น ปัญหาด้านความน่าเชื่อถือ ปัญหาการขาดแคลนครู ปัญหาด้านคุณภาพครู เป็นต้น รุ่ง แก้วแดง (2544) กล่าวถึงคุณภาพของครูที่ผ่านมาว่า กระทรวงศึกษาธิการสามารถคัดคนเก่ง คนดี มีความรู้เข้าสู่วิชาชีพครูโดยคัดเลือกนักเรียนที่เก่งที่สุดของแต่ละจังหวัดเข้ารับทุนเรียนต่อด้านการฝึกหัดครู เป็นผลทำให้ครูในยุคนั้นเป็นคนเก่งของประเทศ เมื่อประเทศไทยมีความต้องการครูเพิ่มมากขึ้น ทำให้เกิดการเร่งผลิตครูของสถาบันต่างๆ จนทำให้บัณฑิตสาขาวิชาชีพครูล้นตลาด และตกงาน เด็กในรุ่นต่อมาจึงไม่เลือกเรียนสาขาวิชาชีพครูเพราะไม่มั่นใจว่าจะได้ทำงาน จึงทำให้ภาพลักษณ์ของครูและคุณภาพการศึกษาลดต่ำลงมาก ประเด็นความตกต่ำเรื่องคุณภาพครูสอดคล้องกับ ชนิตา รัชพลเมืองและคณะ (2548) ที่ได้ศึกษาสภาวะการขาดแคลนครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในบริบทของประเทศไทย พบว่า มีการขาดแคลนครูทั้งในด้านปริมาณและด้านคุณภาพ โดยในทางปริมาณนั้นเป็นเรื่องของการขาดอัตรากำลังครู ส่วนในทางคุณภาพเป็นเรื่องของระดับคุณภาพครูลดต่ำลง คนทั่วประเทศไม่ต้องการเป็นครูเพราะเห็นว่างานหนักและรายได้น้อย ในส่วนของการได้รับการพัฒนาครูพบว่าครูได้รับการฝึกอบรมเพิ่มความรู้และทักษะประมาณร้อยละ 47 ซึ่งไม่ถึงครึ่งและในส่วนของครูประถมศึกษาได้รับการฝึกอบรมเพิ่มความรู้และทักษะร้อยละ 53 ซึ่งถือว่าเกินครึ่งเพียงเล็กน้อย สาเหตุของการขาดคุณภาพดังกล่าว เช่น นโยบายการจัดอัตรากำลังคน นโยบายการศึกษา แรงจูงใจของครู การขาดระบบการพัฒนาครูที่เหมาะสม เป็นต้น นอกจากนี้จากรายงานการศึกษาดังกล่าวพบว่า ปัจจัยด้านศรัทธาวิชาชีพเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ขาดแคลนครู การศึกษาเรื่องคุณภาพครูมีผลการวิจัยอย่างต่อเนื่องเรื่อยมา บุญเสริม วิสกุล กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิสภาการศึกษา (2550), อารุง จันทวานิช (2551) กล่าวถึงผลการวิจัย ของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (สกศ.) ในการศึกษาวิจัยสภาวะการศึกษาไทย ปี 2549-2550 ในรอบปีที่ผ่านมา ผลการวิจัยส่วนหนึ่งพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาระดับการศึกษา ขั้นพื้นฐานโดยรวมได้คะแนนต่ำกว่าประเทศอื่นๆ เป็นเพราะปัญหาจากหลายปัจจัย แต่ปัจจัยที่สำคัญคือปัญหาขาดแคลนครูทั้งในด้านของปริมาณและด้านคุณภาพ โดยในประเทศไทยถือว่าประสบปัญหาการศึกษาไทยอย่างมาก ในส่วนของครูการหาคนดีและเก่งมาเป็นครูเป็นเรื่องยาก เพราะอาชีพครู

มีความยากลำบาก และครูกว่าร้อยละ 80 มีหนี้สิน ต้องทำงานหนัก และต้องหารายได้เสริม มาตรฐานคุณภาพผู้เรียนค่อนข้างวิกฤต เพราะไม่ได้กำหนดมาตรฐานการทำงานของครู

สรุปได้ว่าสภาพปัญหาเกี่ยวกับครูไทยในปัจจุบันมี 2 มิติคือ มิติของปริมาณและ มิติคุณภาพ โดยมิติปริมาณเป็นเรื่องของการขาดอัตรากำลังครู ส่วนมิติคุณภาพปัญหาคือ คุณภาพของครูในการปฏิบัติงานลดต่ำลง ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนลดต่ำลงตามกัน อันทำให้ความศรัทธา ความเชื่อมั่นในวิชาชีพครู ตลอดจนภาพลักษณ์ของครูลดลง

ปัญหาของครูที่เกิดขึ้นดังกล่าว ทำให้ความน่าเชื่อถือในตัวครูลดลง เห็นได้จาก รายงานการทำโพล ของมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต (2551) ด้านดัชนีความเชื่อมั่นครูไทยในปี 2550 ที่ได้สำรวจความคิดเห็นจากทุกสาขาอาชีพ ทั่วประเทศ จำนวน 5,467 คน ระหว่างวันที่ 27 ธันวาคม 2550 ถึง วันที่ 7 มกราคม 2551 โดยเน้นตัวชี้วัด 30 ประเด็นที่บ่งบอกถึงความเชื่อมั่นต่อครูไทยทั้งในด้านส่วนตัว ชุมชน และการพัฒนาวิชาชีพ ตลอดจนการพัฒนาประเทศในรอบปี 2550 ที่ผ่านมา จากดัชนีชี้วัด 30 ประเด็น พบว่า ประเด็นที่มีค่าความเชื่อมั่นลดลง ได้แก่

- 1) บุคลิกภาพ การแต่งกายเหมาะสมกับอาชีพ
- 2) ความทันสมัย/ ทันเหตุการณ์/ รู้ข้อมูลข่าวสาร
- 3) การดูแลสุขภาพให้แข็งแรง
- 4) ความรู้ความสามารถในการสอน
- 5) การไม่เอาเปรียบผู้อื่นมีน้ำใจเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่
- 6) มีคุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณของความเป็นครู
- 7) การถ่ายทอดความรู้ให้นักเรียนอย่างเต็มที่ในชั่วโมงเรียน
- 8) ความรับผิดชอบต่อเยาวชนและสังคม
- 9) การรู้จักให้อภัยและ
- 10) การรู้จักประหยัดไม่ฟุ้งเฟ้อ และจุดด้อยของครูไทยในปี 2550 ในสายตาของประชาชน คือ

- 1) มีเงินเดือนน้อย/ รายรับไม่พอกับรายจ่าย ครูมีความฟุ้งเฟ้อ ใช้จ่ายเกินตัว จนทำให้เป็นหนี้สิน
- 2) ครูมีจิตสำนึกน้อยลง ขาดคุณธรรม ศีลธรรม จรรยาบรรณ
- 3) ความไม่เข้าใจในตัวเด็ก/ไม่รับฟังความคิดเห็น/ไม่ยุติธรรม/ใช้อารมณ์ตัดสิน
- 4) สอนแบบเดิมๆ การสอนทำไม่เต็มที่ขาดประสบการณ์ในการสอน
- 5) การดูแลเอาใจใส่เด็กน้อยลง ให้ความสนใจเด็กที่มีฐานะมากกว่าเด็กฐานะปกติหรือยากจน และในส่วนของความเชื่อมั่นที่พบว่าเชื่อมั่นน้อยที่สุด ได้แก่

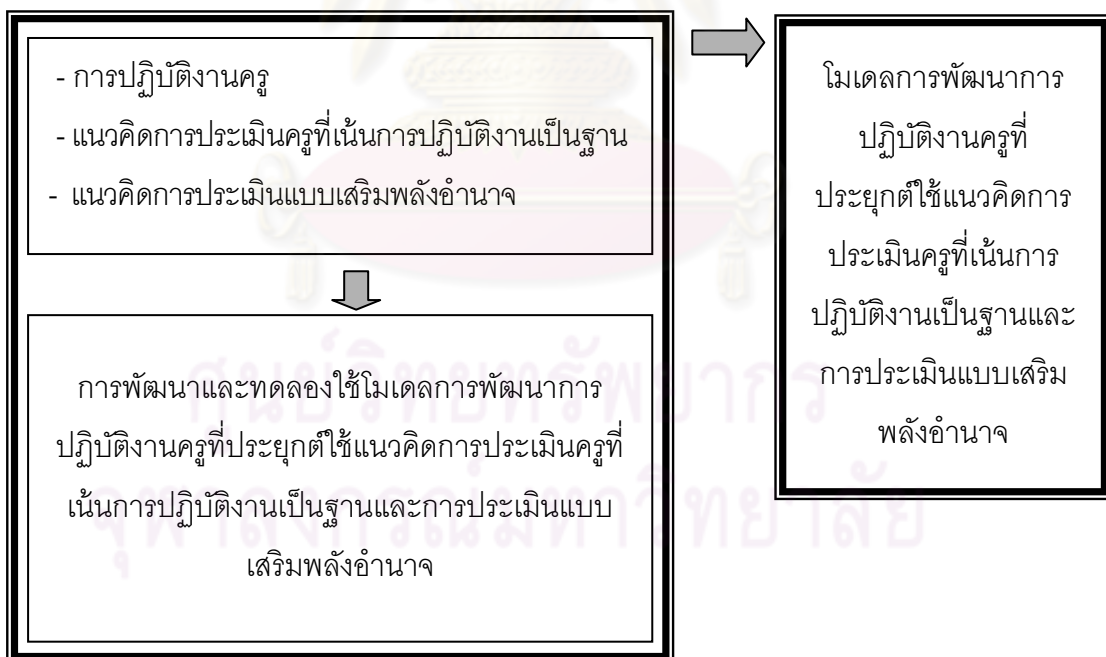
- 1) การไม่เป็นหนี้สิน
- 2) การแสดงออกทางอารมณ์ การควบคุมอารมณ์ และ
- 3) การรู้จักประหยัด ไม่ฟุ้งเฟ้อ

เมื่อพิจารณาประเด็นความเชื่อมั่นจะเห็นว่าเป็นภาพลักษณ์ด้านคุณภาพของครู

ปัญหาเกี่ยวกับครูในประเทศไทยประกอบด้วย 2 มิติ อันได้แก่ มิติเรื่องปริมาณและมิติในเรื่องคุณภาพ มิติในเรื่องของปริมาณนั้นถือเป็นปัญหาระดับชาติ เนื่องจากการกำหนดอัตราครูเพื่อรองรับกับจำนวนนักเรียนนั้นมีส่วนเกี่ยวข้องกับงบประมาณและนโยบายการบริหารงานของรัฐบาล ดังนั้นในการแก้ปัญหาจึงต้องมีความซับซ้อน และคำนึงถึงส่วนกลางเป็นหลัก ส่วนปัญหาในด้านคุณภาพนั้น มีวิธีการแก้ไขได้โดยหลักการพัฒนาบุคลากรในสถานศึกษา ทั้งนี้มีแนวคิดด้านการประเมินที่สามารถนำมาใช้เพื่อพัฒนาครูเพื่อยกระดับคุณภาพครูได้

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานนี้เป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมาใช้ในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยในขั้นตอนการพัฒนาครู กำหนดให้ครูมีการประเมินตนเองเปรียบเทียบกับเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู เพื่อกำหนดแนวทางการพัฒนา และให้มีระยะการพัฒนาคความเชี่ยวชาญของครู จากนั้นเป็นระยะประเมินผลการพัฒนา ตามแนวคิดของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน โดยผลที่ได้จากแนวคิดนี้คือ ครูมีแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญของตนเอง ในกระบวนการพัฒนาดังกล่าวใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจร่วมในการพัฒนาครู กล่าวคือ บทบาทของผู้เข้าไปส่งเสริมให้ครูพัฒนาตนเอง ใช้แนวคิดการพัฒนาตามบทบาทของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ได้แก่ การอบรม การอำนวยความสะดวก การสนับสนุน การสร้างความกระจ่าง และการให้เสรีภาพในการกำหนดตนเอง ในขณะเดียวกัน เพิ่มบทบาทของผู้ส่งเสริมครูตามแนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน คือ ผู้บริหาร มีบทบาทในการสนับสนุนส่งเสริมครู ให้สามารถพัฒนาตนเองได้ และตรวจสอบการพัฒนาตนเองของครู เพื่อสะท้อนผลแก่ครู สรุปกรอบแนวคิดในการวิจัยเพื่อพัฒนาครูได้ดังนี้



แผนภาพที่ 2.4 กรอบแนวคิดในการวิจัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมาเป็นแนวทางในการสร้างโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยมุ่งให้ครูเกิดการปรับปรุงพัฒนาตนเอง สามารถทำการประเมินตนเองสู่การพัฒนาปรับปรุงการปฏิบัติงานได้ ผลผลิตจากการวิจัยในครั้งนี้คือ โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่มีความเหมาะสมสอดคล้องกับบริบทการปฏิบัติงานของครู สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้วิจัยกำหนดวิธีดำเนินการวิจัยออกเป็น 3 ระยะเวลาคือ ระยะเวลาที่ 1 การพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ระยะเวลาที่ 2 การทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู และระยะเวลาที่ 3 การจัดทำบทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู มีรายละเอียดการดำเนินการวิจัยในแต่ละระยะดังนี้

ระยะที่ 1 การพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

การพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในการวิจัยระยะที่ 1 ผู้วิจัยกำหนดวิธีการดำเนินการวิจัย โดยเริ่มจากการร่างโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูจากนั้นเป็นการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูโดยผู้เชี่ยวชาญ มีขั้นตอนดังนี้

1.1 ขั้นตอนการวิจัย

1. ศึกษาทฤษฎี หลักการ และแนวคิดของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เพื่อประยุกต์ใช้แนวคิดดังกล่าวในการร่างหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครู กำหนดองค์ประกอบ และกำหนดบทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

2. ศึกษาตัวบ่งชี้การปฏิบัติงานครูตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู ของคณะปฏิรูปการศึกษา (2545) เพื่อนำมาจัดทำเป็นตัวบ่งชี้การประเมินการปฏิบัติงานครู

3. ตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูตามมาตรฐานการประเมิน 4 ด้านของ Stufflebeam และคณะ (1981) ในมิติของอรรถประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง โดยการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญชุดที่ 1 จากนั้นปรับปรุงตามคำแนะนำ

4. ตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูก่อนนำไปใช้ในบริบทจริง โดยผ่านกระบวนการวิพากษ์จากผู้เชี่ยวชาญชุดที่ 2 และปรับปรุงโมเดลอีกครั้งตามข้อเสนอแนะที่ได้ ก่อนนำโมเดลไปใช้พัฒนาการปฏิบัติงานครูในบริบทจริง

ในระยาะที่ 1 สรุปขั้นตอนการดำเนินการวิจัยดังแสดงในแผนภาพที่ 3.1



แผนภาพที่ 3.1 ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 1

1.2 ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรในการวิจัยระยะนี้ แบ่งเป็น 2 กลุ่มดังนี้

1. ผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู จำนวน 7 ท่าน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ จำนวน 2 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาระบบการปฏิบัติงานครู จำนวน 1 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้าน

การพัฒนาครู จำนวน 1 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา จำนวน 2 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการวิจัย จำนวน 1 ท่าน คุณสมบัติของผู้เชี่ยวชาญ มีดังนี้

1.1 จบการศึกษาระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชา การวัดและประเมินผลการศึกษา สาขาวิชาการศึกษา การวิจัยการศึกษา และสาขาวิชาหลักสูตรและการสอน หรือ

1.2 ปฏิบัติหน้าที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู หรือ มีประสบการณ์ในการสอน นักศึกษาครู ไม่น้อยกว่า 5 ปี

2. ผู้เชี่ยวชาญในการวิพากษ์โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู จำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลทางการศึกษา จำนวน 4 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านมาตรฐานการศึกษา จำนวน 1 ท่าน คุณสมบัติของผู้เชี่ยวชาญมีดังนี้

2.1 จบการศึกษาระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวัดและประเมินผลทางการศึกษา การวิจัยและการประเมินการศึกษา หรือ

2.2 มีตำแหน่งทางวิชาการตั้งแต่ระดับผู้ช่วยศาสตราจารย์ขึ้นไป ในสาขา การศึกษาและมีประสบการณ์ในการสอนนักศึกษาครูหรือปฏิบัติหน้าที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู ไม่น้อยกว่า 10 ปี

1.3 เครื่องมือและการสร้างเครื่องมือการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะที่ 1 ผู้วิจัยใช้แบบสัมภาษณ์และการประชุม โดยการตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู กำหนดประเด็นการสัมภาษณ์มี 5 ประเด็นดังนี้

1. ความคิดเห็นด้านความเป็นประโยชน์ของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
2. ความคิดเห็นด้านความเป็นไปได้ในการใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
3. ความคิดเห็นด้านความเหมาะสมของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
4. ความคิดเห็นด้านความถูกต้อง ของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
5. ข้อเสนอแนะอื่นๆ เกี่ยวกับโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

ในขั้นตอนของการสร้างและพัฒนาเครื่องมือในระยะที่ 1 เพื่อนำไปใช้ในการประเมินคุณภาพโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในครั้งนี้ กำหนดเครื่องมือเป็นแบบสัมภาษณ์ ที่เน้นตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูฉบับร่างที่ผู้วิจัยได้ร่างมา มีวิธีการสร้างและพัฒนาเครื่องมือดังนี้

1. กำหนดประเด็นการสัมภาษณ์ โดยพิจารณาถึงข้อมูลสารสนเทศที่ต้องการตรวจสอบในการประเมินคุณภาพโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ได้แก่ ความเป็นประโยชน์

ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง ของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ตลอดจนข้อเสนอแนะเพื่อปรับแก้จุดบกพร่องของโมเดล และความน่าเชื่อถือของสารสนเทศที่ได้จากการนำโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูไปใช้ในบริบทจริง

2. ร่างข้อคำถามโดยพิจารณาที่ประเด็นความต้องการในการตรวจสอบ และ คำนึงถึงระยะเวลาที่จะสามารถสอบถามผู้เชี่ยวชาญได้ ในขั้นนี้ได้ข้อคำถามเพื่อสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ข้อ

3. นำข้อคำถามที่จัดทำแล้ว ไปปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อ ตรวจสอบความเหมาะสมของข้อความ และความถูกต้องในการใช้ภาษา ตลอดจนขอคำแนะนำ เกี่ยวกับความเหมาะสมในเรื่องของเวลาในการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ เมื่อได้รับคำแนะนำจาก อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์แล้ว ผู้วิจัยปรับปรุงข้อคำถามตามข้อเสนอแนะ

4. นำแบบสัมภาษณ์ที่ปรับปรุงตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ไป ทดลองสัมภาษณ์ผู้บริหารการศึกษา ตำแหน่งรองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ที่ รับผิดชอบงานบุคลากรในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2 และ สำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษาชัยภูมิ เขต 3 จำนวน 2 คน และผู้บริหารโรงเรียน วิทยฐานะเชี่ยวชาญ จำนวน 1 คน เพื่อ ตรวจสอบความชัดเจนของข้อคำถาม และตรวจสอบคำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์ว่ามีความ ครอบคลุมในประเด็นที่ต้องการข้อมูลหรือไม่ ผลการทดลองสัมภาษณ์พบว่า มีคำถามบางประเด็นที่ ต้องปรับปรุงเพราะผู้ตอบเข้าใจไม่ตรงกัน จึงได้ดำเนินการปรับปรุง ดังแสดงในตารางที่ 3.1

5. การประชุมเพื่อวิพากษ์คุณภาพโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ของ ผู้เชี่ยวชาญ กำหนดประเด็นในการวิพากษ์ดังต่อไปนี้

1. ความสอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีที่ทำมาพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
2. องค์ประกอบของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
3. ขั้นตอนการพัฒนาครูตามโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
4. บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
5. ผลที่เกิดขึ้นจากการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

ตารางที่ 3.1 ผลการปรับปรุงข้อคำถามจากการทดลองสัมมนา

ข้อความที่ตอบไม่สอดคล้อง	แก้ไขเป็น
การพัฒนาครูตามกระบวนการของ (ร่าง) โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูมีความเป็นไปได้หรือไม่ มีข้อด้อยอย่างไร มีข้อเสนอแนะอย่างไร	การพัฒนาครูตามขั้นตอนใน (ร่าง) โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ความเป็นไปได้ในระดับใด ท่านคิดว่าจุดใดที่อาจจะก่อให้เกิดปัญหาในการดำเนินการในบริบทจริงและท่านมีข้อเสนอแนะอย่างไร
การขับเคลื่อนตามแนวคิดทั้งสองถูกต้องหรือไม่ มีข้อด้อยอย่างไร มีข้อเสนอแนะอย่างไร	ท่านคิดว่าการพัฒนาครูโดยใช้แนวคิดด้านการประเมินทั้งสองแนวคิดมาช่วยขับเคลื่อนการพัฒนา มีความถูกต้องหรือไม่ หรือมีจุดอ่อนอย่างไร ท่านมีข้อชี้แนะอย่างไร
ควรปรับปรุงข้อใดจึงจะทำให้ได้สารสนเทศที่น่าเชื่อถือในการพัฒนาครูตามแนวคิดทั้งสอง	ท่านคิดว่าการพัฒนาครูตามโมเดลฯ โดยใช้แนวคิดด้านการประเมินทั้งสองแนวคิดนี้มีจุดที่ควรปรับปรุงอะไรบ้างจึงจะทำให้ได้สารสนเทศที่น่าเชื่อถือจากผลการพัฒนา

1.4 การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในขั้นตอนของการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยในระยะที่ 1 เพื่อตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังต่อไปนี้

1. ติดต่อผู้เชี่ยวชาญก่อนเพื่อแจ้งขอความอนุเคราะห์ให้เป็นผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ในการติดต่อใช้การติดต่อพูดคุยโดยตรงกับผู้เชี่ยวชาญสำหรับผู้เชี่ยวชาญที่สามารถเข้าพบโดยตรงได้ และใช้การติดต่อประสานงานทางโทรศัพท์สำหรับผู้เชี่ยวชาญบางท่านที่ไม่สามารถเข้าพบได้

2. เขียนคำร้องเพื่อทำหนังสือขอความอนุเคราะห์จากผู้เชี่ยวชาญ จากคณะครุศาสตร์ถึงผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่าน เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการสัมมนา

3. ติดต่อประสานงานกับผู้เชี่ยวชาญ เพื่อดำเนินการจัดส่ง (ร่าง)โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูไปให้ผู้เชี่ยวชาญได้มีเวลาพิจารณาก่อน เป็นเวลา 1 สัปดาห์ จากนั้นจึงดำเนินการติดต่อประสานงานเพื่อนัดวัน เวลาขอสัมภาษณ์

4. ดำเนินการเข้าสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ โดยในขั้นนี้ผู้วิจัยได้เข้าสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้วยตนเอง จำนวน 3 ท่าน สัมภาษณ์ทางโทรศัพท์ จำนวน 2 ท่าน และได้รับการตอบรับทางจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ จำนวน 2 ท่าน

5. นำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์มาวิเคราะห์ ตีความ แล้วพิจารณาปรับปรุงแก้ไข ข้อบกพร่องของพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู จากนั้นนำไปเสนออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อนำโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูไปใช้ในขั้นตอนต่อไปของการดำเนินการวิจัย

ในขั้นตอนของการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยในระยะที่ 1 เพื่อวิพากษ์โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังต่อไปนี้

1. นำหนังสือขอความอนุเคราะห์ผู้เชี่ยวชาญ จากคณะครุศาสตร์ถึงผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่าน เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการประชุม
2. นำเสนอโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูต่อที่ประชุม
3. บันทึกผลการวิพากษ์จากผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่าน
4. สรุปผลการประชุม นำข้อเสนอนั้นที่ได้มาปรับปรุงโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

1.5 การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยระยะที่ 1 ผลจากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยวิเคราะห์เนื้อหาโดยกำหนดวัตถุประสงค์การวิเคราะห์ที่นิยามไว้ จากนั้นนำข้อความที่ได้จากการสัมภาษณ์มาวิเคราะห์ แปลความ ตีความ เพื่อสรุปผล ในส่วนของข้อเสนอแนะเพิ่มเติม นำมาวิเคราะห์จัดกลุ่ม ผู้การปรับปรุงโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู และในส่วนของการวิพากษ์โมเดลจากผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยดำเนินการสรุปผลการวิพากษ์ นำเสนอข้อสรุปในที่ประชุมเพื่อตรวจสอบความถูกต้อง ตามประเด็นที่กำหนดแล้วนำข้อสรุปที่ได้มาปรับปรุงโมเดล

ระยะที่ 2 การศึกษาผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

2.1 ขั้นตอนการวิจัย

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพจากผู้เชี่ยวชาญแล้วไปใช้พัฒนาครูในบริบทจริงของสถานศึกษา เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้น ในระยะนี้มีขั้นตอนดังนี้

1. คัดเลือกสถานศึกษาในระดับประถมศึกษา จำนวน 3 แห่ง เพื่อทดลองใช้โมเดล การพัฒนาการปฏิบัติงานครู
2. ศึกษาบริบทของสถานศึกษากรณีศึกษา และครูกลุ่มตัวอย่างก่อนการพัฒนา ได้แก่ ข้อมูลทั่วไปของสถานศึกษา ข้อมูลทั่วไปของครู
3. ทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู และศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการ พัฒนาครูตามโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการ ปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ โดยบทบาทในการอุทิศตนของนัก ประเมินเสริมพลังอำนาจ ดังแสดงในตารางที่ 3.2



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 3.2 บทบาทของนักประเมินเสริมพลังอำนาจ

ระยะเวลา	ขั้นตอนการพัฒนา	ระดับบทบาทของนักประเมินเสริมพลังอำนาจ			การรวบรวมข้อมูลการวิจัย
		โรงเรียน A ระดับมาก	โรงเรียน B ระดับปานกลาง	โรงเรียน C ระดับน้อย	
4 - 6 ต.ค. 53	ระยะเตรียมการ (Mission and Taking stock)	ประชุมทำความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานการพัฒนาการปฏิบัติงานครู			-
7-11 ต.ค. 53	1. ศึกษาความต้องการพัฒนาการปฏิบัติงาน (เปรียบเทียบกับเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู)	ให้กำลังใจครูในการยกระดับการปฏิบัติงานตนเอง ส่งเสริมแนะนำครูให้ศึกษาและวิเคราะห์ความต้องการพัฒนาตนเอง	บอกเป้าหมายครูในการศึกษาและวิเคราะห์ความต้องการพัฒนาตนเอง	แจ้งให้ครูดำเนินการศึกษาและวิเคราะห์ความต้องการพัฒนาตนเอง	- การสนทนากลุ่มเกี่ยวกับแนวทางการประเมินความต้องการพัฒนาตนเองของครู
1 -3 พ.ย. 53	2. กำหนดวิสัยทัศน์พันธกิจ การพัฒนาการปฏิบัติงาน	อำนวยความสะดวกจัดกิจกรรมให้ครูมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน ให้คำปรึกษาครูกำหนดวิสัยทัศน์ และพันธกิจในการปฏิบัติงานตามศักยภาพของตนเอง	บอกเป้าหมายครูในการกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ การพัฒนาการปฏิบัติงาน	แจ้งให้ครูดำเนินการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจการพัฒนาการปฏิบัติงาน	แนวทางการกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ การปฏิบัติงาน และวิธีการตรวจสอบหลักฐานการปฏิบัติงานของครู - ตรวจสอบพฤติกรรมครู
7 - 9 พ.ย. 53	3. รวบรวมข้อมูลหลักฐานการปฏิบัติงาน	สร้างความเข้าใจแก่ครูในการใช้หลักฐานอ้างอิงการปฏิบัติงาน	บอกความจำเป็นที่ต้องใช้หลักฐานอ้างอิงการปฏิบัติงาน	แจ้งให้ครูรวบรวมหลักฐานการปฏิบัติงาน	

ตารางที่ 3.2 (ต่อ)

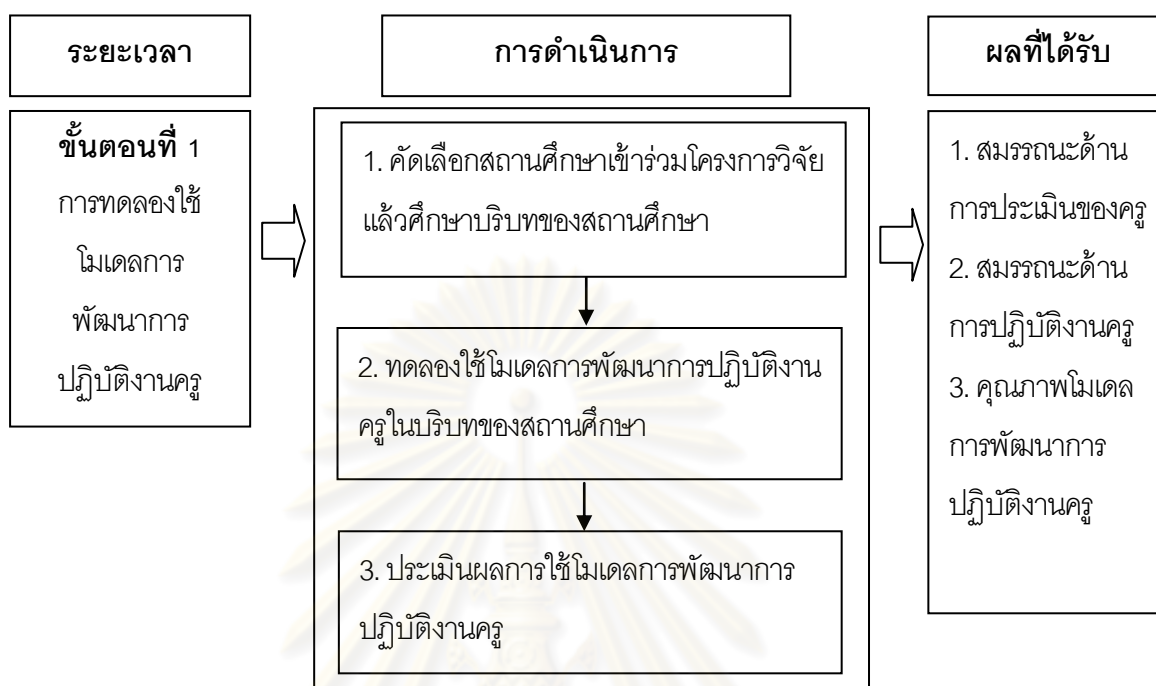
ระยะเวลา	ขั้นตอนการพัฒนา	ระดับบทบาทของนักประเมินเสริมพลังอำนาจ			การรวบรวมข้อมูลการวิจัย
		โรงเรียน A ระดับมาก	โรงเรียน B ระดับปานกลาง	โรงเรียน C ระดับน้อย	
12 – 17 พ.ย. 53	ระยะพัฒนาครู (Planning for future)	อบรมความรู้ด้านการประเมินการปฏิบัติงาน ----- จัดหาอบรมเนื้อหาการปฏิบัติงานตามความต้องการของครู			- ตรวจสอบการพัฒนา ตนเองของครู ตาม
18 – 22 พ.ย. 53	4. การจัดทำแผนพัฒนาการ ปฏิบัติงานครู (Goals) (เพื่อยกระดับวิชาชีพอ ตนเอง)	ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการจัดทำ แผนพัฒนาการปฏิบัติงานของครู ส่งเสริมให้มีการแลกเปลี่ยน เรียนรู้ในแนวทางประชาธิปไตย	บอกเป้าหมายในการจัดทำ แผนพัฒนาการปฏิบัติงานของครู	แจ้งให้ครูดำเนินการจัดทำ แผนพัฒนาการปฏิบัติงานของครู	แผนพัฒนาการ ปฏิบัติงานครู ได้แก่ ร่องรอยการประเมิน ความก้าวหน้าการ ดำเนินงาน การใช้ผล
23 พ.ย. 53 ถึง 3 ม.ค. 54	5. การดำเนินการตามแผน (Strategy)	อำนวยความสะดวกในการ พัฒนาการปฏิบัติงานของครูตาม แผนที่กำหนด ให้คำปรึกษา ชี้แนะแนวทางที่เหมาะสม	ให้คำปรึกษาเมื่อได้รับการร้องขอ	ให้ครูดำเนินการพัฒนาตนเอง ตามแผน	ประเมินมาปรับ ยุทธศาสตร์การ พัฒนาการปฏิบัติงาน
4 – 7 ม.ค.54	6. ประเมินความก้าวหน้า	สร้างความกระจ่าง สะท้อนผล จากการประเมินของครู	บอกเป้าหมายของการประเมิน ความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน	แจ้งให้ครูดำเนินการประเมิน ความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน	- ตรวจสอบพฤติกรรมครู
	7. ปรับยุทธศาสตร์การทำงาน จากผลการประเมิน	ให้คำปรึกษาครู ให้กำลังใจ เพื่อให้ครูนำผลการประเมิน มาใช้ปรับยุทธศาสตร์การพัฒนา	ชี้แจงครูให้ครูทราบเกี่ยวกับ เป้าหมายการปรับยุทธศาสตร์ การพัฒนา	แจ้งให้ครูศึกษาผลการประเมิน ความก้าวหน้าและหาแนวทาง ปรับยุทธศาสตร์การพัฒนา	

ตารางที่ 3.2 (ต่อ)

ระยะเวลา	ขั้นตอนการพัฒนา	ระดับบทบาทของนักประเมินเสริมพลังอำนาจ			การรวบรวมข้อมูลการวิจัย
		โรงเรียน A ระดับมาก	โรงเรียน B ระดับปานกลาง	โรงเรียน C ระดับน้อย	
ก.พ. 54	ระยะประเมินผล	ชี้แจงทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวทางการประเมินผลสรุปการพัฒนาการปฏิบัติงานครู			- สัมภาษณ์ครู
14 – 18 ก.พ. 54	1. ประเมินสรุปผลการพัฒนา งาน และเขียนรายงาน (Evidence)	มุ่งให้คำปรึกษา สนับสนุนให้ครู ใช้ความรู้ความสามารถด้านการ ประเมินในการประเมินสรุปอย่าง เป็นธรรมชาติ และมีหลักฐานที่ สามารถตรวจสอบได้ และให้ คำปรึกษาในการเขียนรายงาน ผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู	บอกเป้าหมายของการประเมิน การพัฒนางานที่ถูกต้องและการ เขียนรายงานผลการพัฒนาการ ปฏิบัติงานครู	ให้ครูดำเนินการประเมินผลการ พัฒนาการปฏิบัติงานและเขียน รายงานการพัฒนาการ ปฏิบัติงาน	- ใช้การสนทนากลุ่ม และตรวจสอบข้อมูลจาก รายงานผลการพัฒนา การปฏิบัติงานครู และ ร่องรอยการพัฒนาการ ปฏิบัติงานครู - ตรวจสอบพฤติกรรมครู
21 – 24 ก.พ. 54	2. กำหนดยุทธศาสตร์การ พัฒนาต่อเนื่อง	มุ่งให้ครูกำหนดแนวทางการ พัฒนาตนเองให้ดีขึ้น ให้ คำปรึกษาครูใช้ผลการประเมิน เป็นฐานการพัฒนาให้อิสระใน การกำหนดยุทธศาสตร์การ พัฒนาต่อเนื่อง	บอกเป้าหมายครูในการกำหนด ยุทธศาสตร์การพัฒนาอย่าง ต่อเนื่อง	แจ้งให้ครูดำเนินการกำหนด ยุทธศาสตร์การพัฒนาต่อเนื่อง	

หมายเหตุ กิจกรรมการพัฒนาเน้นกระบวนการพัฒนาตามแนวคิดของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน และกิจกรรมการพัฒนาในแต่ละโรงเรียนใช้แนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ซึ่งการกำหนดกิจกรรมดังกล่าว ประยุกต์ใช้แนวทางตามระดับการอุทิศตน (Levels of Commitment) ของ Fetterman (2005)

ในระยะเวลาที่ 2 สรุปขั้นตอนการดำเนินการวิจัยดังแสดงในแผนภาพที่ 3.2



แผนภาพที่ 3.2 ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 2

2.2 ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยระยะนี้เป็นทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพของโมเดล โดยการนำไปใช้พัฒนาครูในบริบทจริงของสถานศึกษา เพื่อให้เป็นไปได้ในแนวทางปฏิบัติผู้วิจัยจึงทำการคัดเลือกสถานศึกษาแบบเจาะจงเพื่อศึกษาเป็นกรณีศึกษา โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกสถานศึกษาดังนี้ 1. เป็นสถานศึกษาที่เปิดสอนในระดับประถมศึกษา 2. เป็นสถานศึกษาที่มีความสมัครใจเข้าร่วมโครงการวิจัย 3. ผู้บริหารและครูมีความยินดีและพร้อมที่จะเข้าร่วมในการวิจัย และ 4. สถานศึกษามีงบประมาณสนับสนุนการดำเนินงานการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

ในขั้นนี้ผู้วิจัยได้สถานศึกษาจำนวน 3 แห่ง ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 2 และมีครูเข้าร่วมการวิจัยจำนวน 18 คน ดังแสดงในตารางที่ 3.3

ตารางที่ 3.3 ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

สถานศึกษา	ระดับชั้นที่เปิดสอน	จำนวนนักเรียน	จำนวนครู	จำนวนครูที่เข้าร่วมการวิจัย
โรงเรียน A	อ.1 – ป.6	72	6	4
โรงเรียน B	อ.1 – ป.6	131	9	7
โรงเรียน C	อ.1 – ป.6	141	9	7

2.3 เครื่องมือและการสร้างเครื่องมือในการวิจัย

ขั้นตอนของการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยดังนี้

1. เทคนิคการสนทนากลุ่ม

ผู้วิจัยใช้เทคนิคการสนทนากลุ่มในการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยเพื่อตรวจสอบผลการพัฒนาครูใน 3 ด้านด้วยกัน คือ 1. สมรรถนะการประเมินของครู 2. คุณภาพโมเดล ผลกระทบปัญหาและอุปสรรคของการดำเนินการพัฒนาครู ในขั้นตอนของการนำเทคนิคของการสนทนากลุ่มไปใช้ ผู้วิจัยจะกำหนดวัตถุประสงค์ของการสนทนาก่อน แล้วจึงสร้างกรอบการสนทนาในแต่ละวัตถุประสงค์ที่ต้องการคำตอบ แล้ววางแผนการสนทนา เพื่อให้การดำเนินการสนทนาอยู่ในขอบเขต และได้คำตอบตามเป้าหมาย จากนั้นนำกรอบการสนทนาไปปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อขอคำแนะนำในการปรับปรุง จากนั้นนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา

2. แบบสัมภาษณ์

ผู้วิจัยใช้การสัมภาษณ์ในการตรวจสอบคุณภาพโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยมีแนวทางการสัมภาษณ์ในด้านของ ความเหมาะสม ความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ และความถูกต้องของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู และข้อเสนอแนะเกี่ยวกับจุดบกพร่องของโมเดลในขั้นตอนของการสร้างแบบสัมภาษณ์ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1. กำหนดประเด็นการสัมภาษณ์ โดยพิจารณาถึง ข้อมูลสารสนเทศที่ต้องการตรวจสอบในการประเมินคุณภาพโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ได้แก่ ความเหมาะสม ความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ และความถูกต้องของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับจุดบกพร่องของโมเดล จากการใช้ในบริบทจริง

2. ร่างข้อคำถามโดยพิจารณาที่ประเด็นความต้องการในการตรวจสอบ ในขั้นนี้ได้กำหนด ข้อคำถามเพื่อสัมภาษณ์จำนวน 5 ข้อ

3. นำข้อคำถามที่จัดทำแล้วไปปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของข้อความและความถูกต้องในการใช้คำถาม ก่อนนำไปสอบถามครูเมื่อได้รับคำแนะนำจากอาจารย์ที่ปรึกษาแล้ว ผู้วิจัยปรับปรุงข้อคำถามเพื่อนำไปดำเนินการสอบถามครูต่อไป

4. นำประเด็นการสัมภาษณ์ไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ก่อนนำไปใช้เก็บข้อมูลจริง

3. แบบตรวจสอบสมรรถนะตนเองด้านการประเมิน

ผู้วิจัยใช้แบบตรวจสอบสมรรถนะตนเองด้านการประเมิน เพื่อให้ครูประเมินตนเองเกี่ยวกับความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินผลการเรียนรู้และการประเมินผลการปฏิบัติงาน การวางแผนการประเมิน การรวบรวมข้อมูลและประมวลผลการประเมิน การรายงานผลการประเมิน และจรรยาบรรณทางการประเมิน ซึ่งผู้วิจัยประยุกต์รูปแบบมาจาก สมพงษ์ บัณฑิต (2548) โดยในบางข้อความมีการปรับให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาที่นำไปทดลอง แบบตรวจสอบสมรรถนะตนเองด้านการประเมิน ใช้ตรวจสอบสมรรถนะการประเมินของครู ซึ่งผู้วิจัยมีขั้นตอนการสร้างดังนี้

1. กำหนดรายการตรวจสอบสมรรถนะการประเมินของครูตามขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ในประเด็นหลัก 5 ประเด็นได้แก่ การวางแผนการประเมิน การรวบรวมข้อมูลและประมวลผลการประเมิน การรายงานผลการประเมิน และจรรยาบรรณทางการประเมิน

2. สร้างรายการตรวจสอบตามประเด็นหลักที่ต้องการประเมิน จากนั้นจัดรูปแบบของแบบประเมิน และจัดทำเกณฑ์การพิจารณา

3. นำแบบตรวจสอบสมรรถนะตนเองด้านการประเมิน ไปปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษาและอาจารย์ที่ปรึกษาร่วมเพื่อขอคำแนะนำปรับปรุงแบบประเมิน

4. นำข้อแนะนำที่ได้มาปรับปรุงก่อนนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือ

5. นำผลการตรวจสอบมาแก้ไขปรับปรุงก่อนนำไปใช้จริงในการวิจัยครั้งต่อไป

4. เทคนิคการสังเกต

ผู้วิจัยใช้เทคนิคการสังเกตในการตรวจสอบพฤติกรรมของครูที่เกิดขึ้นตามหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ทั้ง 10 หลักการ สมรรถนะการประเมินของครู กระบวนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู และสังเกตปัญหา อุปสรรคในการพัฒนาครู เพื่อนำไปช่วยเหลือครู ซึ่งในการสังเกตผู้วิจัยใช้การสังเกตร่วมกับผู้บริหารสถานศึกษาแล้วนำผลการสังเกตมาพิจารณาร่วมกันกับผู้บริหารและครู โดยการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับแนวทางการสังเกตกับผู้บริหารได้แก่ ประเด็น

การสังเกต แนวทางและเวลาที่ควรสังเกต และการบันทึกผลการสังเกต ต้องการสังเกตสิ่งใด อย่างไร และให้มีการบันทึกการสังเกต

5. แบบสำรวจรายการพฤติกรรม

ผู้วิจัยใช้แบบตรวจสอบรายการพฤติกรรมตรวจสอบบทบาทครูที่เกิดขึ้นตาม หลักการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจทั้ง 10 หลักการ ร่วมกับการสังเกต โดยรายการตรวจสอบ พฤติกรรมผู้วิจัยแปลมาจาก บทบาทของชุมชนในฐานะผู้ถูกพัฒนาของ Fetterman (2005) จากนั้นปรับข้อความให้สอดคล้องเหมาะสมกับบริบทของครู ก่อนนำไปปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์เพื่อขอคำแนะนำในการปรับแก้ จากนั้นนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิง เนื้อหา ก่อนนำไปปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญเพื่อใช้เก็บข้อมูลจริง

ส่วนเครื่องมือที่ใช้สำหรับการเสริมพลังอำนาจให้แก่ครู ในแต่ละระยะของการ พัฒนาดังแสดงในตารางที่ 3.4

ตารางที่ 3.4 เครื่องมือที่ใช้สำหรับการเสริมพลังอำนาจครู

ขั้นตอนการพัฒนา	กิจกรรม/เครื่องมือที่ใช้
1. การศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครู	- ประเด็นการถามนำ - ตัวบ่งชี้ตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู
2. การอบรมครู	- เอกสารประกอบการอบรม
3. การทำแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญ	- โครงร่างแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู - ตารางวิเคราะห์การสร้างเครื่องมือ
4. การกำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนาคู่เอง	- ตารางการวิเคราะห์แนวทางการพัฒนา

2.4 การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในขั้นตอนของการเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยดำเนินการในภาคเรียนที่ 2 ปี การศึกษา 2553 มีแนวทางการดำเนินการดังนี้

1. ทำหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลในการวิจัยจากคณะกรรมการถึง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์เขต 2 ที่เป็นต้นสังกัดของสถานศึกษาทั้ง 3 แห่ง
2. ติดต่อประสานงานกับผู้บริหารสถานศึกษา เพื่อนัดวัน เวลา ก่อนเข้าไปพบปะ เพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับโครงการวิจัย

3. เข้าไปทำความรู้จักกับสถานศึกษาแต่ละแห่ง เปิดใจโดยใช้แนวทาง กัลยาณมิตรเพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินโครงการ และอธิบายถึงขั้นตอนการดำเนินโครงการและเป้าหมายของโครงการ ตลอดจนสิ่งที่คาดว่าจะเกิดประโยชน์ต่อสถานศึกษา

2.5 การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยระยะที่ 2 ผู้วิจัยวิเคราะห์เนื้อหาที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยวิเคราะห์ข้อความ ถ้อยคำ ที่สอดคล้องกับนิยามที่ต้องการวัด แล้วนำมาพิจารณาตีความ แปลความ และสรุปผลการวิเคราะห์ ส่วนในด้านปริมาณผู้วิจัยใช้สถิติพื้นฐานคือ ค่าร้อยละ ในการวิเคราะห์ แล้วอธิบายผลการศึกษาประกอบตาราง

ในกระบวนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน (PBTE) และการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (EE) ในครั้งนี้ มีการดำเนินกิจกรรมการพัฒนาครูได้ดังแสดงในตารางที่ 3.5

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 3.5 การดำเนินกิจกรรมการพัฒนาครู

ระยะเวลา	ขั้นตอนการพัฒนา	การดำเนินการ	กิจกรรม/เครื่องมือที่ใช้พัฒนาครู			ผลที่คาดว่าจะได้รับ
			โรงเรียน A	โรงเรียน B	โรงเรียน C	
7-11 ต.ค. 53	ระยะเตรียมการ 1. ศึกษาความต้องการจำเป็น	1. สร้างความเข้าใจแก่ครูในการประเมินตนเอง และยอมรับตนเอง สู่การพัฒนาตนเอง (EE) 2. ครูประเมินตนเอง จากตัวบ่งชี้ที่กำหนดให้ (PBTE+EE)	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. ใช้เทคนิคการถามนำ 3. ให้ข้อมูลตัวบ่งชี้ตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู 4. ส่งเสริม ให้คำปรึกษาครูใช้สมรรถนะการประเมินประเมินความต้องการจำเป็นของตนเอง	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. แจ้งให้ครูทราบถึงเป้าหมายการประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนางานของตนเอง 3. ให้เวลาครูดำเนินการประเมินความต้องการจำเป็นของตนเอง	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. แจ้งให้ดำเนินการประเมินความต้องการจำเป็นของตนเอง	ครูรับรู้ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเอง
1 -3 พ.ย. 53	2. กำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ	1. ชักชวนให้ครูกำหนดความเชี่ยวชาญที่ตนเองต้องการ 2. ครูกำหนดวิสัยทัศน์ และพันธกิจของตนเอง (PBTE+EE)	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. ให้คำปรึกษาในการกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ 3. อำนวยความสะดวกจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจของครู	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. แจ้งเป้าหมายของการกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ 3. ให้เวลาครูกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ การพัฒนาการปฏิบัติงาน	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. แจ้งให้ดำเนินการกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ	ครูมีวิสัยทัศน์ในการพัฒนาตนเอง

ตารางที่ 3.5 (ต่อ)

ระยะเวลา	ขั้นตอนการพัฒนา	การดำเนินการ	กิจกรรม/เครื่องมือที่ใช้พัฒนาครู			ผลที่คาดว่าจะได้รับ
			โรงเรียน A	โรงเรียน B	โรงเรียน C	
7 – 9 พ.ย. 53	3. รวบรวมข้อมูล การปฏิบัติงาน	1. ชี้แนะให้ครูจัดหาหลักฐานการ ปฏิบัติงานที่มีอยู่ เพื่อพิจารณา ถึงจุดอ่อน จุดแข็ง ซึ่งจะเป็น สารสนเทศในการพัฒนาตนเอง ต่อไป (EE)	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. สร้างความกระจ่าง เพื่อ ตรวจสอบข้อมูลการ ปฏิบัติงานที่ครูมี 3. สนับสนุนการดำเนินการ	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. แจกเป้าหมายการ รวบรวมข้อมูลการ ปฏิบัติงาน 3. ให้ครูดำเนินการ	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. แจกให้ครูดำเนินการ รวบรวมข้อมูลการ ปฏิบัติงาน	ครูมีสารสนเทศ เบื้องต้นก่อนการ พัฒนา
12 พ.ย. 53	ระยะเวลาพัฒนา 4. อบรมครูเพื่อ สร้างสมรรถนะ ด้านการประเมิน	1. ชี้แจงความจำเป็นของมี สมรรถนะด้านการประเมิน เพื่อ นำการประเมินไปสู่การ พัฒนาการปฏิบัติงาน 2. อบรมการประเมินการ ปฏิบัติงานให้แก่ครู (EE)	- เอกสารประกอบการ อบรม การประเมินการ ปฏิบัติงาน	- เอกสารประกอบการ อบรม การประเมินการ ปฏิบัติงาน	- เอกสารประกอบการ อบรม การประเมินการ ปฏิบัติงาน	ครูมีความรู้ ความสามารถ ในการประเมิน

ตารางที่ 3.5 (ต่อ)

ระยะเวลา	ขั้นตอนการพัฒนา	การดำเนินการ	กิจกรรม/เครื่องมือที่ใช้พัฒนาครู			ผลที่คาดว่าจะได้รับ
			โรงเรียน A	โรงเรียน B	โรงเรียน C	
13 – 17 พ.ย. 53	5. อบรมครูตามความต้องการจำเป็น	1. ชี้แจงวัตถุประสงค์การอบรม เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานครู 2. อำนวยความสะดวกในการจัดอบรม และจัดหาวิทยากร 3. จัดอบรมให้ครูเข้าร่วมอบรมตามความสนใจ (PBTE)	- เอกสารประกอบการอบรม หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ การวิจัยในชั้นเรียน การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ - วิทยากรจากภายนอก อบรมการจัดทำสื่อและเทคโนโลยี	- เอกสารประกอบการอบรม หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ การวิจัยในชั้นเรียน การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ - วิทยากรจากภายนอก อบรมการจัดทำสื่อและเทคโนโลยี	- เอกสารประกอบการอบรม หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ การวิจัยในชั้นเรียน การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ - วิทยากรจากภายนอก อบรมการจัดทำสื่อและเทคโนโลยี	ครูมีความรู้ในเนื้อหา การปฏิบัติงานตามที่เข้ารับการอบรม
18 – 22 พ.ย. 53	3. ครูจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเอง	1. ชี้แจงวัตถุประสงค์ในการจัดทำแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญตนเอง 2. ให้ครูดำเนินการจัดทำแผนตามความต้องการในการพัฒนา (PBTE+EE)	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. อำนวยความสะดวก ให้โครงร่างแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู และตารางวิเคราะห์การสร้างเครื่องมือ 3. ให้คำปรึกษาการจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. อำนวยความสะดวก ให้โครงร่างแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู และตารางวิเคราะห์การสร้างเครื่องมือ 3. แจ้งเป้าหมายการทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู และให้ครูดำเนินการ	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. อำนวยความสะดวก ให้โครงร่างแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู และตารางวิเคราะห์การสร้างเครื่องมือ 3. แจ้งให้ครูดำเนินการทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู	ครูมีแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญของตนเอง

ตารางที่ 3.5 (ต่อ)

ระยะเวลา	ขั้นตอนการพัฒนา	การดำเนินการ	กิจกรรม/เครื่องมือที่ใช้พัฒนาครู			ผลที่คาดว่าจะได้รับ
			โรงเรียน A	โรงเรียน B	โรงเรียน C	
4 – 7 ม.ค.54	4. ครูประเมินความก้าวหน้าการดำเนินงานตามแผน	<ol style="list-style-type: none"> ชี้แจงเป้าหมายของการประเมินความก้าวหน้าในการดำเนินการตามแผน ให้ครูประเมินความก้าวหน้าของตนเอง และ ผู้บริหารประเมินครู (PBTE+EE) ครูสะท้อนผลการประเมิน (EE) ผู้บริหารสะท้อนผลการประเมินแก่ครู (PBTE) ประชุมครูและผู้บริหาร หาข้อสรุปผลการประเมิน (PBTE) 	<ol style="list-style-type: none"> เข้าพบครูเป็นรายบุคคล สนับสนุนให้ครูใช้เครื่องมือที่จัดทำไว้ในแผน ให้คำปรึกษาในการดำเนินการประเมิน อำนวยความสะดวกจัดกิจกรรมสะท้อนผลการประเมินระหว่างครูกับผู้บริหาร ทั้งโรงเรียน 	<ol style="list-style-type: none"> เข้าพบครูเป็นรายบุคคล แจ้งเป้าหมายการประเมินความก้าวหน้าของครู ให้ครูดำเนินการประเมินความก้าวหน้า 	<ol style="list-style-type: none"> เข้าพบครูเป็นรายบุคคล ให้ครูดำเนินการประเมินความก้าวหน้า 	<p>ครูรับทราบความก้าวหน้าของตนเอง และอาจมีครูบางคนที่ต้องปรับเปลี่ยนยุทธศาสตร์การพัฒนาตนเอง</p>
4 – 7 ม.ค.54	5. ปรับยุทธศาสตร์การพัฒนา	<ol style="list-style-type: none"> ครูนำผลการประเมินมาปรับยุทธศาสตร์การพัฒนาตนเอง (EE) 	<ol style="list-style-type: none"> อำนวยความสะดวกจัดประชุมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผลการประเมิน ให้คำปรึกษาครูรายบุคคลสู่การปรับยุทธศาสตร์การพัฒนา 	<ol style="list-style-type: none"> เข้าพบครูรายบุคคล แจ้งเป้าหมายที่ต้องปรับยุทธศาสตร์การพัฒนา 	<ol style="list-style-type: none"> เข้าพบครูรายบุคคล แจ้งใช้ผลการประเมินสู่การปรับยุทธศาสตร์การพัฒนา 	<p>ครู (อาจจะ) ปรับเปลี่ยนยุทธศาสตร์การพัฒนาตนเอง</p>

ตารางที่ 3.5 (ต่อ)

ระยะเวลา	ขั้นตอนการพัฒนา	การดำเนินการ	กิจกรรม/เครื่องมือที่ใช้พัฒนาครู			ผลที่คาดว่าจะได้รับ
			โรงเรียน A	โรงเรียน B	โรงเรียน C	
14 – 18 ก.พ. 54	6. ประเมิน สรุปผลการ พัฒนาตนเอง	1. ชี้แจงเป้าหมายของการ ประเมินสรุปผลการพัฒนาตนเอง 2. ให้ครูประเมินตนเอง และ ผู้บริหารประเมินครู (PBTE+EE) 3. ครูสะท้อนผลการประเมิน (EE) 4. ผู้บริหารสะท้อนผลการ ประเมินแก่ครู (PBTE) 5. ประชุมครูและผู้บริหาร หาข้อ สรุปผลการประเมิน (PBTE)	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. สนับสนุนให้ครูใช้ เครื่องมือที่จัดทำไว้ในแผน 3. ให้คำปรึกษาครูตลอด ขั้นตอนการประเมิน 4. อำนวยความสะดวกจัด กิจกรรมสะท้อนผลการ ประเมินระหว่างครูกับ ผู้บริหาร ทั้งโรงเรียน	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. แจงเป้าหมายการ ประเมินผลการพัฒนา ของครู 3. ให้ครูดำเนินการ ประเมินผลการพัฒนา ตนเอง	1. เข้าพบครูเป็นรายบุคคล 2. ให้ครูดำเนินการ ประเมินผลการพัฒนา ตนเอง	ทราบผลการบรรลุ เป้าหมายการ พัฒนาตนเอง
21 – 24 ก.พ. 54	7. กำหนด ยุทธศาสตร์การ พัฒนาต่อเนื่อง	1. ครูนำผลการประเมินมา กำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนา ตนเอง ต่อไป (EE)	1. อำนวยความสะดวก จัดการประชุมแลกเปลี่ยน เรียนรู้ ผลการพัฒนา 2. ให้คำปรึกษา ตาม ตารางวิเคราะห์แนวทางการ พัฒนา 3. ให้อิสระครูกำหนดตนเอง	1. แจงเป้าหมายการ กำหนดยุทธศาสตร์การ พัฒนาต่อเนื่อง 2. ให้ตารางวิเคราะห์แนว ทางการพัฒนา 3. ให้ดำเนินการตามอิสระ	1. ให้ตารางวิเคราะห์แนว ทางการพัฒนา 2. ให้ดำเนินการตามอิสระ	ยุทธศาสตร์การ พัฒนาครูต่อเนื่อง

ระยะที่ 3 นำเสนอบทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการทดลองใช้โมเดลการพัฒนา การปฏิบัติงานครู

การวิจัยในระยะที่ 3 ผู้วิจัยกำหนดกรอบการดำเนินการเพื่อจัดทำและนำเสนอ
บทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยประยุกต์ใช้แนวคิดการ
ประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจดังนี้

3.1 ขั้นตอนการดำเนินการ

1. ศึกษาแนวคิดการนำเสนอบทเรียนที่ได้เรียนรู้
2. กำหนดกรอบการทำบทเรียนเพื่อนำเสนอบทเรียนที่ได้เรียนรู้ ได้แก่ การใช้
แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ การใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็น
ฐาน การพัฒนาการปฏิบัติงานครูกับปริมาณการเสริมพลังอำนาจ บริบทครูไทยกับการใช้แนวคิด
การเสริมพลังอำนาจ กระบวนการพัฒนาการปฏิบัติงานครูตามแนวคิดการเสริมพลังอำนาจ ผล
การพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ได้จากการเสริมพลังอำนาจ ยุทธวิธีที่ใช้ในการเสริมพลังอำนาจ การ
สื่อสารกับการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ค่าใช้จ่ายในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู เพศของครูกับ
การพัฒนาการปฏิบัติงานครู และการเสริมพลังอำนาจให้ประสบความสำเร็จ

ในระยะที่ 3 สรุปขั้นตอนการดำเนินการวิจัยดังแสดงในแผนภาพที่ 3.3



แผนภาพที่ 3.3 ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 3

3.2 ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ในระยะนี้ประชากรเป็นชุดเดียวกันกับที่ใช้ในการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

3.3 การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยระยะที่ 3 ผู้วิจัยวิเคราะห์เนื้อหาที่ได้จากการบันทึกข้อมูลในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู แล้วนำมาตีความ แปลความ สรุปเป็นบทเรียนที่ได้จากการพัฒนาการปฏิบัติงานครูตามโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา มีวัตถุประสงค์ดังนี้ 1. เพื่อพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ 2. เพื่อศึกษาผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และ 3. เพื่อนำเสนอบทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้นำเสนอผลตามวัตถุประสงค์การวิจัย แบ่งออกเป็น 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ตอนที่ 2 ผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และตอนที่ 3 บทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ดำเนินการพัฒนาจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์เอกสาร เพื่อตอบคำถามวิจัยที่ว่า โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจควรมีลักษณะอย่างไร การวิจัยในขั้นตอนนี้ได้กำหนดวัตถุประสงค์ของการวิจัย คือ เพื่อพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ 1. องค์ประกอบของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู 2. ขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู และ 3. โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู รายละเอียดดังนี้

1.1 องค์ประกอบของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

ผลการศึกษาเพื่อกำหนดองค์ประกอบของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูได้จากการวิเคราะห์ และสังเคราะห์ เอกสารแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน มาทำการสังเคราะห์รวมโดยใช้หลักความสอดคล้องของทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง พบว่า กระบวนการพัฒนาครูที่สอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีของการประเมินครูที่

เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานมุ่งเน้นพัฒนาความเชี่ยวชาญด้านการสอนของครูซึ่งเป็นหน้าที่หลักของครูโดยตรง และแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นกระบวนการในการพัฒนาที่เอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน โดยให้ผู้เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมเรียนรู้ด้านการประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง (self - reflection) และสามารถกำหนดตนเองได้ (self - determination) นั้น ประกอบด้วย องค์ประกอบการพัฒนาการปฏิบัติงานครู 4 องค์ประกอบดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 การรู้จักครูเป็นรายบุคคล

ประกอบด้วย

1. ศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

องค์ประกอบที่ 2 ครูวางเป้าหมายการพัฒนาตนเองตามความต้องการ

ประกอบด้วย

2. กำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
3. เก็บรวบรวมข้อมูลการปฏิบัติงาน
4. วางแผนการพัฒนาความเชี่ยวชาญในการปฏิบัติงานครู

องค์ประกอบที่ 3 พัฒนาให้ครูบรรลุเป้าหมาย

ประกอบด้วย

5. การอบรมครูตามความต้องการจำเป็น
6. ประเมินกระบวนการพัฒนา
7. ปรับปรุงยุทธศาสตร์การพัฒนา

องค์ประกอบที่ 4 ประเมินการบรรลุเป้าหมายของครู

ประกอบด้วย

8. ประเมินสรุปผลการพัฒนาแล้วเขียนรายงาน
9. นำผลประเมินมากำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

1.2 ขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

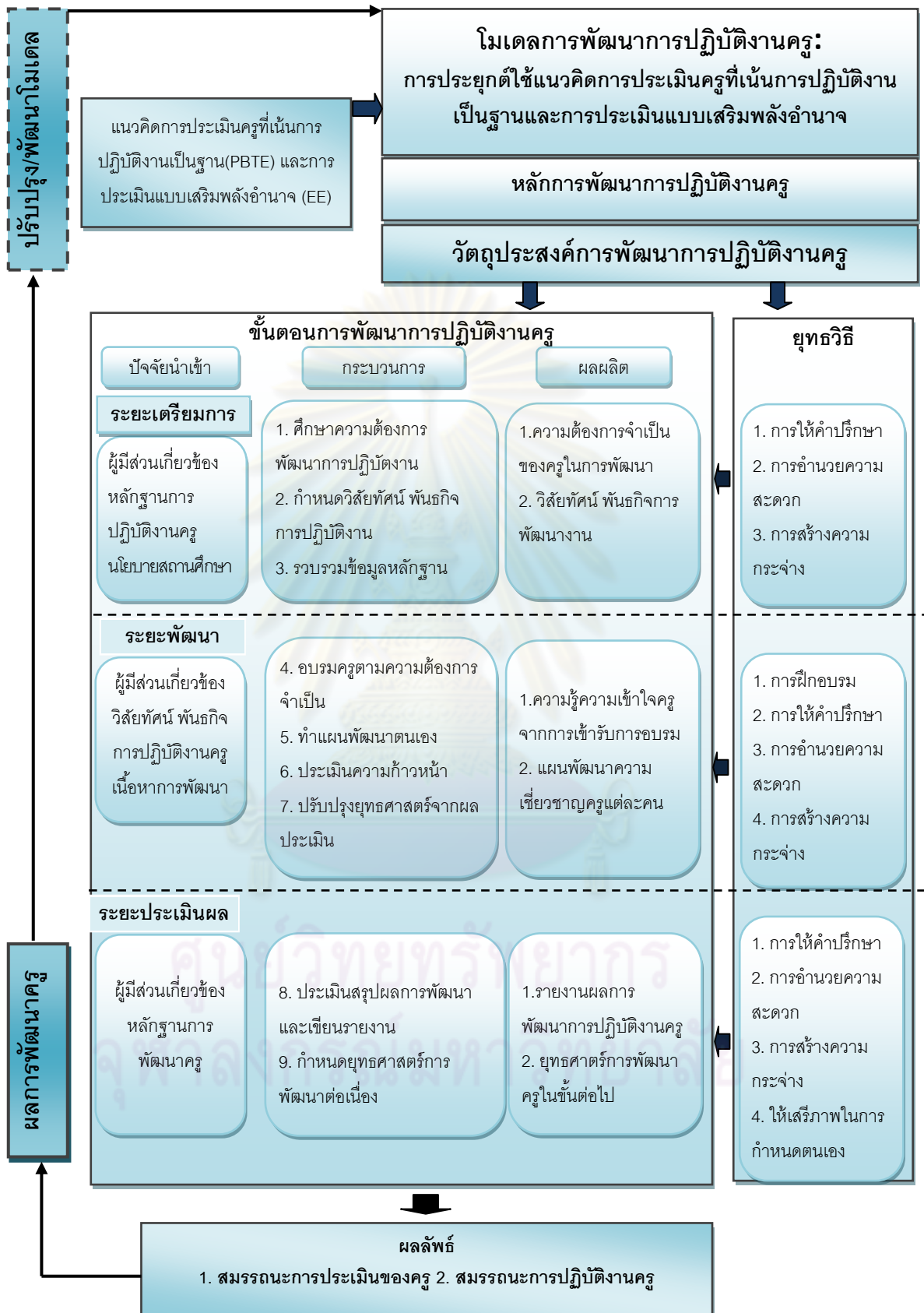
ขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ได้จากการวิเคราะห์ และสังเคราะห์ เอกสารการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน และแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มาทำการสังเคราะห์รวมโดยใช้หลักความสอดคล้องของทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง เช่นเดียวกับการวิเคราะห์องค์ประกอบของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู แต่ละขั้นตอน มีความเชื่อมโยงสอดคล้องกันระหว่างองค์ประกอบกับขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยในการตรวจสอบคุณภาพ

เบื้องต้นของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู จากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 7 ท่าน ได้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับขั้นตอนการพัฒนาเพื่อให้สอดคล้องกับโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู สรุปได้ดังแสดงในตารางที่ 4.1

ตาราง 4.1 สรุปประเด็นสำคัญในการปรับปรุงขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

รายการ	ข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ	รายการที่ปรับปรุงแก้ไข
วัตถุประสงค์	ควรอยู่ภายใต้หลักการ	ได้ปรับวัตถุประสงค์อยู่ภายใต้หลักการ
ยุทธวิธี	ควรนำเข้าไปเป็นองค์ประกอบหนึ่งของปัจจัยนำเข้า	ได้ปรับยุทธวิธีเข้าไปเป็นองค์ประกอบหนึ่งด้านปัจจัยนำเข้า
หลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครู	ให้เอาหลักการขึ้นก่อนตามด้วยวัตถุประสงค์ และยุทธวิธี	ได้ดำเนินการปรับโดยนำหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ขึ้นก่อนตามด้วยวัตถุประสงค์ และยุทธวิธี และอธิบายการนำหลักการไปใช้ในการพัฒนาครูให้ชัดเจน
เนื้อหาการพัฒนาครู	เนื้อหาการพัฒนาครูที่อยู่ในส่วนบนซ้ำซ้อนกับส่วนที่อยู่ในปัจจัยนำเข้า ควรคงไว้ที่ปัจจัยนำเข้าที่เดียว	ได้ตัดเนื้อหาการพัฒนาครูออก คงไว้เฉพาะส่วนที่อยู่ในปัจจัยนำเข้า
ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนา	ให้นำมาไว้ในปัจจัยนำเข้า	ได้นำองค์ประกอบผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนา มาเป็นองค์ประกอบในด้านปัจจัยนำเข้า
ขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู	มีความเหมาะสมแต่ควรเขียนเรียงเลขลำดับต่อเนื่องจากระยะเตรียมการถึงระยะพัฒนาจากขั้นที่ 1 ถึงขั้นที่ 9	ได้ดำเนินการปรับแก้ไขโดยเขียนหมายเลขลำดับจากขั้นที่ 1- ขั้นที่ 9
การประเมินผลการพัฒนาการปฏิบัติงาน	มีความซ้ำซ้อนกับกระบวนการควรตัดออก	ได้ตัดส่วนของการประเมินผลการพัฒนาที่ซ้ำซ้อนออก

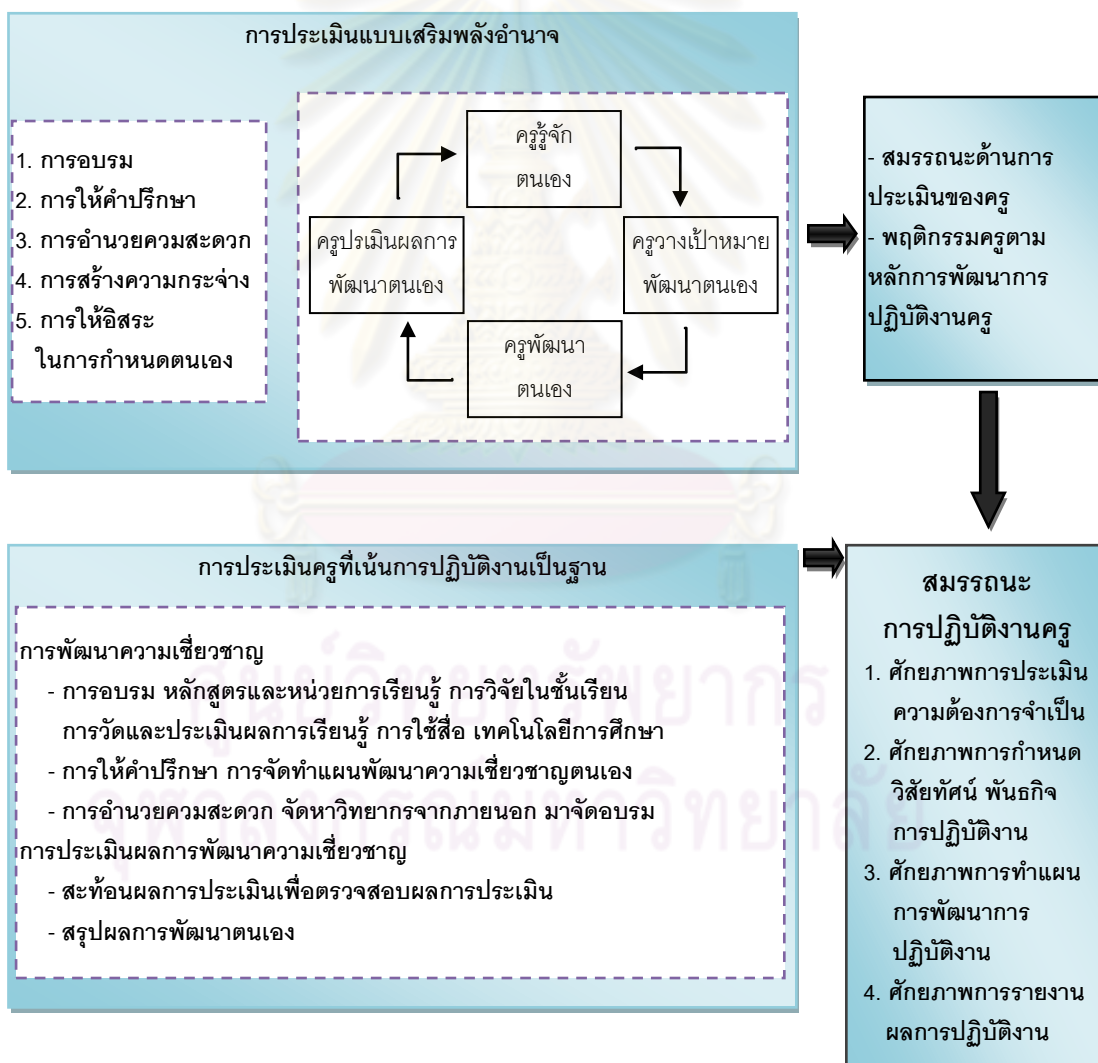
ผลจากการปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญชุดที่ 1 ในเบื้องต้นและผ่านกระบวนการวิพากษ์จากผู้เชี่ยวชาญในชุดที่ 2 ทำให้ได้ขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครูดังแสดงในแผนภาพที่ 4.1



แผนภาพที่ 4.1 ขั้นตอนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

1.3 โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่ผู้วิจัยได้ร่างขึ้นจากการประยุกต์ใช้แนวคิด การประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ จากนั้นนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญชุดที่ 1 จำนวน 7 ท่าน ตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้น อันได้แก่ อรรถประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง พบว่า โดยภาพรวม องค์ประกอบของโมเดลตามที่น่าเสนอมีความเหมาะสม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ จากนั้นนำเข้าสู่กระบวนการวิพากษ์โมเดลจากผู้เชี่ยวชาญชุดที่ 2 จึงทำให้ได้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูดังแสดงในแผนภาพที่ 4.2 (คำอธิบายโมเดลในภาคผนวก ง)



แผนภาพที่ 4.2 โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

ตอนที่ 2 ผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

ผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ตามที่สังเคราะห์ขึ้น เพื่อตอบคำถามวิจัยที่ว่า การทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจะทำให้เกิดผลอย่างไร โดยกำหนดวัตถุประสงค์ของการวิจัยไว้ คือ เพื่อศึกษาผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในครั้งนี้ ได้นำเสนอเป็น 4 ประเด็นดังนี้

2.1 บริบทของสถานศึกษา

โรงเรียนที่คัดเลือกเป็นกรณีศึกษาเพื่อทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูมีข้อตกลงเบื้องต้น คือ 1. เป็นสถานศึกษาที่เปิดสอนในระดับประถมศึกษา 2. เป็นสถานศึกษาที่มีความสมัครใจเข้าร่วมโครงการวิจัย 3. ผู้บริหารและครูมีความยินดีและพร้อมที่จะเข้าร่วมในการวิจัย และ 4. สถานศึกษามีงบประมาณสนับสนุนการดำเนินงานการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ก่อนการพัฒนาการปฏิบัติงานครูผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลสภาพทั่วไปของสถานศึกษา และในการนำเสนอข้อมูลทำการนำเสนอเป็นรายโรงเรียน โดยใช้ชื่อแทนสถานศึกษาที่เป็นกรณีศึกษาดังนี้

โรงเรียนบ้าน A ตั้งอยู่ใน ตำบลบ้านไทร อำเภอประโคนชัย สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 2 เปิดสอนตั้งแต่ชั้นอนุบาล ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีเนื้อที่ 6 ไร่ 1 งาน 40 ตารางวา เส้นทางคมนาคมสามารถเดินทางด้วยรถยนต์ รถจักรยานยนต์ สะดวกทุกฤดูกาลจากตัวอำเภอ สภาพถนนเป็นถนนลาดยาง สภาพชุมชน เป็นหมู่บ้านชนบทขนาดเล็ก เศรษฐกิจภายในชุมชนส่วนใหญ่ประกอบอาชีพเกษตรกรรม มีประชากรมีเชื้อชาติไทย สัญชาติไทย นับถือศาสนาพุทธ ส่วนใหญ่ประกอบอาชีพเกษตรกรรม มีนักเรียนทั้งหมด 72 คน มีครูทั้งหมด 6 คน เป็นชาย 3 คน เป็นหญิง 3 คน เข้าร่วมโครงการวิจัยทั้งหมด 4 คน รวมกับผู้บริหาร 1 คน เป็น 5 คน ในการวิจัยครั้งนี้กำหนดสัญลักษณ์ของผู้เข้าร่วมวิจัยจากโรงเรียน A ดังนี้

AT1	หมายถึง	ครูคนที่ 1 โรงเรียน A
AT2	หมายถึง	ครูคนที่ 2 โรงเรียน A
AT3	หมายถึง	ครูคนที่ 3 โรงเรียน A
AT4	หมายถึง	ครูคนที่ 4 โรงเรียน A

โรงเรียนบ้าน B ตั้งอยู่ใน ตำบลโคกตูม อำเภอประโคนชัย จังหวัดบุรีรัมย์ มีเนื้อที่ 16 ไร่ 2 งาน 95 ตารางวา เส้นทางคมนาคม สามารถเดินทางด้วยรถยนต์ รถจักรยานยนต์ สะดวกทุกฤดูกาลจากตัวอำเภอ สภาพถนนเป็นถนนลาดยาง เช่นเดียวกับ โรงเรียน A สภาพชุมชนมีลักษณะเป็นชุมชนขนาดเล็ก เศรษฐกิจภายในชุมชนส่วนใหญ่ยากจน ประชากรมีเชื้อชาติไทย สัญชาติไทย นับถือศาสนาพุทธ ส่วนใหญ่ประกอบอาชีพเกษตรกรรม เช่นเดียวกัน มีนักเรียนทั้งหมด 131 คน มีครูจำนวน 9 คน ชาย 3 คน หญิง 6 คน เข้าร่วมโครงการวิจัยทั้งหมด 7 คน รวมกับผู้บริหาร 1 คน เป็น 8 คน ในการวิจัยครั้งนี้กำหนดสัญลักษณ์ของผู้เข้าร่วมวิจัยจากโรงเรียน B ดังนี้

BT1	หมายถึง	ครูคนที่ 1 โรงเรียน B
BT2	หมายถึง	ครูคนที่ 2 โรงเรียน B
BT3	หมายถึง	ครูคนที่ 3 โรงเรียน B
BT4	หมายถึง	ครูคนที่ 4 โรงเรียน B
BT5	หมายถึง	ครูคนที่ 5 โรงเรียน B
BT6	หมายถึง	ครูคนที่ 6 โรงเรียน B
BT7	หมายถึง	ครูคนที่ 7 โรงเรียน B

โรงเรียน C ตั้งอยู่ใน ตำบลโคกตูม อำเภอประโคนชัย จังหวัดบุรีรัมย์ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2 เปิดสอนตั้งแต่ระดับ อนุบาลปีที่ 1 ถึง ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มีเนื้อที่ 17 ไร่ 2 งาน 6 ตารางวา มีจำนวนนักเรียน 141 คน มีจำนวน 9 คน ชาย 3 คน หญิง 6 คน เข้าร่วมโครงการวิจัยทั้งหมด 7 คน รวมกับผู้บริหาร 1 คน เป็น 8 คน ในการวิจัยครั้งนี้กำหนดสัญลักษณ์ของผู้เข้าร่วมวิจัยจากโรงเรียน C ดังนี้

CT1	หมายถึง	ครูคนที่ 1 โรงเรียน C
CT2	หมายถึง	ครูคนที่ 2 โรงเรียน C
CT3	หมายถึง	ครูคนที่ 3 โรงเรียน C
CT4	หมายถึง	ครูคนที่ 4 โรงเรียน C
CT5	หมายถึง	ครูคนที่ 5 โรงเรียน C
CT6	หมายถึง	ครูคนที่ 6 โรงเรียน C
CT7	หมายถึง	ครูคนที่ 7 โรงเรียน C

2.2 สมรรถนะด้านการประเมินของครู

สมรรถนะด้านการประเมินของครูที่ตรวจสอบในครั้งนี้ หมายถึง ครูมีความรู้ความเข้าใจด้านการประเมิน มีความสามารถปฏิบัติการประเมิน และใช้ผลการประเมินพัฒนาตนเองได้ โดยให้ครูประเมินตนเอง ผู้บริหารและนักประเมินเสริมพลังอำนาจทำการประเมินครู ทั้งจากการสังเกต การตรวจสอบเอกสาร หลักฐาน ร่องรอยการประเมินของครู และการใช้ผลการประเมินของครู จากนั้นนำผลการประเมินครูมาพิจารณาร่วมกัน เพื่อหาข้อสรุปเกี่ยวกับสมรรถนะด้านการประเมินของครู จากจำนวนครูที่เข้าร่วมโครงการวิจัย จำนวน 18 คน ครูทำแบบประเมินสมรรถนะด้านการประเมินครู ผู้วิจัยและผู้บริหารประเมินความสามารถในการปฏิบัติการประเมินของครู และการใช้ผลการประเมินในการพัฒนาตนเองของครู ได้ผลการประเมินดังต่อไปนี้

2.2.1 ความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินของครู

ผลการศึกษาความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินของครู โดยใช้วิธีการประเมินตนเอง ได้ผลการศึกษาดังแสดงในตารางที่ 4.2

ตารางที่ 4.2 ความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินของครู

รายการประเมิน	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. ความรู้ความเข้าใจด้านการประเมิน	4	100.00	6	85.71	5	71.43
2. การวางแผนการประเมิน	4	100.00	6	85.71	3	42.86
3. การรวบรวมข้อมูลและประมวลผลการประเมิน	4	100.00	6	85.71	1	14.29
4. การรายงานผลการประเมิน	4	100.00	6	85.71	1	14.29
5. จรรยาบรรณทางการประเมิน	4	100.00	6	85.71	2	28.58

2.2.2 ความสามารถในการปฏิบัติการประเมิน และใช้ผลการประเมินในการพัฒนาตนเองของครู จากการตรวจสอบ จากเอกสาร หลักฐานการประเมิน การสะท้อนผลจากผู้บริหาร สรุปได้ว่า ครูที่มีสมรรถนะทางการประเมินโดยปฏิบัติการประเมินและใช้ผลการประเมินในการพัฒนาตนเองได้มีจำนวน 8 คน จากครูที่เข้าร่วมการพัฒนาทั้งหมด จำนวน 18 คน คิดเป็นร้อยละ 44.44 รายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.3 และมีข้อค้นพบเกี่ยวกับการประเมินของครูเพิ่มเติมดังนี้

1. ครูสามารถทำการประเมินตนเองโดยโดยสร้างแบบประเมินที่ตัวเองซึ่งไม่ต้องละเอียด และมีหลักฐานการศึกษาชัดเจน
2. ขั้นตอนสำคัญที่ครูกำหนดในการประเมินแต่ละครั้ง ได้แก่ ประเมินสิ่งใดใช้เครื่องมือใดในการประเมิน ผลการประเมินนำไปใช้ทำอะไร
3. ครูใช้ผลการประเมินโดยตรง หมายถึง เมื่อประเมินแล้วพบว่าไม่ผ่านเกณฑ์ในเรื่องใดครูจะพัฒนาตนเองไปสู่เกณฑ์ที่กำหนด แต่ไม่ได้ตั้งข้อสังเกตเพื่อหาข้อมูลเพิ่มเติมจากการประเมิน
4. การสร้างตัวบ่งชี้ในการประเมินที่ทำได้ง่ายที่สุดจะต้องเป็นตัวบ่งชี้ที่ตรวจสอบได้อย่างเป็นรูปธรรม เช่น แบบฝึกทักษะ แผนการเรียนรู้ ผลงานนักเรียน เป็นต้น

ตารางที่ 4.3 สมรรถนะด้านการประเมินของครู

ครู	ความรู้ความเข้าใจด้านการประเมิน	ความสามารถปฏิบัติการประเมิน	การใช้ผลการประเมิน	สรุป
AT1	✓	✓	✓	มี
AT2	✓	✓	✓	มี
AT3	✓	✓	✓	มี
AT4	✓	✓	✓	มี
BT1	✓	✓	✓	มี
BT2	×	×	×	ไม่มี
BT3	✓	✓	✓	มี
BT4	✓	×	×	ไม่มี
BT5	×	×	×	ไม่มี
BT6	✓	✓	✓	มี
BT7	✓	✓	✓	มี
CT1	×	×	×	ไม่มี
CT2	✓	×	×	ไม่มี
CT3	×	×	×	ไม่มี
CT4	✓	✓	×	ไม่มี
CT5	✓	×	×	ไม่มี
CT6	✓	×	×	ไม่มี
CT7	×	×	×	ไม่มี

2.3 พฤติกรรมครูตามหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

การตรวจสอบพฤติกรรมครูตามหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ในขั้นนี้ผู้วิจัยใช้การสังเกตพฤติกรรมการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ประกอบกับ แบบสำรวจพฤติกรรมครู ผลการศึกษาพอสรุปได้ว่า โรงเรียนที่นักวิจัยใช้บทบาทของหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในระดับสูงจะทำให้ครูเกิดการพัฒนางานได้ดี และมีพฤติกรรมตามหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่สอดคล้องกับแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ดังนี้

1. การพัฒนาयरกระดับขึ้น ผลจากการสังเกตและประเมินการปฏิบัติงานพบว่า ครูมีแนวโน้มการปฏิบัติงานที่ดีขึ้น อย่างน้อยในแง่ของการสร้างเอกสารหลักฐานการปฏิบัติงานและเข้าใจการวางแผนเพื่อพัฒนาตนเอง โดยการกำหนดเป้าหมายของครูไม่ต้องยึดติดกับเพื่อนร่วมงานแต่จะคำนึงถึงเป้าหมายของสถานศึกษาเป็นหลัก แต่ผลในเชิงปริมาณพบว่า ครูในแต่ละสถานศึกษามีการเกิดรายการพฤติกรรมกรปรับปรุงที่ดีขึ้นแตกต่างกันโดย โรงเรียน A มีรายการเกิดมากที่สุด รายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.4

ตารางที่ 4.4 รายการเกิดพฤติกรรมกรพัฒนายกระดับขึ้นของครู

รายการพฤติกรรมในหลักการ การพัฒนายกระดับขึ้น	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. ใช้การประเมินปรับปรุงการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
2. ใช้เครื่องมือติดตามความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน	3	75.00	4	71.43	-	-
3. ใช้ข้อมูลเพื่อกำหนดแนวทางตัดสินใจ	3	75.00	4	71.43	2	28.57
4. มีข้อเสนอแนะด้านการประเมินเพื่อขับเคลื่อนการปรับปรุงการปฏิบัติงานแก่เพื่อนร่วมงาน	1	25.00	-	-	-	-

2. ความเป็นเจ้าของชุมชน ผลจากการสังเกต มีข้อค้นพบที่ว่า ครูจะรวมกลุ่มกันเนื่องจากจะได้ทำงานไปด้วยกัน โดยมีการนัดแนะเวลาทำงานคือ ก่อนเลิกงาน ครูจะนำงานที่ทำมาทำร่วมกันที่ห้องพักครู แต่เมื่อศึกษาเชิงปริมาณพบว่า รายการเกิดพฤติกรรมของครูในโรงเรียน A และ B มีครบทุกรายการ มีแต่ละรายการโดยภาพรวมมีจำนวนครูไม่เกินครั้งที่เกิดพฤติกรรม รายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.5

3. การร่วมกันของทุกฝ่าย มีข้อค้นพบจากการสังเกตคือ ครูจะแสดงความคิดเห็นในการทำงานของตน โดยให้คนที่เป็นเจ้าของงานได้แสดงความคิดเห็นต่อผลการประเมินของตน และมีการยอมรับเมื่อเพื่อนร่วมงานเสนอแนะข้อค้นพบ ประเด็นที่น่าสนใจคือ ครูมีข้อขัดแย้งก็จะ

แสดงความคิดเห็นกับผู้บริหารโดยยึดหลักการเป็นข้อสรุป เมื่อศึกษาผลเชิงปริมาณพบว่าครูทั้ง 3 แห่ง เกิดรายการพฤติกรรม 2 รายการ ร้อยละ 100 รายการละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.6 ตารางที่ 4.5 รายการเกิดพฤติกรรมความเป็นเจ้าของชุมชนของครู

รายการพฤติกรรมในหลักการ ความเป็นเจ้าของชุมชน	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. มีความรับผิดชอบต่อการพัฒนาการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	
2. ให้ผู้ประเมินหรือผู้บริหารเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาการปฏิบัติงาน	4	100.00	7	100.00	7	100.00
3. รักษาความถูกต้องในการพัฒนาการปฏิบัติงาน และจัดลำดับความสำคัญการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
4. ปฏิบัติการประเมินการปฏิบัติงาน	2	50.00	2	28.57	2	28.57
5. มีพฤติกรรมองค์การด้านการสะท้อนผลการประเมิน	2	50.00	2	28.57	2	28.57
6. มีความเป็นผู้นำด้านการแจ้งข้อค้นพบด้านการประเมิน	2	50.00	2	28.57	-	-
7. มีการเปลี่ยนพฤติกรรมองค์การโดยใช้ข้อมูลจากการประเมิน	2	50.00	2	28.57	-	-

ตารางที่ 4.6 รายการเกิดพฤติกรรมความร่วมมือกันของทุกฝ่ายครู

รายการพฤติกรรมในหลักการ ความร่วมมือกันของทุกฝ่าย	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (n=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. ให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องที่หลากหลายร่วมพัฒนาการปฏิบัติงานครู	-	-	-	-	-	-
2. รับฟังความคิดเห็นที่หลากหลาย	4	100.00	7	100.00	7	100.00
3. ยอมรับความคิดเห็นจากหลายฝ่ายและจัดอันดับความสำคัญตามความเหมาะสม	4	100.00	7	100.00	7	100.00

4. กระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม จากการสังเกตครู โดยภาพรวมจะมีส่วนร่วมในแนวทางประชาธิปไตยน้อยมาก เพราะไม่ค่อยแสดงจุดยืนของตนเอง และไม่สนใจในการโต้แย้งเพื่อหาข้อยุติในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาในเชิงปริมาณ แต่ถ้าพิจารณาเป็น

รายงานสถานศึกษา จะเห็นว่า สัดส่วนของพฤติกรรมกระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วมในโรงเรียน A จะมีมากถึงร้อยละ 75 ดังแสดงในตารางที่ 4.7

ตารางที่ 4.7 รายการเกิดพฤติกรรมกระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วมของคุณ

รายการพฤติกรรมในหลักการ กระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. แสดงจุดยืนในการพัฒนาการปฏิบัติงานอย่างเปิดเผย	3	75.00	3	42.86	2	28.57
2. แสดงให้เห็นถึงการมีส่วนร่วมในแนวทางประชาธิปไตยอย่างเปิดเผย	3	75.00	3	42.86	2	28.57
3. ใช้การประเมินเป็นเครื่องมือและเป็นกิจกรรมที่แสดงถึงแนวทางประชาธิปไตย	2	50.00	2	28.57	2	28.57
4. มีร่องรอยหรือผลการบันทึกที่แสดงถึงการมีส่วนร่วมในแนวทางประชาธิปไตย	-	-	-	-	-	-
5. ใช้การสะท้อนผลจากการประเมินมุ่งที่การปรับปรุงพัฒนางานเป็นหลัก	3	75.00	3	42.86	2	28.57

5. ความเป็นธรรมในสังคม ข้อค้นพบจากการสังเกต คือ การนำผลการสังเกตจากผู้บริหารเข้าประชุมเพื่อให้ครูได้รับทราบผลประเมินจากผู้บริหาร และครูได้มีโอกาสแสดงหลักฐานและเหตุผลเพื่อรองรับหรือแสดงข้อขัดแย้งจากผลการประเมินของผู้บริหาร แต่เมื่อตรวจสอบตามรายการพฤติกรรมเพื่อหาข้อสรุปเชิงปริมาณพบว่า สัดส่วนของคุณในโรงเรียน A เกิดรายการพฤติกรรมมากที่สุด รายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.8

ตารางที่ 4.8 รายการเกิดพฤติกรรมความเป็นธรรมในสังคมของคุณ

รายการพฤติกรรมในหลักการ ความเป็นธรรมในสังคม	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. พัฒนาตนเองตามแนวทางที่กำหนดอย่างเต็มที่	2	50.00	2	28.57	2	28.57
2. ให้ความสำคัญกับการพัฒนาตนเองเพื่อให้บรรลุข้อตกลงอย่างถูกต้อง	2	50.00	2	28.57	2	28.57
3. ใช้การประเมินเพื่อปรับปรุงการพัฒนาการปฏิบัติงาน และพัฒนาตนเองตามความต้องการจำเป็น	3	75.00	3	42.86	2	28.57
4. ใช้การประเมินเพื่อนำข้อมูลมาประกอบการตัดสินใจอย่างเป็นธรรม	3	75.00	3	42.86	2	28.57

6. ความรู้ในชุมชน มีข้อค้นพบจากการสังเกตคือ ครูมีภูมิรู้และภาคภูมิใจในภูมิรู้ของตนเอง ใช้ความรู้อย่างเต็มความสามารถในการพัฒนาการปฏิบัติงานเพื่อให้งานออกมามีคุณภาพ และเมื่อศึกษาในเชิงปริมาณพบว่า จำนวนครูที่เกิดรายการพฤติกรรมมีใกล้เคียงกันแต่เมื่อคิดเป็นสัดส่วนโรงเรียน A จำนวนครูที่เกิดรายการพฤติกรรมมากที่สุด รายละเอียดดังแสดงในตาราง 4.9

ตารางที่ 4.9 รายการเกิดพฤติกรรมความรู้ในชุมชนของครู

รายการพฤติกรรมในหลักการ ความรู้ในชุมชน	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. ใช้ความรู้ที่มีอยู่อย่างถูกต้อง	3	75.00	3	42.86	2	28.57
2. ใช้ความรู้ความสามารถออกแบบเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเอง	3	75.00	3	42.86	2	28.57
3. ร่วมงานกับนักประเมินมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้	3	75.00	3	42.86	2	28.57

7. ยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ มีข้อค้นพบจากการสังเกตคือ ครูจะทราบว่า จะมีการทำเอกสารหลักฐาน หรือ แสดงข้อมูลใดในการตอบข้อซักถามการประเมิน และทราบว่าต้องจัดเตรียมจัดหาอะไรบ้างจึงจะเกิดสารสนเทศที่เพียงพอ และเมื่อศึกษาเชิงปริมาณพบว่าครูทั้งหมดเกิดรายการพฤติกรรมที่สังเกตทั้งหมด ยกเว้น พฤติกรรมไม่ยอมรับหลักฐานที่ไม่เหมาะสมในการประเมินผลการพัฒนาการปฏิบัติงานรายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.10

ตารางที่ 4.10 รายการเกิดพฤติกรรมยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ของครู

รายการพฤติกรรมในหลักการ ยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. ให้นักประเมินช่วยพิจารณาความเหมาะสมของหลักฐานการพัฒนาการปฏิบัติงาน	4	100.00	7	100.00	7	100.00
2. ใช้ผลการประเมินจากผู้อื่นเพื่อตรวจสอบการทำงานของตนเอง	4	100.00	7	100.00	7	100.00
3. ใช้หลักฐานจากการประเมินเหมาะสมกับบริบทการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
4. ไม่ยอมรับหลักฐานที่ไม่เหมาะสมในการประเมินผลการพัฒนาการปฏิบัติงาน	-	-	-	-	-	-

8. การสร้างสมรรถนะ มีข้อค้นพบจากการสังเกต คือ ครูจะสอบถามและมีประเด็นสงสัยเมื่อมีการสร้างแบบประเมินหรือออกแบบเครื่องมือ หรือตัวบ่งชี้ รวมทั้งช่วยกันสร้างแบบประเมินเพื่อนำไปใช้ร่วมกันได้ และเมื่อศึกษาเป็นรายการพฤติกรรมให้ได้ข้อสรุปพบว่าครูที่เกิดพฤติกรรมมีรายการเกิดเกือบทุกรายพฤติกรรมยกเว้น ด้านการประเมินความเสี่ยง รายละเอียดแสดงในตารางที่ 4.11

ตารางที่ 4.11 รายการเกิดพฤติกรรมการสร้างสมรรถนะของครู

รายการพฤติกรรมในหลักการ การสร้างสมรรถนะ	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. ใช้การประเมินเป็นสิ่งที่กำกับการพัฒนาการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
2. จัดลำดับงานหรือแนวทางการประเมินการพัฒนา งานอย่างหลากหลาย	2	50.00	2	28.57	2	28.57
3. มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ตลอดการพัฒนางาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
4. เรียนรู้และประยุกต์ใช้ทักษะใหม่	2	50.00	3	42.86	2	28.57
5. ใช้การประเมินเป็นฐานในการประเมินอย่าง เหมาะสม	3	75.00	3	42.86	2	28.57
6. มีการประเมินความเสี่ยงในการพัฒนางาน	-	-	-	-	-	-
7. ใช้แนวทางการประเมิน เทคนิคการประเมินที่ เหมาะสม ถูกต้องในกระบวนการประเมินผลการ พัฒนาการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57

9. องค์กรแห่งการเรียนรู้ มีข้อค้นพบจากการสังเกตโดยภาพรวมน้อยมาก แต่เมื่อกำหนดเป็นรายพฤติกรรมในการตรวจสอบลักษณะการเรียนรู้ขององค์กรของครู พบว่า ครูส่วนมากในโรงเรียน A เกิดทุกรายการพฤติกรรม และครูไม่ถึงร้อยละ 50 ในโรงเรียน B และ C เกิดทุกรายการพฤติกรรมเช่นเดียวกัน รายละเอียดแสดงในตารางที่ 4.12

ตารางที่ 4.12 รายการเกิดพฤติกรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ของครู

รายการพฤติกรรมในหลักการ องค์กรแห่งการเรียนรู้	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. นำสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการพัฒนาการปฏิบัติงานมาใช้ในการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง	3	75.00	3	42.86	2	28.57
2. สร้างบรรยากาศที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ในการพัฒนาการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
3. ให้ความสำคัญต่อเพื่อนครูในการมีส่วนร่วมในการพัฒนาการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
4. ใช้ข้อมูลที่ได้เรียนรู้มาประกอบการตัดสินใจพัฒนาการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
5. ให้เวลาในการทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้	3	75.00	3	42.86	2	28.57
6. เกิดพฤติกรรมองค์กรด้านการใช้การประเมินเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57

10. ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ ในขั้นตอนนี้ยังไม่สามารถเห็นได้ชัดในการสังเกต แต่มีแนวโน้มคือ ครูเข้าใจหลักการพัฒนางานเพื่อรองรับการประกันคุณภาพภายในและการประเมินคุณภาพจากภายนอกโดยพิจารณาได้ว่า จะต้องจัดเตรียมเอกสาร หลักฐานได้ เพื่อทำให้เกิดความโปร่งใสในการตรวจสอบกระบวนการทำงาน และเมื่อมีการสำรวจรายการพฤติกรรมพบว่า ครูมีการเกิดทุกรายการพฤติกรรม ซึ่งเป็นครูส่วนมากในโรงเรียน A ส่วนโรงเรียน B และ C มีไม่ถึงร้อยละ 50 รายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.13

ตารางที่ 4.13 รายการเกิดพฤติกรรมความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ของครู

รายการพฤติกรรมในหลักการ ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. ใช้ความสมเหตุสมผลในการประเมินการพัฒนาการปฏิบัติงาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
2. ใช้คำแนะนำของนักประเมินมาเป็นส่วนหนึ่งของพัฒนางาน	3	75.00	3	42.86	2	28.57
3. ใช้ข้อมูลจากการประเมินประกอบการตัดสินใจ	3	75.00	3	42.86	2	28.57
4. ยึดมาตรฐานเป็นหลักในการพัฒนาผลงาน	2	50.00	3	42.86	2	28.57

2.4 สมรรถนะการปฏิบัติงานครู

2.4.1 ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครู

จากการศึกษาความต้องการจำเป็นของครูแต่ละคน ร่วมกับการศึกษาจุดเด่น ข้อควรปรับปรุง และความต้องการพัฒนาของครู จากนั้นนำผลที่ได้มาตรวจสอบความถูกต้อง ความเหมาะสม และความสอดคล้องจากการประเมินของผู้บริหารสถานศึกษา พิจารณาร่วมกับเอกสารหลักฐานข้อมูลจากการปฏิบัติงานครู พบว่า ครูส่วนมากมีศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาตนเอง รายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.14 – 4.16

1. ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครูโรงเรียน A

ผลการศึกษา พบว่า ครูโรงเรียน A ร้อยละ 100 มีศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของตนเองในการพัฒนา ข้อเสนอแนะความถูกต้องในการกำหนดความต้องการในการพัฒนาของครู เห็นได้จาก เอกสารการปฏิบัติงานในการจัดการเรียนรู้ของครู อันได้แก่ การวิเคราะห์หน่วยการเรียนรู้ที่ไม่เป็นปัจจุบัน แผนการจัดการเรียนรู้ไม่มีร่องรอยการบันทึกการจัดการเรียนรู้ ไม่มีเอกสารการวิจัยในชั้นเรียน พบเพียงเอกสารการวิจัยหน้าเดียว 1 แผ่น ในครูบางคน ผลการศึกษาดังแสดงในตารางที่ 4.14

2. ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครูโรงเรียน B

ผลการศึกษา พบว่า ครูโรงเรียน B ร้อยละ 42.86 มีศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของตนเองในการพัฒนา ร้อยละ 28.57 มีสองกลุ่มคือ ไม่สามารถตรวจสอบข้อมูลได้ และประเมินความต้องการจำเป็นของตนเอง ไม่สอดคล้องกับข้อมูล หลักฐานการปฏิบัติงาน ข้อเสนอแนะ เห็นได้จาก ครูบางส่วนไม่มีหลักฐานในการตรวจสอบ และไม่แน่ใจในคำตอบของตนเอง จึงไม่แน่ใจว่า ครูมีความต้องการจำเป็นที่ควรได้รับการพัฒนาจริงหรือไม่ ผลการตรวจสอบดังแสดงในตารางที่ 4.15

ตารางที่ 4.14 ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครูโรงเรียน A

ครู	จุดเด่น	ข้อควรปรับปรุง	ความต้องการพัฒนา	ความถูกต้องในการกำหนดความต้องการจำเป็น
AT1	ใช้กิจกรรมสนับสนุนการเรียนรู้ที่หลากหลาย	การใช้เทคนิคในการจัดการเรียนรู้	การจัดการเรียนรู้ในทุกกลุ่มสาระ	✓
AT2	สนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียนโดยใช้แหล่งเรียนรู้ในสถานศึกษา	การวิเคราะห์หลักสูตร	1. การวิเคราะห์หลักสูตร 2. การวิจัยในชั้นเรียน 3. การวัดและประเมินผล การเรียนรู้	✓
AT3	ส่งเสริมการเรียนรู้ที่เน้นคุณธรรม จริยธรรม	การจัดทำแผนการเรียนรู้ให้เป็นปัจจุบัน	1. การวิเคราะห์หลักสูตร 2. การวัดและประเมินผล การเรียนรู้ 3. การจัดทำแผนการเรียนรู้	✓
AT4	1. ใช้กิจกรรมที่หลากหลายเพื่อปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรมแก่ผู้เรียน 2. ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์สูงขึ้น 3. ผู้เรียนมีวินัยดีขึ้น	1. การวิเคราะห์หลักสูตร 2. การจัดทำแผนการเรียนรู้ 3. การประเมินการเรียนรู้ 4. การวิจัยและการเขียนรายงานการวิจัย	1. การวิเคราะห์หลักสูตร 2. การจัดทำแผนการเรียนรู้ 3. การประเมินการเรียนรู้ 4. การวิจัยและการเขียนรายงานการวิจัย	✓

ตารางที่ 4.15 ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครูโรงเรียน B

ครู	จุดเด่น	ข้อควรปรับปรุง	ความต้องการพัฒนา	ความถูกต้องในการกำหนดความต้องการจำเป็น
BT1	การสอนคณิตศาสตร์	การสอนภาษาอังกฤษ	1. การทำแผนการจัดการเรียนรู้ 2. การจัดระบบข้อมูล 3. การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ 4. การใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้	×
BT2	-	1. การทำวิจัยในชั้นเรียน 2. การศึกษาเด็กเป็นรายบุคคล	1. การทำวิจัยในชั้นเรียน 2. การวิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคล	ไม่แน่ใจ
BT3	-	1. การทำวิจัยในชั้นเรียน 2. การใช้คอมพิวเตอร์ในการจัดการเรียนรู้	1. การทำแผนการจัดการเรียนรู้ 2. การใช้สื่อและคอมพิวเตอร์ในการจัดการเรียนรู้	✓
BT4	การสอนพลศึกษาให้ผู้เรียนเรียนอย่างมีความสุข	-	-	ไม่แน่ใจ
BT5	การเตรียมความพร้อมผู้เรียน	การใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้ที่ดึงดูดความสนใจผู้เรียน	1. เทคนิคการจัดการเรียนรู้ 2. การใช้สื่อในการจัดการเรียนรู้ 3. การทำวิจัยในชั้นเรียน	×
BT6	การใช้กิจกรรมที่หลากหลายในการจัดการเรียนรู้แก่ผู้เรียน	การพัฒนาสื่อการจัดการเรียนรู้ให้เพียงพอ	1. การใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้ 2. การใช้สื่อเทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้ 3. เทคนิคการส่งเสริมการแสดงออกของผู้เรียน	✓
BT7	-	การยกระดับผลสัมฤทธิ์ผู้เรียน	การใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้	✓

3. ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครูโรงเรียน C

ผลการศึกษา พบว่า ครูโรงเรียน C ร้อยละ 28.57 มีศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของตนเองในการพัฒนา ร้อยละ 42.86 มีสองกลุ่มคือ ไม่สามารถตรวจสอบข้อมูลได้ และร้อยละ 28.57 ประเมินความต้องการจำเป็นของตนเองไม่สอดคล้องกับข้อมูล หลักฐานการปฏิบัติงานข้อสนับสนุน เห็นได้จาก ครูบางส่วนไม่มีหลักฐานในการตรวจสอบในกรณีที่ไม่น่าใจ และครูบางส่วนเขียนตามเพื่อน จึงไม่ถือว่ามีศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็น ผลการตรวจสอบดังแสดงในตารางที่ 4.16

ตารางที่ 4.16 ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครูโรงเรียน C

ครู	จุดเด่น	ข้อควรปรับปรุง	ความต้องการพัฒนา	ความถูกต้องในการกำหนดความต้องการจำเป็น
CT1	-	-	1. การทำวิจัยในชั้นเรียน 2. การใช้สื่อและเทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้ 3. การสร้างแบบทดสอบ	✓
CT2	การจัดการเรียนรู้ที่เน้นการปฏิบัติจริง	-	1. การสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้ 2. การทำวิจัยในชั้นเรียน	ไม่แน่ใจ
CT3	1. ส่งเสริมผู้เรียนให้กล้าแสดงออก 2. เน้นการส่งเสริมคุณธรรมจริยธรรมในการจัดการเรียนรู้	ทำแผนการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับหลักสูตร	1. การทำหน่วยการเรียนรู้ 2. การส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน 3. การทำแผนการเรียนรู้	ไม่แน่ใจ
CT4	เน้นการปลูกฝังคุณธรรมจริยธรรมให้กับผู้เรียน	ทำวิจัยในชั้นเรียน	1. การทำวิจัยในชั้นเรียน 2. การจัดทำแผนการเรียนรู้	✓
CT5	พัฒนาผู้เรียนเรื่องการอ่านออกเขียนได้	การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้ครอบคลุมทุกกลุ่มสาระ	การออกแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นการกระตุ้นความใฝ่รู้ใฝ่เรียน	ไม่แน่ใจ

ตารางที่ 4.16 (ต่อ)

ครู	จุดเด่น	ข้อควรปรับปรุง	ความต้องการพัฒนา	ความถูกต้องในการกำหนดความต้องการจำเป็น
CT6	นักเรียนอ่านออกเขียนได้ตามเกณฑ์ที่กำหนด	1. การทำแผนการจัดการเรียนรู้ 2. การพัฒนาวัตกรรมการเรียนรู้	1. การทำแผนการจัดการเรียนรู้ 2. การพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้ 3. การประเมินการเรียนรู้ 4. การพัฒนานวัตกรรมการ	×
CT7	การจัดการเรียนรู้ที่เน้นการแก้ปัญหาจริงในชีวิตประจำวัน	1. การพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ 2. การทำวิจัยในชั้นเรียน 3. การใช้สื่อเทคโนโลยี 4. การใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้	1. การพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ 2. การทำวิจัยในชั้นเรียน 3. การใช้สื่อเทคโนโลยี 4. การใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้	×

2.4.2 ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครู

ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยให้ครูกำหนดตัดสินใจระดับเป้าหมายที่คิดว่าตนเองจะบรรลุความสำเร็จได้ ครูทุกคนได้ร่วมกันวิพากษ์ เกี่ยวกับเป้าหมายของการพัฒนาครูแต่ละคน โดยพิจารณาถึงความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความสอดคล้องกับนโยบายหลักของสถานศึกษา ซึ่งสรุปได้ว่า การกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครู มุ่งเน้นที่การนำการวิจัยในชั้นเรียนมาพัฒนาการเรียนรู้ การพัฒนาเทคนิควิธีการจัดการเรียนรู้ เพื่อสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ และใช้สื่อเทคโนโลยีให้เกิดประโยชน์ อย่างไรก็ตาม การกำหนดวิสัยทัศน์ และพันธกิจการปฏิบัติงานครู ควรมีความสอดคล้องและเหมาะสมกับความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการปฏิบัติงาน ผลจากการตรวจสอบศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครู จากการประเมินของผู้บริหารสถานศึกษา กอปรกับเอกสาร หลักฐานข้อมูลจากการปฏิบัติงานครู และผลการประเมินจากผู้วิจัย ได้ผลการศึกษาดังแสดงในตารางที่ 4.17 – 4.19

1. ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครูโรงเรียน A

ศักยภาพของครูในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ พบว่า ครูร้อยละ 75 .00 สามารถกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจการพัฒนาการปฏิบัติงานถูกต้อง สอดคล้องกับฐานการปฏิบัติงานของตนเอง ผลการตรวจสอบดังแสดงในตารางที่ 4.17

ตารางที่ 4.17 ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครูโรงเรียน A

ครู	วิสัยทัศน์	พันธกิจ	ความถูกต้องในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครู
AT1	พัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ 100%	1. วิเคราะห์หลักสูตรสู่การจัดทำหน่วยการเรียนรู้ 2. สร้างนวัตกรรมส่งเสริมการอ่านของผู้เรียน 3. จัดทำเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้เพื่อวัดและประเมินอย่างหลากหลาย	✓
AT2	พัฒนาการสอนโดยเน้นการใช้การวิจัยในชั้นเรียน	1. จัดทำการวิจัยในชั้นเรียน 2. พัฒนาทักษะด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน 3. สร้างเครือข่ายการวิจัยในชั้นเรียน	✓
AT3	เป็นครูต้นแบบในการจัดกิจกรรมส่งเสริมคุณธรรมเพื่อพัฒนาผู้เรียน	1. จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นการบูรณาการคุณธรรม 2. สร้างและพัฒนาสื่อการเรียนรู้ด้านคุณธรรม	✓
AT4	ยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้สู่มาตรฐาน	1. จัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ 2. พัฒนาสื่อและนวัตกรรมจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ	ไม่แน่ใจ

2. ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครูโรงเรียน B

ศักยภาพของครูในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ พบว่า ครูร้อยละ 57.14 สามารถกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจการพัฒนาการปฏิบัติงานถูกต้อง สอดคล้องกับฐานการปฏิบัติงานของตนเอง ผลการตรวจสอบดังแสดงในตารางที่ 4.18

3. ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครูโรงเรียน C

ศักยภาพของครูในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ พบว่า ครูร้อยละ 42.86 สามารถกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจการพัฒนาการปฏิบัติงานถูกต้อง สอดคล้องกับฐานการปฏิบัติงานของตนเอง ผลการตรวจสอบดังแสดงในตารางที่ 4.19

ตารางที่ 4.18 ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครูโรงเรียน B

ครู	วิสัยทัศน์	พันธกิจ	ความถูกต้องในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครู
BT1	เน้นการทำวิจัยเพื่อพัฒนาภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียน	1. ยกระดับความรู้ความสามารถด้านภาษาอังกฤษของนักเรียนโดยใช้กระบวนการวิจัย 2. สร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ 3. พัฒนาชุดฝึกทักษะภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียน	✓
BT2	เน้นความเป็นผู้นำด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน	1. ศึกษาการทำวิจัยในชั้นเรียน 2. ทำวิจัยในชั้นเรียน 3. นำผลการวิจัยสู่การพัฒนาผู้เรียน	✓
BT3	พัฒนาตนเองสู่การเป็นครูมืออาชีพด้านเทคโนโลยีการสอน	1. จัดการเรียนรู้โดยใช้เทคโนโลยีเป็นสื่อการจัดการเรียนรู้ 2. พัฒนาสื่อและเทคนิคการจัดการเรียนรู้จากเทคโนโลยี	✓
BT4	เป็นผู้นำในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น	1. จัดการเรียนรู้โดยเน้นภูมิปัญญาท้องถิ่น 2. จัดทำ จัดหา หรือ พัฒนาแหล่งเรียนรู้ท้องถิ่น	✗
BT5	วัดและประเมินผลผู้เรียนตามสภาพจริงสู่การพัฒนาผู้เรียน	1. สร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้อย่างมีคุณภาพ 2. ใช้ผลการวัดและประเมินผู้เรียนสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง 3. จัดทำหลักฐานการวัดและประเมินผลการเรียนรู้อย่างถูกต้องตามหลักสูตร	✗
BT6	พัฒนาเทคนิคการสอนโดยใช้เทคโนโลยีเพื่อพัฒนาผู้เรียนสู่ความเป็นเลิศ	1. ศึกษาความสามารถที่เป็นเลิศของผู้เรียน 2. จัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมความเป็นเลิศของผู้เรียนโดยใช้สื่อเทคโนโลยีที่ทันสมัย 3. เผยแพร่ความเป็นเลิศของผู้เรียน	✓
BT7	ใช้การวิจัยพัฒนาผู้เรียนสู่ความเป็นเลิศ	1. จัดทำการวิจัยเพื่อแก้ปัญหาการเรียนรู้ของผู้เรียน 2. ใช้ผลการวิจัยสู่การพัฒนาการเรียนรู้ต่อเนื่อง	✗

ตารางที่ 4.19 ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครูโรงเรียน C

ครู	วิสัยทัศน์	พันธกิจ	ความถูกต้องในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครู
CT1	สร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ด้านการวิจัย	1. จัดทำวิจัยในชั้นเรียน 2. พัฒนาสื่อ นวัตกรรมการเรียนรู้ 3. ประสานความร่วมมือการเรียนรู้	✓
CT2	วัดและประเมินผลผู้เรียนสู่การพัฒนาศักยภาพอย่างแท้จริง	1. สร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลอย่างหลากหลายและครอบคลุม 2. จัดทำแบบประเมินการปฏิบัติงานของครู	✓
CT3	พัฒนาสื่อการเรียนรู้สู่เครือข่ายสถานศึกษา	1. จัดการศึกษาเพื่อบริการชุมชน 2. จัดระบบการจัดการความรู้สู่ชุมชน 3. ระดมทรัพยากรเพื่อสร้างเครือข่ายการเรียนรู้	×
CT4	พัฒนาสู่ความเป็นผู้นำด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน	1. จัดทำการวิจัยในชั้นเรียน 2. พัฒนาผู้เรียนโดยใช้การวิจัยเป็นฐาน	×
CT5	เป็นครูต้นแบบในการพัฒนาแหล่งเรียนรู้	1. พัฒนาแหล่งเรียนรู้เพื่อการเรียนการสอน 2. ประสานความร่วมมือกับหลายหน่วยงานเพื่อพัฒนาแหล่งเรียนรู้	✓
CT6	CT5	มุ่งพัฒนาการจัดการเรียนรู้สู่ความเป็นครูมืออาชีพ	×
CT7	เป็นผู้นำในการใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้	1. พัฒนาการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคโนโลยีช่วยสอน 2. สร้าง พัฒนาสื่อ โดยใช้เทคโนโลยีช่วยสอน 3. จัดทำและเผยแพร่ นวัตกรรมการเรียนรู้	×

2.4.3 ศักยภาพในการทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู

ในขั้นนี้ครูจะดำเนินการจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู ตามที่ผู้วิจัยได้สร้างความเข้าใจเบื้องต้นแล้วในระยะเวลาเตรียมการ และมีการทบทวนให้อีกครั้งในกระบวนการอบรม การจัดทำและพัฒนาแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญของตนเองนั้น ผู้วิจัยใช้ยุทธวิธีการอำนวยความสะดวก การให้คำแนะนำ ในขั้นนี้ ทำให้ครูได้แผนพัฒนาความเชี่ยวชาญของครู มาจำนวน 18 แผน ผู้วิจัยดำเนินการประเมินคุณภาพของแผนตามตัวบ่งชี้ ผลการประเมินพบว่า แผนพัฒนาการ

ปฏิบัติงานครูที่มีคุณภาพดีมาก มีจำนวน 5 แผน นอกนั้นอยู่ในระดับดี แต่องค์ประกอบด้านแนวทางการประเมินของครู เป็นองค์ประกอบที่ครูส่วนใหญ่ต้องปรับปรุงแก้ไข ทั้งนี้ครูที่พบว่าแนวทางการดำเนินการประเมินไม่ชัดเจน ได้ดำเนินการปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ ผลการประเมินดังแสดงในตารางที่ 4.20

ตารางที่ 4.20 ศักยภาพในการทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู

ระดับคุณภาพ แผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ระดับดีมาก	2	50.00	2	28.57	1	14.29
ระดับดี	2	50.00	5	71.43	6	85.71
รวม	4	100.00	7	100.00	7	100.00

2.4.4 ศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

การตรวจสอบศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ผู้วิจัยใช้วิธีการตรวจสอบ โดยการสะท้อนผลการประเมินจากผู้บริหาร การประเมินตนเองของครู และหลักฐานที่อ้างอิงการพัฒนา ดังนั้นจึงเป็นการศึกษาทั้งในภาพความสำเร็จและแนวโน้มที่คาดว่าจะประสบความสำเร็จ พบว่า ในขั้นนี้ครูมีรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานฉบับสมบูรณ์จำนวน 3 เล่ม และที่ยังไม่สมบูรณ์จำนวน 5 เล่ม จึงสรุปได้ว่า ครูที่มีศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาตนเองมีจำนวนทั้งหมด 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44.44 ผลดังแสดงในตารางที่ 4.21

ตารางที่ 4.21 ศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาตนเองของครู

ครู	ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็น	ศักยภาพในการจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงาน	รายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
AT1	มี	ดีมาก	มีรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงาน ฉบับสมบูรณ์
AT2	มี	ดีมาก	มีรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงาน ฉบับสมบูรณ์
AT3	มี	ดี	มีรายงานผลการพัฒนา แต่ขาดความสมบูรณ์
AT4	มี	ดี	มีรายงานผลการพัฒนา แต่ขาดความสมบูรณ์
BT1	ไม่มี	ดีมาก	มีรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงาน ฉบับสมบูรณ์
BT2	ไม่แน่ใจ	ดี	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน
BT3	มี	ดี	มีรายงานผลการพัฒนา แต่ขาดความสมบูรณ์
BT4	ไม่แน่ใจ	ดี	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน
BT5	ไม่มี	ดี	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน
BT6	มี	ดี	มีรายงานผลการพัฒนา แต่ขาดความสมบูรณ์
BT7	มี	ดี	มีรายงานผลการพัฒนา แต่ขาดความสมบูรณ์

ตารางที่ 4.21 (ต่อ)

ครู	ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็น	ศักยภาพในการจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงาน	รายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
CT1	มี	ดี	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน
CT2	ไม่แน่ใจ	ดี	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน
CT3	ไม่แน่ใจ	ดี	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน
CT4	มี	ดีมาก	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน
CT5	ไม่แน่ใจ	ดี	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน
CT6	ไม่มี	ดี	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน
CT7	ไม่มี	ดี	ไม่พบรายการการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน

จากการศึกษาศักยภาพครูในด้านต่าง ๆ จึงสรุปได้ว่า ครูจากโรงเรียน A มีสมรรถนะการปฏิบัติงานมากที่สุด ทั้งนี้จากรายการศึกษา 4 รายการ พบว่า จำนวนครูในโรงเรียน A มีสมรรถนะการปฏิบัติงานมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 75.00 – 100.00 รองลงมาเป็นจำนวนครูในโรงเรียน B คิดเป็นร้อยละ 42.86 – 100.00 และครูในโรงเรียน C คิดเป็นร้อยละ 28.57 – 100.00 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาตามศักยภาพที่ศึกษา พบว่า ครูทั้งหมดมีศักยภาพในการจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู เหมือนกัน แต่ศักยภาพที่ต่างกันเมื่อพิจารณาเป็นรายสถานศึกษา พบว่า ครูโรงเรียน A มีศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็น ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ และศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานมากที่สุด รายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.22

ตารางที่ 4.22 สมรรถนะการปฏิบัติงานครูจำแนกตามกรณีศึกษา

สมรรถนะการปฏิบัติงานครู	โรงเรียน A (N=4)		โรงเรียน B (N=7)		โรงเรียน C (N=7)	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็น	4	100.00	3	42.86	2	28.57
2. ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ	3	75.00	4	57.14	3	42.86
3. ศักยภาพในการจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงาน	4	100.00	7	100.00	7	100.00
4. ศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงาน	4	100.00	4	57.14	-	-

ตอนที่ 3 บทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

การศึกษายุทธศาสตร์ที่สำคัญจากกระบวนการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ในประเด็นต่างๆ ดังนี้

3.1 การใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

การใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีจุดเน้นสำคัญที่ผู้นำแนวคิดต้องตระหนักอยู่เสมอ การมุ่งสร้างสมรรถนะด้านการประเมินให้แก่ครูก่อน และให้ครูได้ใช้ผลจากการประเมินสะท้อนผลการพัฒนา พบว่า โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูเป็นโมเดลที่เหมาะสมกับวิชาชีพศึกษานิเทศก์ ดังนั้น ศึกษานิเทศก์ควรนำไปประยุกต์ใช้สู่การนิเทศครูตามบริบทของสถานศึกษา ทั้งนี้การให้คำชี้แนะ (Coaching) ถือเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาครูตามหลักการพัฒนาครูของโมเดลนี้ และมียุทธวิธีการเสริมพลังอำนาจจากแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่เอื้อต่อการพัฒนาครูมากขึ้น โดยบทบาทของนักประเมินเสริมพลังอำนาจที่พัฒนาสมรรถนะการประเมินให้แก่ครู โดยใช้การจัดอบรม (training) ร่วมกับวิธีการอำนวยความสะดวก (facilitation) ให้แก่ครู พยายามขจัดอุปสรรคปัญหาต่างๆ ให้การสนับสนุนครู (advocacy) โดยการนำข้อมูลผลการประเมินของครูสู่การปรับปรุงหรือยกระดับการพัฒนา การสร้างความกระจ่าง (illumination) ในการประเมินตนเองของครู ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ตนเองและองค์กร และให้อิสระครูในการกำหนดตนเอง (liberation) ในที่สุด ซึ่งครูจะภาคภูมิใจที่สามารถทำให้เกิดความสำเร็จได้ด้วยตนเอง เห็นได้จากครูที่สามารถพัฒนาตนเองจนมีรายงานผลการพัฒนา ที่มีความภูมิใจในการสร้างผลงานของตนเองได้ และมีแนวโน้มจะพัฒนาอีก และจากการกำหนดยุทธศาสตร์ในการสร้างเครือข่ายการศึกษา มีความต้องการที่จะนำเสนอผลงานระหว่างสถานศึกษา เกิดแนวคิดการจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ข้อค้นพบอีกประการหนึ่งคือ การมุ่งสร้างสมรรถนะการประเมินให้แก่ครูในบริบทที่ไปศึกษาวิจัยนั้น ไม่ยากเท่ากับการส่งเสริมให้ครูใช้สมรรถนะการประเมินในการพัฒนากระบวนการปฏิบัติงาน เพราะครูคิดว่ากระบวนการประเมินเป็นเรื่องยุ่งยากและไม่คุ้นเคย ในขั้นตอนนี้จึงส่งเสริมให้ครูใช้การประเมินแบบง่ายๆ คือ ประเมินสิ่งใด เห็นได้จากสิ่งใด และ รู้ได้ อย่างไรก็ตามดีหรือไม่ดี และ ผ่านหรือไม่ผ่าน

3.2 การใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน

การใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานมาประยุกต์ใช้พัฒนาครู ในส่วนที่ผู้บริหารทำหน้าที่เป็นผู้สะท้อนผลการประเมินให้แก่ครู เพื่อทบทวนผลการประเมินของครูนั้น พบว่า ทำให้เกิดมิติของการประเมินที่เน้นการมีส่วนร่วม และทำให้ครูใช้หลักฐานจากการประเมิน ไม่ใช่แต่เพียงอ้างผลการประเมินโดยปราศจากหลักฐาน การสะท้อนผลการประเมิน

ของผู้บริหารและครู เพื่อหาข้อสรุปทำให้เกิดกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ความรู้ด้านการประเมิน เนื่องจากมีการอภิปราย เกี่ยวกับ แนวทางการได้มาซึ่งผลการประเมิน ความเหมาะสม ความถูกต้องของการประเมิน ดังนั้น การใช้หลักการประเมินแบบมีส่วนร่วมจึงมีความเหมาะสมที่สถานศึกษาควรนำไป

3.3 บริบทครูไทยกับการใช้แนวคิดการเสริมพลังอำนาจ

การใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจกับครูไทย จากที่ได้ทดลองศึกษา พัฒนาการปฏิบัติงานครู พบว่า การพัฒนาครูโดยใช้แนวทางการเสริมพลังอำนาจ เพื่อให้ครูมีสมรรถนะด้านการประเมิน และใช้การประเมินสู่การพัฒนาปรับปรุงการปฏิบัติงานนั้น นักประเมินเสริมพลังอำนาจจะคาดหวังความสำเร็จได้ไม่ถึง 100 เปอร์เซ็นต์ ทั้งนี้ในบริบทของครูไทย นักประเมินเสริมพลังอำนาจจะต้องใช้ระยะเวลามากจึงจะเห็นผลการพัฒนาที่เกิดขึ้นตามทฤษฎี เนื่องจากครูไทยยังไม่พร้อมที่กำหนดหรือกำกับกับการปฏิบัติงานได้ด้วยตนเอง การยอมรับของครูต่อกระบวนการพัฒนามีความแตกต่างกัน กอปรกับวัฒนธรรมการทำงาน ที่ครูมักจะคุ้นเคยการรับคำสั่งจากบนลงล่าง จึงทำให้ครูยังไม่คุ้นเคยกับการกำหนดตัดสินใจได้ด้วยตนเอง สิ่งที่ได้เรียนรู้อีกประการหนึ่ง คือ ต้องสร้างการยอมรับต่อตัวครูก่อน ทั้งนี้ เป็นการยอมรับของครูที่มีต่อผู้มีส่วนร่วมในการพัฒนา และ เป็นการยอมรับตนเองของครู วิธีการแสดงความเข้าใจในปัญหา และภาระงานของครู การพูดคุยพบปะในลักษณะที่ไม่เป็นทางการ โดยสนทนาในประเด็นที่เป็นความสนใจร่วมกันก่อนจะทำให้ครูไว้วางใจนักประเมินเสริมพลังอำนาจได้

3.4 กระบวนการพัฒนาการปฏิบัติงานครูตามแนวคิดการเสริมพลังอำนาจ

กระบวนการพัฒนาครู ตามแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดความยั่งยืนของการพัฒนาครูอยู่แล้วในการวิจัยครั้งนี้ จึงพบว่า การที่ผู้วิจัยประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจร่วมกับการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานนั้น ครูมีการพัฒนาที่ยกระดับขึ้นแม้ว่าครูจะมีเกณฑ์เทียบในการพัฒนาตนเองก็ตาม แต่การที่ครูได้รู้จักใช้การประเมินอย่างต่อเนื่องและกำหนดเป้าหมายของตนเองได้ ครูบางคนจึงกำหนดระดับความเชี่ยวชาญของตนเองมากขึ้น แม้ว่าจะมีความรู้ความสามารถในด้านนั้นอยู่แล้ว

3.5 ผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ได้จากการเสริมพลังอำนาจ

ผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ได้จากการเสริมพลังอำนาจ พบว่า ครูมีความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน แม้ว่าครูทั้งหมดไม่บรรลุเป้าหมายตามที่กำหนดไว้แต่ครูยังมีความภาคภูมิใจในความสำเร็จของตนเองและไม่เกิดความเครียดที่ไม่บรรลุเป้าหมายเหมือนคนอื่น

ซึ่งลักษณะของครูที่เกิดขึ้นนี้ ผู้วิจัยเรียกว่า เป็นความก้าวหน้าแบบไม่ต้องตามใคร แต่มุ่งไปให้ถึงเป้าหมายที่วางไว้เหมือนๆ กัน

3.6 ยุทธวิธีที่ใช้ในการเสริมพลังอำนาจ

การวิจัยเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานครูในครั้งนี้ พบว่า การใช้ยุทธวิธีเพื่อเสริมพลังอำนาจให้แก่ครู ได้ใช้สมรรถนะในการประเมินเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเองนั้น มีแนวทางการปฏิบัติเพิ่มเติมดังนี้

3.6.1 เข้าใจครู เข้าใจปัญหา หมายความว่า การเข้าไปพัฒนาครู ศึกษานิเทศก์ จะต้องเข้าใจวัฒนธรรมการทำงานของคุณเป็นเบื้องต้น เข้าใจปัญหาส่วนตัว และปัญหาการทำงานในการลงสนามเห็นได้จากที่ครูเกิดความไม่มั่นใจที่จะพัฒนาตนเอง และกล้าที่จะดำเนินการ เพราะมีปัจจัยเรื่องงบประมาณของสถานศึกษา การให้การยินยอมจากผู้บริหาร หรือ การที่ครูไม่เคยได้ออกไปข้างนอกสถานศึกษา เพราะมีสถานศึกษาหนึ่งในจำนวนของสถานที่เป็นกรณีศึกษา จะให้ครูเพียงคนเดียวทำกิจกรรมที่ได้รับจากหน่วยงานต้นสังกัด ไม่ว่าจะเป็นการอบรม การประชุม หรือการไปรับนโยบายมาปฏิบัติ และอีกกรณี คือ ผู้บริหารรับเหมาะการอบรมทั้งหมด ซึ่งเป็นการแก้ปัญหาของสถานศึกษาที่มีจำนวนครูน้อย ในส่วนนี้ทำให้ศึกษานิเทศก์ที่จะเข้าไปพัฒนา ต้องทำความเข้าใจเป็นเบื้องต้น

3.6.2 ยืดหยุ่น ยอมรับ ปรับเปลี่ยน หมายความว่า เมื่อรับรู้ รับทราบปัญหาของคุณ อันเกิดจากทั้งปัจจัยภายในตัวคุณเองและปัจจัยภายนอกแล้ว ศึกษานิเทศก์ควรปรับกระบวนการพัฒนาให้เกิดความยืดหยุ่นมากขึ้น ไม่เน้นกระบวนการมากนัก และต้องยอมรับกับวิธีการที่ต้องปรับเปลี่ยน เพราะการเปลี่ยนแปลงระบบ หรือ พฤติกรรมของคุณนั้น ต้องใช้เวลา ศึกษานิเทศก์ต้องปรับเปลี่ยนมุมมองจากการนำทฤษฎีสู่การปฏิบัติจริง ว่าไม่สามารถจะทำให้เกิดขึ้นได้ตามทฤษฎีทุกประการในครั้งแรก

3.6.3 ยั่วยุ ส่งเสริม ทำทนาย ให้เกิดพลัง หมายความว่า สิ่งที่จะช่วยให้การพัฒนาครูบรรลุผลสำเร็จ ภายใต้สภาพปัญหาและกระบวนการพัฒนาที่ต้องยืดหยุ่นนั้น ศึกษานิเทศก์ต้องใช้เทคนิคการยั่วยุ และทำทนายให้ครูเกิดพลังในการพัฒนา โดยการส่งเสริมให้ครูมีกำลังใจ

3.6.4 ร่วมรับรู้ ร่วมรับฟัง และชี้แนะ หมายความว่า การส่งเสริมที่จะทำให้ครูเกิดพลังใจในการปฏิบัติงานได้นั้น ต้องใช้การรับรู้ รับฟังให้มากๆ และคอยชี้แนะแนวทางครูให้ใช้การประเมินสู่การตรวจสอบสภาพการปฏิบัติงานของตนเองได้ด้วยตนเองตลอดเวลา

3.6.5 เชื้อ อำนาจ และให้อิสระ หมายความว่า เมื่อศึกษานิเทศก์ได้ดำเนินกิจกรรมที่เชื่อต่อการพัฒนาตนเองได้ด้วยตนเองของคุณแล้ว ต้องมีการอำนวยความสะดวกให้ครู

ให้คุณได้มีอิสระในการกำหนดแนวทางการพัฒนาตนเองต่อไป ตามความต้องการของคุณ บนพื้นฐานที่ถูกต้อง และสอดคล้องกับเป้าหมายขององค์กร

3.7 การสื่อสารกับการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

การพัฒนาการปฏิบัติงานครูในสถานศึกษาที่ไม่สามารถเข้าไปเสริมพลังอำนาจได้อย่างเต็มที่นั้น นักวิจัย พบว่า มีวิธีการสื่อสารอื่นเพื่อทำความเข้าใจ และแจ้งแนวทางการดำเนินงาน ได้แก่ การสื่อสารผ่านตัวแทนเครือข่าย การสื่อสารโดยตรง การสื่อสารผ่านจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ หรือ การพบปะนอกเวลาทำงาน เพื่อแสดงถึง ความห่วงใยในฐานะผู้มีส่วนร่วมในการพัฒนา แต่ไม่ได้แสดงบทบาทของนักประเมินเสริมพลังอำนาจ เพื่อให้ครูรู้สึกว่าได้พัฒนาตนเองอยู่อย่างโดดเดี่ยว

3.8 ค่าใช้จ่ายในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

การพัฒนาการปฏิบัติงานครูในครั้งนี้ พบว่า มีการใช้งบประมาณในด้านการเดินทาง เนื่องจากต้องเข้าไปพบครูเพื่อเสริมพลังอำนาจ โดยเฉพาะโรงเรียน A ที่ต้องเข้าไปเสริมพลังอยู่ในระดับ นอกจากการเดินทางแล้วเป็นค่าใช้จ่ายในการสื่อสาร โดยเฉพาะทางโทรศัพท์

3.9 เพศของครูกับการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

การพัฒนาการปฏิบัติงานครูกับเพศของครู พบว่า ถ้าเป็นเพศเดียวกัน นักวิจัยก็จะสามารถเข้าไปทำความเข้าใจได้ง่ายขึ้น แต่ก็ไม่ทำให้การเข้าไปเสริมพลังอำนาจเกิดผลแตกต่างกัน ระหว่างครูเพศหญิงกับเพศชาย ทั้งครูเพศชายและครูเพศหญิงต่างก็ให้การยอมรับการพัฒนา

3.10 การเสริมพลังอำนาจให้ประสบความสำเร็จ

แนวทางในการเสริมพลังอำนาจในการพัฒนาครูให้ประสบความสำเร็จ พบว่าอย่าทำให้ครูรู้สึกว่า การใช้การประเมินเป็นกระแสหลักในการทำงานนั้นเป็นการเพิ่มภาระให้แก่ครู แต่ต้องใช้วิธีการ ชี้ให้เห็น หรือ ทำให้เกิดผล ว่าการใช้การประเมินสะท้อนผลการปฏิบัติงานจะทำให้ครูได้สารสนเทศในการพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา มีวัตถุประสงค์ดังนี้ 1. เพื่อพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ 2. เพื่อศึกษาผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และ 3. เพื่อนำเสนอบทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการดำเนินการวิจัย แบ่งออกเป็น 3 ระยะดังนี้ คือ

ระยะที่ 1 เป็นการพัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นผู้เชี่ยวชาญ เพื่อตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นของโมเดล จำนวน 7 ท่าน โดยเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยใช้แบบสัมภาษณ์ และผู้เชี่ยวชาญในการวิพากษ์โมเดล จำนวน 5 ท่าน การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยระยะที่ 1 ผู้วิจัยวิเคราะห์เนื้อหา

ระยะที่ 2 การทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู การวิจัยระยะนี้เป็น การทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู เพื่อตรวจสอบประสิทธิผลของโมเดล โดยการนำไปใช้พัฒนาครูในบริบทจริงของสถานศึกษา ผู้วิจัยทำการคัดเลือกสถานศึกษาแบบเจาะจง เพื่อศึกษาเป็นกรณีศึกษา ในขั้นนี้ได้สถานศึกษาจำนวน 3 แห่ง ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 2 และมีครูเข้าร่วมการวิจัยจำนวน 18 คน ขั้นตอนของการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพโดยใช้เครื่องมือหลายชนิด ได้แก่ 1. เทคนิคการสนทนากลุ่ม 2. แบบสัมภาษณ์ 3. แบบประเมินสมรรถนะการประเมินของครู 4. แบบบันทึกการให้คำปรึกษา 5. แบบสังเกต และ 6. แบบตรวจสอบรายการพฤติกรรมครู การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยระยะที่ 2 ผู้วิจัยวิเคราะห์โดยใช้สถิติบรรยาย สำหรับข้อมูลเชิงปริมาณ และวิเคราะห์เนื้อหา สำหรับข้อมูลเชิงคุณภาพ

ระยะที่ 3 นำเสนอบทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู การวิจัยระยะนี้ผู้วิจัยใช้กลุ่มตัวอย่างชุดเดียวกับที่ใช้ในการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ในขั้นนี้ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์ข้อมูลจากการพัฒนาการปฏิบัติงานครูและสรุปเป็นบทเรียนที่ได้เรียนรู้

การนำเสนอข้อมูลในบทนี้แบ่งออกเป็น 3 ตอนคือ สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ ดังนี้

ตอนที่ 1 สรุปผลการวิจัย

การสรุปผลการวิจัยแบ่งออกเป็น 3 หัวข้อดังนี้คือ 1. การพัฒนาโมเดลการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ 2. การทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู และ 3. บทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

1. โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่

องค์ประกอบแรก คือ การรู้จักครูเป็นรายบุคคล ในขั้นตอนนี้ครูจะศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาตนเอง โดยพิจารณาความสามารถตนเองตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู

องค์ประกอบที่สอง ครูวางเป้าหมายการพัฒนาตนเองตามความต้องการ ในขั้นตอนนี้ ครูจะกำหนดวิสัยทัศน์การ และพันธกิจการพัฒนาการปฏิบัติงานตนเอง รวบรวมข้อมูลหลักฐานการปฏิบัติงานที่มี สู่การวางแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญในการปฏิบัติงานครู

องค์ประกอบที่สาม การพัฒนาครูให้บรรลุเป้าหมายในขั้นตอนนี้ครูจะได้รับการอบรมสมรรถนะด้านการประเมิน และสามารถอบรมได้ตามความต้องการจำเป็นที่ต้องการพัฒนาในเนื้อหาอื่น เพื่อนำมาพัฒนางานของตนเอง และมีการประเมินความก้าวหน้า และปรับยุทธศาสตร์การพัฒนาตนเองได้

และองค์ประกอบที่สี่ การประเมินผลการบรรลุเป้าหมายของครู ในขั้นตอนนี้ครูจะประเมินการบรรลุความสำเร็จตามเป้าหมายของตนเอง และคิดยุทธศาสตร์การพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

2. ผลทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ได้ข้อสรุปดังนี้

2.1 สมรรถนะด้านการประเมินของครู พบว่า ครูมีความรู้ความเข้าใจด้านการประเมิน มีความสามารถในการปฏิบัติการประเมิน และใช้ผลการประเมินในการพัฒนาตนเองของครู จำนวน 8 คน จากครูที่เข้าร่วมการพัฒนาทั้งหมด จำนวน 18 คน คิดเป็นร้อยละ 44.44

2.2 พฤติกรรมครูตามหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครู พบว่า โรงเรียนที่นักวิจัยใช้บทบาทของหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในระดับสูงจะทำให้ครูเกิดการพัฒนางานได้ดี และมีพฤติกรรมตามหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่สอดคล้องกับแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ได้แก่ มีการพัฒนายกระดับขึ้น เกิดลักษณะความเป็นเจ้าของชุมชน มีการร่วมกันของทุกฝ่าย เกิดกระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม เน้นความเป็นธรรมในสังคม เกิดวิถีความรู้ใน

ชุมชน ใช้ยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ มุ่งการสร้างสมรรถนะ เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ และแสดงความรับผิดชอบต่อที่ตรวจสอบได้

2.3 สมรรถนะการปฏิบัติงานครู

2.3.1 ศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของครู พบว่า ครูโรงเรียน A ร้อยละ 100 มีศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็นของตนเองในการพัฒนา รองลงมาเป็น ครูโรงเรียน B ร้อยละ 42.86 และโรงเรียน C ร้อยละ 28.57 ตามลำดับ

2.3.2 ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจของครู พบว่า ครูส่วนมากมี ศักยภาพในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ โดยเป็นครูโรงเรียน A ครูร้อยละ 75 .00 รองลงมา เป็นครูโรงเรียน B และ C คิดเป็นร้อยละ 57.14 และ 42.86 ตามลำดับ

2.3.3 ศักยภาพในการทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู พบว่า แผนพัฒนาการ ปฏิบัติงานครูที่มีคุณภาพดีมาก มีจำนวน 5 แผน นอกนั้นอยู่ในระดับดี แต่องค์ประกอบด้าน แนวทางการประเมินของครู เป็นองค์ประกอบที่ครูส่วนใหญ่ต้องปรับปรุงแก้ไข

2.4.4 ศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู พบว่า จำนวนครู ในโรงเรียน A มีสมรรถนะการปฏิบัติงานมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 75 .00 – 100.00 รองลงมาเป็น จำนวนครูในโรงเรียน B คิดเป็นร้อยละ 42.86 – 100.00 และครูในโรงเรียน C คิดเป็นร้อยละ 28.57 – 100.00 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาตามศักยภาพที่ศึกษา พบว่า ครูทั้งหมดมีศักยภาพใน การจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู เหมือนกัน แต่ศักยภาพที่ต่างกันเมื่อพิจารณาเป็นราย สถานศึกษาพบว่า ครูโรงเรียน A มีศักยภาพในการประเมินความต้องการจำเป็น ศักยภาพในการ กำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ และศักยภาพในการรายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานมากที่สุด

3. บทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการพัฒนาการปฏิบัติงานครู สรุปได้ดังนี้

3.1 การใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีจุดเน้นสำคัญที่ผู้นำ แนวคิด ต้องตระหนักอยู่เสมอ การมุ่งสร้างสมรรถนะด้านการประเมินให้แก่ครูก่อน และให้ครูได้ใช้ ผลจากการประเมินสะท้อนผลการพัฒนา

3.2 การใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน ในส่วนที่ผู้บริหาร ทำหน้าที่เป็นผู้สะท้อนผลการประเมินให้แก่ครู เพื่อทบทวนผลการประเมินของครูนั้น ทำให้เกิดมิติ ของการประเมินที่เน้นการมีส่วนร่วม

3.3 บริบทครูไทยกับการใช้แนวคิดการเสริมพลังอำนาจ นักประเมินเสริมพลัง อำนาจจะคาดหวังความสำเร็จได้ไม่ถึง 100 เปอร์เซ็นต์ และจะต้องใช้ระยะเวลามากจึงจะเห็นผลการ พัฒนาที่เกิดขึ้นตามทฤษฎี สิ่งที่ได้เรียนรู้อีกประการหนึ่ง คือ ต้องสร้างการยอมรับต่อตัวครูก่อน ทั้งนี้ เป็นการยอมรับของครูที่มีต่อผู้มีส่วนร่วมในการพัฒนา และ เป็นการยอมรับตนเองของครู

3.4 กระบวนการพัฒนาการปฏิบัติงานครูตามแนวคิดการเสริมพลังอำนาจ ทำให้ได้เรียนรู้ว่า แม้ว่าครูจะมีเกณฑ์เทียบในการพัฒนาตนเองก็ตาม แต่ถ้าครูได้รู้จักใช้การประเมินอย่างต่อเนื่อง ผลการประเมินจะเป็นสารสนเทศที่ดีสำหรับครู เชื้อต่อการพัฒนาแบบต่อยอด

3.5 ผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ได้จากการเสริมพลังอำนาจ ย่อมใช้เวลาแตกต่างกัน การพิจารณาผลสำเร็จ จึงดูจากความก้าวหน้าของแต่ละบุคคล

3.6 ยุทธวิธีที่ใช้ในการเสริมพลังอำนาจ ได้เป็นเทคนิคในการพัฒนาครู คือ เข้าใจครู เข้าใจปัญหา ยืดหยุ่น ยอมรับ ปรับเปลี่ยน ยั่วยุ ส่งเสริม ทำทนาย ให้เกิดพลัง ร่วมรับรู้ ร่วมรับฟัง และชี้แนะ เชื้อ อำนาจ และให้อิสระ

3.7 การสื่อสารเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานครู มีวิธีการสื่อสารอื่นเพื่อทำความเข้าใจ และแจ้งแนวทางการดำเนินงาน ได้แก่ การสื่อสารผ่านตัวแทนเครือข่าย การสื่อสารโดยตรง การสื่อสารผ่านจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ หรือ การพบปะนอกเวลาทำงาน

3.8 ค่าใช้จ่ายในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู การใช้งบประมาณในด้านการเดินทาง เนื่องจากต้องเข้าไปพบครูเพื่อเสริมพลังอำนาจ

3.9 เพศของครูกับการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ไม่ทำให้ผลการพัฒนาแตกต่างกันระหว่างเพศหญิงกับเพศชาย แต่ถ้าเป็นเพศหญิงซึ่งเป็นเพศเดียวกันจะทำให้เข้าหาได้ง่ายขึ้น

3.10 การเสริมพลังอำนาจให้ประสบความสำเร็จ อยู่ที่ อย่าทำให้ครูรู้สึกว่า การใช้การประเมินเป็นกระแสหลักในการทำงานนั้นเป็นการเพิ่มภาระให้แก่ครู แต่ต้องใช้วิธีการ ชี้ให้เห็นหรือ ทำให้เกิดผล ว่าการใช้การประเมินสะท้อนผลการปฏิบัติงานจะทำให้ครูได้สารสนเทศในการพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง

ตอนที่ 2 อภิปรายผลการวิจัย

1. องค์ประกอบของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ได้แก่ การรู้จักครูเป็นรายบุคคล สอดคล้องกับแนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานในแง่ของการศึกษาระดับความเชี่ยวชาญของครูก่อนจะดำเนินการพัฒนา และสอดคล้องกับแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ คือ ครูรู้จักตนเองและเข้าใจตนเอง ก่อนที่จะได้รับการพัฒนา เพื่อให้ครูวางเป้าหมายการพัฒนาตนเองตามความต้องการ ในขั้นตอนนี้เป็นไปตามกระบวนการของสองแนวคิดโดยเฉพาะแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ที่ให้อิสระในการกำหนดอนาคตตนเอง สูเป้าหมายความสำเร็จ (Zymbylas and Pananastaiou, 2005 อ้างถึงใน Hughes, 2006; Fettman, 2001; Fetterman and Wanderman, 2005)

2. การเข้ามาเสริมพลังอำนาจของศึกษานิเทศก์ ต้องเน้นให้ครูรู้จักตนเอง ใช้สมรรถนะด้านการประเมินด้วยตัวครูเอง แม้ว่าจะเกิดผลเร็วหรือช้า ซึ่งจากการวิจัยจะเห็นได้ว่า ครูบางคนไม่สามารถพัฒนาตนเองได้ตามเป้าหมายที่วางไว้แต่แรก นั้นเป็นเพราะว่าศักยภาพของครูแต่ละคนมีความแตกต่างกัน อีกประการหนึ่ง ปัจจัยภายนอกที่ไม่สามารถควบคุมได้ อย่างไรก็ตาม การให้ครูได้ใช้ผลการประเมินปรับเปลี่ยนยุทธศาสตร์การพัฒนาตนเองจะทำให้ครูบรรลุเป้าหมายความสำเร็จได้ตามที่มีศักยภาพเพียงพอ จะเห็นได้ว่าวิธีการพัฒนาครูดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่ให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียรับผิดชอบออกแบบการประเมินผล เป็นเจ้าของแนวคิด ตามหลักการความเป็นเจ้าของชุมชน (Community ownership) และหลักการความเป็นธรรมในสังคม (Social justice) ที่การประเมินจะนำสู่การพัฒนาอย่างเท่าเทียมและทั่วถึงนั่นเอง (Fetterman and Wanderman, 2005)

3. บทบาทของผู้บริหารในการพัฒนาครูนอกจากจะต้องส่งเสริม สนับสนุนครูและอำนวยความสะดวกแล้ว ในส่วนหนึ่งต้องร่วมรับผิดชอบในการประเมินครู สังเกตการพัฒนาตนเองของครู เพื่อร่วมสะท้อนผลการพัฒนาแก่ครู วิธีการดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน ที่มีผู้บริหารตรวจสอบความสอดคล้องของการประเมินตนเองของครู ซึ่งถือเป็นจุดอ่อนของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (The Ritenour School District, 2006)

4. Fetterman (2005) กล่าวว่า การมีส่วนร่วมในแนวทางประชาธิปไตยเป็นเหตุผลเชิงตรรกะที่เกิดขึ้นหลังจากที่มีการ่วมงานกัน หนึ่งการที่มีผู้บริหารช่วยกำกับติดตามทำให้ครูมีหลักในการพิจารณาว่าจะกำหนดทิศทางตนเองไปอย่างไร จึงจะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อองค์กร ซึ่งกระบวนการนี้เป็นจุดเด่นของแนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน (The Ritenour School District, 2006) รายงานผลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่เป็นผลผลิตจากการพัฒนาการปฏิบัติงานครูนั้น แสดงให้เห็นว่า การมุ่งสู่เป้าหมายความสำเร็จครูแต่ละคนย่อมมีความแตกต่างกัน ซึ่งก็เป็นไปตามแนวคิดของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานที่ว่า ครูแต่ละคนมีเป้าหมายการพัฒนาที่ขึ้นอยู่กับระดับความเป็นวิชาชีพของครูนั้น (Zymbylas & Pananastaiou, 2005 อ้างถึงใน Hughes, 2006) และสอดคล้องกับแนวคิดของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่ให้ครูสามารถกำหนดตัดสินใจมุ่งสู่เป้าหมายความสำเร็จได้ด้วยตนเอง หนึ่งเวลาก็คืออีกปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ครูไม่บรรลุเป้าหมายอย่างเท่าเทียมกัน ทั้งนี้ในประเด็นเรื่องเวลา Fetterman (2005) กล่าวว่า เวลาก็เป็นอีกมิติหนึ่งที่ยังอภิปรายกันอยู่สำหรับการนำหลักการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปใช้ อย่างไรก็ตาม Fetterman (2005) บอกว่า แม้ว่า หลักการที่

เกิดขึ้นจะยังไม่สมบูรณ์ก็ตามที แต่ถ้าพอมองเห็นความเป็นเหตุเป็นผลได้ก็ควรพิจารณาที่ผลที่จะตามมาได้

5. การสร้างสมรรถนะด้านการประเมิน มีความสำคัญและจำเป็นสิ่งแรก ทั้งนี้เห็นได้จากกรณีของครู BT1 ที่เกิดความสับสนจากการประเมินความต้องการจำเป็น แต่เมื่อมีการสะท้อนผล และได้ปรับแล้วจึงทำให้กำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจและจัดทำแผน จนพัฒนาตนเองตามเป้าหมายความสำเร็จได้

6. การจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานของครู พบว่า ไม่มีความแตกต่างกันเลย ในสถานศึกษาที่ได้รับการเสริมพลังอำนาจแตกต่างกัน หนึ่งในกรรรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยไม่ได้ กำหนดหรือประเมินความสามารถในการจัดทำแผนของครูตั้งแต่แรก อย่างไรก็ตาม เมื่อครบกระบวนการพัฒนาแม้ว่าครูจะทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานได้ แต่ครูที่รับการเสริมพลังอำนาจในระดับมาก จะแสดงผลความก้าวหน้าในการปฏิบัติงานได้มากที่สุด ดังที่ Fetterman (2005) กล่าวไว้ว่า การพัฒนาครูพิจารณาจากฐานการปฏิบัติงานเดิม และมุ่งเห็นการยกระดับการพัฒนาขึ้น

7. บทเรียนที่ได้เรียนรู้หลักๆ คือ ครูต้องเกิดสมรรถนะด้านการประเมินและใช้การประเมินเป็นกระแสหลักต่อการพัฒนา แนวคิดนี้ เป็นหัวใจหลักของการพัฒนาตามแนวทางของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Fetterman, 2005) เมื่อครูรู้จักตนเองจึงสามารถกำหนดทิศทางการพัฒนาตนเองได้ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้คือการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่มุ่งยกระดับความเชี่ยวชาญครูในการปฏิบัติงานด้านการสอน ตามแนวคิดของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน (Hughes, 2006)

8. สถานศึกษาที่เป็นกรณีศึกษา เป็นสถานศึกษาขนาดเล็ก มีครูน้อย จึงเกิดครูตัวแทนในการทำภารกิจของสถานศึกษาทุกภารกิจ ครูอื่นทำหน้าที่ปฏิบัติงานด้านการสอนเพียงอย่างเดียว ดังกรณีครู BT1 เหตุการณ์ดังกล่าวทำให้ครูไม่ได้รับการพัฒนาตามความต้องการ และครูคนเดียวเกิดประสบการณ์อย่างหลากหลาย จึงจะเห็นว่าครู BT1 สามารถพัฒนาตนเองได้ครบวงจรแม้ว่าจะไม่ได้รับการเสริมพลังอำนาจเท่ากับครูในโรงเรียน A

9. การที่ครูมีความรู้ในด้านการประเมิน แต่ไม่ได้ใช้สมรรถนะของตนเองอย่างเต็มที่ หรือ ไม่ได้นำมาใช้ในการพัฒนาปรับปรุงกระบวนการทำงานนั้น อาจเป็นเพราะว่า ในระบบการบริหารงานราชการ มักจะมุ่งเน้นนำการประเมินเพื่อตัดสินกระบวนการทำงาน ไม่ว่าจะเป็นในด้านของความสำเร็จของโครงการ หรือ ความสามารถของผู้ดำเนินโครงการ แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจนั้น เป็นแนวคิดการประเมินที่นักประเมินมีบทบาทหน้าที่เป็นผู้พัฒนา (สุวิมล ว่องวานิช, 2548) ดังนั้นจึงถือเป็นเรื่องใหม่สำหรับครู เพราะครูเคยชินในการใช้การประเมินเพื่อตัดสินใจ หรือ ตัดสินคุณค่ามันเอง

10. การประเมินในสถานศึกษาโดยทั่วไป จะพบว่า เป็นการประเมินโดยหัวหน้าสายงาน หรือ ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้ถูกประเมินไม่มีโอกาสโต้แย้งหรือแสดงหลักฐานเมื่อได้ดำเนินการประเมินไปแล้ว แต่บรรยากาศที่พบว่า มีแนวทางการประเมินแบบมีส่วนร่วมจากการสะท้อนผลการประเมินระหว่างครูกับผู้บริหารในการพัฒนาครั้งนี้ถือเป็นมิติใหม่สำหรับครู ที่ได้นำเสนอตนเองอย่างเต็มที่ก่อนที่จะได้รับผลการประเมิน บรรยากาศนี้เป็นไปตามหลักการพัฒนาครูที่ประยุกต์มาจากหลักการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Fetterman, 2005) ที่มุ่งเน้นให้ครูมีกระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม ทำให้เกิดความเป็นธรรมแก่ทุกฝ่ายนั่นเอง

11. พฤติกรรมของครูที่พบว่า แม้จะสามารถพัฒนาตนเองได้ตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้แล้ว แต่ก็มุ่งเน้นที่จะยกระดับความเชี่ยวชาญของตนเองขึ้นอย่างต่อเนื่องนั้น มีความสอดคล้องตามหลักการพัฒนาครูที่ประยุกต์มาจากหลักการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Fetterman, 2005) ที่ว่า เกิดการพัฒนาและยกระดับขึ้น และมุ่งสร้างสมรรถนะนั่นเอง

12. การที่ครูบางส่วนไม่บรรลุเป้าหมายความสำเร็จตามเป้า แต่ไม่ได้รู้สึกเครียดหรือกังวล อาจเป็นเพราะว่า ครูเกิดการยอมรับตนเอง และมีความเข้าใจในแนวทางการประเมินเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงาน ตามโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่มุ่งเน้นให้แต่ละคน ต่างก็ต้องพัฒนาตนเองตามความต้องการจำเป็นและเป็นไปตามศักยภาพของแต่ละบุคคล ผลที่เกิดขึ้นสอดคล้องกับทั้งแนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Fetterman, 2005; Hughes, 2006) ที่มุ่งเน้นการพัฒนาเฉพาะตัวบุคคล ตามระดับความเชี่ยวชาญและความสามารถ โดยให้มีอิสระในการกำหนดตัดสินใจได้ด้วยตนเอง

ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะการวิจัย

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูนี้ เหมาะสำหรับศึกษานิเทศก์ ที่จะนำไปใช้พัฒนาครูเป็นรายบุคคล ร่วมกับกระบวนการนิเทศ ในการให้คำชี้แนะ (Coaching) อย่างไรก็ตามในกระบวนการพัฒนา ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาได้แก่ ผู้บริหารและครู ดังนั้น ควรตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาตนเองของครู และความเป็นอิสระในการกำหนดความก้าวหน้าได้ด้วยตนเอง ศึกษานิเทศก์และผู้บริหารควรให้ความสำคัญและชี้ให้เห็นถึงศักยภาพที่พึงพัฒนาตนเองได้ของครู

2. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาครู ขึ้นอยู่กับประเด็นการพัฒนาและศักยภาพส่วนบุคคลของครู ดังนั้น จึงไม่สามารถกำหนดระยะเวลาที่แน่นอนได้ว่าจะมีการพัฒนาครูแต่ละคน

ภายในเวลาเท่าไร การพัฒนาครูจึงไม่ควรกำหนดเวลาเพื่อเร่งรัดความสำเร็จของครู แต่ควรเน้นที่ ผลการพัฒนาที่ชี้ให้เห็นถึงความก้าวหน้าของครู

3. การนำโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ไปใช้ในการพัฒนาครู ไม่ควรทำให้ ครูรู้สึกว่าเป็นการเพิ่มภาระในการทำงาน ดังนั้น การสร้างการยอมรับจึงถือว่ามีผลสำคัญ การยอมรับของครูต่อกระบวนการพัฒนามีความแตกต่างกัน ประเด็นแรกในการสร้างการยอมรับคือ ให้ครูยอมรับต่อผู้มีส่วนร่วมในการพัฒนา ประเด็นต่อมาคือการให้ครูยอมรับตนเอง โดยมีวิธีการ คือ การแสดงความเข้าใจในปัญหาและภาระงานของครู และการพูดคุย พบปะในลักษณะที่ไม่เป็นทางการ โดยสนทนาในประเด็นที่เป็นความสนใจร่วมกัน

4. การพัฒนาที่เชื่อว่าจะก่อให้เกิดความยั่งยืน เมื่อศึกษานิเทศก์ ถอนตัวออกมา จากสถานศึกษา คือ กระบวนการพัฒนาที่ครบขั้นตอน อันได้แก่ 1. ครูรู้จักตนเอง โดยเกิดการยอมรับตนเองและเข้าใจตนเอง 2. ครูวางเป้าหมายในการพัฒนาตนเองได้ ทั้งนี้ครูจะต้องรู้และ เข้าใจในศักยภาพของตนเอง 3. ครูพัฒนาตนเองให้บรรลุเป้าหมายความสำเร็จ โดยมีการ สนับสนุนและส่งจากผู้บริหารและศึกษานิเทศก์ หรือ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอื่นๆ และ 4. ครูประเมินผล การพัฒนาตนเองได้ ซึ่งหมายความว่า ครูรับรู้รับทราบและยอมรับผลการประเมินตนเอง อันจะทำให้ครูสามารถกำหนดแนวทางการพัฒนาตนเองได้อย่างถูกต้อง

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการวิจัยเพื่อประยุกต์ใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในบริบทของ สถานศึกษาที่มีครูจำนวนมากและเพียงพอ เนื่องจากภาระอื่นที่ไม่ใช่งานสอนอาจลดน้อยลง ในกรณีดังกล่าวอาจทำให้ครูได้มีเวลาในการพัฒนาตนเองอย่างเต็มที่

2. ควรมีการวิจัยเพื่อประยุกต์ใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูในการพัฒนา ด้านอื่นๆ เกี่ยวกับตัวครู เช่น การพัฒนาบุคลิก คุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อศึกษาความเป็นไป ได้ในการพัฒนา อันจะทำให้เกิดความรู้ใหม่ในการพัฒนาครู

3. ควรมีการวิจัยเพื่อประยุกต์ใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยใช้ ระยะเวลาพัฒนาครูให้มากขึ้น ทั้งนี้อาจจะทำให้ได้ผลการพัฒนาและมองเห็นรายการพฤติกรรมที่ เกิดขึ้นตามหลักการของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่ชัดเจนขึ้น

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- กุดฉน ธนาพงศธร. (2539). **เอกสารการสอนชุดวิชาการบริหารงานบุคคล**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- กฤติยา วงศ์ก้อม. (2547). **รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติแห่งชาติ พุทธศักราช 2542**. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชา การวัดและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จุฑาทิพย์ สร้วงสุวรรณ. (2548). **การพัฒนาตัวบ่งชี้และโมเดลสาเหตุและผลของการร่วมมือร่วมพลังของครูโรงเรียนประถมศึกษา จังหวัดพระนครศรีอยุธยา**. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชา ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวชิรวิทยาคารศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จำเนียร ศิลปะวานิช. (2538). **หลักและวิธีการสอน**. กรุงเทพมหานคร: เจริญรุ่งเรืองการพิมพ์.
- ชนิตา รัชทรัพย์เมือง. (2548). **สภาวะการขาดแคลนครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน**. กรุงเทพมหานคร : พริกหวานกราฟฟิค.
- ชนม์ชกรณ์ วรอินทร์. (2549). **การพัฒนาแบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน: การประเมินเสริมพลัง**. วิทยานิพนธ์ ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาวัดผลการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ดนัย เทียนพุ่ม. (2539). **การบริหารทรัพยากรบุคคลในทศวรรษหน้า**. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดาวรุ่ง ชะระอำ. (2547). **การพัฒนาแบบการผลิตครูวิชาชีพของไทย**. วิทยานิพนธ์ ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาการอุดมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิตนา แหมมณี. (2545). **รูปแบบการเรียนการสอนทางเลือกที่หลากหลาย**. กรุงเทพมหานคร: ด้านสุทธาการพิมพ์.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2545). **กระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้: การประเมินและการประกัน**. กรุงเทพมหานคร: วี.ที.ซี. คอมมิวนิชั่น.
- นพพงษ์ บุญจิตราดุลย์. (2527). **หลักการบริหารการศึกษา**. กรุงเทพมหานคร: อนงค์ศิลป์การพิมพ์.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2535). **การวิจัยการวัดและประเมินผล**. มหาสารคาม. มหาวิทยาลัย ศรีนครินทรวิโรฒมหาสารคาม.

- บุญเสริม วิสกุล. (2550). "ปัญหาการศึกษา". **ผู้จัดการออนไลน์**. (17 สิงหาคม 2550): 16.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2542). **พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542**.
กรุงเทพมหานคร: นานมีบุ๊คส์พับลิเคชั่นส์.
- พนัส หันนาคินทร์. (2532). **หลักการบริหารโรงเรียน**. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพมหานคร:
วัฒนาพานิช.
- มนตรี จุฬาวัดนาทล. (2543). **รายงานการวิจัยเอกสารเรื่องนโยบายการผลิตและพัฒนาครู**.
กรุงเทพมหานคร: พริกหวานกราฟฟิค.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2543). **การประเมินผลโครงการ การวิจัยเชิงประเมิน**. กรุงเทพมหานคร:
คอมแพคท์พริ้นท์.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2550). **ทิศทางและอาณัติบริเวณการประเมิน**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร:
สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รุ่ง แก้วแดง. (2544). **การปฏิวัติการศึกษาไทย**. กรุงเทพมหานคร : มติชน.
- เลขาธิการคุรุสภา, สำนักงาน. (2550). **กฎหมายเกี่ยวกับการประกอบวิชาชีพทางการศึกษา**
เล่ม 3. สำนักมาตรฐานวิชาชีพ สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.
- เลขาธิการคุรุสภา, สำนักงาน.(2549). **คู่มือการประกอบวิชาชีพทางการศึกษา**.
กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- เลขาธิการคุรุสภา, สำนักงาน (2546). **พระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา**
พ.ศ. 2546. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- เลขาธิการคุรุสภา, สำนักงาน. (2549). **มาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษา**. กรุงเทพมหานคร:
โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2548). **มาตรฐานการศึกษาของชาติ**. กรุงเทพมหานคร:
สหายบลิ๊กและการพิมพ์.
- เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2549). **การประเมินผลการบังคับใช้กฎหมายการศึกษา**
ที่เกี่ยวกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา. กรุงเทพมหานคร:
พริกหวานกราฟฟิค.
- วาสนา ชาวหา. (2525). **เทคโนโลยีทางการศึกษา**. ชลบุรี: คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2542). **พลังการเรียนรู้ในกระบวนทัศน์ใหม่**. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพมหานคร:
เอส อาร์แพนดิง ลิมิตเกสพาลานอซีฟ.

- วีระ ไทยพานิช. (2529). **กลวิธีการเรียนการสอนในโรงเรียนประถมศึกษา**. ภาควิชา
ประถมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- วุฒิชัย จำนงค์. (2529). **การจัดการในเมืองไทย**. เอกสารวิชาการ สถาบันบัณฑิต
พัฒนบริหารศาสตร์.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2547). **ทฤษฎีการประเมิน**. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพมหานคร:
สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริพันธ์ สามีญ. (2547). **การพัฒนากระบวนการส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้แบบ
นำตนเองของครู : การวิจัยแบบพหุกรณีศึกษา**. วิทยานิพนธ์
ปริญญาคุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศึกษาศิการ, กระทรวง. กรมวิชาการ. (2545). เอกสารประกอบหลักสูตรการศึกษาระดับพื้นฐาน
พุทธศักราช 2544. **คู่มือการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา
ศาสนา และวัฒนธรรม**. กรุงเทพมหานคร: กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- ศึกษาศิการ, กระทรวง. (2546). **พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และแก้ไข
เพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545**. กรุงเทพมหานคร: องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- ศึกษาศิการ, กระทรวง. (2547). **พระราชบัญญัติระเบียบข้าราชการครู และบุคลากร
ทางการศึกษา พ.ศ. 2547**. กรุงเทพมหานคร: องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- ศึกษาศิการ, กระทรวง. (2552). **การปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง**. กรุงเทพมหานคร:
ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- สมพงษ์ บัณฑิต. (2548). **การพัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ
เพื่อพัฒนาทักษะการประเมินของครูและนักเรียน**. วิทยานิพนธ์
ปริญญาคุษฎีบัณฑิต สาขาวิชา การวัดและประเมินผลการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2548). **การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น**. กรุงเทพมหานคร:
สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2543). **รายงานการวิจัยและพัฒนาระบบการประเมินผลภายในของ
สถานศึกษา**. กรุงเทพมหานคร: วี.ที.ซี. คอมมิวนิเคชั่น.
- อุทุมพร จามรมาน. (2541). **การประกันคุณภาพการศึกษา**. เอกสารประกอบการสัมมนา
ทางวิชาการ. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

- เอมอร อังกาพย์. (2549). **การพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุของการพัฒนาครู สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน: การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างพหุระดับ**. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อ่ำรุ่ง จันทวานิช. (2551). "ปัญหาการศึกษาไทย". มติชนรายวัน. (18 กุมภาพันธ์ 2551): 22.

ภาษาอังกฤษ

- Adele, S. (2006). **Generic or Subject Special Teacher Work Samples use Evidence of Teacher Effectiveness?** Paper presented at the American Association of Teacher Education. San Diego, CA. January 30, 2006.
- Al-Shammari, Z., and Yawkey, D.T. (2008). **Classroom Teacher's Performance-Based Evaluation from (CTPBF) for public Education School in The State of Kuwait: A Framework**. *Educational Journal*. 128, 3: pp.433-439.
- Anderson, W.L. (2004). **Increasing teacher Effectiveness**. UNESCO: International Institute for Education Planning.
- Bail, T.F. and Mina, S.S. (1981). **Pilipino and American Student Perceptions of Teacher Effectiveness**. Hawaii: Agathon Press, Inc.
- Bell, R. Belcher, C., and Bryant, K. (1999). **Guideline for Performance-Based Teacher Evaluation**. Missouri Department of Elementary and Secondary Education. [Online] Available from: <http://pages.lindberghschools.ws/> (2008, January. 27)
- Campbell, J. & Kyriakides, L. (2005). **A Model of Differentiated Teacher Effectiveness: Theoretical Framework and Empirical Research**. London: Taylor & Francis Group.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, D., and Robison, W.(2003). **Effectiveness teaching and value: Some Implications for research and teacher appraisal**. *Oxford Review of Education*. 30(4),451-465. [Online] Available from: <http://www.informaworld.com/smpp/title>. (2007, August. 01).

- Carey, K. (2004). **The real Value of teachers: Using New Information about Teacher effectiveness to Close the Achievement Gap.** A Publication of The Education Trust. 8, Issue 1.
- Caskey, M. M. (2007). **Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration : A case Study of a Professional Learning Community.** RMLE Online.31,1 pp. 1-16.
- Center of American Progress.(2006). **Can we Improve Teacher Effectiveness by Measuring Performance on the Job?** [Online] Available from: <http://www.americanprogress.org/>. (2008, December. 28).
- Cheng, Y.C. (1996). Total teacher effectiveness: new conception and improvement. **International Journal of Educational Management.** [Online] Available from: <http://www.ery.sagepub.com>. (2009,January. 6).
- Cheng, Y.C., and Tsui, T. K. (1996). Total teacher Effectiveness: new conception and improvement. **International journal of educational Management.** 11(1): 85-93.
- Colin, T. (2007). **Evaluation and Validation: A Mixed Approach.** Journal of European Training. 16, 5 pp.26-32.
- Corsini, R.J. and Aurebach, A.J. (1996). **Concise Encyclopedia of Psychology.** New York: John Wiley & Sons.
- Daiz-Puente, M. J.; Jose L. & Afonso, A. (2008). Building Evaluation Capacity in Spain A Case Study of Rural Development and Empowerment in the European Union. **Education Review.** [Online] Available from: <http://www.ery.sagepub.com>. (2009, January. 6).
- Darling – Hammond, L., and other. (2004).**Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher for America, and Teacher Effectiveness.** [Online] Available from: <http://www.usca.edu.essays>. (2008, December. 23).
- Datta, L. (2001). **Mixed methods evaluation: The Wheelbarrow, the mosaic and the double helix. Challenges and strategies for successfully carrying out mixed methods evaluation.** Education Journal of Australia. 1 (new series), 2: 12.

- Douglas, N.H. and Rutledge, A.S. (2007). **TQR Model and Predictors of Teacher Effectiveness: A review of the Literature with from (and for) Other Occupations.** [Online] Available from: [http:// www.teacherguahlyresearch.org/model.pdf](http://www.teacherguahlyresearch.org/model.pdf). (2009, December. 20).
- Goe, L. and Bell, C. (2008). **Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis.** Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. [Online] Available from: <http://www.tqsource.org/publications/teacherEffectiveness.php>. (2009, January. 6).
- Good, C.V. (1973). **Dictionary of Education.** New York: McGraw – Hill Book Company.
- Fetterman, D.M. (1994). Empowerment evaluation. **Evaluation Practice.** 15(1): 1-15. [Online] Available from: <http://www.stanford.edu/>. (2006, September. 22)
- Fetterman, D.M. (1996). **Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice.** In Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J. and Wandersman, A. (Eds). **Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability.** Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D.M. (1999). **Empowerment Evaluation.** [Online] Available from: <http://www.stanford.edu/~davidf/>. (2006, September.22)
- Fetterman, D.M. & Eiler M. (2001). **Empowerment Evaluation and Organization Learning: A Path toward Mainstreaming Evaluation.** [Online] Available from:<http://www.stanford.edu/~davidf/empowermentmainstreaming.pdf>. (2006, September. 22)
- Fetterman, D.M. and Wandersman. (2007). Empowerment Evaluation Yesterday, Today and Tomorrow. **American Journal of Evaluation.** [Online] Available from: <http://www.aje.sagepub.com>. (2009, January.11).
- Hauser, D.L. (1980). Comparison of Different Model for Organizational Analysis. **In Organizational Assessment Perspective on the Measurement of Organizational Behavior and the Quality of Work Life.** Pp. 132 – 161 New York: John Wiley & Son.

- Hsiao, H. (2007). **A Performance-Based Evaluation Model for Engineering Education Programs**. *Global J. of Engng.Educ.*11, 1 Published in Australia.
- Hughes, M.V. (2006). **Teacher Evaluation Practices and Teacher Job Satisfaction**. Dissertation present to the Faculty of the Graduate School University of Missouri Columbia.
- Joyce, B. and Weil, M. (1992) **Models of Teaching**, 4th edn (Boston, MA: Allyn & Bacon).
- Kane, J.T.; Rockoff, E.j. & Staiger, O.D. (2006). **What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence From New York City**. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 26, 3.
- Kupermintz, H. (2003). **Teacher Effects and Teacher Effectiveness: A Validity Investigation of the Tennessee Value Added Assessment System**. *Education Evaluation and Analysis*. 25,3, pp. 287-298.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J.(2003). **Differential Teacher Effectiveness: toward model for research and teacher appraisal**. *Oxford Review of Education*. [Online] Available from: <http://www.informaworld.com/smpp/title> (2007, March. 9)
- Kyriades, L. And Tsangaridou, N. (2008). **Towards the development of generic and differentiated model of educational effectiveness: a study on school and teacher effectiveness in physical education**. *British Educational Research Journal*. 34, 6: December. pp. 807-838.
- Kyriades, L., Demetriou, D., and Charalanbous, C. (2006). **Generating Criteria for evaluating teachers though teacher effectiveness research**. *Educational Research*. 48, 1, March 2006, pp.1-20.
- Levitt, E.E. (1967). **The Psychology of Anxiety**. New York: Bobbs-Merrill.
- Markley, T. (2004). **Defining the Effective Teacher : Current Arguments in Education**. [Online] Available from: <http://www.usca.edu.essays.vol112004.markey6.pdf>. (2008, December.13).

- McColskey, W., and Stronge, S.J. (2006). **Teacher Effectiveness, Student Achievement, & National Board Certified Teacher**. [Online]. Available from:
[http:// www.teacherguahly research.org/](http://www.teacherguahlyresearch.org/). (2008, September.11).
- Medkey, D.M. (1982). **Teacher Effectiveness: conception and strategies**. [Online]
 Available from: <http://www.dfes.gov.uk/teachingreforms> (2007, June.05).
- Michael, J. D. (1997). **Assessing teachers'effectiveness**. [Online] Available from:
<http://www.usca.edu.org/>. (2008, September.10)
- Muijs, D. (2006). **Measuring Teacher Effectiveness: Some methodological reflection**.
 Educational Research and Evaluation.12.1, February, pp. 53-74.
- Munro, J. (1999). Learning more about learning improves teacher effectiveness.
School effectiveness and School Improvement. 10(2): 151-171.
- Nye, B., and Konstantopoulos, S. (2004). **How Large Are Teacher Effects?**
 Educational Evaluation and Policy Analysis. 26, 3 pp. 273-257.
- OECD. (1992). **High – Quality Education and Training for All**. OECD, Paris.
- Patton, M.Q. (1997). Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in
 a large context. **Evaluation Practice**. 18(2): 147-163.
- Patton, M.Q. (2005). Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in a
 large context: Take two. **American Journal of Evaluation**. [Online]
 Available from: <http://www.aje.sagepub.com> (2009, January.11).
- Reynolds. D., Muijs, D., and Treharne, D. (2003). **Teacher Evaluation and Teacher
 Effectiveness in the United Kingdom**. Journal of Personnel Evaluation
 in Education. 17:1, 83-100.
- Scriven, M. (1997). Comment on Fetterman's response. **Evaluation Practice**. 18(3) : 271-272.
- Springfield Public Schools. (2005). **Performance Based Evaluation**.
 [Online] Available from: [http:// www.teacherguahly research.org/](http://www.teacherguahlyresearch.org/).
 (2008,September.10).
- Stufflebeam, D.L. (1994). Empowerment evaluation. Objectivist evaluation standard:
 Where the future of evaluation should not go and where it need to go.
Evaluation Practice. 15(3): 321-338.

- Stufflebeam, D.L. (2000). Lessons in Contracting for Evaluation. **American Journal of Evaluation**. [Online] Available from: <http://www.aje.sagepub.com>. (2009, January.11).
- Teddie, C.; Greemer, B. and Kyriakides, L. (2006). **The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs**. *Educational Research and Evaluation*.12,6 (December): 561-582.
- Valentine, Jerry W., Harting, Roger D. (1988). **Performance-Based Teacher Evaluation in Missouri: A Three – Year Report**. University of Missouri Department of Educational Administration.
- William, L.S. (2007). **Value-Added Assessment: Linking Student Achievement to Teacher Effectiveness**. North Carolina: University of North Carolina.



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก

- รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ
- รายชื่อวิทยากรอบรมครู

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1. รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

1. ผศ.ดร. สมบัติ ทำยเรือคำ อาจารย์ภาควิชาวิจัยและพัฒนากการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
2. ดร.ชนม์ชกรณ์ วรอินทร์ ผู้ช่วยอธิการบดี ฝ่ายบัณฑิตศึกษา
สำนักงานบัณฑิตศึกษา
มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
3. ดร.กฤษฎากาญจน์ ไตพิทักษ์ อาจารย์ประจำคณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
4. ดร. ชนาธิป ทุ้ยแป นักวิชาการศึกษาชำนาญการพิเศษ
สำนักทดสอบทางการศึกษา .
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
5. ดร. วิษณุ ทรัพย์สมบัติ นักวิชาการศึกษาชำนาญการพิเศษ
สำนักทดสอบทางการศึกษา
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
6. ดร. เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ นักวิชาการศึกษา
สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
7. ผศ.ดร. ทรงศักดิ์ ภูสีอ่อน อาจารย์ภาควิชาวิจัยและพัฒนากการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ข
หนังสือขอความร่วมมือการวิจัย

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ ศธ 0512.6/(2755)/ 406



คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

10 กันยายน 2553

เรื่อง ขอเก็บข้อมูลการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2

- สิ่งที่ส่งมาด้วย 1. โครงร่างวิทยานิพนธ์ (ฉบับสังเขป) จำนวน 1 ฉบับ
2. รายชื่อสถานศึกษากลุ่มตัวอย่าง จำนวน 1 ฉบับ

ด้วย นางสาวธัญญ์ศรม์ จอกสถิตย์ นิสิตศึกษบัณฑิต สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังอยู่ระหว่างดำเนินงานวิทยานิพนธ์เรื่อง "โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู: การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ" โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.สุชาติ บวรกิตติวงศ์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐภรณ์ หลาวทอง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาร่วม บัดนี้ นิสิตดำเนินการวิจัยถึงขั้นได้เครื่องมือการวิจัยแล้ว ในกรณีนี้ขอความอนุเคราะห์ท่านเก็บข้อมูลการวิจัยจากสถานศึกษาในสังกัด ดังรายชื่อสถานศึกษาที่แนบมาพร้อมนี้ อนึ่งรายละเอียดการปฏิบัตินั้น นิสิตจะได้ประสานโดยตรงกับสถานศึกษาต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูล ภาควิชาหวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความร่วมมือจากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณล่วงหน้าเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ตวงมกล ไตรวิจิตรคุณ)
หัวหน้าภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

โทรศัพท์ 0-2218-2581-97 ต่อ 800, 08-9810-4618 (นิสิต)



ภาคผนวก ค

- เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
- เครื่องมือในการเสริมพลังอำนาจ

ศูนย์วิทยพัชยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ประเด็นการสัมภาษณ์

ประเด็นการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีดังนี้

1. ท่านคิดว่า (ร่าง) โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูฯ นี้ เป็นโมเดลพัฒนาครูที่มีความเหมาะสมในยุคปัจจุบันหรือไม่ อย่างไร (ถ้าไม่ ท่านมีข้อเสนอแนะอย่างไร)
2. ท่านคิดว่าเนื้อหาที่ใช้ในการพัฒนาครูมีประโยชน์เพียงพอและเหมาะสมกับความต้องการของครูในปัจจุบันหรือไม่ อย่างไร (ถ้าไม่ ท่านมีข้อเสนอแนะอย่างไร)
3. ท่านคิดว่าการพัฒนาครูตามขั้นตอนใน (ร่าง) โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูฯ มีความเป็นไปได้ในระดับใด ท่านคิดว่าจุดใดที่อาจจะก่อให้เกิดปัญหาในการดำเนินการในบริบทจริง และท่านมีข้อเสนอแนะอย่างไร
4. ท่านคิดว่าการพัฒนาครูโดยใช้แนวคิดด้านการประเมินทั้งสองแนวคิดมาช่วยขับเคลื่อนการพัฒนามีความถูกต้องหรือไม่ หรือมีจุดอ่อนอย่างไร ท่านมีข้อชี้แนะอย่างไร
5. ท่านคิดว่าการพัฒนาครูตามโมเดลฯ โดยใช้แนวคิดด้านการประเมินทั้งสองแนวคิดนี้มีจุดที่ควรปรับปรุงอะไรบ้างจึงจะทำให้ได้สารสนเทศที่น่าเชื่อถือจากผลการพัฒนา

ประเด็นการสนทนากลุ่ม
โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู โดยประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครู
ที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

ระยะเตรียมการพัฒนาครู

1. การกำหนดวิสัยทัศน์ของตนเองสู่การพัฒนาความเชี่ยวชาญ

ระยะพัฒนาครู

1. ผลการประเมินความก้าวหน้าของครูมีผลอย่างไร
2. ความน่าเชื่อถือของผลการประเมินครูแต่ละคน
3. ยุทธศาสตร์ที่ต้องการปรับเปลี่ยนในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
4. ผลที่ได้จากการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
5. ยุทธศาสตร์ที่เหมาะสมต่อการพัฒนาต่อไป

ระยะประเมินผล

1. ท่านมีปัญหาคูปลสรรคใดบ้างในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
2. ท่านมีวิธีการอย่างไรบ้างจึงทำให้บรรลุเป้าหมายความสำเร็จ
3. ท่านมีข้อเสนอแนะในการปรับปรุงพัฒนาโมเดลอย่างไร

ศูนย์วิทยทรัพยากร
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**แบบสังเกตการปฏิบัติงานครู
ในกระบวนการพัฒนาครูโดยใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู**

โรงเรียน.....ครั้งที่.....ว/ด/ป...../...../.....

ประเด็นการสังเกต	เกิดขึ้นในกระบวนการ	ลักษณะพฤติกรรม/หลักฐานที่พบ
1. การพัฒนาและยกระดับขึ้น		
2. การเป็นเจ้าของของชุมชน		
3. การร่วมกัน		
4. กระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม		
5. ความเป็นธรรมในสังคม		

ประเด็นการ สังเกต	เกิดขึ้นในกระบวนการ	ลักษณะพฤติกรรม
6. ความรู้ ในชุมชน		
7. ยุทธศาสตร์ จากฐานข้อมูล เชิงประจักษ์		
8. การสร้าง สมรรถนะ		
9. องค์การแห่ง การเรียนรู้		
10. ความ รับผิดชอบ ที่ตรวจสอบได้		

ตัวบ่งชี้เพื่อตรวจสอบคุณภาพของแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญครู

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้คุณภาพ
1. วิสัยทัศน์	<ol style="list-style-type: none"> สอดคล้องกับความต้องการพัฒนา ข้อความสมบูรณ์มองเห็นภาพที่จะเกิดในอนาคต มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ
2. พันธกิจ	<ol style="list-style-type: none"> สอดคล้องกับวิสัยทัศน์ ครอบคลุมภารกิจงานที่ต้องการพัฒนา มีความเป็นไปได้ที่จะปฏิบัติได้จริง
3. เป้าหมาย	<ol style="list-style-type: none"> สอดคล้องกับพันธกิจ ระบุได้ชัดเจน สามารถวัดได้ เป้าหมายสามารถดำเนินการให้บรรลุได้
4. กิจกรรม	<ol style="list-style-type: none"> มีความสอดคล้องกับวิสัยทัศน์ พันธกิจ และเป้าหมาย กิจกรรมเกี่ยวข้องสอดคล้องกับการพัฒนาการปฏิบัติงาน มีแนวทางการปฏิบัติชัดเจน
5. แนวทางการประเมิน	<ol style="list-style-type: none"> กำหนดตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินได้ชัดเจน มีวิธีการประเมินมากกว่า 1 วิธี ได้สารสนเทศจากการประเมินเพียงพอ

เกณฑ์การพิจารณา คุณภาพองค์ประกอบ มี 3 ตัวบ่งชี้ อยู่ในระดับดีมาก มี 2 ตัวบ่งชี้ อยู่ในระดับดี มี 1 ตัวบ่งชี้ อยู่ในระดับพอใช้ คุณภาพแผน 1. ระดับดีมาก มีผลการประเมินดีมากทุกองค์ประกอบ 2. ระดับดี มีผลการประเมินดีมาก 3 - 4 องค์ประกอบ 3. ระดับพอใช้ มีผลการประเมินดีมาก 1 - 2 องค์ประกอบ

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบตรวจสอบสมรรถนะตนเองด้านการประเมิน

1. ความรู้ความเข้าใจด้านการประเมิน

คำชี้แจง จากกรายการที่กำหนดให้ต่อไปนี้ ขอให้ท่านพิจารณาว่า ท่านมีความรู้ความเข้าใจ ความหมาย ของคำใดบ้าง จากนั้นให้ทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง □ หน้าช่องนั้น (กาได้มากกว่า 1 ข้อ)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. การวัดผล | <input type="checkbox"/> 9. ใบกําหนดหน้าทํางาน |
| <input type="checkbox"/> 2. การประเมินผล | <input type="checkbox"/> 10. ตัวบ่งชี้การประเมิน |
| <input type="checkbox"/> 3. การประเมินการปฏิบัติงาน | <input type="checkbox"/> 11. เครื่องมือประเมินการเรียนรู้ |
| <input type="checkbox"/> 4. การประเมินความก้าวหน้า | <input type="checkbox"/> 12. คุณภาพของเครื่องมือ |
| <input type="checkbox"/> 5. การประเมินสรุปรวม | <input type="checkbox"/> 13. รูปแบบการประเมิน |
| <input type="checkbox"/> 6. คำถามการประเมิน | <input type="checkbox"/> 14. คุณค่าของสิ่งที่ประเมิน |
| <input type="checkbox"/> 7. เกณฑ์การประเมิน | <input type="checkbox"/> 15. กระบวนการประเมิน |
| <input type="checkbox"/> 8. มาตรฐานการประเมิน | <input type="checkbox"/> 16. การใช้ผลการประเมิน |

เกณฑ์การผ่านตั้งแต่ 13 ข้อขึ้นไป

สรุป ท่านมีความรู้ความเข้าใจความหมายของคำทั้งหมด จำนวน.....ข้อ

2. การวางแผนการประเมิน

คำชี้แจง จากกรายการที่กำหนดให้ต่อไปนี้ ขอให้ท่านพิจารณาว่า ท่านสามารถปฏิบัติตามรายการต่อไปนี้หรือไม่ จากนั้นให้ทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง □ หน้าช่องนั้น (กาได้มากกว่า 1 ข้อ)

- 1. วิเคราะห์เป้าหมายของการพัฒนาตนเองได้อย่างเหมาะสม
- 2. วิเคราะห์ใบกําหนดหน้าทํางานของตนเองได้
- 3. กำหนดตัวบ่งชี้การปฏิบัติงานเพื่อประเมินได้
- 4. กำหนดข้อมูลสารสนเทศที่ต้องการในการประเมินได้
- 5. กำหนดกรอบประเมินได้
- 6. สร้างแบบประเมินเองได้
- 7. เลือกใช้เครื่องมือที่เหมาะสมกับสิ่งที่ต้องการประเมิน
- 8. ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือด้วยวิธีการที่เหมาะสม

เกณฑ์การผ่านตั้งแต่ 7 ข้อขึ้นไป

สรุป ท่านปฏิบัติได้ทั้งหมด จำนวน.....ข้อ

3. การรวบรวมข้อมูลและประมวลผลการประเมิน

คำชี้แจง จากรายการที่กำหนดให้ต่อไปนี้ ขอให้ท่านพิจารณาว่า ท่านสามารถปฏิบัติตามรายการต่อไปนี้หรือไม่ จากนั้นให้ทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง □ หน้าช่องนั้น (กาได้มากกว่า 1 ข้อ)

- 1. ใช้เครื่องมือในการรวบรวมข้อมูลได้อย่างถูกต้อง
 - 2. เก็บข้อมูลได้ครบถ้วน ประหยัดและทันเวลา
 - 3. จำแนกลักษณะข้อมูลได้
 - 4. เลือกสถิติในการวิเคราะห์ข้อมูลได้
 - 5. รายงานผลการประเมินต่อผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอย่างเหมาะสม
- เกณฑ์การผ่านตั้งแต่ 4 ข้อขึ้นไป
สรุป ท่านปฏิบัติได้ทั้งหมด จำนวน.....ข้อ

4. การรายงานผลการประเมิน

คำชี้แจง จากรายการที่กำหนดให้ต่อไปนี้ ขอให้ท่านพิจารณาว่า ท่านสามารถปฏิบัติตามรายการต่อไปนี้หรือไม่ จากนั้นให้ทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง □ หน้าช่องนั้น (กาได้มากกว่า 1 ข้อ)

- 1. นำเสนอผลการประเมินตามจริง มีหลักฐานอ้างอิง
 - 2. ใช้ภาษาชัดเจน ถูกต้อง กระชับ
 - 3. รายงานการประเมินมีสารสนเทศเพียงพอ น่าเชื่อถือ
 - 4. ให้ข้อเสนอแนะต่อการปรับปรุงพัฒนาจากผลประเมินได้
 - 5. รายงานผลการประเมินต่อผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอย่างเหมาะสม
- เกณฑ์การผ่านตั้งแต่ 4 ข้อขึ้นไป
สรุป ท่านปฏิบัติได้ทั้งหมด จำนวน.....ข้อ

5. จรรยาบรรณทางการประเมิน

คำชี้แจง จากกรายการที่กำหนดให้ต่อไปนี้ ขอให้ท่านพิจารณาว่า ท่านสามารถปฏิบัติตามรายการต่อไปนี้หรือไม่ จากนั้นให้ทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง □ หน้าช่องนั้น (กาได้มากกว่า 1 ข้อ)

1. พิจารณาผลการประเมินจากหลักฐานที่ปรากฏอย่างยุติธรรม
2. ประเมินตนเองด้วยความซื่อสัตย์ตรงไปตรงมา
3. รับผิดชอบต่อผลความผิดพลาดที่เกิดขึ้นในกระบวนการประเมิน
4. แปลผลการประเมินด้วยความซื่อตรง
5. เคารพความแตกต่างระหว่างบุคคล
6. คำนึงและปฏิบัติตามข้อตกลงในการประเมิน

เกณฑ์การผ่านตั้งแต่ 5 ข้อขึ้นไป

สรุป ท่านปฏิบัติได้ทั้งหมด จำนวน.....ข้อ

สรุปผลการประเมินสมรรถนะการประเมิน

ด้านที่ประเมิน	สรุปผลประเมิน		ผ่าน/ ไม่ผ่าน
	จำนวน (ข้อ)	ร้อยละ	
1. ความรู้ความเข้าใจด้านการประเมินผลการเรียนรู้และการประเมินผลการปฏิบัติงาน			
2. การวางแผนการประเมิน			
3. การรวบรวมข้อมูลและประเมินผลการประเมิน			
4. การรายงานผลการประเมิน			
5. จรรยาบรรณทางการประเมิน			

สรุปผลการประเมินตนเอง

ด้านที่ต้องปรับปรุง ได้แก่

.....

.....

.....

ผู้ประเมิน.....

วันที่...../...../.....

โรงเรียน.....

แบบตรวจสอบรายการพฤติกรรมตามหลักการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

การพัฒนาระดับชั้น	โรงเรียน.....						
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
1. ใช้การประเมินปรับปรุงการปฏิบัติงาน							
2. ใช้เครื่องมือติดตามความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน							
3. ใช้ข้อมูลเพื่อกำหนดแนวทางตัดสินใจ							
4. มีข้อเสนอแนะด้านการนำการประเมินเพื่อขับเคลื่อนการปรับปรุงการปฏิบัติงานแก่เพื่อนร่วมงาน							
รวม							
การเป็นเจ้าของชุมชน							
1. มีความรับผิดชอบต่อการพัฒนาการปฏิบัติงาน							
2. ให้ผู้ประเมินหรือผู้บริหารเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาการปฏิบัติงาน							
3. รักษาความถูกต้องในการพัฒนาการปฏิบัติงานและจัดลำดับความสำคัญการปฏิบัติงาน							
4. ปฏิบัติการประเมินการปฏิบัติงาน							
5. มีพฤติกรรมองค์การด้านการสะท้อนผลการประเมิน							
6. มีความเป็นผู้นำด้านการแจ้งข้อค้นพบด้านการประเมิน							
7. มีการเปลี่ยนพฤติกรรมองค์การโดยใช้ข้อมูลจากการประเมิน							
รวม							
การร่วมกันของทุกฝ่าย							
1. ให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องที่หลากหลายร่วมพัฒนาการปฏิบัติงานครู							
2. รับฟังความคิดเห็นที่หลากหลาย							
3. ยอมรับความคิดเห็นจากหลายฝ่ายและจัดอันดับความสำคัญตามความเหมาะสม							
รวม							
กระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม							
1. แสดงจุดยืนในการพัฒนาการปฏิบัติงานอย่างเปิดเผย							
2. แสดงให้เห็นถึงการมีส่วนร่วมในแนวทางประชาธิปไตยอย่างเปิดเผย							
3. ใช้การประเมินเป็นเครื่องมือและเป็นกิจกรรมที่แสดงถึงแนวทางประชาธิปไตย							
4. มีร่องรอยหรือผลการบันทึกที่แสดงถึงการมีส่วนร่วมในแนวทางประชาธิปไตย							
5. ใช้การสะท้อนผลจากการประเมินมุ่งที่การปรับปรุงพัฒนางานเป็นหลัก							
รวม							

ความเป็นธรรมในสังคม	โรงเรียน.....						
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
1. พัฒนาตนเองตามแนวทางที่กำหนดอย่างเต็มที่							
2. ให้ความสำคัญกับการพัฒนาตนเองเพื่อให้บรรลุข้อตกลงอย่างถูกต้อง							
3. ใช้การประเมินเพื่อปรับปรุงการพัฒนาการปฏิบัติงาน และพัฒนาตนเองตามความต้องการจำเป็น							
4. ใช้การประเมินเพื่อนำข้อมูลมาประกอบการตัดสินใจอย่างเป็นธรรม							
รวม							
ความรู้ในชุมชน							
1. ใช้ความรู้ที่มีอยู่อย่างถูกต้อง							
2. ใช้ความรู้ความสามารถออกแบบเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเอง							
3. ร่วมงานกับนักประเมินมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้							
รวม							
ยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์							
1. ให้นักประเมินช่วยพิจารณาความเหมาะสมของหลักฐานการพัฒนาการปฏิบัติงาน							
2. ใช้ผลการประเมินจากผู้อื่นเพื่อตรวจสอบการทำงานของตนเอง							
3. ใช้หลักฐานจากการประเมินเหมาะสมกับบริบทการปฏิบัติงาน							
4. ไม่ยอมรับหลักฐานที่ไม่เหมาะสมในการประเมินผลการพัฒนาการปฏิบัติงาน							
รวม							
การสร้างสมรรถนะ							
1. ใช้การประเมินเป็นสิ่งกำกับการพัฒนาการปฏิบัติงาน							
2. จัดลำดับงานหรือแนวทางการประเมินการพัฒนางานอย่างหลากหลาย							
3. มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ตลอดการพัฒนางาน							
4. เรียนรู้และประยุกต์ใช้ทักษะใหม่							
5. ใช้การประเมินเป็นฐานในการประเมินอย่างเหมาะสม							
6. มีการประเมินความเสี่ยงในการพัฒนางาน							
7. ใช้แนวทางการประเมิน เทคนิคการประเมินที่เหมาะสม ถูกต้องในกระบวนการประเมินผลการพัฒนาการปฏิบัติงาน							
รวม							

องค์กรแห่งการเรียนรู้	โรงเรียน.....						
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
1. นำสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการพัฒนาการปฏิบัติงานมาใช้ในการพัฒนา อย่างต่อเนื่อง							
2. สร้างบรรยากาศที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ในการพัฒนาการ ปฏิบัติงาน							
3. ให้ความสำคัญต่อเพื่อนครูในการมีส่วนร่วมในการพัฒนาการ ปฏิบัติงาน							
4. ใช้ข้อมูลที่ได้เรียนรู้มาประกอบการตัดสินใจพัฒนาการปฏิบัติงาน							
5. ให้เวลาในการทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้							
6. เกิดพฤติกรรมองค์การด้านการใช้การประเมินเพื่อพัฒนาการ ปฏิบัติงาน							
รวม							
ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้							
1. ใช้ความสมเหตุสมผลในการประเมินการพัฒนาการปฏิบัติงาน							
2. ใช้คำแนะนำของนักประเมินมาเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนา งาน							
3. ใช้ข้อมูลจากการประเมินประกอบการตัดสินใจ							
4. ยึดมาตรฐานเป็นหลักในการพัฒนาผลงาน							
รวม							

ประเด็นการสัมภาษณ์

ประเด็นการสัมภาษณ์ครูเพื่อตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีดังนี้

1. ท่านคิดว่าโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่นำมาใช้ในการพัฒนาท่านในครั้งนี้มีความเหมาะสมหรือไม่ อย่างไร
2. ท่านคิดว่าโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่นำมาใช้ในการพัฒนาท่านในครั้งนี้มีประโยชน์สำหรับท่านมากน้อยเพียงใด
3. ท่านคิดว่าโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่นำมาใช้ในการพัฒนาท่านในครั้งนี้มีความเป็นไปได้เพียงใด ถ้าจะนำไปพัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง
4. ท่านคิดว่าโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู ที่นำมาใช้ในการพัฒนาท่านในครั้งนี้แนวทางการพัฒนาที่ถูกต้องหรือไม่ อย่างไร
5. ท่านมีข้อเสนอแนะอย่างอื่นหรือไม่ อย่างไร

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเสริมพลังอำนาจ

ประเด็นการถามนำ

ใช้ในขั้นตอนการประเมินความต้องการจำเป็นของคุณ

ประเด็นการถามนำ	บันทึก
1. รู้สึกอย่างไรที่มีคนวิจารณ์การทำงาน หรือมีคนมาประเมินเรา
2. ถ้าเราประเมินตัวเองคิดว่าจะเป็นอย่างไร
3. ถ้าลองให้ประเมินตนเองจะได้หรือไม่
4. คิดว่าจุดเด่นของตนเองในการปฏิบัติงานคืออะไร
5. คิดว่าตนเองควรปรับปรุงอะไรบ้าง
6. ถ้าอยากพัฒนาตนเอง ต้องการพัฒนาด้านใดบ้าง

ตัวบ่งชี้ตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู

ด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

1. วิเคราะห์หลักสูตรสถานศึกษาสู่การจัดทำหลักสูตรรายวิชา
2. วิเคราะห์หลักสูตรรายวิชาและออกแบบหน่วยการเรียนรู้
3. จัดทำแผนการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับหลักสูตรรายวิชา
4. ประเมินผลการใช้หลักสูตรของตัวเอง
5. พัฒนาความรู้ของตนเองในสาระที่ปฏิบัติการสอน
6. วิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล
7. จัดการเรียนรู้ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนฝึกทักษะและกระบวนการคิด
8. จัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบบูรณาการ
9. ใช้สื่อเทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้
10. ใช้แหล่งเรียนรู้หรือภูมิปัญญาท้องถิ่นในการจัดการเรียนรู้
11. ปลุกฝังและส่งเสริมคุณธรรมและจริยธรรมให้แก่ผู้เรียน

ด้านการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

12. ประเมินพัฒนาการของผู้เรียนในแต่ละด้าน
13. ใช้ผลการประเมินมาพัฒนาปรับปรุงการจัดการเรียนรู้
14. นำผลการประเมินไปใช้พัฒนาผู้เรียนในการพัฒนาผู้เรียน
15. ใช้เครื่องมือวัดผลมากกว่า 1 แบบในการประเมินแต่ละด้าน

ด้านการวิจัยในชั้นเรียน

16. มีเอกสารหรือหลักฐานที่แสดงถึงพัฒนาการของผู้เรียน
17. ศึกษาค้นคว้าวิจัยเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้
18. นำผลการวิจัยจากที่ต่างๆ มาพัฒนาการจัดการเรียนรู้
19. มีหลักฐานการแก้ปัญหาการเรียนรู้ของนักเรียน
20. นำผลการวิจัยมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนาผู้เรียนต่อเนื่อง

แบบประเมินความรู้ความเข้าใจในการจัดอบรม

กรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่าน. ในการประเมินการจัดการอบรมครูตามโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูฯ

รายการประเมิน	ระดับความคิดเห็น				
	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
ด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้					
1. ท่านเข้าใจจุดมุ่งหมายของหลักสูตร					
2. ท่านเข้าใจวิธีทำหน่วยการเรียนรู้สู่การพัฒนาแผนการเรียนรู้					
3. ท่านวิเคราะห์ที่มาตรฐานของหลักสูตรได้					
4. ท่านประยุกต์ใช้ความรู้ด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ได้					
5. ท่านได้ประโยชน์จากการเข้ารับการอบรม					
ด้านการวัดและประเมินผลการเรียนรู้					
6. ท่านสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลได้					
7. ท่านเข้าใจขั้นตอนการสร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้					
8. ท่านเข้าใจหลักการของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้					
9. ท่านมีความรู้เรื่องหลักฐานการวัดและประเมินผลตามหลักสูตร					
10. ท่านมีความรู้เกี่ยวกับคุณภาพเครื่องมือวัด					
ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน					
11. ท่านเข้าใจแนวคิดของการทำวิจัยในชั้นเรียน					
12. ท่านเข้าใจกระบวนการกำหนดปัญหาการวิจัย					
13. ท่านออกแบบการวิจัยในชั้นเรียนได้					
14. ท่านเขียนรายงานการวิจัยได้					
15. ท่านสามารถศึกษาผลวิจัยเพื่อใช้ประโยชน์ได้					
ด้านการประเมินการปฏิบัติงาน					
16. ท่านเข้าใจเรื่องมาตรฐานการปฏิบัติงาน					
17. ท่านเข้าใจตัวบ่งชี้การปฏิบัติงาน					
18. ท่านปฏิบัติการประเมินการปฏิบัติงานได้					
19. ท่านออกแบบการประเมินการปฏิบัติงานได้					
20. ท่านเข้าใจกระบวนการกำหนดหน้าที่งาน					

ขอขอบพระคุณที่แสดงความคิดเห็น



ตัวอย่างเอกสารประกอบการอบรม

ศูนย์วิทยพัทยาการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เอกสารการจัดอบรมประกอบโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู:
การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและ
การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

การวิจัยในชั้นเรียน

ผู้จัดทำ

นางสาวธัญญรัศม์ จอกสถิตย์
นิสิตหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาทางการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ปรึกษา

รศ.ดร.สุชาดา บวรกิตติวงศ์

ผศ.ดร.ณัฐภรณ์ หลาวทอง

เอกสารหมายเลข 1

คำนำ

เอกสารฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อประกอบการฝึกอบรมครูที่เข้าร่วมโครงการวิจัย เรื่อง โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู: การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงาน เป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เนื้อหาสาระของเอกสารประกอบด้วยเนื้อหา เรื่องการวิจัยในชั้นเรียน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูผู้เข้ารับการอบรม มีความรู้ ความเข้าใจ และสามารถดำเนินการวิจัยในชั้นเรียนได้ เพื่อเป็นการพัฒนา หรือสร้างนวัตกรรม ในการจัดการเรียนรู้ อันจะส่งผลถึงการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนให้ประสบผลสำเร็จตามจุดหมายของ หลักสูตร

ผู้จัดทำหวังเป็นอย่างยิ่งว่า เอกสารเล่มนี้จะเป็นประโยชน์และช่วยให้ครู หรือผู้ที่ เกี่ยวข้อง เกิดความรู้ ความเข้าใจ และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการวิจัยในชั้นเรียน เพื่อ พัฒนาคุณภาพในการจัดการเรียนรู้ และพัฒนาคุณภาพในการปฏิบัติงานของครูต่อไป

ธัญญ์วิศม์ จอกสถิตย์

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
บทนำ.....	1
การวิจัย.....	2
ความหมายของการวิจัย.....	3
ประเภทของการวิจัย.....	5
การวิจัยในชั้นเรียน.....	8
บทสรุป.....	14
ใบกิจกรรม.....	22
เอกสารอ้างอิง.....	24

บทนำ

การวิจัยกับอาชีพครูมีความเกี่ยวข้องกันและจะแยกจากกันไม่ได้ เนื่องจากว่า ครูมีความจำเป็นต้องพัฒนาหลักสูตร วิธีการจัดการเรียนรู้ การจูงใจให้ผู้เรียนอยากรู้ อยากเห็น การพัฒนาผู้เรียน การเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ตลอดจนการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกประการหนึ่ง ครูต้องทำวิจัยเพื่อเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 (สำนักนายกรัฐมนตรี, 2545) ในมาตรา 24 การจัดการกระบวนการเรียนรู้ มีข้อความดังนี้

มาตรา 24 การจัดการกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการดังต่อไปนี้

...(๕) ส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียน และอำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อการเรียนการสอนและแหล่งวิทยาการประเภทต่างๆ...

ด้วยเหตุผลที่กล่าวมาจึงทำให้ครูต้องเพิ่มบทบาทจากการเป็นผู้สอนเพียงอย่างเดียวมาเป็นนักวิจัยอีกหนึ่งบทบาท เพื่อให้เกิดการพัฒนาการเรียนการสอน การเรียนรู้ของผู้เรียนและการพัฒนาวิชาชีพของครูนั่นเอง



การวิจัย

ความหมายของการวิจัย

การวิจัย ตรงกับภาษาอังกฤษว่า “Research” ซึ่งถ้าแปลตามตัวหมายถึงการค้นหาซ้ำแล้วซ้ำอีก ส่วนความหมายของคำว่า **วิจัย** ทางด้านวิชาการได้มีผู้ให้ความหมายไว้ต่าง ๆ กัน เช่น ในที่ประชุม Pan Pacific Science Congress ค.ศ.1961 ในประเทศสหรัฐอเมริกาได้แยกความหมายของ RESEARCH ไว้ดังนี้ (ฉัตรศิริ ปิยะพิมลสิทธิ์, 2552)

R - Recruitment and Relationship คือ การฝึกคนให้มีความรู้ รวมทั้งรวบรวมผู้มีความรู้และปฏิบัติงานร่วมกันติดต่อสัมพันธ์และประสานงานกัน

E - Education and Efficiency คือ ผู้วิจัยจะต้องมีการศึกษา มีความรู้และสมรรถภาพสูงในการวิจัย

S - Sciences and Stimulation คือ เป็นศาสตร์ที่ต้องพิสูจน์เพื่อค้นคว้าหาความจริงและผู้วิจัยจะต้องมีพลังกระตุ้นให้เกิดความริเริ่มกระตือรือร้นที่จะวิจัยต่อไป

E - Evaluation and Environment คือ ผู้วิจัยจะต้องรู้จักการประเมินผลดูว่างานวิจัยที่ทำอยู่มีประโยชน์สมควรจะทำต่อไปหรือไม่และต้องรู้จักเครื่องมืออุปกรณ์ต่าง ๆ ในการวิจัย

A - Aim and Attitude คือ มีจุดมุ่งหมายหรือเป้าหมายที่แน่นอนและมีเจตคติที่ดีต่อผลของการวิจัย

R - Result คือ ผลของการวิจัยที่ได้มาจะเป็นทางบวกหรือลบก็ตามจะต้องยอมรับผลของการวิจัยนั้น เพราะเป็นผลที่ได้มาจากการค้นคว้าอย่างระบอบและเชื่อถือได้

C - Curiosity คือ ผู้วิจัยจะต้องมีความอยากรู้อยากเห็น มีความสนใจและขวนขวายในงานวิจัยอยู่ตลอดเวลาแม้ว่าความอยากรู้นั้นจะมีเพียงเล็กน้อยก็ตาม

H - Horizon คือ เมื่อผลการวิจัยปรากฏขึ้นแล้ว ย่อมทำให้ทราบและเข้าใจในปัญหาเหล่านั้นได้ เหมือนกับเกิดแสงสว่างขึ้น แต่ถ้ายังไม่เกิดแสงสว่าง ผู้วิจัยจะต้องดำเนินการต่อไปจนกว่าจะพบแสงสว่าง ซึ่งก็คือผลของการวิจัยจะต้องก่อให้เกิดสันติสุขแก่สังคม

รัตนะ บัวสนธ์ (2543) กล่าวว่า การวิจัยเป็นการหาความจริงเชิง สาธารณะด้วยวิธีการที่เรียกว่ากระบวนการวิจัยซึ่งมีลักษณะเป็นระบบมีขั้นตอน

ผ่องพรรณ ทรัพย์มงคลกุล (2543) กล่าวว่า การวิจัยคือ การศึกษาค้นคว้าอย่างมีระบบระเบียบเพื่อทำความเข้าใจปัญหาและแสวงหาคำตอบ เป็นกระบวนการที่อาศัยวิธีการทางวิทยาศาสตร์เป็นหลัก

สรุปได้ว่า คือ การวิจัย คือ กระบวนการที่เป็นระบบน่าเชื่อถือ สำหรับใช้เป็นเครื่องมือในการค้นคว้าหาความรู้เกี่ยวกับปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่สนใจ

ประเภทของการวิจัย

การที่จะแบ่งการวิจัยออกเป็นกี่ประเภทนั้นขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการแบ่งว่าจะยึดถือสิ่งใดเป็นเกณฑ์หรือเป็นหลัก ทั้งนี้เพราะการใช้เกณฑ์ต่างกัน ก็จะแบ่งการวิจัยออกเป็นประเภทต่างได้ไม่เหมือนกัน ด้วยเหตุนี้ประเภทของการวิจัยจึงแบ่งกันได้หลายแบบเพราะขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการแบ่งดังกล่าวแล้ว ต่อไปนี้จะขอกล่าวถึงประเภทของการวิจัยโดยใช้เกณฑ์ต่าง ๆ กัน

1. แบ่งตามจุดมุ่งหมายของการวิจัย

การแบ่งประเภทของการวิจัยโดยใช้จุดมุ่งหมายของการวิจัยเป็นเกณฑ์ในการแบ่งนั้น อาจแบ่งได้เป็น 3 ประเภทดังนี้

1.1 การวิจัยเชิงพยากรณ์ (Predictive research) เป็นการวิจัยเพื่อที่จะนำผลที่ได้ขึ้นไปใช้ทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้นต่อไปในอนาคต เช่น การวิจัยเรื่อง “การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์กับคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา” การวิจัยนี้ต้องการจะทดสอบว่า ผลการเรียนวิชาคณิตศาสตร์มีความคล้ายตามกันหรือสัมพันธ์กันกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของวิชาวิทยาศาสตร์หรือไม่ ทั้งนี้เพื่อจะนำผลที่ได้ไปทำนายว่านักเรียนที่มีผลการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ดีจะเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้ดีเพียงใด แต่การพยากรณ์นี้เป็นการพยากรณ์นักเรียนทั้งกลุ่ม มิได้พยากรณ์เป็นรายบุคคล และมีได้หมายความว่า จะถูกต้องเสมอไป เพราะอาจมีสาเหตุอื่นมากมายที่ทำให้เกิดความคลาดเคลื่อนในการพยากรณ์ได้

1.2 การวิจัยเชิงวินิจฉัย (Diagnostic research) เป็นการวิจัยเพื่อศึกษาสาเหตุของปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับบุคคลใดบุคคลหนึ่ง กลุ่มชน หรือชุมชน เพื่อให้เกิดความเข้าใจในปัญหา เข้าใจในพฤติกรรม ตลอดจนเข้าใจในสาเหตุที่ทำให้เกิดปัญหาอันจะเป็นประโยชน์ในการช่วยเหลือ อนุเคราะห์ และทำการแก้ไขต่อไป การวิจัยประเภทนี้นักสังคมสงเคราะห์นิยมใช้กันมากเพื่อจะได้แก้ไขปัญหานั้นได้ถูกต้อง

1.3 การวิจัยเชิงอรรถาธิบาย (Explanatory research) เป็นการวิจัยเพื่อศึกษาเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นแล้วว่าเกิดขึ้นได้อย่างไร มีสาเหตุมาจากอะไร และทำไมจึงเป็นเช่นนั้น การวิจัย

ประเภทนี้จะพยายามชี้ให้เห็นว่าตัวแปรใดสัมพันธ์กับตัวแปรใดบ้าง และสัมพันธ์กันอย่างไรในเชิงของเหตุและผล

2. แบ่งตามประโยชน์ของการวิจัย

การแบ่งประเภทของการวิจัยโดยยึดประโยชน์ที่ได้จากการวิจัยเป็นเกณฑ์นั้น เราจะต้องพิจารณาว่าในการทำการวิจัยมุ่งที่จะนำไปใช้ประโยชน์หรือไม่ ดังนั้นจึงสามารถแบ่งการวิจัยออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

2.1 การวิจัยพื้นฐาน (Basic research) หรือการวิจัยบริสุทธิ์ (Pure research) หรือการวิจัยเชิงทฤษฎี (Theoretical research) เป็นการวิจัยที่แสวงหาความรู้ใหม่เพื่อสร้างเป็นทฤษฎี หรือเพื่อเพิ่มพูนความรู้ต่าง ๆ ให้กว้างขวางสมบูรณ์ยิ่งขึ้นโดยมิได้คำนึงว่าความรู้นั้นจะนำไปแก้ปัญหาใดได้หรือไม่ การวิจัยประเภทนี้มีความลึกซึ้งและสลับซับซ้อนมาก เช่น การวิจัยทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ เป็นต้น

2.2 การวิจัยประยุกต์ (Applied research) หรือการวิจัยเชิงปฏิบัติ (Action research) หรือ การวิจัยเพื่อหาแนวทางปฏิบัติ (Operational research) เป็นการวิจัยที่มุ่งแสวงหาความรู้ และประยุกต์ใช้ความรู้หรือวิทยาการต่าง ๆ ให้เป็นประโยชน์ในทางปฏิบัติหรือเป็นการวิจัยที่นำผลที่ได้ไปแก้ปัญหาโดยตรงนั่นเอง การวิจัยประเภทนี้อาจนำผลการวิจัยพื้นฐานมาวิจัยต่อแล้วทดลองใช้ เช่น การวิจัยเกี่ยวกับอาหาร ยารักษาโรค การเกษตร การเรียนการสอน เป็นต้น ดังนั้นเราจึงไม่สามารถที่จะแยกการวิจัยพื้นฐานและการวิจัยประยุกต์ออกจากกันได้โดยเด็ดขาด

3. แบ่งตามวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อนำมาใช้ในการวิจัยนั้นมีหลายวิธี ดังนั้นจึงมีผู้แบ่งประเภทของการวิจัยตามวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล ซึ่งแบ่งได้ดังนี้

3.1 การวิจัยจากเอกสาร (Documentary research) เป็นการวิจัยที่ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจากเอกสาร รายงาน จดหมายเหตุ ศิลปินแล้วเสนอผลในเชิงวิเคราะห์ ส่วนใหญ่เอกสารที่ผู้วิจัยเก็บรวบรวมนี้จะอยู่ในห้องสมุด ดังนั้นจึงอาจเรียกการวิจัยประเภทนี้อีกอย่างหนึ่งว่า การวิจัยจากห้องสมุด (Library research)

3.2 การวิจัยจากการสังเกต (Observation research) เป็นการวิจัยที่ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการสังเกต การวิจัยประเภทนี้นิยมใช้มากทางด้านมานุษยวิทยา ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลในสังคมในแง่ของสถานภาพ (Status) และบทบาท (Role)

3.3 การวิจัยแบบสำมะโน (Census research) เป็นการวิจัยที่ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจากทุก ๆ หน่วยของประชากร

3.4 การวิจัยแบบสำรวจจากตัวอย่าง (Sample survey research) เป็นการวิจัยที่ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง

3.5 การศึกษาเฉพาะกรณี (Case study) การศึกษาเฉพาะกรณีเป็นการวิจัยที่นักสังคมสงเคราะห์นิยมใช้มาก ที่เรียกว่าการศึกษาเฉพาะกรณีก็เพราะเป็นการศึกษาเรื่องที่สนใจในขอบเขตจำกัดหรือแคบ ๆ และใช้จำนวนตัวอย่างไม่มากนัก แต่จะศึกษาอย่างลึกซึ้งในเรื่องนั้น ๆ เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อเท็จจริงที่จะทำให้ทราบว่าบุคคลนั้นหรือกลุ่มบุคคลนั้นมีความบกพร่องในเรื่องใดเนื่องมาจากสาเหตุใด เพื่อจะได้หาทางแก้ไขหรือช่วยเหลือต่อไป

3.6 การศึกษาแบบต่อเนื่อง (Panel study) เป็นการวิจัยที่มีการเก็บข้อมูลเป็นระยะ ๆ เพื่อดูการเปลี่ยนแปลงตามกาลเวลาของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งการศึกษาแบบต่อเนื่องนี้จะช่วยให้เข้าใจและทราบถึงลักษณะการเปลี่ยนแปลงได้เป็นอย่างดี

3.7 การวิจัยเชิงทดลอง (Experimental research) เป็นการวิจัยที่ผู้วิจัยเก็บข้อมูลมาจากการทดลอง ซึ่งเป็นผลมาจากการกระทำ (Treatment) โดยมีการควบคุมตัวแปรต่าง ๆ ให้เป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้

4. แบ่งตามลักษณะการวิเคราะห์ข้อมูล

ถ้ายึดลักษณะของการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยแล้ว อาจแบ่งการวิจัยได้เป็น 2 ประเภท ดังนี้

4.1 การวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative research) เป็นการวิจัยที่นำเอาข้อมูลทางด้านคุณภาพมาวิเคราะห์ ข้อมูลทางด้านคุณภาพเป็นข้อมูลที่ไม่เป็นตัวเลขแต่จะเป็นข้อความบรรยายลักษณะสภาพเหตุการณ์ของสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง และการเสนอผลการวิจัยก็จะออกมาในรูปของข้อความที่ไม่มีตัวเลขทางสถิติสนับสนุนเช่นเดียวกัน การวิจัยประเภทนี้จึงมุ่งบรรยายหรืออธิบายเหตุการณ์ต่าง ๆ โดยอาศัยความคิดวิเคราะห์ เพื่อประเมินผลหรือสรุปผลนั่นเอง

4.2 การวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative research) เป็นการวิจัยที่นำเอาข้อมูลเชิงปริมาณมาวิเคราะห์ กล่าวคือใช้ตัวเลขประกอบการวิเคราะห์ สรุปผล และการเสนอผลการวิจัยก็ออกมาเป็นตัวเลขเช่นเดียวกัน ดังนั้น การวิจัยประเภทนี้จึงมุ่งที่จะอธิบายเหตุการณ์ต่าง ๆ โดยอาศัยตัวเลขยืนยันแสดงปริมาณมากน้อยแทนที่จะใช้ข้อความบรรยายให้เหตุผล

อนึ่งการวิจัยที่ดีนั้นไม่ควรใช้แบบใดแบบหนึ่งโดยเฉพาะ เพราะจะทำให้ผลที่ได้ไม่แจ่มชัดเท่าที่ควร ดังนั้นในการปฏิบัติมักจะประยุกต์การวิจัยทั้ง 2 ประเภทนี้เข้าด้วยกัน เพื่อให้ผลการวิจัยมีทั้งเหตุและผลและมีตัวเลขสนับสนุนอันจะทำให้ผลการวิจัยน่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น

5. แบ่งตามลักษณะวิชาหรือศาสตร์

เมื่อยึดลักษณะวิชาหรือศาสตร์เป็นเกณฑ์ในการแบ่งประเภทของการวิจัย จะแบ่งการวิจัยออกได้เป็น 2 ประเภทดังนี้

1. การวิจัยทางวิทยาศาสตร์ (Scientific research) เป็นการวิจัยที่เกี่ยวกับปรากฏการณ์ธรรมชาติของสิ่งมีชีวิตและไม่มีชีวิต ทั้งที่มองเห็นและมองไม่เห็น การวิจัยประเภทนี้ได้กระทำกันมานานแล้ว และก่อให้เกิดประโยชน์ต่อมวลมนุษย์อย่างมากมา เช่น การค้นพบยารักษาโรค การค้นพบสิ่งประดิษฐ์ใหม่ ๆ เป็นต้น นอกจากนี้การวิจัยทางวิทยาศาสตร์ยังสามารถใช้แก้ปัญหาที่เกิดจากธรรมชาติได้อีกด้วย เนื่องจากการวิจัยทางวิทยาศาสตร์มีเครื่องมือและอุปกรณ์ที่เที่ยงตรงและมีกฎเกณฑ์แน่นอน ตลอดจนสามารถควบคุมการทดลองได้เพราะทำการทดลองในห้องปฏิบัติการ จึงทำให้ผลการวิจัยทางด้านวิทยาศาสตร์ได้รับความเชื่อถือมาก

2. วิจัยทางสังคมศาสตร์ (Social research) เป็นการวิจัยที่เกี่ยวกับสภาพแวดล้อม สังคม วัฒนธรรม และพฤติกรรมของมนุษย์ เช่น การวิจัยด้านปรัชญา สังคมวิทยา ศาสนศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ เป็นต้น การวิจัยทางสังคมศาสตร์นี้แตกต่างกับการวิจัยทางวิทยาศาสตร์มาก เนื่องจากสังคมศาสตร์เป็นวิชาที่ว่าด้วยสังคม สิ่งแวดล้อม และพฤติกรรมของมนุษย์ ซึ่งวัดไม่ได้โดยตรงและควบคุมได้ยาก แต่มนุษย์ก็ได้พยายามวัดโดยใช้เครื่องมือวัดทางอ้อม เช่น ใช้แบบทดสอบ แบบสอบถาม แบบวัดเจตคติ ฯลฯ และได้นำเอาวิธีการทางวิทยาศาสตร์มาช่วยในการวิจัย ทำให้ผลการวิจัยเป็นที่น่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น

การวิจัยทางสังคมศาสตร์เจริญก้าวหน้าช้ากว่าการวิจัยทางวิทยาศาสตร์ เพราะปรากฏการณ์ทางสังคมศาสตร์นั้นมีข้อจำกัดหลายประการ เช่น

- 1) การควบคุมปรากฏการณ์ทางสังคมให้คงที่นั้นทำได้ยาก
- 2) เมื่อวัฒนธรรมมีการเปลี่ยนแปลง ทำให้มนุษย์เปลี่ยนแปลงไปด้วย
- 3) การทำนายผลบางอย่างล่วงหน้า อาจไม่เกิดผลนั้นขึ้นมาเพราะมนุษย์อาจป้องกันไว้ล่วงหน้าได้
- 4) การที่จะศึกษาความคิด ความรู้สึกและเจตคติของมนุษย์นั้นทำได้ยากและวัดได้ยาก
- 5) ปัญหาทางสังคมศาสตร์จะเหมือนกับปัญหาของสามัญชน ทำให้คนทั่วไปคิดว่าวิชาสังคมศาสตร์เป็นวิชาสามัญสำนึกได้

แม้ว่าการวิจัยทางสังคมศาสตร์จะมีข้อจำกัดอยู่หลายประการก็ตาม แต่การวิจัยทางด้านนี้ก็สามารถศึกษาพฤติกรรมของมนุษย์ได้มากพอสมควร

6. แบ่งตามระเบียบวิธีวิจัย

การแบ่งประเภทการวิจัยโดยยึดระเบียบวิธีวิจัยเป็นเกณฑ์นั้นเป็นที่นิยมใช้กันมาก ซึ่งแบ่งออกได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้

6.1 การวิจัยเชิงประวัติศาสตร์ (Historical research) เป็นการวิจัยเพื่อค้นหาข้อเท็จจริงของเหตุการณ์ที่ผ่านมาแล้วในอดีต โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะบันทึกอดีตอย่างมีระบบ และมีความเป็นปรนัยจากการรวบรวมประเมินผล ตรวจสอบ และวิเคราะห์เหตุการณ์เพื่อค้นหาข้อเท็จจริงในอันที่จะนำมาสรุปอย่างมีเหตุผล การวิจัยประเภทนี้ต้องอ้างอิงเอกสารและวัตถุโบราณที่มีเหลืออยู่ ซึ่งโดยส่วนใหญ่แล้วมักไม่ใช้สถิติ สรุปได้ว่าการวิจัยประเภทนี้มุ่งที่จะบอกว่า “เป็นอะไรในอดีต” (What was) เช่น การวิจัยเรื่อง “ระบบการศึกษาของไทยในสมัยสมเด็จพระปิยมหาราช” เป็นต้น

6.2 การวิจัยเชิงบรรยายหรือพรรณนา (Descriptive research) เป็นการวิจัยเพื่อค้นหาข้อเท็จจริงในสภาพการณ์หรือภาวะการณ์ของสิ่งที่เป็นอยู่ในปัจจุบันว่าเป็นอย่างไร การวิจัยประเภทนี้มักจะทำการสำรวจหรือหาความสัมพันธ์ต่าง ๆ เกี่ยวกับเรื่องของความเชื่อ ความคิดเห็น และเจตคติ จึงกล่าวได้ว่าเป็นการวิจัยที่มุ่งจะบอกว่า “เป็นอะไรในปัจจุบัน” (What is) นั่นเอง เช่น การวิจัยเรื่อง “เจตคติของครูน้อยที่มีต่อผู้บริหารการศึกษา”

6.3 การวิจัยเชิงทดลอง (Experimental research) เป็นการวิจัยเพื่อค้นหาความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของปรากฏการณ์ต่าง ๆ การวิจัยประเภทนี้ต้องมีการควบคุมตัวแปรต้น เพื่อสังเกตตัวแปรตามที่เปลี่ยนแปลงไปเพื่อจะได้ทราบว่าอะไรเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดผล ดังนั้น ตัวแปรในการวิจัยจึงต้องมีทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง สรุปได้ว่า การวิจัยประเภทนี้มุ่งที่จะบอกว่า “อะไรอาจจะเกิดขึ้น” (What may be) เช่น การวิจัยเรื่อง “การเปรียบเทียบความมีเหตุผลระหว่างกลุ่มที่สอนเรขาคณิตกับกลุ่มที่สอนตรรกศาสตร์”



การวิจัยในชั้นเรียน

การวิจัยในชั้นเรียน เป็นกระบวนการที่ครูศึกษาเพื่อแก้ปัญหาการเรียนรู้อของผู้เรียน ในสังคมปัจจุบันเป็นสังคมความรู้หรือสังคมที่ใช้ความรู้เป็นฐาน (knowledge – based society) หมายความว่า สังคมจะก้าวหน้าได้คนในสังคมต้องมีความรู้ ความรู้ได้มาหลายทาง ทั้งจากการบอกเล่า การอ่าน การฟัง ความเชื่อส่วนตัว การใช้หลักเหตุผล การลองผิดลองถูก แต่ความรู้ที่เป็นที่ยอมรับว่าเป็นจริง ตรวจสอบได้คือความรู้ที่ได้จากการวิจัย

ข้อมูลสารสนเทศของโรงเรียนมีความสำคัญ สามารถพลิกผันโรงเรียนให้เดินไปพบกับความสำเร็จหรือความล้มเหลวได้ เนื่องจาก เมื่อมีข้อมูลถูกต้อง การวางแผนพัฒนาโรงเรียนก็จะเกิดความถูกต้อง ข้อมูลที่ได้มาอย่างรวดเร็ว ทำให้โรงเรียนตัดสินใจได้เร็ว ไม่ตกสมัย โรงเรียนต้องการฐานข้อมูลที่ถูกต้องและรวดเร็ว สามารถเรียกใช้ได้ทันทีที่ดั่งนั้น โรงเรียนต้องพยายามผลักดันให้ตนเองเป็นโรงเรียนที่ใช้การวิจัยเป็นฐานในการพัฒนา (research – based development) และครูคือนักวิจัยในโรงเรียนซึ่งในการทำวิจัยมีเคล็ดลับกระบวนการที่จะต้องพิจารณาในประเด็นได้ดังต่อไปนี้ (สุวิมล ว่องวานิช, 2550)

1. การทำความรู้จักนักเรียน
2. โจทย์ปัญหาวิจัย
3. สร้างนวัตกรรมเพื่อพิชิตโจทย์วิจัย
4. นำโจทย์ปัญหาวิจัยสู่การออกแบบการวิจัย
5. สังเคราะห์เพื่อสร้างข้อสรุปในการวิจัย
6. เผยแพร่ผลการวิจัยและสร้างสรรควิชาชีพครู

1. การทำความรู้จักนักเรียน

ครูมีความจำเป็นที่จะต้องรู้จักผู้เรียน ไม่ว่าจะเป็นด้านภูมิหลังทางครอบครัว บุคลิกภาพ สุขภาพ ความสนใจของนักเรียน ความถนัด ลักษณะนิสัย นิสัยทางการเรียน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นต้น ซึ่งครูมีวิธีการที่จะรู้จักผู้เรียนดังนี้

1. การสอบถามจากคนรอบข้าง ถ้าเป็นเด็กเล็ก ครูก็ใช้วิธีการพูดคุยกับพ่อแม่ ถ้าเป็นเด็กโตก็สอบถามครูหรือนักเรียนที่เป็นเพื่อน
2. การสังเกตผู้เรียน ครูอาจใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรมขณะอยู่ในห้องเรียน สังเกตพฤติกรรมความสนใจ พฤติกรรมที่มีลักษณะเด่น ความชอบ เป็นต้น

3. ศึกษาร่องรอยหลักฐาน ครูอาจใช้การศึกษาประวัติผู้เรียน บันทึกผลการเรียนที่ผ่านมา เป็นต้น
4. ศึกษาลักษณะอื่นๆ ตามความสนใจของครูซึ่งครูสามารถพัฒนาขึ้นมาเองได้
5. ประมวลผลสรุปข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนเป็นรายบุคคล

2. โจทย์ปัญหาวิจัย

การวิจัยของครูจะเน้นที่การแก้ปัญหาหรือพัฒนาผู้เรียน ดังนั้นปัญหาของนักเรียนที่ครูจะสามารถนำมาทำวิจัยนั้นมีจำนวนมาก ครูจำเป็นต้องกำหนดความสำคัญและความต้องการจำเป็นว่าจะนำปัญหาใดมาแก้ก่อน ซึ่งถ้าครูไม่รู้จักผู้เรียนเป็นอย่างดีแล้ว ครูก็ไม่สามารถแก้ปัญหานั้นๆ ได้ แต่เมื่อครูรู้จักผู้เรียนแล้ว สิ่งต่อไปที่ครูต้องทำคือ การตั้งโจทย์ปัญหาวิจัย ลักษณะโจทย์ปัญหาวิจัยที่ดีนั้น สุวิมล ว่องวาณิช (2550) กล่าวว่า ลักษณะของโจทย์ปัญหาวิจัยที่ดีต้องจำเป็น ชัดเจนดี และมีคุณค่า ในการเลือกปัญหาที่จะทำวิจัย ครูควรพิจารณาในประเด็นต่างๆ ให้รอบด้านดังนี้

2.1 การเลือกปัญหาวิจัย

1. โจทย์ปัญหาวิจัยที่จำเป็น ชัดเจนดี และมีคุณค่า หมายความว่า
จำเป็น คือ ปัญหานั้นมีความสำคัญและจำเป็นอันดับแรกต้องแก้ไข
ชัดเจนดี คือ มีหลักฐานของปัญหาที่ชัดและสมเหตุสมผลที่จะทำวิจัย
มีคุณค่า คือ เมื่อทำวิจัยแล้วได้ประโยชน์ต่อการพัฒนาผู้เรียน
2. โจทย์ปัญหาวิจัยต้องมีความเป็นปัจจุบัน เป็นปัญหาในเวลานั้น เพื่อให้ผลจากการวิจัยนำไปสู่การแก้ปัญหาได้ทันเวลา
3. โจทย์ปัญหาวิจัยอยู่ในวิสัยที่ผู้วิจัยสามารถทำได้สำเร็จ ภายใต้เงื่อนไขความรู้ในสิ่งที่จะวิจัย เวลา และทรัพยากรต่างๆ ที่ใช้ในการทำวิจัย
4. โจทย์ปัญหาวิจัยต้องไม่ส่งผลกระทบต่อเสียหายใดๆ ต่อผู้เกี่ยวข้องหรือผู้เรียน

2.2 หลักการตั้งโจทย์ปัญหาวิจัย

1. อย่าตั้งเพียงเพื่อศึกษาสภาพปัญหาว่าเกิดอะไรขึ้นกับผู้เรียนในขณะนั้น เพราะจะทำให้ได้ข้อมูลที่ผิวเผิน ไม่ลึกซึ่งพอที่จะแก้ปัญหานั้นได้
2. อย่าตั้งโจทย์ปัญหาวิจัยในลักษณะตรวจสอบว่าใช่หรือไม่ใช่
3. พยายามตั้งโจทย์ปัญหาวิจัยที่ลึกซึ่งให้คำตอบนำไปสู่การแก้ปัญหาที่แท้จริง
4. โจทย์วิจัยควรมีความเฉพาะเจาะจง มีขอบเขตของการศึกษาชัดเจน ไม่กว้างเกินไป

2.3 ระดับของโจทย์ปัญหาวิจัย

ระดับที่ 1 โจทย์ที่ศึกษาเกี่ยวกับสภาพของผู้เรียน ถือเป็นการทำวิจัยที่ง่ายที่สุด คือ เพื่อบอกว่าสภาพที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร ในการศึกษาเพื่อตอบโจทย์วิจัยระดับนี้ ทำให้ครูได้ ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียน รู้จักสภาพของนักเรียนก่อนวางแผนการจัดการเรียนรู้ ครูไม่ควรใช้เวลาในการวิจัยนาน ถ้าเป็นไปได้ควรใช้เวลาในการศึกษาสภาพ 2 – 3 สัปดาห์แรกให้เสร็จสิ้น

ระดับที่ 2 โจทย์ที่ศึกษาเพื่อวิเคราะห์หาสาเหตุที่ก่อให้เกิดปัญหากับผู้เรียน ทำให้ครูทราบแหล่งปัญหาว่าอยู่ที่ใด การทำวิจัยในระดับปัญหานี้ครูไม่ควรใช้เวลานานเช่นกันเพราะ จะทำให้ไม่มีเวลาพัฒนาผู้เรียน

ระดับที่ 3 โจทย์เกี่ยวกับวิธีแก้ปัญหาคือ ครูควรใช้เวลาในการทำวิจัยตามโจทย์ ปัญหาวิจัยนี้โดยการพูดคุยหือกับเพื่อนครูให้มาก เพื่อเปิดโลกทัศน์ความคิด ศึกษาเอกสารให้มาก การลองผิดลองถูกเป็นวิธีหนึ่งที่สามารถนำไปใช้ได้แต่ควรใช้ดุลยพินิจเลือกแนวทางที่มีความ สมเหตุสมผล

3. สร้างนวัตกรรมเพื่อพิชิตโจทย์วิจัย

เมื่อครูกำหนดโจทย์ปัญหาวิจัยที่คิดว่าจะมีความเหมาะสม และสมเหตุสมผลเพียงพอแล้ว สิ่งที่ต้องกระทำในลำดับต่อมาคือ ครูควรคิดหาวิธีการหรือแนวทางที่จะนำไปแก้ปัญหานั้นๆ โดย วิธีการสร้างความคิดเพื่อแก้ปัญหาคือ สุวิมล ว่องวาณิช (2550) ได้นำเสนอแนวทางของในการสร้าง ความคิดของตนเองและลำดับขั้นของการคิดแก้ปัญหาวัดดังต่อไปนี้

1. คิดให้ตรงเรื่อง
2. คิดตลอดเวลาที่ว่าง
3. ทดความคิดอย่างหลากหลาย
4. เลือกความคิดที่คิดว่าเข้าท่า
5. ตรวจสอบความคิด
6. ปรับปรุงความคิด
7. ทดลองความคิด
8. สรุปผลทางความคิด

ส่วนลำดับขั้นของการแก้ปัญหาคือ สุวิมล ว่องวาณิช กล่าวว่า การรู้แหล่งปัญหาจะทำให้ การแก้ปัญหาคงง่ายและเร็วขึ้น แต่ไม่ใช่เรื่องง่ายเท่าใดนักที่ครูจะสรุปว่าปัญหาของผู้เรียนนั้น มาจากแหล่งใด โดยจัดลำดับขั้นของการแก้ปัญหาวัดดังต่อไปนี้

1. ระบุแหล่งปัญหา

ประเภทของแหล่งปัญหาออกเป็น 3 กลุ่มใหญ่ๆ ดังนี้

- 1.1 ปัญหาที่มีเหตุปัจจัยจากตัวผู้เรียนเอง
- 1.2 ปัญหาที่มีเหตุปัจจัยจากตัวครู
- 1.3 ปัญหาที่มีเหตุปัจจัยจากแหล่งอื่น

2. กำหนดทางเลือกในการแก้ปัญหา

- 2.1 เทคนิคการสอน
- 2.2 การพัฒนาสื่อการสอน/ใช้แหล่งเรียนรู้ในห้องเรียน
- 2.3 การพัฒนาชุดฝึกทักษะ
- 2.4 การให้แรงเสริม
- 2.5 การสอนเสริม

3. การตัดสินใจเลือกทางเลือก

4. นำโจทย์ปัญหาวิจัยสู่การออกแบบการวิจัย

เมื่อครูได้โจทย์ปัญหาวิจัยและประเด็นที่เกี่ยวข้องแล้ว สิ่งที่ต้องคิด พิจารณาต่อคือ เรื่องของการออกแบบการวิจัยซึ่งถือว่าเป็นหัวใจสำคัญของการวิจัย ต่อจากนั้นครูจึงต้องพิจารณาถึงการเขียนรายงานการวิจัย และคุณภาพของการวิจัยต่อไป

1. การออกแบบการวิจัย

ในกระบวนการของการออกแบบการวิจัยเกี่ยวข้องกับการวางแผนใน 3 ประเด็นดังนี้

1.1 การกำหนดกลุ่มเป้าหมายที่จะทำวิจัยในที่นี้หมายถึง ประชากรและกลุ่มตัวอย่างนั่นเอง ทั้งนี้ประชากร คือ กลุ่มของการวัดทั้งหมดที่สนใจศึกษา กลุ่มตัวอย่าง คือ สับเซตของการวัดที่มาจากประชากรที่สนใจศึกษา ผู้วิจัยควรกำหนดกลุ่มเป้าหมายการทำวิจัยให้ชัดเจน ซึ่งการวิจัยบางประเด็นอาจเกี่ยวข้องกับการพัฒนานักเรียนทั้งห้องหรือบางคน หรือเพียงคนเดียว และโดยปกติงานวิจัยในชั้นเรียนไม่นิยมทำการศึกษาต่อกับกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการสุ่มเนื่องจากเป็นงานวิจัยที่เน้นการพัฒนาผู้เรียนขณะที่ทำการวิจัย ดังนั้นนักเรียนที่จะนำมาเป็นประชากรในการวิจัยจึงเป็นเป้าหมายของการพัฒนา

1.2 การออกแบบวิธีการเก็บข้อมูล

1.2.1 วิธีเก็บข้อมูล

ผลการวิจัยที่ดี มีคุณภาพย่อมขึ้นอยู่กับข้อมูลที่มีคุณภาพ และเป็นไปตามข้อเท็จจริง ซึ่งวิธีการที่จะได้มาดังกล่าวนั้น ต้องอาศัยวิธีการเก็บและเครื่องมือที่มีคุณภาพ

สำหรับการวิจัยในชั้นเรียน การเก็บข้อมูลส่วนใหญ่ใช้การวัดผลตามสภาพจริง (authentic assessment) เครื่องมือที่ใช้มีความหลากหลายอันได้แก่ ข้อสอบ แบบสังเกตพฤติกรรม แบบประเมินคุณภาพการปฏิบัติงาน ผลงานของผู้เรียน เป็นต้น งานวิจัยโดยทั่วไปอาจต้องใช้เวลาในการพัฒนาเครื่องมือวิจัย มีการทดลองใช้ก่อนเก็บข้อมูลจริง แต่งานวิจัยในชั้นเรียนเป็นงานวิจัยที่เกิดขึ้นในขณะที่มีการเรียนการสอนตามปกติ เครื่องมือในการวิจัยจึงเป็นเครื่องมือที่ครูมีการจัดสร้างเองอยู่แล้วและตรวจสอบคุณภาพอยู่แล้ว และการเลือกพิจารณาใช้วิธีการเก็บข้อมูลควรพิจารณาตามเกณฑ์ต่อไปนี้

- 1) กลุ่มผู้ถูกวัดคือใคร
- 2) พฤติกรรมหรือลักษณะที่มุ่งวัดคืออะไร
- 3) จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ต้องใช้ในการวิจัย หมายถึง จำนวนตัวอย่างที่ต้องเก็บข้อมูล ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับว่า จำนวนดังกล่าวมีลักษณะอย่างไร เช่น ถ้าผู้เรียนมีจำนวนมาก ต้องออกแบบวิธีเก็บข้อมูลที่สามารถเก็บข้อมูลได้ง่าย ครอบคลุม ถูกต้อง รวดเร็ว และประหยัด อาจจำเป็นต้องมีการออกแบบบันทึกข้อมูลที่มีความเป็นมาตรฐานเดียวกัน หรือ ใช้แบบตรวจสอบรายการ (checklist) มากกว่าการจดบรรยาย
- 4) ลักษณะของข้อมูลที่ต้องการใช้ในการวิจัย อาจเป็นข้อมูลเชิงปริมาณหรือเชิงคุณภาพ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความเหมาะสม
- 5) ช่วงเวลาในการทำวิจัย ถ้าช่วงเวลาเป็นแบบเร่งด่วน ควรต้องออกแบบวิธีการบันทึกข้อมูลที่มีความรวดเร็ว ซึ่งส่วนใหญ่มักเป็นแบบตรวจสอบรายการ
- 6) ประเด็นวิจัย ครูต้องคำนึงถึงประเด็นในการวิจัยด้วย ว่าวิธีการเก็บข้อมูลที่เลือกทำให้ได้ข้อมูลสอดคล้องตามประเด็นวิจัยที่ตั้งไว้หรือไม่

1.2.2 แหล่งข้อมูล

แหล่งข้อมูลสำหรับครูเพื่อรวบรวมข้อมูลมีดังนี้

- 1) ครู
- 2) เพื่อนครู
- 3) นักเรียน
- 4) พ่อแม่ผู้ปกครอง
- 5) แหล่งอื่นๆ

1.3 การออกแบบวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยในชั้นเรียนส่วนมากจะใช้วิธีการง่ายๆ ดังนี้

- 1) การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ
- 2) การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ
- 3) การนำเสนอเปรียบเทียบโดยใช้กราฟ
- 4) การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีผสม ทั้งวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

และขยายความเสริมโดยใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพประกอบ

2. การเขียนรายงานผลการวิจัย

การเขียนรายงานการวิจัยในชั้นเรียนสามารถจัดทำได้ 2 รูปแบบคือ แบบเป็นทางการ และแบบไม่เป็นทางการ ทั้งนี้สิ่งที่เป็นข้อบกพร่องของครูคือ การทำวิจัยที่พยายามใช้ศัพท์เทคนิค และรูปแบบการนำเสนอรายงานในรูปแบบการวิจัยเชิงวิชาการหรือแบบเป็นทางการ แล้วทำให้เกิดข้อผิดพลาดในการเขียนรายงานการวิจัย เช่น ระบุตัวแปรไม่ถูกต้อง เขียนวัตถุประสงค์ หรือ ประโยชน์ที่ได้จากการวิจัยไม่ถูกต้องตามหลักวิธีการ อันเป็นผลให้คุณค่าของงานวิจัยลดลง และเมื่อได้รับการวิจารณ์งานวิจัยก็ทำให้เกิดความท้อแท้ ดังนั้น ในการเริ่มทำงานวิจัย สุวิมล ว่อง วาณิช (2550) แนะนำว่า ครูควรเขียนรายงานตามสภาพที่เกิดขึ้นจริงโดยธรรมชาติก่อนแล้วจึงค่อยๆ พยายามเขียนให้ได้ตามหลักวิชาการและที่สำคัญต้องไม่ลืมแสดงหลักฐานหรือข้อมูลประกอบเพื่อให้เห็นที่มาของการสรุปผลการวิจัยด้วย อีกประการหนึ่ง ครูต้องจัดเตรียมที่มาของข้อมูล กระบวนการวิเคราะห์ข้อมูล และวิธีการตีความหรือแปลความของผลการวิเคราะห์ข้อมูล ประกอบด้วย การเขียนรายงานการวิจัยสรุปประเด็นที่ครูต้องดำเนินการดังนี้

2.1 โครงสร้างเนื้อหาสาระ ของรายงานวิจัยที่นำเสนอ เหมือนกับรายงานวิจัยเชิงวิชาการ แต่มักนำเสนออย่างสั้นๆ ไม่ยึดรูปแบบการนำเสนอตายตัว ขอเพียงให้มีสาระครบถ้วน ทำให้เข้าใจสิ่งที่ศึกษาและสิ่งที่ค้นพบคือ

- 1) สภาพปัญหาที่เกิดขึ้นกับนักเรียน
- 2) โจทย์ปัญหาวิจัย
- 3) วิธีการออกแบบวิจัย แสดงรายละเอียดกระบวนการวิจัยทั้งหมด
- 4) ผลการวิจัย
- 5) บทเรียนที่ได้เรียนรู้ (รายงานผลโดยวิพากษ์รายละเอียดของการทำ

วิจัยในทุกขั้นตอนกับเพื่อนร่วมงาน)

2.2 ลักษณะของรายงานที่ดี

รายงานที่ดีควรมีลักษณะ

- 1) ความชัดเจน

- 2) ถูกต้อง
- 3) ประเด็นวิจัยสอดคล้องกับการออกแบบการวิจัย
- 4) หลักฐานแสดงผลข้อมูลยืนยันข้อสรุปที่ได้จากการวิจัย

3. คุณภาพของงานวิจัยในชั้นเรียน

ความตรงของการวิจัยอยู่ที่ความสามารถในการชี้แนวทางการพัฒนาปรับปรุงการทำงานสำหรับผู้ปฏิบัติ ซึ่งเกณฑ์ในการวิจัย สุวิมล ว่องวานิช (2550) ระบุไว้ 5 ข้อคือ

- 1) การสร้างความรู้ให้กับสาขาวิชา
- 2) ความเหมาะสมระหว่างคำถามวิจัย กระบวนการรวบรวมข้อมูล และเทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูล และพึงระลึกเสมอว่า คำถามวิจัยเป็นตัวกำหนดแบบแผนการวิจัย
- 3) วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลและเทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูลที่เลือกมาต้องเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ
- 4) ความสำคัญและประโยชน์ที่ได้จากการศึกษา หรือ คุณค่าของการศึกษา ผลการวิจัยนำไปสู่การปรับปรุงการปฏิบัติทางการศึกษา
- 5) ความสามารถในการสรุปขยายผลให้เป็นที่เข้าใจได้ ซึ่งเป็นคุณภาพรวมในเชิงทฤษฎีและเทคนิค

5. สังเคราะห์เพื่อสร้างข้อสรุปในการวิจัย

การสังเคราะห์การวิจัยเป็นกระบวนการที่ช่วยให้เราสามารถสรุปข้อความรู้ที่ได้จากการวิจัยอย่างต่อเนื่องในประเด็นวิจัยเดียวกันมาใช้ประโยชน์ได้สอดคล้องกับลักษณะของปัญหา หรือ ลักษณะของผู้เรียนที่มีความแตกต่างกัน ดังนั้น จึงถือว่าเป็นผลพลอยได้ของครูที่นอกจากจะทำให้ได้ข้อสรุปที่มีความชัดเจนแล้วยังทำให้ได้งานวิจัยที่มีคุณค่าด้วย ซึ่งวิธีการสังเคราะห์ที่นิยมใช้กันมี 2 วิธี คือ

1. การสังเคราะห์เนื้อหาสาระ
2. การสังเคราะห์เนื้อหาสาระเฉพาะบางส่วนที่เป็นข้อค้นพบของรายงานการวิจัย โดยใช้

วิธีการสังเคราะห์เชิงบรรยาย หรือ วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา

ขั้นตอนการสังเคราะห์การวิจัยด้วยวิธีเชิงปริมาณ

1. ตรวจสอบคุณภาพของรายงานการวิจัย
2. กำหนดประเด็น/ตัวแปรที่แสดงลักษณะของงานวิจัย
3. การวิเคราะห์ลักษณะงานวิจัย
4. การสังเคราะห์ผลการวิจัย

ขั้นตอนการสังเคราะห์การวิจัยด้วยวิธีบรรยาย

1. ศึกษาและวิเคราะห์งานวิจัย
2. จัดหมวดหมู่ของงานวิจัยที่มีเป้าหมายแบบเดียวกัน
3. วิเคราะห์เนื้อหาในรายงานวิจัยแต่ละเรื่องดังนี้
 - 3.1 สภาพปัญหาที่เกิดขึ้น
 - 3.2 วิธีการที่ใช้ในการวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาเพื่อนำไปสู่การคิดวิเคราะห์
 - 3.3 แนวคิดหลักการหรือวิธีการที่ใช้ในการพัฒนาผู้เรียน
 - 3.4 ขั้นตอนการวางแผนและทดลองแก้ไขปัญหา
 - 3.5 วิธีการเก็บข้อมูลและประเมินผล
 - 3.6 ผลการวิจัย
 - 3.7 บทเรียนที่ได้เรียนรู้
4. วิเคราะห์ความเหมือนหรือต่างของสาระในงานวิจัยตามประเด็นในข้อ 3
5. สังเคราะห์ผลการวิจัย เน้นวิธีการที่ใช้ในการพัฒนาผู้เรียน และเปรียบเทียบ

แก้ไข

ผลที่เกิดขึ้น

6. เผยแพร่ผลการวิจัยและสร้างสรรค์วิชาชีพครู

การส่งเสริมการทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นกิจกรรมสำคัญขององค์กรอย่างแท้จริง การส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาการวิจัยในชั้นเรียนสามารถดำเนินการได้ดังนี้

1. ส่งเสริมการวิจัยแบบร่วมมือ
2. การเผยแพร่ผลการวิจัย
3. การสร้างเครือข่ายการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน
4. การสร้างฐานข้อมูลวิจัยในชั้นเรียน

.....๑๒๑.....

เอกสารการจัดอบรมประกอบโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู:
การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและ
การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

ผู้จัดทำ

นางสาวธัญญ์รัศม์ จอกสถิตย์
นิสิตหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาทางการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ปรึกษา

รศ.ดร.สุชาดา บวรกิติวงศ์

ผศ.ดร.ณัฐภรณ์ หลาวทอง

เอกสารหมายเลข 2

คำนำ

เอกสารฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อประกอบการฝึกอบรมครูที่เข้าร่วมโครงการวิจัย เรื่อง โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู: การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงาน เป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เนื้อหาสาระของเอกสารประกอบด้วยเนื้อหา เรื่องหลักสูตร และการจัดการเรียนรู้ ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูผู้เข้ารับการอบรม มีความรู้ ความเข้าใจ และสามารถจัดการ เรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ อันจะนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพผู้เรียนตามจุดหมายของ หลักสูตร

ผู้จัดทำหวังเป็นอย่างยิ่งว่า เอกสารเล่มนี้จะเป็นประโยชน์และช่วยให้ครู หรือผู้ที่ เกี่ยวข้อง เกิดความรู้ ความเข้าใจ และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ตามหลักสูตรเพื่อพัฒนาผู้เรียนและการปฏิบัติงานต่อไป

ธัญญ์รัศม์ จอกสถิตย์

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
บทนำ.....	1
ความแตกต่างของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กับ หลักสูตร แกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551.....	2
หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551.....	4
ทฤษฎี/หลักการ/แนวคิดที่สำคัญเกี่ยวกับการเรียนรู้.....	8
รูปแบบการสอน วิธีการสอน และเทคนิคการสอนต่างๆ ที่ใช้ในกระบวนการสอน.....	9
ใบกิจกรรม.....	25
เอกสารอ้างอิง.....	26

หลักสูตรมีความสำคัญและจำเป็นต่อการจัดการศึกษา ทำให้จุดมุ่งหมายของการจัดการศึกษาเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผล เนื่องจากหลักสูตรเป็นแบบแผนหรือแนวทางในการจัดการศึกษาให้บรรลุตามความมุ่งหมายและยังเป็นแนวทางในการวางแผนงานวิชาการ เป็นเครื่องมือในการควบคุมมาตรฐานการศึกษา เป็นสิ่งกำหนดความมุ่งหมาย ขอบข่ายของเนื้อหา แนวทางสำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้ และการประเมินการเรียนรู้ จึงพอสรุปได้ว่า หลักสูตรเป็นเครื่องบ่งชี้ทิศทางการพัฒนานักเรียนให้เกิดคุณภาพ อย่างไรก็ตาม การที่จะให้ได้มาซึ่งหลักสูตรที่มีคุณภาพครูต้องประเมินหลักสูตรหลังจากใช้หลักสูตรไปแล้ว เพื่อเป็นการรวบรวมสารสนเทศที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร หรือตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรผู้การพิจารณาตัดสินใจ ปรับปรุงแก้ไขหรือพัฒนาหลักสูตร ดังนั้น ครูจึงจำเป็นต้องมีความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการประเมินหลักสูตรเป็นอย่างดี ทั้งนี้เพื่อนำความรู้อย่างดังกล่าวไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรและประเมินหลักสูตรที่ตนใช้ให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาและพัฒนาผู้เรียนได้ตามเป้าหมายอย่างแท้จริง

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 โดย ได้กำหนด “วิสัยทัศน์” “หลักการ” “จุดหมาย” “สมรรถนะสำคัญ” “คุณลักษณะอันพึงประสงค์” “มาตรฐานการเรียนรู้ (รวมทั้งตัวชี้วัด)” “กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน” “โครงสร้างเวลาเรียน” และศึกษาเอกสาร แนวทางการบริหารหลักสูตร อย่างละเอียดจะทำให้ทราบว่าสถานศึกษาจะต้องดำเนินการใช้หลักสูตรฯ อย่างไร เอกสารแนวทางการจัดการเรียนรู้ จะให้แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่มีมาตรฐานเป็นเป้าหมาย สื่อการจัดการเรียนรู้ การจัดทำคำอธิบายรายวิชา การจัดทำหน่วยการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีคุณภาพตามมาตรฐานการเรียนรู้ เอกสารแนวปฏิบัติการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ เป็นการแนะนำการบริหารจัดการงานวัดผลของสถานศึกษา การจัดทำระเบียบว่าด้วยการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ แนวทางการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ระดับชั้นเรียน ตลอดจนเอกสารหลักสูตรการศึกษาที่ต้องใช้ และเกณฑ์การประเมิน (Rubrics) คุณลักษณะอันพึงประสงค์ทุกระดับชั้น แนวทางการตรวจสอบองค์ประกอบหลักสูตรสถานศึกษา บอกให้ทราบว่าหลักสูตรสถานศึกษาอย่างน้อยควรมีองค์ประกอบอะไรบ้าง แต่ละองค์ประกอบมีรายละเอียดอย่างไร แนวทางการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน บอกให้ทราบว่า การจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนแต่ละประเภท ควรจัดอย่างไร

**ความแตกต่างของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544
กับ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551**

ประเด็นพิจารณา	หลักสูตรฯ พ.ศ. 2544	หลักสูตรฯ พ.ศ. 2551	ข้อดี
1. มาตรฐานการเรียนรู้	กำหนดมาตรฐานช่วงชั้นกว้างๆ (โรงเรียนจัดทำผลการเรียนรู้แต่ละปีเอง)	1. กำหนดตัวชี้วัดชั้นปี (ป.1-ม.3) 2. กำหนดตัวชี้วัดช่วงชั้น (ม.4 – ม.6) 3. ระบุคุณภาพโดยรวมของผู้เรียนทุกช่วงชั้น	ตัวชี้วัดที่กำหนดเป็นคุณภาพขั้นต่ำที่ผู้เรียนแต่ละระดับควรจะบรรลุ โดยโรงเรียนที่มีความพร้อม นักเรียนเก่งสามารถปรับการจัดการเรียนการสอนได้ตามความเหมาะสม
2. หลักสูตรแกนกลาง	1. สถานศึกษาแต่ละแห่งต่างกำหนดวิสัยทัศน์และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียนเอง 2. ไม่มีการกำหนดสมรรถนะสำคัญที่ความต้องการให้เกิดแก่ผู้เรียน	1. กำหนดวิสัยทัศน์หลักสูตรและคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นเป้าหมายร่วมกันในระดับชาติ 2. กำหนดสมรรถนะสำคัญที่ความต้องการเน้นสำหรับผู้เรียนในการศึกษาขั้นพื้นฐาน	ส่วนที่กำหนดในหลักสูตรแกนกลางเป็น ความต้องการในระดับพื้นฐาน (minimum requirement) ที่โรงเรียนควรจะจัดการเรียนการสอนแก่ผู้เรียน อย่างไรก็ตามโรงเรียนสามารถปรับยืดหยุ่นได้ตามบริบทความพร้อม และจุดเน้นของโรงเรียนแต่ละแห่ง

ประเด็นพิจารณา	หลักสูตรฯ พ.ศ. 2544	หลักสูตรฯ พ.ศ. 2551	ข้อดี
	<p>3. เป็นกรอบหลักสูตรกว้างๆขาดแกนกลางที่ชัดเจน กล่าวคือ</p> <p>3.1 โครงสร้างเวลาเรียน มีการกำหนดเวลาเรียนกว้างๆ แต่ละปี โรงเรียนจัดแบ่งเวลาให้การสอนแต่ละกลุ่มสาระเอง</p> <p>3.2 สาระการเรียนรู้ (เนื้อหา) ให้เพียงตัวอย่าง ไม่มีการกำหนดส่วนที่เป็นพื้นฐานที่ทุกคนต้องเรียนรู้อย่างชัดเจน โรงเรียนพิจารณาเลือกสรรเองว่าควรจะสอบอะไร</p> <p>3.3 การวัดและประเมินผล โรงเรียนแต่ละแห่งต่างกำหนดวิสัยทัศน์และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียนเอง</p>	<p>3. กำหนดแกนกลางที่ชัดเจน กล่าวคือ</p> <p>3.1 โครงสร้างเวลาเรียน ได้กำหนดโครงสร้างเวลาเรียนขั้นต่ำแต่ละกลุ่มสาระ</p> <p>3.2 สาระการเรียนรู้ (เนื้อหา) กำหนดสาระการเรียนรู้ที่เป็นแก่นที่ผู้เรียนจำเป็นต้องเรียนรู้</p> <p>3.3 การวัดและประเมินผลได้กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผลกลางในส่วนที่เกี่ยวกับแกนกลางสถานศึกษา กำหนดส่วนเพิ่มเติมของสถานศึกษา</p>	

ประเด็นพิจารณา	หลักสูตรฯ พ.ศ. 2544	หลักสูตรฯ พ.ศ. 2551	ข้อดี
3. บทบาทเขตพื้นที่การศึกษา	เขตพื้นที่ที่ไม่มีบทบาทในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร โดยโรงเรียนต่างจัดทำสาระท้องถิ่นเอง	เขตพื้นที่มีบทบาทในการจัดทำกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่น ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับสภาพปัญหา ภูมิปัญญาท้องถิ่น ฯลฯ เป็นแนวทางสำหรับสถานศึกษา	การจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาในส่วนที่เกี่ยวข้องกับชุมชนท้องถิ่น มีความชัดเจนและมีความเป็นเอกภาพยิ่งขึ้น
4. กระบวนการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา	ไม่ยึดมาตรฐานเป็นเป้าหมายอย่างชัดเจน	ปรับกระบวนการสร้างหลักสูตรสถานศึกษาที่อิงมาตรฐานอย่างแท้จริง	ช่วยให้การจัดการเรียนการสอน การประเมินผลมีคุณภาพและประสิทธิภาพในการที่จะพัฒนาผู้เรียนไปสู่มาตรฐาน รวมทั้งช่วยแก้ปัญหาการเทียบโอนระหว่างสถานศึกษา

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551

วิสัยทัศน์ของหลักสูตร

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน มุ่งพัฒนาผู้เรียนทุกคน ซึ่งเป็นกำลังของชาติให้เป็นมนุษย์ที่มีความสมดุลทั้งด้านร่างกาย ความรู้ คุณธรรม มีจิตสำนึกในความเป็นพลเมืองไทยและเป็นพลเมืองโลก ยึดมั่นในการปกครองตามระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข มีความรู้และทักษะพื้นฐาน รวมทั้งเจตคติที่จำเป็นต่อการศึกษาต่อ การประกอบอาชีพและการศึกษาตลอดชีวิต โดยมุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญบนพื้นฐานความเชื่อว่าทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ

หลักการ

1. เป็นหลักสูตรการศึกษาเพื่อความเป็นเอกภาพของชาติ มีจุดหมายและมาตรฐานการเรียนรู้ เป็นเป้าหมายสำหรับพัฒนาเด็กและเยาวชนให้มีความรู้ ทักษะ เจตคติ และคุณธรรม บนพื้นฐานของความเป็นไทยควบคู่กับความเป็นสากล
2. เป็นหลักสูตรการศึกษาเพื่อปวงชน ที่ประชาชนทุกคนมีโอกาสได้รับการศึกษาอย่างเสมอภาคและมีคุณภาพ
3. เป็นหลักสูตรการศึกษาที่สนองการกระจายอำนาจให้สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับสภาพความต้องการของท้องถิ่น
4. เป็นหลักสูตรการศึกษาที่มีโครงสร้างยืดหยุ่นทั้งด้านสาระการเรียนรู้ เวลาและการจัดการเรียนรู้
5. เป็นหลักสูตรการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ
6. เป็นหลักสูตรการศึกษาสำหรับการศึกษาในระบบ นอกกระบบ และตามอัธยาศัย ครอบคลุมทุกกลุ่มเป้าหมาย สามารถเทียบโอนผลการเรียนรู้และประสบการณ์

จุดหมาย

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนดี มีปัญญา มีความสุข มีศักยภาพในการศึกษาต่อ และประกอบอาชีพ จึงกำหนดเป้าหมายเพื่อให้เกิดกับผู้เรียนเมื่อจบการศึกษาขั้นพื้นฐานดังนี้

1. มีคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่พึงประสงค์ เห็นคุณค่าของตนเอง มีวินัย และปฏิบัติตามหลักธรรมของพระพุทธศาสนา หรือศาสนาที่ตนนับถือ ยึดหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง
2. มีความรู้อันเป็นสากลและความสามารถในการสื่อสาร การคิด การแก้ปัญหา การใช้เทคโนโลยี และมีทักษะชีวิต
3. มีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี มีสุขนิสัย และรักการออกกำลังกาย
4. มีความรักชาติ มีจิตสำนึกในความเป็นพลเมืองไทยและพลเมืองโลก ยึดมั่นในวิถีชีวิตและการปกครองตามระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข
5. มีจิตสำนึกในการอนุรักษ์วัฒนธรรมและภูมิปัญญาไทย การอนุรักษ์และพัฒนาสิ่งแวดล้อม มีจิตสาธารณะที่มุ่งทำประโยชน์และสร้างสิ่งที่ดีงามในสังคม และอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างมีความสุข

การจัดการเรียนรู้

1. หลักการจัดการเรียนรู้

การจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ยึดหลักที่ว่า ผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด เชื่อว่า ทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ ยึดประโยชน์ที่เกิดกับผู้เรียน กระบวนการจัดการเรียนรู้ต้องส่งเสริมให้ผู้เรียน สามารถพัฒนาตาม ธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาทางสมอง เน้น ให้ความสำคัญทั้งความรู้และคุณธรรม

2. กระบวนการเรียนรู้

การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ต้องใช้กระบวนการที่หลากหลายเพื่อ ไปสู่เป้าหมายของหลักสูตร เช่น กระบวนการเรียนรู้แบบบูรณาการ กระบวนการสร้างความรู้ กระบวนการคิด กระบวนการทางสังคม กระบวนการเผชิญสถานการณ์และแก้ปัญหา กระบวนการ เรียนรู้จากประสบการณ์จริง กระบวนการปฏิบัติ ลงมือทำจริง กระบวนการจัดการ กระบวนการวิจัย กระบวนการเรียนรู้ของตนเอง กระบวนการพัฒนาลักษณะนิสัย

3. การออกแบบการจัดการเรียนรู้

ผู้สอนต้องศึกษาหลักสูตรสถานศึกษาให้เข้าใจถึงมาตรฐานการเรียนรู้ ซึ่งวัด สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ แล้วจึงพิจารณาออกแบบการจัดการเรียนรู้ โดยเลือกใช้วิธีสอนและเทคนิคการสอน สื่อ/แหล่งเรียนรู้ การวัดและประเมินผล เพื่อให้ผู้เรียนได้ พัฒนาเต็มตามศักยภาพและบรรลุตามมาตรฐานการเรียนรู้ซึ่งเป็นเป้าหมายที่กำหนด

4. บทบาทของผู้สอนและผู้เรียน

การจัดการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนมีคุณภาพตามเป้าหมายของหลักสูตร ทั้งผู้สอน และผู้เรียนควรมีบทบาทดังนี้

4.1 บทบาทของผู้สอน

1) ศึกษาวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล แล้วนำข้อมูลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้ที่ทำทลายความสามารถของผู้เรียน

2) กำหนดเป้าหมายที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน ด้านความรู้และทักษะ กระบวนการ ที่เป็นความคิดรวบยอด หลักการและความสัมพันธ์ รวมทั้งคุณลักษณะอันพึง ประสงค์

3) ออกแบบการเรียนรู้และจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่าง ระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง เพื่อนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมาย

4) จัดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และดูแลช่วยเหลือผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้

5) จัดเตรียมและเลือกใช้สื่อให้เหมาะสมกับกิจกรรม นำภูมิปัญญาท้องถิ่น เทคโนโลยีที่เหมาะสมมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

6) ประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนด้วยวิธีการที่หลากหลาย เหมาะสมกับธรรมชาติของวิชาและระดับพัฒนาการของผู้เรียน

7) วิเคราะห์ผลการประเมินมาใช้ในการซ่อมเสริมและพัฒนาผู้เรียนรวมทั้งปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของตนเอง

4.2 บทบาทของผู้เรียน

- 1) กำหนดเป้าหมาย วางแผน และรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเอง
- 2) เสาะแสวงหาความรู้ เข้าถึงแหล่งเรียนรู้ วิเคราะห์ สังเคราะห์ ข้อความรู้ ตั้งคำถาม คิดหาคำตอบหรือหาแนวทางแก้ปัญหาด้วยวิธีการต่างๆ
- 3) ลงมือปฏิบัติจริง สรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ด้วยตนเอง และนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ต่างๆ
- 4) มีปฏิสัมพันธ์ ทำงาน ทำกิจกรรม ร่วมกับกลุ่มและครู
- 5) ประเมินและพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของตนเองอย่างต่อเนื่อง

ทฤษฎี/หลักการ/แนวคิดที่สำคัญเกี่ยวกับการเรียนรู้และนักทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

กระบวนการสอนที่ดี ครูผู้สอนควรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับทฤษฎี/หลักการ/แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ ซึ่งมีขอบข่ายที่เหมาะสมกับครูยุคปฏิรูป ดังนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ทฤษฎี/หลักการ/แนวคิดที่สำคัญเกี่ยวกับการเรียนรู้และนักทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ก่อนคริสต์ศตวรรษที่ 20	คริสต์ศตวรรษที่ 20	ปัจจุบัน
1. กลุ่มที่เน้นการฝึกจิต (Mental Discipline) 2. กลุ่มที่เชื่อในพระเจ้า (Theistic Mental Discipline) St. Augustine, Calvin, Wolff 3. กลุ่มที่เชื่อในความมีเหตุผล ของมนุษย์ (Humanistic Mental Discipline) Plato, Aristotle 4. กลุ่มที่เน้นการพัฒนาตาม ธรรมชาติ (Natural Unfoldment) Rousseau, Froebel, Pestalozzi 5. กลุ่มที่เน้นการรับรู้และการ เชื่อมโยงความคิด (Apperception) Lock, Wundt, Titchener, Herbart ฯลฯ	1. ทฤษฎีกลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) Thrdike, Pavlov, Guthire, Skinner, Hull 2. ทฤษฎีกลุ่มพุทธินิยม (Cognitivism) Lawin, Piaget, Bruner, Ausubel 3. ทฤษฎีกลุ่มมนุษยนิยม (Humanism) Maslow, Rogers, Combs, Fair, Knowles, Illich, Niel 4. ทฤษฎีกลุ่มผสมผสาน (Eclecticism) Gagne ฯลฯ	1. ทฤษฎีกระบวนการทาง สมองในการประมวลข้อมูล (Information Processing Theory) Klausmeier 2. ทฤษฎีพหุปัญญา (Theory of Intelligences) Gardner 3. ทฤษฎีการสร้างความรู้ (Constructivism) Piaget, Vygotsky 5. ทฤษฎีการสร้างความรู้โดย การสร้างชิ้นงาน (Constructionism) Papert 6. ทฤษฎีการเรียนรู้แบบ ร่วมมือ (Cooperative Learning) Slavin, Johnson(D), Johnson(R) ฯลฯ

รูปแบบการสอน วิธีการสอน และเทคนิคการสอนต่างๆ ที่ใช้ในกระบวนการสอน

กระบวนการสอน		
รูปแบบการสอน	วิธีการสอน	เทคนิคการสอน
รูปแบบเน้นด้านพุทธิพิสัย	1. บรรยาย (Lecture)	1. การใช้ผังกราฟฟิก
1. Concept Attainment Model	2. สาธิต (Demonstration)	(Graphic Organizer)
2. Gagne's Model	3. อภิปรายกลุ่มย่อย (Small	2. การใช้คำถาม
3. Memory Model	Group Discussion)	(Questioning)
รูปแบบเน้นด้านจิตพิสัย	4. ละคร (Dramatization)	3. การจัดกลุ่ม
1. Bloom's Model	5. บทบาทสมมติ (Role	(Grouping)
2. Jurisprudential Model	Playing)	4. การสร้างแรงจูงใจ
3. Role Playing Model	6. กรณีตัวอย่าง (Case)	(Motivation)
รูปแบบเน้นด้านทักษะพิสัย	7. เกม (Game)	
1. Simpson's Model	8. สถานการณ์จำลอง	
2. Harrow's Model	(Simulation)	
3. Davie's Model	9. นิรนัย (Deduction)	
รูปแบบเน้นทักษะกระบวนการ	10. อุปนัย (Induction)	
1. Group Investigation Model	11. ศูนย์การเรียนรู้ (Learning	
2. Inductive Inquiry Model	Center)	
3. Creative Thinking Model	12. บทเรียนโปรแกรม	
4. Torrance's Future Problem	(Programmed Instruction)	
Solving Model		
รูปแบบเน้นการบูรณาการ		
1. Direct Instruction Model		
2. Storyline Model		
3. 4 MAT Model		
4. Cooperative Learning		
Model		
๑๑๑		

วิธีการสอน และเทคนิคการสอนต่างๆ ที่ใช้ในกระบวนการสอน

1. เทคนิคผังแตกรัง

กลุ่มนักเรียนเป็นรังผึ้ง ดอกไม้คือศูนย์การเรียนรู้ที่ครูจัดเอาไว้ นักเรียนแต่ละกลุ่มส่งตัวแทนไปศึกษาความรู้จากศูนย์การเรียนรู้ต่างๆ แล้วนำเอาความรู้ที่ได้มาเล่าสู่กันฟัง

ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

1. ครูเลือกเนื้อหา 1 หน่วย แล้วจัดแบ่งเนื้อหาเป็นหน่วยย่อย
2. ครูจัดศูนย์การเรียนรู้ไว้ตามที่ต้องการ
3. แบ่งกลุ่มนักเรียน 5 – 7 คน คละเด็ก
4. แต่ละกลุ่มมอบหมายให้เพื่อนสมาชิกรับผิดชอบในการศึกษาความรู้จากศูนย์การเรียนรู้ต่างๆ
5. ตัวแทนไปศึกษา (ถ้าจับประเด็นไม่ได้ให้ทำแผนผังความคิด)
6. ตัวแทนในศูนย์เดียวกันร่วมกันทำแผนผังความคิด (concept mapping)
7. ตัวแทนกลุ่มกลับไปสู่กลุ่มเดิม นำเอาแผนผังความคิดมาเล่าให้กลุ่มฟัง
8. แต่ละกลุ่มตั้งคำถามจากสาระความรู้จากฐานต่างๆ กลุ่มละ 20 คำถาม
9. นำคำถามไปให้กลุ่มอื่นหาคำตอบและเฉลย

2. เทคนิคโครงงาน

โครงงานของนักเรียนมี 4 แบบ คือ

1. โครงงานสำรวจศึกษา
2. โครงงานประดิษฐ์
3. โครงงานทดลอง
4. โครงงานพิสูจน์แนวคิดทฤษฎี

สนใจเรื่องอะไรก็เอามาทำได้ 4 ชั้นหลักๆ คือ

1. การวางแผน (Plan)
2. การดำเนินงาน (Do)
3. การสรุปประเมินผล (Check)
4. การนำเสนอผล (Action)

ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

1. กำหนดหน่วยการเรียนรู้ 1 หน่วย เช่น อาชีพในชุมชน

2. ระดมความคิดนักเรียนถึงประเด็นหลักๆ ของเรื่องนั้น เช่น ทำนา ทำสวนยาง
3. แบ่งกลุ่มนักเรียนกลุ่มละ 5 – 7 คน ให้ศึกษารายละเอียดในแง่มุมต่างๆ ของประเด็นหลัก กลุ่มละ 1 ประเด็น
4. แต่ละกลุ่มศึกษาวางแผนศึกษาข้อมูลต่างๆ เกี่ยวกับกลุ่มได้เลือก โดยทำแผนผังความคิด ตามนี้
 - 4.1 คำถาม
 - 4.2 แหล่งข้อมูล
 - 4.3 วิธีการสืบค้นข้อมูล
 - 4.4 เครื่องมือรวบรวมข้อมูล
5. นักเรียนนำแผนผังความคิดที่ได้มาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน
6. ครูให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมในแผนผังความคิดการวางแผนการสืบค้นของนักเรียน
7. นักเรียนวางแผนกำหนดขั้นตอนการดำเนินงานในการสืบค้นข้อมูล (ทำอะไร เมื่อไร ใช้งบประมาณเท่าไร ใครรับผิดชอบ)
8. นักเรียนแต่ละกลุ่มดำเนินการตามแผนที่วางไว้
9. กลุ่มรวบรวมข้อมูลการสืบค้นจากแหล่งข้อมูลต่างๆ สรุป ข้อมูลเพื่อตรวจสอบดูว่า ได้คำตอบตามข้อคำถามที่ตั้งไว้หรือไม่
10. แต่ละกลุ่มสรุปผลการสืบค้นข้อมูล และจัดทำเอกสารรายงาน โดยรายงานประกอบด้วยดังนี้
 - 10.1 ชื่อเรื่อง
 - 10.2 วัตถุประสงค์
 - 10.3 กระบวนการสืบค้น
 - 10.4 ผลการสืบค้น
 - 10.5 แหล่งข้อมูลการสืบค้น
 - 10.6 ภาพภาพประกอบ
11. กลุ่มนำเสนอผลงานเป็นป้ายนิเทศและจัดทำเอกสารสรุป
12. จัดกิจกรรมให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ผลงาน
13. แต่ละกลุ่มกำหนดคำถามเพื่อประเมินผล เกี่ยวกับสิ่งที่กลุ่มได้ไปสืบค้น
14. กลุ่มต่างๆ ตอบคำถามของกลุ่มอื่นๆ เพื่อการประเมินผล

3. เทคนิคแรลลี่เพื่อการเรียนรู้ (Learning by Rally)

1. ครูเลือกเนื้อหาจากหลักสูตร 1 หน่วยการเรียนรู้
2. ครูจัดแบ่งเนื้อหาเป็นหน่วยย่อยๆ แล้วกำหนดเป็นกิจกรรมการเรียนรู้แต่ละจุดพักให้น้ำ
3. ครูสำรวจเส้นทาง และกำหนดจุดพัก
4. แบ่งกลุ่มนักเรียน 5 – 7 คน ทำกิจกรรม
5. นักเรียนแต่ละกลุ่มวางแผนแบ่งความรับผิดชอบ ให้สมาชิกกลุ่ม
6. ดำเนินการกิจกรรมแรลลี่สู่เป้าหมาย
7. ครูให้นักเรียนร่วมทำกิจกรรมเพื่อผ่อนคลาย
8. นักเรียนสรุปความรู้ที่ได้ในแต่ละจุดพัก
9. ครูเขียนข้อคำถามเพื่อวัดความรู้ของนักเรียนแล้วนำไปแขวนไว้ต้นไม้
10. นักเรียนส่งตัวแทนกลุ่มมาจับคำถามจากต้นไม้
11. กลุ่มร่วมกันตอบคำถาม
12. แต่ละกลุ่มนำคำตอบคำถามต่อกลุ่มใหญ่
13. แรลลี่กลับเมือง

เทคนิคนี้ยึดแนวการเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นหลัก ควรจัดตารางแบบบลิ๊อค ควรชวนครูวิชาอื่นมาร่วมบูรณาการด้วย

..... ๙๓๙.....

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เอกสารการจัดอบรมประกอบโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู:
การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและ
การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

การวัดและการประเมินผลการเรียนรู้

ผู้จัดทำ

นางสาวธัญญ์รัศม์ จอกสถิตย์
นิสิตหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาทางการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ปรึกษา

รศ.ดร.สุชาดา บวรกิติวงศ์

ผศ.ดร.ณัฐภรณ์ หลาวทอง

เอกสารหมายเลข 3

คำนำ

เอกสารฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อประกอบการฝึกอบรมครูที่เข้าร่วมโครงการวิจัย เรื่อง โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู: การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงาน เป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เนื้อหาสาระของเอกสารประกอบด้วยเนื้อหา เรื่องการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูผู้เข้ารับการอบรม มีความรู้ ความเข้าใจ และสามารถวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ อัน จะนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพผู้เรียนตามจุดหมายของหลักสูตร

ผู้จัดทำหวังเป็นอย่างยิ่งว่า เอกสารเล่มนี้จะเป็นประโยชน์และช่วยให้ครู หรือผู้ที่ เกี่ยวข้อง เกิดความรู้ ความเข้าใจ และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการสร้างเครื่องมือ เพื่อวัด และประเมินผลการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาคุณภาพในการจัดการเรียนรู้ และพัฒนาคุณภาพในการ ปฏิบัติงานของครูต่อไป

ธัญญวัศม์ จอกสถิตย์

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
บทนำ.....	1
การวัดและการประเมิน.....	3
คำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับการวัดและการประเมิน.....	4
ประเภทของการวัดและการประเมิน.....	5
ประโยชน์ของการวัดและประเมินผลการศึกษา.....	8
แนวคิดพื้นฐานสำหรับการวัดและประเมินผลการเรียนรู้.....	9
เครื่องมือในการประเมินผลการเรียนรู้.....	12
การประเมินตามสภาพจริง.....	42
ใบกิจกรรม.....	44
เอกสารอ้างอิง.....	47

บทนำ

การวัดและการประเมินผลการเรียนรู้ มีบทบาทสำคัญต่อครูเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนบรรลุผลสำเร็จตามมาตรฐานการเรียนรู้ที่กำหนดไว้หรือไม่? บรรลุมากน้อยเพียงใด? สารสนเทศที่ได้จากการวัดและการประเมินผลการเรียนรู้เป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของคุณ และต่อตัวผู้เรียนเอง เนื่องจากการจัดการเรียนรู้จำเป็นต้องกำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้ อันจะนำไปสู่การวางแผนการจัดการเรียนรู้ และหลังจากนั้นต้องอาศัยกระบวนการวัดและประเมินผลการเรียนรู้มาตรวจสอบการจัดการเรียนรู้ว่าเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้หรือไม่นั่นเอง

ความสัมพันธ์ระหว่าง จุดมุ่งหมายทางการศึกษา การวัดประสพการณ์ในการเรียนรู้และการประเมินผลการเรียนรู้ดังแสดงในภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 องค์ประกอบของกระบวนการทางการศึกษา

ที่มา: ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548 หน้า 2

กระบวนการทางการศึกษา (Educational Process) เป็นกระบวนการที่มีระบบแบบแผนในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนให้ไปในแนวทางที่พึงประสงค์อย่างถาวร ประกอบด้วย การกำหนดจุดมุ่งหมายทางการศึกษา การจัดประสพการณ์เรียนรู้ และการประเมินการเรียนรู้ (สำเร็จ บุญเรืองรัตน์ และคณะ, ม.ป.ป.; ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548; ชวลิต ชูก่าแพง, 2551)

1. **จุดมุ่งหมายทางการศึกษา (Educational Objective)** เป็นเป้าหมายหรือความมุ่งหวังทางการศึกษาที่เขียนไว้กว้างๆ เพื่อใช้เป็นทิศทางของการจัดการศึกษา ว่าต้องจัดอย่างไรและต้องการผลลัพธ์อะไร การจำแนกจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่มีความชัดเจนและเป็นที่ยอมรับมากที่สุดเป็นการจำแนกตามแนวคิดของ Bloom และคณะในปี 1956 ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ประเภทใหญ่ๆ ดังนี้

1. **ด้านพุทธิพิสัย (Cognitive domain)** เป็นจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่แสดงถึงลำดับขั้นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในสมอง เป็นการเรียนรู้ด้านสติปัญญา ซึ่งมีลำดับความซับซ้อนของพุทธิพิสัยดังนี้ ความรู้ (Knowledge), ความเข้าใจ (Comprehension), การนำไปใช้ (Application), การวิเคราะห์ (Analysis), การสังเคราะห์ (Synthesis) และการประเมินผล (Evaluation) ต่อมา Anderson และ Krathwohl และคณะ (Krathwohl, 2002) ได้ปรับลำดับใหม่ในปี 2001 เป็นความจำ (Remember), ความเข้าใจ (Understand), การประยุกต์ใช้ (Apply), การวิเคราะห์ (Analyze), การประเมิน (Evaluate) และการสร้างสรรค์ (Create)

2. **ด้านจิตพิสัย (Affective Domain)** เป็นจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่แสดงถึงลำดับขั้นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในจิตใจ เช่น เจตคติ ค่านิยม ความสนใจ ความพึงพอใจ เป็นต้น ทั้งนี้ Krathwohl และคณะ ได้จัดลำดับพัฒนาการตามความซับซ้อนของจิตพิสัยไว้ คือ การรับรู้ (Receiving), การตอบสนอง (Responding), การสร้างค่านิยม (Valuing), การจัดระบบค่านิยม (Organization) และการแสดงลักษณะตามค่านิยม (Characterization)

3. **ด้านทักษะพิสัย (Psychomotor Domain)** เป็นจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่แสดงถึงการกระทำที่เกิดจากการประสานสัมพันธ์ระหว่างประสาทสัมผัสกับส่วนต่างๆ ของร่างกาย แบ่งเป็นพฤติกรรมย่อยๆ คือ การรับรู้ การเตรียมพร้อม การตอบสนองตามแนวที่กำหนด การปรับระบบกลไกของร่างกาย การตอบสนองตามแนวทางของตน การดัดแปลง การริเริ่มใหม่

2. **การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ (Learning Experiences)** เป็นการสร้างสถานการณ์หรือเงื่อนไข เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทิศทางที่พึงประสงค์อย่างถาวร เช่น การจัดการเรียนรู้ ซึ่งถือว่าเป็นกระบวนการถ่ายทอดประสบการณ์โดยใช้รูปแบบต่างๆ กัน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายทางการศึกษาทั้ง 3 ด้านคือ พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย ซึ่งองค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย หลักสูตร (Curriculum), ผู้เรียน (Learner), ผู้สอน (Teacher) และเทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (Teaching Techniques)

3. **การประเมินผลการเรียนรู้ (Learning Evaluation)** เป็นการตัดสินคุณค่าของสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ โดยสิ่งที่ถูกประเมินเป็น ผู้เรียน ผู้สอน การสอน หลักสูตร

วิวัฒนาการของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้แบ่งได้เป็น 3 ยุค โดยยุคที่ 1 มีแนวคิดการวัดและประเมินตามแนวทางการจัดการเรียนรู้ของ Tyler โดยจะมีจุดมุ่งหมายของหลักสูตรเป็นจุดเริ่มต้นการวัดและประเมินการเรียนรู้ เน้นความสามารถของสมองด้านการคิดวิเคราะห์และสังเคราะห์ ยุคที่ 2 การวัดและประเมินผลการเรียนรู้เน้นไปที่การจัดการเรียนรู้ที่ง่าย (Simple Model) ซึ่งมีจุดมุ่งหมายตามพฤติกรรมย่อยๆ ของหลักสูตร เน้นวัดความสามารถทางสมองจากจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมและแปลความจากสถิติ ส่วนยุคที่ 3 ซึ่งเป็นยุคปัจจุบันเป็นแนวคิดการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริง (Authentic Assessment) กล่าวคือ เน้นการประเมินที่หลากหลายและมีความหมาย สัมพันธ์กับชีวิตจริง ให้ความสำคัญกับความแตกต่างของผู้เรียน (ชวลิต ชูกำแหง, 2551) ไม่ว่าจะวิวัฒนาการของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้จะมีจุดเน้นในยุคใดเป็นอย่างไร แต่สิ่งที่ครูต้องคำนึงถึงคือ จะวัดและประเมินผู้เรียนอย่างไรให้สามารถนำข้อมูลสารสนเทศมาพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมายตามที่หลักสูตรการศึกษากำหนดไว้ได้ สำหรับหลักการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ของไทย ซึ่งเป็นหลักสูตรการศึกษาในปัจจุบัน มีหลักการพื้นฐานเพื่อพัฒนาผู้เรียนและตัดสินผลการเรียนของผู้เรียน โดยใช้ผลการประเมินเป็นข้อมูลและสารสนเทศที่แสดงพัฒนาการ ความก้าวหน้า และความสำเร็จทางการเรียนของผู้เรียน ตลอดจนข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาและเรียนรู้อย่างเต็มศักยภาพ ดังนั้นสิ่งที่ครูต้องทำความเข้าใจคือ องค์ความรู้ด้านการวัดและประเมิน อันได้แก่ ความหมายของการวัดและประเมิน จุดมุ่งหมายของการวัดและประเมิน การสร้างเครื่องมือวัดชนิดต่างๆ และการหาคุณภาพเครื่องมือ เพื่อให้ครูสามารถวัดและประเมินผู้เรียนได้จุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่ต้องการวัด ตลอดจนได้ผลการวัดและประเมินผู้เรียนที่ถูกต้องเพื่อนำผลดังกล่าวมาพัฒนาผู้เรียนให้ถูกทิศทางต่อไป



การวัดและการประเมิน Measurement and Evaluation

การวัด (Measurement) ถือเป็นกระบวนการสำคัญของศาสตร์ทุกแขนง ซึ่ง Stevens ได้ให้ความหมายของการวัดไว้ชัดเจนว่า “การวัดเป็นการกำหนดตัวเลขให้แก่สิ่งของหรือเหตุการณ์ ตามกฎเกณฑ์” (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) จะเห็นได้ว่าความหมายดังกล่าวเน้นไปที่การวัดผลทางกายภาพ แต่ปัจจุบัน การวัดได้มีการพัฒนารุดหน้าในศาสตร์ทางการศึกษาและจิตวิทยา กล่าวคือ เป็นกระบวนการที่กำหนดคุณค่าของคุณลักษณะได้ โดยอาศัยแนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับสิ่งที่ต้องการวัดและข้อมูลเชิงประจักษ์ตามตัวบ่งชี้ที่เก็บรวบรวมได้ **การประเมิน (Evaluation)** เป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องของการการศึกษาทั้งนี้เพื่อใช้ในการค้นหาความจริงภายใต้บริบทของสังคม โดยธรรมชาติการประเมินมีความละเอียดซับซ้อน และสัมพันธ์กับศาสตร์หลายสาขา ได้แก่ ปรัชญา วิทยาศาสตร์ และสังคมศาสตร์ (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2547)

คำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับการวัดและการประเมิน

การทดสอบ (Testing) การวัด (Measurement) และการประเมิน (Evaluation) เกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน โดยในการทดสอบเป็นการนำชุดคำถามที่มีมาตรฐานมาให้ผู้ถูกทดสอบตอบสนองใน แต่ละข้อของชุดคำถามนั้น ซึ่งเรียกว่า ข้อสอบ (Item) และถ้าข้อสอบหลายข้อ รวมกันทั้งหมด เรียกว่า แบบทดสอบ (Test) การทดสอบเป็นกระบวนการหนึ่งของการวัดผล ส่วนการประเมินก็เป็น การนำผลที่ได้จากการวัดมาตีค่าหรือตัดสินคุณค่า โดยค่าต่าง ๆ เหล่านี้มีความหมายดังนี้ (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548; เยาวดี รวงชัยกุล วิบูลย์ศรี, 2552)

1. **แบบทดสอบ (Test)** หมายถึง ชุดของข้อคำถาม (Item) ที่ใช้วัดกลุ่มตัวอย่าง พฤติกรรมเกี่ยวกับความสามารถทางสมอง หรือ ความรู้สึกลึกซึ้งทางจิตใจ หรือทักษะการ ดำเนินงานภายใต้สถานการณ์ที่เป็นมาตรฐานและมีการกำหนดหลักฐานการให้คะแนนที่ชัดเจน
2. **การทดสอบ (Testing)** หมายถึง กระบวนการที่ใช้แบบทดสอบสำหรับ กำหนดหรือบรรยายคุณลักษณะหรือคุณภาพเฉพาะอย่างของบุคคลหรือกลุ่มบุคคลเพื่อให้ได้ สารสนเทศในการตัดสินใจ
3. **การวัดผล (Measurement)** หมายถึง กระบวนการกำหนดตัวเลขให้แก่สิ่งต่าง ๆ ตามกฎเกณฑ์ การวัดผลจะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยองค์ประกอบสำคัญ 3 ส่วนได้แก่ จุดมุ่งหมาย

ของการวัด เครื่องมือที่ใช้วัด เช่น แบบทดสอบ แบบสอบถาม เป็นต้น และการแปลผลการวัดเพื่อนำไปใช้

4. การประเมินผล (Evaluation) หมายถึง กระบวนการตัดสินคุณค่าของสิ่งต่างๆ ตามมาตรฐาน โดยทั่วไปต้องอาศัยข้อมูลจากการวัดที่เป็นปรนัย การประเมินประกอบด้วย 3 องค์ประกอบที่สำคัญได้แก่ ข้อมูลจากการวัด การตีความหมาย และการตัดสินคุณค่าตามเกณฑ์หรือมาตรฐาน

ประเภทของการวัดและประเมินผลการศึกษา

การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน สามารถจำแนกเป็นประเภทต่างๆ ได้ตามเกณฑ์ดังต่อไปนี้ (ลิวน สายยศ และอังคณา สายยศ, 2539; ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548)

1. จำแนกตามขั้นตอนของการเรียนการสอน

การวัดและการประเมินผลการเรียนรู้สามารถกระทำได้ทั้งก่อน-ระหว่าง-หลังการเรียนการสอน โดยมีบทบาท จุดมุ่งหมาย และเทคนิคแตกต่างกันดังนี้

ขั้นตอนการเรียนรู้	การวัด	การประเมิน	เป้าหมาย
ก่อน	Placement test	Placement evaluation	ตรวจสอบความพร้อมทักษะพื้นฐานที่สำคัญ
ระหว่าง	Formative test	Formative evaluation	ติดตามความก้าวหน้า
	Diagnostic test	Diagnostic evaluation	วินิจฉัยสาเหตุของปัญหาการเรียนรู้
หลัง	Summative test	Summative evaluation	สรุปผลการเรียนรู้

1.1 การวัดและประเมินเพื่อจัดวางตำแหน่ง (Placement test / Placement evaluation) เป็นการวัดและประเมินก่อนเริ่มเรียน เพื่อดูความพร้อม ความสนใจ ทักษะพื้นฐานที่สำคัญต่อการเรียนรู้ อันจะเป็นประโยชน์ต่อการกำหนดวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ และการวางแผนกิจกรรมการเรียนการสอน เครื่องมือที่ใช้วัดอาจเป็นแบบทดสอบความพร้อม (Readiness test), แบบวัดความถนัด (Aptitude test), แบบสำรวจรายงานตนเอง (Self-report inventories), เทคนิคการสังเกต (Observation techniques) เป็นต้น

1.2 การวัดและประเมินความก้าวหน้าในการเรียนรู้ (Formative test / Formative evaluation) เป็นการวัดและประเมินขณะการเรียนการสอนยังดำเนินอยู่ หรือการประเมินหลังการจบแต่ละหน่วยการเรียนการสอน เพื่อมุ่งชี้พัฒนาการและความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของผู้เรียน และเป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับประสิทธิภาพการสอน ความคลาดเคลื่อนของการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น สำหรับการปรับปรุงแก้ไขและเรียนซ่อมเสริม เครื่องมือที่ใช้วัดอาจเป็นแบบสอบที่ครูสร้างขึ้น (Teacher-made test), แบบสอบแต่ละหัวข้อหรือหน่วยการเรียน (Unit tests), เทคนิคการสังเกต (Observation techniques) เป็นต้น

1.3 การวัดและประเมินเพื่อวินิจฉัย (Diagnostic test / Diagnostic evaluation) เป็นการวัดและประเมินเพื่อวินิจฉัยสาเหตุของปัญหาการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียนการสอน เช่น ปัญหาเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม เนื้อหาวิชา เป็นต้น จะได้ทำการปรับปรุงแก้ไขปัญหาได้ถูกต้องตรงประเด็น เครื่องมือที่ใช้วัดอาจเป็นแบบสอบวินิจฉัยที่ใช้กันโดยทั่วไป (Published diagnostic test), แบบสอบวินิจฉัยที่ครูสร้างขึ้น (Teacher-made diagnostic test), เทคนิคการสังเกต (Observation techniques) เป็นต้น

1.4 การวัดและประเมินสรุปรวม (Summative test / Summative evaluation) เป็นการวัดและประเมินรวมสรุป เพื่อตัดสินคุณค่าการเรียนรู้แบบรวบยอดของผู้เรียน หลังเสร็จสิ้นการเรียนการสอน เพื่อตัดสินระดับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน หรือความรอบรู้ตามวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอน เครื่องมือที่ใช้วัดอาจเป็นแบบสอบที่ครูสร้างขึ้น (Teacher-made test), มาตรฐานประมาณค่า (Rating scales), การสัมภาษณ์ปากเปล่า (Oral interview) เป็นต้น

2. จำแนกตามวิธีการแปลความหมายคะแนน

วิธีแปลความหมาย	การวัด	การประเมิน	เป้าหมาย
เปรียบเทียบกับกลุ่ม	Norm-reference measurement	Norm-reference evaluation	ตัดสินการเรียนรู้ว่าใครเก่ง/อ่อนกว่ากัน
เปรียบเทียบกับเกณฑ์/มาตรฐาน	Criterion- reference measurement	Criterion- reference evaluation	ตัดสินการเรียนรู้ว่าใครมีสมรรถนะเพียงใด
เปรียบเทียบกับตนเอง	Self-reference measurement	Self-reference evaluation	ตัดสินการเรียนรู้ว่าตนเองมีความงอกงามเพียงใด

2.1 การวัดและประเมินผลแบบอิงกลุ่ม (Norm-reference measurement / Norm-reference evaluation) เป็นการวัดและประเมินผลการเรียนรู้เพื่อบรรยายและตัดสินความสามารถหรือผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน โดยเปรียบเทียบกับผู้เรียนคนอื่นๆ ภายในกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้วัดอาจเป็นแบบสอบผลสัมฤทธิ์ที่เป็นมาตรฐาน (Standardized achievement test), แบบสอบที่ครูสร้างขึ้น (Teacher-made test) เป็นต้น

2.2 การวัดและประเมินผลแบบอิงเกณฑ์ (Criterion- reference measurement / Criterion- reference evaluation) เป็นการวัดและประเมินผลการเรียนรู้เพื่อบรรยายและตัดสินความสามารถหรือผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน โดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์หรือมาตรฐาน เช่น ปริเขตของความรู้ที่กำหนดไว้ วัตถุประสงค์เฉพาะที่สำคัญ มาตรฐานการปฏิบัติทางวิชาชีพ เป็นต้น เครื่องมือที่ใช้วัดอาจเป็นแบบสอบที่ครูสร้างขึ้น (Teacher-made test), การใช้เทคนิคการสังเกต (Observation techniques) เป็นต้น

2.3 การวัดและประเมินผลแบบอิงตนเอง (Self-reference measurement / Self-reference evaluation) เป็นการวัดและประเมินผลการเรียนรู้เพื่อบรรยายและตัดสินความสามารถหรือผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน โดยเปรียบเทียบผลการวัดประเมินเมื่อได้เรียนรู้แล้ว กับระดับความรู้เดิมก่อนเรียน ซึ่งแสดงพัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นระยะ ว่ามีพัฒนาการจากเดิมมากน้อยเท่าใด ไม่เน้นการเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น

3. การจำแนกจุดมุ่งหมายของการวัดและการประเมินผลการศึกษา

ในการพิจารณาประเภทจุดมุ่งหมายของการวัดและการประเมินผล อาจจำแนกในรูปของการตัดสินใจ ซึ่งแบ่งออกได้เป็น 2 ระดับ คือ จุดมุ่งหมายที่มีการตัดสินใจในระดับสถาบัน เช่น การวัดและประเมินผลหลักสูตร แบบเรียน การรับนักเรียนใหม่ ระเบียบวิธีบริหารต่างๆ ฯลฯ และจุดมุ่งหมายที่มีการตัดสินใจในระดับบุคคล เช่น การเลือกอาชีพ การเลือกวิชาที่เรียน เป็นต้น

4. จำแนกตามคุณลักษณะการวัด

4.1 การทดสอบผลสัมฤทธิ์ เป็นการมุ่งวัดเนื้อหาวิชาที่เรียนผ่านมาแล้วว่าผู้เรียนมีความรู้ความสามารถเพียงใด

4.2 การทดสอบเชาว์ปัญญา เป็นการทดสอบเชาว์ปัญญาตามทฤษฎีเชาว์ปัญญาต่าง ๆ เช่น ทฤษฎีเชาว์ปัญญาของกิลฟอร์ด ทฤษฎีเชาว์ปัญญาของการ์ดเนอร์ เป็นต้น

4.3 การวัดความถนัด เป็นการทดสอบความถนัด ความสามารถในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านภาษา ด้านตัวเลข ด้านเหตุผล เป็นต้น

4.4 การวัดความสนใจ เป็นการตรวจสอบดูว่าใครมีความสนใจด้านใดมากที่สุด เช่น ด้านกีฬา ด้านวิชาการ หรือ อาชีพทั่ว ๆ ไป

4.5 การวัดเจตคติ เป็นการทดสอบความรู้สึกรู้สึกที่มีต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใด ซึ่งอาจจะเป็นบวกหรือลบก็ได้

4.6 การวัดบุคลิกภาพ เป็นการทดสอบคุณลักษณะของคนี่แสดงเด่นในด้านใด ด้านหนึ่งออกมา เช่น การเก็บตัว การแสดงตัว ความก้าวร้าว ความวิตกกังวล เป็นต้น

ประโยชน์ของการวัดและประเมินผลการศึกษา

การวัดและประเมินมีส่วนช่วยในการตัดสินใจทางการศึกษาในเรื่องต่างๆ ดังนี้

1. การตัดสินใจเกี่ยวกับการบริหารการศึกษา (Administrative decisions) เช่น การกำหนดปณิธาน เป้าหมาย นโยบายของสถาบัน การสร้างและพัฒนาหลักสูตร การจัดรายวิชา การกำหนดผู้สอน การประเมินการสอน การนิเทศภายใน การสอบคัดเลือก การลงทะเบียน การจัดการบุคลากรและงบประมาณ เป็นต้น

2. การตัดสินใจเกี่ยวกับการสอน (Teaching decisions) เช่น การวางแผนการสอน การกำหนดขอบเขตของเนื้อหา ขนาดของกลุ่มผู้เรียน การเลือกเทคนิคการสอน อุปกรณ์การสอน ตำรา และเอกสารอ้างอิง การสอนซ่อมเสริม การสรุปบทบทวน การทำแบบฝึกหัด เป็นต้น ซึ่งช่วยให้เกิดการปรับปรุง แก้ไข ส่งเสริม และพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

3. การตัดสินใจเกี่ยวกับการทดสอบและการตัดเกรด (Testing and grading decisions) เช่น การออกแบบการทดสอบ ประเภทของแบบสอบ จำนวนข้อสอบ การตรวจให้คะแนน วิธีแปลความหมาย และเกณฑ์การประเมิน สิ่งเหล่านี้ช่วยผู้เรียนและผู้ที่เกี่ยวข้องทราบถึงระดับความสามารถ พัฒนาการความก้าวหน้า และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนอย่างถูกต้อง

4. การตัดสินใจเกี่ยวกับการแนะแนวและให้คำปรึกษา (Guidance and counseling decisions) เช่น การตรวจสอบความสนใจ ความถนัด การวัดเชาวน์ปัญญาหรือความสามารถทางสมอง เจตคติ ความเครียด ความวิตกกังวล เพื่อให้ได้ข้อมูลสำหรับการให้คำปรึกษา การวางแผน แก้ไขปัญหาด้านการเรียน การปรับตัว ปัญหาครอบครัว ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการวางแผนการเรียน การแนะแนวทางการศึกษาต่อ การวางแผนประกอบอาชีพ รวมถึงการดำเนินชีวิตอย่างมีความสุข



แนวคิดพื้นฐานสำหรับการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

การวัดประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ครูผู้สอนต้องพิจารณาถึงเหตุผลของการวัดและประเมินผลว่าสิ่งที่ต้องการวัดและประเมินคืออะไร มีวิธีดำเนินการและเกณฑ์การตัดสินผลการวัดที่ได้อย่างไร ซึ่งการตอบคำถามดังกล่าวจะช่วยกำหนดทิศทางและกรอบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของคุณได้ ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) แบ่งขั้นตอนการดำเนินงานสำคัญได้ 7 ขั้นตอน ดังนี้

แนวคิดพื้นฐาน	ขั้นตอนการดำเนินการ
วัดและประเมินไปทำไม? (Why?)	1. กำหนดจุดมุ่งหมายของการวัดและประเมิน
วัดและประเมินอะไร? (What?)	2. วิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่มุ่งวัดและประเมิน
วัดและประเมินอย่างไร? (How?)	3. สร้างเครื่องมือสำหรับการวัดและประเมิน 3.1 ออกแบบการสร้างเครื่องมือ 3.2 ลงมือสร้างเครื่องมือ 3.3 ทดลองใช้ และตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ 4. เก็บรวบรวมข้อมูล 5. วิเคราะห์ข้อมูล
ตัดสินผลด้วยวิธีใด? (Value Judgment?)	6. ตัดสินคุณค่าของผลการเรียนรู้ 7. รายงานและนำผลไปใช้ในการพัฒนา ปรับปรุงการเรียนรู้

ที่มา: ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548: 17

1. กำหนดจุดมุ่งหมายของการวัดและประเมิน

การตั้งคำถามนี้ก่อนเริ่มดำเนินการประเมิน ทำให้ผู้ประเมินกำหนดจุดมุ่งหมายของการวัดและประเมินได้อย่างชัดเจน เช่น

- ผู้เรียนมีพื้นฐานความรู้เดิมของผู้เรียนมากน้อยเพียงใด ผู้เรียนมีความรอบรู้ในเรื่องที่จะเรียนหรือไม่ มากน้อยเพียงใด อันจะเป็นประโยชน์ต่อการวางแผนการจัดการเรียนรู้ของคุณ
- ขณะที่จัดการเรียนการสอน ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียนหรือไม่ อันเป็นการติดตามพัฒนาการหรือความก้าวหน้าในการเรียนรู้เพื่อสร้าง ซ่อมเสริม เติมเต็มการเรียนรู้ของผู้เรียน
- เนื้อหาการเรียนหรือวัตถุประสงค์ใดที่นักเรียนเข้าใจแล้ว/ยังไม่เข้าใจและควรได้รับการพัฒนาต่อไป

- ปัญหา อุปสรรคการเรียนรู้คืออะไร อันจะทำให้ครูหาแนวทางในการแก้ไขได้

2. วิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่มุ่งวัดและประเมิน

การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ที่มุ่งวัดและประเมิน เป็นการตอบคำถามให้ได้ว่า ครูต้องการวัดและประเมินผลอะไร เป้าหมายที่ต้องการวัดนั้นเป็นการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย จิตพิสัย หรือทักษะพิสัย อยู่ในระดับใด หรือมีการเรียนรู้หลายด้านประกอบกัน ครูต้องกำหนดให้ชัดเจน

- เช่น - ความรู้พื้นฐานที่จำเป็น ทักษะการปฏิบัติที่สำคัญ คุณลักษณะที่พึงประสงค์
- ทักษะการอ่าน คิด วิเคราะห์ เขียน และกระบวนการแสวงหาความรู้
 - พัฒนาการของความรู้ ทักษะการปฏิบัติ ทักษะการคิดและการแสวงหา

3. สร้างเครื่องมือสำหรับการวัดและประเมิน

การสร้างเครื่องมือสำหรับการวัดและประเมิน เป็นการตอบคำถามให้ได้ว่า ครูจะวัดและประเมินผลอย่างไร การตอบคำถามนี้ เป็นการสร้างความชัดเจนในการเลือกวิธีการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องเหมาะสมกับจุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ จุดมุ่งหมายของการประเมิน และการจัดการเรียนรู้ ซึ่งรูปแบบการวัดประเมินผลที่นำมาใช้ เช่น การประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) การประเมินภาคปฏิบัติ (Performance assessment) การประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน (Portfolio assessment) การทดสอบ (Testing) เป็นต้น และเมื่อเลือกวิธีการวัดได้แล้ว ครูจะต้องคิดต่อว่าจะใช้เครื่องมือใดจึงจะสอดคล้องกับวิธีเหล่านี้ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

วิธีการวัด	ตัวอย่างเครื่องมือ
การทดสอบ (Testing)	แบบสอบข้อเขียน (Written Test), แบบสอบภาคปฏิบัติ (Performance Test) แบบวัด (Scale)
การสัมภาษณ์ (Interview)	แบบสัมภาษณ์ (Interview guide)
การสอบถาม (Inquiry)	แบบสอบถาม (Questionnaire)
การสังเกต (Observation)	แบบตรวจสอบรายการ (Checklist), แบบมาตราประเมินค่า (Rating scale) แบบบันทึก (Record)
การตรวจผลงาน	แบบประเมินผลงาน
การใช้แฟ้มสะสมงาน (Portfolio)	แบบบันทึก (Record), แบบประเมินผลงาน, แบบประเมินตนเอง
การใช้ศูนย์การประเมิน (Assessment Center Method)	แบบตรวจสอบรายการ (Checklist), แบบบันทึก (Record), แบบมาตราประเมินค่า (Rating scale), แบบประเมินพฤติกรรม, แบบประเมินผลงาน

ที่มา: ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548: 19

4. เก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ เช่น การทดสอบ การสังเกตพฤติกรรม การตรวจผลงาน การใช้ศูนย์การประเมิน เป็นต้น

5. วิเคราะห์ข้อมูล

ในขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูล คือ ครูตรวจให้คะแนนผู้เรียนแล้วประมวลผล จำแนกตามผลการเรียนรู้ที่มุ่งวัด คำนวณคะแนนรวมและวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน

6. ตัดสินคุณค่าของผลการเรียนรู้

เมื่อได้ผลคะแนนมาแล้วครูต้องตัดสินผลการเรียนรู้ ตามที่กำหนดไว้ ในขั้นนี้ครู ควรคัดเลือกวิธีการตัดสินคุณค่าผลการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์และสิ่งมุ่งประเมิน วิธีการตัดสินผลการเรียนรู้ประกอบด้วย การประเมินแบบอิงกลุ่ม โดยการเปรียบเทียบผลการประเมินกับคะแนนของกลุ่มผู้เรียนด้วยกัน การประเมินแบบอิงเกณฑ์ โดยเปรียบเทียบระดับความสามารถกับเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้แล้ว หรือการประเมินแบบอิงพัฒนาการ โดยเปรียบเทียบระดับความสามารถระหว่างก่อนเรียนและภายหลังได้รับการเรียนการสอนแล้ว

7. รายงานผลและนำผลไปใช้ในการพัฒนา ปรับปรุงการเรียนรู้

การประเมินผลการเรียนรู้ทำให้ครูได้สารสนเทศเพื่อนำไปใช้พัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนและตัดสินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน รวมทั้งปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ของตนเอง



เครื่องมือในการประเมินการเรียนรู้

เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินการเรียนรู้ผู้เรียนมีหลายประเภท ในเอกสารฉบับนี้จำแนกตามจุดประสงค์ของการเรียนรู้และคุณลักษณะที่จำเป็นได้ดังนี้

1. เครื่องมือวัดด้านพุทธิพิสัย

การประเมินการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย เครื่องมือส่วนใหญ่เป็นแบบทดสอบเนื่องจากการวัดในด้านนี้เป็นกระบวนการประเมินการเรียนรู้เพื่อวัดระดับความรู้ มักจะวัดตามจุดมุ่งหมายทางการศึกษาตามแนวคิดของ Bloom แต่พบว่ามีข้อจำกัด เช่น พฤติกรรมแต่ละชั้นมีมาตรฐานที่เข้มงวดเกิดความเข้าใจว่าไม่สามารถทับซ้อนและเหลื่อมล้ำกันได้ พฤติกรรมชั้นต่ำบางพฤติกรรมมีความซับซ้อนกว่าชั้นสูง คำจำกัดความในพฤติกรรมแต่ละชั้นไม่สะท้อนแนวคิดการประเมินตามแนวคิดใหม่ จึงทำให้ Krathwohl ร่วมกับผู้เชี่ยวชาญและลูกศิษย์ของ Bloom ปรับปรุงจุดมุ่งหมายทางการศึกษาด้านพุทธิพิสัยในปี 1990 – 1999 โดยสังเขปดังนี้ (ฉัตรศิริ ปิยะพิมลสิทธิ์, 2549 Website)

1. ชื่อกระบวนการทางปัญญาทั้ง 6 ชั้นเปลี่ยนจากคำนามเป็นคำกริยา เนื่องจากจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่ปรับปรุงใหม่ต้องการสะท้อนให้เห็นถึงการคิด และการคิดเป็นกระบวนการของการกระทำ
 2. คำอธิบายหรือคำนิยามของกระบวนการทางปัญญาในแต่ละชั้น แทนด้วยคำกริยา และมีการปรับปรุงคำอธิบายหรือคำนิยามในบางลำดับชั้นด้วย
 3. ในชั้น knowledge เปลี่ยนชื่อใหม่เนื่องจากความรู้คือผลลัพธ์หรือผลผลิตของการคิด ไม่ใช่รูปแบบการคิด ดังนั้นคำว่า ความรู้จึงแทนด้วยคำว่า “จำ” (remembering)
 4. ในชั้น comprehension และ synthesis ถูกรวมไว้ด้วยกันในชั้น understanding และ creating ตามลำดับ เพื่อให้สามารถสะท้อนธรรมชาติของการคิดที่นิยามไว้ในแต่ละลำดับชั้น
- กระบวนการทางปัญญา 6 ชั้นมีการปรับเปลี่ยนลำดับชั้นใหม่ดังนี้

ลำดับขั้นของกระบวนการทางปัญญาเดิม	ลำดับขั้นของกระบวนการทางปัญญาใหม่
1. ความรู้ (knowledge)	1. จำ (remembering)
2. ความเข้าใจ (comprehension)	2. เข้าใจ (understanding)
3. การนำไปใช้ (application)	3. ประยุกต์ใช้ (applying)
4. การวิเคราะห์ (analysis)	4. วิเคราะห์ (analyzing)
5. การสังเคราะห์ (synthesis)	5. ประเมินค่า (evaluating)
6. การประเมินค่า (evaluation)	6. คิดสร้างสรรค์ (creating)

ลำดับขั้นของกระบวนการทางปัญญา ในจุดมุ่งหมายทางการศึกษาด้านพุทธิพิสัยของ Bloom ที่ปรับปรุงใหม่ มีรายละเอียดดังนี้

1. จำ (remembering) หมายถึง ความสามารถในการระลึกได้ แสดงรายการได้ บอกได้ ระบุ บอกชื่อได้ เช่น นักเรียนบอกความหมายของทฤษฎีได้
2. เข้าใจ (understanding) หมายถึง ความสามารถในการแปลความหมาย ยกตัวอย่าง สรุป อ้างอิง เช่น นักเรียนอธิบายแนวคิดของทฤษฎีได้
3. ประยุกต์ใช้ (applying) หมายถึง ความสามารถในการนำไปใช้ ประยุกต์ใช้ แก้ไขปัญหา เช่น นักเรียนสามารถใช้ความรู้ในการแก้ไขปัญหาได้
4. วิเคราะห์ (analyzing) หมายถึง ความสามารถในการเปรียบเทียบ อธิบาย ลักษณะ การจัดการ เช่น นักเรียนสามารถบอกความแตกต่างระหว่าง 2 ทฤษฎีได้
5. ประเมินค่า (evaluating) หมายถึง ความสามารถในการตรวจสอบ วิจาร์ณ ตัดสิน เช่น นักเรียนตัดสินคุณค่าของทฤษฎีได้
6. คิดสร้างสรรค์ (creating) หมายถึง ความสามารถในการออกแบบ วางแผน ผลิต เช่น นักเรียนนำเสนอทฤษฎีใหม่ที่แตกต่างไปจากทฤษฎีเดิมได้

การประเมินด้านพุทธิพิสัยควรทำความเข้าใจคำสำคัญที่แสดงถึงความรู้ความเข้าใจในกระบวนการแต่ละขั้น ทั้งนี้ ชวลิต ชูก่าแพง (2551) นำเสนอคำสำคัญที่แสดงถึงพฤติกรรมที่แสดงออกด้านพุทธิพิสัยดังนี้

กระบวนการทางปัญญา	คำสำคัญ	พฤติกรรมและผลผลิต
1. จำ (remembering) จำ(recognizing) ความรู้ที่มีอยู่ในความจำ	ระบุ (identifying)	- สามารถเล่าเหตุการณ์หรือเรื่องราวได้ - บอกได้ว่ามีสัตว์อะไรอยู่ในเรื่องบ้าง
ระลึกได้ (recalling) สามารถเรียกความรู้ที่ได้เรียนรู้ไปนานแล้วกลับมา	ระลึก (retrieving)	- เขียนรายการข้อมูลที่อยู่ในความทรงจำได้ - ท่องบทกวีที่ขึ้นชอบได้
2. เข้าใจ (understanding) แปลความหมาย (interpreting) การเปลี่ยนจากรูปแบบหนึ่งไปเป็นอีกรูปแบบหนึ่ง	- อธิบาย - นำเสนอ - แปล - ถอดความ	- แสดงความคิดหลักของข้อความนี้
ยกตัวอย่าง (exemplifying) การค้นหาตัวอย่างของแนวคิด/ทฤษฎี	- ยกตัวอย่าง - วาดภาพประกอบ	- แสดงภาพประกอบความหมายของสิ่งนี้
จัดประเภท (classifying) การจัดสิ่งของให้เข้าพวกโดยใช้หลักเกณฑ์ต่างๆ	- จัดกลุ่ม (categorizing) - จัดหมวดหมู่ (subsuming)	- เล่าเรื่องราวจากกลุ่มคำที่กำหนดให้
สรุป (summarizing) การย่อหรือสรุปจากข้อมูลที่มีอยู่	- ย่อความ - ลงความเห็น	- เขียนสรุปเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น
การสรุปอ้างอิง (inferring) การย่อประเด็นหลัก	- สรุป - เติมคำ - ทำนาย	- ใช้ตัวอย่างที่กำหนดให้แล้วสรุปอ้างอิงไปยังหลักการหรือทฤษฎี
3. ประยุกต์ใช้ (applying) นำไปใช้ (executing) ประยุกต์ใช้ความรู้ในงานประจำ	- ดำเนินการให้สำเร็จ	- เขียนสรุปรายงานประจำเดือน
นำไปใช้ (implementing) ประยุกต์ใช้ความรู้ในงานที่ไม่ใช่งานประจำ	- ใช้	- เขียนเอกสารเกี่ยวกับหัวข้อที่น่าสนใจ

กระบวนการทางปัญญา	คำสำคัญ	พฤติกรรมและผลผลิต
4. วิเคราะห์ (analyzing) บอกความแตกต่าง (differentiating) เปรียบเทียบความแตกต่างของ ส่วนต่างๆจากสิ่งที่กำหนด	- จำแนก - บอกความแตกต่าง - คัดเลือก - จุดเน้น	- บอกความแตกต่างระหว่างจำนวน ตรรกยะและอตรรกยะด้วยหลัก คณิตศาสตร์
จัดการ (organizing) กำหนด สถานการณ์ที่เหมาะสมหรือ หน้าที่ภายในโครงสร้าง	- สรุปความ - ประติดปะต่อ เรื่องราว	- สร้างตารางนำเสนอข้อมูล - เขียนแผนภาพแสดงความสัมพันธ์ ของหลายสิ่ง
คุณลักษณะ (attributing) กำหนดจุดที่พบเหตุ ความ ลำเอียง คุณค่าหรือแนวโน้มของ สิ่งที่สนใจศึกษา	- หาสิ่งเหมือน	- เขียนชีวประวัติของบุคคลที่สนใจ
5. ประเมินค่า (evaluating) ตรวจสอบ (checking) ค้นหาความ ไม่สอดคล้องหรือความขัดแย้ง ภายในกระบวนการหรือผลผลิต	- ค้นหา - ทดสอบ	- เขียนข้อเสนอแนะเพื่อให้เกิดการ ปรับปรุงเปลี่ยนแปลง
วิจารณ์ (critiquing) ค้นหาความไม่ สอดคล้องระหว่างผลผลิตและเกณฑ์ ภายนอก ค้นหาความเหมาะสมของ กระบวนการที่มีปัญหา	- ตัดสิน	- ตัดสินวิธีการ 2 วิธีว่าวิธีไหนช่วย แก้ปัญหาได้ดีที่สุด
6. คิดสร้างสรรค์ (creating) ทำให้เกิดขึ้น (generating) การได้ ทางเลือกหรือสมมติฐานที่อยู่บน พื้นฐานของกฎเกณฑ์หรือเหตุผล	- สมมติฐาน	- จากปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น สามารถตั้งสมมติฐานได้อย่างไร
วางแผน (planning) การดำเนิน การตามกระบวนการสำเร็จ	- ออกแบบ	- ออกแบบบ้านในฝัน - เขียนบทละครโทรทัศน์
ผลผลิต (producing)	- ก่อตั้ง - สร้าง	- นำเสนอแนวคิดใหม่ - ประดิษฐ์ชิ้นงานที่สนใจ

2. เครื่องมือวัดด้านจิตพิสัย

การประเมินการเรียนรู้ด้านจิตพิสัย เครื่องมือที่เป็นที่นิยมคือ แบบสังเกต แบบสัมภาษณ์ และมาตราประเมินค่า ซึ่งครูจะต้องทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดทฤษฎีด้านจิตพิสัย ในที่นี้จะนำเสนอ ดังนี้

1. แนวคิดของแคธไวลและคณะ

แคธไวลและคณะ ลำดับภาพความรู้สึกรวมโดยเริ่มจากความสนใจ (Interest) มาเป็นอันดับแรกตามด้วยความซาบซึ้ง (Appreciation) เจตคติ (Attitude) ค่านิยม (Value) และการปรับตัว (Adjustment) แต่เมื่อพิจารณาตามลำดับขั้นความรู้สึกรวม จะเริ่มจาก การรับรู้ (Receiving) การตอบสนอง (Responding) การเห็นคุณค่า (Valuing) การจัดระบบ (Organization) และการสร้างลักษณะนิสัยตามค่านิยม (Characterization by a value complex) ดังแสดงรายละเอียด ดังนี้

1. การรับรู้	1.1 การรู้จัก	ความสนใจ	ความซาบซึ้ง	เจตคติ	ค่านิยม	การปรับตัว
	1.2 ความเต็มใจในการรับ					
	1.3 ควบคุมหรือคัดเลือกสิ่งที่เอาใจใส่					
2. การตอบสนอง	2.1 การยินยอมในการตอบสนอง					
	2.2 ความเต็มใจที่จะตอบสนอง					
	2.3 สร้างความพึงพอใจในการตอบสนอง					
3. การเห็นคุณค่า	3.1 การรับคุณค่า					
	3.2 การชื่นชมคุณค่า					
	3.3 การยินยอมรับคุณค่า					
4. การจัดระบบ	4.1 การสร้างมโนภาพของคุณค่า					
	4.2 การจัดระบบคุณค่า					
5. ลักษณะนิสัย	5.1 การสรุปอ้างอิงนัยทั่วไปของคุณค่า					
	5.2 การสร้างลักษณะนิสัย					

เอกสารการจัดอบรมประกอบโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู:
การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและ
การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

การประเมินผลการปฏิบัติงาน

ผู้จัดทำ

นางสาวธัญญ์ศรัศม์ จอกสถิตย์
นิสิตหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาทางการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ปรึกษา

รศ.ดร.สุชาดา บวรกิตติวงศ์
ผศ.ดร.ณัฐฐภรณ์ หลาวทอง

เอกสารหมายเลข 4

คำนำ

เอกสารฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อประกอบการฝึกอบรมครูที่เข้าร่วมโครงการวิจัย เรื่อง โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู: การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงาน เป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เนื้อหาสาระของเอกสารประกอบด้วยเนื้อหา เรื่องการประเมินผลการปฏิบัติงาน เพื่อให้ครูเกิดความรู้ ความเข้าใจ และสามารถประเมิน ตนเองได้ อันจะนำไปสู่การพัฒนาการปฏิบัติงานตามขอบข่ายภารกิจให้มีคุณภาพยิ่งขึ้นไป

ผู้จัดทำหวังเป็นอย่างยิ่งว่า เอกสารเล่มนี้จะเป็นประโยชน์และช่วยให้ครู หรือผู้ที่ เกี่ยวข้อง เกิดความรู้ ความเข้าใจ และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการประเมินตนเอง เพื่อ พัฒนาการปฏิบัติงานต่อไป

ธัญญ์รัศม์ จอกสถิตย์

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
ความเป็นมาของการประเมินผลการปฏิบัติงาน.....	1
ความหมายของการประเมินผลการปฏิบัติงาน.....	2
ความสำคัญของการประเมินผลการปฏิบัติงาน.....	3
วัตถุประสงค์ของการประเมินผลการปฏิบัติงาน.....	4
หลักการประเมินการปฏิบัติงาน.....	4
ปัญหาในการประเมินผลการปฏิบัติงาน.....	5
วิธีการประเมินผลการปฏิบัติงาน.....	8
ใบกิจกรรม.....	11
เอกสารอ้างอิง.....	12

การประเมินผลการปฏิบัติงาน

การประเมินผลการปฏิบัติงาน (Performance Evaluation) ถือเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการบริหารทรัพยากรบุคคลในยุคปัจจุบัน เพราะจุดมุ่งหมายที่แท้จริงของการประเมินผลการปฏิบัติงานคือเพื่อมุ่งเน้นพัฒนาคน เนื่องจากองค์การหรือธุรกิจต่างๆ ต้องเผชิญกับภาวะการแข่งขันที่ทวีความรุนแรงมากขึ้นทั้งภายในและภายนอกประเทศ ดังนั้นการนำแนวคิดการประเมินผลการปฏิบัติงานมาใช้จึงทำให้องค์การสามารถส่งเสริมและรักษาบุคลากรที่มีคุณภาพได้อย่างเหมาะสม การมีบุคลากรที่มีคุณภาพจะทำให้่องค์การมีคุณภาพตามกัน ทั้งนี้ ข้อมูลที่ได้จากการประเมินสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ตั้งแต่การสรรหาคัดเลือกพนักงาน หรือทำให้ทราบจุดเด่น จุดด้อย ระดับขีดความสามารถ และศักยภาพของพนักงานผู้ปฏิบัติงานแต่ละคน ได้อันจะทำให้เกิดแนวทางในการพัฒนาต่อไป (อลงกรณ์ มีสุทธา และสมิต สัจฉกร, 2552, พัชรวิสว่างทรัพย์, 2539: 3 อ้างถึงในไชยยันต์ ถาวรระวรรณ์, 2544)

ความเป็นมาของการประเมินผลการปฏิบัติงาน

ในระยะเริ่มแรก การประเมินผลการปฏิบัติงานยังไม่เป็นระบบ (Unsystematic) และไม่มีกฎเกณฑ์ที่แน่นอน (Casual) การประเมินเป็นแบบง่าย ๆ ต่อมาในปี ค.ศ. 1800 ในโรงงานอุตสาหกรรม Robert Owen ได้ใช้สมุดบันทึกและเครื่องหมายแสดงลักษณะในโรงงานปั่นฝ้าย New Lanark ในสก๊อตแลนด์ แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างของผลการประเมินคนงานในระดับเลวไปจนถึงดี แต่การประเมินการปฏิบัติงานที่มีหลักเกณฑ์และเป็นที่ยุ้จักกันแพร่หลายจะเป็นช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 1 โดย Walter Dill Scott เสนอให้กองทัพของสหรัฐมีการประเมินผลการปฏิบัติงานทหารเป็นรายบุคคล เรียกว่า Man-to-Man Rating และปรากฏผลเป็นที่พอใจ การแปลผลการปฏิบัติงานจะออกมาเป็นตัวเลข ช่วงศตวรรษที่ 20 วงการธุรกิจเริ่มนำการประเมินผลการปฏิบัติงานมาใช้ ระยะแรกๆ เรียกว่า Merit Rating Programs เพื่อประกอบการพิจารณาขึ้นเงินเดือนคนงานรายชั่วโมง โดยใช้ระบบการเปรียบเทียบด้านปัจจัยต่างๆ (Factors) ความรู้ (Degree) และการให้คะแนน (Points) ระยะแรกๆได้รับความสนใจมากและเริ่มลดลงในระยะต่อมา จึงมีการใช้รูปแบบ Employee Appraisal หรือ Performance Appraisal โดยรูปแบบ

ดังกล่าวมุ่งประเมินพนักงานว่าผู้ใดมีแววจะเป็นผู้บริหารในอนาคตและเพื่อวางแผนพัฒนาบุคคลให้เป็นไปตามนั้น (อลงกรณ์ มีสุทธา และสมิต สัชฌุกร, 2552)

ความหมายของการประเมินผลการปฏิบัติงาน

การประเมินผลการปฏิบัติงานมีคำศัพท์ที่ใช้อยู่หลายคำ เช่น Merit Rating, Personal Rating, Development Rating, Service Rating, Progress Rating, Performance Rating, Efficiency Rating, Employee Rating, Employee Evaluation, Performance Evaluation, Performance Appraisal เป็นต้น สำหรับในเอกสารฉบับนี้กำหนดให้ใช้คำว่า Performance Evaluation ซึ่งหมายถึง กระบวนการประเมินค่าของบุคคลผู้ปฏิบัติงานในด้านต่างๆ ทั้งผลงาน และคุณลักษณะอื่นๆ ที่มีคุณค่าต่อการปฏิบัติงานภายในระยะเวลาที่กำหนดไว้อย่างแน่นอน ภายใต้การสังเกต จดบันทึกและประเมินโดยหัวหน้างาน โดยอยู่บนพื้นฐานของความเป็นระบบ และมีมาตรฐานเดียวกัน มีเกณฑ์การประเมินที่มีประสิทธิภาพในทางปฏิบัติให้ความเป็นธรรมโดยทั่วกัน (อลงกรณ์ มีสุทธา และสมิต สัชฌุกร, 2552)

ความสำคัญของการประเมินผลการปฏิบัติงาน

การประเมินผลการปฏิบัติงานมีความสำคัญทั้งต่อพนักงานหรือผู้ใต้บังคับบัญชา ผู้บังคับบัญชา และองค์กร สรุปได้ดังนี้ (อลงกรณ์ มีสุทธา และสมิต สัชฌุกร, 2552)

1. **ความสำคัญต่อพนักงาน** การประเมินผลการปฏิบัติงานทำให้พนักงานทราบว่าตนเองปฏิบัติงานเป็นอย่างไร มีคุณค่าหรือไม่เพียงใดในสายตาของผู้บังคับบัญชา มีจุดบกพร่องที่ควรจะต้องปรับปรุงหรือไม่ ถ้าต้องปรับปรุงควรปรับปรุงส่วนใด ถ้ามีผลการปฏิบัติงานอยู่ในระดับดีแล้วจะต้องส่งเสริมด้านใด อย่างไรให้มีผลการปฏิบัติงานได้ดียิ่งขึ้น

2. **ความสำคัญต่อผู้บังคับบัญชา** ผลการปฏิบัติงานของพนักงานแต่ละคน ย่อมส่งผลต่อการปฏิบัติงานโดยส่วนรวมในความรับผิดชอบของผู้บังคับบัญชา จึงถือว่ามีความสำคัญต่อผู้บังคับบัญชา ทำให้ผู้บังคับบัญชารู้ว่าพนักงานมีคุณค่าต่องานหรือต่อองค์กรมากน้อยเท่าใด จะหาวิธีส่งเสริมพนักงาน หรือรักษาคุณภาพตลอดจนปรับปรุงผลการปฏิบัติงานของพนักงานอย่างไร นอกจากนี้ยังรวมถึงการนำไปจัดตำแหน่งหน้าที่เพื่อให้เกิดประโยชน์ต่อองค์กรยิ่งขึ้น จะเห็นได้ว่าความสำคัญของการประเมินการปฏิบัติงานต่อผู้บังคับบัญชานั้น นอกจากจะอำนวยความสะดวกต่อการดำเนินการ สร้างความเป็นระบบแล้ว ยังเป็นการแสดงถึงความโปร่งใสในการดำเนินการของผู้บังคับบัญชาต่อพนักงานได้

3. ความสำคัญต่อองค์กร เนื่องจากผลสำเร็จขององค์กร มาจากผลการปฏิบัติงานของพนักงานแต่ละคน ดังนั้นการประเมินผลการปฏิบัติงานของพนักงานจะทำให้รู้ว่าพนักงานแต่ละคนปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายจากองค์กรอยู่ในระดับใด มีจุดเด่นหรือจุดด้อยอะไรบ้าง เพื่อองค์กรจะได้หาทางปรับปรุงหรือจัดสรรพนักงานให้เหมาะสมกับความสามารถซึ่งจะทำให้การดำเนินงานขององค์กรเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

วัตถุประสงค์ของการประเมินผลการปฏิบัติงาน

1. เพื่อเป็นเครื่องมือในการพิจารณาความดีความชอบ สำหรับการขึ้นเงินเดือนประจำปีแก่พนักงานให้เป็นไปโดยเสมอภาคและเป็นธรรม
2. เพื่อเป็นเครื่องมือในการพิจารณาเลื่อนขั้นเลื่อนตำแหน่ง ลดขั้นลดตำแหน่ง โยกย้าย ปลดออกอย่างมีเหตุผล และมีความยุติธรรมแก่ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง
3. เพื่อการพัฒนาบุคคล ผลการประเมินจะเป็นประโยชน์ในการวิเคราะห์ข้อดี ข้อบกพร่องของผู้ปฏิบัติงาน เพื่อว่าทั้งฝ่ายผู้กำหนดนโยบายหรือฝ่ายผู้บังคับบัญชา และผู้ปฏิบัติงานจะได้พยายามปรับปรุงเพิ่ม เสริมทักษะและคุณลักษณะที่จำเป็นต่องาน
4. เพื่อเสริมสร้างและรักษาสัมพันธภาพอันดีระหว่างผู้บังคับบัญชาและพนักงานในกระบวนการประเมินผลการปฏิบัติงาน ขั้นตอนที่ผู้บังคับบัญชาและพนักงานใช้ความพยายามร่วมกันในการกำหนดมาตรฐานการปฏิบัติงาน รวมทั้งขั้นตอนการแจ้งและหารือผลการประเมินอย่างเหมาะสม จะช่วยก่อให้เกิดความเข้าใจอันดีซึ่งกันและกันระหว่างพนักงานกับผู้บังคับบัญชา
5. เพื่อปรับปรุงโครงการต่างๆ เกี่ยวกับการบริหารงานบุคคล การประเมินผลการปฏิบัติงานจะช่วยในการพิจารณาคัดเลือกพนักงาน โดยเปรียบเทียบผลการทดสอบและความเห็นของผู้สัมภาษณ์ และช่วยให้ทราบว่าควรจัดให้มีการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาพนักงานประเภทใดและเมื่อใดอีกด้วย

ประโยชน์ของการประเมินผลการปฏิบัติงาน

การประเมินผลการปฏิบัติงานจะมีประโยชน์มากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการประเมินว่า ประเมินผลการปฏิบัติงานเพื่ออะไร และองค์กรได้นำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์อย่างจริงจังหรือไม่ ซึ่งโดยทั่วไปประโยชน์ของการประเมินผลการปฏิบัติงานมีดังนี้

1. ทำให้การพิจารณาความดีความชอบ หรือการปูนบำเหน็จแก่ผู้ปฏิบัติงาน ดำเนินไปด้วยความยุติธรรม มีเหตุมีผล มีระบบเป็นระเบียบแบบแผน ซึ่งใช้ต่อบุคคลในองค์กรเดียวกันโดยเสมอหน้าและถ้วนทั่ว เพื่อป้องกันการเล่นพรรคเล่นพวก

2. ทำให้การพิจารณาการเลื่อนขั้นเลื่อนตำแหน่ง การสับเปลี่ยนโยกย้าย การลดขั้นลดตำแหน่ง และการเลิกจ้างเป็นไปอย่างยุติธรรม เพราะการประเมินผลการปฏิบัติงานช่วยให้ผู้บังคับบัญชาทราบถึงสมรรถภาพในการปฏิบัติงาน จุดเด่นและจุดด้อยของพนักงานแต่ละคน อันจะเป็นประโยชน์ต่อการเลือกใช้คนให้เหมาะสมกับงาน ซึ่งอาจมีการเลื่อนขั้นเลื่อนตำแหน่ง การสับเปลี่ยนโยกย้าย หรือการลดขั้นลดตำแหน่งให้เหมาะสมกับความรู้ความสามารถของพนักงาน

3. ใช้เป็นเครื่องมือในการควบคุมการทำงานให้เป็นไปตามวัตถุประสงค์ หรือมาตรฐานการทำงานที่กำหนดไว้ รวมทั้งเป็นเครื่องมือตรวจสอบประสิทธิภาพในการบริหารองค์การอีกด้วย

4. ใช้ประโยชน์ในการกำหนดโครงการฝึกอบรม และพัฒนาผู้ปฏิบัติงานให้ถูกต้องตามความจำเป็นและความต้องการในการฝึกอบรมของเจ้าหน้าที่แต่ละประเภท แต่ละหน้าที่ และแต่ละสาขาวิชาชีพที่ปฏิบัติงานอยู่ในองค์การ

5. ทำให้พนักงานทราบถึงผลการปฏิบัติงานของตนเองว่า บรรลุตามเกณฑ์หรือมาตรฐานที่กำหนดไว้ในการทำงานหรือไม่ รวมทั้งรู้ว่าตนเองมีจุดเด่นอย่างไร และมีจุดอ่อนอะไรบ้างที่จะต้องปรับปรุงแก้ไข

6. เป็นเครื่องจูงใจให้พนักงานในองค์การได้ปฏิบัติหน้าที่ด้วยความเต็มใจ เต็มกำลังความรู้ความสามารถ ไม่ต้องคอยกังวลที่จะประจบผู้บังคับบัญชาด้วยวิธีที่ไม่ถูกต้อง และสามารถมั่นใจได้ว่าตนเองจะได้รับความยุติธรรม

7. ส่งเสริมความเข้าใจและสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้บังคับบัญชากับพนักงาน

8. ประโยชน์ในด้านอื่นๆ เช่นการแนะแนวและวางแผนแนวอาชีพให้แก่พนักงาน การกำหนดอัตราค่าจ้างคน การสรรหาคัดเลือกพนักงาน การส่งมอบงานเมื่อสับเปลี่ยนผู้บังคับบัญชา การพัฒนาระบบงาน เป็นต้น

หลักการประเมินการปฏิบัติงาน

อลงกรณ์ มีสุทธา และสมิต สัจฉกร (2552) กล่าวถึงหลักการสำคัญๆ ที่ใช้เป็นแนวทางในการประเมินผลการปฏิบัติงาน เพื่อให้การประเมินเป็นไปอย่างถูกต้องและบรรลุตามวัตถุประสงค์มีดังนี้

1. การประเมินการปฏิบัติงานเป็นกระบวนการประเมินค่าผลการปฏิบัติงาน มิใช่ประเมินค่าบุคคล (Weigh the Work – Not the Worker) กล่าวคือ ผู้ประเมินจะคำนึงถึงการประเมินค่าของผลการปฏิบัติงานเท่านั้นมิได้มุ่งประเมินค่าของตัวบุคคล

2. การประเมินผลการปฏิบัติงานเป็นส่วนหนึ่งของหน้าที่และความรับผิดชอบของผู้บังคับบัญชาทุกคน

3. การประเมินผลการปฏิบัติงานจะต้องมีความแม่นยำในการประเมิน หมายถึง ความเชื่อมั่นได้ (Reliability) ในผลประเมิน และความเที่ยงตรง (Validity) ของผลการประเมิน

3.1 ความเชื่อมั่นได้ หมายถึง ความคงเส้นคงวาของผลการประเมินหลายๆ ครั้ง ซึ่งเห็นได้จาก กรณีที่สภาพงานไม่เปลี่ยนแปลง ผลการประเมินก็ยังคงได้ระดับเดิมๆ หรือถ้าผู้ประเมินหลายๆ คนมาประเมินผู้รับการประเมินคนเดียวกัน ผลการประเมินย่อมมีความสอดคล้องกัน

3.2 ความเที่ยงตรง หมายถึง ความตรงต่อวัตถุประสงค์ของการประเมิน กล่าวคือ ผลการประเมินต้องแสดงถึงคุณค่าของผู้รับการประเมินที่มีต่อหน่วยงานนั้นจริง

4. การประเมินผลการปฏิบัติงานจะต้องมีเครื่องมือหลักช่วยในการประเมิน

5. การประเมินผลการปฏิบัติงานจะต้องมีการแจ้งผลการประเมินและหารือผลการปฏิบัติงาน ภายหลังจากเสร็จสิ้นการประเมินแล้ว

6. การประเมินผลการปฏิบัติงานจะต้องมีการดำเนินการเป็นกระบวนการอย่างต่อเนื่อง

ปัญหาในการประเมินผลการปฏิบัติงาน

แม้ว่าการประเมินผลการปฏิบัติงานจะไม่ใช่วิธีการใหม่ชเพราะมีการนำมาใช้ในประเทศไทยเป็นระยะเวลาานพอสมควรแล้วก็ตามแต่วิธีการนำมาใช้ให้เหมาะสมเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลนั้นมีใช้เรื่องง่าย จึงพบว่ามีปัญหาในการประเมินการปฏิบัติงานอยู่ โดยปัญหาส่วนใหญ่ที่พบมีดังต่อไปนี้

ผุสดี รุมาคม (2551) กล่าวถึงปัญหาของการประเมินผลการปฏิบัติงานว่ามีการวิจารณ์อย่างรุนแรงซึ่งมักเป็นการใช้วิธีการที่ไม่เหมาะสมดังนี้

1. ขาดความเป็นรูปรธรรม (Lack of Objectivity) เป็นจุดอ่อนที่มักจะนำปัจจัยประเมินต่างๆ เหล่านี้มาใช้เช่น เจตคติ ความจงรักภักดี และบุคลิกภาพ ซึ่งปัจจัยเหล่านี้ไม่สามารถวัดได้ชัดเจน นอกจากนี้ยังถือว่าเกี่ยวข้องเพียงเล็กน้อยเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของพนักงาน

2. ข้อผิดพลาดที่เกิดจากความประทับใจเป็นพิเศษ (Halo Error) เกิดขึ้นเมื่อผู้ประเมินรับรู้ว่ามีปัจจัยหนึ่งมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อผลสำเร็จของงาน แล้วนำไปประเมินพนักงาน และถือเป็นหลักในการตัดสินผลการปฏิบัติงานของพนักงาน โดยไม่คำนึงถึงคุณลักษณะด้านอื่น

3. การประเมินแบบผ่อนปรน/แบบเข้มงวด (Leniency/Strictness) กล่าวคือ การประเมินแบบผ่อนปรน เป็นการประเมินอยู่ในระดับสูงโดยไม่สมควร การประเมินแบบนี้จะถูก

นำมาใช้มากที่สุดเมื่อมีการใช้เกณฑ์วัดการปฏิบัติงานที่เป็นนามธรรมเป็นอย่างมาก (และยากที่จะชี้แจงได้) อาจทำให้เกิดการถกเถียงกันระหว่างผู้ประเมินกับผู้รับการประเมิน ไม่ยอมรับผลการประเมิน และไม่เห็นความจำเป็นที่จะต้องปรับปรุงการปฏิบัติงาน การประเมินแบบเข้มงวด เป็นการวิจารณ์การปฏิบัติงานของพนักงานมากเกินไป ลักษณะเช่นนี้อาจเกิดจากการขาดความเข้าใจเกี่ยวกับปัจจัยประเมินต่างๆ

4. แนวโน้มเข้าสู่ส่วนกลาง (Central Tendency) เป็นข้อผิดพลาดเมื่อประเมินไม่ถูกต้องใกล้กับค่าเฉลี่ย กล่าวคือ การประเมินที่ต้องการเหตุผลสนับสนุนในการประเมินที่มีระดับสูงสุดหรือต่ำสุด ในกรณีเช่นนี้อาจทำให้ผู้ประเมินหลีกเลี่ยงข้อโต้แย้งโดยให้ผลการประเมินอยู่ในระดับค่าเฉลี่ยเท่านั้น

5. อคติที่เกิดจากพฤติกรรมซึ่งเพิ่งผ่านพ้นมาไม่นาน (Recent Behavior Bias) ปัญหานี้เกิดจากผู้ประเมินจำพฤติกรรมที่เพิ่งผ่านพ้นมาของผู้ถูกประเมิน ทั้งนี้เนื่องจากผู้ประเมินรู้ตัวว่าต้องได้รับการประเมินดังนั้น ช่วงที่ได้รับการประเมินก็จะมีพฤติกรรมที่ดี ซึ่งทำให้ผู้ประเมินเกิดข้อผิดพลาดในการประเมินได้

6. อคติส่วนตัว (Personal Bias) ผู้ประเมินอาจมีอคติที่สัมพันธ์อยู่กับคุณลักษณะส่วนตัวของพนักงาน เช่น เชื้อชาติ ศาสนา เพศ ความพิการ หรืออายุ เป็นต้น

7. บทบาทผู้ตัดสินของผู้ประเมิน (Judgemental Role of Evaluator) กรณีที่ผู้บังคับบัญชาเป็นผู้ประเมินและในขณะเดียวกันก็อยู่ในบทบาทของผู้บังคับบัญชา ปัญหานี้อาจทำให้พนักงานป้องกันตัวเองจนนำไปสู่ปัญหาการพัฒนาพนักงานได้

อลงกรณ์ มีสุทธา และสมิต สัจฉกร (2552) จัดกลุ่มปัญหาเกี่ยวกับการประเมินผลการปฏิบัติงานไว้เป็นปัจจัยชัดเจน และกล่าวว่า การประเมินผลการปฏิบัติงานทำให้เกิดการต่อต้าน ทั้งๆที่มีความสำคัญและมีประโยชน์ การประเมินมิใช่การวัดจึงไม่สามารถจะแสดงผลได้อย่างชัดเจน การประเมินผลโดยบุคคลเป็นผู้ประเมินย่อมมีข้อผิดพลาด จากความคิด ความเชื่อ ความรู้สึก และอารมณ์ของผู้ประเมินได้ ไม่มีข้อพิสูจน์ใดเลยที่แสดงว่าการประเมินผลการปฏิบัติงานจะต้องบรรลุวัตถุประสงค์อย่างสมบูรณ์ทุกประการ ทั้งนี้ผลการประเมินจะเบี่ยงเบนไปจากความถูกต้องมากน้อยเพียงใด ขึ้นอยู่กับปัจจัยต่างๆ สรุปได้ดังนี้

1. วิธีประเมิน การประเมินผลการปฏิบัติงานมีหลายวิธีการจึงต้องพิจารณาความเหมาะสมในการเลือกใช้ ข้อที่เป็นปัญหาเกี่ยวกับวิธีการประเมินส่วนใหญ่มีดังนี้

1.1 ระบบการประเมินผลการปฏิบัติงานไม่เป็นที่ยอมรับ เพราะไม่เหมาะสมกับลักษณะและความต้องการขององค์การ

1.2 กระบวนการในการประเมินผลขาดระเบียบปฏิบัติที่ดี กำหนดระยะเวลาการประเมินไม่แน่นอน

1.3 เกณฑ์ที่ใช้ไม่ครอบคลุม ไม่เหมาะสมกับระดับและลักษณะงาน

1.4 ขาดเครื่องมือหลักในการประเมินผลการปฏิบัติงาน

1.5 การประเมินขาดความต่อเนื่อง

2. ผู้ประเมิน ข้อที่เป็นปัญหาเกี่ยวกับผู้ประเมินมีดังนี้

2.1 ไม่เข้าใจวัตถุประสงค์ที่แท้จริงของการประเมิน

2.2 ไม่เข้าใจวิธีการประเมิน

2.3 ใช้ความรู้สึกที่มีต่อผู้รับการประเมินมาเป็นข้อมูลแทนข้อมูลจริง

2.4 ประเมินตัวคนมากกว่าผลการปฏิบัติงาน โดยเอาความดีความชอบมาเป็นหลักทำให้ไม่พิจารณาที่ผลการปฏิบัติงานที่แท้จริง

2.5 มีอคติลำเอียง ไม่ว่าจะเป็นด้านบวกหรือด้านลบย่อมไม่เป็นผลดี

2.6 ไม่รู้หน้าที่ของผู้รับการประเมินอย่างชัดเจน แล้วประเมินตามความเข้าใจของตนเอง จึงทำให้ไม่ได้ผลการประเมินที่แท้จริง

2.7 ให้ความสำคัญแก่คุณลักษณะหรือหัวข้อประเมินบางข้อมากเกินไป เช่น สิ่งที่ต้องกับความรู้สึกให้คะแนนสูง สิ่งที่ไม่ชอบให้คะแนนต่ำ เป็นต้น

2.8 ประเมินโดยใช้ตรรกผิดวิธี เช่น เชื่อว่าคนดีต้องทำงานดี คนที่มีผลงานส่วนหนึ่งไม่ดี ก็ต้องทำงานไม่ดีไปทุกอย่าง เป็นต้น

2.9 ประเมินในเวลาที่ไม่เหมาะสม เช่น ประเมินในช่วงที่พึงพอใจผลงานของผู้รับการประเมิน ก็จะไม่ทำให้ได้ผลการประเมินที่แท้จริง

2.10 ประเมินโดยกำหนดผลสรุปไว้ล่วงหน้า แล้วพยายามให้คะแนนสอดคล้องกับผลสรุปที่ตนกำหนดไว้

3. ผู้รับการประเมิน ข้อที่เป็นปัญหาเกี่ยวกับผู้รับการประเมินมีดังนี้

3.1 ขาดความรู้ความเข้าใจในแนวคิด หลักการ และวิธีการประเมินผลการปฏิบัติงาน จนเกิดการปฏิเสธการประเมินทุกวิธี

3.2 ไม่เห็นด้วยกับวิธีการประเมินที่ตนเองไม่พึงพอใจ

3.3 ไม่เข้าใจเหตุผลและความจำเป็นในการประเมินผลการปฏิบัติงาน

3.4 ไม่ไว้วางใจในความยุติธรรมของผู้ประเมิน

3.5 ผู้รับการประเมินไม่รับรู้ผลการประเมินเป็นระยะๆ ไม่ทราบถึงพัฒนาการของตนเอง จึงเกิดความคับข้องใจเมื่อทราบผลสรุปรวม

3.6 เกิดการเปรียบเทียบผลการประเมิน โดยไม่คำนึงถึงลักษณะงานจนทำให้ตัวเองรู้สึกที่ไม่ได้รับความเป็นธรรม

3.7 ผู้รับการประเมินต้องการให้นำผลงานที่นอกเหนือการประเมินมาประเมินเพื่อเสริมผลการประเมินให้ดีขึ้น

3.8 ไม่ยอมรับความรู้ความสามารถของผู้ประเมิน

ปัญหาของการประเมินผลการปฏิบัติงานที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่ามีความจำเป็นที่จะต้องทำความเข้าใจทุกแง่มุมของการประเมินผลการปฏิบัติงาน ดังนั้นผู้บริหารและบุคลากรทุกคนจึงต้องตระหนักถึงความสำคัญของการประเมินผลการปฏิบัติงานอย่างแท้จริง

วิธีการประเมินผลการปฏิบัติงาน

วิธีการประเมินผลการปฏิบัติงาน มีอยู่หลายวิธีซึ่งขึ้นอยู่กับว่าจะประเมินผลการปฏิบัติงานลักษณะใด จากอดีตถึงปัจจุบัน สามารถแบ่งรูปแบบวิธีการประเมินเป็น 4 ลักษณะใหญ่ๆ คือ



แผนภูมิแสดงวิวัฒนาการของการประเมินผลการปฏิบัติงาน

ที่มา: อลงกรณ์ มีสุทธา และสมิต สัจฉกร (2552 หน้า 21)

วิธีการประเมินที่เน้นปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลลัพธ์ และผลที่เกิดขึ้น

(Input, Process, Output and Outcome)

เป็นวิธีการประเมินแบบผสมผสานที่มีความครอบคลุม เป็นการรวมวิธีการประเมินโดยใช้ดัชนีวัดผลงานหลักเข้ากับวิธีการประเมินผลการปฏิบัติงานด้วยสมรรถนะ แล้วพิจารณาประเมินตามกระบวนการของทฤษฎีระบบ โดยเน้นองค์ประกอบหลัก 4 ประการดังนี้

1. ปัจจัยนำเข้า
2. กระบวนการ
3. ผลผลิต
4. ผลลัพธ์

ข้อดี

1. เป็นวิธีการประเมินที่พิจารณาทั้งกระบวนการในการประเมินตั้งแต่ปัจจัยนำเข้า กระบวนการดำเนินงาน ผลผลิตที่ได้จากการดำเนินงาน และผลลัพธ์ที่ได้สืบเนื่องจากผลผลิต นับว่ามีความครอบคลุมซึ่งเป็นสิ่งที่ทุกองค์การคาดหวังที่จะมีระบบแบบนี้
2. มีการมุ่งเน้นสมรรถนะของพนักงานทั้งในด้านความรู้ความสามารถและทักษะของพนักงานรวมทั้งพฤติกรรมในการนำความรู้และทักษะไปทำงานให้บรรลุผล ทำให้สามารถวิเคราะห์ถึงข้อจำกัดหรือข้อดีเด่นของสมรรถนะของพนักงานได้อย่างชัดเจน ทำให้สามารถวางแผนพัฒนาพนักงานได้อย่างเป็นระบบและสอดคล้องกับความต้องการขององค์การ
3. ลดความขัดแย้งหรือความไม่เข้าใจกันระหว่างผู้ประเมินและผู้รับการประเมิน เพราะมีการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน
4. ดัชนีวัดที่กำหนดมีเหตุและผล และเชื่อมโยงต่อวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายขององค์การ ทำให้สามารถวัดได้อย่างชัดเจนถึงผลสำเร็จขององค์การโดยรวม และของแต่ละหน่วยงานในระดับรองลงมา

ข้อจำกัด

1. ใช้เวลาในการพัฒนาทั้งระบบสมรรถนะและระบบการประเมินซึ่งต้องมีความเชื่อมโยงกันรวมทั้งต้องพัฒนาระบบติดตามผลเพื่อให้ทราบข้อมูลความคืบหน้าในทุกขั้นตอน และใช้เวลาในการดำเนินการค่อนข้างมากทั้งในการรวบรวมและการพิจารณาผลจากการประเมินปัจจัยต่างๆ ที่เป็นองค์ประกอบ
2. อาจไม่เหมาะกับหน่วยงานที่มีคนจำนวนมาก ทำให้ไม่คล่องตัวในการดำเนินการเพราะมีข้อมูลจำนวนมาก

3. ระบบค่อนข้างซับซ้อน และมีข้อมูลจำนวนมากที่ต้องดำเนินการ จัดเก็บ สรุปและ รายงานผลจำเป็นต้องมีระบบเทคโนโลยีสารสนเทศช่วยในการดำเนินการ จึงต้องพิจารณาถึงความคุ้มค่าในแง่กำไร ขาดทุนในการลงทุนดำเนินการด้วย

4. อาจไม่เหมาะกับหน่วยงานที่มีการโยกย้าย หมุนเวียนงานกันบ่อยๆ เพราะผู้ประเมิน อาจไม่มีเวลาเพียงพอที่จะสังเกตพฤติกรรมต่างๆ และปัจจัยต่างๆ หลายด้าน ที่จะสรุปผลการ ประเมินได้อย่างมีคุณภาพ

5. ควรพิจารณาด้วยว่าองค์กรมีความจำเป็นมากน้อยเพียงใดที่ต้องมีการประเมินในทุก ขั้นตอน เพราะต้องคำนึงถึงสิ่งที่จะต้องลงทุน เวลาในการดำเนินการของผู้เกี่ยวข้อง กับผลที่ได้รับ

.....๙๙.....

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

โครงร่างแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู

วิสัยทัศน์

(สิ่งที่อยากเป็น สิ่งที่ต้องการ)

พันธกิจ

(วิธีการที่จะทำให้ได้เป็นในสิ่งที่ต้องการ – ทำอย่างไร)

เป้าหมายความสำเร็จ

(สิ่งที่แสดงให้เห็นว่า ครูได้เป็นในสิ่งที่อยากเป็น ได้ในสิ่งที่ต้องการ)

วิธีดำเนินการ

(รายละเอียดขั้นตอนการดำเนินการที่จะทำให้บรรลุเป้าหมายความสำเร็จที่ตั้งไว้)

(ทำอะไร.....กลยุทธ์)

วิธีการประเมิน

การประเมินความก้าวหน้า

- สิ่ง que แสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าในการพัฒนาตนเองของครู
- เครื่องมือที่ใช้

การประเมินผลสรุป

- สิ่ง que แสดงให้เห็นถึงว่าครูประสบความสำเร็จในการพัฒนาตนเอง
- เครื่องมือที่ใช้

แนวทางการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

(จะนำผลจากการประเมินมาพัฒนาได้อย่างไร)

ภาคผนวก

- หลักฐานการดำเนินการ
- ร่องรอยการประเมิน
- รูปภาพ
- อื่นๆ

ตารางวิเคราะห์การสร้างเครื่องมือ

สิ่งที่ต้องการ ประเมิน (รายการ ประเมิน)	พฤติกรรม/หลักฐาน ที่แสดงให้เห็น (นิยาม การประเมิน)	แนวทางที่จะตรวจสอบ หลักฐานนั้น (ออกแบบเครื่องมือ ในการประเมิน)	ข้อสรุปความน่าเชื่อถือ ของพฤติกรรม/หลักฐาน (เกณฑ์การประเมิน)
	ศูนย์วิทยพัชการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย		

ตารางวิเคราะห์แนวทางการพัฒนา

สิ่งที่คาดหวัง	สิ่งที่เกิดขึ้นจริง
วิสัยทัศน์ เป้าหมาย	- เกิดขึ้นตามที่คาดหวังหรือไม่ อย่างไร
ปัญหา/อุปสรรคที่พบ	แนวทางการแก้ปัญหา
- ปัญหาที่ทำให้ไม่บรรลุผล	- แนวทางที่แก้ปัญหาได้ คืออะไร - แนวทางที่แก้ปัญหาไม่ได้คืออะไร - แนวทางอื่นที่คาดว่าจะแก้ปัญหาได้
สิ่งที่คาดหวังแล้วยังไม่บรรลุผล	แนวทางที่คิดว่าจะทำให้บรรลุผล
- จะทำให้บรรลุผลหรือไม่ - สิ่งที่คาดหวังสิ่งใหม่ ที่คิดว่าจะบรรลุผลได้	วิธีการที่จะทำให้สิ่งที่คาดหวังต่อไปบรรลุผล สำเร็จ (กลยุทธ์)



ภาคผนวก ง

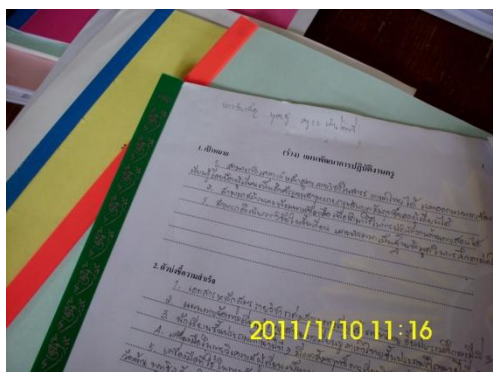
- ภาพกิจกรรมประกอบการอบรมครู
- คำอธิบายโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
- ตัวอย่างแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู
- ตัวอย่างเอกสาร หลักฐานการพัฒนาการปฏิบัติงานครู



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาพกิจกรรมประกอบการอบรมครู





ศูนย์วิทยทรัพยากร



คำอธิบายโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

แนวคิดทฤษฎีที่นำมาใช้ในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

การประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐาน (Performance-Based Teacher Evaluation) เป็นแนวคิดทางการประเมินที่มุ่งปรับปรุงพัฒนาการสอนของครู โดยการนำสารสนเทศและการสะท้อนผลเกี่ยวกับประสิทธิภาพการปฏิบัติ มาหาวิธีทางในการพัฒนาความเชี่ยวชาญของแต่ละบุคคลให้ครบ (Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 1999) แนวทางการประเมินมี 2 ระยะเวลาหลัก คือ ระยะเวลาพัฒนาความเชี่ยวชาญกับระยะเวลาประเมิน ระยะเวลาพัฒนาความเชี่ยวชาญ ครูจะได้รับการอำนวยความสะดวกจากผู้บริหารหรือศึกษานิเทศก์ในการทำงานร่วมกันและระหว่างนั้นครูจะต้องเลือกแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญของตนเอง เลือกวิธีการประเมินตนเองและวางแผนการประเมินร่วมกับผู้บริหารหรือศึกษานิเทศก์ ส่วนระยะเวลาประเมิน เป็นกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลและประเมินตนเองของครูระหว่างดำเนินการตามแผนพัฒนาความเชี่ยวชาญ ร่วมกับการสังเกตจากผู้บริหารหรือศึกษานิเทศก์ ก่อนที่จะนำผลการประเมินมาประชุมร่วมกันและจัดทำรายงานการประเมินตนเองในที่สุด

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Empowerment Evaluation) หมายถึง วิธีการประเมินที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อเพิ่มความเป็นไปได้ในการให้โปรแกรมประสบความสำเร็จ โดยการเตรียมผู้มีส่วนได้ส่วนเสียของโปรแกรมกับเครื่องมือเพื่อวางแผนการประเมิน การประยุกต์ใช้การประเมินและการประเมินตนเองของโปรแกรม และการประเมินเป็นกระแสหลักในการวางแผนและการจัดการเกี่ยวกับโปรแกรม/องค์กร (Fetterman and Wandersman, 2005; 2007) ขั้นตอนหลักของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเรียกว่า a 3 Steps approach ได้แก่ ขั้นที่ 1 การทบทวนพันธกิจ (Mission) ขั้นที่ 2 การเก็บรวบรวมข้อมูล (Taking Stock) และขั้นที่ 3 การวางแผนสู่อนาคต (Planning for the future) โดยอาศัยหลักการ การพัฒนายกระดับขึ้น การเป็นเจ้าของชุมชน การร่วมกันกระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม ความเป็นธรรมในสังคม ความรู้ในชุมชน ยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ การสร้างสมรรถนะ องค์กรแห่งการเรียนรู้ และความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้

กระบวนการพัฒนาครูที่สอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีของการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานมุ่งเน้นพัฒนาความเชี่ยวชาญด้านการสอนของครูซึ่งเป็นหน้าที่หลักของครู

โดยตรง และแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นกระบวนการในการพัฒนาที่เอื้อต่อการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน โดยให้ผู้เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมเรียนรู้ด้านการประเมินตนเอง สะท้อนผลแก่ตนเอง (self - reflection) และสามารถกำหนดตนเองได้ (self - determination) (Fetterman, 1996) จึงได้กระบวนการพัฒนาการปฏิบัติงานครูเป็น 4 องค์ประกอบดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 การรู้จักครูเป็นรายบุคคล

ประกอบด้วย

1. ศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

องค์ประกอบที่ 2 ครูวางเป้าหมายการพัฒนาตนเองตามความต้องการ

ประกอบด้วย

2. กำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจการพัฒนาการปฏิบัติงานครู
3. เก็บรวบรวมข้อมูลการปฏิบัติงาน พิจารณา ความเป็นไปได้ในการพัฒนา
4. วางแผนการพัฒนาความเชี่ยวชาญในการปฏิบัติงานครู

องค์ประกอบที่ 3 พัฒนาให้ครูบรรลุเป้าหมาย

ประกอบด้วย

5. การอบรมครูตามความต้องการจำเป็น
6. ประเมินกระบวนการพัฒนา
7. ปรับปรุงยุทธศาสตร์การพัฒนา

องค์ประกอบที่ 4 ประเมินการบรรลุเป้าหมายของครู

ประกอบด้วย

8. ประเมินสรุปผลการพัฒนาแล้วเขียนรายงาน
9. นำผลประเมินมากำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนา

1. ศึกษานิเทศก์
2. ผู้บริหาร
3. ครู

บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนา

บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนานั้น ยึดหลักการของประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในส่วนของศึกษานิเทศก์ และยึดหลักการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานในส่วน

ของผู้บริหาร และในส่วนบทบาทของครูใช้ทั้งสองแนวคิดร่วมกัน ดังแสดงในตารางที่ 1 และมีกระบวนการพัฒนาตามขั้นตอนดังแสดงในตารางที่ 1

การพัฒนาการปฏิบัติงานครู ควรอยู่บนหลักการดังต่อไปนี้ (ประยุกต์มาจาก Fetterman and Wanderman, 2005)

1. การพัฒนายกระดับขึ้น (Improvement) เป้าหมายคือ การพัฒนาครู และสถานศึกษาให้ดีขึ้น และบรรลุเจตนาของครู

2. การเป็นเจ้าของชุมชน (Community ownership) หมายถึง ครูรับผิดชอบออกแบบการประเมินผล เป็นเจ้าของแนวคิด เจ้าของความรู้ที่เกิดขึ้นร่วมกัน เกิดสำนึกในการดูแลควบคุมทิศทาง การพัฒนาตนเองสู่อนาคต และเกิดผลต่อสถานศึกษาในอนาคต

3. การร่วมกัน (Inclusion) การดำเนินการพัฒนาถือ เป็นพันธสัญญาในการดำเนินงานร่วมกันระหว่างศึกษานิเทศก์ ผู้บริหาร และครู เป็นการยอมรับความแตกต่างทางศักยภาพของครูแต่ละคนตั้งแต่เริ่มการพัฒนา เสริมทัศนนะว่า การมีส่วนร่วมเป็นสิ่งที่ดีงาม มีความรู้ประสบการณ์ที่แลกเปลี่ยน

4. กระบวนการประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม (Democratic participation) การดำเนินการพัฒนาต้องยึดหลักการมีส่วนร่วมและแนวทางประชาธิปไตย การประเมินจะต้องให้คุณค่าการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงของทุกฝ่าย เช่น การพิจารณาอย่างใคร่ครวญ การรับรู้ร่วม ในการประเมินผลความก้าวหน้าระหว่างครูกับผู้บริหาร มีการสื่อสารเพื่อการเปลี่ยนแปลง การปฏิบัติร่วมกัน ทำให้เกิดทักษะ ปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มที่แตกต่าง และความรับผิดชอบร่วมกัน

5. ความเป็นธรรมในสังคม (Social justice) การดำเนินการพัฒนาต้องยึดหลักความเป็นธรรมต่อทุกฝ่าย การประเมินที่นำสู่การพัฒนาความเสมอภาค มุ่งขจัดความไม่เท่าเทียมของครูแต่ละคน ครูแต่ละระดับความเชี่ยวชาญมีโอกาสที่จะเข้าถึงทรัพยากร มีโอกาสที่จะได้รับการสนับสนุนอย่างเท่าเทียมกัน ตามศักยภาพ

6. ความรู้ในชุมชน (Community knowledge) การดำเนินการพัฒนาครูขึ้นอยู่กับบริบท ข้อมูล ประสบการณ์ วัฒนธรรม ของครู และวัฒนธรรมองค์กรของสถานศึกษาแต่ละแห่ง ถือเป็นพื้นฐานนำสู่การตัดสินใจ การตีความผลการประเมิน การปรับใช้นวัตกรรมใหม่ในการพัฒนาครู

7. ยุทธศาสตร์จากฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ (Evidence – based strategies) เน้นการอ้างอิงหลักฐานที่สามารถตรวจสอบได้ เน้นครูเพื่อมุ่งให้ความสำคัญต่อหลักฐานการพัฒนา และอ้างอิงผลการประเมิน ผลสำเร็จที่มีในบริบทอื่นๆ ถ้านำวิธีการใหม่มาใช้ต้องปรับให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและวัฒนธรรมของครูแต่ละคน

ตารางที่ 1 บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาครู

องค์กรประกอบ การพัฒนาครู	ศึกษานิเทศก์	ผู้บริหาร	ครู
การรู้จักครูเป็น รายบุคคล	ส่งเสริม สนับสนุน ให้ คำแนะนำครูรายบุคคล เพื่อประเมินตนเอง และ ตรวจสอบความต้องการ จำเป็นในการพัฒนา	1. ส่งเสริมให้กำลังใจครู 2. สะท้อนผลจากการ ประเมินครู 3. อำนวยความสะดวกครู	1. มุ่งมั่นที่จะพัฒนาตนเอง ประเมินตนเอง และยอมรับ ตนเอง 2. แสดงความต้องการที่ แท้จริงในการพัฒนา
ครูวางแผนเป้าหมาย พัฒนาตนเองตาม ความต้องการ	ให้ความรู้ ให้คำแนะนำครู เกี่ยวกับ กำหนดเป้าหมาย ความสำเร็จ การกำหนด วิสัยทัศน์ และกำหนดพันธ กิจให้บรรลุเป้าหมาย ความสำเร็จ	1. ให้นโยบายขององค์กร แก่ครู 2. ส่งเสริม สนับสนุนครู และอำนวยความสะดวกแก่ ครูในการดำเนินการ	1. กำหนดเป้าหมายเพื่อ พัฒนาตนเองตามศักยภาพ 2. รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับ ตนเองด้วยความรับผิดชอบ และโปร่งใส
พัฒนาครูให้บรรลุ เป้าหมาย	1. ให้ความรู้ครูด้านการ ประเมิน ให้ข้อเสนอแนะ เพื่อนำเทคนิค การประเมิน ไปใช้ในการพัฒนาการ ปฏิบัติงาน 2. ให้ความรู้ หรือ จัดหา แหล่งเรียนรู้ตามความ ต้องการจำเป็นของครู 3. ให้คำชี้แนะ ให้อิสระครู ในการนำผลการประเมินไป ปรับใช้ในการปฏิบัติงาน ตามศักยภาพ	1. สนับสนุนครู 2. จัดหา จัดสรร งบประมาณ เพื่อช่วยเหลือ ครู 3. บริหารจัดการเพื่อจัดหา แหล่งเรียนรู้แก่ครู 4. สังเกตการพัฒนาครูและ สะท้อนผลแก่ครูเพื่อ ตรวจสอบความสอดคล้อง จากผลการประเมินตนเอง ของครู	1. ศึกษาแนวทางการ ประเมิน สู่การนำไปใช้ใน การปฏิบัติงาน 2. ศึกษาหาความรู้ หรือ แสดงความต้องการต่อ ผู้บริหาร เพื่อการสนับสนุน ได้ตรงตามความต้องการ 3. ประเมินตนเองด้วย ความรับผิดชอบ 4. วิเคราะห์ผลการพัฒนา ตนเองอย่างตรงไปตรงมา และเลือกแนวทางการ พัฒนาตนเองอย่าง เหมาะสมและเป็นไปได้
ประเมินการบรรลุ เป้าหมายของครู	1. ให้ความเห็นที่ถูกต้อง เกี่ยวกับแนวทางการ ประเมิน 2. ให้คำชี้แนะ และให้อิสระ ครูในการใช้ผลประเมินเพื่อ การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง	1. ให้นโยบายครูเกี่ยวกับ ทิศทางการพัฒนาองค์กร 2. สะท้อนผลการประเมิน แก่ครู 3. ส่งเสริม สนับสนุนครูให้ พัฒนาต่อเนื่อง	1. ประเมินตนเองอย่าง ตรงไปตรงมาและรายงาน ตามความเป็นจริง 2. กำหนดแนวทางการ พัฒนาตนเองอย่าง เหมาะสมตามศักยภาพ และมุ่งสู่การปรับปรุงที่ดีขึ้น

8. การสร้างสมรรถนะ (Capacity building) มุ่งให้ครูทุกคนในสถานศึกษาได้พัฒนาสมรรถนะและเกิดศักยภาพในการตัดสินใจ การจัดการ โดยการเรียนรู้ที่จะใช้เครื่องมือในการประเมินเพื่อพัฒนา หรือ เครื่องมือที่จะพัฒนาตนเองภายใต้สิ่งแวดล้อมที่เหมาะสม

9. องค์กรแห่งการเรียนรู้ (Organizational learning) เน้นการเรียนรู้จากการพัฒนาตนเอง จนเกิดลักษณะขององค์กรแห่งการเรียนรู้ มุ่งการดำเนินงานที่เป็นระบบ มีวัฒนธรรมในการค้นหา พัฒนาองค์ความรู้ต่อเนื่อง การสะท้อนข้อมูลการประเมินครูกลับเพื่อยกระดับการพัฒนาต่อไป ทั้งนี้ต้องอยู่บนพื้นฐานข้อมูลและความรู้ของครูแต่ละคนเป็นหลัก

10. ความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้ (Accountability) การปฏิบัติการพัฒนาครู การประเมินผลของครู และการสะท้อนผลการประเมินการพัฒนา เน้นที่ความโปร่งใสสามารถตรวจสอบกระบวนการดำเนินการได้ โดยให้ทุกคนถือเป็นพันธะร่วม และยอมรับอย่างเต็มใจ

ศึกษานิเทศก์ควรมีวิถีวิธีที่จะส่งเสริมกาพัฒนาครูดังนี้

1. การฝึกอบรม (training) เป็นกระบวนการพัฒนาครูให้สามารถทำการประเมินตนเองได้ โดยการให้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการประเมิน ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ในทุกขั้นตอนของการทำงาน มุ่งให้เกิดความเข้าใจในวิธีการมากกว่าการให้ความรู้

2. การอำนวยความสะดวก (facilitation) เป็นผู้ชี้แนะแนวทางในการประเมิน กระตุ้นกำกับการทำงาน พยายามขจัดอุปสรรคปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้น ให้ข้อเสนอแนะเพื่อให้เกิดความมั่นใจว่ากระบวนการประเมินไม่ล้มเหลวสู่การพัฒนาการปฏิบัติงาน

3. การได้รับการสนับสนุน (advocacy) เป็นขั้นตอนของการนำผลการประเมินตนเองไปใช้ประโยชน์ โดยการนำผลการประเมินเสนอผู้บริหาร เพื่อขอการสนับสนุนด้านทรัพยากรในการดำเนินงาน โดยผลที่ได้จากประเมินอาจจะเป็นไปทางบวก คือ บรรลุผลตามที่ต้องการ หรือ ถ้าไม่บรรลุผลครูก็สามารถขอการสนับสนุนเพื่อปรับปรุงข้อบกพร่องต่างๆ ได้

4. การสร้างความกระจ่าง (illumination) เป็นการสร้างความกระจ่างให้เกิดขึ้นกับครูที่ผ่านประสบการณ์การทำงานประเมินผลตนเอง ผลที่ได้จากการประเมินเป็นกระบวนการที่ช่วยเปิดหูเปิดตาครู ทำให้เกิดประสบการณ์ในการเรียนรู้กระบวนการนี้ถือว่าเป็นการพัฒนาครูให้เกิดความชัดเจนในตนเอง ทำให้เกิดการสร้างชุมชนของผู้รู้ขึ้น

5. การให้เสรีภาพในการกำหนดตนเอง (liberation) เกิดขึ้นหลังจากที่กระบวนการประเมินช่วยทำให้ครูยอมรับตนเองสู่การพัฒนา และเกิดการเรียนรู้แล้วทำให้ครูมองเห็นอนาคตของตนเองว่าควรจะพัฒนาไปในทิศทางใด

ใบกิจกรรมการพัฒนาครู

ใบกิจกรรม

ขั้นตอน การเสริมพลังให้ครูประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนา

ประเด็นการถามนำ	บันทึก
1. รู้สึกอย่างไรที่มีคนวิจารณ์การทำงาน หรือ มีคนมาประเมินเรา
2. ถ้าเราประเมินตัวเองคิดว่าจะเป็นอย่างไ
3. ถ้าลองให้ประเมินตนเองจะได้หรือไม่
4. คิดว่าจุดเด่นของตนเองในการปฏิบัติงานคืออะไร
5. คิดว่าตนเองควรปรับปรุงอะไรบ้าง
6. ถ้าอยากพัฒนาตนเอง ต้องการพัฒนาด้านใดบ้าง

ใบกิจกรรม แนวทางการเขียนแผนของครู

วิสัยทัศน์

(สิ่งที่อยากเป็น สิ่งที่ต้องการ)

พันธกิจ

(วิธีการที่จะทำให้ได้เป็นในสิ่งที่ต้องการ – ทำอย่างไร)

เป้าหมายความสำเร็จ

(สิ่งที่แสดงให้เห็นว่า ครูได้เป็นในสิ่งที่อยากเป็น ได้ในสิ่งที่ต้องการ)

วิธีดำเนินการ

(รายละเอียดขั้นตอนการดำเนินการที่จะทำให้บรรลุเป้าหมายความสำเร็จที่ตั้งไว้)

(ทำอะไร.....กลยุทธ์)

วิธีการประเมิน

การประเมินความก้าวหน้า

- สิ่ง que แสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าในการพัฒนาตนเองของครู
- เครื่องมือที่ใช้

การประเมินผลสรุป

- สิ่ง que แสดงให้เห็นถึงว่าครูประสบความสำเร็จในการพัฒนาตนเอง
- เครื่องมือที่ใช้

แนวทางการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

(จะนำผลจากการประเมินมาพัฒนาได้อย่างไร)

ภาคผนวก

- หลักฐานการดำเนินการ
- ร่องรอยการประเมิน
- รูปภาพ
- อื่นๆ

ใบกิจกรรม
แนวทางการสร้างเครื่องมือสำหรับครู

รายการ	บันทึก
สิ่งที่ต้องการประเมิน (เป้าหมายการประเมิน)
พฤติกรรม/กิจกรรม/หลักฐาน ที่ตรวจสอบได้ (ตัวบ่งชี้)
แนวทาง/วิธีการ ที่จะตรวจสอบ พฤติกรรม/กิจกรรม/หลักฐาน (ออกแบบเครื่องมือ/วิธีการ)
ข้อสรุปที่น่าเชื่อถือ จากข้อมูลที่รวบรวมได้ (เกณฑ์การประเมิน)

ตัวอย่างแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู

<p>แผนพัฒนาความเชี่ยวชาญด้านการสอน</p> <p>โดย</p> <p>.....ATI.....</p>		
<p>วิสัยทัศน์</p> <p>พัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ 100%</p>		
<p>พันธกิจ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. วิเคราะห์หลักสูตรสู่การจัดทำหน่วยการเรียนรู้ 2. สร้างนวัตกรรมส่งเสริมการอ่านของผู้เรียน 3. จัดทำเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้เพื่อวัดและประเมินผลการเรียนรู้อย่างหลากหลาย 		
<p>เป้าหมายความสำเร็จ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. วิเคราะห์หลักสูตรและจัดทำแผนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการอ่านออกเขียนได้ ของนักเรียนระดับชั้นปีที่ 1 จำนวน 16 แผน 2. จัดทำแบบฝึกทักษะการอ่านและการเขียนตามมาตราตัวสะกด จำนวน 8 ชุด 3. สร้างแบบวัดการอ่านการเขียนของนักเรียน (แบบทดสอบ แบบประเมินความก้าวหน้า และแบบบันทึกการอ่านออกเขียนได้) 		
<p>วิธีดำเนินการ</p>		
<p>ขั้นที่</p>	<p>การดำเนินการ</p>	<p>ระยะเวลา</p>
<p>1</p>	<p>- ใช้กระบวนการกลุ่มหลังเลิกเรียนทำกิจกรรมดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ศึกษาหลักสูตร วิเคราะห์ตัวบ่งชี้ และจัดทำหน่วยการเรียนรู้ 2. เขียนแผนการเรียนรู้จำนวน 16 แผน 3. ตรวจสอบคุณภาพแผน 4. สร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้ 	<p>พ.ย.</p>
<p>2</p>	<p>- ศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง ทำกิจกรรมดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. สร้างชุดฝึกทักษะการอ่านการเขียนคำตามมาตราตัวสะกด ให้สอดคล้องกับแผน 2. นำไปให้ครูที่มีความเชี่ยวชาญตรวจสอบแผน 	<p>พ.ย.</p>

วิธีดำเนินการ

ขั้นที่	การดำเนินการ	ระยะเวลา
3	ทดลองสอนนักเรียนโดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น	พ.ย. ถึง ธ.ค.
4	ประเมินผลการเรียนรู้ วิเคราะห์ผลการสอน	ม.ค.
5	สอนซ่อมเสริม	ม.ค.
6	ประเมินผลการเรียนรู้	ม.ค.

วิธีการประเมิน

1. การประเมินความก้าวหน้า
ใช้แบบประเมินที่ 1
2. ประเมินสรุปความสำเร็จ
ใช้แบบประเมินที่ 2

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบประเมินที่ 1

แบบประเมินความก้าวหน้าในการพัฒนาตนเอง (สำหรับครู และผู้บริหาร)

ตัวบ่งชี้ตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู

1. การวิเคราะห์หลักสูตรรายวิชาและออกแบบหน่วยการเรียนรู้
2. จัดทำแผนการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับหลักสูตรรายวิชา
3. ใช้เครื่องมือวัดผลมากกว่า 1 แบบในการประเมินแต่ละด้าน

รายการประเมิน	จัดทำแล้ว	หลักฐาน
1. วิเคราะห์ตัวบ่งชี้และจัดทำหน่วยการเรียนรู้		
2. เขียนแผนการเรียนรู้จำนวน 16 แผน		
3. ตรวจสอบคุณภาพแผน		
4. สร้างเครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้		
5. สร้างชุดฝึกทักษะการอ่านการเขียนคำตามมาตราตัวสะกด ให้สอดคล้องกับแผน		
6. นำไปให้ครูที่มีความเชี่ยวชาญตรวจสอบแผน		
7. นำแผนไปสอนนักเรียน		

เกณฑ์การประเมิน

1. การดำเนินการเป็นไปตามแผนหรือไม่
 - สอดคล้อง ไม่สอดคล้อง
2. มีเอกสารหลักฐานอ้างอิงการดำเนินงานที่ตรวจสอบได้หรือไม่
 - มี ไม่มี
3. การจัดทำเอกสารมีความสมบูรณ์หรือไม่
 - สมบูรณ์ ต้องปรับปรุง
4. มีร่องรอยการดำเนินงานหรือไม่
 - มี ไม่มี

การสรุปผลการประเมิน

มีผลการดำเนินการตามเกณฑ์ทุกข้อถือว่ามีความก้าวหน้าระดับดีมาก

มีผลการดำเนินการตามเกณฑ์ตั้งแต่ 3 ข้อ ถือว่ามีความก้าวหน้าระดับดี

มีผลการดำเนินการตามเกณฑ์ตั้งแต่ 2 ข้อลงมา ต้องปรับปรุงการทำงาน

แบบประเมินที่ 1

แบบสังเกตการพัฒนาดตนเอง (สำหรับผู้บริหาร)

ประเด็นการสังเกต

1. ทำกิจกรรมตามแผนที่กำหนด

.....

.....

.....

.....

.....

2. ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับเอกสารหลักฐานการปฏิบัติงาน

.....

.....

.....

.....

.....

3. ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม

.....

.....

.....

.....

.....

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบประเมินที่ 2

แบบประเมินความก้าวหน้าในการพัฒนาตนเอง (สำหรับครู และผู้บริหาร)

ตัวบ่งชี้ตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู

1. การวิเคราะห์หลักสูตรรายวิชาและออกแบบหน่วยการเรียนรู้
2. จัดทำแผนการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับหลักสูตรรายวิชา
3. ใช้เครื่องมือวัดผลมากกว่า 1 แบบในการประเมินแต่ละด้าน

รายการตรวจสอบ	ข้อค้นพบ	หลักฐาน
1. มีแผนการจัดการเรียนรู้		
2. มีแบบฝึกทักษะการอ่านการเขียน		
3. ผลการทดสอบนักเรียน		
4. ผลการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียน		

สรุปผลการประเมิน

บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ จำนวน ข้อ

ปัญหาและอุปสรรค

.....

.....

.....

.....

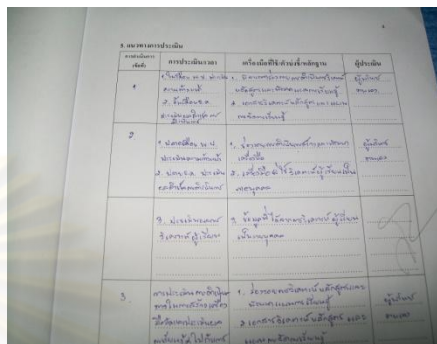
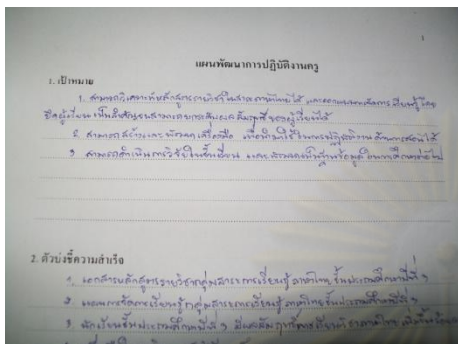
.....

.....

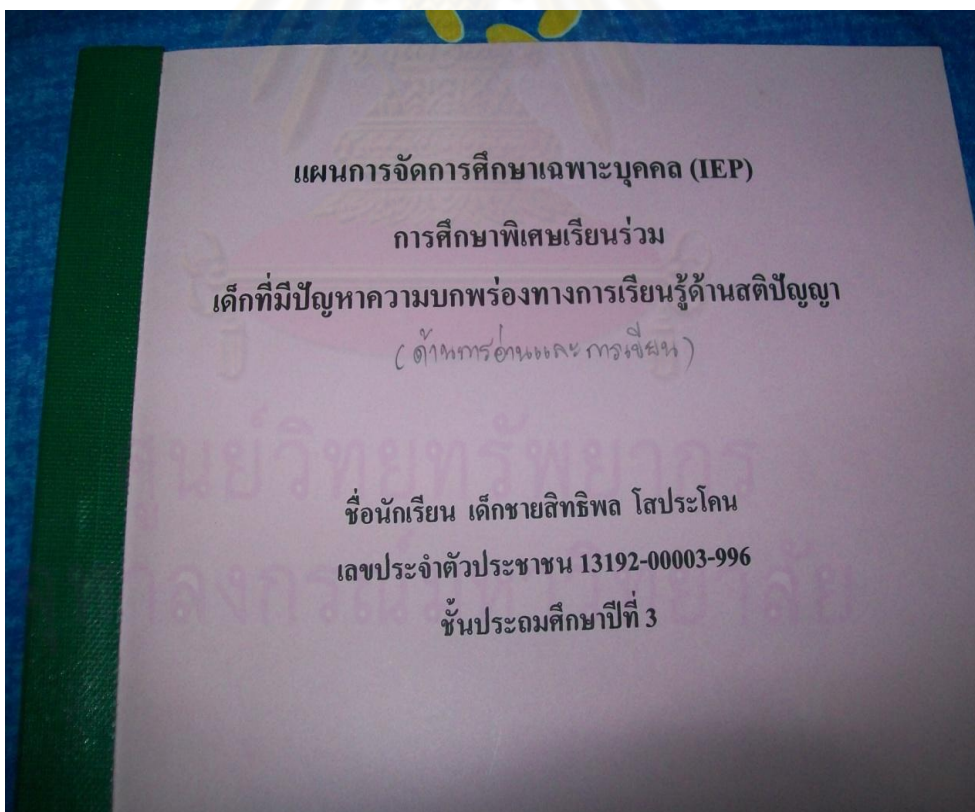
ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวอย่างเอกสาร หลักฐานการพัฒนาการปฏิบัติงานครู

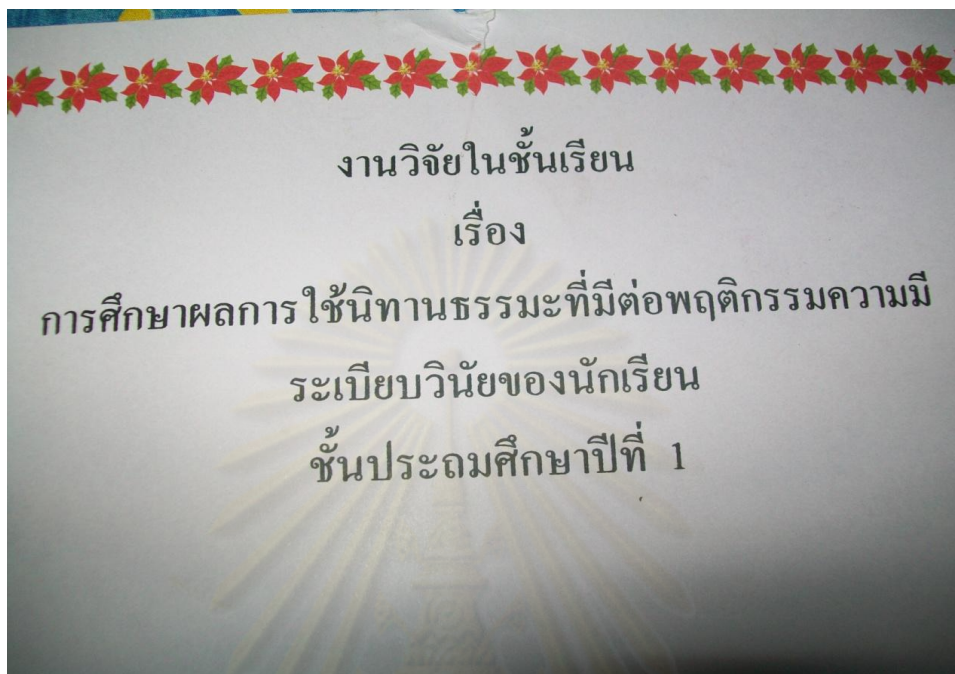
1. การจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานครู



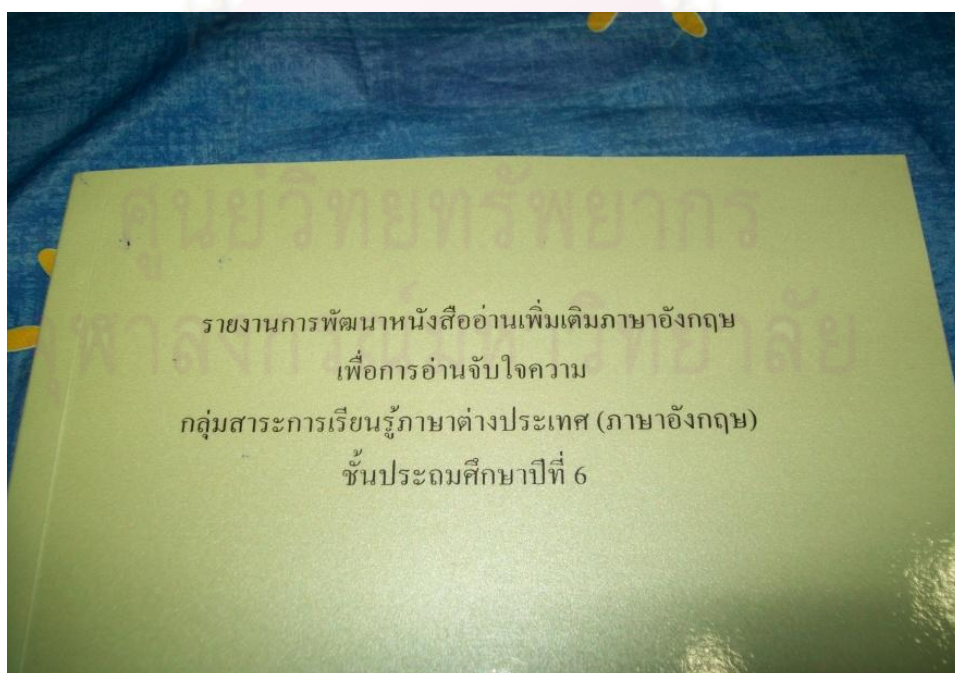
2. การจัดทำแผนการเรียนรู้ของครู เพื่อการอ่านออกเขียนได้ 100%



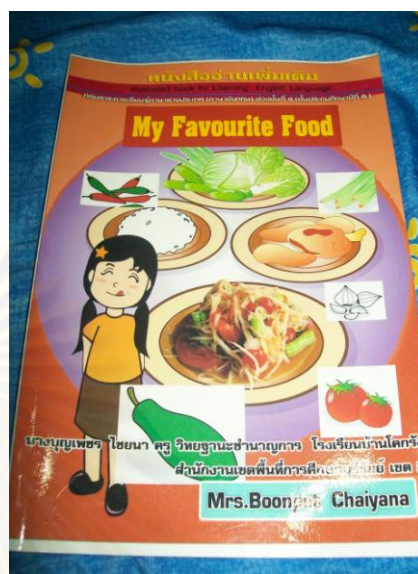
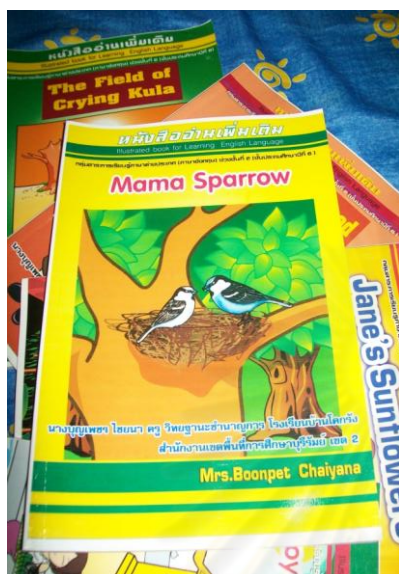
3. การทำวิจัยในชั้นเรียนของครู



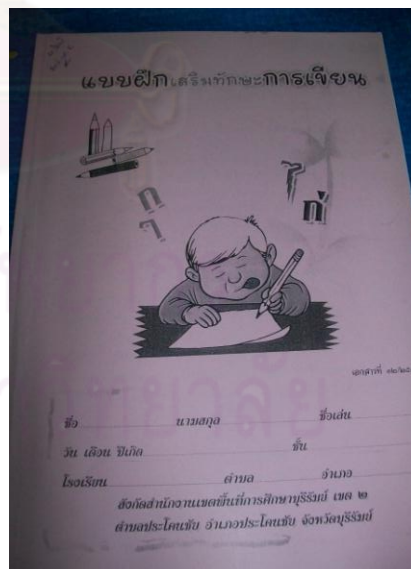
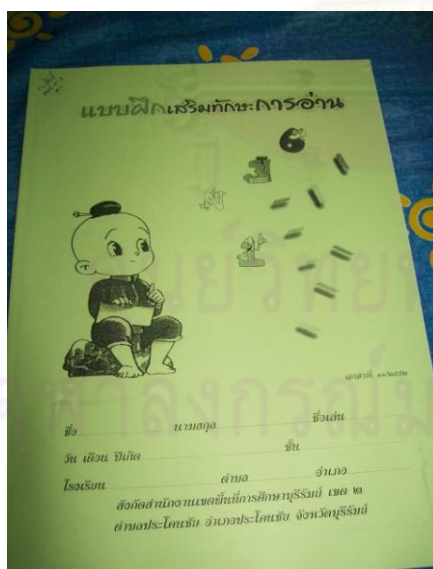
4. รายงานการพัฒนาการจัดทำนวัตกรรมการเรียนรู้ของครู



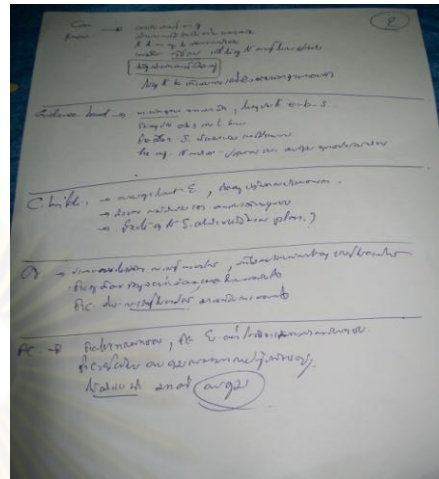
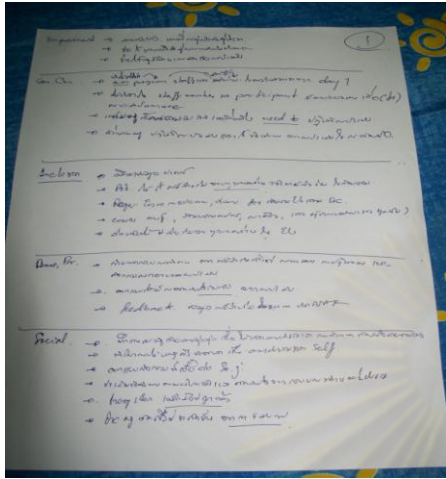
5. นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ของคุณ



6. การพัฒนาชุดฝึกทักษะส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ 100%



7. ร่องรอยการบันทึกการสังเกตจากผู้บริหาร ในการประเมินการพัฒนากิจการปฏิบัติงานครู



ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวธัญญ์รัศม์ จอกสถิตย์ เกิดเมื่อวันที่ 20 มกราคม 2518 อำเภอคอนสวรรค์ จังหวัดชัยภูมิ สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี (เกียรตินิยมอันดับสอง) ในโครงการคุรุทายาท จากสถาบันราชภัฏนครราชสีมา เมื่อปีการศึกษา 2540 และปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชา การวัดผลการศึกษา จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เมื่อปีการศึกษา 2545 และเข้าศึกษาระดับปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชา การวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2549 ในการทำวิทยานิพนธ์ ได้รับการสนับสนุนทุน 90 ปี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กองทุนรัชดาภิเษกสมโภช จากบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย บรรจุเข้ารับราชการเมื่อปี 2541 ในตำแหน่ง อาจารย์ 1 ระดับ 3 โรงเรียนบ้านศิลาทอง อำเภอเทพสถิต จังหวัดชัยภูมิ ปัจจุบันดำรงตำแหน่งศึกษานิเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 2



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย