

การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร
กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา



นางวาสนา คุณาอภิสิทธิ์

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาพลศึกษา ภาควิชาหลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

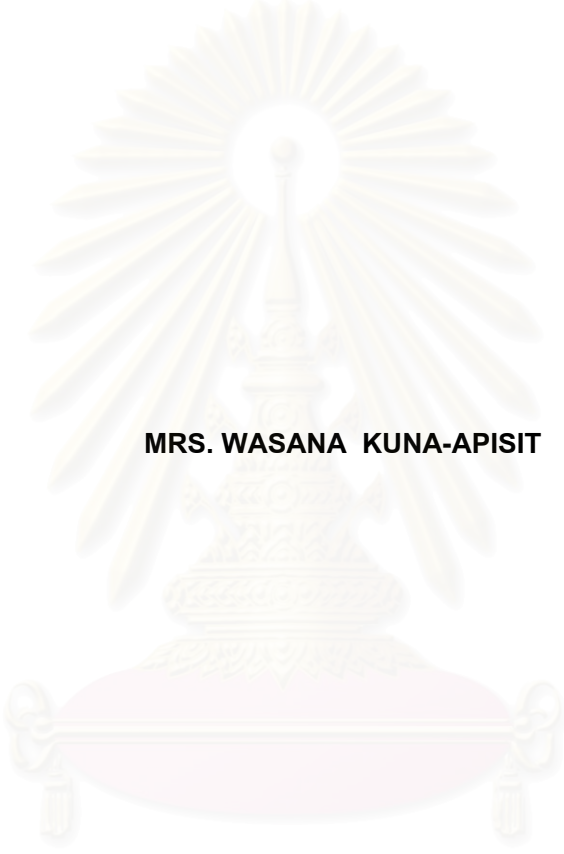
ปีการศึกษา 2547

ISBN 974-17-6695-5

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**THE DEVELOPMENT OF A TEACHER DEVELOPMENT MODEL IN
CONSTRUCTING CURRICULUM CONTENT OF HEALTH AND
PHYSICAL EDUCATION AREA OF LEARNING**

MRS. WASANA KUNA-APISIT



**สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย**

**A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy in Physical Education
Department of Curriculum, Instruction, and Educational Technology
Faculty of Education
Chulalongkorn University
Academic Year 2004
ISBN 974-17-6695-5**

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา
โดย	นางวาสนา คุณาอภิสิทธิ์
สาขาวิชา	พลศึกษา
อาจารย์ที่ปรึกษา	รองศาสตราจารย์ ดร.รัชณี ขวัญบุญจัน
อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒนา สุวรรณเขตนิคม

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศึกษบัณฑิต

.....คณบดีคณะครุศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร.พฤทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เฉลิม ชัยวัชรภรณ์)

.....อาจารย์ที่ปรึกษา
(รองศาสตราจารย์ ดร.รัชณี ขวัญบุญจัน)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒนา สุวรรณเขตนิคม)

.....กรรมการ
(ศาสตราจารย์ ดร.สมบัติ กาญจนกิจ)

.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่)

วาสนา คุณาอภิสิทธิ์ : การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา (THE DEVELOPMENT OF A TEACHER DEVELOPMENT MODEL IN CONSTRUCTING CURRICULUM CONTENT OF HEALTH AND PHYSICAL EDUCATION AREA OF LEARNING) อ.ที่ปรึกษา: รศ.ดร.รัชณี ขวัญบุญจัน, อ.ที่ปรึกษาร่วม: ผศ.ดร.สุวัฒนา สุวรรณเขตนิคม, 220 หน้า. ISBN 974-17-6695-5.

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู และพัฒนารูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา และพลศึกษา ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กลุ่มตัวอย่างได้มาแบบเจาะจงเลือกเป็นครูสอนสุขศึกษาและครูสอนพลศึกษา ตั้งแต่ระดับชั้น ป.1-ม.6 จำนวน 65 คน จากกรุงเทพมหานครและจังหวัดเพชรบุรี โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มควบคุม 4 โรงเรียน ประกอบด้วยโรงเรียนราชวินิต โรงเรียนอนุบาลเพชรบุรี โรงเรียนสายน้ำผึ้งและโรงเรียนเบญจมเทพอุทิศ กลุ่มทดลอง 4 โรงเรียนประกอบด้วย โรงเรียนพญาไท โรงเรียนวัดดอนไก่อี๋ย โรงเรียนนดินทรเดชา 1 และโรงเรียนพรหมานุสรณ์ ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล 3 ช่วง ช่วงที่ 1 การอบรมเชิงปฏิบัติการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน โรงเรียนละ 3 วัน ด้วยการเลือกรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น 5 ใบบาง 8 ขั้นตอน ช่วงที่ 2 การนิเทศติดตามผลหลังการอบรม เพื่อให้คำปรึกษาแนะนำและประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอน ช่วงที่ 3 การประชุมสัมมนาสรุปผล และประเมินเจตคติของครูผู้สอนเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครู เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลมี 8 รายการ โดยที่ 7 รายการเป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างเอง ส่วนรายการที่ 8 เป็นเครื่องมือที่ใช้วิเคราะห์สาระหลักสูตรของกองวิจัย กรมวิชาการ เครื่องมือ 7 รายการได้ผ่านการพิจารณาความตรงจากผู้เชี่ยวชาญ 6 คน โดยมีได้แก้ไข ความเที่ยงของเครื่องมือ มีดังนี้ รายการที่ 1) และ 2) รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร (9 ใบบาง 8 ขั้นตอน) ทดลองใช้กับครูผู้สอนโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย และโรงเรียนเกษมพิทยา แล้วนำมาปรับเป็นเครื่องมือรายการที่ 2 (5 ใบบาง 8 ขั้นตอน) 3) แบบประเมินความรู้ = .86 4) แบบประเมินความสามารถ = .98 5) แบบประเมินเจตคติ = .99 6) แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมครู = .88 7) แบบประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครู = .96 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทางและทางเดียว การวิเคราะห์ค่าที่และทดสอบความมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ .05

ผลการวิจัยพบว่า

1. รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร 5 ใบบาง 8 ขั้นตอนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีประสิทธิภาพต่อการพัฒนาครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษาในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ทั้งในกรุงเทพมหานครและจังหวัดเพชรบุรี ให้มีความรู้ความสามารถและเจตคติที่ดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และทำให้ได้สาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของทุกโรงเรียนที่มีคุณภาพอยู่ในระดับดี
2. รูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ซึ่งประกอบด้วยโปรแกรม 3 ช่วง คือช่วงที่ 1 การอบรมครูแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน โรงเรียนละ 3 วัน เพื่อการจัดทำสาระหลักสูตร ช่วงที่ 2 การนิเทศติดตามผลตามหลักกัลยาณมิตรและการประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครู ช่วงที่ 3 การประชุมสัมมนา สรุปผล และการประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรตามหลักกัลยาณมิตรและทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม มีประสิทธิภาพที่เหมาะสมกับการนำไปใช้พัฒนาครูในสภากาชาดปัจจุบัน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และสำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐานควรได้นำไปใช้พัฒนาครูต่อไป

ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา
สาขาวิชาพลศึกษา
ปีการศึกษา 2547

ลายมือชื่อนิสิตร.....
ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....
ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม.....

4384646727: MAJOR IN PHYSICAL EDUCATION

KEY WORDS: TEACHER DEVELOPMENT MODEL / CONSTRUCTING CURRICULUM CONTENT MODEL / HEALTH AND PHYSICAL EDUCATION AREA OF LEARNING / KNOWLEDGE / PERFORMANCE / AFFECTIVE

WASANA KUNA-APISIT: THE DEVELOPMENT OF A TEACHER DEVELOPMENT MODEL IN CONSTRUCTING CURRICULUM CONTENT OF HEALTH AND PHYSICAL EDUCATION AREA OF LEARNING. DISSERTATION ADVISOR: ASSOC. PROF.DR. RAJANEE QUANBOONCHAN, DISSERTATION CO-ADVISOR: ASST. PROF. DR. SUWATANA SUWANAKATNICOM, 220 pp. ISBN.974-17-6695-5

The purpose of this research is to develop a Teacher Development Model (TDM) and a constructing curriculum content model in Health and Physical Education Area of Learning (HPEAL) based on the Basic Education Curriculum 2001. The experimental design or the Teacher Development Model (TDM) was divided into 3 phases. The first was a 3-day workshop for constructing curriculum content using five worksheets -- 8 stages or the Constructing Curriculum Content Model (CCCM). The second phase was supervising, and evaluating teacher behaviors in classroom teaching and learning management. The last phase was a seminar and evaluation of teacher affective on TDM. Sixty-five purposive sampling subjects were teachers from Bangkok and Petchaburi Province. The seven research instruments used were designed by the researcher and another by Research Division of Academic Department, Ministry of Education. The data were analyzed into mean, standard deviation, two-way and one way ANCOVA, t-test and statistically determined the significant differences at the .01 and .05 levels.

The major results revealed that: 1) Based on results from the process of CCCM, teacher effectiveness pertaining to knowledge (K), performance (P), and affective (A) increased at the significant levels of .01 and .05 after a 3-day workshop using school-based training, and curriculum contents which were found to be of high quality, of all the schools. 2) Based on results from the process in 3 phases of TDM, teacher effectiveness in the first phase, increased at the significant levels of .01 and .05; in the second phase -- one semester supervision affected teacher behaviors effectiveness in classroom teaching and learning management at good and excellent levels; and in the last phase, teacher affective on TDM after one day seminar was at a high level.

Department of Curriculum Instruction and Educational Technology	Student's signature
Field of Study Physical Education	Advisor's signature
Academic year 2004	Co-Advisor's signature.....

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์นี้สำเร็จได้ด้วยความกรุณาของอาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.รัชนี้ ขวัญบุญจัน และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒนา สุวรรณเขตนิกม คณะกรรมการสอบ วิทยานิพนธ์ คือ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เฉลิม ชัยวัชรภรณ์ ศาสตราจารย์ ดร.สมบัติ กาญจนกิจ และ รองศาสตราจารย์ ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่ คณะผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ประกอบด้วย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ลาวัณย์ สุกกรี รองศาสตราจารย์ ดร.เทพวาทิ หอมสนิท ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกษม นครเขตต์ รองศาสตราจารย์ ดร.กรรวิ บุญชัย ดร.ศรีสมร พุ่มสะอาด และ อาจารย์สุปรารถนา ยุกตะนันท์ ตลอดจนผู้บริหารและอาจารย์โรงเรียนชัยจิต โรงเรียนอัสสัมชัญ ประถมฯ โรงเรียนเกษมพิทยา โรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนสตรีวิทยา โรงเรียนบดินทรเดชา 1 โรงเรียนบดินทรเดชา 2 โรงเรียนพญาไท โรงเรียนราชวินิต โรงเรียนวัดดอนไก่อติ๊ย โรงเรียนสายน้ำผึ้ง โรงเรียนเบญจมเทพอุทิศ โรงเรียนพรหมานุสรณ์ และโรงเรียนอนุบาลเพชรบุรี อาจารย์ศิริชัย ศรีพรหม รวมทั้งทุกท่านที่ได้ช่วยเหลือและให้กำลังใจ ซึ่งมีได้ระบุนามไว้ ณ ที่นี้ ผู้วิจัยขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูง

คุณค่าของวิทยานิพนธ์นี้ ขอมอบให้ พ่อ-แม่ ผู้ล่วงลับ นายโตมร-นางแถบ ลางกุลเสน หลวงพ่อทองดำ วัดท่าทอง อ.ตรอน จ.อุตรดิตถ์ ครูอาจารย์ที่ดีทุกท่าน นายสุรติ คุณาอภิสิทธิ์ นายวิชรติ คุณาอภิสิทธิ์ และนายวิชวิสุทธิ์ คุณาอภิสิทธิ์

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	จ
กิตติกรรมประกาศ	ฉ
สารบัญ	ช
สารบัญตาราง	ญ
สารบัญภาพ	ต
บทที่	
1 บทนำ	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	9
ขอบเขตของการวิจัย	9
สมมติฐานการวิจัย	10
กรอบแนวคิดวิจัย	10
นิยามศัพท์	10
ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย	13
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	14
แนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตร	14
1. แนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตรของนักการศึกษาต่าง ๆ	14
2. องค์ประกอบในการพัฒนาหลักสูตร	16
3. ผู้มีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร	17
แนวคิดและทฤษฎีการนำหลักสูตรไปใช้	19
แนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาครู	21

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
1. องค์การเอื้อการเรียนรู้.....	21
2. ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมกับการนำหลักสูตรไปใช้.....	24
3. การพัฒนาครูกับการนำหลักสูตรไปใช้.....	27
4. หลักการกัลยาณมิตร.....	28
5. การฝึกอบรมครูแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน.....	29
แนวคิดและทฤษฎีการนำมาตรฐานการเรียนรู้ไปใช้.....	29
1. ชนิดของมาตรฐานการเรียนรู้.....	30
2. ขั้นตอนการแปลงมาตรฐานการเรียนรู้สู่การปฏิบัติ.....	32
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	35
3 วิธีดำเนินการวิจัย	43
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	43
ลักษณะการวิจัย.....	44
ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย.....	44
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	68
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	69
ตอนที่ 1 ประสิทธิภาพด้านความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอน ในการจัดทำสาระหลักสูตรและคุณภาพของสาระหลักสูตร.....	69
ตอนที่ 2 การนิเทศติดตามผลและประสิทธิผลของพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้ ของครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษา.....	110
ตอนที่ 3 การประชุมสัมมนา สรุปผล และเจตคติของครูผู้สอนสุขศึกษา และพลศึกษา เกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครู.....	119
5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	124
สรุปผลการวิจัย.....	126
การอภิปรายผลการวิจัย.....	127
ข้อเสนอแนะ.....	141

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

รายการอ้างอิง	144
บรรณานุกรม	153
ภาคผนวก	154
ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ	155
ภาคผนวก ข หนังสือขอความร่วมมือในการวิจัย	156
ภาคผนวก ค เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง	160
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์	220



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
1	สรุปองค์ประกอบที่ใช้พิจารณาในการพัฒนาหลักสูตร 17
2	สรุปแนวคิดและทฤษฎีการนำหลักสูตรไปใช้ 20
3	สรุปแนวคิดและทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของ Bennis, Chin และ McNeil 27
4	สรุปรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูเกี่ยวกับการนำมาตรฐานไปใช้เป็นผลสำเร็จ 36
5	กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย 43
6	การวิเคราะห์และเปรียบเทียบใบงาน ชนิดความรู้ของครู กระบวนการ กิจกรรมและ ผลที่ครูได้รับระหว่างรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของกรมวิชาการ กับรูปแบบของผู้วิจัย 49
7	โปรแกรมหรือรูปแบบการพัฒนาครูแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน 52
8	เปรียบเทียบคะแนนก่อน-หลังการทดลองใช้รูปแบบ การจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของครูโรงเรียนอัสสัมชัญ 59
9	เปรียบเทียบคะแนนก่อน-หลังการทดลองใช้รูปแบบ การจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของครูโรงเรียนชัยจิต (กาญจนบุรี) 59
10	เปรียบเทียบคะแนนก่อน-หลังการทดลองใช้รูปแบบ การจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของครูโรงเรียนสตรีวิทยา 60
11	เปรียบเทียบคะแนนก่อน-หลังการทดลองใช้รูปแบบ การจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของครูโรงเรียนบดินทรเดชา 2 60
12	ชนิด/ชื่อเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จุดมุ่งหมายการใช้และเวลาที่ใช้ 65
13	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านความรู้ของครูผู้สอน ในระดับประถมศึกษาก่อนการทดลอง 70
14	ค่าเฉลี่ยด้านความรู้หลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาที่ปรับแล้ว 71
15	เปรียบเทียบความรู้ของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาระหว่างกลุ่ม ระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง 72
16	เปรียบเทียบความรู้ของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาโดยการวิเคราะห์ ความแปรปรวนร่วมสองทางและทางเดียว 73

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่	หน้า
17	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านความรู้ของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาก่อนการทดลอง 75
18	ค่าเฉลี่ยด้านความรู้หลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาที่ปรับแล้ว 76
19	เปรียบเทียบความรู้ของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่ม ระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง 77
20	เปรียบเทียบความรู้ของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว 78
21	สรุปเปรียบเทียบประสิทธิผลด้านความรู้ของครูผู้สอนระดับ ประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี 80
22	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านความสามารถของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาก่อนการทดลอง 81
23	ค่าเฉลี่ยด้านความสามารถหลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับ ประถมศึกษาที่ปรับแล้ว 82
24	เปรียบเทียบความสามารถของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา ระหว่างกลุ่ม ระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง 83
25	เปรียบเทียบความสามารถของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ ความแปรปรวนร่วมทางเดียว 84
26	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านความสามารถของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาก่อนการทดลอง 86
27	ค่าเฉลี่ยด้านความสามารถหลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาที่ปรับแล้ว 87

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่	หน้า
28 เปรียบเทียบความสามารถของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่มระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง.....	88
29 เปรียบเทียบความสามารถของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว.....	89
30 สรุปเปรียบเทียบประสิทธิผลด้านความสามารถของครูผู้สอนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี.....	91
31 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาก่อนการทดลอง.....	92
32 ค่าเฉลี่ยด้านเจตคติหลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาที่ปรับแล้ว.....	93
33 เปรียบเทียบเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา ระหว่างกลุ่ม ระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง.....	94
34 เปรียบเทียบเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว.....	95
35 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านเจตคติของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาก่อนการทดลอง.....	97
36 ค่าเฉลี่ยด้านเจตคติหลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาที่ปรับแล้ว.....	98
37 เปรียบเทียบเจตคติของครูผู้สอนในระดับมัศึกษาระหว่างกลุ่มระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง.....	99
38 เปรียบเทียบเจตคติของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว.....	100
39 สรุปเปรียบเทียบประสิทธิผลด้านเจตคติของครูผู้สอนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี.....	101

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่	หน้า
40 ค่าเฉลี่ยและระดับคุณภาพของเอกสารสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษา และพลศึกษา	108
41 เปรียบเทียบพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษา	115
42 เปรียบเทียบพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนพลศึกษา	117
43 ค่าเฉลี่ยและระดับเจตคติของครูผู้สอนที่มีต่อรูปแบบ การพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรฯ	121
44 เปรียบเทียบเจตคติที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา	123

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
1 การบริหารจัดการหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษา.....	5
2 สรุปแนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตร.....	15
3 รูปแบบปฏิสัมพันธ์ต่อเนื่องของผู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมเกี่ยวกับหลักสูตร.....	18
4 วิสัยทัศน์ร่วมของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ.2545 – 2549).....	22
5 ยุทธศาสตร์การพัฒนาของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ.2545 – 2549).....	23
6 ความเชื่อมโยงระหว่างแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ.2545 – 2549) การนำหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานไปใช้ และองค์การเอื้อการเรียนรู้กับการพัฒนาครู.....	24
7 ทฤษฎีรูปแบบของสนามพลัง (Force Field Model) ของ Lewin บิดาของทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง.....	25
8 มโนทัศน์ของกระบวนการเปลี่ยนแปลง 3 ขั้นตอน ตามทฤษฎีของ Lewin.....	25
9 สรุปความเชื่อมโยงของการนำหลักสูตรที่ใช้มาตรฐานการเรียนรู้ นำทางไปใช้ในโรงเรียน.....	31
10 การเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยพลังในมุมมองของครู.....	41
11 แผนภูมิขั้นตอนการดำเนินการวิจัย.....	67
12 แผนภูมิแห่งแสดงค่าเฉลี่ยของความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองหลังการทดลอง.....	102
13 แผนภูมิแห่งแสดงค่าเฉลี่ยของความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอน ในระดับประถมศึกษา กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลอง.....	103

สารบัญภาพ (ต่อ)

ภาพที่	หน้า
14 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของความรู้ ความสามารถ และเจตคติของ ครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาทั้งในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรี ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองหลังการทดลอง.....	104
15 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอน ในระดับมัธยมศึกษา กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลอง.....	105
16 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของความรู้ ความสามารถ และเจตคติ ของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาทั้งในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรี ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองหลังการทดลอง.....	106
17 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยและคุณภาพของสาระหลักสูตรฯ ของแต่ละโรงเรียนหลังการทดลอง.....	109
18 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยและคุณภาพของพฤติกรรม การจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษาหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ.....	116
19 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยและคุณภาพของพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ ของครูผู้สอนพลศึกษาหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ.....	118
20 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยและระดับเจตคติของครูผู้สอนที่มีต่อรูปแบบ การพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา และพลศึกษาหลังการทดลอง.....	122

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

สาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ 1 ใน 8 กลุ่มของโครงสร้างหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2544 (1) ซึ่งเป็นหลักสูตรใหม่ที่มีลักษณะแตกต่างจากหลักสูตรที่ใช้มาก่อนหน้านี้ ลักษณะดังกล่าวคือ การกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ (Learning Standards) กำกับไว้ทั้งในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในภาพรวม 12 ปี และมาตรฐานการเรียนรู้ของแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ หลักสูตรใหม่นี้จึงเป็นหลักสูตรที่ใช้มาตรฐานนำทาง (Standard – Based Curriculum)

หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ยึดหลักความมีเอกภาพด้านนโยบาย และมีความหลากหลายในการปฏิบัติ ซึ่งหมายถึงเป็นหลักสูตรแกนกลางที่มีโครงสร้างยืดหยุ่น กำหนดจุดหมายซึ่งถือเป็นมาตรฐานการเรียนรู้ภาพรวม 12 ปี มีสาระการเรียนรู้ มาตรฐานการเรียนรู้ 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้รวมทั้งมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น เป็นช่วงชั้นละ 3 ปี คือ ช่วงชั้นที่ 1 (ป.1–3) ช่วงชั้นที่ 2 (ป.4–6) ช่วงชั้นที่ 3 (ม.1–ม.3) และช่วงชั้นที่ 4 (ม.4–6) รวม 4 ช่วงชั้น โดยมุ่งเน้นความสำคัญทั้งด้านความรู้ ความคิด ความสามารถ คุณธรรม กระบวนการเรียนรู้และความรับผิดชอบต่อสังคม เพื่อพัฒนาคนให้มีความสมดุล โดยยึดหลักผู้เรียนสำคัญที่สุด

สถานศึกษาต้องจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นการฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้มาใช้ป้องกันและแก้ไขปัญหา จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่าน และเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่องผสมผสานสาระความรู้ด้านต่าง ๆ อย่างได้สัดส่วนสมดุลกัน ปลูกฝังคุณธรรม ค่านิยมที่ดีงามและคุณลักษณะอันพึงประสงค์ไว้ในทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ อำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียนและจัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้ตลอดเวลา ทุกสถานที่(1)

จุดหมาย ซึ่งถือเป็นมาตรฐานการเรียนรู้ของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานในภาพรวมของหลักสูตร มีดังนี้

1. เห็นคุณค่าของตนเอง มีวินัยในตนเอง ปฏิบัติตนตามหลักธรรมของพระพุทธศาสนา หรือศาสนาที่ตนนับถือ มีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมอันพึงประสงค์

2. มีความคิดสร้างสรรค์ ใฝ่รู้ ใฝ่เรียน รักการอ่าน รักการเขียน และรักการค้นคว้า
3. มีความรู้อันเป็นสากล รู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงและความเจริญก้าวหน้าทางวิทยาการ มีทักษะและศักยภาพในการจัดการ การสื่อสารและการใช้เทคโนโลยี ปรับวิธีการคิดวิธีการทำงาน ได้เหมาะสมกับสถานการณ์
4. มีทักษะและกระบวนการ โดยเฉพาะทางคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ทักษะการคิด การสร้างปัญญา และทักษะในการดำเนินชีวิต
5. รักการออกกำลังกาย ดูแลตนเองให้มีสุขภาพและบุคลิกภาพที่ดี
6. มีประสิทธิภาพในการผลิตและการบริโภค มีค่านิยมเป็นผู้ผลิตมากกว่าเป็นผู้บริโภค
7. เข้าใจในประวัติศาสตร์ของชาติไทย ภูมิใจในความเป็นไทย เป็นพลเมืองดียึดมั่นในวิถีชีวิต และการปกครองระบบประชาธิปไตย อันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข
8. มีจิตสำนึกในการอนุรักษ์ภาษาไทย ศิลปวัฒนธรรม ประเพณี กีฬา ภูมิปัญญาไทย ทรัพยากรธรรมชาติและพัฒนาสิ่งแวดล้อม
9. รักประเทศชาติและท้องถิ่น มุ่งทำประโยชน์และสร้างสิ่งที่ดีงามให้สังคม (1)

สุขศึกษาและพลศึกษา เป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่เสริมสร้างความเป็นมนุษย์และศักยภาพพื้นฐานในการคิดและการทำงาน ตลอดจนเรื่องสิ่งแวดล้อมศึกษา(1) สอดคล้องกับจุดหมายทั้ง 9 ข้อ ของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยเฉพาะข้อที่ 5 นอกจากนั้นยังเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่เป็นพื้นฐานสำคัญของการมีคุณภาพชีวิตที่ดี เพราะช่วยสร้างเสริมสุขภาพอย่างเป็นระบบ และสุขภาพเป็นตัวบ่งชี้ที่สำคัญยิ่งต่อชีวิตความเป็นอยู่ที่ดีหรือสุขภาวะ (Well Being) ของคนแต่ละคนตลอดจนสังคม สุขภาพจึงหมายถึงรวมถึงมิติด้านความเจริญเติบโตและพัฒนาการของบุคคล ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม สติปัญญาและจิตวิญญาณที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตโดยรวมของคนแต่ละคน (2)

สุขศึกษาและพลศึกษามีบทบาทสำคัญยิ่งต่อการพัฒนาสุขภาพและสมรรถภาพของมนุษย์ให้มีความสมบูรณ์ ความสมดุลและมีคุณภาพ เพราะเป็นการศึกษาด้านสุขภาพที่มีเป้าหมาย เพื่อการดำรงสุขภาพ การสร้างเสริมสุขภาพ และการพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคล ครอบครัวและชุมชนให้ยั่งยืน วิสัยทัศน์ของสุขศึกษา คือ มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาพฤติกรรมด้านความรู้ เจตคติ คุณธรรม ค่านิยม และการปฏิบัติเกี่ยวกับสุขภาพควบคู่ไปด้วยกัน ส่วนวิสัยทัศน์ของพลศึกษา คือ มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาโดยรวมทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สติปัญญาและสังคม ด้วยการเข้าร่วมกิจกรรมการออกกำลังกายและกีฬา และกิจกรรมเหล่านั้นได้รับการคัดสรรมาเป็นอย่างดีแล้ว (2)

สุขศึกษาและพลศึกษาจึงมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดความสามารถในการพัฒนาพฤติกรรมสุขภาพ ตลอดจนวิถีชีวิตที่มีสุขภาพดี โดยให้มีทั้งความรู้ ความเข้าใจ ทักษะหรือกระบวนการ

คุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมตามแนวการจัดการศึกษาในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542(3) ผลรวมสุดท้าย คือ ผู้เรียนเกิดการพัฒนาที่เป็นองค์รวมของความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ (Holistic)

ในการเรียนรู้สุขศึกษาผู้เรียนจะได้รับการกระตุ้นและจูงใจให้กำหนดเป้าหมายที่เป็นจริงและมีคุณค่า ในการพัฒนารูปแบบของวิถีชีวิตที่มีคุณภาพดี พัฒนาทักษะการเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคม รู้จักรับผิดชอบและสร้างสัมพันธ์ภาพที่ดีกับคนอื่น ทั้งที่โรงเรียน ที่บ้าน และในชุมชน ทั้งชุมชนที่ตนเองอยู่อาศัยและชุมชนอื่น ๆ ที่แตกต่างกันออกไป ได้เรียนรู้ถึงวิถีชีวิตที่แตกต่างกัน และยอมรับในความต่างต่างนั้น เกิดการพัฒนาความสามารถในการเผชิญกับปัญหาที่ท้าทาย ความเครียด ความกดดัน ความขัดแย้ง และการสร้างเสริมสุขภาพ(2)

ในการเรียนรู้พลศึกษา ผู้เรียนจะได้รับโอกาสให้เข้าร่วมกิจกรรมทางกายและกีฬาอย่างหลากหลาย ทั้งของไทยและสากล กิจกรรมเหล่านั้นจะช่วยให้ผู้เรียนมีการเจริญเติบโตและพัฒนาการตามวัย ได้ปรับปรุงสุขภาพและสมรรถภาพทางกาย เกิดการพัฒนาทักษะกลไกเต็มที่ได้เรียนรู้ถึงการฝึกฝนตนเองตามกฎ กติกา ระเบียบและหลักการทางวิทยาศาสตร์ ได้แข่งขันได้ทำงานร่วมกันเป็นทีม ได้รับประสบการณ์จากการลงมือด้วยตนเองโดยตรง ตามความถนัดและความสนใจ ได้ค้นหาความพึงพอใจจากการเข้าร่วมกิจกรรมทางกาย กีฬา กิจกรรมนันทนาการ กิจกรรมสร้างเสริมสมรรถภาพทางกายและรักการออกกำลังกาย(2)

ดังนั้น การจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาจึงควรจัดให้เหมาะสมกับระดับความสามารถ ความต้องการและความสนใจของผู้เรียนสอดคล้องกับลักษณะของวัฒนธรรมท้องถิ่น วัฒนธรรมไทยและวัฒนธรรมสากล โดยได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือจากบ้าน ชุมชน และท้องถิ่นไปพร้อมกันกับสถานศึกษา ทั้งการจัดการเรียนรู้ที่เป็นสาระพื้นฐาน สาระเพิ่ม และกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน

สาระและมาตรฐานการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษามีดังนี้

สาระที่ 1 : การเจริญเติบโตและพัฒนาการของมนุษย์

มาตรฐาน พ 1.1 : เข้าใจธรรมชาติของการเจริญเติบโต และพัฒนาการของมนุษย์

สาระที่ 2 : ชีวิตและครอบครัว

มาตรฐาน พ 2.1 : เข้าใจและเห็นคุณค่าของชีวิต ครอบครัว เพศศึกษา และมีทักษะในการดำเนินชีวิต

สาระที่ 3 : การเคลื่อนไหว การออกกำลังกาย การเล่นเกม กีฬาไทย และกีฬาสากล

มาตรฐาน พ 3.1 : เข้าใจ มีทักษะในการเคลื่อนไหว กิจกรรมทางกาย การเล่นเกม และกีฬา

มาตรฐาน พ 3.2 : รักการออกกำลังกาย การเล่นเกม และการเล่นกีฬา ปฏิบัติเป็น
ประจำอย่างสม่ำเสมอ มีวินัย เคารพสิทธิ กฎ กติกา มีน้ำใจนักกีฬา มีจิตวิญญาณในการ
แข่งขัน และชื่นชมในสุนทรียภาพของการกีฬา

สาระที่ 4 : การสร้างเสริมสุขภาพ สมรรถภาพ และการป้องกันโรค

มาตรฐาน พ 4.1 : เห็นคุณค่า และมีทักษะในการสร้างเสริมสุขภาพ การดำรงสุขภาพ
การป้องกันโรค และการสร้างเสริมสมรรถภาพเพื่อสุขภาพ

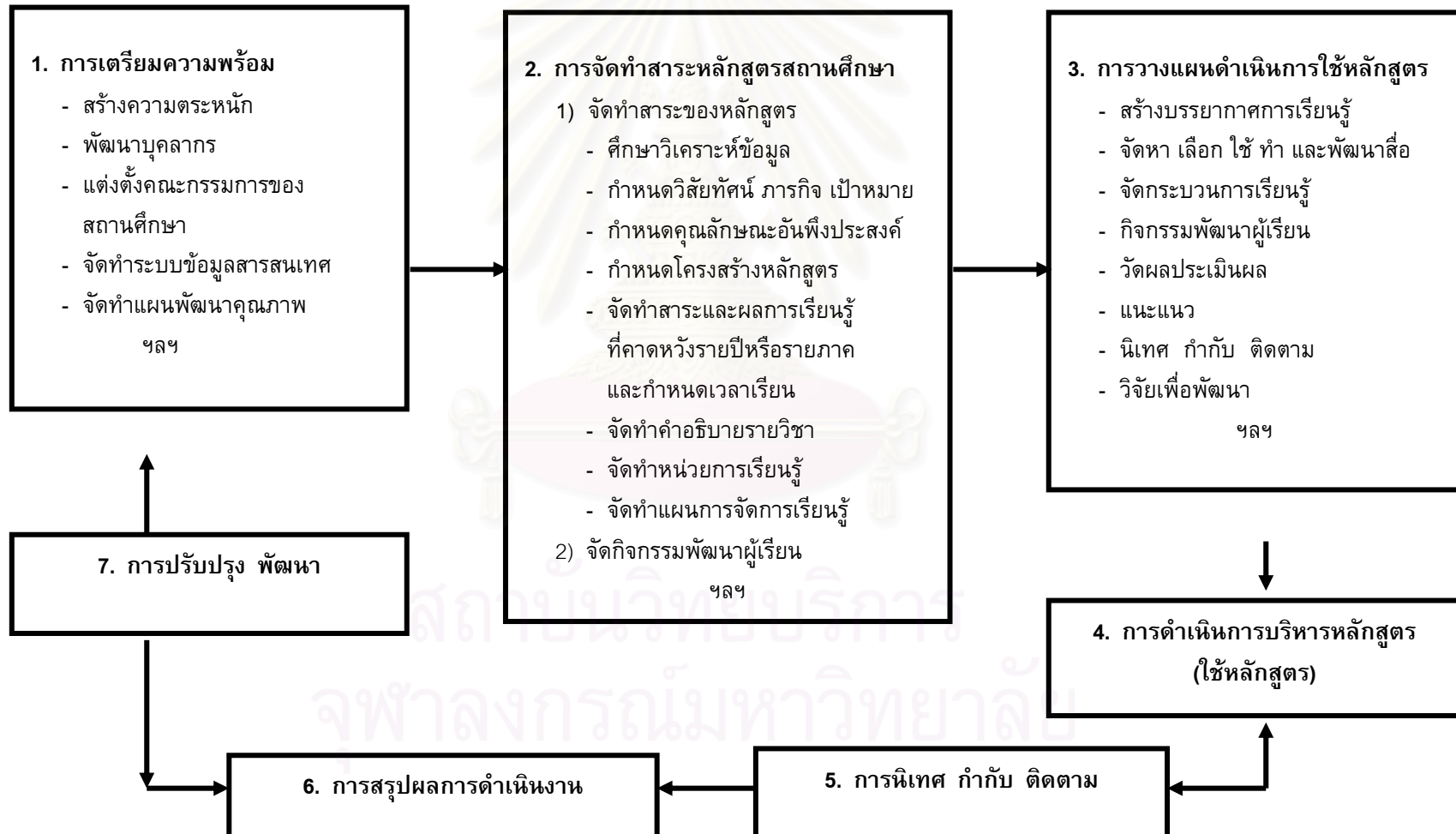
สาระที่ 5 : ความปลอดภัยในชีวิต

มาตรฐาน พ 5.1 : ป้องกันและหลีกเลี่ยงปัจจัยเสี่ยง พฤติกรรมเสี่ยงต่อสุขภาพ
อุบัติเหตุ การไช้ยา สารเสพติด และความรุนแรง(1)

จากลักษณะธรรมชาติ ความสำคัญ วิสัยทัศน์ ตลอดจนลักษณะการจัดการเรียนรู้ของ
กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ตลอดจนหลักการของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน
พุทธศักราช 2544 ที่ยึดหลักความมีเอกภาพด้านนโยบายและมีความหลากหลายในการปฏิบัติ
สถานศึกษาซึ่งหมายถึง ครูผู้สอนในแต่ละกลุ่มสาระ ต้องจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาขึ้นมาเอง
โดยใช้สาระและมาตรฐานการเรียนรู้ของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นกรอบ โดยดำเนินการ
ดังภาพที่ 1 ซึ่งนับเป็นเรื่องดี โดยเฉพาะกับกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา เพราะ
สถานศึกษาแต่ละแห่งแต่ละเขตพื้นที่และแต่ละจังหวัด มีบริบทต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการ
เรียนรู้เหมือนกันบางส่วนและแตกต่างกันในบางส่วน แม้จะกำหนดสาระของหลักสูตรแกนกลาง
ไว้ละเอียดหรือมากเพียงใด ก็มีอาจสอดคล้องกับสภาพจริงของผู้เรียน ผู้สอน และสถานศึกษา
แต่ละแห่งได้ทั้งหมด

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาพที่ 1 แผนภูมิการบริหารจัดการหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษา



สภาพจริงดังกล่าว หมายรวมถึงปัจจัยหรือองค์ประกอบด้านสุขภาวะทางกาย สุขภาวะทางจิต สุขภาวะทางอารมณ์ และสุขภาวะทางจิตวิญญาณ ซึ่งสุขภาวะเหล่านี้กำหนดไว้ด้วยเงื่อนไขในระดับต่าง ๆ เริ่มตั้งแต่ระดับตัวบุคคล ที่มีเงื่อนไขด้านชีวภาพทางพันธุกรรม พฤติกรรมของบุคคลแต่ละคนและวิถีชีวิต (Lifestyle) และวิถีชีวิตเป็นส่วนผสมระหว่าง พฤติกรรมของบุคคลกับสภาพแวดล้อมต่าง ๆ ทั้งทางกายภาพและสังคม สภาพแวดล้อมจะเป็นตัวกำหนดหรือเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้บุคคลต้องแสดงพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น สภาพแวดล้อมเมืองใหญ่ สภาพแวดล้อมชนบท พฤติกรรมเสี่ยงของบุคคลในแต่ละสภาพแวดล้อมจึงไม่เหมือนกัน รวมทั้งความเครียด ความเร่งรีบ การบริโภคอาหาร การออกกำลังกายและอื่น ๆ ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อสุขภาวะของบุคคลที่อยู่เหนือขึ้นไปคือ ครอบครัว อาชีพการงาน ชุมชน การศึกษาและเหนือขึ้นไปอีกระดับหนึ่งคือ ระบบค่านิยม ระบบเศรษฐกิจ ระบบการเมือง ตลอดจนระบบส่งเสริมและบริการสุขภาพที่เน้นปัจจัยเอื้อ (Enabling Factors) ให้บุคคลมีวิถีชีวิตและพฤติกรรมสร้างเสริมสุขภาพ (Health Promoting Behaviors) ที่สูงขึ้นอีก ระดับหนึ่ง ที่เรียกว่าวัฒนธรรม ซึ่งมี 3 ระดับ คือ วัฒนธรรมทางความคิดและอุดมการณ์ (Ideology Culture) วัฒนธรรมทางพฤติกรรม (Behavioral Culture) และวัฒนธรรมทางวัตถุ (Material Culture) และเงื่อนไขสุดท้ายที่กำกับอยู่เหนือสุดคือ ระบบนิเวศน์ (Ecology System) ซึ่งเป็นระบบใหญ่ที่สุดที่ครอบคลุมสรรพสิ่งในโลกรวมทั้งมนุษยชาติ(4)

ในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ได้กล่าวถึงการพัฒนาครูไว้ว่า ให้ถือเป็นหน้าที่ของสถานศึกษาโดยดำเนินการดังนี้

1. พัฒนาครูให้เป็นครูมืออาชีพอย่างเป็นระบบ
2. วิเคราะห์ระบบต่างๆ ของสถานศึกษาว่ามีจุดอ่อนจุดแข็งอย่างไร รวมทั้งระบบการเรียนการสอน การวัดและการประเมินผล
3. วิเคราะห์ครูผู้สอนด้านความสามารถ ความถนัด ความสนใจ ตลอดจนเจตคติที่มีต่อการเรียนการสอน เพื่อให้ได้ข้อมูลสำหรับพิจารณา สนับสนุนให้มีการพัฒนาศักยภาพครูอย่างต่อเนื่อง
4. กำหนดให้ครูจัดการเรียนการสอนเป็นกลุ่ม มีครูพี่เลี้ยง ครูพัฒนาหลักสูตรครูแนะแนว
5. จัดปัจจัยเกื้อหนุนที่มีประสิทธิภาพและมีนวัตกรรมหลากหลาย
6. ผู้เรียนมีระบบการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ผู้เรียนเป็นผู้ช่วยครู เพื่อให้กระบวนการเรียนรู้ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ(1)

ครู หมายถึง บุคลากรวิชาชีพซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอน และการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆ ในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชน(3)

การพัฒนาศักยภาพครูให้มีความเป็นผู้นำทางวิชาการ ปฏิบัติหน้าที่โดยใช้กระบวนการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ อาศัยความร่วมมือของครูแกนนำ ครูต้นแบบ และ

สถาบันการศึกษาขั้นสูง (สถาบันราชภัฏ มหาวิทยาลัย) ชมรมวิชาชีพ จะช่วยให้ครุมีศักยภาพ ในการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน(1)

จากการวิเคราะห์สถานการณ์ปัจจุบันพบว่า ครูผู้สอนทั้งหลายได้รับการศึกษาจาก สถาบันผลิตครูให้ออกไปเป็นครูผู้สอน (teacher) ประกอบกับหลักสูตรการศึกษาของไทยในอดีต มาจนถึงหลักสูตรฉบับปรับปรุงใหม่ พ.ศ. 2533 กรมวิชาการได้จัดทำหลักสูตรให้แก่โรงเรียน ทุกแห่งทั่วประเทศในลักษณะเป็นศูนย์กลางให้โรงเรียนนำไปใช้ โดยจัดทำให้อธิบายรายวิชา ครูผู้สอนจึงเพียงนำเอาคำอธิบายรายวิชาไปจัดทำแผนการสอน (แผนการเรียนรู้) นอกจากนั้น โครงสร้างของหลักสูตรตั้งแต่ระดับประถมศึกษาถึงมัธยมศึกษาตอนปลาย กระทรวงศึกษาธิการ กำหนดไว้ให้ในลักษณะเดียวกัน หรือเหมือนกันหมดทั่วประเทศ แต่เมื่อเป็นหลักสูตรการศึกษา ขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 อันเป็นหลักสูตรที่เน้นการกระจายอำนาจให้แก่โรงเรียนหรือ สถานศึกษา (School – Based Administration) จึงมีความจำเป็นที่ต้องมีการพัฒนาครูในแต่ละ สถานศึกษาให้มีศักยภาพในการจัดทำสาระหลักสูตรขึ้นมาให้สอดคล้องกับเจตนารมณ์ของ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 หลักการและเจตนารมณ์ของหลักสูตรใหม่ เงื่อนไขต่าง ๆ และสภาพจริงดังกล่าวมาแล้วข้างต้น

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สามารถสรุปทฤษฎีของรูปแบบการ พัฒนาครูได้ 3 กลุ่ม ดังนี้

1. การฝึกอบรมแบบช่วงเดียว (One-Shot Training) เป็นการฝึกอบรมครูครั้งเดียวและ ช่วงสั้น ๆ โดยฝึกอบรมนอกสถานที่ (นอกโรงเรียน) มุ่งเน้นให้ครูเกิดผลสัมฤทธิ์ด้านความรู้ (Knowledge) เป็นสำคัญ มักกระทำเป็นกลุ่มใหญ่ซึ่งมีจำนวนครูประมาณ 40-60 คน และไม่มี การติดตามผลการฝึกอบรม

2. การฝึกอบรมแบบมีโปรแกรมต่อเนื่อง (Long-term Training Program) เป็นการ ฝึกอบรมครูเป็นช่วง ๆ (Inservice Training) คือช่วงที่ 1 การประชุมเชิงปฏิบัติการในช่วงฤดู ร้อนและช่วงปีการศึกษา ช่วงที่ 2 การสังเกตการสอนและการให้ผลย้อนกลับในชั้นเรียน ช่วงที่ 3 การสรุปผลการฝึกอบรม

3. การฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School – Based Training) เป็นการ ฝึกอบรมครูที่มีองค์ประกอบ 8 ประการคือ

- 1) ผู้ให้การอบรม ต้องเป็นผู้ชำนาญ มีประสบการณ์และผลงาน
- 2) ผู้เข้ารับการอบรม เป็นครูที่มีความจำเป็นต้องพัฒนาเพื่อการปฏิรูปการเรียน การสอน สมครใจ และผู้บริหารสนับสนุน
- 3) จำนวนผู้เข้ารับการอบรม มีพอประมาณ เพื่อประสิทธิภาพของการให้คำ ปรึกษาหารือ แนะนำ และนิเทศติดตามผล

4) รูปแบบและกระบวนการของการฝึกอบรม จัดขึ้นตามสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม มุ่งเน้นการฝึกปฏิบัติจริง ใช้การบูรณาการ ใช้วงจรการทำงานแบบ PDCA

5) เนื้อหาสาระ หลักสูตร หรือชุดฝึกอบรม เพื่อการปฏิรูป (learning reform) หลักสูตรและการสอนตามสาระในหมวด 4 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542

6) การประเมินผล กระทำก่อนการอบรม ระหว่างการอบรม และหลังการอบรม ผู้ให้การอบรมได้ให้คำปรึกษาหารือ แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ นิเทศ ติดตามประเมินผลการอบรมอย่างสม่ำเสมอ และที่สำคัญคือมีการประเมินผลการฝึกอบรมจากการเปลี่ยนแปลงเจตคติ และพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของครู

7) สถานที่ฝึกอบรม คือ โรงเรียนหรือสถานศึกษา เพราะเป็นสถานการณ์จริง ช่วยประหยัดค่าใช้จ่ายในการเดินทาง ค่าอาหาร และเครื่องดื่ม และอื่นๆ เพราะโรงเรียนช่วยอำนวยความสะดวกได้

8) ผู้บริหารโรงเรียนและเพื่อนครูให้ความร่วมมือ อำนวยความสะดวก หรือให้โรงเรียนเป็นเจ้าของโครงการฝึกอบรม

ผู้วิจัยต้องการประเมินการพัฒนาครู เพราะในช่วงเวลาที่ผ่านมา การพัฒนาครูกระทำตามรูปแบบที่ 1 เนื่องจากเป็นเรื่องใหม่และมีข้อจำกัดด้านเวลา ครูหรือสถานศึกษาต้องดำเนินการจัดทำสาระหลักสูตรสถานศึกษาให้เสร็จทันการนำไปใช้ในปีการศึกษา 2546 หลังประกาศหลักสูตรเมื่อพฤศจิกายน 2544 จึงมีเวลาให้การฝึกอบรมวิทยากรหลักสูตรที่เป็นศึกษานิเทศก์ ครูแกนนำ และตัวแทนครูบางโรงเรียนเพียงครั้งเดียว เพื่อการนำไปขยายผลต่อในโรงเรียนต่าง ๆ ช่วงเวลาของการฝึกอบรมจึงสั้นมากแต่ก็มีความจำเป็นที่ต้องดำเนินการเช่นนั้น นอกจากนั้นกรมวิชาการยังจัดทำคู่มือวิทยากร คู่มือการจัดการเรียนรู้ประกอบการฝึกอบรม ผลที่ตามมาคือ ครูและโรงเรียนเริ่มมีความรู้ความเข้าใจมากขึ้น แต่ถึงอย่างไรก็ยังมีปัญหาในการนำหลักสูตรไปใช้ เนื่องจากเป็นหลักสูตรใหม่ที่มีองค์ความรู้ใหม่และกระบวนการต่าง ๆ ในการจัดทำสาระหลักสูตรค่อนข้างมากและแตกต่างจากหลักสูตรเก่า ครูจึงยังไม่เข้าใจ ไม่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรม หรืออาจเปลี่ยนแปลงแต่มองไม่เห็น ต่อมาในช่วงหลังได้มีการเน้นการฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐานและการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School – Based Administration) การใช้หลักกัลยาณมิตร การคำนึงถึงประสิทธิผลและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเห็นว่าควรมีการพัฒนาแบบการจัดทำสาระหลักสูตรโดยเน้นการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานขึ้นมาประกอบกับในช่วง 5 ปีที่ผ่านมา ยังไม่ปรากฏว่ามีผู้ใดได้ทำวิจัยในลักษณะนี้มาก่อน จึงได้สนใจทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา เพื่อศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบการพัฒนาครูให้มีความรู้ ความสามารถ และเจตคติที่ดีในการจัดทำสาระหลักสูตร

ตลอดจนประสิทธิผลที่มีต่อคุณภาพของสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544
2. เพื่อพัฒนารูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากร คือ ครูสุขศึกษาและครูพลศึกษาที่ปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาหรือโรงเรียนในกรุงเทพมหานครและในต่างจังหวัด

2. การศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ศึกษาจากสิ่งต่อไปนี้

2.1 ความรู้ (Knowledge) เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กับสาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

2.2 ความสามารถ (Performance) เกี่ยวกับการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

2.3 เจตคติ (Affective) เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 สาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร และรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร

2.4 สาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาที่ได้มาหลังจากการพัฒนาครู

3. ตัวแปรที่ศึกษา

3.1 ตัวแปรต้น คือ ครูผู้สอนสุขศึกษาและครูพลศึกษาแบ่งตามระดับชั้นคือระดับชั้นประถมศึกษากับมัธยมศึกษา และแบ่งตามเขตคือ เขตกรุงเทพมหานครและจังหวัดเพชรบุรี

3.2 ตัวแปรตาม คือ ประสิทธิผลของรูปแบบการพัฒนาครู แบ่งออกเป็นความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครู กับสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา 4 ช่วงชั้น

สมมติฐานการวิจัย

1. รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรที่ใช้อบรมเชิงปฏิบัติการให้ครูโรงเรียนละ 3 วัน ประกอบด้วย 5 ใบบาง 8 ขั้นตอน ทำให้ครูกลุ่มทดลองมีความรู้ ความสามารถ และเจตคติสูงขึ้นและสูงกว่าครูที่อยู่ในกลุ่มควบคุม
2. จากการนิเทศติดตามผลเพื่อให้คำแนะนำแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดทำสาระหลักสูตรและพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครู หลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน ทำให้ครูกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพอยู่ในระดับดีและไม่แตกต่างกันตามการประเมินตนเองและการประเมินโดยหัวหน้าหมวด
3. จากรูปแบบการพัฒนาครู 3 ช่วง เชื่อว่าครูประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกลุ่มทดลอง มีเจตคติที่ดีต่อรูปแบบการพัฒนาครูไม่แตกต่างกันระหว่างครูผู้สอนในกรุงเทพมหานครกับครูผู้สอนในจังหวัดเพชรบุรี

กรอบแนวคิดวิจัย

1. รูปแบบการพัฒนาครูของผู้วิจัยกระทำ 3 ช่วงโดยการฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน คือ ช่วงแรกเป็นการอบรมเชิงปฏิบัติการให้ครูสุขศึกษาและพลศึกษาทุกคน โรงเรียนละ 3 วัน ช่วงสองเป็นการนิเทศติดตามผลและประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครู ช่วงสามเป็นการประชุมสัมมนาเพื่อการสรุปผลและประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครู
2. กิจกรรมขณะอบรมเชิงปฏิบัติการคำนึงถึงความรู้ ความสามารถ ทักษะพื้นฐานของครู (competency – based) ให้ทำแบบค่อยเป็นค่อยไปในช่วง 3 วันแรก และแบ่งครูออกเป็นช่วงชั้น ให้รับการฝึกอบรมตามช่วงชั้นที่ปฏิบัติงานอยู่จริง เพื่อสร้างเจตคติที่ดีให้แก่ครูและสามารถนำความรู้และความสามารถไปใช้ปฏิบัติงานตามสภาพจริงได้

นิยามศัพท์

1. **หลักสูตร** หมายถึง โครงการ แผนงาน กิจกรรม รายวิชาต่างๆ ที่จัดให้แก่ผู้เรียนได้เรียน เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้านต่างๆ ซึ่งหมายรวมทั้งโครงการและกิจกรรมในชั้นเรียน และนอกชั้นเรียนที่สถานศึกษาชั้นพื้นฐานรับผิดชอบ จัดให้ผู้เรียนตามกรอบของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน
2. **การศึกษาขั้นพื้นฐาน** หมายถึง การศึกษาก่อนระดับอุดมศึกษาตั้งแต่ชั้น 1 – 12 หรือ ป.1 – ม.6 แบ่งเป็น 2 ระดับ คือ ประถมศึกษา (ช่วงชั้นที่ 1 ป.1 - 3 และช่วงชั้นที่ 2 ป.4 – 6) และมัธยมศึกษา (ช่วงชั้นที่ 3 ม.1 – 3 และช่วงชั้นที่ 4 ม.4 – 6)
3. **สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน** หมายถึง สถานศึกษาที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตั้งแต่ระดับ ป.1 – ม.6

4. ครูผู้สอน หมายถึง บุคลากรซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอนสุขศึกษา และพลศึกษาและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆ ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐในเขตกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี มีวุฒิทางสุขศึกษา พลศึกษา และหรือมีประสบการณ์การสอนสุขศึกษาและหรือพลศึกษา ตั้งแต่ 3 ปีขึ้นไป

5. สาระการเรียन्हู้ หมายถึง กลุ่มการเรียन्हู้ 8 กลุ่ม ตามโครงสร้างของหลักสูตรการศึกษำขั้นพื้นฐาน พุทธศักรำช 2544 ประกอบด้วยกลุ่มภำษำไทย กลุ่มคณิตศำสตร์ กลุ่มวิทยาศาสตร์ กลุ่มสังคมศึกษำ ศำสนำ และวัฒนธรรม กลุ่มสุขศึกษำและพลศึกษำ กลุ่มศิลปะ กลุ่มกรำงำนอำชีพและเทคนโนโลยีและกลุ่มภำษำต่ำงประเทศ ในงำนวิจัยนี้ใช้กลุ่มสุขศึกษำและพลศึกษำเท่ำนั้น

6. หลักสูตรการศึกษำขั้นพื้นฐาน พุทธศักรำช 2544 หมายถึง หลักสูตรแกนกลำงการศึกษำขั้นพื้นฐานที่ใช้มำตรฐำนการเรียन्हู้นำท่ำงที่คณะกรรหมการการศึกษำขั้นพื้นฐานมีหน้ำที่พัฒนำขึ้นต่ำม พ.ร.บ. การศึกษำแห่งชำติ พ.ศ. 2542 ใช้เป็นกรอบจัดการการศึกษำตั้งแต่ชั้น ป.1 – ม.6 โดยแบ่งออกเป็น 4 ช่วงชั้น คือ ช่วงชั้นที่ 1 ป.1 – 3, ช่วงชั้นที่ 2 ป.4 – 6, ช่วงชั้นที่ 3 ม.1 – 3 (การการศึกษำภำคบังคับ) และช่วงชั้นที่ 4 ม.4 – 6 (การการศึกษำขั้นพื้นฐาน) เรีมบังคับใช้ตั้งแต่ปีการการศึกษำ 2546 เป็นต้นไป

7. รูปแบบการพัฒนำครุ หมายถึง รูปรธรรมของควำมคิดที่เป็นนำมธรรม เป็นเครื่องมื่อท่ำงควำมคิดที่ผู้วิจัยใช้สืบค้นหำคำตอบในการพัฒนำครุ แบบใช้โรงเรียนเป็นฐำนประกอบด้วยโปรแกรม 3 ช่วงที่ใช้พัฒนำครุในการจัดทำสระหลักสูตรกลุ่มสระการเรียन्हู้สุขศึกษำและพลศึกษำ คือช่วงที่ 1 การประชุมอบรมเชิงปฏิบัติกรำ 3 วัน ช่วงที่ 2 การนิเทศติดต่ำมผลระห่ำงภำคเรียन्हู้ และช่วงที่ 3 การประชุมสัมมนำ 1 วันหลังการนิเทศ รรวมเวลำ 1 ภำคเรียन्हู้

8. รูปแบบการจัดทำสระหลักสูตร หมายถึง เครื่องมื่อท่ำงควำมคิดที่ผู้วิจัยกำหนดเป็นวิธีการและขั้นตอนการพัฒนำครุให้มีความรู้ ความสมำมรถ และเจตคติที่ดีในการจัดทำสระหลักสูตรกลุ่มสระการเรียन्हู้สุขศึกษำและพลศึกษำซึ่งนำไปสู่การปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเน้นโรงเรียนเป็นฐำน ประกอบด้วยวิธีการและขั้นตอนการจัดทำสระหลักสูตรต่ำมใบงำน 5 ใบงำน 8 ขั้นตอน ซึ่งอยู่ในช่วงที่ 1 ของรูปแบบการพัฒนำครุ โดยการอบรมเชิงปฏิบัติกรำโรงเรียนละ 3 วัน

9. ประสิทธิผลของรูปแบบการพัฒนำครุ หมายถึง พัฒนำการด้ำนควำมรู้ ความสมำมรถ และเจตคติของครุและคุณภำพของสระหลักสูตรกลุ่มสระการเรียन्हู้สุขศึกษำและพลศึกษำ

10. ความรู้ หมายถึง องค์ความรู้ (body of knowledge) เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษา ชั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กับสาระและมาตรฐานการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ใน เรื่องของหลักการ จุดหมาย มาตรฐาน โครงสร้างการจัดหลักสูตรและการเรียนรู้ การวัดและ ประเมินผล ปรัชญา วิสัยทัศน์ สาระและมาตรฐาน และมาตรฐานช่วงชั้นของสุขศึกษาและพลศึกษา

11. ความสามารถ หมายถึง ทักษะ (skill) หรือความสามารถเชิงการปฏิบัติ (performance) เกี่ยวกับการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา เป็นผลการปฏิบัติที่ครอบคลุมทั้งวิธีการทำและผลงานที่ทำสำเร็จในการจัดทำสาระหลักสูตรของครูผู้สอน นับตั้งแต่การวิเคราะห์หามาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นจนถึงการจัดทำแผนการจัดการ เรียนรู้ตามขั้นตอนในใบงาน

12. เจตคติ หมายถึง ความรู้สึก ความเชื่อ อารมณ์ของครูผู้สอนที่มีต่อหลักสูตร การศึกษาชั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 สาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรฯ และรูปแบบการพัฒนาครูในการ จัดทำสาระหลักสูตรฯ ซึ่งในภาษาอังกฤษใช้คำว่า affective

13. สาระหลักสูตร หมายถึง สิ่งที่ได้มาหลังจากที่ครูได้รับการอบรมตามรูปแบบการ จัดทำสาระหลักสูตร 5 ใบงาน 8 ขั้นตอนแล้วเสร็จ เพื่อนำไปใช้จัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนในแต่ละ โรงเรียนต่อไป ซึ่งอยู่ในรูปเอกสาร

14. พฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ หมายถึง พฤติกรรมต่างๆ ของครูผู้สอนในการ จัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน ประกอบด้วย

- 1) การเตรียมการสอน (แผนการจัดการเรียนรู้)
- 2) การดำเนินงานตามแผนการจัดการเรียนรู้ ดังนี้
 - ก. ชี้นำ/ขั้นเตรียม
 - ข. ขั้นสอน
 - ค. ขั้นฝึก/ขั้นกิจกรรม
 - ง. ขั้นใช้ (เฉพาะครูพลศึกษา)
 - จ. ขั้นสรุป/ขั้นสรุปและสรุปปฏิบัติ
- 3) การใช้สื่อการเรียนรู้
- 4) บุคลิกภาพและการบริหารจัดการในชั้นเรียน
- 5) การวัดและประเมินผล

ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

1. ได้รูปแบบการพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพต่อการเปลี่ยนแปลงเจตคติเพื่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การปฏิบัติของครูในการนำหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ไปใช้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

2. ได้รูปแบบหรือเครื่องมือที่ใช้ในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา และพลศึกษาที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งช่วยให้ครูใช้หลักสูตรใหม่ที่เป็นหลักสูตรแบบมาตรฐานนำทาง ได้ถูกต้อง

3. ครูสุขศึกษาและพลศึกษามีความรู้ ความสามารถ (ทักษะ) และเจตคติที่ดีในการจัดทำสาระหลักสูตรสถานศึกษา

4. ได้เอกสารซึ่งเป็นคู่มือการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ซึ่งครูสามารถนำไปใช้ศึกษาและ และทบทวนเพิ่มเติม

5. ได้เอกสารที่เป็นความรู้ใหม่เกี่ยวกับมาตรฐาน สมรรถภาพทางกาย หลักและโปรแกรมการออกกำลังกาย กิจกรรมทางกาย ชนิดของการออกกำลังกายและกีฬา หลักการ ออกแบบหน่วย การเขียนผลการเรียนรู้และจุดประสงค์การเรียนรู้ การวัดและประเมินผล ฯลฯ ให้ครูและผู้เกี่ยวข้องอื่นๆ

6. ได้เครื่องมือการประเมินพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ของครูสุขศึกษาและครูพลศึกษา ซึ่งสามารถนำไปใช้ในการตรวจสอบความรู้ ความสามารถ และบุคลิกภาพอื่นๆ ของครูในขณะ สอน ทั้งใช้ตรวจสอบตนเองและให้ผู้อื่นใช้ตรวจสอบ อันเป็นกระบวนการของการนิเทศภายใน ส่งผลต่อการประกันคุณภาพการศึกษา

7. ได้เอกสารสาระหลักสูตร ซึ่งเป็นหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของโรงเรียนแต่ละแห่ง ที่เรียกว่าหลักสูตรสถานศึกษาอย่างแท้จริง เพราะพัฒนาขึ้นมา ตามความจำเป็นพื้นฐานที่ผู้เรียนต้องมีตามมาตรฐานการเรียนรู้ของหลักสูตรแกนกลาง และ สอดคล้องกับความต้องการ ความสนใจของผู้เรียนแต่ละระดับชั้น ท้องถิ่น ชุมชน ตลอดจน ความรู้ความสามารถของครู และเป็นหลักสูตรรายปี/รายภาค ที่ครูนำไปใช้ได้ตามสภาพจริง และใช้อย่างเต็มใจ เพราะเป็นผู้พัฒนาขึ้นมาเอง

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยอันเป็นแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรและการพัฒนาครูไว้ 4 หัวข้อใหญ่ต่อไปนี้

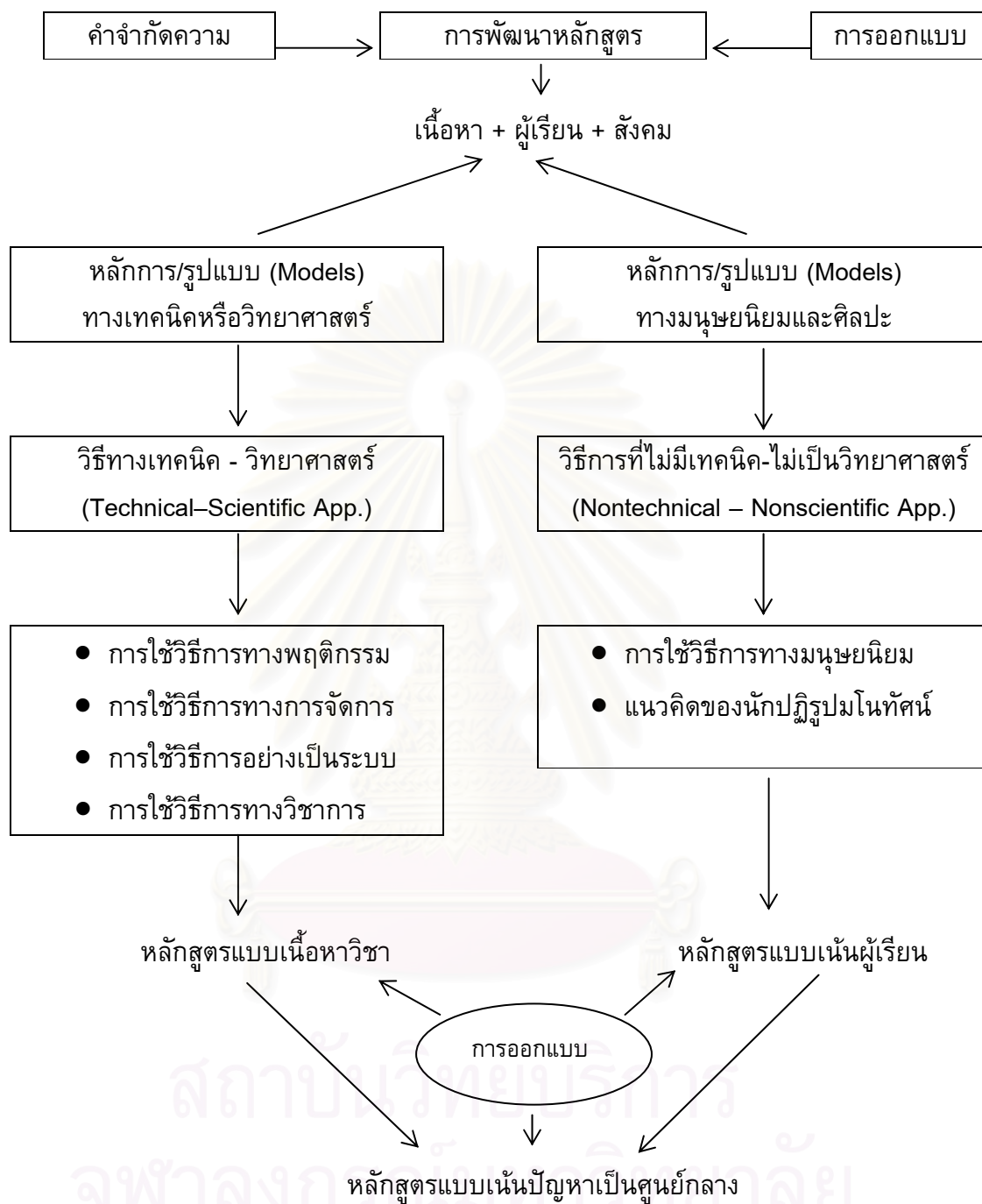
1. แนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตร
2. แนวคิดและทฤษฎีการนำหลักสูตรไปใช้
3. แนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาครู
4. แนวคิดและทฤษฎีการนำมาตรฐานการเรียนรู้ไปใช้

แนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่ผู้เกี่ยวข้องต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องเพื่อให้เหมาะสมกับการจัดการศึกษาตามยุคสมัย แต่ถึงอย่างไรการพัฒนาหลักสูตรก็ต้องดำเนินการตามหลักการและทฤษฎีต่างๆ ตามแนวคิดของนักหลักสูตรหรือนักการศึกษาต่างๆ ผสมผสานกับความรู้และประสบการณ์ของผู้พัฒนาหลักสูตรคือ นักวิชาการ นักหลักสูตร ผู้บริหาร ครูผู้สอน พ่อแม่ ผู้ปกครอง ตลอดจนผู้เรียน แนวคิดและทฤษฎีต่างๆ ที่มีผู้คิดและนำไปปฏิบัติได้ผล ย่อมมีคุณค่าควรแก่การนำมาศึกษา ประกอบการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรในทุกระดับ

1. แนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตรของนักการศึกษาต่าง ๆ

ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตรของนักการศึกษาต่าง ๆ คือ Ornstein and Hunkins (5), เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ (6), Wuest and Bucher (7), Tyler (8), Taba (9), Ellis, Mackey and Glenn (10), McNeil (11), Walker (12), Dick (13), Beauchamp (14), Casswell and Campbell (15), Smith, Stanley and Shores (16), Miller and Sellar (17), Schubert (18), Tanner and Tanner (19), Jones (20), Eisner (21), Hass (22), Shepherd and Ragan (23), Giroux and Purpel (24), Saylor, Alexander and Lewis (25), Doll (26) และ Glatthorn (27) แล้วสรุปไว้ในภาพที่ 2



ภาพที่ 2 สรุปแนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตร

จากภาพที่ 2 จะเห็นว่า ในการพัฒนาหลักสูตรต้องตั้งต้นที่การกำหนดคำจำกัดความของหลักสูตรและการออกแบบหลักสูตร เพื่อให้ได้เนื้อหาหลักสูตรที่สอดคล้องกับผู้เรียนและสังคม โดยอาศัยหลักการหรือรูปแบบ 2 ลักษณะ ลักษณะแรกเป็นรูปแบบที่อาศัยหลักการหรือวิธีการทางเทคนิควิทยาศาสตร์ (Technical – Scientific Approach) ลักษณะที่สองเป็นรูปแบบที่อาศัยหลักการหรือวิธีการที่ไม่มีเทคนิคและไม่เป็นวิทยาศาสตร์ (Nontechnical- Nonscientific Approach) ซึ่งแต่ละลักษณะมีจุดแข็งดังปรากฏในภาพที่ 2 แต่จุดอ่อน คือ ลักษณะแรกจะไม่มี ความยืดหยุ่นและเน้นเนื้อหาวิชาหรือตัวองค์ความรู้เป็นหลัก ส่วนลักษณะที่สองมีจุดอ่อนคือ การยืดหยุ่นมากเกินไปมักขาดการบริหารจัดการอย่างเป็นระบบ ขาดความเป็นเหตุเป็นผลต่อกันและอาจขาดวิธีการตามหลักวิชาแม้จะทำให้ นักพัฒนาหลักสูตรมีความสบายใจเพราะไม่ถูกกดดันให้อยู่ในกรอบของหลักการและพัฒนาหลักสูตรโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญก็ตาม ดังนั้น นักพัฒนาหลักสูตรจึงสมควรออกแบบหลักสูตรให้มีความเหมาะสมและสมดุลให้มากที่สุด โดยอาจเลือกพัฒนาหลักสูตรแบบเน้นปัญหาเป็นศูนย์กลางขึ้นมาใช้ในการจัดการศึกษา แต่ถึงอย่างไรแนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตรก็มีการใช้ผสมผสานกันตลอดมาแม้ในปัจจุบัน โดยเฉพาะการพัฒนาหลักสูตรในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ ย่อมต้องขึ้นอยู่กับลักษณะธรรมชาติของวิชา หลักการ ปรัชญา วิสัยทัศน์ และจุดมุ่งหมายของวิชาไปพร้อมกันด้วย

2. องค์ประกอบการพัฒนาหลักสูตร

องค์ประกอบที่ใช้พิจารณาในการพัฒนาหลักสูตร สรุปลได้จากแนวคิดและทฤษฎีของ Ornstein and Hunkins (5), Doll (26), Lieberman (28), วาสนา คุณาอภิสิทธิ์ (29), Fullan (30) และ Elliot and Woodward (31) ตามตารางที่ 1

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 1 สรุปองค์ประกอบที่ใช้พิจารณาในการพัฒนาหลักสูตร

เนื้อหาหลักสูตร	ประสบการณ์หลักสูตร	สิ่งแวดล้อมทางการศึกษา	ผู้มีส่วนร่วมในการพัฒนา
ใช้แนวคิดทฤษฎี ดังตารางที่ 1 โดยผสมผสานกัน และมีขอบข่ายดังนี้	เนื้อหาหลักสูตรเป็น “เนื้อ” (meat) ประสบการณ์เป็น “หัวใจ” (heart) ประกอบด้วยองค์ประกอบของการเรียนการสอนและการวางแผนเรื่องต่อไปนี	ส่งเสริมให้เนื้อหาและประสบการณ์เกิดความสำเร็จตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ใช้หลักการ	ใช้หลัก school-based administration
1. มโนทัศน์ของเนื้อหา	1. วิธีสอน (teaching methods)	1. ความพอเพียง	1. ผู้มีส่วนร่วมเชิงนโยบาย
2. การจัดการบริหารเนื้อหา	2. กิจกรรม(activities)	2. ความเหมาะสม	2. ผู้มีส่วนร่วมในโรงเรียน
3. เกณฑ์การเลือกเนื้อหา	3. เกณฑ์การเลือกประสบการณ์	3. ประสิทธิภาพ	3. ผู้มีส่วนร่วมที่อยู่นอกโรงเรียน
		4. ประหยัด	4. ผู้มีส่วนร่วมอื่นๆ

3. ผู้มีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตรหรือการออกแบบหลักสูตรเกี่ยวข้องกับคนจำนวนมาก ทั้งคนที่อยู่ในโรงเรียนและในชุมชน และคนเหล่านี้ยังเกี่ยวข้องกับการวางแผนในระดับที่แตกต่างกัน คือระดับชั้นเรียน ระดับโรงเรียน ระดับชาติ และระดับนานาชาติ

1) ผู้มีส่วนร่วมในเชิงนโยบาย

นักการศึกษาที่มีมุมมองต่างกัน แต่ในการพัฒนาหลักสูตรต้องยึดนโยบายทางการศึกษาเป็นหลัก นั่นคือ ใครจะได้รับประโยชน์และได้รับอย่างไร แล้วจึงจัดหลักสูตรให้สอดคล้องบุคคลที่เกี่ยวข้องต้องร่วมกันพิจารณาเลือกชนิดของหลักสูตร(32)

2) ผู้มีส่วนร่วมในโรงเรียน

Macdonald(32) แนะนำว่า บุคลากรทุกส่วนที่มีผลต่อหลักสูตรควรเข้ามามีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับธรรมชาติและเป้าหมายของหลักสูตร ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 3 รูปแบบปฏิสัมพันธ์ต่อเนื่องของผู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมเกี่ยวกับหลักสูตร

3) ผู้มีส่วนร่วมที่อยู่นอกโรงเรียน

ผู้ที่อยู่นอกโรงเรียนแต่มีอิทธิพลต่อการกำหนดธรรมชาติและขอบข่ายของหลักสูตรและการวางแผนหลักสูตรมีหลายระดับ (5,29,31) ดังนี้

1. หน่วยงานของรัฐบาล (The Federal Government)
2. หน่วยงานของรัฐ (State Agencies)
3. องค์กรส่วนภูมิภาค (Regional Organizations)

4) ผู้มีส่วนร่วมอื่น ๆ (5,29,31)

1. ผู้ตีพิมพ์เอกสารทางการศึกษา (Educational Publishers)
2. องค์กรเกี่ยวกับการทดสอบ (Testing Organizations)
3. องค์กรวิชาชีพ (Professional Organizations)

สรุปคือ นักวางแผนหลักสูตรควรมีทางเลือกรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรหลายๆ ทางรูปแบบที่เลือกแล้วจะได้อิทธิพลมาจากปรัชญาและวิธีการ (approaches) เกี่ยวกับหลักสูตรรูปแบบที่เน้นเนื้อหาวิชาหลายรูปแบบเน้นการใช้วิธีการทางเทคนิค-วิทยาศาสตร์ในการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งนับว่าเป็นวิธีการสำคัญในการสร้างสรรค์หลักสูตรในปัจจุบัน

ขณะเดียวกันรูปแบบที่ไม่เน้นวิธีการทางเทคนิค-วิทยาศาสตร์ในการพัฒนาหลักสูตร ได้ให้ความสำคัญในการพิจารณาถึง “การวิวัฒนาการ” (evolutionary) มากกว่า นักการศึกษาที่นิยมในการออกแบบหลักสูตรที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางจะชอบรูปแบบนี้

แม้จะมีรูปแบบวิธีการหลากหลายในการสร้างหลักสูตร แต่องค์ประกอบที่แน่นอนของหลักสูตรมีความเป็นสากลและต้องอาศัยความตั้งใจจากนักหลักสูตรทุกคน องค์ประกอบแน่นอนคงที่คือ เนื้อหา ประสบการณ์ และสิ่งแวดล้อม หลักสูตรที่ปราศจากเนื้อหาไม่นับเป็นหลักสูตร หลักสูตรที่ปราศจากประสบการณ์มีอาจส่งต่อไปให้ผู้เรียนได้ และหลักสูตรที่ปราศจากการวางแผนเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมก็อาจทำให้ครูนำหลักสูตรไปใช้ได้

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่หลากหลายที่นำมาใช้และองค์ประกอบมากมายของหลักสูตรเป็นสิ่งที่แสดงความท้าทายต่อผู้เกี่ยวข้องแต่ละระดับในการจัดลำดับสิ่งเหล่านั้น ตั้งแต่ระดับท้องถิ่นจนถึงระดับชาติ แล้วผู้คนก็จะไม่ตั้งข้อสงสัยโต้แย้งอีกต่อไปว่าใครควรมีส่วนสำคัญในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร

แนวคิดและทฤษฎีการนำหลักสูตรไปใช้

ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดและทฤษฎีการนำหลักสูตรไปใช้แล้วสรุปได้ดังนี้

สัมฤทธิ์ผลของหลักสูตรขึ้นอยู่กับประสิทธิภาพของการนำหลักสูตรไปใช้ เพราะหลักสูตรเป็นแผน (plan) หรือโครงการ (project) ที่เป็นเอกสารหรือทฤษฎี การจะนำทฤษฎี (หลักสูตร) ไปสู่การปฏิบัติ (practice) ได้จึงจำเป็นต้องมีการบริหารจัดการที่ดีในลักษณะการบริหารจัดการ โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานหรือเรียกว่าการนำหลักสูตรไปใช้ หลักสูตรจะเกิดสัมฤทธิ์ผลที่ดีได้ด้วยการวางแผนการนำหลักสูตรไปใช้อย่างรอบคอบ การนำหลักสูตรไปใช้เป็นการส่งต่อสิ่งที่คาดหวังต่างๆ ที่ระบุไว้ในหลักสูตรไปให้นักเรียนตามเป้าหมาย บุคคลที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปใช้มีหลายส่วน และต้องทำงานประสานและร่วมมือกันเป็นทีม บุคคลสำคัญที่สุดคือ ครู

สัมฤทธิ์ผลของการนำหลักสูตรไปใช้ขึ้นอยู่กับกระบวนการนำหลักสูตรไปใช้ กระบวนการกำหนดขั้นตอนที่จำเป็นต่อการนำหลักสูตรไปใช้ และการจัดปัจจัยและสภาพการณ์ต่างๆ ทั้งหมดคือ ความพยายามที่จะเปลี่ยนแปลงความรู้ (knowledge) การกระทำหรือทักษะ (action or skill) หรือความสามารถ (performance) รวมทั้งเจตคติหรือทัศนคติ (affective or attitude) ของบุคคลที่ได้รับผลกระทบจากหลักสูตรใหม่ และบุคคลสำคัญที่ต้องเปลี่ยนแปลงคือ ครู แนวคิดและทฤษฎีการนำหลักสูตรไปใช้(1-65,28-52)สรุปได้ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 สรุปแนวคิดและทฤษฎีการนำหลักสูตรไปใช้

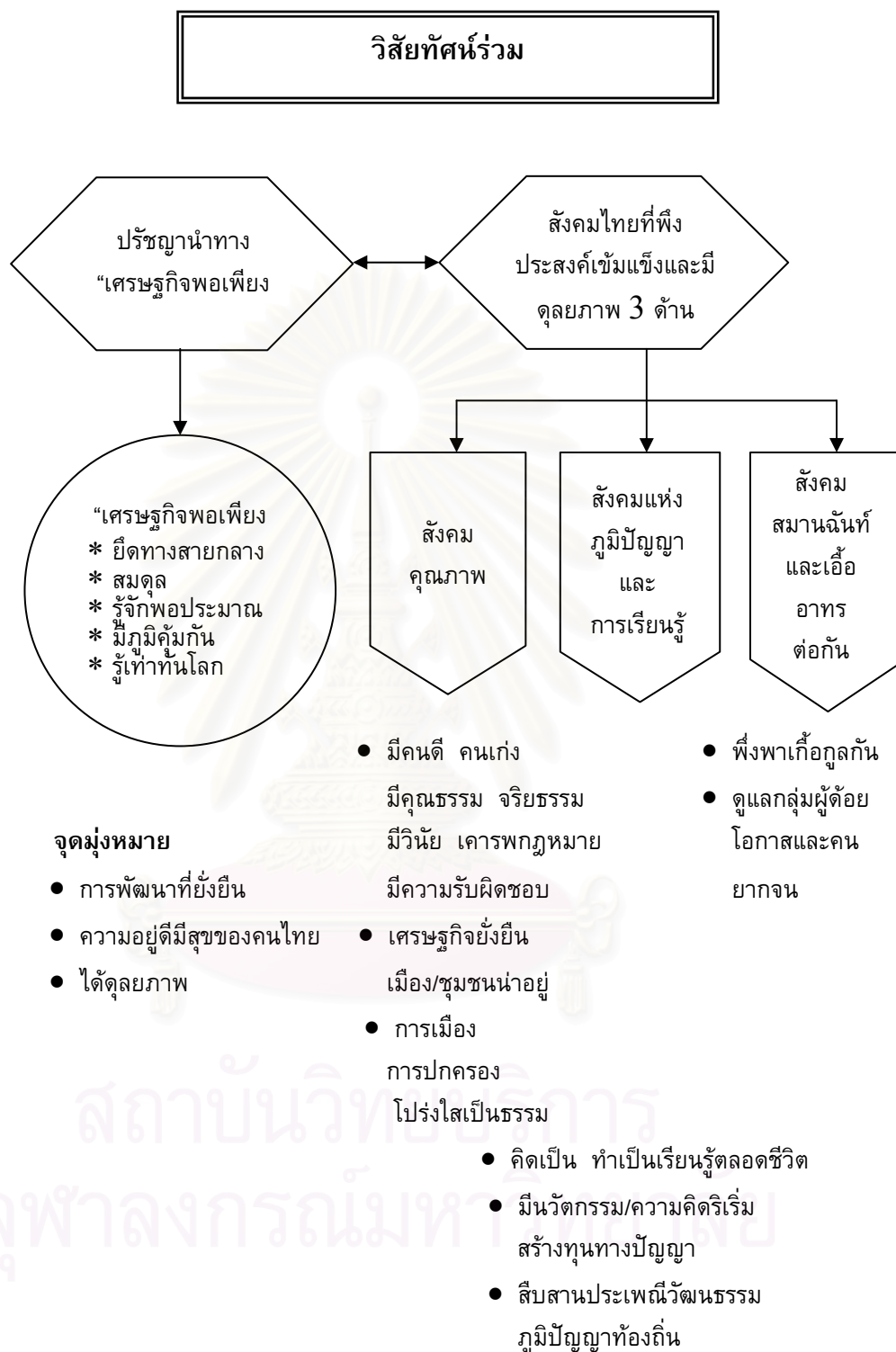
ธรรมชาติ/ ความสำคัญ/เหตุผล	ความเชื่อมโยง	หลักของการเพิ่ม (Incrementalism)	การสื่อสาร (Communication)	การสนับสนุนช่วยเหลือ
<ul style="list-style-type: none"> ● ต้องปฏิรูปและมีการปฏิบัติแบบใหม่เกี่ยวกับ 1. การปรับเปลี่ยนนิสัยบุคคลและความเชื่อ 2. วิธีแสดงพฤติกรรม 3. เอกสารหลักสูตรและกำหนดการต่างๆ 4. ปรับเปลี่ยนโปรแกรมใหม่ให้ครูต่อต้านน้อยที่สุด 5. การวางแผนอย่างมีคุณภาพต่อเนื่อง และปฏิบัติได้แม่นยำตรง 6. ต้องอาศัยเวลา 7. การปฏิสัมพันธ์ ความร่วมมือ การฝึกอบรม การสนับสนุน 8. ต้องเปลี่ยนนิสัยทัศน์ 9. ต้องให้การศึกษา 10. ชี้นำประโยชน์ของการเปลี่ยนแปลง 	<p>เป็นความเชื่อมโยงระหว่างการนำหลักสูตรไปใช้กับการวางแผน</p> <p>กระบวนการวางแผน</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. กำหนดความต้องการจำเป็นและสร้างวิสัยทัศน์ 2. กำหนดแหล่งทรัพยากร 3. กำหนดวิธีการ 4. กำหนดโปรแกรมก่อนนำไปปฏิบัติ 5. เชื่อมโยงความต้องการจำเป็นกับการเปลี่ยนแปลงที่พึงประสงค์ 6. ต้องเปลี่ยนแปลงหน่วยงานด้วย (agent of change) <p>ปัจจัยการวางแผนการใช้หลักสูตร</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. คน (people) 2. โปรแกรมหรือหลักสูตร (programs) 3. กระบวนการ (processes) 	<ul style="list-style-type: none"> ● การใช้หลักสูตรไม่ใช่เรื่องการทำงานโดดเดี่ยว หรือแยกส่วน ● ใช้มุมมองเชิงซ้อน (multiple perspective) คือ บูรณาการความคิดและจัดสิ่งแวดล้อม สนับสนุน ช่วยเหลือให้ครูเกิดการเรียนรู้ ● ให้ครูเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงเป็นเรื่องเป็นไปได้ ● การให้ผลย้อนกลับ (feedback) ● ให้เวลาสำหรับการลองใช้หลักสูตรใหม่ ● ให้ความรู้พื้นฐานครู <ul style="list-style-type: none"> - หลักสูตรและเอกสารหลักสูตร - การปฏิบัติ - การวางแผน 	<ol style="list-style-type: none"> 1. การให้ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรใหม่ 2. การอภิปรายแสดงความคิดเห็น แลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกันระหว่างครูผู้บริหาร และผู้เกี่ยวข้อง <p>ความหมาย</p> <p>การถ่ายทอดข้อเท็จจริง (facts) ความคิด (ideas) ค่านิยม (values) ความรู้สึก (feeling) ทัศนคติ (attitude) หรือกระบวนการ ข่าวสาร (message processing) ระหว่างผู้ให้กับผู้รับข่าว เป็น Two – way channel</p> <p>วิธีสื่อสาร</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. formal = ตามสายงานบริหารแบบ vertical 2. informal = เพื่อนร่วมงานแบบ lateral หรือ horizontal 	<ul style="list-style-type: none"> ● ช่วยสร้างความมั่นใจให้ครู ● ให้ครูใช้หลักสูตรได้อย่างรวดเร็ว ● จัด in – service training หรือการพัฒนาครู (staff development) อย่างต่อเนื่อง <ul style="list-style-type: none"> ● กำหนดโปรแกรมร่วมกัน ● โปรแกรมยืดหยุ่นตามความต้องการจำเป็นของครู ● การอภิปรายเกี่ยวกับหลักสูตรใหม่ ● ประเมินผลสัมฤทธิ์ตามวัตถุประสงค์ ปรัชญา และหลักการของส่วนกลาง ● มีงบประมาณ ● มีอุปกรณ์ สถานที่ สิ่งอำนวยความสะดวก

แนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาครู

ครูเป็นทั้งปัจจัยและกระบวนการที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง หรือการนำหลักสูตรใหม่ไปใช้ จึงไม่ผิดที่จะกล่าวว่าสัมฤทธิ์ผลของหลักสูตรขึ้นอยู่กับประสิทธิภาพของครูเป็นสำคัญ จึงมีแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องดังนี้

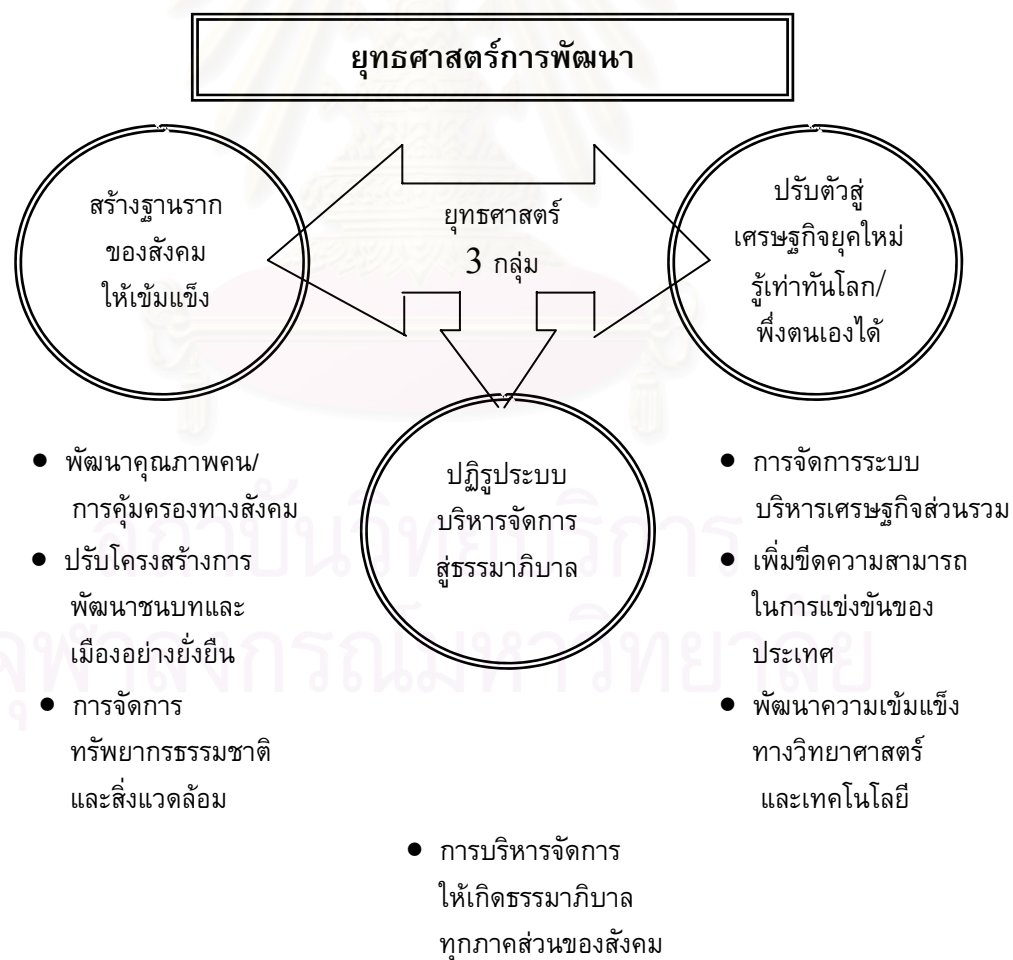
1. **องค์การเอื้อการเรียนรู้ (Learning Organization)** ซึ่งเป็นหลักการของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Development – HRD) และเกี่ยวข้องกับวิสัยทัศน์และยุทธศาสตร์ของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ. 2545 – 2547(53) ทฤษฎีของ Senge(43) ทฤษฎีของ Marquardt(44), ทฤษฎีของ Watkins and Marsick(54) ทฤษฎีของ Beck(55) ทฤษฎีของ Gavin(56) ทฤษฎีของออร์จรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง(57) และทฤษฎีของ Mueller and Dyerson(58) ดังภาพที่ 4 และภาพที่ 5 ผู้วิจัยจึงสรุปความเชื่อมโยงเข้ากับการนำหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานไปใช้และการพัฒนาครูผู้ใช้หลักสูตรดังภาพที่ 6 เพราะครูถือเป็นทรัพยากรรากฐานที่สำคัญในการพัฒนาคนหรือผู้เรียน หากครูมีคุณภาพมีความเข้มแข็งทั้งด้านความรู้ ความสามารถ และเจตคติในการพัฒนาตนเองแล้ว ย่อมส่งผลให้พัฒนาผู้เรียนอันเป็นทรัพยากรมนุษย์รุ่นต่อ ๆ ไปของประเทศชาติ เกิดความเข้มแข็งตามไปด้วย การพัฒนาครูจึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาประเทศชาติโดยตรง เพราะสามารถพัฒนาคนเข้าสู่สังคมไทยที่พึงประสงค์ เข้มแข็งและมีดุลยภาพ 3 ด้าน คือ สังคมคุณภาพ สังคมแห่งภูมิปัญญาและการเรียนรู้ และสังคมสมานฉันท์เอื้ออาทรต่อกัน โดยใช้ปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดชฯ นำทางการพัฒนา ดังปรากฏในวิสัยทัศน์ร่วมของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 ที่สอดคล้องกับแนวคิดในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้เป็นองค์การเอื้อการเรียนรู้ โดยการสร้างความรู้สึกสำนึกและความตระหนักร่วมกันหรือการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม เพื่อให้บุคคลในองค์การหรือสถาบันทำงานร่วมกันเป็นทีมได้สำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ร่วมกัน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ 4 วิสัยทัศน์ร่วมของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ
ฉบับที่ 9 (พ.ศ. 2545 – 2549)

ยุทธศาสตร์การพัฒนาตามแผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 9 คือ การพัฒนาคนให้เป็นฐานรากของสังคมที่เข้มแข็ง ปฏิรูประบบบริหารจัดการสู่ธรรมาภิบาล และปรับตัวสู่เศรษฐกิจยุคใหม่รู้เท่าทันโลก และพึ่งตนเองได้ ในยุทธศาสตร์การพัฒนาคุณภาพคนและการคุ้มครองทางสังคมมุ่งพัฒนากระบวนการเรียนรู้ด้วยการปฏิรูปการศึกษาและการพัฒนาทักษะฝีมือให้เอื้อต่อการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต โดยเฉพาะการพัฒนากระบวนการผลิตครูอาจารย์ การปรับหลักสูตรและกระบวนการเรียนการสอนให้มีคุณภาพ ได้มาตรฐาน และทันต่อวิทยาการใหม่ในรูปแบบที่หลากหลาย เหมาะสมกับแต่ละกลุ่มเป้าหมายทั้งในและนอกระบบ พัฒนาศักยภาพของคนและเสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชน ตลอดจนการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วนในสังคมการกระจายอำนาจสู่ท้องถิ่น ครูซึ่งเป็น “คน” จึงเป็นกลไกสำคัญในการเตรียมคนเข้าสู่กระบวนการพัฒนาประเทศ และครูก็ควรเป็นบุคคลกลุ่มแรกที่ได้รับการพัฒนาออกไปพัฒนาคนอื่น (นักเรียน) หากครูเข้มแข็งด้วยความรู้ ความสามารถ เจตคติ คุณธรรมและจริยธรรมแล้วครูหรือกลไกสำคัญนี้ก็จะป็นรากฐานที่ดีของการพัฒนาประเทศ



ภาพที่ 5 ยุทธศาสตร์การพัฒนาของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ. 2545 – 2549)

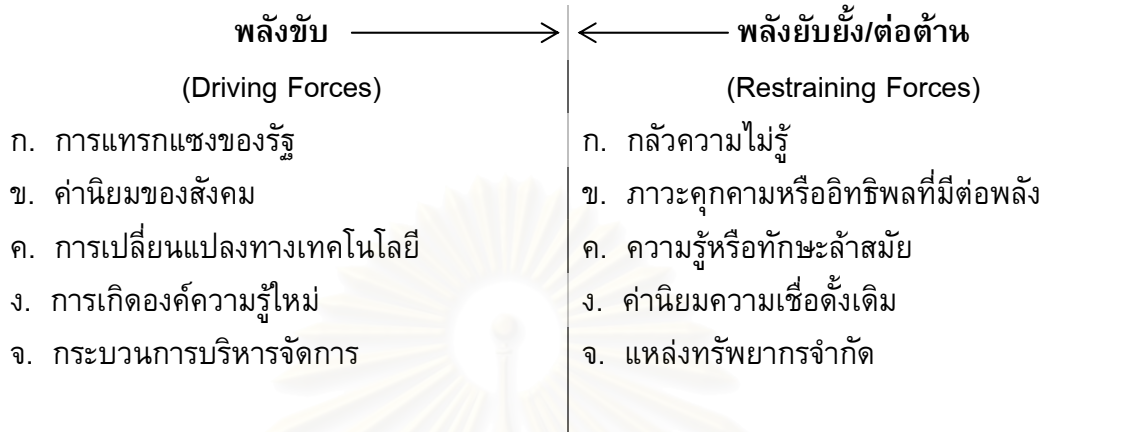


ภาพที่ 6 ความเชื่อมโยงระหว่างแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ. 2545 – 2549) การนำหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานไปใช้ และองค์การเอื้อการเรียนรู้กับการพัฒนาครู

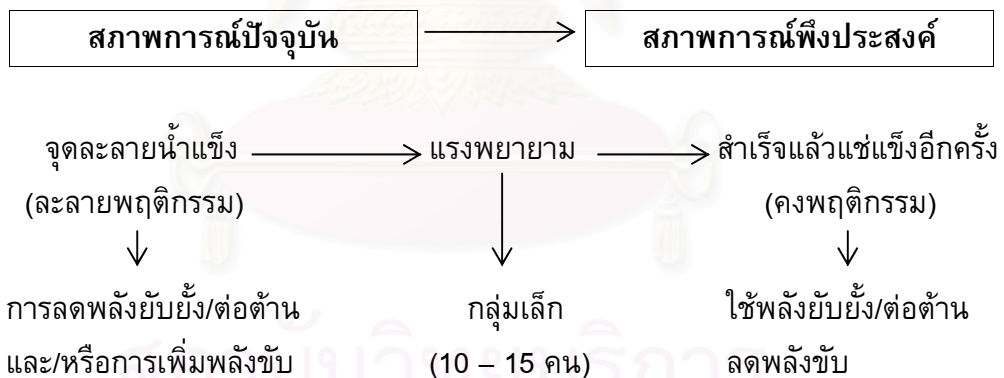
2. ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมกับการนำหลักสูตรไปใช้

การนำหลักสูตรไปใช้เป็นกระบวนการสำคัญของการพัฒนาหลักสูตร จึงต้องมีการจัดกิจกรรมที่ทำให้ครูได้เกิดการเปลี่ยนแปลง หากครูไม่เปลี่ยนแปลงสัมฤทธิ์ผลของหลักสูตรใหม่ ก็ไม่อาจเกิดขึ้นได้ ดังนั้นการมีความรู้ความเข้าใจในธรรมชาติของการเปลี่ยนแปลง การทำความเข้าใจในมโนทัศน์ของการเปลี่ยนแปลงจะช่วยให้สามารถควบคุมกระบวนการเปลี่ยนแปลงได้ และยังก่อให้เกิดความตระหนักในความจำเป็นที่จะต้องเปลี่ยนแปลง ลดการต่อต้านการเปลี่ยนแปลง ตลอดจนคาดการณ์ผลของการเปลี่ยนแปลงได้อันจะส่งผลดีต่อการพัฒนาครู ผู้วิจัยจึงสรุปแนวคิดและทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญ ได้ดังภาพที่ 7, 8 และตารางที่ 3

รูปแบบของสนามพลัง
(Force Field Model)



ภาพที่ 7 ทฤษฎีรูปแบบของสนามพลัง (Force Field Model) ของ Lewin(59) บิดาของทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง



ภาพที่ 8 มโนทัศน์ของกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม 3 ขั้นตอน ตามทฤษฎีของ Lewin(59)

ทฤษฎีรูปแบบของสนามพลังของ Lewin (ภาพที่ 7 และ 8) เป็นทฤษฎีที่ได้รับความนิยมแพร่หลายมาตั้งแต่ ค.ศ.1951 จนถึงปัจจุบัน เนื่องจากเป็นทฤษฎีที่นำไปสู่การปฏิบัติที่ได้ประสิทธิผล หรือทำให้บุคคลในองค์กรเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมใหม่ ๆ ขึ้นมา ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ส่งผลดีต่อการพัฒนาองค์กรโดยรวม มโนทัศน์ของกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมมี 3 ขั้นตอน คือ การละลายพฤติกรรมเพื่อลดพลังยับยั้งต่อต้านหรือเป็นการเพิ่มพลังขับเคลื่อนเป็นสภาพการณ์ปัจจุบัน การสร้างแรงพยายามโดยกระทำกับกลุ่มเล็ก ๆ ประมาณ 10-15 คน เพื่อการสร้างพฤติกรรมใหม่และการดูแลการปฏิบัติได้อย่างทั่วถึง สุดท้ายคือ เมื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้สำเร็จแล้ว ก็ต้องคงพฤติกรรมเหล่านั้นไว้ให้ได้ เรียกว่าเป็นสภาพการณ์ที่พึงประสงค์ (ใหม่)

ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของ Bennis (60), Chin(61) และ McNeil(62) มีสาระที่น่าสนใจและสามารถนำมาใช้เป็นแนวคิดผสมผสานในการพัฒนาครูร่วมกับทฤษฎีอื่น ๆ ได้ โดยมีรายละเอียดอยู่ในตารางที่ 3 ทฤษฎีของ Bennis มีจุดแข็งอยู่ที่การกำหนดปณิธานร่วมกันและการเปลี่ยนแปลงปฏิสัมพันธ์ โดยการกระจายอำนาจให้แก่บุคลากรในกลุ่ม แต่จุดอ่อนคือการใช้อำนาจหน้าที่และการบีบบังคับ ทฤษฎีของ Chin มีจุดแข็งมากกว่าจุดอ่อนเพราะใช้กลวิธีต่าง ๆ ที่ทำให้บุคลากรเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ทั้งกลวิธีการใช้เหตุผลเชิงประจักษ์ คือการบอกเล่าถึงความจำเป็นของการเปลี่ยนแปลง กลวิธีการใช้มาตรฐานและการให้การศึกษาอีกครั้ง คือ การเปลี่ยนเจตคติ ค่านิยม ความรู้และทักษะ ซึ่งจะเห็นได้ว่า Chin ให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงเจตคติและค่านิยมเป็นลำดับแรกกลวิธีสุดท้าย คือ กลวิธีการใช้อำนาจ คือการใช้อำนาจในโรงเรียนเพื่อบังคับให้เกิดการเปลี่ยนแปลง เกิดการแลกเปลี่ยน (การให้-การเรียน) เรียนรู้กันและเกิดการยอมรับหลักสูตรใหม่ขึ้นมา

ส่วน McNeil ซึ่งเป็นนักพัฒนาหลักสูตรแนวใหม่ที่มีชื่อเสียงคนหนึ่ง กล่าวถึงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เป็นจุดแข็งมากกว่าจุดอ่อน ว่าต้องมีการปรับเปลี่ยนการใช้เอกสารเพื่อให้เกิดความรู้ ความเข้าใจในหลักสูตรใหม่ตลอดจนเอกสารประกอบหลักสูตรอื่น ๆ ต้องทำให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้านต่าง ๆ การทำให้ยุ่งยากในช่วงสั้น ๆ เพื่อการสร้างสิ่งเร้า การปรับโครงสร้างภายในโรงเรียน การชี้แนะให้เปลี่ยนทัศนคติ ความเชื่อและเห็นคุณค่าของการเปลี่ยนแปลง

ตารางที่ 3 สรุปแนวคิดและทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของ Bennis, Chin และ McNeil

Bennis(60)	Chin(61)	McNeil(62)
1. การวางแผนการเปลี่ยนแปลง ในกรณีที่มีอำนาจและหน้าที่ เท่าเทียมกัน <ul style="list-style-type: none"> ● การกำหนดปณิธาน 	1. กลวิธีการใช้เหตุผลเชิง ประจักษ์ <ul style="list-style-type: none"> ● ความจำเป็นของการ เปลี่ยนแปลง 	1. การปรับเปลี่ยนการใช้เอกสาร 2. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม 3. การทำให้ยุ่งยากช่วงสั้นๆ 4. การปรับโครงสร้างภายใน โรงเรียน 5. การแนะนำให้เปลี่ยนทัศนคติ ความเชื่อ เห็นคุณค่าของ การเปลี่ยนแปลง
2. การบีบบังคับ <ul style="list-style-type: none"> ● การใช้อำนาจที่ไม่สมดุล 	2. กลวิธีการใช้มาตรฐานและการ ให้การศึกษาอีกครั้ง <ul style="list-style-type: none"> ● การเปลี่ยนเจตคติ ค่านิยม ความรู้ และทักษะ 	
3. การเปลี่ยนแปลงปฏิสัมพันธ์ <ul style="list-style-type: none"> ● การกระจายอำนาจให้แก่ บุคลากรในกลุ่มแต่ขาดอิสระ ในการใช้ความพยายาม 	3. กลวิธีการใช้อำนาจ <ul style="list-style-type: none"> ● ใช้ในโรงเรียน ● เกิดการแลกเปลี่ยน (การให้-การรับ) ให้อยอมรับ หลักสูตรใหม่ 	

3. การพัฒนาครูกับการนำหลักสูตรไปใช้

มีคำกล่าวที่ว่า “การพัฒนาจะไม่มีวันสำเร็จหากไม่เริ่มต้นจากการพัฒนาคนก่อน”(63) ผู้มีบทบาทเกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปใช้มากที่สุดคือ ครูหรือผู้ปฏิบัติ หากครูไม่เปลี่ยนแปลง พฤติกรรมความคิดความเชื่อ หลักสูตรก็ไม่อาจเกิดสัมฤทธิ์ผลตามเป้าหมายได้ ครูจำเป็นต้อง ปฏิรูปตนเอง เพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้จะนำไปสู่ความสำเร็จในการปฏิรูปการศึกษา

หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ได้ระบุถึงการพัฒนาศักยภาพครูไว้ว่า ให้ถือเป็นหน้าที่ของสถานศึกษาที่จะพัฒนาครูให้เป็นครูมืออาชีพ เพื่อให้มีศักยภาพในการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนรู้ของนักเรียน(1) สำนักงานคณะกรรมการปฏิรูประบบราชการ(64) Giroux(65), Van Eynde, Hurley and Burke(66) Ornstein and Hunkins(5), Fullan(30), Corner and Ulrich(67), พระธรรมปิฎก(68), ทิพาวดี เมฆสวรรค์(69), อมเรศ ศิล่าอ่อน(70), มนตรี จุฬาวังนทล(71), สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา(72), OECD(73), Baasland(74), Baker(75), กมล สุดประเสริฐ และสุนทร สุรินทร์ชัย(46), และสมหวัง พิธิยานุวัฒน์(76) มี

ข้อสรุปในการให้ความสำคัญต่อคนหรือครูในการพัฒนาองค์กร/โรงเรียนให้มุ่งสู่เป้าหมายของการปฏิรูปการศึกษาว่า การให้ความรู้ ความเข้าใจ การเปลี่ยนแปลงความเชื่อ เจตคติ และสร้างเสริมทักษะความสามารถของครู เป็นความจำเป็นเร่งด่วนต่อกระบวนการพัฒนาหลักสูตร โดยเฉพาะเรื่องของการนำหลักสูตรไปใช้ วิธีการช่วยเหลือครูที่ดีคือ การให้การฝึกอบรมด้วยวิธีการ ขั้นตอนที่เหมาะสมและต่อเนื่องเป็นระยะๆ ตลอดช่วงอายุการทำงานของคุณ ผลที่ตามมาคือเกิดความเป็นเลิศของบุคลากร (ครู) และความเป็นเลิศขององค์กร (โรงเรียน)

การพัฒนาครูเป็นกระบวนการหนึ่งของงานการประกันคุณภาพการศึกษา และต้องมีความเป็นมาตรฐาน ดังปรากฏในมาตรฐานการศึกษาของชาติ ที่ผ่านความเห็นชอบจากที่ประชุมคณะรัฐมนตรีเมื่อวันที่ 26 ตุลาคม 2547 และให้หน่วยงานด้านการศึกษาทุกระดับนำไปเป็นแนวทางปฏิบัติในการจัดการศึกษาด้านต่างๆ การพัฒนาครูอยู่ในมาตรฐานที่ 2 แนวการจัดการศึกษา คือจัดการเรียนรู้ที่มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนเป็นสำคัญและการบริหารโดยใช้สถานศึกษาเป็นฐาน โดยกำหนดเป็นตัวบ่งชี้ที่ 2.2 คือ การพัฒนาผู้บริหาร ครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาอย่างเป็นระบบและมีคุณภาพ และยังได้กำหนดตัวบ่งชี้ย่อยไว้ในข้อ 2.2.1 ที่ว่า ผู้บริหาร ครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบต่อเนื่อง เพื่อสร้างความเข้มแข็งทางวิชาการและวิชาชีพ และข้อ 2.2.2 ที่ว่าผู้บริหาร ครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษามีคุณธรรม มีความพึงพอใจในการทำงานและผูกพันกับงาน มีอัตราการออกจากงานและอัตราความผิดทางวินัยลดลง รวมทั้งตัวบ่งชี้ที่ 2.3 คือ มีการบริหารจัดการที่ใช้สถานศึกษาเป็นฐาน(72)

การพัฒนาครูในภาษาอังกฤษมักใช้คำว่า In-service Training, In-service Education หรือ Professional Development แต่อาจแตกต่างกันบ้างเล็กน้อย OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development)(73) ให้ความหมายไว้ดังนี้

Professional Development หมายถึง กิจกรรมใดๆ ที่ใช้พัฒนาทักษะ (skills) ความรู้ (knowledge) ความเชี่ยวชาญชำนาญ (expertise) และบุคลิกภาพอื่นๆ ของบุคคลที่เป็นครู ซึ่งหมายรวมถึงการศึกษาของครูและการศึกษาเล่าเรียนในขณะประจำการด้วย ส่วน In-service Education and Training หมายถึง กิจกรรมการเรียนรู้ที่มีความเฉพาะเจาะจงในการฝึกให้ครูมีส่วนร่วมมากกว่า ดังนั้นคำแรกจึงมุ่งเน้นกิจกรรมการฝึกอบรมที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพโดยตรง และจำเป็นต้องมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ และพัฒนาทักษะปฏิบัติในวิชาชีพ

กระบวนการวิจัยของผู้วิจัยจึงเป็นการพัฒนาครูที่เป็นทั้ง Professional Development และ In-service Education and Training เข้าด้วยกัน

4. หลักกัลยาณมิตร

ในปัจจุบันมีการนำหลักกัลยาณมิตรมาใช้ในการปฏิบัติงานกับคน โดยเฉพาะงานการฝึกอบรม การนิเทศและการประกันคุณภาพการศึกษา เพราะเชื่อว่าความเป็นกัลยาณมิตรก่อให้เกิดความสุข ความพึงพอใจ ลดการต่อต้านการรับรู้สิ่งใหม่ ๆ และเกิดการ

เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมใหม่ ๆ การใช้หลักกัลยาณมิตรจึงเป็นการสร้างแรงจูงใจที่ดีในการพัฒนาครูให้เกิดศักยภาพด้านต่าง ๆ พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตโต)(77) ได้กล่าววาทถึงการสงเคราะห์อนุเคราะห์กันตามหลักปฏิบัติในฐานะที่ศที่ 4 หรือทิศเบื้องซ้ายโดยพึงปฏิบัติต่อกันในฐานะมิตร ดังนี้

1. เผื่อแผ่แบ่งปัน
2. พุดจามีน้ำใจ
3. ช่วยเหลือเกื้อกูลกัน
4. มีตนเสมอ ร่วมสุขร่วมทุกข์ด้วย
5. ซื่อสัตย์จริงใจ

5. การฝึกอบรมครูแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน

ผู้วิจัยใช้การฝึกอบรมครู แบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-Based Training) ตรงตามองค์ประกอบที่เสนอโดยสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา 8 ประการ คือ 1) ผู้ให้การอบรมต้องเป็นผู้ชำนาญ มีประสบการณ์และผลงาน 2) ผู้เข้ารับการอบรม เป็นครูที่มีความจำเป็นต้องพัฒนาเพื่อการปฏิรูปการเรียนการสอน สมัยครใจ และผู้บริหารสนับสนุน 3) จำนวนผู้เข้ารับการอบรม มีพอประมาณ เพื่อประสิทธิภาพของการให้คำปรึกษาหารือ แนะนำ และนิเทศติดตามผล 4) รูปแบบและกระบวนการของการฝึกอบรม จัดขึ้นตามสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม มุ่งเน้นการฝึกปฏิบัติจริง ใช้การบูรณาการ ใช้วงจรการทำงานแบบ PDCA 5) เนื้อหาสาระ หลักสูตร หรือชุดฝึกอบรม เพื่อการปฏิรูป (learning reform) ทั้งหลักสูตรและการสอนเป็นไปตามสาระในหมวด 4 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 6) การประเมินผล กระทำก่อนการอบรมระหว่างการอบรม และหลังการอบรม ผู้ให้การอบรมได้ให้คำปรึกษาหารือ แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ นิเทศ ติดตามประเมินผลการอบรมอย่างสม่ำเสมอ และที่สำคัญคือมีการประเมินผลการฝึกอบรมจากการเปลี่ยนแปลง เจตคติและพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู 7) สถานที่ฝึกอบรม คือ โรงเรียนหรือสถานศึกษา เพราะเป็นสถานการณ์จริง ช่วยประหยัดค่าใช้จ่ายในการเดินทาง ค่าอาหาร และเครื่องดื่ม และอื่นๆ เพราะโรงเรียนช่วยอำนวยความสะดวกได้ 8) ผู้บริหารโรงเรียนและเพื่อนครูให้ความร่วมมือ อำนวยความสะดวก หรือให้โรงเรียนเป็นเจ้าของโครงการฝึกอบรม (78)

แนวคิดและทฤษฎีการนำมาตรฐานการเรียนรู้ไปใช้

ความเป็นมาของการเคลื่อนไหวในการกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้เริ่มขึ้นในสหรัฐอเมริกา ใน ค.ศ. 1989 โดย National Governor's Association ได้เรียกร้องให้มีการพัฒนามาตรฐานการเรียนรู้ระดับชาติ เพื่อใช้จัดทำหลักสูตรและการเรียนการสอน และมาใน ค.ศ. 1994 ประธานาธิบดีคลินตันได้ประกาศกฎหมายการศึกษา Goal 2000 : Educate America Act(36) ซึ่งเปรียบได้กับการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.

2542 (ค.ศ. 1999) ของประเทศไทยที่ให้มีการประกาศใช้หลักสูตรฯ ภายใน พ.ศ. 2545 (ประกาศหลักสูตร พ.ศ. 2544) และเริ่มใช้จริงหรือบังคับใช้ พ.ศ. 2546 เป็นต้นไป ประเทศไทยจึงมีหลักสูตรที่ใช้มาตรฐานนำทาง (School – Based Curriculum) ขึ้นมา

1. ชนิดของมาตรฐานการเรียนรู้และวิธีนำมาตรฐานการเรียนรู้ไปใช้

มาตรฐานการเรียนรู้มี 2 ชนิด คือ มาตรฐานเชิงเนื้อหา (Content Standards) และมาตรฐานเชิงความสามารถในการปฏิบัติ (Performance Standards)(79-84) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. **มาตรฐานเชิงเนื้อหา** เป็นมาตรฐานที่ระบุว่านักเรียนควรต้องรู้อะไร และสามารถทำอะไรได้ (what students should know and be able to do) ซึ่งหมายรวมถึง การมีความรู้ และทักษะ วิธีคิด วิธีสื่อสาร การให้เหตุผล การสืบค้น การนำเสนอแนวคิด มโนทัศน์ ประเด็นปัญหา และข้อมูลสารสนเทศ รวมทั้งรู้ในคุณค่าของสิ่งที่รู้และกระทำด้วย

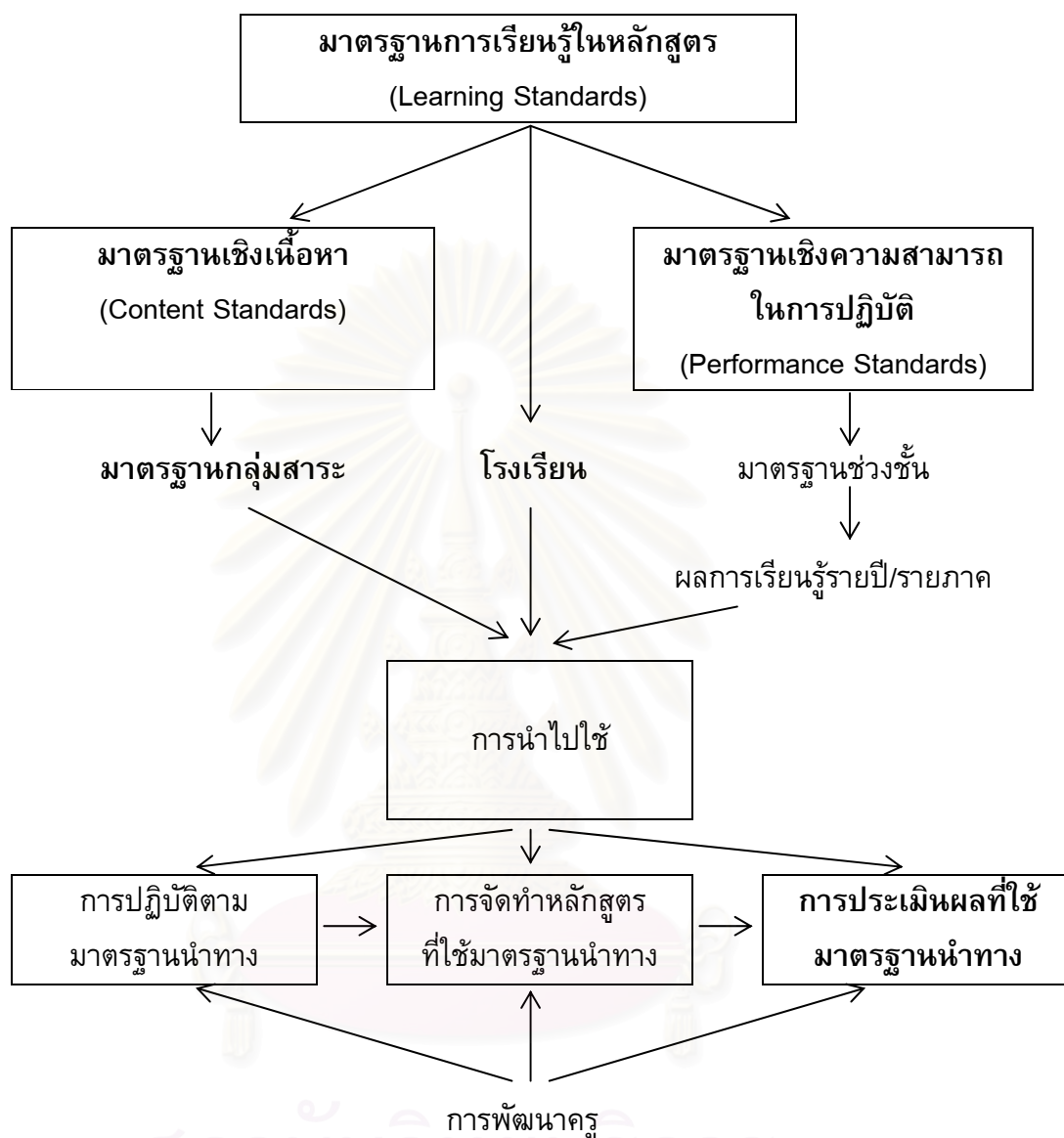
2. **มาตรฐานเชิงความสามารถในการปฏิบัติ** เป็นมาตรฐานที่ระบุว่า ความดีของความรู้ ทักษะ และคุณธรรมหรือคุณค่านั้นมีความดีอยู่อย่างไรจึงจะเพียงพอ (how good is goodenough) ซึ่งบ่งชี้ถึงระดับของสัมฤทธิ์ผลที่คาดหวังว่านักเรียนจะทำได้สำเร็จตามที่มาตรฐานเชิงเนื้อหาระบุไว้ รวมทั้งบ่งชี้ถึงธรรมชาติของหลักฐานร่องรอยที่จำเป็นในการพิจารณาตรวจสอบ เช่น เรียงความ การพิสูจน์ทางคณิตศาสตร์ การทดลองทางวิทยาศาสตร์ โครงการ การสอบหรือการผสมผสานหลายๆ อย่างเข้าด้วยกัน เพื่อแสดงให้เห็นว่านักเรียนมีมาตรฐานเชิงเนื้อหาแล้ว และมีความสามารถเชิงปฏิบัติที่มีคุณภาพเป็นที่ยอมรับได้

ในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ได้กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ทั้ง 2 ชนิดนี้ไว้ในมาตรฐานกลุ่มสาระการเรียนรู้ และมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นของ 8 กลุ่มสาระ (1)

วิธีการนำมาตรฐานการเรียนรู้นำทาง (Standard – Based) ไปใช้มีหลากหลายในรูปของการเรียนการสอนที่ใช้มาตรฐานนำทาง (Standard - Based Instruction) 3 องค์ประกอบ (85) ดังนี้

1. การปฏิบัติตามมาตรฐานนำทาง (Standard Based Practice)
2. การจัดทำหลักสูตรที่ใช้มาตรฐานนำทาง (Standard - Based Curriculum)
3. การประเมินผลที่ใช้มาตรฐานนำทาง (Standard - Based Assessment)

ผู้วิจัยจึงได้สรุปความสัมพันธ์เชื่อมโยงของมาตรฐานการเรียนรู้ในหลักสูตร ชนิดของมาตรฐานการเรียนรู้ การนำหลักสูตรที่ใช้มาตรฐานการเรียนรู้นำทางไปใช้ องค์ประกอบของการเรียนการสอนที่ใช้มาตรฐานนำทางและการพัฒนาครู ดังภาพที่ 9



ภาพที่ 9 สรุปความเชื่อมโยงของการนำหลักสูตรที่ใช้มาตรฐานการเรียนรู้ นำทางไปใช้ในโรงเรียน

กระบวนการในการใช้มาตรฐานการเรียนรู้ในการเรียนการสอน ช่วยให้ครูผู้สอนเห็นชัดเจนว่ามาตรฐานการเรียนรู้สามารถช่วยกำหนดจุดเน้นของหลักสูตร ช่วยพิจารณาบทวนการเรียนการสอนที่ผ่านมา ช่วยให้นักเรียนทราบผลที่คาดหวังได้อย่างชัดเจนและนักเรียนมีผลการเรียนดีขึ้น ทั้งนี้เพราะมาตรฐานการเรียนรู้ออกถึงสิ่งที่คาดหวังหรือจุดหมายไว้อย่างชัดเจนว่าอะไรคือสิ่งที่ต้องการให้นักเรียนทุกคนรู้และปฏิบัติได้ ตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลและความต้องการของผู้เรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

นักเรียน มาตรฐานช่วยให้นักเรียนทราบถึงผลปฏิบัติที่คาดหวังจากการเรียนอย่างชัดเจน ทำให้นักเรียนทราบว่าเขาต้องทำอะไรบ้าง เพื่อให้ถึงมาตรฐานที่กำหนด มาตรฐานจึงช่วยให้นักเรียนรู้ถึงพัฒนาการการเรียนของตน เป็นสิ่งท้าทาย และช่วยให้เกิดความเท่าเทียมกันในการเรียนรู้ และเป็นเสมือนรางวัลเมื่อนักเรียนสามารถพัฒนาไปถึงมาตรฐานได้

ครู มาตรฐานช่วยครูในการสร้างหลักสูตร ออกแบบการสอนและการประเมิน ทำให้นักเรียนทราบว่าอะไรเป็นสิ่งสำคัญที่นักเรียนควรรู้ หลักสูตรและการประเมินแบบอิงมาตรฐานจะช่วยให้การสอนของครูมีเป้าหมายที่ชัดเจนกว่าหลักสูตรแบบอื่น

ท้องถิ่นและโรงเรียน มาตรฐานช่วยให้นักการศึกษาและผู้ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาในระดับท้องถิ่น เขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียน (ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 บุคคลเหล่านี้คือ คณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน) เข้าใจและนำนวัตกรรมมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตร กำหนดเนื้อหาการเรียนการสอนและการประเมินผล

ผู้ประกอบการ นักธุรกิจ และผู้นำชุมชน มาตรฐานเป็นความคาดหวังทางการศึกษาที่ตั้งไว้ร่วมกัน มาตรฐานช่วยให้นักศึกษาในชุมชนสื่อสารเข้าใจตรงกันเกี่ยวกับเรื่องหลักสูตร กระบวนการเรียนการสอน และมีผลทำให้ผู้ที่เกี่ยวข้องทั้งผู้ประกอบการ นักธุรกิจและผู้นำชุมชน เข้ามามีส่วนร่วมในการวางแผนการศึกษาสำหรับเยาวชนในท้องถิ่นให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น เป็นเครื่องมือที่ใช้อ้างอิง เป็นหลักให้หน่วยงานต่างๆ ในระบบการศึกษาทำงานร่วมกัน และเป็นหลักประกันคุณภาพการศึกษาของแต่ละท้องถิ่น

2. ขั้นตอนการแปลงมาตรฐานการเรียนรู้สู่การปฏิบัติ

ขั้นตอนการแปลงมาตรฐานการเรียนรู้สู่การปฏิบัติ คือ กระบวนการจัดทำสาระหลักสูตร ตั้งแต่การศึกษาวិเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้จนถึงการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้รายชั่วโมง ซึ่งสามารถกำหนดเป็นรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรได้หลายรูปแบบ ดังตัวอย่างบางตัวอย่างต่อไปนี้

Educational Broadcasting Corporation, Public Affairs Television, USA (85) ได้เผยแพร่โปรแกรมหรือหลักสูตรการจัดทำมาตรฐานการเรียนรู้สู่การปฏิบัติ (Standards in Action) ทาง website โดยใช้ชื่อว่า Standards in Action : Making Real World Connections in Mathematics โดยมีรูปแบบหรือขั้นตอน 6 ขั้นตอนดังนี้

- การปฐมนิเทศ ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตร
- สัปดาห์ที่ 1 มาตรฐานคืออะไร และทำไมต้องใช้มาตรฐาน
เป็นการให้ความรู้เกี่ยวกับมาตรฐานการเรียนรู้คณิตศาสตร์ของรัฐ
นิวยอร์ก พื้นฐานความรู้เกี่ยวกับมาตรฐาน บทบาทของมาตรฐานกับ
การปฏิบัติ เพื่อให้ครูได้แสดงความคิด
- สัปดาห์ที่ 2 มาตรฐานการเรียนรู้ในชั้นเรียนคืออะไร
เป็นการตรวจสอบการนำมาตรฐานการเรียนรู้ไปใช้ ใช้อย่างไร มีผลต่อ
พฤติกรรมการปฏิบัติการสอนกับพฤติกรรมการเรียนรู้อย่างไร โดยใช้
วิดีโอและกลวิธีต่างๆ ประกอบการฝึกอบรม
- สัปดาห์ที่ 3 ครูปฏิบัติการศึกษาข้อมูล
เป็นช่วงที่เน้นให้ครูจัดทำเนื้อหาสาระ โดยใช้ข้อมูลต่างๆ มาประกอบ
ในฐานะเป็นครูมืออาชีพ ครูได้ออกแบบและตรวจสอบผลงานด้วย
ตนเอง
- สัปดาห์ที่ 4 การพัฒนาบทเรียน/แผนการจัดการเรียนรู้
เป็นการออกแบบและวางแผนการจัดการเรียนรู้ เพื่อชักจูงใจให้ผู้เรียน
เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้เฉพาะอย่างขึ้นมา เพื่อช่วยครูในการประเมิน
การเรียนรู้ของผู้เรียนและประเมินผลสัมฤทธิ์ในการสอนของครู โดย
แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน
- สัปดาห์ที่ 5 การนำแผนการจัดการเรียนรู้ไปใช้และการวางแผนการประเมิน
เป็นการทบทวนแผนการจัดการเรียนรู้และการนำไปใช้สอนใน
ห้องเรียนเป็นครั้งสุดท้าย เป็นกิจกรรมการวิเคราะห์และอภิปราย
เกี่ยวกับผลงานต่างๆ ของผู้เรียนตลอดจนค้นหาวิธีประเมินและการ
เก็บร่องรอยการเรียนรู้ของผู้เรียน และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน
- สัปดาห์ที่ 6 โอกาสพัฒนาครู
เป็นการประชุมร่วมกัน เพื่อทบทวนหลักสูตรและวางแผนการพัฒนา
เพื่อความก้าวหน้าในวิชาชีพของครูต่อไปอีก ครูได้พูดคุย สะท้อน
ข้อมูลที่ได้รับหลังจากการใช้แผนการจัดการเรียนรู้กับผู้เรียน มีการ
พิจารณาถึงวิถีทางที่ควรดำเนินการต่อไป เพื่อการสร้างเสริม
ความก้าวหน้าในวิชาชีพให้เป็นครูที่ใช้มาตรฐานนำทาง (Standard-
based teacher) รวมทั้งการประเมินหลักสูตรการฝึกอบรมนี้ด้วย

วิชัย วงษ์ใหญ่(86) ได้จัดทำเอกสารรูปแบบหรือขั้นตอนการจัดทำสาระหลักสูตรสถานศึกษาไว้ 5 ใบบาง โดยมีกิจกรรมดังนี้

- ใบบางที่ 1 - ศึกษามาตรฐานของ สมศ. 27 มาตรฐาน แล้วนำมาทำแผนที่ความคิดรวบยอด (concept mapping) แต่ละมาตรฐาน
- ศึกษาจุดหมายหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน 9 ข้อ แล้วนำมาทำแผนที่ความคิดรวบยอดแต่ละข้อ
- ใบบางที่ 2 - ศึกษามาตรฐานสาระการเรียนรู้ช่วงชั้น 8 กลุ่ม แล้วทำเป็นผลของสาระการเรียนรู้รายปีการศึกษาของแต่ละชั้น
- นำผลของสาระการเรียนรู้รายปีมาเขียนคำอธิบายรายวิชา
- ใบบางที่ 3 - หาความคิดรวบยอดหลัก (main concept) จากผลของสาระการเรียนรู้รายปี โดยแบ่งออกเป็นการเรียนรู้ภาคเรียนที่ 1 และภาคเรียนที่ 2
- กำหนดหน่วยการเรียนรู้ของแต่ละภาคการศึกษา
- ใบบางที่ 4 - หาความคิดรวบยอดที่แบ่งในแต่ละภาคการศึกษามาสร้างหน่วยการเรียนรู้
- นำข้อมูลที่ได้ในตารางไปเขียนผลการเรียนรู้
- ใบบางที่ 5 - นำข้อมูลจากใบบางที่ 4 มาออกแบบหน่วยการเรียนรู้ โดยกำหนดสาระระดับชั้น ภาคเรียนที่ หน่วย/บทที่ เรื่อง เวลา (คาบ/ชั่วโมง) ผลการเรียนรู้ ความคิดรวบยอด หัวข้อสาระการเรียนรู้ คุณลักษณะที่พึงประสงค์คุณธรรมจริยธรรม จุดประสงค์การเรียนรู้ การออกแบบกิจกรรม (ในลักษณะแผนหน่วย หรือ แผนรวมหน่วยโดยการเลือกทำ) สื่อการเรียนรู้ การประเมินผล การออกแบบวิธีการและเครื่องมือประเมินผล บันทึกหลังการเรียนการสอน

รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรจึงมีหลายรูปแบบสอดคล้องกับหลักการของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ที่ระบุถึงควมมีเอกภาพเชิงนโยบาย แต่หลากหลายการปฏิบัติ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้พัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาขึ้นมา เพื่อเป็นเครื่องมือทางความคิดที่เป็นรูปธรรม ซึ่งประกอบด้วยวิธีการและขั้นตอนสามารถนำไปใช้ในการฝึกอบรมครูให้มีความรู้ ความสามารถ และเจตคติที่ดีต่อการใช้หลักสูตรใหม่ฉบับนี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับแนวคิดและทฤษฎีต่างๆ ที่ได้นำเสนอมาแล้ว

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

Hirsh(87) ได้วิจัยเรื่องการพัฒนาครูเกี่ยวกับการใช้มาตรฐานนำทาง สรุปผลการวิจัยว่า การพัฒนามาตรฐานการเรียนรู้ที่ดีที่สุดสำหรับการปฏิบัติ แบ่งออกได้เป็น 3 ส่วน คือ ด้านบริบท (Context) เป็นมาตรฐานเชิงปัจจัยที่ระบุถึงวัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่ๆ เกี่ยวกับการกำหนดเกณฑ์การ ปรับปรุงในอนาคต การมีผู้นำที่เข้มแข็ง เป็นแรงจูงใจให้ครูและผู้เกี่ยวข้อง การกำหนดแผนกลยุทธ์ และมีงบประมาณสนับสนุน การจัดเวลาและโอกาสให้ครูได้ทำงานเรียนรู้ และเรียนรู้ร่วมกันจนสำเร็จตามภารกิจและเป้าหมายของโรงเรียน

ด้านกระบวนการ (Process) เป็นมาตรฐานเชิงกระบวนการให้ครูได้มีความรู้ ทักษะ และความรู้สึกนึกคิดที่ระบุถึงการประสานความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้และพัฒนาการของมนุษย์ การจัดช่วงเวลา 3 ช่วงในการเปลี่ยนแปลงกระบวนการ (ช่วงเริ่มต้น-นำไปใช้-กำหนดการใช้) การเรียงลำดับความจำเป็นโดยพิจารณาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน ความแน่ใจว่าครูได้เรียนรู้และนำทักษะการร่วมมือไปใช้ประชุมแลกเปลี่ยน แก้ปัญหา และทำงานด้วยกันฉันท์เพื่อน ครูต้องมีความรู้และใช้ขั้นตอนต่างๆ ในการจัดทำสาระหลักสูตร การพัฒนาที่มองอย่างมีประสิทธิภาพ ประสิทธิภาพ และเป็นมิตรกัน

ด้านเนื้อหา (Content) เป็นมาตรฐานเชิงเนื้อหาที่หมายรวมทั้งทักษะและองค์ความรู้ในระดับสูงที่เกิดขึ้นแก่นักเรียน โดยระบุถึงเนื้อหาที่มีประสิทธิภาพว่าต้องมีลักษณะดังนี้ คือช่วยเพิ่มความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนและการจัดการเรียนการสอนให้แก่ผู้บริหารและครู เพื่อให้แน่ใจว่าตรงตามพัฒนาการและความต้องการของนักเรียน ระบุความหลากหลายของการฝึกอบรมให้สอดคล้องกับความรู้ ทักษะ และพฤติกรรมจำเป็นของครู เพื่อให้แน่ใจว่าจัดเนื้อหาที่มีคุณภาพและเสมอภาคให้นักเรียน ช่วยให้จัดหลักสูตรที่ทำนายและพัฒนาอย่างเหมาะสม เพื่อให้นักเรียนบูรณาการการคิดกับการเรียนรู้เข้าด้วยกัน เตรียมความพร้อมให้ครูและผู้บริหาร เพื่อให้แสดงความคาดหวังขั้นสูงกับการเรียนรู้ของนักเรียน และช่วยอำนวยความสะดวกให้แก่ครู

Kimmel and O'Shea(88) Guskey(89) King(90) และ Old Rochester Regional School District(91) ได้วิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูเกี่ยวกับการนำมาตรฐานไปใช้เป็นผลสำเร็จ สรุปได้ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 สรุปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูเกี่ยวกับการนำมาตรฐานไปใช้เป็นผลสำเร็จ

รูปแบบการพัฒนา	การเปลี่ยนพฤติกรรมครู	วิธีประเมินผล
<p>1. ช่วงฤดูร้อนและช่วงปีการศึกษา เป็นการประชุมเชิงปฏิบัติการเกี่ยวกับเนื้อหา (in-service Training)</p> <p>2. การประชุมเชิงปฏิบัติการที่มุ่งเน้นขั้นตอนวิธีการ</p> <p>3. การจัดประสบการณ์ภาคฤดูร้อน (summer in-service Training/practicum experience)</p> <p>4. การสังเกตการสอนและให้ผลย้อนกลับในชั้นเรียน</p> <p>ผลที่ครูได้รับ</p> <p>1. การได้ทำงานแบบร่วมมือกัน</p> <p>2. ได้ยกระดับความรู้ในเนื้อหาวิชา</p> <p>3. ได้ฝึกปฏิบัติการสอนด้วยวิธีการหลากหลาย</p>	<p>1. เป็นกระบวนการค่อยเป็นค่อยไป</p> <p>2. การให้ผลย้อนกลับแก่ครูเป็นประจำสำคัญมาก</p> <p>3. จัดโอกาสให้ครูได้สะท้อนการทำงานและอภิปรายกับเพื่อนเป็นประจำ</p> <p>4. การให้ความสนับสนุนช่วยเหลืออย่างต่อเนื่องมีความสำคัญ</p> <p>ผลที่ได้รับ</p> <p>ครูแต่ละคนมีความรู้ ทักษะ/ความสามารถ และเจตคติดีขึ้น</p>	<p>1. การสังเกตครูช่วงฤดูร้อนและช่วงปีการศึกษา</p> <p>2. อัดเทปการสอนของครู</p> <p>3. สังเกตการเปลี่ยนแปลงของนักเรียนในห้องเรียน</p> <p>ปัจจัยที่ทำให้ใช้หลักสูตรได้สำเร็จ</p> <p>1. การวางแผนหลักสูตรแบบบูรณาเชื่อมโยงและประสานสัมพันธ์กัน</p> <p>2. โปรแกรมการพัฒนาครูอย่างค่อยเป็นค่อยไปและยั่งยืน</p> <p>3. การสนับสนุนในสาระเกี่ยวกับ</p> <ul style="list-style-type: none"> ● เนื้อหาวิชา ● เทคนิคการประเมินผลหลากหลาย ● กลวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือ ● เทคโนโลยีเกี่ยวกับการเรียนการสอนและชุด software ต่างๆ

Rycus and Hughes(92) ได้พัฒนาระบบการฝึกอบรมโดยใช้ความสามารถนำทาง (The Comprehensive, Competency-Based Inservice Training - CCBIT™) เพื่อจัดการฝึกอบรมให้เหมาะสมกับบุคคลและเวลา (to provide the “right training” to the “right people” at the “right time”) CCBIT™ มีความเป็นระบบ มีการวางแผน และใช้วิธีการจัดการที่ดีในการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาและการบริหารจัดการ โดยพัฒนาโครงสร้างการบริหารภายในองค์กรทั้งที่เป็นแบบรวมศูนย์และการกระจายอำนาจ (centralized and decentralized) การกำหนดให้มีการพัฒนาบุคลากร การใช้เทคโนโลยี การจัดอันดับความสำคัญของข้อมูลที่เป็นต่อการฝึกอบรม กลไกการวางแผนอย่างต่อเนื่อง รวมทั้งการจัดการและการประเมินผลกิจกรรมในหลักสูตร เป็นระบบที่ใช้พัฒนาหลักสูตรผู้เข้ารับการอบรม และทรัพยากรการฝึกอบรมอื่นๆ ให้ทันต่อเหตุการณ์ และเป็นกลยุทธ์ที่ใช้ถ่ายโยงการเรียนรู้ที่ดีที่สุด กิจกรรมจำเป็น เฉพาะเจาะจงในการพัฒนาและการนำระบบ CCBIT™ ไปใช้สรุปได้ดังนี้

1. นิยามเป้าหมายของผู้เข้ารับการฝึกอบรม เพื่อให้เหมาะสมกับคนแต่ละกลุ่มแต่ละงานที่รับผิดชอบ
2. วิเคราะห์งานที่รับผิดชอบ เพื่อกำหนดมาตรฐานเชิงความสามารถในการปฏิบัติ อันสะท้อนถึงการปฏิบัติที่ดีที่สุด
3. พัฒนาความสามารถ ความสามารถคือ การจัดกลุ่มองค์ประกอบด้านความรู้และทักษะที่จำเป็นต่อการแสดงความสามารถในการปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ
4. ประเมินความต้องการจำเป็นในการฝึกอบรม เป็นการกำหนดกระบวนการตอบคำถามสำคัญ 2 คำถาม คือ ความรู้อะไรและทักษะอะไรที่ข้าพเจ้าจำเป็นต้องใช้ในการปฏิบัติงานให้ได้ประสิทธิผล และข้าพเจ้าจำเป็นต้องพัฒนาสิ่งเหล่านี้ในเรื่องใดบ้าง
5. วินิจฉัยและเลือกหลักสูตร เพื่อเลือกเนื้อหาที่เหมาะสมในหลักสูตรฝึกอบรม
6. เลือกและเตรียมผู้ให้การฝึกอบรม โดยการประเมินผู้ให้การอบรมด้วยเกณฑ์ต่างๆ เกี่ยวกับทักษะการแสดงออกและการเป็นผู้อำนวยความสะดวกให้แก่กลุ่ม ความรู้ การปฏิบัติ ประสบการณ์เดิม ความสามารถเฉพาะเรื่อง
7. พัฒนาแผนการฝึกอบรม โดยการใช้ข้อมูลต่างๆ มาประกอบ เช่น ลำดับของความต้องการจำเป็น การเลือกหลักสูตรที่เหมาะสม การเลือกผู้ให้การฝึกอบรม เป้าหมายของผู้เข้ารับการฝึกอบรม แผนการฝึกอบรมต้องแบ่งออกเป็นช่วงๆ เหมาะสมกับเวลา และตอบสนองต่อความต้องการจำเป็น
8. ให้การฝึกอบรม การอบรมจะเกิดขึ้นได้ต่อเมื่อผ่านข้อ 1-7 มาแล้ว คือ การวินิจฉัยความต้องการการเรียนรู้ (right people) มีหลักสูตรที่เหมาะสมและมีผู้ให้การฝึกอบรมที่เหมาะสม (right training) และจัดการฝึกอบรมให้เร็วที่สุดหลังจากการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น (right time)

9. นำกิจกรรมการถ่ายโยงการเรียนรู้ไปใช้ เป็นกิจกรรมที่วางแผน ออกแบบ และ บูรณาการเข้ากับหลักสูตรได้เป็นอย่างดี เช่น การจับประเด็นและการวางแผนปฏิบัติงานในการ อบรมเชิงปฏิบัติการ (workshop)

10. ประเมินผลและให้ผลย้อนกลับ ใช้การประเมินผลทั้งระหว่างการฝึกอบรม (formative) และหลังการฝึกอบรม (summative) การประเมินระหว่างการฝึกอบรมเป็นการ ประเมินคุณภาพและประสิทธิภาพของกิจกรรม โปรแกรมหรือรูปแบบของการฝึกอบรมโดยตรง ผู้รับการฝึกอบรมประเมินความสามารถของผู้ให้การอบรมเกี่ยวกับความรู้ ทักษะการแสดงออก และการอำนวยความสะดวก ความสามารถในการเชื่อมโยงมโนทัศน์ไปสู่การปฏิบัติ การบูรณาการ และการใช้เวลา ส่วนการประเมินหลังการฝึกอบรมเป็นการประเมินผลที่ได้รับ (outcomes) คือ ระดับความรู้และทักษะ พฤติกรรมการทำงานที่เปลี่ยนแปลง ผลกระทบที่มีต่อองค์กร

The Education Review Office (ERO)(93) ได้ศึกษาเรื่อง การฝึกอบรมให้ครู : ความ รับผิดชอบของคณะกรรมการสถานศึกษา โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อการสืบค้นให้แจ้งชัดถึงความ เชื่อมโยงระหว่างความรับผิดชอบของคณะกรรมการที่ให้การยอมรับในหลักสูตรกับข้อตกลงใน การพัฒนาและการนำนโยบายเกี่ยวกับการส่งเสริมให้บุคลากรมีความสามารถอยู่ในระดับสูงไป ใช้ โดยใช้ทรัพยากรทางการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ และยอมรับในความต้องการของ นักเรียน ผลการศึกษาพบว่า การปฏิบัติ และขั้นตอนการปฏิบัติของคณะกรรมการมีผลโดยตรง ต่อสัมฤทธิ์ผลของหลักสูตร ซึ่งต้องปฏิบัติใน 3 ขอบข่าย คือ ความรับผิดชอบของคณะกรรมการ ในการจัดการฝึกอบรมที่มีคุณภาพให้ครู การฝึกอบรมควรจัดอย่างไรและเมื่อไร และบริหาร จัดการฝึกอบรมอย่างไรบ้าง ต่อมา The Education Review Office (ERO)(94) ได้ศึกษาเรื่อง การฝึกอบรมให้ครูในโรงเรียนประเทศนิวซีแลนด์ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อตรวจสอบว่า การ ฝึกอบรมในโรงเรียนที่ควรจัดอย่างต่อเนื่องนั้นควรทำอย่างไรดี จะได้กำหนดเป็นนโยบายของ รัฐบาล เกี่ยวกับการจัดการฝึกอบรม และเพื่อให้ได้สารสนเทศเกี่ยวกับการปฏิบัติที่ดีที่จะช่วย โรงเรียนให้ใช้การฝึกอบรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยประเมินปรากฏการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นใน วิทยาลัยทั่วประเทศนิวซีแลนด์ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นชัดเจนว่าทักษะและความสามารถของครู มีผลกระทบอย่างมีนัยสำคัญต่อการเรียนรู้และสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน การฝึกอบรมทั้งก่อนและ ระหว่างประจำการมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาทักษะและความสามารถของครู การฝึกอบรมที่ มีประสิทธิภาพช่วยสร้างเสริมความสามารถของครู และในทางกลับกันก็ช่วยพัฒนาสัมฤทธิ์ผล ของนักเรียนด้วย

Connelly (95) ได้ศึกษาหาคำตอบเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครูในการ สร้างเสริมสุขภาพ พบข้อสรุปของ Behavior Change Consortium (BCC) ดังนี้

1. ปัจจัยสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม คือ ปัญหาด้านเศรษฐกิจ และบริบทที่เกี่ยวข้อง

2. โปรแกรมของ BCC โดยรวมต้องมีทั้ง 1) ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับวิธีวิทยา (methodological) และ 2) การกำจัดโอกาสของการเกิดความผิดพลาด
3. เชื่อมมั่นในทฤษฎี Self-Determination
4. ปัจจัยอื่นๆ คือ ปัจจัยด้านสังคม ข้อกำหนดทางวัฒนธรรม กฎระเบียบ และโครงสร้างของสถาบัน เช่น เพศ ครอบครัว แหล่งทรัพยากร ระดับชั้นทางสังคม
5. การดำรงและสืบทอดพฤติกรรม ต้องใช้ทฤษฎีหลากหลายในบริบทที่หลากหลาย

Bullough Jr. และ Kridel(96) ได้ศึกษาเรื่องการประชุมอบรมเชิงปฏิบัติการและการพัฒนาครูในเวลา 8 ปี จุดมุ่งหมายเพื่อการสำรวจถึงจุดกำเนิด (origins) และการปฏิบัติ (practice) ในการประชุมอบรมเชิงปฏิบัติการ (workshop) ซึ่งเป็นรูปแบบ (form) หนึ่งของการพัฒนาครู (in-service teacher Education) ในช่วง ค.ศ.1933-1941 โดยได้รับการสนับสนุนทุนวิจัยจาก the Progressive Education Association ผลการวิจัยทำให้ได้บทเรียนสำหรับการปฏิรูปการศึกษาในปัจจุบัน ซึ่งผู้วิจัยได้เรียกร้องให้เห็นความสำคัญของประวัติศาสตร์เกี่ยวกับเรื่องนี้ เพราะการทดลองใช้หลักสูตรระดับมัธยมศึกษา ย่อมส่งผลกระทบต่อการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาและจำเป็นต้องมีการปรับปรุงหลักสูตร ผลจากการศึกษานี้ทำให้เกิดการพัฒนาหลักสูตรแกนกลางขึ้นมา และสิ่งจำเป็นที่ตามมาคือ การเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์ระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติการพัฒนาครู จากเดิมที่ครูเรียนรู้จากการสอนมาเป็นการเรียนรู้อย่างเป็นระบบด้วยนวัตกรรมการพัฒนาครูที่เรียกว่า การประชุมอบรมเชิงปฏิบัติการ (workshop) ในลักษณะสอนไปด้วยพัฒนาไปด้วย สิ่งที่ครูต้องการความช่วยเหลือ คือ ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรใหม่ เพื่อการนำไปใช้ช่วยพัฒนาหลักสูตร การใช้หลักสูตร สื่อการเรียนการสอน การสร้างสัมพันธ์ภาพกับเพื่อนครู ผู้บริหาร และบุคลากรอื่นๆ พัฒนาการจำเป็น 3 ส่วนที่ต้องใช้ในการพัฒนาครู คือ 1) โปรแกรมการประเมินผลเพื่อความชัดเจนของการกำหนดเป้าหมาย 2) การแข่งขันกันกำหนดแนวทางโดยใช้ปรัชญาที่เกี่ยวกับคุณค่าทางประชาธิปไตยในแต่ละโรงเรียนเป็นสิ่งสำคัญ และ 3) การเปลี่ยนบทบาทของครู ซึ่งเป็นผลมาจากการปฏิรูปหลักสูตรและการเรียนการสอน การประชุมอบรมเชิงปฏิบัติการทำได้หลายครั้งตามความต้องการจำเป็นของครู ทั้งในระหว่างวันทำการสอน วันหยุดสุดสัปดาห์ วันหยุดช่วงฤดูร้อน อย่างไรก็ตาม การประชุมเชิงปฏิบัติการทั้งหลาย เป็นการให้ประสบการณ์การปฏิบัติอย่างเป็นประชาธิปไตยแก่ครู โรงเรียนได้ปฏิรูปและครูได้รับการพัฒนาเพื่อความก้าวหน้าในวิชาชีพ

Thomas และ Knezek(97) ได้สรุปผลการวิจัยจากการสำรวจผู้นำในวิชาชีพที่เกี่ยวข้องกับการใช้เทคโนโลยีและการปฏิรูปโรงเรียนในสหรัฐอเมริกาว่า ลักษณะของการปฏิรูปโรงเรียนต้องจัดกลุ่มเป็น 5 กลุ่ม เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ดังนี้

1. ประสบการณ์การเรียนรู้
2. บทบาทของครู

3. หลักสูตร
4. ภาวะการเป็นผู้นำในการบริหารจัดการ/โครงสร้าง
5. การบริหารและงบประมาณ

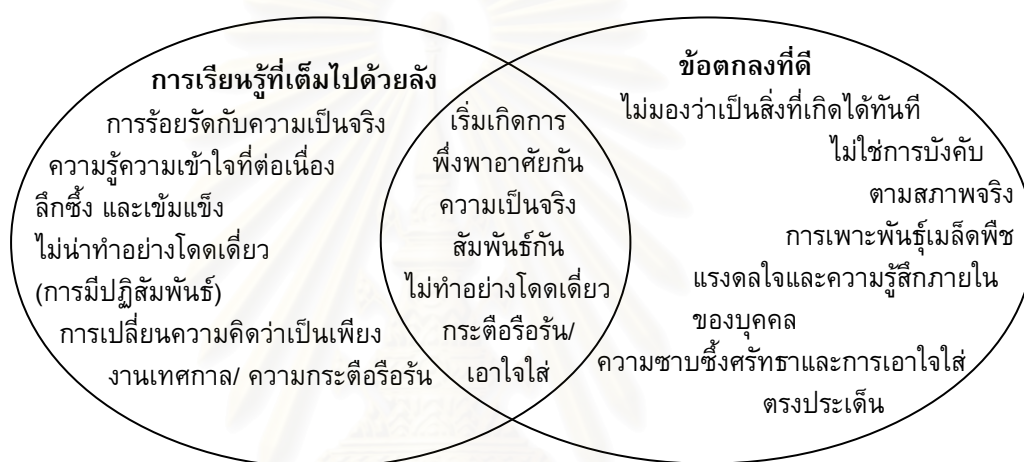
การเปลี่ยนแปลงที่จำเป็นทั้ง 5 กลุ่มนี้ก็เพื่อเสริมสร้างให้เกิดการปฏิรูปโรงเรียนขึ้นมาได้อย่างแท้จริง ซึ่งสามารถทำได้ด้วยกระบวนการพัฒนาครู

Lodge และ Reed(98) ได้ศึกษาเรื่อง การเปลี่ยนแปลงการพัฒนาโรงเรียนในปัจจุบันและในอนาคต เพราะเหตุว่า การพัฒนาโรงเรียนกำลังตกอยู่ในภาวะอันตรายด้วยเหตุจากการตกเป็นเครื่องมือของวาระแห่งนโยบายเพื่อการยกระดับความสำเร็จได้โดยง่ายในระบบโรงเรียนของตะวันตก ขณะเดียวกันวาระนี้ก็มีความสำคัญ มีการถกเถียงกันว่า การเน้นถึงความสำเร็จและความสามารถของโรงเรียนนั้นคงไม่เพียงพอต่อการเอาชนะความท้าทายที่เยาวชนของชาติจะได้เผชิญในอนาคต นอกจากนั้น ยังถกเถียงกันว่า การมุ่งเน้นที่ความสามารถและการส่งต่อผลลัพธ์กำลังเป็นสิ่งที่ละทิ้งออกไปจากการเรียนรู้ โรงเรียนจะไม่ได้รับการยอมรับในอนาคตหากไม่มุ่งเน้นไปที่การเรียนรู้ให้มากขึ้น โรงเรียนในประเทศอังกฤษจึงควรได้พัฒนาอย่างมีทิศทางในอนาคต จากการสำรวจความสัมพันธ์ 3 เรื่องที่มีต่อกัน ดังนี้

1. ทฤษฎีและการปฏิบัติเกี่ยวกับการพัฒนาโรงเรียน จำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงทิศทางเพื่อให้เกิดการยอมรับและเชื่อถือบริบทต่างๆ ในโรงเรียนทั้งในปัจจุบันและอนาคตมากขึ้น
2. ความเชื่อเกี่ยวกับเป้าหมายของกระบวนการต่างๆ ในโรงเรียน และสมมติฐานต่างๆ ในการพัฒนาโรงเรียน โดยเฉพาะเป้าหมายและวิธีการส่งเสริมมีผลกระทบต่อมุมมองที่มีต่อความเป็นไปในโลก (worldviews) มุมมองดังกล่าวในขณะนี้มีความผันแปร ดังนั้น การทำงานทางการศึกษา จึงต้องเป็นไปตามวาระที่เป็นอิสระไม่ยึดติด (emancipatory agenda)
3. การพัฒนาโรงเรียนต้องมุ่งเน้นเรื่องการเรียนรู้ของสมาชิกทุกคนในโรงเรียน

Craig (99) ได้กลั่นกรองเรื่องการเปลี่ยนแปลง 6 อย่างของครู โดยเฉพาะโรงเรียนที่อยู่ในเขตเมือง ซึ่งรู้กันทั่วไปว่าจำเป็นที่จะต้องมีการพัฒนาแฟ้มสะสมงาน (portfolio) อย่างต่อเนื่อง โดยอาศัยความรู้ความสามารถของครู ดังนั้น การยึดมั่นในวิธีการและรูปแบบที่บอกเล่ากันต่อๆ มา การมุ่งเน้นที่การตั้งคำถามยากๆ มโนทัศน์เกี่ยวกับการเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยพลังแนวความคิดเกี่ยวกับการพัฒนาครูให้มีคุณภาพสูง การกำหนดระดับชั้นของธรรมชาติของความรู้ คุณภาพของการเรียนรู้อย่างสุนทรีย์ ตลอดจนการจำกัดขอบเขตของการสะท้อนผลงานด้วยแฟ้มสะสมงานของโรงเรียนทั้งหลายเหล่านี้ จึงเป็นเรื่องที่ต้องตรวจสอบว่าทำอะไรได้หรือทำอะไรไม่ได้

ในส่วนของมโนทัศน์เกี่ยวกับการเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยพลัง ได้ศึกษาจากครูโรงเรียนมัธยมอีเกิล (Eagle High School) ที่มีนักเรียน 2300 คน โดยครูดังกล่าวได้ตัดสินใจมุ่งเน้นเรื่องการเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยพลัง (powerful learning) กับข้อตกลงที่ดีในงานพัฒนาเพิ่มสะสมงานของโรงเรียน ซึ่งเป็นการตรวจสอบการสอนของครูและการเรียนของนักเรียน โดยใช้รูปแบบของกลุ่มสร้างสรรคินิยม (constructivist protocol) ในการพัฒนา ตามรูปแบบของ National School Reform Faculty สรุปได้ดังแผนภูมิในภาพที่ 10



ภาพที่ 10 การเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยพลังในมุมมองของครู

McFarland (100) ได้พัฒนาแผนกลยุทธ์การตลาดสำหรับพลศึกษาว่า พลศึกษาได้ผ่านการเปลี่ยนแปลงอย่างมากในทศวรรษที่ผ่านมา (ค.ศ.1990-2000) ในฐานะผู้บริหารโคคมิมุมมองว่า พลศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการทางการศึกษา จึงต้องมุ่งความสนใจไปที่ผลประโยชน์ที่เกิดจากการตลาด (ผู้ใช้) ให้มากขึ้น กลยุทธ์การตลาดจึงต้องผสมผสานทั้งสภาพการณ์สิ่งแวดล้อมกับกีฬาเข้าไปในการเรียนการสอนพลศึกษา การวิจัยทางการตลาดเพื่อพิจารณาถึงการรับรู้ ทักษะคติ และคุณค่าต่างๆ ที่มีต่อพลศึกษาจึงเป็นงานขั้นแรก สิ่งที่มาจึงเป็นการกำหนด จุดมุ่งหมายและองค์ประกอบของ “ผลผลิต ราคา การส่งเสริม และสถานที่” เพราะในปัจจุบัน ผู้บริโภคพลศึกษายังไม่เข้าใจและซาบซึ้งในเป้าหมาย จุดมุ่งหมาย และผลประโยชน์ของพลศึกษาอย่างเต็มที่ จึงถึงเวลาแล้วที่ต้องมีการทบทวนหลักสูตรและเป้าหมายอันเป็นที่ยอมรับ เมื่อนำไปสู่การวางแผนการตลาดต่อไป เช่นเดียวกับที่ Zeigler(101) กล่าวว่า ผู้บริหารมักไม่เข้าใจในบทบาทและความสำคัญของการศึกษาด้านพลศึกษาและกีฬาที่อยู่ในหลักสูตรว่าเป็นการช่วยให้เกิดการพัฒนากิจกรรมทางกาย (physical activity) อย่างเต็มศักยภาพสูงสุดได้เต็มที่และ ถูกต้องไปจนตลอดชีวิตของบุคคล ดังนั้น จึงเป็นงานของบุคลากรวิชาชีพนี้โดยตรง

ที่ต้องให้ความรู้ความเข้าใจแก่เจ้าหน้าที่และผู้บริหาร เพื่อให้บุคลากรดังกล่าวเข้ามามีบทบาทในเชิงปฏิบัติ

ในพลศึกษา พื้นฐานของการทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ คือ ความถูกต้อง (sound) และความยืดหยุ่นของกรอบการวางแผน (flexible strategic framework) ครูต้องออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบและมีกลวิธีการบริหารที่ดีเพื่อให้ตอบสนองต่อจุดประสงค์ของนักเรียน ครูที่ดีต้องบอกได้ว่า แผนนั้นๆ มีการปรับเปลี่ยนได้ตามสภาพแวดล้อม

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สามารถสรุปทฤษฎีการพัฒนาครูได้ 3 ทฤษฎีดังนี้

1. การฝึกอบรมแบบช่วงเดียวหรือช่วงสั้น (One-Shot Training)
2. การฝึกอบรมแบบมีโปรแกรมต่อเนื่อง (Long-term Training Program)
3. การฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-Based Training)

ทฤษฎีที่นิยมใช้ในปัจจุบันคือ การฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งผู้วิจัยได้ใช้ทฤษฎีนี้ในการพัฒนาครู ผสมผสานกับทฤษฎีองค์การเอื้อการเรียนรู้ ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม หลักกาลยาณมิตรและการพัฒนาผลงานอย่างต่อเนื่อง โดยกำหนดรูปแบบการพัฒนาครูเป็น 3 ช่วง คือ ช่วงที่ 1 การอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน โดยใช้รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร 5 ใบบางาน 8 ขั้นตอน เพื่อให้ครูมีความรู้ ความสามารถและเจตคติที่ดีและได้สาระหลักสูตร 4 ช่วงชั้น ช่วงที่ 2 การนิเทศติดตามผลระหว่างภาคเรียน เพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครู พัฒนาการด้านความรู้ ความสามารถและเจตคติของครู สาระหลักสูตรและความคิดเห็นเกี่ยวกับรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของผู้วิจัย ช่วงที่ 3 การประชุมสัมมนา 1 วัน เพื่อให้ได้พัฒนาการด้านความรู้ ความสามารถและเจตคติของครู สาระหลักสูตรฉบับสมบูรณ์ 4 ช่วงชั้น เจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูและข้อคิดเห็นทั่วไป ซึ่งรวมเรียกว่าประสิทธิผลของรูปแบบการพัฒนาครู โดยแบ่งการอบรมครูออกตามระดับชั้น คือ ระดับประถมศึกษากับระดับมัธยมศึกษาและแบ่งตามเขต คือ กรุงเทพมหานครกับจังหวัดเพชรบุรี

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยกระทำในระหว่างเดือนมีนาคม 2546 – ธันวาคม 2547 โดยมีรายละเอียดดังนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ ครูผู้สอนสุขศึกษาและครูพลศึกษาที่ปฏิบัติงานอยู่ในโรงเรียนหรือสถานศึกษาในกรุงเทพมหานคร และในต่างจังหวัด

กลุ่มตัวอย่าง การเลือกกลุ่มตัวอย่างดำเนินการดังนี้

1. เจาะจงโรงเรียนที่มีบริบทคล้ายคลึงกันเป็นคู่ๆ เพื่อเป็นกลุ่มควบคุมที่ 1 กับกลุ่มทดลองที่ 1 หรือคู่ที่ 1 และกลุ่มควบคุมที่ 2 กับกลุ่มทดลองที่ 2 หรือคู่ที่ 2
2. เกณฑ์การเลือกโรงเรียนพิจารณาดังนี้
 - 2.1 ลักษณะการบริหารจัดการไม่เคยผ่านการอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน
 - 2.2 ลักษณะนักเรียนมีฐานะปานกลาง
 - 2.3 โรงเรียนที่เปิดสอนตั้งแต่ชั้น ป.1-ป.6 และ ม.1-ม.6
 - 2.4 สภาพแวดล้อมเป็นโรงเรียนที่อยู่ในเขตเมือง
 - 2.5 ลักษณะครูสุขศึกษาและครูพลศึกษามีวุฒิโดยตรง
 - 2.6 โรงเรียนแต่ละโรงเรียนมีครูสุขศึกษาและครูพลศึกษา 5 – 12 คน
3. สุ่มโรงเรียนเข้ากลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองที่ละคู่ด้วยวิธีจับฉลาก ซึ่งเป็นการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) โดยแยกเป็นโรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร และโรงเรียนในจังหวัดเพชรบุรี ได้กลุ่มตัวอย่างดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มย่อย/ ช่วงชั้น	โรงเรียน				รวม
	กรุงเทพมหานคร		เพชรบุรี		
	ควบคุม	ทดลอง	ควบคุม	ทดลอง	
ช่วงชั้นที่ 1	ราชวินิต	พญาไท	อนุบาลเพชรบุรี	วัดดอนไก่เตี้ย	28 คน
ช่วงชั้นที่ 2	(7 คน)	(10 คน)	(5 คน)	(6 คน)	
ช่วงชั้นที่ 3	สายน้ำผึ้ง	บดินทรเดชา 1	เบญจมาศเทพอุทิศ	พรหมมาณูสรณ์	
ช่วงชั้นที่ 4	(8 คน)	(10 คน)	(9 คน)	(10 คน)	37 คน
รวม	15 คน	20 คน	14 คน	16 คน	65 คน

ลักษณะการวิจัย

ลักษณะการวิจัยเป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Design) คือไม่มีการจัดดำเนินการแบบสุ่ม มีกลุ่มควบคุม วัดผลก่อนและหลังการทดลอง โดยมีผังการทดลองดังนี้

First C-Group	$O_1 C_1$	$O_2 C_1$	กรุงเทพฯ
First E-Group	$O_1 E_1 X$	$O_2 E_1$	
Second C-Group	$O_1 C_2$	$O_2 C_2$	เพชรบุรี
Second E-Group	$O_1 E_2 X$	$O_2 E_2$	

โดยที่

First C-Group	หมายถึง	เป็นกลุ่มควบคุมที่ 1
First E-Group	หมายถึง	เป็นกลุ่มทดลองที่ 1
Second C-Group	หมายถึง	เป็นกลุ่มควบคุมที่ 2
Second E-Group	หมายถึง	เป็นกลุ่มทดลองที่ 2
$O_1 C_1$	หมายถึง	การวัดผลกลุ่มควบคุมที่ 1 ก่อนการทดลอง
$O_1 E_1$	หมายถึง	การวัดผลกลุ่มทดลองที่ 1 ก่อนการทดลอง
$O_1 C_2$	หมายถึง	การวัดผลกลุ่มควบคุมที่ 2 ก่อนการทดลอง
$O_1 E_2$	หมายถึง	การวัดผลกลุ่มทดลองที่ 2 ก่อนการทดลอง
$O_2 C_1$	หมายถึง	การวัดผลกลุ่มควบคุมที่ 1 หลังการทดลอง
$O_2 E_1$	หมายถึง	การวัดผลกลุ่มทดลองที่ 1 หลังการทดลอง
$O_2 C_2$	หมายถึง	การวัดผลกลุ่มควบคุมที่ 2 หลังการทดลอง
$O_2 E_2$	หมายถึง	การวัดผลกลุ่มทดลองที่ 2 หลังการทดลอง
X	หมายถึง	รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยตามลำดับขั้นตอนต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1

ศึกษาและวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร และรูปแบบการพัฒนาครูเพื่อให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับแนวคิดและ ทฤษฎีการพัฒนาครู ดังนี้

1. รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ.2540 ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา สิทธิมนุษยชนขั้นพื้นฐาน สุขภาพ และการพัฒนาครู

2. พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 โดยเฉพาะส่วนที่เป็นความหมายของการศึกษา มาตรฐานการศึกษา การประกันคุณภาพ ความมุ่งหมายและหลักการ ระบบการศึกษา แนวการจัดการศึกษา การบริหารและการจัดการศึกษา ครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษา

3. เอกสารประกอบหลักสูตรของกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ ประกอบด้วย หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 สารและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา แนวทางการดำเนินการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา แนวทางการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา เอกสารชุดฝึกอบรมวิทยากรแกนนำหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 แนวทางการวัดและประเมินผลการเรียนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 คู่มือการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

4. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับรูปแบบและกระบวนการพัฒนาครู การพัฒนาหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการนำมาตรฐานการเรียนรู้ไปใช้

ขั้นตอนที่ 2

วิเคราะห์ความต้องการจำเป็นของครูที่ต้องได้รับการพัฒนา จากเอกสารและงานวิจัยในขั้นตอนที่ 1 สรุปได้ ดังนี้

1. เจตนารมณ์ของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ.2540 เกี่ยวกับการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ มาตรฐาน และการพัฒนาวิชาชีพครู

2. เจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542

3. การประกาศและบังคับใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ซึ่งเป็นหลักสูตรแกนกลางที่ใช้มาตรฐานนำทาง

4. กฎหมายบังคับให้ครูและสถานศึกษาขั้นพื้นฐานต้องจัดทำสาระหลักสูตรสถานศึกษาเองทั้ง 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ และกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน (มาตรา 8 มาตรา 24 มาตรา 27 มาตรา 28 และมาตรา 30 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542)

5. ประเทศไทยไม่เคยมีการใช้หลักสูตรที่ใช้มาตรฐานนำทางมาก่อน จึงเป็นองค์ความรู้ใหม่ที่ครูจำเป็นต้องมีความรู้ ความสามารถและเจตคติที่ดีต่อการจัดทำสาระหลักสูตรด้วยตนเอง

6. การพัฒนาครูเป็นกระบวนการที่จำเป็น (มาตรา 9 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542) ต่อการพัฒนาหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล และความก้าวหน้าในวิชาชีพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งความจำเป็นที่มีต่อการใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ดังกล่าวมาแล้ว

7. ครูจำเป็นต้องเรียนรู้รูปแบบ ขั้นตอน วิธีการจัดทำสาระหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพ เพื่อความสะดวก รวดเร็ว และควมมีคุณภาพของสาระหลักสูตร และความจำเป็นที่ต้องเรียนรู้ให้ทันต่อการบังคับใช้หลักสูตรฉบับใหม่นี้

ขั้นตอนที่ 3

สร้างเครื่องมือหมายเลข 1 คือ รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา และรูปแบบหรือโปรแกรมการพัฒนาครู และแบบประเมินต่างๆ ดังนี้

1. ปรับเปลี่ยนขั้นตอนการจัดทำสาระหลักสูตรของกรมวิชาการโดยการสลับใบงาน และได้ออกแบบบางขั้นตอนและบางใบงานเพิ่มเติมเข้าไป และนำไปทดลองใช้กับครูผู้สอน เช่น ใช้ในการอบรมเชิงปฏิบัติการการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา จัดโดยสมาคมสุขศึกษา พลศึกษา และสันตนาการแห่งประเทศไทย ที่จังหวัดขอนแก่น เมื่อต้นปี 2546 มีครูเข้ารับการอบรม 300 กว่าคนจากจังหวัดต่างๆ ของภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ใช้ในการอบรมเชิงปฏิบัติการเรื่องเดียวกันให้แก่ครูในจังหวัดชัยภูมิ ครูโรงเรียนสังกัดสำนักงานการประถมศึกษา อำเภอกำแพง จังหวัดลพบุรี และอำเภอกะปอง จังหวัดลำปาง

รูปแบบที่พัฒนาขึ้นใหม่ (แบบ ก) มี 9 ใบงาน 9 ขั้นตอน (หมายเลข 1) ดังนี้

- | | |
|-------------|--|
| ใบงานที่ 1 | การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นกับสาระการเรียนรู้ช่วงชั้น |
| ใบงานที่ 2* | การวิเคราะห์สาระการเรียนรู้ช่วงชั้นเป็นสาระการเรียนรู้รายปี/รายภาค |
| ใบงานที่ 3 | การกำหนดสาระการเรียนรู้รายปี/รายภาค |
| ใบงานที่ 4 | การกำหนดผลการเรียนรู้รายปี/รายภาค |
| ใบงานที่ 5 | การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนรู้ที่คาดหวังและสาระการเรียนรู้รายปี/รายภาค |
| ใบงานที่ 6 | การจัดทำคำอธิบายรายวิชา |
| ใบงานที่ 7* | การออกแบบหน่วยการเรียนรู้ |
| ใบงานที่ 8 | การจัดทำหน่วยการเรียนรู้ |
| ใบงานที่ 9* | การทำแผนการจัดการเรียนรู้รายชั่วโมง |

สำหรับรายละเอียดของความแตกต่างระหว่างรูปแบบ/ขั้นตอนของการจัดทำสาระหลักสูตรของกรมวิชาการกับรูปแบบที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นมีดังนี้

1. ใบงานแต่ละใบได้เสนอแนะหลักการ ข้อสังเกต ข้อชี้แนะ และทฤษฎีไว้อย่างชัดเจน และใบงานที่มี * คือ ใบงานที่ผู้วิจัยเพิ่มเติมเข้าไปใหม่

2. ใบงานที่ 1 ยังคงใช้เหมือนกรมวิชาการ แต่ให้ข้อสังเกตคำแนะนำ/เพิ่มเติมและไม่ให้ครูแยกสาระการเรียนรู้ออกเป็นข้อหรือขยายสาระออกไปอีก เพราะจะเพิ่มความยากลำบาก และ

เป็นการเรียนรู้จากง่ายไปหายาก ทำให้ครูเกิดแรงจูงใจและมีกำลังใจในการจัดทำสาระหลักสูตร
ในขั้นตอนนี้ต่อไป

3. จากนั้นในใบงานที่ 2 ได้ให้ครูนำสาระการเรียนรู้ช่วงชั้นจากใบงานที่ 1 มาวิเคราะห์
แยกแยะเป็นสาระย่อยๆ ให้เหมาะสมกับช่วงชั้นนั้นๆ แล้วจึงวิเคราะห์เป็นรายปี/รายภาค ตาม
ความจำเป็นของผู้เรียน วิสัยทัศน์ของสถานศึกษา ปัญหาและความต้องการของชุมชนและ
ท้องถิ่น โดยยังมีความสอดคล้องกับหลักสูตรระดับชาติอยู่ด้วย

นอกจากนั้น เมื่อทำใบงานนี้เสร็จยังทำให้ครูทราบด้วยว่าต้องใช้เวลาสอนในแต่ละปี/
ภาคเรียนกี่ชั่วโมง และสาระในแต่ละชั้นปีมีความสมดุลกันหรือไม่ หากไม่สมดุลก็ต้องจัดการ
เกลี่ยให้เท่าๆ กัน เพื่อความสะดวกในการจัดตารางสอน และการจัดทำสาระหลักสูตรในใบงาน
ต่อไป ใบงานนี้จึงมีความสำคัญมากต่อการตรวจสอบ

4. หลังจากการตรวจสอบแล้ว นำผลการวิเคราะห์สาระการเรียนรู้เป็นรายปี/รายภาค
ในใบงานที่ 2 มากำหนดเป็นสาระการเรียนรู้รายปี/รายภาคได้อย่างมั่นใจว่านำไปใช้ได้จริงในใบ
งานที่ 3 และไม่ต้องวิตกกังวลเหมือนใบงานของกรมวิชาการที่ต้องใช้ความคิดหลายๆ เรื่องใน
ขณะเดียวกัน

5. ใบงานที่ 4 เป็นใบงานสำคัญอีกใบหนึ่ง ซึ่งผู้วิจัยได้รับจากใบงานที่ 2 ของกรม
วิชาการมาเป็นใบงานที่ 4 เพราะมีใช้เรื่องง่ายที่ครูจะวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น
ออกมาเป็นผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/รายภาคทันที ซึ่งตามใบงานของกรมวิชาการนั้นต้อง
ทำการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นเป็นผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/รายภาคไป
พร้อมๆ กับการวิเคราะห์สาระการเรียนรู้ช่วงชั้นออกเป็นรายปี/รายภาคไป

สำหรับใบงานนี้ต้องให้ความรู้และคำแนะนำแก่ครูในการนำทฤษฎีผลการเรียนรู้หรือ
ระดับพฤติกรรมตามจุดมุ่งหมายด้านต่างๆ มาใช้ประกอบการพิจารณากำหนดผลการเรียนรู้
เช่น ทฤษฎีของ Bloom, ทฤษฎีของ Corbin, ทฤษฎีของ Krathrowl, ทฤษฎีของ Singer and
Dick เป็นต้น เพราะทฤษฎีเหล่านี้ได้แยกแยะระดับของผลการเรียนรู้จากง่ายไปหายากไว้แล้ว
ครูจึงเข้าใจได้มากขึ้นว่าควรเลือกใช้คำหรือระดับพฤติกรรมเท่าไรและอย่างไรจึงจะเหมาะสมกับ
ผู้เรียนในสถานศึกษาของตน โดยมีความสอดคล้องกับชุมชน ท้องถิ่น และมาตรฐานการเรียนรู้
ระดับชาติ การเลือกคำที่แสดงผลการเรียนรู้หรือพฤติกรรมผู้เรียนนี้จะนำไปผนวกกับสาระการ
เรียนรายปี/รายภาคในใบงานที่ 3 ที่ครูได้วิเคราะห์และกำหนดไว้แล้ว จึงช่วยลดความซับซ้อน
ยุ่งยากลงได้มาก และครูก็พึงพอใจเกิดกำลังใจ

6. ใบงานที่ 5 เหมือนใบงานที่ 4 ของกรมวิชาการ คือ การนำผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง
รายปี/รายภาคมาประกอบกับสาระการเรียนรู้รายปี/รายภาค ใบงานนี้จึงเป็นใบงานที่แสดง
หลักสูตรของกลุ่มสาระการเรียนรู้ชั้นๆ เป็นรายปีหรือรายภาค หรืออาจเรียกว่าเป็นหลักสูตรการ
สอนในแต่ละชั้นปี (มีใช้ช่วงชั้น) ของแต่ละสถานศึกษา

ตั้งแต่ใบงานที่ 1-5 เป็นความรู้ใหม่ที่ครูไม่เคยเรียนรู้มาก่อน

7. ใบงานที่ 6 เป็นการจัดทำคำอธิบายรายวิชา หรือรายกลุ่มสาระโดยหลักการคือต้องนำผลการเรียนรู้ที่คาดหวังกับสาระการเรียนรู้มาจัดทำ ซึ่งแม้ว่าจะใช้วิธีการเหมือนใบงานของกรมวิชาการก็จริง แต่จากกระบวนการที่กล่าวมานี้ ครูจะจัดทำคำอธิบายรายวิชาได้ง่ายขึ้น เพราะเพียงแต่นำเอาผลการเรียนรู้มาเขียนก็ได้แล้ว โดยมีต้องพะวงกับสาระการเรียนรู้อื่น เนื่องจากวิเคราะห์และกำหนดคู่กันมาโดยตลอดอยู่แล้ว ทำให้ประหยัดเวลาขึ้นมาก ในคำอธิบายรายวิชา จะระบุจำนวนชั่วโมงหรือหน่วยกิตต่อปี/ภาคเรียนไว้ด้วย

8. ใบงานที่ 7 เป็นใบงานที่ผู้วิจัยออกแบบเพิ่มเติม ใบงานนี้ครูต้องคิดออกแบบหน่วยการเรียนรู้ออกมาเป็นแผนภูมิปัญญาในรูปแบบต่างๆ เช่น โยแมงมุม (Webbing) หรือ ต้นไม้ (Family Tree) ซึ่งแสดงถึงการคิดอย่างเป็นระบบ แสดงความสัมพันธ์โยงของสาระและผลการเรียนรู้ในเรื่องต่างๆ เข้าด้วยกันในลักษณะบูรณาการตามเจตนารมณ์ของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครูพิจารณาออกแบบให้สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรฯ จำนวนครูในกลุ่มสาระฯ อุปกรณ์ สถานที่ สื่อ สิ่งแวดล้อม ชุมชน ท้องถิ่น การวัดและประเมินผล และความต้องการจำเป็นของผู้เรียน ตลอดจนกำหนดเวลาของหน่วยการเรียนรู้แต่ละหน่วยไว้ด้วย ครูจะออกแบบให้มีที่หน่วยก็ได้ แต่ให้อยู่ในกรอบเวลาที่กำหนดไว้ในโครงสร้างหลักสูตรของสถานศึกษาตามกลุ่มสาระการเรียนรู้

9. จากนั้นจึงนำหน่วยการเรียนรู้ที่ออกแบบไว้มากำหนดลงไปใบงานที่ 8 พร้อมทั้งกำหนดหัวข้อย่อยหรือสาระย่อยเพิ่มเติมลงไปให้อยู่ในกรอบเวลาของแต่ละหน่วย หัวข้อย่อยของแต่ละหน่วยจะเป็นแผนการจัดการเรียนรู้ในใบงานที่ 9 ต่อไป

10. ใบงานที่ 9 ครูจะนำหน่วยหรือหัวข้อย่อยของหน่วยมาทำแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อนำไปใช้สอนหรือจัดการเรียนรู้ในห้องเรียนให้แก่ผู้เรียนต่อไป ใบงานนี้เหมือนใบงานที่ 7 ของกรมวิชาการ

ผู้วิจัยได้สรุปเปรียบเทียบเครื่องมือหรือรูปแบบที่เป็นใบงานระหว่างของกรมวิชาการกับของผู้วิจัยไว้ดังตารางที่ 6 ซึ่งต่อมาได้ปรับเป็น 5 ใบงาน 8 ขั้นตอน (หมายเลข 2) หลังจากการนำไปทดลองใช้แล้ว

ตารางที่ 6 การวิเคราะห์และเปรียบเทียบใบงานชนิดความรู้ของครู กระบวนการ กิจกรรมและผลที่ครูได้รับระหว่างรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของ
กรมวิชาการกับของผู้วิจัย

ใบงาน	ชนิด ความรู้ของครู	รูปแบบของกรมวิชาการ	กระบวนการ กิจกรรม และผลที่ครูได้รับ				
			ผล		รูปแบบของผู้วิจัย	ผล	
			ดี	ไม่ดี		ดี	ไม่ดี
1	ใหม่ / ใหม่	วิเคราะห์ความสัมพันธ์ ระหว่างมาตรฐานช่วงชั้น และสาระการเรียนรู้ช่วงชั้น	ได้เรียนรู้ถึงความ แตกต่างระหว่าง มาตรฐานกับ สาระฯ	วิเคราะห์แบบแยก สาระช่วงชั้นเป็น หัวข้อย่อยทันที ทำให้สับสนและใช้ เวลานาน	เหมือนกรมวิชาการ	อธิบายหลักการ วิเคราะห์และไม่ ต้องแยก ออกเป็นรายปี/ รายภาค ไม่ต้อง คิดหลายชั้น	-
2	ใหม่ / ใหม่	กำหนดผลการเรียนรู้ที่ คาดหวังรายปี/รายภาค	-	ยากเกินไปเพราะ ครูไม่มีความรู้ พื้นฐานว่าผลการ เรียนรู้คืออะไร	ทำตารางวิเคราะห์ สาระการเรียนรู้ ช่วงชั้นเป็นสาระการ เรียนรู้รายปี/ราย ภาค	รู้ขอบข่าย เนื้อหาในแต่ละ ช่วงชั้น แล้ว กำหนดเป็นราย ปี/รายภาค	-
3	ใหม่ / ใหม่	กำหนดสาระการเรียนรู้ รายปี/รายภาค	-	ตัดสินใจยากว่าจะ กำหนดไว้ชั้นใด เพราะไม่ได้ทำ ตารางวิเคราะห์	เหมือนกรมวิชาการ	เข้าใจได้ดีกว่า เพราะผ่านใบ 2 มาแล้ว	-

ตารางที่ 6 (ต่อ)

ใบงาน	ชนิด ความรู้ของครู	กระบวนการ กิจกรรม และผลที่ครูได้รับ					
		รูปแบบของกรมวิชาการ	ผล		รูปแบบของผู้วิจัย	ผล	
			ดี	ไม่ดี		ดี	ไม่ดี
4	ใหม่ / ใหม่	วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนรู้ที่คาดหวังกับสาระการเรียนรู้ รายปี/รายภาค	เชื่อมโยงผล การเรียนรู้เข้ากับ สาระการเรียนรู้	ครูไม่แน่ใจว่าจะสัมพันธ์กันได้ดี ไนแต่ละรายปี/ รายภาค	กำหนดผลการ เรียนรู้ ที่คาดหวัง รายปี / รายภาค	ให้ความรู้ เกี่ยวกับทฤษฎี และ วิธีเขียน ผลการเรียนรู้	อาจใช้เวลามาก
5	ใหม่ / ใหม่	จัดทำคำอธิบายรายวิชา	มีหลายวิธี	หลากหลายวิธี แต่ไม่อธิบาย ข้อดี-ข้อด้อย	วิเคราะห์ ความสัมพันธ์ ระหว่างผลการ เรียนรู้ที่คาดหวัง กับ สาระการเรียนรู้ ราย ปี/รายภาค	เพียงแต่คัดลอก จากใบ 3 และ 4 มาประกอบกันที่ ละเอียดขึ้น	ครูอาจเบื่อ เพราะต้อง เขียนซ้ำๆ
6	ใหม่ / ใหม่	จัดทำหน่วยการเรียนรู้	-	ครูไม่มีความรู้ หลักการไม่ สะเอียด เพราะ ต้องมีการออกแบบ ก่อน	จัดทำคำอธิบาย รายวิชา	แนะนำหลักการ และวิธีเขียนที่ สะดวกและง่าย ที่สุด	อาจไม่ใช่วิธีที่ดี ที่สุดวิธีเดียว

ตารางที่ 6 (ต่อ)

ใบงาน	ชนิด ความรู้ของครู	รูปแบบของกรมวิชาการ	กระบวนการ กิจกรรม และผลที่ครูได้รับ					
			ผล		รูปแบบของผู้วิจัย	ผล		
			ดี	ไม่ดี		ดี	ไม่ดี	
7	ใหม่ / ใหม่	จัดทำแผนการเรียนรู้	ครูมีความรู้เดิมอยู่แล้ว	ทำเป็นรายหน่วย ไม่ได้ให้ความรู้ ละเอียด	ออกแบบหน่วยการเรียนรู้	ให้ความรู้ หลักการ ครูเกิด มโนทัศน์ โดยรวม	อาจใช้เวลา มากพอสมควร	
8	ใหม่	-	-	-	จัดทำหน่วยการเรียนรู้	เข้าใจง่าย เพราะ คัดลอก มาจากใบ 7	-	
9	ใหม่	-	-	-	จัดทำแผนการเรียนรู้รายชั่วโมง	เพิ่มเติมสาระ ย่อยๆ	-	

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2. สร้างรูปแบบหรือโปรแกรมการพัฒนาครู ดังตารางที่ 7

ตารางที่ 7 โปรแกรมหรือรูปแบบการพัฒนาครูแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน

การอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน	การนิเทศติดตามผลระหว่าง ภาคเรียน	การประชุมสัมมนา 1 วัน
การฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียน เป็นฐาน	การใช้หลักกัลยาณมิตร	การใช้หลักกัลยาณมิตร และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้
<p>จุดมุ่งหมาย</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. เพื่อบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับ หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ฐานความรู้ทั่วไปและนิยาม ศัพท์ 2. เพื่อบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับ สาระการเรียนรู้ กลุ่มสาระศึกษา และพลศึกษา <ul style="list-style-type: none"> - ความสำคัญ วิสัยทัศน์ - คุณภาพผู้เรียน - มาตรฐานการเรียนรู้ - นิยามศัพท์ 3. เพื่อบรรยายให้ความรู้ เกี่ยวกับการจัดทำสาระ หลักสูตรฯ 5 ใบบาง 8 ขั้นตอน 4. เพื่อให้ครูได้ศึกษา วิเคราะห์และจัดทำสาระ หลักสูตรตามขั้นตอนของ รูปแบบ การจัดทำสาระหลักสูตร <p>กิจกรรม มีรายละเอียดตามตาราง การอบรม</p>	<p>จุดมุ่งหมาย</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. เพื่อสังเกตพฤติกรรมการจัดการ เรียนรู้ของครู 2. เพื่อวิเคราะห์เอกสารสาระหลักสูตร 3. เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น อภิปราย ให้คำแนะนำแก่ครูเพิ่มเติม 4. เพื่อประเมินพฤติกรรมการจัด การเรียนรู้ของครู <p>กิจกรรม</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. การสังเกตพฤติกรรมการจัด การเรียนรู้ของครู 2. การสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียน 3. การประชุมปรึกษาหารือให้คำแนะนำ 4. การอภิปรายและการให้ผลย้อนกลับ 5. การประเมินพฤติกรรมการจัดการ เรียนรู้ของครูโดยการประเมินตนเอง และการประเมินโดยหัวหน้าหมวด 	<p>จุดมุ่งหมาย</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. เพื่อให้ครูนำเสนอ ผลงาน 2. เพื่อการอภิปราย และ สรุปผล 3. เพื่อประเมินเจตคติ ของครูเกี่ยวกับรูปแบบ การพัฒนาครู <p>กิจกรรม</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. การนำเสนอผลงาน 2. การอภิปรายแสดงความ คิดเห็นและแลกเปลี่ยน เรียนรู้กัน 3. การประเมินเจตคติ เกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนา ครูในภาพรวม

ตารางที่ 7 (ต่อ)

การอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน	การนิเทศติดตามผลระหว่าง ภาคเรียน	การประชุมสัมมนา 1 วัน
เครื่องมือ 1. เอกสารความรู้ทั่วไป 2. คู่มือการจัดทำสาระหลักสูตรฯ 3. ใบงาน 5 ใบงาน 4. หลักสูตรการศึกษาขั้น พื้นฐานฯ 5. สาระและมาตรฐานการเรียนรู้ กลุ่มสาระศึกษาและพลศึกษา 6. คู่มือการจัดการเรียนรู้ 7. แผนใส่ประกอบการบรรยาย 8. แบบประเมินความรู้ ความสามารถ และเจตคติ 9. รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร	เครื่องมือ 1. แบบบันทึกพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ ของครู 2. แบบบันทึกการประชุมปรึกษาหารือ	เครื่องมือ 1. แบบประเมินเจตคติที่มี ต่อรูปแบบการพัฒนาครู 2. แบบบันทึกผลการ อภิปรายและสรุปผล
ผลที่ได้ 1. ครูได้รับความรู้ ความสามารถ และเจตคติที่ดี 2. สาระหลักสูตร 4 ช่วงชั้น หมายเหตุ ได้ทดสอบความรู้ ความสามารถ และเจตคติก่อน และ หลังการอบรม	ผลที่ได้ 1. ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการจัดการ เรียนรู้ของครู 2. พัฒนาการด้านความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครู 3. สาระหลักสูตร 4 ช่วงชั้น 4. ความคิดเห็นเกี่ยวกับรูปแบบ 5. การจัดทำสาระหลักสูตรของผู้วิจัย	ผลที่ได้ 1. พัฒนาการด้านความรู้ ความสามารถ และ เจตคติของครู 2. สาระหลักสูตรฉบับ สมบูรณ์ 4 ช่วงชั้น 3. เจตคติที่มีต่อรูปแบบ การพัฒนาครู 4. ข้อคิดเห็นทั่วไป

กิจกรรมที่ใช้ในระหว่างการแข่งขันปฏิบัติการมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ตารางการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน

วันที่ 1

8.30-10.30 น.	บรรยายเรื่อง “หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544
10.30-10.45 น.	พัก อาหารว่าง
10.45-12.00 น.	บรรยายเรื่อง สาระและมาตรฐานกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา
12.00-13.00 น.	พัก อาหารกลางวัน
13.00-14.00 น.	บรรยายเรื่อง สาระและมาตรฐานกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา (ต่อ)
14.00-14.15 น.	พัก อาหารว่าง
14.15-16.30 น.	บรรยายเรื่อง ขั้นตอนและวิธีการจัดทำสาระหลักสูตรและให้ครูลงมือปฏิบัติงานตามใบงานที่ 1 ช่อง 1 และช่อง 2 โดยแบ่งกลุ่มตามช่วงชั้นและแต่ละกลุ่มแบ่งออกเป็นกลุ่มย่อยตามจำนวนสาระและมาตรฐานการเรียนรู้โดยเน้นการทำงานแบบ Collaborative learning

วันที่ 2

8.30-10.30 น.	บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 1 ช่อง 3 ตามกลุ่มเดิม
10.30-10.45 น.	พัก อาหารว่าง
10.45-12.00 น.	บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 1 ช่อง 4 ตามกลุ่มเดิม
14.15-14.30 น.	พัก อาหารว่าง
14.30-16.30 น.	บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 1 ช่อง 4 (ต่อ) (ในช่องที่ 4 ให้ปฏิบัติเฉพาะชั้นแรกของแต่ละช่วงชั้น คือ ป.1 ป.4 ม.1 และ ม.4)

หมายเหตุ เนื่องจากเวลาในการปฏิบัติการมี 3 วัน การจะจัดทำสาระหลักสูตรให้ครบทุกชั้นปีเป็นเรื่องยากเพราะต้องใช้ข้อมูล เวลา และเอกสารประกอบการค้นคว้าอีก ดังนั้นจึงให้เวลาหลังการปฏิบัติการ 3 วัน จนถึงปลายภาคเรียนเพื่อจัดทำให้ครบทุกชั้นปี

วันที่ 3

8.30-10.30 น.	บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 2 โดยให้แต่ละคนในกลุ่มนำผลงานมารวมกัน (jigsaw) และระดมสมอง (brainstorming) กันทำงาน
10.30-10.45 น.	พัก อาหารว่าง
10.45-12.00 น.	บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 2 โดยรวมกลุ่มกันตรวจสอบผลงาน (discussion)
12.00-13.00 น.	พัก อาหารกลางวัน
13.00-14.15 น.	บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 3 และ 4 โดยการระดมสมอง (brainstorming) กันในกลุ่ม
14.15-14.30 น.	พัก อาหารว่าง
14.30-16.30 น.	บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 5 โดยการระดมสมองกันในกลุ่ม
16.30-17.00 น.	สรุปการทำงาน และนัดหมาย

หมายเหตุ โปรแกรมในแต่ละวันยืดหยุ่นได้ตามความต้องการจำเป็นของครู

3. สร้างเครื่องมือประเมินผลครู เครื่องมือที่ใช้มีดังนี้

1) **แบบประเมินความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กับสาระและมาตรฐานการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา** (หมายเลข 3) ใช้การวิเคราะห์เอกสารและวิเคราะห์เนื้อหาให้มีความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) โดยการสร้างตารางกำหนดงานหรือตารางกำหนดจุดประสงค์ในการประเมินและเนื้อหา (specification of test หรือ blue-print) มีลักษณะเป็นแบบเลือกคำตอบ (check-list) 3 ตัวเลือก จำนวน 82 ข้อ แบ่งเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 จำนวน 46 ข้อ ส่วนตอนที่ 2 ความรู้เกี่ยวกับสาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา จำนวน 36 ข้อ

2) **แบบประเมินความสามารถในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา** (หมายเลข 4) ใช้การวิเคราะห์เอกสารหลักสูตร โดยการสร้างตารางกำหนดงานเช่นเดียวกับ 3.1 มีลักษณะเป็นตารางหรือมาตรฐานค่าชนิดกำหนดเกณฑ์และมาตรฐานการให้คะแนน (scoring rubric) 3 ระดับ จำนวน 26 ข้อ

3) **แบบประเมินเจตคติเกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 และรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา** (หมายเลข 5) โดยใช้กระบวนการเดียวกับ 3.1 และ 3.2 มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า (rating scales) 3 ระดับ จำนวน 69 ข้อ แบ่งออกเป็น 3 ตอน ตอนที่ 1 เจตคติที่มีต่อหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 จำนวน 26 ข้อ ตอนที่ 2 เจตคติที่มีต่อสาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา จำนวน 26 ข้อ ตอนที่ 3 เจตคติที่มีต่อรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของผู้วิจัย จำนวน 17 ข้อ

4) **แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้** (หมายเลข 6) ใช้กระบวนการเช่นเดียวกับ 3.1 มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า (rating scales) 5 ระดับ โดยแบ่งออกเป็นแบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูพลศึกษา จำนวน 62 ข้อ 5 เรื่อง คือ การเตรียมการสอน (แผนการจัดการเรียนรู้) การดำเนินงานตามแผนการจัดการเรียนรู้ (ขั้นนำ/ ขั้นเตรียม ขั้นสอน ขั้นฝึก ขั้นใช้ และขั้นสรุปและสรุปปฏิบัติ) การใช้สื่อการเรียนรู้ บุคลิกภาพและการบริหารจัดการในชั้นเรียน และการวัดและประเมินผล ส่วนแบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูสุขศึกษามีจำนวน 51 ข้อ แบ่งออกเป็น 5 เรื่อง คือ การเตรียมการสอน (แผนการจัดการเรียนรู้) การดำเนินงานตามแผนการจัดการเรียนรู้ (ขั้นนำ/ ขั้นเตรียม ขั้นสอน ขั้นกิจกรรม และขั้นสรุป) การใช้สื่อการเรียนรู้ บุคลิกภาพและการบริหารจัดการใน ชั้นเรียน และการวัดและประเมินผล

5) **แบบประเมินเจตคติที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา** (หมายเลข 7) โดยการศึกษาวิเคราะห์เอกสาร หลักสูตร เอกสารต่างๆ และประสบการณ์ตรงของผู้วิจัย มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า (rating scales) 3 ระดับ จำนวน 12 ข้อ และแบบปลายเปิด (open - ended)

ขั้นตอนที่ 4

ก่อนการนำเครื่องมือไปหาคุณภาพ ผู้วิจัยได้นำหนังสือขอความร่วมมือในการทำวิจัยจากคณะครุศาสตร์ไปส่งยังโรงเรียนต่างๆ รวมทั้งหนังสือเชิญผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือ และดำเนินการหาคุณภาพของเครื่องมือ ดังนี้

1. **การหาค่าความตรง (validity) ของเครื่องมือ** โดยการทำการวิเคราะห์ (blueprint) แล้วนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตั้งรายนามต่อไปนี้ตรวจสอบ

- | | |
|---|------------------------|
| 1) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ลาวัญญ์ สุกกรี | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 2) รองศาสตราจารย์ ดร.เทพวณี หอมสนิท | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 3) รองศาสตราจารย์ ดร.กรรวิ บุญชัย | มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 4) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกษม นครเขตต์ | มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |

- | | |
|--------------------------------|--|
| 5) ดร.ศรีสมร พุ่มสะอาด | ผู้อำนวยการศูนย์พัฒนา
หลักสูตร กรมวิชาการ |
| 6) อาจารย์สุปรารถนา ยุกตะนันท์ | โรงเรียนบดินทรเดชา 1 |

สรุปค่าความตรงของเครื่องมือไว้ดังนี้

- 1.1 รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร แบบ ก (หมายเลข 1) ได้รับความเห็นชอบจากผู้เชี่ยวชาญทุกคน โดยมีได้แก้ไข
- 1.2 รูปแบบหรือโปรแกรมการพัฒนาครู ได้รับความเห็นชอบจากผู้เชี่ยวชาญทุกคน
- 1.3 เครื่องมือการประเมินผลครูทุกเครื่องมือ (หมายเลข 3-7) ผู้เชี่ยวชาญลงความเห็นสอดคล้องกันและมีได้แก้ไข มีค่าอำนาจจำแนก =1

2. การหาค่าความเที่ยง (reliability) ของเครื่องมือดำเนินการดังนี้

2.1 นำรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร แบบ ก (หมายเลข 1) ไปทดลองใช้ (try - out) กับครูโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย ครูโรงเรียนเกษมพิทยา รวมทั้งการพิจารณาการใช้ภาษาในเครื่องมือประเมินครู (หมายเลข 3-หมายเลข 7)

2.2 หาค่าความเที่ยงของเครื่องมือการประเมินผลครูด้วยสูตรสัมประสิทธิ์อัลฟา (α -coefficient) ของ Cronbach(87) ด้วยการนำไปทดลองใช้กับครูโรงเรียนสันติราษฎร์กับโรงเรียนเกษมพิทยา จำนวน 20 คน ได้ค่าความเที่ยงของเครื่องมือดังนี้

แบบประเมินความรู้	= .86
แบบประเมินความสามารถ	= .98
แบบประเมินเจตคติ	= .99
แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้	= .88
แบบประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครู	= .96

ส่วนเครื่องมือที่ใช้วิเคราะห์เอกสารสาระหลักสูตรซึ่งเป็นเครื่องมือหมายเลข 8 ใช้ของกองวิจัย กรมวิชาการ มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า (rating scales) 3 ระดับ

ขั้นตอนที่ 5

ปรับปรุงเครื่องมือ คือ รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร แบบ ก (หมายเลข 1) จากข้อคิดเห็นของครูในกลุ่มทดลองใช้ (try-out) เพื่อลดเวลาในการคัดลอกซ้ำๆ เพื่อความกระชับกะทัดรัด และดูเข้าใจง่ายขึ้น เป็นรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร แบบ ข (หมายเลข 2) หรือจาก 9 ใบบางเป็น 5 ใบบาง โดยมีขั้นตอน 8 ขั้นตอนเหมือนกัน แล้วนำไปทดลองใช้ในการฝึกอบรมครูในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 120 คน ครูในจังหวัดอุดรธานีและจังหวัด

ใกล้เคียง จำนวน 96 คน ครูสังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดจันทบุรี จำนวน 76 คน และครูโรงเรียนในจังหวัดพิษณุโลกและจังหวัดใกล้เคียง จำนวน 84 คน แต่ละครั้งใช้เวลา 3 วัน

ขั้นตอนที่ 6

นำรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ไปทดลองใช้อีกครั้งโดยการจัดอบรมเชิงปฏิบัติการแบบใช้โรงเรียนเป็นฐานให้ครู จำนวน 46 คน ใน 4 โรงเรียน โรงเรียนละ 3 วัน ดังนี้

<u>กลุ่มย่อย/ช่วงชั้น</u>	<u>โรงเรียน</u>
ช่วงชั้นที่ 1-2 (20 คน)	อัสสัมชัญ (12 คน) ชัยจิต (8 คน)
ช่วงชั้นที่ 3-4 (26 คน)	สตรีวิทยา (13 คน) บดินทรเดชา 2 (13 คน)

การดำเนินการทดลองในขั้นตอนที่ 6 มีกระบวนการดังนี้

1. ประเมินความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูที่มีต่อหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 สาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา และรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของผู้วิจัยก่อนการอบรมเชิงปฏิบัติการ 1 วัน
2. ดำเนินการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน (ดังตารางที่ 7)
3. ประเมินเช่นเดียวกับข้อ 1 หลังการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ 1 วัน

ผลการทดลองใช้แสดงว่า รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของผู้วิจัยมีคุณภาพในการพัฒนาครูให้มีประสิทธิผลด้านความรู้ ความสามารถ และเจตคติเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังปรากฏตามตารางที่ 8-11 และได้สาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา 4 ช่วงชั้นตามมา

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 8 เปรียบเทียบคะแนนก่อน-หลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของ
ครูโรงเรียนอัสสัมชัญ

ด้าน	การทดสอบ	\bar{x}	S.D.	t	p-value
ความรู้	ก่อนการอบรม	34.25	10.00	-5.80	.00**
	หลังการอบรม	57.92	6.29		
ความสามารถ	ก่อนการอบรม	43.50	11.82	-7.23	.00**
	หลังการอบรม	66.08	7.70		
เจตคติตอนที่ 1	ก่อนการอบรม	47.67	11.80	-4.63	.00**
	หลังการอบรม	62.50	10.40		
เจตคติตอนที่ 2	ก่อนการอบรม	49.25	12.19	-3.91	.00**
	หลังการอบรม	60.00	9.11		
เจตคติตอนที่ 3	ก่อนการอบรม	17.00	.00	-11.52	.00**
	หลังการอบรม	37.75	6.24		

ตารางที่ 9 เปรียบเทียบคะแนนก่อน-หลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของ
ครูโรงเรียนชัยจิต (กาญจนบุรี)

ด้าน	การทดสอบ	\bar{x}	S.D.	t	p-value
ความรู้	ก่อนการอบรม	48.30	6.70	10.63	.00**
	หลังการอบรม	22.87	5.77		
ความสามารถ	ก่อนการอบรม	50.25	10.29	-8.97	.00**
	หลังการอบรม	74.88	5.77		
เจตคติตอนที่ 1	ก่อนการอบรม	52.13	8.73	-9.22	.00**
	หลังการอบรม	71.13	5.22		
เจตคติตอนที่ 2	ก่อนการอบรม	52.13	13.38	-5.69	.00**
	หลังการอบรม	70.88	6.40		
เจตคติตอนที่ 3	ก่อนการอบรม	17.00	.00	-26.20	.00**
	หลังการอบรม	48.88	3.40		

ตารางที่ 10 เปรียบเทียบคะแนนก่อน-หลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของครูโรงเรียนสตรีวิทยา

ด้าน	การทดสอบ	\bar{X}	S.D.	t	p-value
ความรู้	ก่อนการอบรม	26.50	2.93	-7.98	.00**
	หลังการอบรม	47.50	6.46		
ความสามารถ	ก่อนการอบรม	42.00	10.38	-5.42	.00**
	หลังการอบรม	58.00	8.35		
เจตคติตอนที่ 1	ก่อนการอบรม	47.50	10.88	-2.34	.05*
	หลังการอบรม	57.25	7.89		
เจตคติตอนที่ 2	ก่อนการอบรม	50.38	10.86	-2.49	.04**
	หลังการอบรม	61.63	5.68		
เจตคติตอนที่ 3	ก่อนการอบรม	17.00	.00	-10.24	.00**
	หลังการอบรม	44.62	7.63		

ตารางที่ 11 เปรียบเทียบคะแนนก่อน-หลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของครูโรงเรียนบดินทรเดชา 2

ด้าน	การทดสอบ	\bar{X}	S.D.	t	p-value
ความรู้	ก่อนการอบรม	51.11	10.01	-5.12	.00**
	หลังการอบรม	67.22	8.26		
ความสามารถ	ก่อนการอบรม	38.89	5.44	-19.23	.00**
	หลังการอบรม	73.78	5.40		
เจตคติตอนที่ 1	ก่อนการอบรม	57.89	4.54	-2.45	.04*
	หลังการอบรม	63.44	7.01		
เจตคติตอนที่ 2	ก่อนการอบรม	52.44	9.85	-4.99	.00**
	หลังการอบรม	64.89	6.15		
เจตคติตอนที่ 3	ก่อนการอบรม	17.00	.00	-11.67	.00**
	หลังการอบรม	45.89	7.42		

จากตารางที่ 8-11 แสดงให้เห็นว่าหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการแล้ว ครูมีความรู้ความสามารถ และเจตคติต่อรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษาสูงกว่าก่อนการอบรมฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกโรงเรียน จึงมั่นใจในประสิทธิภาพของเครื่องมือนี้ก่อนนำไปใช้เก็บข้อมูลจริงต่อไป

ขั้นตอนที่ 7

1. ดำเนินการจัดทำเอกสารเพื่อใช้ประกอบการวิจัยอีก 2 เล่ม คือ คู่มือการจัดทำสาระหลักสูตรฯ (88 หน้า) และเอกสารความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับองค์ความรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา (74 หน้า) ในลักษณะของการเรียบเรียงประกอบการอ้างอิงแหล่งเรียนรู้

คู่มือการจัดทำสาระหลักสูตรฯ มี 5 บท ดังนี้

บทที่ 1 บทนำ

ความสำคัญและความจำเป็นที่สถานศึกษาชั้นพื้นฐานต้องจัดทำสาระหลักสูตรสำหรับโรงเรียนหรือสถานศึกษาของตนเองด้วยตนเอง ให้สอดคล้องกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 และสภาพปัญหาของท้องถิ่นชุมชน ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542

บทที่ 2 การจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

มนทัศน์ของระบบสุขภาพ การจัดทำสาระหลักสูตรโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (student-based curriculum) ข้อควรคำนึง มโนทัศน์เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมโครงสร้างการจัดเวลาเรียน จำนวนสาระและมาตรฐานการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา กรอบสาระการเรียนรู้และปัจจัยของการมีสุขภาพดี

บทที่ 3 รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรฯ

กระบวนการหรือขั้นตอนหรือโปรแกรมการช่วยครูให้มีความรู้ ความสามารถ และเจตคติที่ดีในการจัดทำสาระหลักสูตร ซึ่งนำไปสู่การปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพ (5 ใบบาง 8 ขั้นตอน) รายละเอียด ข้อเสนอ หลักการทฤษฎีประกอบการปฏิบัติตามใบบางแต่ละใบ

บทที่ 4 วิธีสอน

วิธีสอนแบบต่างๆ จุดมุ่งหมายของการใช้ โอกาสที่ใช้ ข้อดี-ข้อเสีย และหลักการของวิธีสอนแต่ละวิธี

บทที่ 5 รูปแบบของกิจกรรมการสอนพลศึกษา

การจัดรูปแบบของกิจกรรมการสอนพลศึกษาในแต่ละขั้นตอนที่ถูกต้องเหมาะสมกับชนิดของกิจกรรมพลศึกษา วัย เพศ วุฒิภาวะของผู้เรียน

ส่วนความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับองค์ความรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา มี 5 บท ดังนี้

บทที่ 1 คำศัพท์ที่เกี่ยวข้อง

- กลุ่มคำศัพท์ทั่วไปในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544
- กลุ่มคำศัพท์ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

บทที่ 2 องค์ความรู้เกี่ยวกับสุขศึกษาและพลศึกษา

- กรอบแนวคิดในการจัดทำหลักสูตร
- มาตรฐานการเรียนรู้พลศึกษาสากล
- การสร้างเสริมสุขภาพ
- สมรรถภาพทางกายเพื่อสุขภาพ
- หลักการออกกำลังกายและการพัฒนาสมรรถภาพทางกาย
- การคำนวณหาความหนักของการออกกำลังกาย
- โปรแกรมการออกกำลังกาย
- กิจกรรมทางกาย
- กระบวนการปฏิบัติ
- อนามัยการเจริญพันธุ์ของหญิง
- ประเภทของมาตรฐานการเรียนรู้
- ระดับของกิจกรรมสมรรถภาพทางกาย

บทที่ 3 ทฤษฎีระดับผลการเรียนรู้

- ลักษณะหรือระดับของสิ่งที่คาดหวังและแหล่งที่ใช้
- ลักษณะหรือระดับของสิ่งที่คาดหวัง 3 ด้าน
- การสังเกตลักษณะของสิ่งที่คาดหวัง
- ความสำคัญของทฤษฎีระดับผลการเรียนรู้
- ทฤษฎีระดับผลการเรียนรู้
- การเขียนจุดประสงค์การเรียนรู้

บทที่ 4 การออกแบบหน่วยการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

- ความนำ
- การออกแบบหน่วยการเรียนรู้
- การออกแบบหน่วยการเรียนรู้สาระสุขศึกษา
- การออกแบบหน่วยการเรียนรู้สาระพลศึกษา
- สรุป

บทที่ 5 การวัดและประเมินผลผู้เรียน

- ระดับการวัดและประเมินผลผู้เรียน
- หลักการดำเนินงาน
- ขอบข่ายการวัดและประเมินผลผู้เรียน
- กระบวนการและลำดับขั้นของการวัดและประเมินผลพัฒนาการของผู้เรียน
- สรุป

2. ดำเนินการเก็บข้อมูลตามรูปแบบหรือโปรแกรมการพัฒนาคูครู ช่วงที่ 1 โดยมีขั้นตอนดังนี้

2.1 ทดสอบความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูแต่ละโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างก่อนเริ่มการอบรมเชิงปฏิบัติการ 1 สัปดาห์

2.2 อบรมเชิงปฏิบัติการให้ครูโรงเรียนละ 3 วัน ตามโปรแกรมในตารางที่ 7

2.3 ทดสอบความรู้ ความสามารถ และเจตคติตามข้อ 1 หลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วันเสร็จสิ้น

ขั้นตอนที่ 8

นิเทศติดตามผลการใช้หลักสูตรของครูแต่ละโรงเรียนหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการไปแล้วตามรูปแบบการพัฒนาคูครูช่วงที่ 2 โดยเริ่มการนิเทศหลังการอบรม 1 สัปดาห์และมีการนัดหมายวันเวาล่วงหน้า ทำการนิเทศครูทั้งในระหว่างสอน และการประชุมปรึกษาหารือ (conference) นอกเวลาสอน โรงเรียนละ 3 ครั้ง และให้หัวหน้าหมวดประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครู และครูแต่ละคนประเมินตนเองด้วย

ขั้นตอนที่ 9

ประชุมสัมมนาครูโรงเรียนละ 1 วัน ตามรูปแบบการพัฒนาคูครูช่วงที่ 3 โดยนัดหมายล่วงหน้า เพื่อการประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาคูครู การสรุปผลการทดลอง การรับฟัง แลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูกับครู และครูกับผู้วิจัย และรับฟังข้อเสนอแนะ

ขั้นตอนที่ 10

1. นำเสนอรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรดังนี้

ใบงานที่ 1 การวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นเป็นสาระการเรียนรู้ ช่วงชั้น
(4 ขั้นตอน) สาระการเรียนรู้ รายปี รายภาค และผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปีรายภาค

ใบงานที่ 2 การจัดทำคำอธิบายรายกลุ่มสาระการเรียนรู้
(1 ขั้นตอน)

ใบงานที่ 3 การออกแบบหน่วยการเรียนรู้
(1 ขั้นตอน)

ใบงานที่ 4 การกำหนดหน่วยการเรียนรู้และแผนการจัดการเรียนรู้
(1 ขั้นตอน)

ใบงานที่ 5 การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้
(1 ขั้นตอน)

2. นำเสนอรูปแบบการพัฒนาครูแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน 3 ช่วง ดังปรากฏใน
ตารางที่ 7

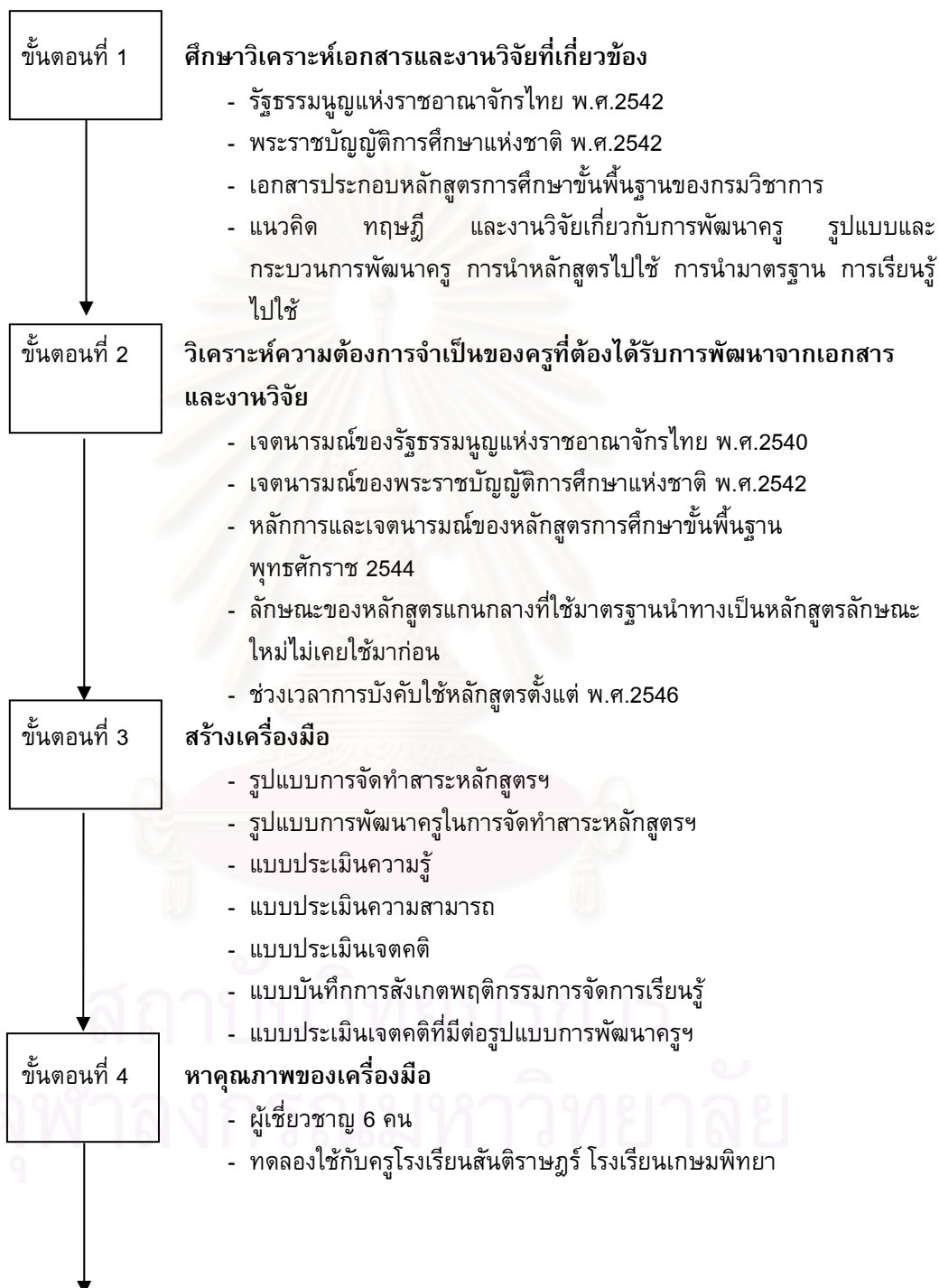
ผู้วิจัยได้สรุปชนิด/ชื่อเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตลอดจนจุดมุ่งหมายและเวลาที่ใช้ไว้ใน
ตารางที่ 12

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 12 ชนิด/ชื่อเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จุดมุ่งหมายการใช้ และเวลาที่ใช้

ชนิด / ชื่อ	จุดมุ่งหมายการใช้	เวลาที่ใช้
1. แบบประเมินความรู้	ประเมินครู	ก่อน – หลังการอบรม 3 วัน
2. แบบประเมิน ความสามารถ	ประเมินครู	ก่อน – หลังการอบรม 3 วัน
3. แบบประเมินเจตคติ	ประเมินครู	ก่อน – หลังการอบรม 3 วัน
4. รูปแบบการพัฒนาครู	ใช้พัฒนาความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครู	ช่วงเวลา 1 ภาคเรียน
5. รูปแบบการจัดทำสาระ หลักสูตรแบบ ก (9 ใบบางาน)	ใช้พัฒนาความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครู ใช้พัฒนา เครื่องมือ	ทดลองใช้อบรม 3 วัน ก่อนการเก็บข้อมูลจริง
6. รูปแบบการจัดทำสาระ หลักสูตรแบบ ข (5 ใบบางาน)	ใช้พัฒนาความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครู ใช้เก็บข้อมูล จริง	ทดลองใช้อบรม 3 วัน ใช้เก็บข้อมูลจริงในการอบรม 3 วัน
7. แบบบันทึกการสังเกต พฤติกรรมการจัดการเรียนรู้	ประกอบการนิเทศติดตามผล ประเมินพฤติกรรมการจัดการ เรียนรู้ของครู	หลังการอบรมระหว่างภาค เรียน
8. แบบประเมินเจตคติ ที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครู	สรุปเจตคติในภาพรวม	ช่วงประชุมสัมมนา 1 วันหลัง การนิเทศติดตามผล
9. แบบวิเคราะห์เอกสาร สาระหลักสูตรฯ (กรม วิชาการ)	ใช้วิเคราะห์คุณภาพของสาระ หลักสูตร	หลังเสร็จสิ้นการใช้รูปแบบ การพัฒนาครู 3 ช่วง
10. คู่มือการจัดทำสาระ หลักสูตร (88 หน้า)	ประกอบการอบรม 3 วัน และ ทบทวนความรู้ ความเข้าใจ	ระหว่างการอบรม 3 วัน และ ช่วงเวลาอื่น
11. เอกสารความรู้ทั่วไป เกี่ยวกับองค์ความรู้ (74หน้า)	ประกอบการอบรม 3 วัน และ ทบทวนความรู้ ความเข้าใจ	ระหว่างการอบรม 3 วัน และ ช่วงเวลาอื่น
12. เอกสารหลักสูตรของ กระทรวงศึกษาธิการ	ประกอบการอบรมและทบทวน	ระหว่างการอบรม และ ช่วงเวลาอื่น

สรุปขั้นตอนการดำเนินการวิจัยตั้งแผนภูมิในภาพที่ 11





ภาพที่ 11 แผนภูมิขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้นำผลการทดลองมาวิเคราะห์โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปการวิจัยทางสังคมศาสตร์ (Statistical Package for the Social Sciences - SPSSPC⁺) ดังนี้

1. หาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนที่ได้จากการประเมินความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอนก่อนและหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ
2. หาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนที่ได้จากการประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอน
3. หาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนที่ได้จากการประเมินเจตคติของครูผู้สอนที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครูฯ
4. หาค่าเฉลี่ยของคะแนนที่ได้จากการวิเคราะห์คุณภาพของเอกสารสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา
5. เปรียบเทียบความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอนก่อนกับหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว (One Way Analysis of Covariance) และสองทาง (Two Way Analysis of Covariance)
6. เปรียบเทียบพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนระหว่างการประเมินตนเองกับการประเมินโดยหัวหน้าหมวดด้วยการใช้ค่าที (t - test)
7. เปรียบเทียบเจตคติที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครูฯ ระหว่างครูผู้สอนในกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรี ด้วยการใช้ค่าที (t-test)
8. ทดสอบความมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ .05

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัย เรื่อง การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ได้ดำเนินการแล้วนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบตารางและความเรียง 3 ตอน ดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 ประสิทธิภาพด้านความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอนในการจัดทำสาระหลักสูตรและคุณภาพของสาระหลักสูตร เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลอง ซึ่งเป็นครูผู้สอนระดับประถมศึกษาและครูผู้สอนระดับมัธยมศึกษา ทั้งที่อยู่ในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี มีความรู้ ความสามารถ และเจตคติไม่เท่าเทียมกัน ตั้งแต่เริ่มต้นการทดลอง ทั้งนี้เป็นเพราะความรู้ ความสามารถที่มีอยู่เดิมไม่เท่ากัน การได้รับการอบรมมาแบบรายบุคคลหรือโรงเรียนละ 1 คน และเป็นบางคนที่มิใช่การอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน การมีประสบการณ์ แนวคิด ความเชื่อ และเจตคติเกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 และแนวคิดวิสัยทัศน์ที่เปลี่ยนแปลงไปของกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาแตกต่างกัน การได้รับความรู้ความเข้าใจจากหลายแหล่ง การมีประสบการณ์ในการสอนและการทำงานที่แตกต่างกัน รวมทั้งบริบทอื่น ๆ ดังนั้นจึงจำเป็นต้องมีการปรับความแตกต่างของคะแนนที่วัดได้ก่อนการทดลองด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทางและทางเดียว โดยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลแยกออกเป็นประสิทธิผลด้านความรู้ ด้านความสามารถ และด้านเจตคติ ของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษากับระดับมัธยมศึกษา ที่เกิดจากการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการในช่วงที่ 1

ตอนที่ 1.1 ประสิทธิภาพด้านความรู้ของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กับสาระและมาตรฐานการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ของกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง ของเขตกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรี และก่อนกับหลังการทดลอง

ตอนที่ 1.1.1 ประสิทธิภาพด้านความรู้ของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา

ตารางที่ 13 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านความรู้ของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาก่อนการทดลอง

กลุ่ม/เขต	จำนวน	\bar{X}	S.D.
กลุ่มควบคุม	12	47.92	9.28
กลุ่มทดลอง	16	45.50	9.92
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	7	47.86	12.01
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	48.30	8.59
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	5	48.00	4.53
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	6	40.83	10.98

จากตารางที่ 13 แสดงให้เห็นว่าก่อนการทดลองโดยรวมกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองมีความรู้ไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ (47.92) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (45.50)

ก่อนการทดลอง กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรี มีความรู้ไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร มีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ (48.30) สูงกว่ากลุ่มควบคุม (47.86) แต่ในเพชรบุรี กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ (48.00) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (40.83)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 14 ค่าเฉลี่ยด้านความรู้หลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาที่ปรับแล้ว

กลุ่ม/เขต	จำนวน (คน)	ค่าเฉลี่ยที่ยังไม่ได้ปรับ	ค่าเฉลี่ยที่ปรับแล้ว
กลุ่มควบคุม	12	51.08	50.36
กลุ่มทดลอง	16	64.13	64.67
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	7	49.43	49.52
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	69.80	69.74
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	5	53.40	51.60
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	6	54.67	56.17

จากตารางที่ 14 แสดงให้เห็นว่า เมื่อได้นำค่าเฉลี่ยของความรู้ก่อนการทดลองมาปรับกับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลองแล้วพบว่า โดยรวมกลุ่มทดลองมีความรู้สูงกว่ากลุ่มควบคุม โดยที่กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 64.17 และกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 50.36

ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 69.74 ซึ่งสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 49.52 ส่วนในเพชรบุรี กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 56.17 ซึ่งสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 51.60 เช่นเดียวกัน

ตารางที่ 15 เปรียบเทียบความรู้ของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา ระหว่างกลุ่ม ระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
ความรู้ก่อนการทดลอง	328.44	1	328.44	7.410	.01**
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	931.82	1	931.82	21.02	.00**
ระหว่างเขต (กทม.-เพชรบุรี)	109.78	1	109.78	2.48	.13
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต	411.51	1	411.51	9.29	.01*
ภายในกลุ่ม	1019.41	23	44.32		
รวม	3418.96	27			

** p < .01

จากตารางที่ 15 แสดงให้เห็นว่าความรู้ของครูผู้สอนก่อนการทดลอง มีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขตภายหลังการนำความรู้ก่อนการทดลองมาปรับกับความรู้หลังการทดลองแล้ว พบว่ามีปฏิสัมพันธ์กัน นั่นคือ ความแตกต่างของความรู้หลังการทดลองที่ได้รับการปรับแล้ว ขึ้นอยู่กับว่าจะทำการวัดกลุ่มใดและเขตใด ดังนั้นจึงต้องทำการแยกวิเคราะห์ความแตกต่างของความรู้หลังการทดลองของกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม และของกลุ่มที่อยู่ในกรุงเทพมหานครกับในเพชรบุรีที่ละระดับตัวแปร

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 16 เปรียบเทียบความรู้ของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทางและทางเดียว

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
ความรู้ก่อนการทดลอง	674.19	1	674.19	10.69	.00**
ระหว่างกลุ่ม	1382.59	1	1382.59	21.90	.00**
ภายในกลุ่ม	1578.48	25	63.14		
รวม	3418.96	27			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
ความรู้ก่อนการทดลอง	188.63	1	188.63	5.54	.03*
ระหว่างกลุ่ม	1681.92	1	1681.92	49.40	.00**
ภายในกลุ่ม	476.69	14	34.05		
รวม	2374.12	16			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
ความรู้ก่อนการทดลอง	145.50	1	145.50	2.17	.18
ระหว่างกลุ่ม	47.29	1	47.29	.70	.43
ภายในกลุ่ม	537.03	8	67.13		
รวม	686.90	10			
<u>กลุ่มควบคุม</u>					
ความรู้ก่อนการทดลอง	266.60	1	266.60	9.12	.01*
ระหว่างกลุ่ม (กรุงเทพ-เพชรบุรี)	44.26	1	44.26	1.53	.25
ภายในกลุ่ม	262.31	9	29.15		
รวม	3418.96	11			
<u>กลุ่มทดลอง</u>					
ความรู้ก่อนการทดลอง	96.84	1	96.84	1.74	.21
ระหว่างกลุ่ม (กรุงเทพ-เพชรบุรี)	549.78	1	549.78	9.90	.01**
ภายในกลุ่ม	722.10	13	55.55		
รวม	3418.96	11			

**p < .01 , *p < .05

จากตารางที่ 16 แสดงให้เห็นว่า ระหว่าง กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง ความรู้ก่อนการทดลอง มีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อใช้ความรู้ก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลอง เพื่อหักค่าความแตกต่างของความรู้ระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้วพบว่า ความรู้ของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร ความรู้ก่อนการทดลองมีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อใช้ความรู้ก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความรู้ระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้วพบว่า ความรู้ของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในเพชรบุรี ความรู้ก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลอง และเมื่อใช้ความรู้ก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลองเพื่อหักความแตกต่างของความรู้ระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความรู้ของทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

ความรู้ก่อนการทดลองของกลุ่มควบคุมมีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อใช้ความรู้ก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความรู้ระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความรู้ของทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

ความรู้ก่อนการทดลองของกลุ่มทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลอง และเมื่อใช้ความรู้ก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความรู้ระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความรู้ของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1.1.2 ประสิทธิภาพด้านความรู้ของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา

ตารางที่ 17 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านความรู้ของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ก่อนการทดลอง

กลุ่ม/เขต	จำนวน	\bar{X}	S.D.
กลุ่มควบคุม	17	54.41	9.66
กลุ่มทดลอง	20	48.33	8.45
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	8	63.88	5.13
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	46.80	11.25
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	9	46.44	3.43
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	10	49.73	4.92

จากตารางที่ 17 แสดงให้เห็นว่า ก่อนการทดลองโดยรวม กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองมีความรู้ไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ (54.41) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (48.33)

ก่อนการทดลอง กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรี มีความรู้ไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร มีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ (63.88) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (46.80) แต่ในเพชรบุรีกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ (49.73) สูงกว่ากลุ่มควบคุม (46.44)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 18 ค่าเฉลี่ยด้านความรู้หลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาที่ปรับแล้ว

กลุ่ม/เขต	จำนวน (คน)	ค่าเฉลี่ยที่ยังไม่ได้ปรับ	ค่าเฉลี่ยที่ปรับแล้ว
กลุ่มควบคุม	17	55.12	52.70
กลุ่มทดลอง	20	62.76	64.72
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	8	62.00	56.69
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	60.90	65.15
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	9	49.00	50.87
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	10	64.45	62.93

จากตารางที่ 18 แสดงให้เห็นว่า เมื่อได้นำค่าเฉลี่ยของความรู้ก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลองแล้วพบว่า โดยรวมกลุ่มทดลองมีความรู้สูงกว่ากลุ่มควบคุม โดยที่กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 64.72 และกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 52.70

ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 65.15 ซึ่งสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 56.69 ส่วนในเพชรบุรี กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 62.93 ซึ่งสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านความรู้ 50.87 เช่นเดียวกัน

ตารางที่ 19 เปรียบเทียบความรู้ของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่ม ระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
ความรู้ก่อนการทดลอง	745.18	1	745.18	23.32	.00**
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	1014.24	1	1014.24	31.74	.00**
ระหว่างเขต (กทม.-เพชรบุรี)	.01	1	.01	.00	.99
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต	15.89	1	15.89	.497	.49
ภายในกลุ่ม	1054.45	33	31.95		
รวม	3130.55	37			

** p < .01

จากตารางที่ 19 แสดงให้เห็นว่า ความรู้ก่อนการทดลองของกลุ่มทดลองมีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขตภายหลังจากนำความรู้ก่อนการทดลองมาปรับกับความรู้หลังการทดลองแล้ว พบว่าไม่มีความสัมพันธ์กัน นั่นคือ ความแตกต่างของความรู้หลังการทดลองที่ได้รับการปรับแล้ว ไม่ได้ขึ้นอยู่กับว่าจะทำการวัดในกลุ่มใด และเขตใด และเมื่อพิจารณาความแตกต่างของความรู้ระหว่างกลุ่มในกรุงเทพมหานครกับในเพชรบุรี พบว่า ไม่มีความแตกต่างกัน นั่นคือความรู้หลังการทดลองระหว่างกลุ่มในกรุงเทพมหานครกับในเพชรบุรีไม่แตกต่างกัน ส่วนความแตกต่างระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง พบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังเห็นได้จากตารางที่ 20

ตารางที่ 20 เปรียบเทียบความรู้ของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
ความสามารถก่อนการทดลอง	1509.24	1	1509.24	49.26	.00**
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	1212.11	1	1212.11	39.56	.00**
ภายในกลุ่ม	1072.34	35	30.64		
รวม	3130.55	37			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
<u>ในกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรี</u>					
ความรู้ก่อนการทดลอง	440.80	1	440.80	24.85	.00**
ระหว่างกลุ่ม (กรุงเทพฯ-เพชรบุรี)	165.68	1	165.68	9.31	.00**
ภายในกลุ่ม	266.10	15	17.74		
รวม	712.28	17			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
<u>ในเพชรบุรี</u>					
ความรู้ก่อนการทดลอง	360.75	1	360.75	8.38	.01**
ระหว่างกลุ่ม	620.89	1	620.89	14.42	.00**
ภายในกลุ่ม	731.98	17	43.06		
รวม	2275.00	19			

**p < .01

จากตารางที่ 20 แสดงให้เห็นว่า ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง ความรู้ก่อนการทดลองของกลุ่มทดลองมีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อใช้ความรู้ก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความรู้ระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความรู้ของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรี ความรู้ก่อนการทดลองมีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อใช้ความรู้ก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่าง

ของความรู้ระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความรู้ของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในเพชรบุรี ความรู้ก่อนการทดลองมีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อใช้ความรู้ก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความรู้ระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความรู้ของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 21 สรุปเปรียบเทียบประสิทธิผลด้านความรู้ของครูผู้สอนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี

ระดับ	กลุ่ม	เขต	\bar{X}		Sig.
			Pre-test	Post-test	
ประถมศึกษา	ควบคุม : ทดลอง	รวม	ควบคุม>ทดลอง (47.92)	ทดลอง>ควบคุม (45.50)	(64.67) (50.36) .01
	ควบคุม : ทดลอง	กรุงเทพมหานคร	ทดลอง>ควบคุม (48.30)	ทดลอง>ควบคุม (47.86)	(69.74) (49.52) .01
	ควบคุม : ทดลอง	เพชรบุรี	ควบคุม>ทดลอง (48.00)	ทดลอง>ควบคุม (40.83)	(56.17) (51.60) no
	ควบคุม	กรุงเทพฯ : เพชรบุรี	เพชรบุรี>กรุงเทพ (48.00)	เพชรบุรี>กรุงเทพ (47.86)	(51.60) (49.52) no
	ทดลอง	กรุงเทพฯ : เพชรบุรี	กรุงเทพฯ>เพชรบุรี (48.30)	กรุงเทพฯ>เพชรบุรี (40.83)	(69.74) (56.17) .01
มัธยมศึกษา	ควบคุม : ทดลอง	รวม	ควบคุม>ทดลอง (54.41)	ทดลอง>ควบคุม (48.33)	(64.72) (52.70) .01
	ควบคุม : ทดลอง	กรุงเทพมหานคร	ควบคุม>ทดลอง (63.88)	ทดลอง>ควบคุม (46.80)	(65.15) (56.69) .01
	ควบคุม : ทดลอง	เพชรบุรี	ทดลอง>ควบคุม (49.73)	ทดลอง>ควบคุม (46.44)	(62.93) (50.87) .01

จากตารางที่ 21 แสดงให้เห็นว่า ประสิทธิภาพด้านความรู้ โดยสรุปพบว่าทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี ก่อนการทดลองค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุมมากกว่ากลุ่มทดลองเป็นส่วนใหญ่ ยกเว้นระดับมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครกับระดับมัธยมศึกษาในเพชรบุรี แต่หลังการทดลองค่าเฉลี่ยของกลุ่มทดลองมากกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1.2 ประสิทธิภาพด้านความสามารถของครูผู้สอน ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา เกี่ยวกับการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ของเขตกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรี และก่อนกับหลังการทดลอง

ตอนที่ 1.2.1 ประสิทธิภาพด้านความสามารถของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา

ตารางที่ 22 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านความสามารถของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาก่อนการทดลอง

กลุ่ม/เขต	จำนวน	\bar{X}	S.D.
กลุ่มควบคุม	12	47.33	3.63
กลุ่มทดลอง	16	44.94	5.67
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	7	47.00	3.37
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	47.70	3.62
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	5	47.80	4.32
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	6	40.33	5.68

จากตารางที่ 22 แสดงให้เห็นว่า ก่อนการทดลองโดยรวม กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองมีความสามารถไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ (47.33) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (44.92)

ก่อนการทดลอง กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรี มีความสามารถไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ (47.80) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (40.33)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 23 ค่าเฉลี่ยด้านความสามารถหลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาที่
ปรับแล้ว

กลุ่ม/เขต	จำนวน (คน)	ค่าเฉลี่ย ที่ยังไม่ได้ปรับ	ค่าเฉลี่ย ที่ปรับแล้ว
กลุ่มควบคุม	12	55.58	55.18
กลุ่มทดลอง	16	67.25	67.55
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	7	54.00	54.22
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	70.60	70.45
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	5	57.80	59.23
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	6	61.67	60.72

จากตารางที่ 23 แสดงให้เห็นว่า เมื่อได้นำค่าเฉลี่ยของความสามารถก่อนการทดลอง
มาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลองแล้ว พบว่า โดยรวมกลุ่มทดลองมี
ความสามารถสูงกว่ากลุ่มควบคุม โดยที่กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 67.55 และ
กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 55.18

ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 70.45 ซึ่งสูงกว่ากลุ่ม
ควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 54.22 ส่วนในเพชรบุรี กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้าน
ความสามารถ 60.72 ซึ่งสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 59.23
เช่นเดียวกัน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 24 เปรียบเทียบความสามารถของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา ระหว่างกลุ่มระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
ความสามารถก่อนการทดลอง	11.85	1	11.85	.22	.64
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	520.59	1	520.59	9.70	.01**
ระหว่างเขต (กทม.-เพชรบุรี)	54.60	1	54.60	1.02	.32
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขตภายในกลุ่ม	259.10	1	259.10	4.83	.04*
รวม	1234.25	23			
	2521.25	27			

** p < .01 , *p < .05

จากตารางที่ 24 แสดงให้เห็นว่า ความสามารถก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถหลังการทดลอง ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต ภายหลังจากนำความสามารถก่อนการทดลองมาปรับกับความสามารถหลังการทดลองแล้ว พบว่า มีปฏิสัมพันธ์กัน นั่นคือ ความแตกต่างของความสามารถหลังการทดลองที่ได้รับการปรับแล้วขึ้นอยู่กับว่าจะทำการวัดในกลุ่มใดและเขตใด ดังนั้น จึงต้องทำการแยกวิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถหลังการทดลองของกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม และของกลุ่มในกรุงเทพมหานคร ในเพชรบุรี ที่ระดับตัวแปร

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 25 เปรียบเทียบความสามารถของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
ความรู้ก่อนการทดลอง	54.48	1	54.48	.89	.36
ระหว่างกลุ่ม	987.75	1	987.75	16.10	.00**
ภายในกลุ่ม	1533.43	25	61.34		
รวม	2521.25	27			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
<u>ในกรุงเทพมหานคร</u>					
ความสามารถก่อนการทดลอง	52.45	1	52.45	1.42	.25
ระหว่างกลุ่ม	1072.79	1	1072.79	29	.00**
ภายในกลุ่ม	517.95	14	37.00		
รวม	1705.06	16			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในเพชรบุรี</u>					
ความสามารถก่อนการทดลอง	121.72	1	121.72	1.76	.18
ระหว่างกลุ่ม	3.70	1	3.70	.05	.82
ภายในกลุ่ม	554.42	8	69.30		
รวม	716.91	10			
<u>กลุ่มควบคุม</u>					
ความรู้ก่อนการทดลอง	.16	1	.16	.01	.92
ระหว่างกลุ่ม (กรุงเทพ-เพชรบุรี)	40.99	1	40.99	2.78	.13
ภายในกลุ่ม	132.64	9	14.74		
รวม	174.92	11			
<u>กลุ่มทดลอง</u>					
ความสามารถก่อนการทดลอง	20.42	1	20.42	.24	.63
ระหว่างกลุ่ม (กรุงเทพ-เพชรบุรี)	258.96	1	258.96	3.08	.10
ภายในกลุ่ม	1093.37	13	84.10		
รวม	1413.00	15			

**p < .01 , *p < .05

จากตารางที่ 25 แสดงให้เห็นว่า ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง ความสามารถก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถหลังการทดลอง และเมื่อใช้ความสามารถก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความรู้ระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความสามารถของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร ความสามารถก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถหลังการทดลอง และเมื่อใช้ความสามารถก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความสามารถระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความสามารถของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในเพชรบุรี ความสามารถก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถหลังการทดลอง และเมื่อใช้ความสามารถก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความสามารถระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความสามารถของทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

ความสามารถก่อนการทดลองของกลุ่มควบคุมไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถหลังการทดลอง และเมื่อใช้ความสามารถก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความสามารถระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความสามารถของทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

ความสามารถก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถหลังการทดลอง และเมื่อใช้ความสามารถก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความสามารถระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความสามารถของทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1.2.2 ประสิทธิภาพด้านความสามารถของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา

ตารางที่ 26 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านความสามารถของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาก่อนการทดลอง

กลุ่ม/เขต	จำนวน	\bar{X}	S.D.
กลุ่มควบคุม	17	49.94	8.06
กลุ่มทดลอง	20	46.05	8.13
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	8	51.88	11.38
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	48.60	8.93
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	9	48.22	3.07
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	10	43.50	6.72

จากตารางที่ 26 แสดงให้เห็นว่า ก่อนการทดลองโดยรวมกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง มีความสามารถไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ (49.94) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (46.05)

ก่อนการทดลอง กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรี มีความสามารถไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานครมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ (51.88) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (48.60) และในเพชรบุรี กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ (48.22) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (43.50) เช่นเดียวกัน

ตารางที่ 27 ค่าเฉลี่ยด้านความสามารถหลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาที่ปรับแล้ว

กลุ่ม/เขต	จำนวน (คน)	ค่าเฉลี่ยที่ยังไม่ได้ปรับ	ค่าเฉลี่ยที่ปรับแล้ว
กลุ่มควบคุม	17	54.41	53.84
กลุ่มทดลอง	20	70.85	71.33
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	8	55.25	54.82
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	73.90	74.25
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	9	53.67	53.90
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	10	67.80	68.05

จากตารางที่ 27 แสดงให้เห็นว่า เมื่อได้นำค่าเฉลี่ยของความสามารถก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลองแล้ว พบว่า โดยรวมกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถสูงกว่ากลุ่มควบคุม โดยที่กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 71.33 และกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 53.84

ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 74.25 ซึ่งสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 54.82 ส่วนในเพชรบุรี กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 68.05 ซึ่งสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านความสามารถ 53.90 เช่นเดียวกัน

ตารางที่ 28 เปรียบเทียบความสามารถของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่ม ระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
ความสามารถก่อนการทดลอง	91.67	1	91.67	1.94	.17
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	2544.46	1	2544.46	53.84	.00**
ระหว่างเขต (กทม.-เพชรบุรี)	72.63	1	72.63	1.54	.24
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต	40.64	1	40.64	.80	.36
ภายในกลุ่ม	1512.33	32	47.26		
รวม	4283.73	36			

** p < .01

จากตารางที่ 28 แสดงให้เห็นว่า ความสามารถก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความรู้หลังการทดลอง ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขตภายหลังจากนำความรู้สามารถก่อนการทดลองมาปรับกับความสามารถหลังการทดลองแล้ว พบว่าไม่มีความสัมพันธ์กัน นั่นคือความแตกต่างของความสามารถหลังการทดลองที่ได้รับการปรับแล้ว ไม่ได้ขึ้นอยู่กับว่าจะทำการวัดในกลุ่มใดและเขตใด และเมื่อพิจารณาความแตกต่างของความสามารถระหว่างกลุ่มในกรุงเทพมหานครกับในเพชรบุรี พบว่า ไม่มีความแตกต่างกัน นั่นคือความรู้หลังการทดลองระหว่างกลุ่มในกรุงเทพมหานครกับในเพชรบุรีไม่แตกต่างกัน ส่วนความแตกต่างระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง พบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังเห็นได้จากตารางที่ 29

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 29 เปรียบเทียบความสามารถของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
ความสามารถก่อนการทดลอง	167.34	1	167.37	3.48	.07
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	2649.99	1	2649.99	55.16	.00**
ภายในกลุ่ม	1633.33	34	48.04		
รวม	4283.73	36			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
<u>ในกรุงเทพมหานคร</u>					
ความสามารถก่อนการทดลอง	91.60	1	91.60	2.05	.17
ระหว่างกลุ่ม	1629.66	1	1629.66	36.44	.00**
ภายในกลุ่ม	670.80	15	44.72		
รวม	2308.28	17			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
<u>ในเพชรบุรี</u>					
ความสามารถก่อนการทดลอง	5.98	1	5.98	.11	.74
ระหว่างกลุ่ม	834.94	1	834.94	15.99	.00**
ภายในกลุ่ม	835.63	16	52.23		
รวม	1787.79	18			

**p < .01

จากตารางที่ 29 แสดงให้เห็นว่า ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง ความสามารถก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถหลังการทดลอง และเมื่อใช้ความสามารถก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความสามารถระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าความสามารถของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร ความสามารถก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถหลังการทดลอง และเมื่อใช้ความสามารถก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความสามารถระหว่าง

กลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่า ความสามารถของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในเพชรบุรี ความสามารถก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถหลังการทดลอง และเมื่อใช้ความสามารถก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของความสามารถหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของความสามารถระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่า ความสามารถของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 30 สรุปเปรียบเทียบประสิทธิผลด้านความสามารถของครูผู้สอนระดับประถมศึกษา
และมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี

ระดับ	กลุ่ม	เขต	\bar{X}		Sig.
			Pre-test	Post-test	
ประถมศึกษา	ควบคุม : ทดลอง	รวม	ควบคุม>ทดลอง (47.33) (44.94)	ทดลอง>ควบคุม (67.55) (55.18)	.01
	ควบคุม : ทดลอง	กรุงเทพมหานคร	ทดลอง>ควบคุม (47.70) (47.00)	ทดลอง>ควบคุม (70.45) (54.22)	.01
	ควบคุม : ทดลอง	เพชรบุรี	ควบคุม>ทดลอง (47.80) (40.33)	ทดลอง>ควบคุม (60.72) (59.23)	no
	ควบคุม	กรุงเทพฯ : เพชรบุรี	เพชรบุรี>กรุงเทพ (47.80) (47.00)	เพชรบุรี>กรุงเทพ (59.23) (54.22)	no
	ทดลอง	กรุงเทพฯ : เพชรบุรี	กรุงเทพฯ>เพชรบุรี (47.70) (40.33)	กรุงเทพฯ>เพชรบุรี (70.45) (60.72)	no
มัธยมศึกษา	ควบคุม : ทดลอง	รวม	ควบคุม>ทดลอง (49.94) (46.05)	ทดลอง>ควบคุม (71.33) (53.84)	.01
	ควบคุม : ทดลอง	กรุงเทพมหานคร	ควบคุม>ทดลอง (51.88) (48.60)	ทดลอง>ควบคุม (74.25) (54.82)	.01
	ควบคุม : ทดลอง	เพชรบุรี	ควบคุม>ทดลอง (48.22) (43.50)	ทดลอง>ควบคุม (68.05) (53.90)	.01

จากตารางที่ 30 แสดงให้เห็นว่า ประสิทธิภาพด้านความสามารถโดยสรุป พบว่า ทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี ก่อนการทดลอง ค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุมมากกว่ากลุ่มทดลองเป็นส่วนใหญ่ ยกเว้นระดับประถมศึกษาในกรุงเทพมหานคร แต่หลังการทดลอง ค่าเฉลี่ยของกลุ่มทดลองมากกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1.3 ประสิทธิภาพด้านเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 สาระและมาตรฐานการเรียนรู้มีกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา และรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของผู้วิจัย ของกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง ของเขตกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรี และก่อนกับหลังการทดลอง

ตอนที่ 1.3.1 ประสิทธิภาพด้านเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา

ตารางที่ 31 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาก่อนการทดลอง

กลุ่ม/เขต	จำนวน	\bar{X}	S.D.
กลุ่มควบคุม	12	126.58	14.14
กลุ่มทดลอง	16	123.38	17.34
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	7	126.29	9.96
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	131.20	9.21
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	5	127.00	20.56
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	6	110.33	20.01

จากตารางที่ 31 แสดงให้เห็นว่า ก่อนการทดลองโดยรวม กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองมีเจตคติไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ (126.58) ดีกว่ากลุ่มทดลอง (123.38)

ก่อนการทดลอง กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรีมีเจตคติไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ (131.20) สูงกว่ากลุ่มควบคุม (126.29) แต่ในเพชรบุรีกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ (127.00) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (110.33)

ตารางที่ 32 ค่าเฉลี่ยด้านเจตคติหลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาที่ปรับแล้ว

กลุ่ม/เขต	จำนวน (คน)	ค่าเฉลี่ยที่ยังไม่ได้ปรับ	ค่าเฉลี่ยที่ปรับแล้ว
กลุ่มควบคุม	12	137.92	137.22
กลุ่มทดลอง	16	177.81	178.34
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	7	135.86	137.02
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	190.40	189.59
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	5	140.80	142.32
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	6	156.83	155.56

จากตารางที่ 32 แสดงให้เห็นว่า เมื่อได้นำค่าเฉลี่ยของเจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลองแล้วพบว่า โดยรวมกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติดีกว่ากลุ่มควบคุม โดยที่กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 178.34 และกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 137.22

ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 189.59 ซึ่งดีกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 137.02 ส่วนในเพชรบุรี กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 155.56 ซึ่งดีกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 142.32

ตารางที่ 33 เปรียบเทียบเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา ระหว่างกลุ่ม ระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
เจตคติก่อนการทดลอง	1.17	1	1.17	.01	.95
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	7783.05	1	7783.05	32.46	.00**
ระหว่างเขต (กทม.-เพชรบุรี)	1213.77	1	1213.77	5.06	.03
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต	2150.80	1	2150.80	8.97	.01**
ภายในกลุ่ม	5515.72	23	53.68		
รวม	20720.71	27			

** p < .01

จากตารางที่ 33 แสดงให้เห็นว่า เจตคติก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลอง ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต ภายหลังจากนำเจตคติก่อนการทดลองมาปรับกับเจตคติหลังการทดลองแล้ว พบว่า มีปฏิสัมพันธ์กัน นั่นคือ ความแตกต่างของเจตคติหลังการทดลองที่ได้รับการปรับแล้ว ขึ้นอยู่กับว่าจะทำการวัดในกลุ่มใดและเขตใด ดังนั้นจึงต้องทำการแยกวิเคราะห์ความแตกต่างของเจตคติหลังการทดลองของกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุมและของกลุ่มที่อยู่ในกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรีที่ระดับตัวแปร

ตารางที่ 34 เปรียบเทียบเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
เจตคติก่อนการทดลอง	976.66	1	976.66	2.76	.11
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	11473.70	1	11473.70	32.46	.00**
ภายในกลุ่ม	8836.69	1	353.45		
รวม	20727.71	27			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
<u>ในกรุงเทพมหานคร</u>					
เจตคติก่อนการทดลอง	218.95	1	218.95	1.26	.28
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	10603.81	1	10603.81	60.93	.00**
ภายในกลุ่ม	2436.31	14	174.02		
รวม	14904.94	16			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในเพชรบุรี</u>					
เจตคติก่อนการทดลอง	104.36	1	104.36	.30	.60
ระหว่างกลุ่ม	397.12	1	397.12	1.15	.31
ภายในกลุ่ม	2757.28	8	344.66		
รวม	3562.73	10			
<u>กลุ่มควบคุม</u>					
เจตคติก่อนการทดลอง	562.43	1	562.43	2.80	.13
ระหว่างกลุ่ม (กรุงเทพ-เพชรบุรี)	82.00	1	82.00	.41	.54
ภายในกลุ่ม	1811.22	9	201.25		
รวม	2444.92	11			
<u>กลุ่มทดลอง</u>					
เจตคติก่อนการทดลอง	372.01	1	372.01	1.75	.21
ระหว่างกลุ่ม (กรุงเทพ-เพชรบุรี)	1625.03	1	1625.03	7.62	.02*
ภายในกลุ่ม	2771.22	13	213.17		
รวม	7368.44	15			

**p < .01 , *p < .05

จากตารางที่ 34 แสดงให้เห็นว่า ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง เจตคติก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลอง และเมื่อใช้เจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลองเพื่อหักความแตกต่างของเจตคติระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าเจตคติของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร เจตคติก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลอง และเมื่อใช้เจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลองเพื่อหักความแตกต่างของเจตคติระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าเจตคติของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในเพชรบุรี เจตคติก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลอง และเมื่อใช้เจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลองเพื่อหักความแตกต่างของเจตคติระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าเจตคติของทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

ในกลุ่มควบคุม เจตคติก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลอง และเมื่อใช้เจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของเจตคติระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าเจตคติของทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

ในกลุ่มทดลอง เจตคติก่อนการทดลองไม่มีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลอง และเมื่อใช้เจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของเจตคติระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าเจตคติของทั้งสองกลุ่มมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1.3.2 ประสิทธิภาพด้านเจตคติของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา

ตารางที่ 35 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานด้านเจตคติของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ก่อนการทดลอง

กลุ่ม/เขต	จำนวน	\bar{X}	S.D.
กลุ่มควบคุม	17	120.18	10.55
กลุ่มทดลอง	20	119.65	20.73
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	8	114.38	11.33
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	116.90	22.78
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	9	125.33	16.63
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	10	122.40	19.28

จากตารางที่ 35 แสดงให้เห็นว่า ก่อนการทดลองโดยรวม กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองมีเจตคติไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ (120.18) ดีกว่ากลุ่มทดลอง (119.65)

ก่อนการทดลอง กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรี มีเจตคติไม่เท่ากัน โดยที่กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานครมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ (116.90) สูงกว่ากลุ่มควบคุม (114.38) แต่ในเพชรบุรี กลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ (125.33) สูงกว่ากลุ่มทดลอง (122.40)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 36 ค่าเฉลี่ยด้านเจตคติหลังการทดลองของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาที่ปรับแล้ว

กลุ่ม/เขต	จำนวน (คน)	ค่าเฉลี่ย ที่ยังไม่ได้ปรับ	ค่าเฉลี่ย ที่ปรับแล้ว
กลุ่มควบคุม	17	129.24	129.15
กลุ่มทดลอง	20	167.30	167.38
กลุ่มควบคุมในกรุงเทพมหานคร	8	128.38	128.94
กลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร	10	163.40	162.95
กลุ่มควบคุมในเพชรบุรี	9	130.00	129.75
กลุ่มทดลองในเพชรบุรี	10	171.20	171.43

จากตารางที่ 36 แสดงให้เห็นว่า เมื่อได้นำค่าเฉลี่ยของเจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลองแล้ว พบว่า โดยรวมกลุ่มทดลองมีเจตคติดีกว่ากลุ่มควบคุม โดยที่กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 167.38 และกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 129.15

ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 162.95 ซึ่งดีกว่ากลุ่มควบคุมที่มีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 128.94 ส่วนในเพชรบุรี กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 171.43 ซึ่งดีกว่ากลุ่มควบคุม ที่มีค่าเฉลี่ยด้านเจตคติ 129.75

ตารางที่ 37 เปรียบเทียบเจตคติของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ระหว่างกลุ่ม ระหว่างเขต และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทาง

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
เจตคติก่อนการทดลอง	871.63	1	871.63	4.71	.04*
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	13366.08	1	13366.08	72.17	.00**
ระหว่างเขต (กทม.-เพชรบุรี)	41.30	1	41.30	.22	.64
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต	140.16	1	140.16	.76	.39
ภายในกลุ่ม	5926.25	32	185.20		
รวม	20427.68	36			

** $p < .01$, * $p < .05$

จากตารางที่ 37 แสดงให้เห็นว่า เจตคติก่อนการทดลองมีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มกับเขต ภายหลังจากนำเจตคติก่อนการทดลองมาปรับกับเจตคติหลังการทดลองแล้ว พบว่า ไม่มีปฏิสัมพันธ์กัน นั่นคือ ความแตกต่างของเจตคติหลังการทดลองที่ได้รับการปรับแล้ว ไม่ขึ้นอยู่กับว่าจะทำการวัดในกลุ่มใดและในเขตใด และเมื่อพิจารณาความแตกต่างของเจตคติระหว่างกลุ่มในกรุงเทพมหานครกับในเพชรบุรีมีเจตคติไม่แตกต่างกัน ส่วนความแตกต่างระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง พบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังเห็นได้จากตารางที่ 38

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 38 เปรียบเทียบเจตคติของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว

แหล่งความแปรปรวน	Adjusted SS	Df	Adjusted MS	F	P-Value
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
เจตคติก่อนการทดลอง	988.11	1	988.11	5.49	.03*
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	13427.30	1	13427.30	74.53	.00**
ภายในกลุ่ม	6125.15	34	180.15		
รวม	20427.68	36			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง</u>					
เจตคติก่อนการทดลอง	894.02	1	894.02	4.31	.06
ระหว่างกลุ่ม (ควบคุม-ทดลอง)	5115.77	1	5115.77	24.67	.00**
ภายในกลุ่ม	3110.26	16	207.35		
รวม	9456.50	17			
<u>กลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในเพชรบุรี</u>					
เจตคติก่อนการทดลอง	101.40	1	101.40	.60	.45
ระหว่างกลุ่ม	8141.44	1	8141.44	48.39	.00**
ภายในกลุ่ม	2692.20	16	168.26		
รวม	10834.11	18			

**p < .01 , *p < .05

จากตารางที่ 38 แสดงให้เห็นว่า ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง เจตคติก่อนการทดลอง มีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อใช้เจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของเจตคติระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าเจตคติของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในกรุงเทพมหานคร เจตคติก่อนการทดลอง ไม่มีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลอง และเมื่อใช้เจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของเจตคติระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าเจตคติของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองในเพชรบุรี เจตคติก่อนการทดลอง มีความสัมพันธ์กับเจตคติหลังการทดลอง และเมื่อใช้เจตคติก่อนการทดลองมาปรับค่าเฉลี่ยของเจตคติหลังการทดลอง เพื่อหักความแตกต่างของเจตคติระหว่างกลุ่มทั้งสองกลุ่มที่มีอยู่แต่เดิมออกแล้ว พบว่าเจตคติของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

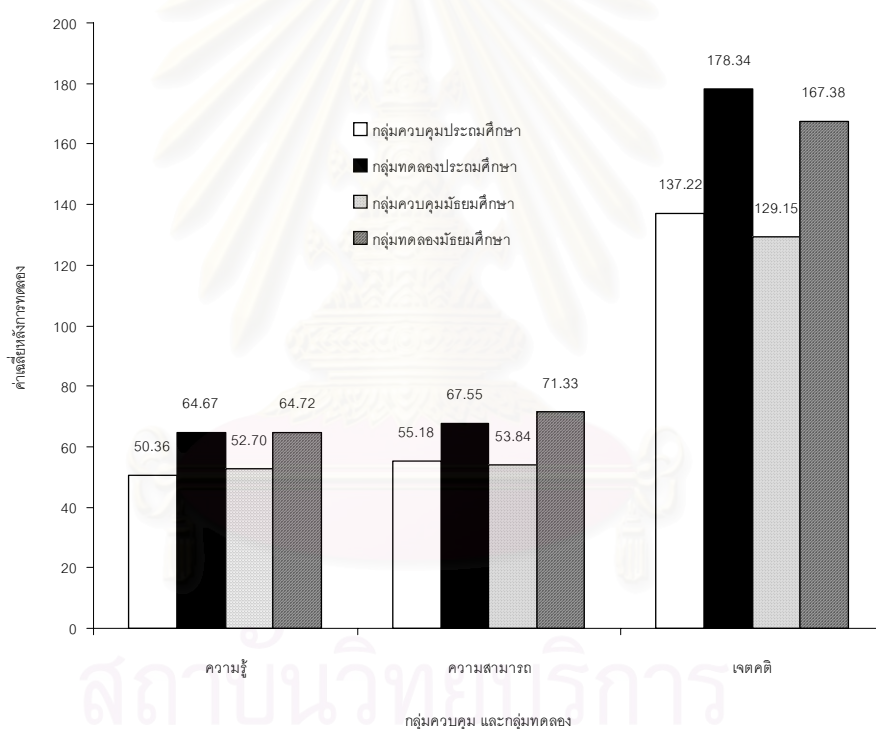
ตารางที่ 39 สรุปเปรียบเทียบประสิทธิผลด้านเจตคติของครูผู้สอนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี

ระดับ	กลุ่ม	เขต	\bar{X}		Sig.
			Pre-test	Post-test	
ประถมศึกษา	ควบคุม : ทดลอง	รวม	ควบคุม>ทดลอง (126.58) (123.38)	ทดลอง>ควบคุม (178.34) (137.22)	.01
	ควบคุม : ทดลอง	กรุงเทพมหานคร	ทดลอง>ควบคุม (131.20) (126.29)	ทดลอง>ควบคุม (189.59) (137.02)	.01
	ควบคุม : ทดลอง	เพชรบุรี	ควบคุม>ทดลอง (127.00) (110.33)	ทดลอง>ควบคุม (155.56) (142.32)	no
	ควบคุม	กรุงเทพฯ : เพชรบุรี	เพชรบุรี>กรุงเทพ (127.00) (126.29)	เพชรบุรี>กรุงเทพ (142.32) (137.02)	no
	ทดลอง	กรุงเทพฯ : เพชรบุรี	กรุงเทพ>เพชรบุรี (131.20) (110.33)	กรุงเทพ>เพชรบุรี (189.59) (155.56)	.05
มัธยมศึกษา	ควบคุม : ทดลอง	รวม	ควบคุม>ทดลอง (120.18) (119.15)	ทดลอง>ควบคุม (167.38) (129.15)	.01
	ควบคุม : ทดลอง	กรุงเทพมหานคร	ทดลอง>ควบคุม (116.90) (114.38)	ทดลอง>ควบคุม (162.95) (128.94)	.01
	ควบคุม : ทดลอง	เพชรบุรี	ควบคุม>ทดลอง (125.33) (122.40)	ทดลอง>ควบคุม (171.43) (129.75)	.01

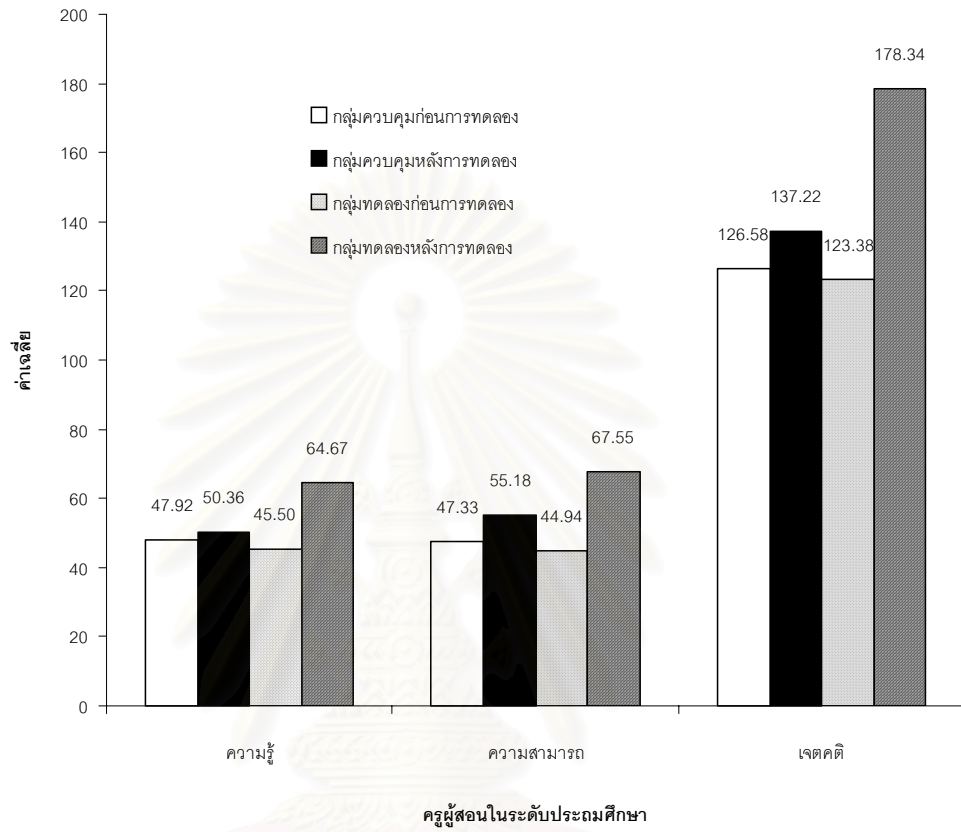
จากตารางที่ 39 แสดงให้เห็นว่า ประสิทธิภาพด้านเจตคติโดยสรุป พบว่า ทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี ก่อนการทดลอง ค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุมมากกว่ากลุ่มทดลองเป็นส่วนใหญ่ ยกเว้นระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร แต่หลังการทดลองค่าเฉลี่ยของกลุ่มทดลองมากกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สรุปค่าเฉลี่ยด้านความรู้ของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กับสาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ความสามารถของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาเกี่ยวกับการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา และเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 สาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา และรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของผู้วิจัย ทั้งในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี เป็นแผนภูมิแท่ง ดังภาพที่ 12-16 โดยมีคะแนนเต็มแต่ละด้าน ดังนี้ ความรู้ 82 คะแนน ความสามารถ 78 คะแนน และเจตคติ 207 คะแนน

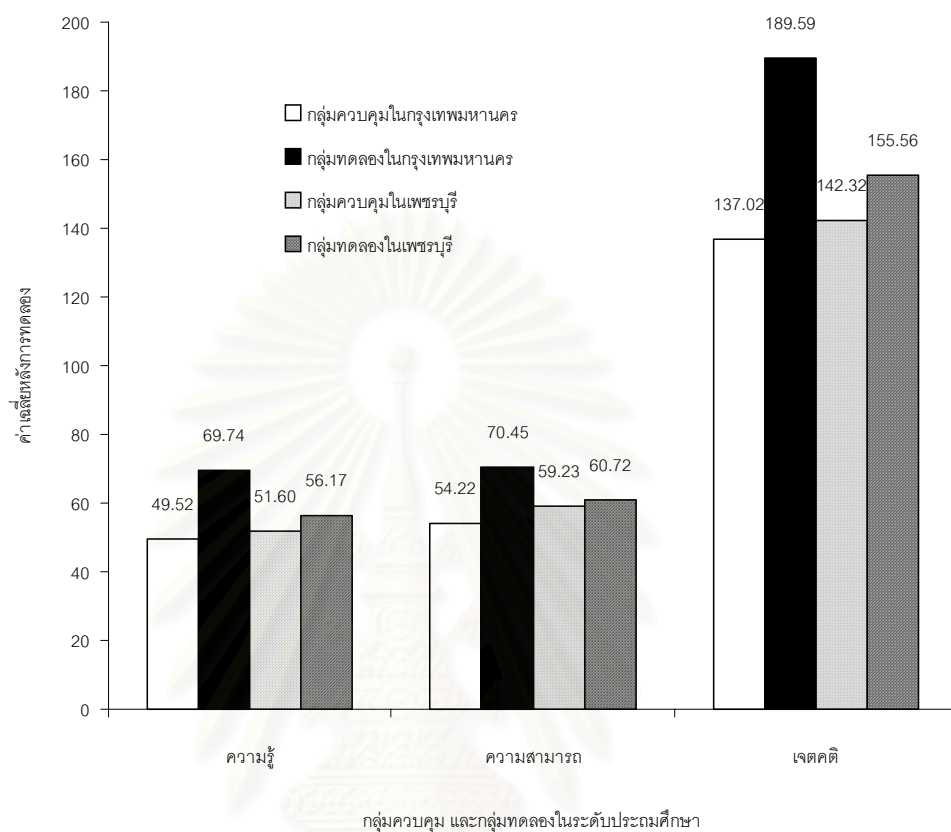


ภาพที่ 12 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษา ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองหลังการทดลอง



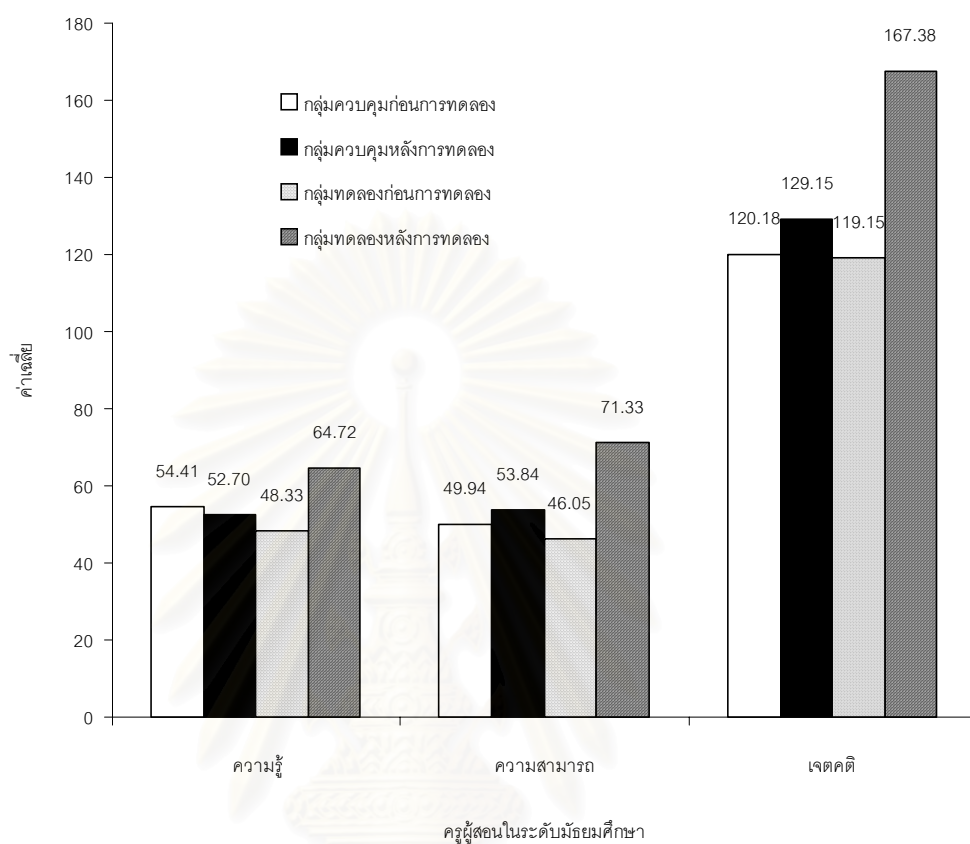
ภาพที่ 13 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอนในระดับประถมศึกษา กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองก่อน-หลังการทดลอง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



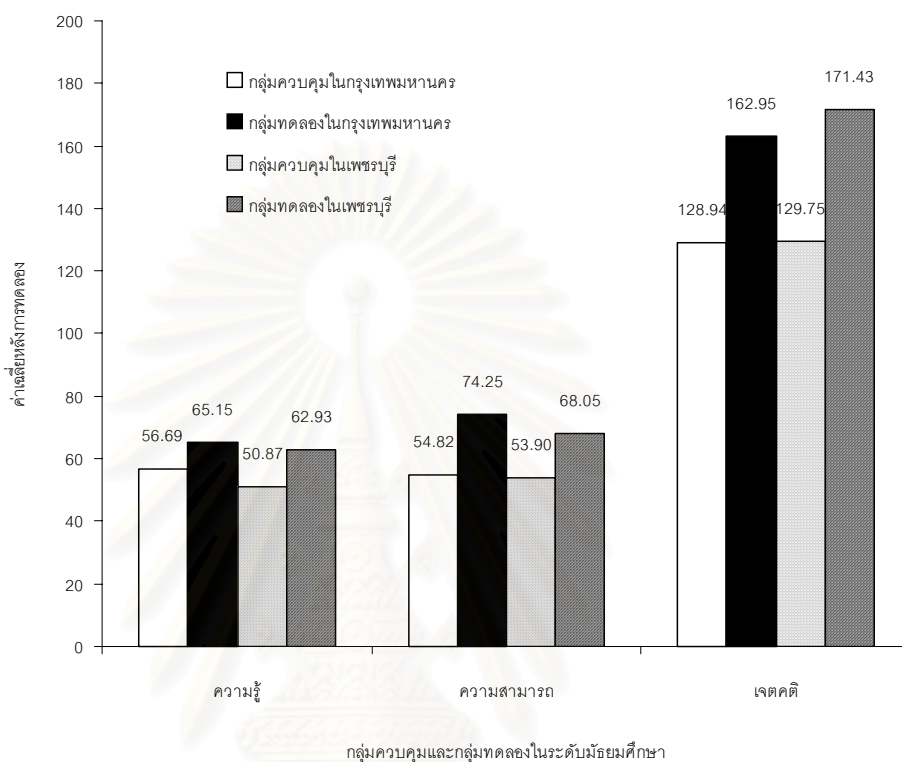
ภาพที่ 14 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอน ในระดับประถมศึกษา ทั้งในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรี ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง หลังการทดลอง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ 15 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยของความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอน ในระดับมัธยมศึกษา กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลอง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ 16 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา ทั้งในกรุงเทพมหานคร และในเพชรบุรี ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง หลังการทดลอง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1.4 ประสิทธิภาพด้านคุณภาพของสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา และพลศึกษา ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในกรุงเทพมหานคร และเพชรบุรี

1. ผู้วิเคราะห์ คือ นายถาวร เอียงอุบล อาจารย์ 3 ระดับ 8 และนางรัตนาภรณ์ ลิขิตนันท์ อาจารย์ 3 ระดับ 8 โรงเรียนเบญจมเทพอุทิศ จ.เพชรบุรี ที่ผ่านการคัดกรองและอบรมการวิเคราะห์เอกสารหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ โดยกองวิจัย สำนักมาตรฐานการศึกษา กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการมาแล้ว ทั้งนี้ เพื่อให้ได้ผลการวิเคราะห์ที่ตรงกับความ เป็นจริงมากที่สุด

2. องค์ประกอบในการวิเคราะห์ มี 5 ด้าน ตามแบบของกองวิจัยฯ

2.1 คุณภาพของผู้เรียน

2.2 ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี / รายภาค

2.3 สาระการเรียนรู้

2.4 คำอธิบายรายกลุ่มสาระ

2.5 หน่วยการเรียนรู้

3. กำหนดคะแนนและเกณฑ์ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย	ระดับคุณภาพ
2.51 – 3.00	ดี
1.50 – 2.50	พอใช้
น้อยกว่า 1.50	ปรับปรุง

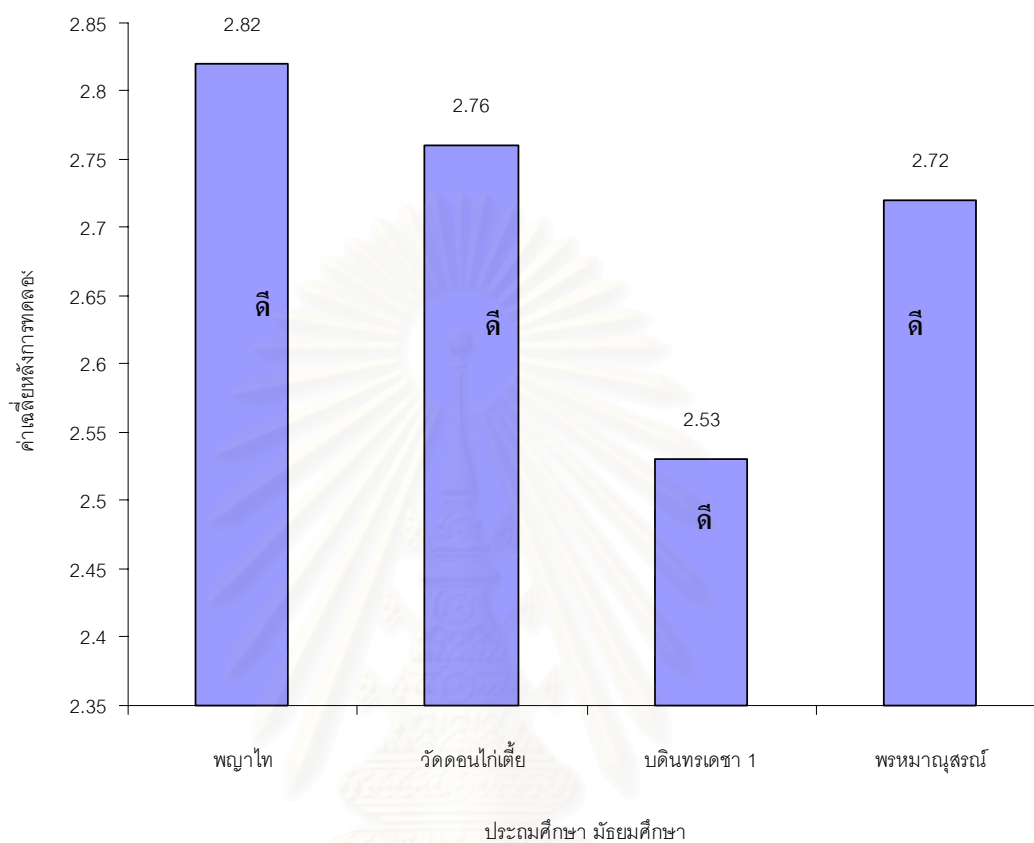
4. นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังตารางที่ 40 และแผนภูมิแท่ง ในภาพที่ 17 ซึ่งสรุปได้ว่า สาระหลักสูตรของทุกโรงเรียนทั้งในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี โดยรวมอยู่ในระดับดี เป็นตัวบ่งชี้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการพัฒนาครู

ตารางที่ 40 ค่าเฉลี่ยและระดับคุณภาพของสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

รายการวิเคราะห์	ระดับประถมศึกษา		ระดับมัธยมศึกษา	
	พญาไท	วัดดอนหญ	บดินทรเดชา 1	พรหมานุสรณ์
1. ด้านคุณภาพของผู้เรียน	2.50 (พอใช้)	2.00 (พอใช้)	2.00 (พอใช้)	2.00 (พอใช้)
2. ด้านผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง	3.00 (ดี)	3.00 (ดี)	2.75 (ดี)	3.00 (ดี)
3. ด้านสาระการเรียนรู้	2.80 (ดี)	2.80 (ดี)	2.60 (ดี)	2.80 (ดี)
4. ด้านคำอธิบายรายกลุ่มสาระ	3.00 (ดี)	3.00 (ดี)	2.50 (พอใช้)	3.00 (ดี)
5. ด้านหน่วยการเรียนรู้	2.80 (ดี)	3.00 (ดี)	2.80 (ดี)	2.80 (ดี)
รวม	2.82 (ดี)	2.76 (ดี)	2.53 (ดี)	2.72 (ดี)

จากตารางที่ 40 แสดงให้เห็นว่า ค่าเฉลี่ยและระดับคุณภาพของสาระหลักสูตรโดยรวมอยู่ในระดับดีทุกโรงเรียน และทุกระดับชั้น ดังนี้ โรงเรียนพญาไท เท่ากับ 2.82 (ดี) โรงเรียนวัดดอนไก่เตี้ย เท่ากับ 2.76 (ดี) โรงเรียนบดินทรเดชา 1 เท่ากับ 2.53 (ดี) และโรงเรียนพรหมานุสรณ์ เท่ากับ 2.72 (ดี)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ 17 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยและคุณภาพของสาระหลักสูตรฯ ของแต่ละโรงเรียนหลังการทดลอง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 2 การนิเทศติดตามผลและประสิทธิผลของพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษา

หลังจากอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน ในแต่ละโรงเรียน ผู้วิจัยได้นิเทศติดตามผลโรงเรียน 3 ครั้ง โดยการนัดหมายไว้ล่วงหน้า เพื่อสรุปข้อคิดเห็น ข้อเสนอแนะ ประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูสุขศึกษาและครูพลศึกษา โดยการประเมินตนเองและการประเมินโดยหัวหน้าหมวด

ตอนที่ 2.1 การนิเทศติดตามผลครั้งแรก ได้ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะจากครูเกี่ยวกับขั้นตอน วิธีการ และกระบวนการให้การอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน ของผู้วิจัย ดังนี้

1. การบรรยายให้ความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 รวมทั้งสาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา มีความเข้าใจง่าย เป็นเหตุเป็นผล และสัมพันธ์เชื่อมโยงกันดี
2. ขั้นตอนการจัดทำสาระหลักสูตรตามใบงาน มีการเรียงลำดับจากง่ายไปหายาก ไม่ซับซ้อน ทำให้ไม่กังวลยุ่งยากกับการคิดหลาย ๆ ชั้น ไม่สับสน แม้ต้องเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ ๆ
3. การให้ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ใหม่ที่เกี่ยวข้องเป็นพื้นฐานที่ดีของการเรียนรู้เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยเฉพาะการนำหลักสูตรไปใช้ให้ตรงกับเจตนารมณ์
4. หลักการดำเนินการจัดทำสาระหลักสูตรตามขั้นตอนในใบงานแต่ละใบของผู้วิจัย มีความชัดเจน เข้าใจง่าย เป็นเหตุเป็นผลต่อกัน
5. เอกสารความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับองค์ความรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา และคู่มือการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ที่เรียบเรียงโดยผู้วิจัยมีความชัดเจน อ่านเข้าใจง่ายและช่วยให้มีความรู้ ความเข้าใจ ความสามารถ และเจตคติที่ดีในการจัดทำสาระหลักสูตรตามใบงานมากขึ้น มีความรู้สึกที่ดีต่อการปรับเปลี่ยนหลักสูตร ใช้ประโยชน์ได้ทั้งในระหว่างการอบรมและการทบทวนหลังการอบรม เพราะช่วยให้ไม่ลืม
6. แผ่นใส เอกสาร ตัวอย่างเอกสารประกอบการอบรม มีความชัดเจน เข้าใจง่าย
7. การให้ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับทฤษฎีระดับผลการเรียนรู้ทั้งการบรรยายและในเอกสารของผู้วิจัย ช่วยให้เข้าใจ เรียนรู้และวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น เป็นผลการเรียนรู้ และเน้นจุดประสงค์การเรียนรู้ในการสอนแต่ละครั้งได้ดีและสอดคล้องกัน เข้าใจถึงความแตกต่างในวิธีเขียนและวิธีใช้ และสามารถใช้เป็นเหตุผลประกอบการอธิบายชี้แจงให้นักเรียนผู้ปกครอง และคนอื่น ๆ เข้าใจได้ว่า ทำไมจึงกำหนดผลการเรียนรู้และจุดประสงค์ไว้เช่นนั้น
8. มีความมั่นใจในการเรียนรู้และความสามารถในการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ด้วยตนเองจากเดิมที่ไม่มั่นใจและไม่แน่ใจว่าจะดำเนินการได้ถูกต้องเพียงใด ทำให้กล้าคิดกล้าตัดสินใจตามมา นอกจากนั้นยังมั่นใจว่า สามารถดำเนินการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ให้เป็นไปตามเจตนารมณ์ หลักการ และจุดหมายของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน

9. เห็นความสำคัญของกระบวนการกลุ่ม (group process) ที่ทำให้เกิดการร่วมแรงร่วมใจกันทำงานเป็นกลุ่ม (teamwork) ว่าช่วยพัฒนาทั้งคนและทั้งผลงานให้ดีขึ้น เข้าใจกันมากขึ้น ฟังกันมากขึ้น แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันมากขึ้นและเป็นเรื่องดี

10. การอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน ค่อนข้างน้อยไป ควรเป็น 4-5 วัน จะเข้าใจและทำได้ดีกว่านี้ และการอบรมเกี่ยวกับการนำหลักสูตรไปใช้ควรกระทำก่อนการประกาศบังคับใช้หลักสูตร

ตอนที่ 2.2 การนิเทศติดตามผล 3 ครั้ง ในแต่ละโรงเรียนมีข้อคำถามจากครู และผู้วิจัยได้ให้ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะโดยสรุปดังนี้

1. การเขียนจุดประสงค์การเรียนรู้ ต้องเขียนเป็นจุดประสงค์นำทาง – ปลายทางหรือไม่

ไม่จำเป็นแล้ว เพราะกระทรวงศึกษาธิการไม่ได้บังคับหรือกำหนด แต่ควรต้องเขียนให้เป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม โดยเฉพาะการกำหนดเกณฑ์การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของนักเรียนไว้ในจุดประสงค์แต่ละข้อ ทั้งนี้ เพื่อให้ประเมินผลนักเรียนในชั้นเรียนได้ทุกครั้งที่สอน ซึ่งเป็นไปตามเจตนารมณ์ของการวัดและประเมินผลในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2. การประเมินผลนักเรียนในชั้นเรียน จำเป็นต้องประเมินครบทุกด้านหรือไม่

จำเป็น เพราะการประเมินผลต้องตรงตามจุดประสงค์และตามความเป็นจริงของชีวิต ความรู้ เจตคติ ทักษะ การปฏิบัติ (สุขศึกษา) และสมรรถภาพทางกาย รวมทั้งคุณลักษณะที่พึงประสงค์ จะเกิดขึ้นในลักษณะบูรณาการ ไม่ใช่แยกส่วนกัน เพียงแต่จุดเน้นของกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาอยู่ที่ทักษะ การปฏิบัติหรือการกระทำและหรือเจตคติ ในส่วนของความรู้จะตามมาหรือไม่ใช่จุดเน้น เพราะรู้แล้วไม่ปฏิบัติก็ไม่เกิดสุขภาพที่ดี การลงมือปฏิบัติจนเป็นกิจนิสัยจึงเป็นเรื่องสำคัญต่อการสร้างเสริมสุขภาพ

3. การวัดและประเมินผลสุขศึกษากับพลศึกษา เพื่อการตัดสินผลการเรียนของนักเรียน ทำอย่างไรจึงจะถูกต้อง

สุขศึกษาและพลศึกษารวมอยู่ในกลุ่มเดียวกัน ตามหลักการวัดและประเมินผลของกระทรวงศึกษาธิการต้องรวมกันออกมาเป็นผลการเรียน ดังนั้นหากไปแยกเป็นสุขศึกษา 1 ส่วน กับพลศึกษาอีก 1 ส่วน ผลการเรียนของนักเรียนจะออกมาเป็น 9 กลุ่มสาระ ไม่ใช่ 8 กลุ่มสาระ แต่ตามความเป็นจริงธรรมชาติของสุขศึกษากับพลศึกษานั้นแตกต่างกัน จึงต้องออกแบบหน่วยการเรียนรู้ให้เป็นสุขศึกษาส่วนหนึ่ง พลศึกษาส่วนหนึ่ง และอาจบูรณาการสุขศึกษา

กับพลศึกษาอีกส่วนหนึ่ง แล้วแบ่งน้ำหนักคะแนนแต่ละหน่วยหรือแต่ละส่วนไว้ จากนั้นจึงนำมารวมกันเพื่อตัดสินผลการเรียนของนักเรียนต่อไป

4. แผนการจัดการเรียนรู้ รูปแบบใดดีที่สุด ตายตัวหรือไม่ แต่ละแผนควรใช้เวลากี่ ชั่วโมง

แผนการจัดการเรียนรู้ ไม่มีรูปแบบตายตัว ควรคำนึงถึงความสะดวกในการจัดทำและการใช้ ประหยัดเวลาในการวางแผน ใคร ๆ อ่านเข้าใจง่าย แสดงกิจกรรม/พฤติกรรมของครูและนักเรียนให้ชัดเจนแต่ยืดหยุ่นได้ เป็นไปตามเวลาที่กำหนด ระบุวิธีสอนและวิธีประเมินผลแต่ละชั้น ระบุสื่อ อุปกรณ์ แหล่งการเรียนรู้ และมีบันทึกหลังสอนเพื่อวิเคราะห์ข้อดี – ข้อบกพร่อง สำหรับการปรับปรุงต่อไป แต่ละแผนไม่ควรเกิน 2 ชั่วโมง และต้องสอดคล้องกับหน่วยการเรียนรู้เสมอ

5. ประเมินผลอย่างไรสะดวกที่สุด ดีที่สุด

ต้องยึดหลักการประเมินตามสภาพจริง คือ ใช้วิธีการที่ทำได้จริง รวดเร็ว ถูกต้อง แม่นยำ เป็นพฤติกรรมความสามารถ (การกระทำของเด็กแต่ละคนแต่ละกลุ่มอย่างแท้จริง) ในการแสดงออกมาให้สังเกตเห็นหรือเป็นลายลักษณ์อักษร ทำได้ทันเวลา ผู้ประเมินควรต้องเป็นทั้งตัวเด็กเอง เพื่อน ครู และบางครั้งอาจเป็นพ่อแม่ ผู้ปกครองก็ได้ ที่สำคัญไม่ควรแยกไปประเมินผลออกจากใบงาน (worksheet) เพราะไม่สะดวกต่อการใช้จริง

6. ขั้นตอนการสอนพลศึกษา ทำไม่จึงไม่เหมือนกลุ่มสาระอื่น ๆ

เนื่องจากธรรมชาติและปรัชญาของพลศึกษา มุ่งเน้นการจัดกิจกรรมทางกาย ให้เด็กได้มีส่วนร่วม โดยการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง (learning by doing/exercises) เป็นสำคัญ ประกอบกับการจะมีสุขภาพดีได้นั้นต้องลงมือทำเอง ขั้นตอนและหลักการสอนพลศึกษาจึงแตกต่างจากกลุ่มสาระอื่นอยู่บ้าง การอบอุ่นร่างกายเป็นการเตรียมความพร้อมที่จำเป็นเพื่อการป้องกันอันตรายและความสะดวกต่อการออกกำลังกายในขั้นต่อ ๆ ไป มีหลักการเฉพาะเจาะจงที่ไม่เหมือนการเรียนวิชาทฤษฎี มีจุดเน้นในการสร้างเสริมสมรรถภาพทางกาย และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เช่น น้ำใจนักกีฬา การเป็นผู้นำ – ผู้ตามที่ดี การปฏิบัติตามกฎกติกา ฯลฯ ซึ่งเป็นไปตามปรัชญาของวิชาและเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ขั้นตอนการสอนของพลศึกษาจึงต้องชี้ชัดถึงหลักการและความเชี่ยวชาญชำนาญของวิชาชีพพลศึกษา นอกจากนี้ยังทำให้ประเมินพฤติกรรมนักเรียนได้ตามจุดประสงค์อีกด้วย

7. สาระหลักสูตรที่โรงเรียนทำไปแล้ว ปรับเปลี่ยนได้หรือไม่

ปรับได้ตลอดเวลา ตามที่เห็นจำเป็น เพราะครูผู้สอนเป็นผู้ดำเนินการวิเคราะห์เลือก และตัดสินใจเอง ย่อมปรับได้ตามสภาพความต้องการของเด็ก ความจำเป็นของท้องถิ่น โรงเรียน พ่อแม่ผู้ปกครอง สิ่งแวดล้อม สถานการณ์ปัจจุบันที่ผันแปรอยู่ตลอดเวลา และหลักสูตรที่โรงเรียนดำเนินการจัดทำขึ้นมาเป็นหลักสูตรท้องถิ่นอยู่แล้ว เป็นเรื่องดีที่ต้องปรับเปลี่ยนบางส่วนเพื่อให้สอดคล้องกับความเป็นจริงในปัจจุบัน และเป็นประโยชน์ต่อการที่เด็กจะนำไปใช้ได้จริงและทันต่อเวลา นอกจากนี้ ยังเป็นไปตามหลักการของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน คือ “เอกภาพทางนโยบาย หลากหลายการปฏิบัติ” หลักสูตรนี้จึงมีความยืดหยุ่นในการนำไปใช้มาก

8. ทำไมต้องวัดพัฒนาการของผู้เรียน และวัดอะไร

ในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน กำหนดให้วัดสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของนักเรียน ในลักษณะของการแสดงพัฒนาการเพื่อต้องการรู้ความก้าวหน้าของเด็กว่าเกิดขึ้นหรือไม่อย่างไร ขอบข่ายของพัฒนาการต้องมีครบทุกด้านตามมาตรฐานการเรียนรู้ ผลการเรียนรู้ และจุดประสงค์การเรียนรู้ ครูเริ่มต้นได้ด้วยกระบวนการประเมินผลก่อนการเรียน (pre-test หรือ assessment) แล้วนำไปจัดกิจกรรมการเรียนการสอน แล้วมีการวัดประเมินผลระหว่างภาคเรียนหรือระหว่างปี (mid-test) ซึ่งจะทำก็ครั้งก็ได้แล้วแต่ความสะดวก แต่ต้องทำ มิฉะนั้นจะมีทราบว่าการจัดการเรียนรู้นั้นส่งเสริมให้เด็กเกิดพัฒนาการหรือไม่ จากนั้นจึงเป็นการประเมินหลังการสอน (post-test) แล้วจึงนำไปสรุปผลการเรียนรู้อีกครั้ง การประเมินเช่นนี้จะช่วยให้เด็กเกิดความก้าวหน้าในการเรียนรู้อย่างแท้จริง

9. เกณฑ์สมรรถภาพทางกายควรใช้ของใคร ทำเองได้หรือไม่

เกณฑ์สมรรถภาพทางกายควรมี 2 ลักษณะ คือ เกณฑ์สมรรถภาพทางกายเพื่อสุขภาพ กับเกณฑ์สมรรถภาพทางกลไกหรือเกณฑ์สมรรถภาพที่เกี่ยวข้องกับกีฬา แต่เกณฑ์บังคับตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน คือ เกณฑ์สมรรถภาพทางกายเพื่อสุขภาพ แต่ละโรงเรียนควรดำเนินการจัดทำเครื่องมือวัดและเกณฑ์เองจึงจะดีที่สุด เนื่องจากเด็กแต่ละระดับ แต่ละเพศ แต่ละท้องถิ่น และสภาพความเป็นอยู่แตกต่างกัน การใช้เกณฑ์เดียวกันทั่วประเทศจะไม่เป็นธรรมและไม่เป็นไปตามความจริง ส่วนเกณฑ์ที่มีผู้สร้างไว้แต่อดีตอาจเก่าเกินไปและไม่ได้แบ่งตามลักษณะของสมรรถภาพทางกาย ตามจุดเน้นของหลักสูตรใหม่

10. มีเด็กอ้วนประมาณ 1 ใน 15-20 คน จะแก้ปัญหาอย่างไร

ครูต้องช่วยทำโปรแกรมให้เด็กลดน้ำหนัก โดยผสมผสานความรู้ทั้งสุขศึกษา และพลศึกษา นั่นคือ อาหารกับการออกกำลังกาย การเลือกรับประทานอาหารที่มีสัดส่วนเหมาะสม ครบถ้วนตามหลักโภชนาการ ลดอาหารประเภทแป้ง น้ำตาล ไขมัน และออกกำลังกาย อย่างน้อยวันละ 30 นาทีต่อครั้ง สัปดาห์ละอย่างน้อย 3 วัน ให้มีความหนักของการออกกำลังกายตามสมควรและเหมาะสมกับเด็กแต่ละคนที่มีปัญหา

สรุปโดยรวมครูมีการพัฒนาวิธีเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ดีและชัดเจนขึ้น เขียนจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมได้ดีขึ้น จัดกิจกรรมที่ทำให้เด็กมีส่วนร่วมทั่วถึงได้มากขึ้น ปรับวิธีวัดและประเมินผลตลอดจนไปงานดีขึ้น มีความสบายใจที่จะสอนตามแนวหลักสูตรใหม่มากขึ้น ปรับหน่วยการเรียนรู้ให้ตรงกับความ เป็นจริงมากขึ้น การอธิบายชี้แจงถึงความสำคัญ ความจำเป็นของสุขศึกษาและพลศึกษาให้แก่เด็ก พ่อแม่ผู้ปกครอง ครูอื่น ๆ และผู้บริหารได้รับการยอมรับและเชื่อถือมากขึ้น และได้ปรับบุคลิกภาพของตนเองให้เป็น student centred มากขึ้น โดยการเก็บข้อมูลจากการประชุมปรึกษาหารือ (conference) และการพิจารณาเอกสารต่าง ๆ ของครู โดยเฉพาะแผนการจัดการเรียนรู้ของแต่ละคน

ตอนที่ 2.3 การนิเทศติดตามผลครั้งที่ 3 ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมผลการประเมินพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษาที่ประเมินด้วยตนเอง และประเมินโดยหัวหน้าหมวด ซึ่งนำไปใช้เป็นตัวบ่งชี้ถึงประสิทธิผลด้านความรู้ความสามารถ และเจตคติ อันเกิดจากการฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน 3 วัน ที่ส่งผลให้ครูมีพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพขึ้นมาได้

กำหนดค่าเฉลี่ยของคะแนน และระดับคุณภาพของพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ไว้ 5 ระดับ ดังนี้

ค่าเฉลี่ยของคะแนน	ระดับคุณภาพ
3.50 ขึ้น	ดีมาก
3.00 – 3.49	ดี
2.50 – 2.99	พอใช้
2.00 – 2.49	น้อย
ต่ำกว่า 2.00	ควรปรับปรุง

ตอนที่ 2.3.1 ประสิทธิภาพของพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษา

ตารางที่ 41 เปรียบเทียบพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษา

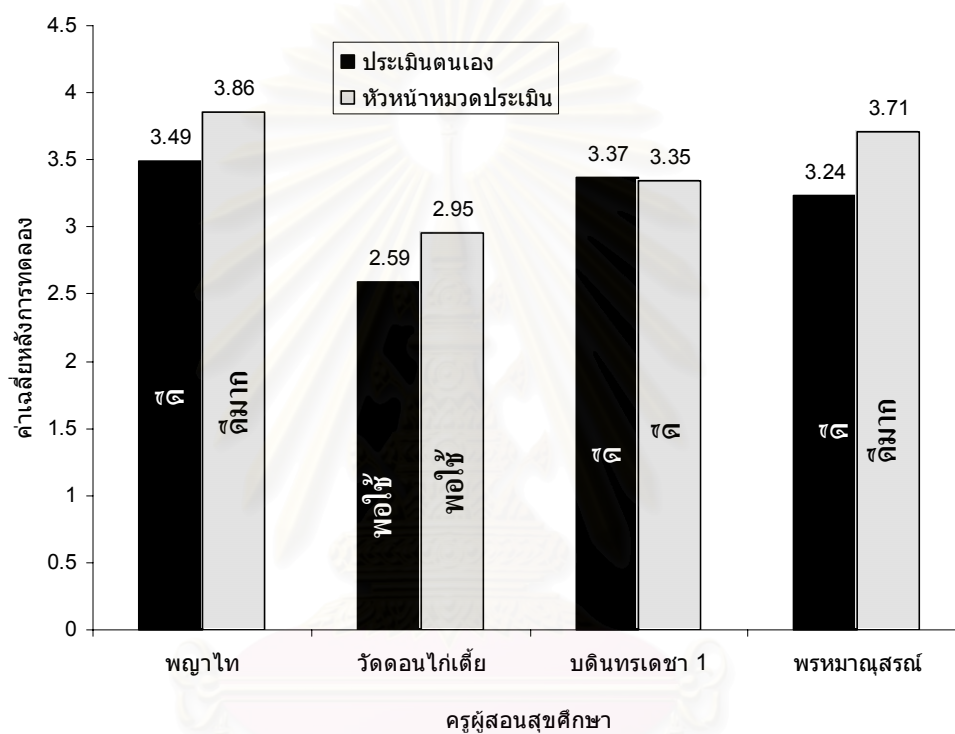
ระดับ/เขต/โรงเรียน	ตนเอง		หัวหน้าหมวด		t	p-value
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.		
ระดับประถมศึกษา						
พญาไท (กรุงเทพฯ)	3.49 (ดี)	.64	3.86 (ดีมาก)	.15	1.39	.21
วัดดอนไก่เตี้ย (เพชรบุรี)	2.59 (พอใช้)	.30	2.95 (พอใช้)	.16	-3.08	.02*
ระดับมัธยมศึกษา						
บดินทรเดชา 1 (กรุงเทพฯ)	3.37 (ดี)	.41	3.35 (ดี)	.41	-.19	.85
พรหมานุสรณ์ (เพชรบุรี)	3.24 (ดี)	.63	3.71 (ดีมาก)	.15	-1.80	.11

*p < .05

จากตารางที่ 41 แสดงให้เห็นว่า พฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูสุขศึกษา จากการประเมินตนเอง ส่วนใหญ่อยู่ในระดับดี ($\bar{X} = 3.24 - 3.49$) ส่วนการประเมินโดยหัวหน้าหมวดมีตั้งแต่ระดับพอใช้จนถึงดีมาก ($\bar{X} = 2.95 - 3.86$) และส่วนใหญ่ไม่พบความแตกต่างกันระหว่างการประเมินตนเองกับการประเมินโดยหัวหน้าหมวด ยกเว้นโรงเรียนวัดดอนไก่เตี้ย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ค่าเฉลี่ยและระดับคุณภาพของพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษาหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน แสดงได้ดังภาพที่ 18 โดยสรุปทุกโรงเรียนอยู่ในระดับดี และดีมาก ยกเว้นโรงเรียนวัดดอนไก่เตี้ย ที่อยู่ในระดับพอใช้ ทั้งการประเมินตนเองและการประเมินโดยหัวหน้าหมวด



ภาพที่ 18 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยและคุณภาพของพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษาหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ

ตารางที่ 42 เปรียบเทียบพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนพลศึกษา

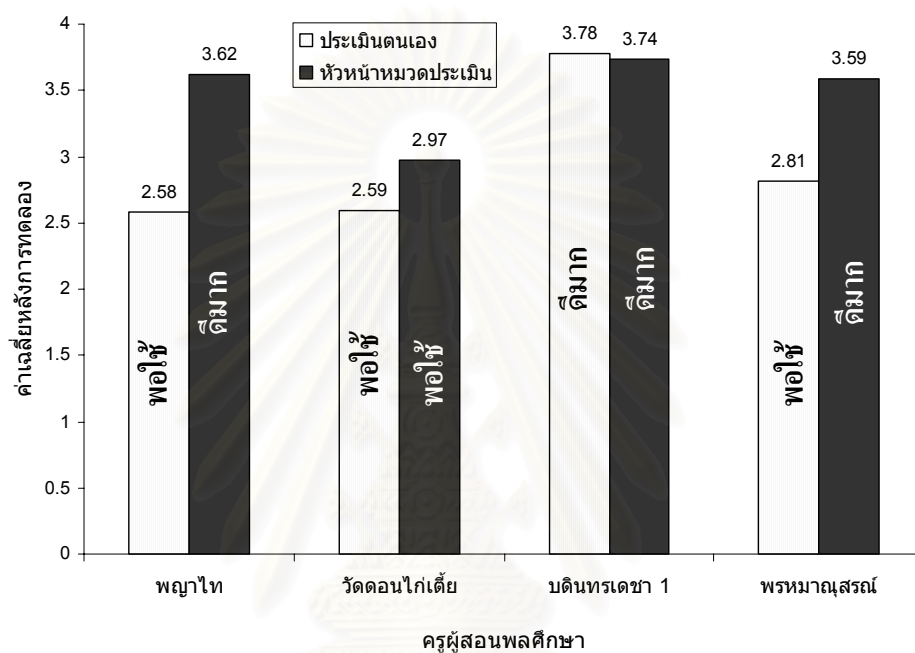
ระดับ/เขต/โรงเรียน	ตนเอง		หัวหน้าหมวด		t	p-value
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.		
ระดับประถมศึกษา						
พญาไท (กรุงเทพฯ)	2.58 (พอใช้)	.34	3.62 (ดีมาก)	.16	-7.20	.00**
วัดดอนไก่เตี้ย (เพชรบุรี)	2.59 (พอใช้)	.30	2.97 (พอใช้)	.14	-3.20	.02*
ระดับมัธยมศึกษา						
บดินทรเดชา 1 (กรุงเทพฯ)	3.78 (ดีมาก)	.23	3.74 (ดีมาก)	.15	-.53	.61
พรหมานุสรณ์ (เพชรบุรี)	2.81 (พอใช้)	.99	3.59 (ดีมาก)	.17	-2.24	.05*

**p < .01 , *p < .05

จากตารางที่ 42 แสดงให้เห็นว่า พฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูพลศึกษา จากการประเมินตนเองอยู่ในระดับพอใช้ ($\bar{X} = 2.58 - 2.81$) และดีมาก ($\bar{X} = 3.78$) ส่วนการประเมินโดยหัวหน้าหมวดอยู่ในระดับดีมาก ($\bar{X} = 3.59 - 3.74$) และพอใช้ ($\bar{X} = 2.97$) และส่วนใหญ่พบว่ามีความแตกต่างกันระหว่างการประเมินตนเองกับการประเมินโดยหัวหน้าหมวด ยกเว้นโรงเรียนบดินทรเดชา 1

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ค่าเฉลี่ยและระดับคุณภาพของพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนพลศึกษาหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน แสดงได้ดังภาพที่ 19 โดยสรุปการประเมินของหัวหน้าหมวดอยู่ในระดับดีมาก ยกเว้นโรงเรียนวัดดอนไก่อี้อยู่ในระดับพอใช้ ส่วนการประเมินตนเองโดยสรุปอยู่ในระดับพอใช้ ยกเว้นโรงเรียน บดินทรเดชา 1 ที่อยู่ในระดับดีมาก



ภาพที่ 19 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยและคุณภาพของพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนพลศึกษาหลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 3 การประชุมสัมมนา สรุปผล และเจตคติของครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษา เกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

ตอนที่ 3.1 ในการประชุมสัมมนา สรุปผลการทดลองโรงเรียนละ 1 วัน ได้ผลสรุปจากการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันดังนี้

1. การอบรมการจัดทำสาระหลักสูตรที่ผ่านมา ถ้าจะให้ผลต่อการนำไปใช้จริง ควรได้มีการอบรมก่อนการจัดทำหลักสูตรของโรงเรียน มีการนิเทศติดตามผลและให้คำแนะนำเป็นระยะ

2. ควรให้ผู้บริหารสถานศึกษา ฝ่ายวิชาการของโรงเรียน และหัวหน้ากลุ่มสาระเข้ารับการอบรมด้วย

3. การอบรมครั้งนี้ได้รับความรู้อย่างกว้างขวาง รู้แนวทางการจัดทำสาระหลักสูตรที่ถูกต้อง แต่ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา ซึ่งได้รับอนุมัติจากคณะกรรมการสถานศึกษาไปแล้วได้

4. หลักสูตรใหม่กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา เป็นหลักสูตรที่ดี มีเนื้อหาสาระครอบคลุม แต่ครูยังขาดความรู้ความเข้าใจในหลักสูตรและไม่รู้แน่ชัดว่าหลักสูตรมีเนื้อหาอย่างไร

5. ต้องการให้กรมวิชาการกำหนดหลักสูตรแน่นอนว่า ควรสอนสุขศึกษาและพลศึกษา แกนกลางทั่วประเทศอย่างไร ควรสอนวิชาเฉพาะหรือวิชาพื้นฐานที่เหมาะสมกับสภาพท้องถิ่นอย่างไร

6. วิทยากรให้การอบรมควรให้การอบรมเป็นแนวเดียวกัน เมื่อถ่ายทอดไปให้ครูทั่วประเทศ จะได้ยึดหลักปฏิบัติเหมือนกัน โดยเฉพาะการวัดและประเมินผล เพราะไม่มีแนวแน่ชัด

7. บางโรงเรียนกำหนดชั่วโมงให้น้อยเกินไป เพราะไปยึดกับวิชาการมาก ทำให้เด็กหัวโต ขาลีบ มีสมรรถภาพทางกายไม่พอควร มีน้ำหนักเกินเกณฑ์ ขาดการออกกำลังกายที่ดี เพราะไม่มีเวลาไปพัฒนาร่างกาย ควรเพิ่มชั่วโมงเรียน

8. ผู้กำหนดหลักสูตรใช้ความคิดตนเองเป็นหลัก ไม่ได้สัมผัสเด็กจริงว่าเป็นอย่างไร ทำให้เกิดปัญหากับครูผู้สอนเป็นอย่างมาก ควรแก้ไข

9. การจัดทำหลักสูตร ต้องร่วมมือกันอย่างจริงจัง

10. เด็กประถมศึกษาสอนใจเรียนพลศึกษามากกว่าสุขศึกษา ถึงแม้จะบูรณาการแล้ว

11. เสียเวลากับการปรับเนื้อหาในหลักสูตรใหม่

12. ควรมีการติดตามให้ความรู้เพิ่มเติมเป็นระยะ ๆ เพื่อให้ครูเกิดความชำนาญ และสามารถนำไปปฏิบัติได้อย่างถูกต้องยิ่งขึ้น

13. จากการอบรมของผู้วิจัย ได้รับความรู้ที่ถูกต้องในการจัดทำหลักสูตรของโรงเรียน และแผนการจัดการเรียนรู้สามารถนำไปใช้ปฏิบัติจริงได้ดี และใช้อ้างอิงในการประเมินคุณภาพ ครูแก่นำได้

14. กระทรวงศึกษาธิการควรแยกสุขศึกษากับพลศึกษาออกจากกัน

15. โรงเรียนขนาดเล็กไม่มีงบประมาณซื้ออุปกรณ์ จึงขาดแคลน รัฐบาลควรมีนโยบาย ลดภาษีอุปกรณ์กีฬา

16. ครูคนเดียวสอนหลายห้อง และนักเรียนแต่ละห้องมีจำนวนมาก จึงไม่แน่ใจว่าจะ พัฒนาได้ดีกว่าเดิมหรือไม่

17. ครูมีปัญหาเรื่องการวัดและประเมินผลสุขศึกษาและพลศึกษารวมกัน เพราะเป็นครู คนละคน

18. การบูรณาการกิจกรรมการเรียนการสอนพลศึกษาพื้นฐาน (หลายชนิด) ยังไม่ ชัดเจน และไม่เป็นไปตามเจตนารมณ์ของหลักสูตร ครูหลายคนยังสอนกีฬาชนิดที่ตนถนัด ชนิดเดียว

19. สาระเพิ่มทั้งสุขศึกษาและพลศึกษายังไม่ค่อยมี เนื่องจากระบบการบริหารวิชาการ ของโรงเรียนในภาพรวม ไม่เอื้ออำนวยต่อการจัดการเรียนการสอน

20. กิจกรรมการทดสอบสมรรถภาพทางกายยุ่งยาก ใช้เวลานาน เสียเวลาจัดกิจกรรม อื่น ควรมีวิธีการแบบย่อหรือวิจัยหาวิธีการสั้น ๆ แต่ได้ผลเท่าเดิม

21. ควรตรวจสอบ ประเมินครูทุกภาคเรียนเพื่อการพัฒนา

22. การอบรม 3 วันน้อยไป และควรอบรมเพื่อพัฒนาครูเมื่อหลักสูตรเปลี่ยนแปลงทุก ครั้ง เพื่อให้ครูนำความรู้ไปปฏิบัติได้ทันที และควรอบรมเป็นช่วง ๆ

23. ครูบางคนไม่ยอมปรับเปลี่ยนพฤติกรรม คิดว่าหลักสูตรเก่ากับใหม่ไม่แตกต่างกัน จึงต้องเปลี่ยนแปลงความคิดของครูโดยมีผู้ชี้แนะที่มีความรู้อย่างถูกต้อง

24. ครูมีภาระงานมากหลายอย่าง และสังคมโอบนเด็กให้เป็นภาระของครู แต่มีปัญหา ในการดูแลมาก เช่น ห้ามตี ไม่ให้เข้มงวดมาก ผู้ปกครองเข้าข้างลูกและไม่อบรมลูก

ตอนที่ 3.2 หลังจากการประชุมสัมมนา สรุปผล ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูล เจตคติ ของครูผู้สอนเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา และดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

กำหนดค่าเฉลี่ยของคะแนน และระดับเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูไว้ 3 ระดับ ดังนี้

ค่าเฉลี่ยของคะแนน	ระดับเจตคติ
สูงกว่า 2.50	ดี/สูง/มาก
2.00 – 2.49	ปานกลาง
ต่ำกว่า 2.00	น้อย/ต่ำ

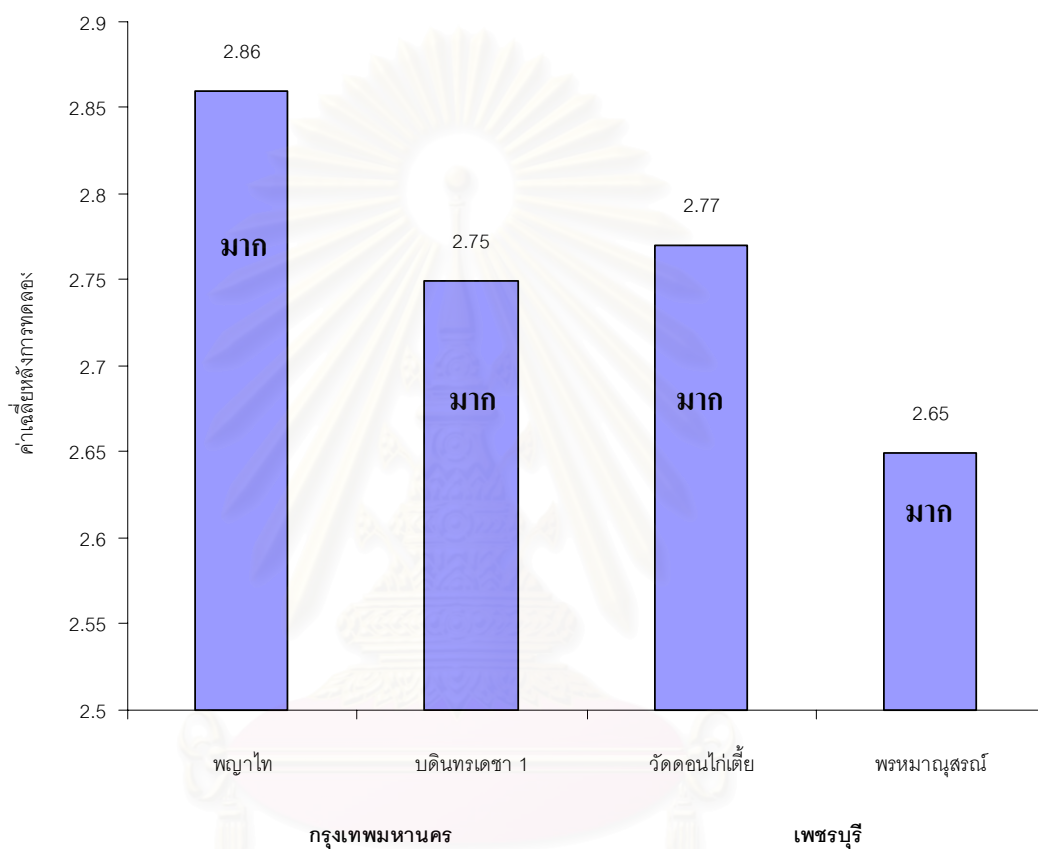
ตารางที่ 43 ค่าเฉลี่ยและระดับเจตคติของครูผู้สอนเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร

โรงเรียน / เขต	\bar{X}	ระดับเจตคติ
<u>กรุงเทพมหานคร</u>		
พญาไท	2.86	มาก
บดินทรเดชา 1	2.75	มาก
<u>เพชรบุรี</u>		
วัดดอนไก่เตี้ย	2.77	มาก
พรหมานุสรณ์	2.65	มาก

จากตารางที่ 43 แสดงให้เห็นว่า ครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษาใน กรุงเทพมหานครและเพชรบุรี มีเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร อยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 2.65 - 2.86$) ทุกโรงเรียน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ค่าเฉลี่ยและระดับเจตคติของครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษาที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาได้แสดงไว้ในภาพที่ 20 โดยสรุปอยู่ในระดับมากหรือสูงทุกโรงเรียน



ภาพที่ 20 แผนภูมิแท่งแสดงค่าเฉลี่ยและระดับเจตคติของครูผู้สอนที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาหลังการทดลอง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 44 เปรียบเทียบเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่ม
สาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

เขต / ระดับ	จำนวน (คน)	\bar{X}	S.D.	t	p-value
<u>เขต</u>					
กรุงเทพมหานคร	20	33.65	3.77	.63	.53
เพชรบุรี	17	32.82	4.20		
<u>ระดับประถมศึกษา</u>					
กรุงเทพมหานคร	10	34.30	3.09	-.46	.65
เพชรบุรี	5	35.20	4.38		
<u>ระดับมัธยมศึกษา</u>					
กรุงเทพมหานคร	10	33.00	4.42	.66	.52
เพชรบุรี	12	31.83	3.01		

*p < .05

จากตารางที่ 44 แสดงให้เห็นว่า เจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำ
สาระหลักสูตร ระหว่างครูผู้สอนในกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรีไม่แตกต่างกัน

ครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาในกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรี มีเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบ
การพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร ไม่แตกต่างกัน

ครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครกับเพชรบุรี มีเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบ
การพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร ไม่แตกต่างกัน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร และเพื่อพัฒนารูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นครูผู้สอนสุขศึกษา และครูผู้สอนพลศึกษา ซึ่งหมายถึง บุคลากรซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอนสุขศึกษาและพลศึกษา และการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆ ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐ ซึ่งมีวุฒิทางสุขศึกษา พลศึกษา และหรือมีประสบการณ์การสอนพลศึกษาและหรือสุขศึกษา ตั้งแต่ 3 ปีขึ้นไป ได้มาโดยการเจาะจงเลือก (Purposive Sampling) ในขั้นต้น และสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) โดยการจับฉลาก เพื่อจัดเข้ากลุ่มควบคุม และกลุ่มทดลองในขั้นต่อมา กลุ่มตัวอย่างอยู่ในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี แบ่งเป็นครูผู้สอนที่ปฏิบัติหน้าที่ในช่วงชั้นที่ 1-2 หรือระดับประถมศึกษา และช่วงชั้นที่ 3-4 หรือระดับมัธยมศึกษา กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ทดสอบความตรงตามโครงสร้าง (Construct Validity) ของแบบประเมิน รวมทั้งใช้หาความเที่ยงของแบบประเมิน (Reliability) เป็นครูผู้สอนในโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย และโรงเรียนเกษมพิทยา จำนวน 18 คน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองพัฒนารูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรขั้นแรก คือ ครูผู้สอนในโรงเรียนชัยจิต (จังหวัดกาญจนบุรี) โรงเรียนอัสสัมชัญประถมฯ โรงเรียนบดินทรเดชา 2 และโรงเรียนสตรีวิทยา (กรุงเทพมหานคร) จำนวน 46 คน ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองจริง คือ ครูผู้สอนในโรงเรียนราชวินิตประถม 7 คน และโรงเรียนอนุบาลเพชรบุรี 5 คน เป็นกลุ่มควบคุมระดับประถมศึกษา ครูผู้สอนในโรงเรียนสายน้ำผึ้ง 8 คน และโรงเรียนเบญจมเทพอุทิศ 9 คน เป็นกลุ่มควบคุมระดับมัธยมศึกษา ส่วนกลุ่มทดลองระดับประถมศึกษา คือ ครูผู้สอนในโรงเรียนพญาไท 10 คน และโรงเรียนวัดดอนไก่เตี้ย 6 คน ระดับมัธยมศึกษาคือครูผู้สอนในโรงเรียนบดินทรเดชา 1 10 คน และโรงเรียนพรหมานุสรณ์ 11 คน รวมทั้งหมด 65 คน

ขั้นตอนการทดลองโดยสรุป ดำเนินการดังนี้ คือ ขั้นที่ 1 ศึกษาวิเคราะห์เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ความต้องการจำเป็นของครูที่ต้องได้รับการพัฒนา ขั้นที่ 3 สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง 7 รายการ (กุมภาพันธ์ 2546) ขั้นที่ 4 นำเครื่องมือไปหาคุณภาพ โดยใช้ดุลยพินิจของผู้เชี่ยวชาญ 6 คน และครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษาโรงเรียนสันติราษฎร์ และโรงเรียนเกษมพิทยา (มีนาคม 2546) ขั้นที่ 5 ปรับปรุงเครื่องมือและทดลองใช้ อบรมเชิงปฏิบัติการครั้งที่ 1 (เมษายน 2546) ขั้นที่ 6 ทดลองใช้รูปแบบการจัดทำสาระ

หลักสูตร ครั้งที่ 2 โดยการอบรมเชิงปฏิบัติการแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน โรงเรียนละ 3 วัน 4 โรงเรียน คือ โรงเรียนอัสสัมชัญประถมฯ โรงเรียนชัยจิต (กาญจนบุรี) โรงเรียนสตรีวิทยา และโรงเรียน บดินทรเดชา 2 โดยประเมินประสิทธิผลด้วยเครื่องมือ รายการที่ 3-5 ก่อน-หลัง การอบรม จากนั้นได้นำข้อมูลมาวิเคราะห์เปรียบเทียบด้วยสถิติ ที (t-test) ผลปรากฏว่าหลัง การอบรม ครูผู้สอนทั้ง 4 โรงเรียน มีความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กับสาระและมาตรฐานการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา มีความสามารถเกี่ยวกับการ จัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา และมีเจตคติต่อหลักสูตร การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 สาระและมาตรฐานการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา และรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของผู้วิจัยสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผู้วิจัย จึงเชื่อมั่นว่าการอบรมเชิงปฏิบัติการแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน 3 วัน เพื่อพัฒนารูปแบบการ จัดทำสาระหลักสูตรฯ มีประสิทธิผลในการพัฒนาครูให้ใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ใช้ มาตรฐานนำทางได้อย่างแท้จริง ขั้นตอนที่ 7 จัดทำคู่มือการจัดทำสาระหลักสูตรและเอกสาร ความรู้ทั่วไป (พฤษภาคม 2546) และเก็บข้อมูลจริงโดยการอบรมเชิงปฏิบัติการแบบใช้ โรงเรียนเป็นฐาน ในโรงเรียนแต่ละแห่งที่เป็นกลุ่มทดลองโรงเรียนละ 3 วัน แบ่งเป็นใน กรุงเทพมหานคร 2 โรงเรียน คือ โรงเรียนพญาไท (ช่วงชั้นที่ 1-2 หรือระดับประถมศึกษา) และ โรงเรียนบดินทรเดชา 1 (ช่วงชั้นที่ 3-4 หรือระดับมัธยมศึกษา) ส่วนในเพชรบุรี 2 โรงเรียน คือ โรงเรียนวัดดอนไก่อเตี้ย (ช่วงชั้นที่ 1-2 หรือระดับประถมศึกษา) และโรงเรียนพรหมานุสรณ์ (ช่วงชั้นที่ 3-4 หรือระดับมัธยมศึกษา) (มิถุนายน 2546) ขั้นที่ 8 นิเทศติดตามผล ให้ คำปรึกษาแนะนำ ซึ่งแจ้งให้ครูผู้สอนและหัวหน้าหมวดได้ประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ ด้วยการใช้อำนาจรายการที่ 6 (กรกฎาคม – กันยายน 2546) ขั้นที่ 9 ประชุมสัมมนา เพื่อ สรุปผลโรงเรียนละ 1 วัน และให้ครูได้ประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำ สาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของตนเอง ด้วยการใช้อำนาจ รายการที่ 7 (ตุลาคม 2546) หลังจากนั้น ขั้นที่ 10 นำเสนอรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร และรูปแบบการพัฒนาครู

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล มีดังนี้

1. รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรแบบ ก (9 ใบบางาน) ซึ่งใช้ tryout และแบบ ข ซึ่งพัฒนาแล้วและใช้เก็บข้อมูลจริง (5 ใบบางาน)
2. รูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร 3 ช่วง
3. แบบประเมินความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กับ สาระและมาตรฐานการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา
4. แบบประเมินความสามารถเกี่ยวกับการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา

5. แบบประเมินเจตคติเกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 และรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา
6. แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้ของครู
7. แบบประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรฯ
8. แบบวิเคราะห์เอกสารสาระหลักสูตรฯ ของกองวิจัย กรมวิชาการ
9. คู่มือการจัดทำสาระหลักสูตร
10. เอกสารความรู้ทั่วไป แผนโปร่งใสประกอบการอบรมของผู้วิจัย รวมทั้งเอกสารหลักสูตรอื่น ๆ ของกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ เช่น หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราชการ 2544 สาระและมาตรฐานการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ข้อมูลที่ได้นำมาวิเคราะห์หาความถี่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมสองทางและทางเดียว และการวิเคราะห์ค่าที่ โดยกำหนดความมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ .05

สรุปผลการวิจัย

1. จากการเพิ่มของประสิทธิผลด้านความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครูผู้สอน สุขศึกษาและครูผู้สอนพลศึกษา ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ทั้งในกรุงเทพมหานคร และเพชรบุรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ .05 หลังจากได้รับการฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐานโรงเรียนละ 3 วัน ตลอดจนสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของทุกโรงเรียนที่มีคุณภาพอยู่ในระดับดี ผู้วิจัยจึงเชื่อมั่นว่ารูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรที่ประกอบด้วยวิธีการและขั้นตอนตามใบงาน 5 ใบงาน 8 ขั้นตอนนั้น สามารถนำไปใช้พัฒนาครูให้จัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาได้เป็นอย่างดี

รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีรายละเอียดดังนี้

- ใบงานที่ 1 (4 ขั้นตอน) การวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นเป็นสาระการเรียนรู้ ช่วงชั้น สาระการเรียนรู้รายปี รายภาค และผลการเรียนรู้ รายปี รายภาค
- ใบงานที่ 2 (1 ขั้นตอน) การจัดทำคำอธิบายรายกลุ่มสาระการเรียนรู้
- ใบงานที่ 3 (1 ขั้นตอน) การออกแบบหน่วยการเรียนรู้
- ใบงานที่ 4 (1 ขั้นตอน) การกำหนดหน่วยการเรียนรู้และแผนการจัดการเรียนรู้
- ใบงานที่ 5 (1 ขั้นตอน) การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้

2. จากประสิทธิผลของการฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐานที่ประกอบด้วยกิจกรรมต่าง ๆ ผสมผสานกันโรงเรียนละ 3 วัน คือ การบรรยาย (lecture) การใช้กระบวนการกลุ่ม

(group process) โดยเน้นการทำงานเป็นทีม (teamwork) การเรียนรู้ร่วมกัน (collaborative learning) การปฏิบัติการ (workshop) การนำผลงานมาเชื่อมต่อกัน (jigsaw) และการระดมสมอง (brain storming) ในระหว่างการปฏิบัติตามใบงานที่ 5 ใบงานที่ 8 ขั้นตอนในช่วงที่ 1 และคุณภาพที่ดีของสาระหลักสูตร

จากประสิทธิผลของการนิเทศติดตามผลด้วยการใช้หลักกัลยาณมิตรในกิจกรรมการสังเกตพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูและพฤติกรรมของผู้เรียน (observation) การประชุมปรึกษาหารือ (conference) การอภิปราย (discussion) และการให้ผลย้อนกลับ (feedback) ตลอดจนประสิทธิผลของพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูสุขศึกษาและครูพลศึกษา ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ทั้งในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี ที่ได้มาจากการประเมินตนเองและการประเมินโดยหัวหน้าหมวด ซึ่งอยู่ในช่วงที่ 2 ของรูปแบบการพัฒนาครูมีคุณภาพอยู่ในระดับดีและดีมาก ตลอดจนการประชุมสัมมนา 1 วัน ในช่วงที่ 3 ของรูปแบบการพัฒนาครู เพื่อการสรุปผล การนำเสนอผลงาน และการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันตามหลักกัลยาณมิตร และผลการประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ที่อยู่ในระดับมาก และไม่แตกต่างกันทั้งครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานครและเพชรบุรี ทำให้ผู้วิจัยเชื่อมั่นว่ารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ที่ประกอบด้วยโปรแกรม 3 ช่วง (ดังรายละเอียดในตารางที่ 7) เป็นรูปแบบที่ดีและเหมาะสมกับการนำไปใช้พัฒนาครูในสภาวะการณ์ปัจจุบัน

รูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ประกอบด้วย

- | | |
|------------------|--|
| โปรแกรมช่วงที่ 1 | การฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน (workshop) โดยการอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-Based Training) ใช้หลักกัลยาณมิตร และทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม |
| โปรแกรมช่วงที่ 2 | การนิเทศติดตามผล (Supervision) ด้วยการใช้นักกัลยาณมิตร |
| โปรแกรมช่วงที่ 3 | การประชุมสัมมนา สรุปผล (Seminar and Conclusion) |

การอภิปรายผลการวิจัย

1. รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร

จากผลสรุปการวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร ย่อมเป็นตัวชี้วัดที่แสดงว่าครูผู้สอนมีประสิทธิผลด้านความรู้ ความสามารถ และเจตคติดีขึ้น ทำให้ผู้วิจัยมั่นใจว่า การอบรมเชิงปฏิบัติการโรงเรียนละ 3 วัน แบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน การใช้นักกัลยาณมิตร ทฤษฎีองค์การเอื้อการเรียนรู้ ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และการพัฒนาผลงานอย่างต่อเนื่อง

อย่างผสมผสานกัน เพื่อทดลองใช้รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสุขศึกษาและพลศึกษา ที่ประกอบด้วยขั้นตอนการจัดทำสาระหลักสูตร 5 ใบบาง 8 ขั้นตอน ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู และอยู่ในช่วงที่ 1 ของการพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูที่พัฒนาขึ้น โดยผู้วิจัย มีคุณภาพสูงและสามารถนำไปใช้ประโยชน์ต่อการดำเนินการใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ให้แก่ครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ เป็นไปตามเจตนารมณ์ของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2540 (33) พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (3) และหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 (1) ที่ระบุให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน มีหน้าที่จัดทำสาระของหลักสูตรเพื่อความเป็นไทย ความเป็นพลเมืองดีของชาติ การดำรงชีวิต และการประกอบอาชีพ ตลอดจนเพื่อการศึกษาต่อและในส่วนที่เกี่ยวกับสภาพปัญหาในชุมชนและสังคม ภูมิปัญญาท้องถิ่น คุณลักษณะอันพึงประสงค์เพื่อเป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ และสาระของหลักสูตรทั้งที่เป็นวิชาการและวิชาชีพต้องมุ่งพัฒนาคนให้มีความสมดุลทั้งด้านความรู้ ความคิด ความสามารถ ความดีงาม และความรับผิดชอบต่อสังคม ยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ เน้นความสำคัญทั้งความรู้ คุณธรรม กระบวนการเรียนรู้ และบูรณาการตามความเหมาะสม ให้สถานศึกษาจัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียน โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่าน และเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง จัดการเรียนการสอน โดยผสมผสานสาระความรู้ด้านต่าง ๆ อย่างได้สัดส่วน สมดุลกัน รวมทั้งปลูกฝังคุณธรรม ค่านิยมที่ดีงาม และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ไว้ในทุกวิชา (มาตรา 22 มาตรา 23 มาตรา 24 มาตรา 27 และมาตรา 28 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542)

นอกจากนั้น รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของผู้วิจัยยังช่วยในการพัฒนาครู เพื่อการส่งเสริมให้ครูเข้าสู่มาตรฐานวิชาชีพ ตามเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษา ฉบับนี้ (มาตรา 9) และสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ในเรื่องของการจัดการเรียนรู้ ที่ว่าผู้สอนต้องคำนึงถึงพัฒนาการด้านร่างกายและสติปัญญา วิธีการเรียนรู้ ความสนใจ และความสามารถของผู้เรียน การจัดการเรียนรู้ในแต่ละช่วงชั้นควรใช้รูปแบบ/วิธีการที่หลากหลาย เน้นการจัดการเรียนการสอนตามสภาพจริง การเรียนรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้ร่วมกัน การเรียนรู้จากธรรมชาติ การเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และการเรียนรู้แบบบูรณาการ ที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยการกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ร่วมกัน

ดังนั้น การพัฒนาศักยภาพครูจึงถือเป็นหน้าที่ของสถานศึกษาที่ต้องพัฒนาครูให้เป็นครูมืออาชีพ ครูต้องทำหน้าที่พัฒนาหลักสูตร เป็นครูแนะแนว เป็นผู้นำทางวิชาการ ใช้กระบวนการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้อุทิศและสถานศึกษาต้องจัดทำสาระของหลักสูตร โดย

กำหนดผลการเรียนรู้รายปี รายภาค โดยวิเคราะห์จากมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ กำหนดสาระการเรียนรู้รายปี รายภาค กำหนดเวลาและหรือหน่วยกิต ทั้งสาระการเรียนรู้พื้นฐานและสาระการเรียนรู้เพิ่มเติม จัดทำคำอธิบายรายวิชา จัดทำหน่วยการเรียนรู้ และจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ ซึ่งจะเห็นว่าแนวทางการจัดหลักสูตรสถานศึกษาดังกล่าว กำหนดไว้กว้าง ๆ ประกอบกับการอบรมวิทยากร ที่จะออกไปเผยแพร่วิธีการจัดทำสาระหลักสูตรของกรมวิชาการมีระยะเวลาสั้น ไม่มีการกำหนดคุณสมบัติเฉพาะของผู้เข้ารับการอบรม การอบรมเป็นหนึ่งคนหนึ่งโรงเรียน (ไม่ได้ใช้แบบโรงเรียนเป็นฐาน) จำนวนผู้เข้ารับการอบรมครั้งละไม่ต่ำกว่า 30 คน ไม่ได้มีการทดสอบก่อน-หลังการอบรมเชิงปฏิบัติการ (แม้ว่าจะใช้เวลา 3 วัน) ทำให้ไม่ทราบว่าผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้ ความสามารถ และเจตคติที่ดีและเหมาะสมต่อการไปให้การอบรมผู้อื่นอีกต่อหนึ่งหรือไม่ ตลอดจนให้วิทยากรหลักสูตรระดับชาติ ซึ่งแต่งตั้งโดยกระทรวงศึกษาการคิดค้นวิธีการ ขั้นตอน ใบบางเองจึงทำให้มีความหลากหลายในการปฏิบัติ ขณะเดียวกันก็ยังไม่มีความรู้พื้นฐานการวิจัยใดมายืนยันว่าวิธีการ ขั้นตอน และใบบางแบบใดจะมีประสิทธิภาพดีและเหมาะสมต่อการนำไปใช้ฝึกอบรมครูและบุคลากรทางการศึกษาที่เกี่ยวข้องให้มีความรู้ ความสามารถ และเจตคติที่ดีต่อการจัดทำสาระหลักสูตร ผลการวิจัยครั้งนี้ จึงชี้ชัดและเป็นประโยชน์ต่อครูผู้สอนและบุคลากรทางการศึกษา เช่น ผู้บริหารศึกษานิเทศก์ นิสิตนักศึกษา ครู และอาจารย์ผู้สอนระดับอุดมศึกษาที่เป็นผู้ผลิตครูเป็นอย่างยิ่ง และยังสามารถช่วยป้องกันการลาออกก่อนกำหนดของครูที่มีสาเหตุส่วนหนึ่งมาจากความสับสน คับข้องใจ ไม่มีความสุขกับการปฏิรูปการเรียนรู้ อันเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิรูปการศึกษา อันจะส่งผลต่อตัวนักเรียน ตัวครูเอง ชุมชน ตลอดจนประเทศชาติ

นอกจากนั้นการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน (36 ชั่วโมง) ที่ยึดหลักการใช้การฝึกอบรมครูแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-Based Training) คือ ครูโรงเรียนละ 6-12 คน (กลุ่มย่อย) การไปฝึกอบรมถึงที่โรงเรียน ทำให้ผู้ให้การอบรมดูแล ช่วยเหลือ แนะนำครูได้อย่างทั่วถึง เปิดโอกาสและมีเวลาให้ครูได้ซักถาม ครูไม่ต้องเดินทางไกลที่ทำให้เสียเวลา และค่าใช้จ่ายในการเดินทาง ตลอดจนมีความคุ้นเคยกับสถานที่ จึงทำให้ครูมีความสุข มั่นใจ และเกิดเจตคติที่ดีต่อการฝึกอบรม อันเป็นแรงจูงใจที่ดีต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมครู ตลอดจนการที่ผู้วิจัยได้ใช้กระบวนการกลุ่ม (group process) ใช้การทำงานร่วมกันเป็นทีม (teamwork) การทำงานที่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน (collaborative learning) การระดมสมอง (brain storming) การอภิปราย (discussion) การสืบสวน (inquiry) การปรึกษาหารือ (conference) การเชื่อมต่อ (jigsaw) ซึ่งทั้งหมดคือกิจกรรมการทำงาน การเชื่อมโยง การสื่อสารระหว่างกัน ตลอดจนการสนับสนุนช่วยเหลือกัน สอดคล้องกับที่ Ornstein and Hunkins (5), เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ (6), Mcdonald (32), Lieberman (28), Fullan (30), Elliot and Weedward (31), Popkewitz (37), Kouzer and Posner (40), Morphet, Johns and Reller (41), Senge (43), กมล สุดประเสริฐ และสุนทร สุนันท์ชัย (46) , Sarason

(48), Harvey (50) กล่าวไว้สอดคล้องกัน ซึ่งสรุปได้ว่า ธรรมชาติของการนำหลักสูตรไปใช้ต้องประกอบด้วยความสำคัญ/เหตุผลของการเปลี่ยนแปลง ปฏิรูป และการปฏิบัติอย่างใหม่ เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนนิสัยและความเชื่อ (เจตคติ) ของบุคคล เอกสารหลักสูตร และ กำหนดการต่าง ๆ การลดความต่อต้านของครู การวางแผนอย่างมีคุณภาพ ต่อเนื่องและปฏิบัติได้อย่างมั่นคง การสร้างปฏิสัมพันธ์ ความร่วมมือ การฝึกอบรม การสนับสนุน การเปลี่ยนนิสัยทัศน์ การชี้ประโยชน์ของการเปลี่ยนแปลง การเชื่อมโยงสิ่งต่าง ๆ เข้าด้วยกันใน ลักษณะของการวางแผนการนำหลักสูตรไปใช้ และบุคคลสำคัญที่สุดในการวางแผนการใช้ หลักสูตร คือ คนหรือครูกับบุคลากรอื่น ๆ (people) โปรแกรม (programs) และกระบวนการ (processes) ใช้หลักของการเพิ่ม (incrementalism) เพื่อให้ครูรู้สึกว่าการใช้หลักสูตรไม่ใช่ เรื่องของการทำงานโดดเดี่ยวหรือแยกส่วน ใช้มุมมองเชิงซ้อน (multiple perspective) คือ การบูรณาการความคิด และจัดสิ่งแวดล้อมสนับสนุนช่วยเหลือให้ครูเกิดการเรียนรู้ ทำให้ครูเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงเป็นเรื่องเป็นไปได้ มีการให้ผลย้อนกลับ (feedback) ให้เวลาสำหรับการลองใช้หลักสูตรใหม่ ให้ความรู้พื้นฐานแก่ครู เกี่ยวกับตัวหลักสูตร เอกสารหลักสูตร แนวทางปฏิบัติ (ขั้นตอน) และการวางแผนการใช้การสื่อสาร (communication) เป็นเรื่องสำคัญสำหรับครู โดยการให้ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตร การอภิปรายแสดงความคิดเห็น การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันระหว่างครู ผู้บริหาร และผู้เกี่ยวข้อง การสื่อสารจึงเป็นการถ่ายทอด ข้อเท็จจริง (facts) ความคิด (ideas) ค่านิยม (values) ความรู้สึก (feeling) ทัศนคติ (attitude) หรือการสื่อสาร คือ กระบวนการข่าวสาร (message processing) ระหว่างผู้ให้ข่าว กับผู้รับข่าว เป็น two-way channel ส่วนการสนับสนุนช่วยเหลือ (support) เป็นการช่วยสร้างความมั่นใจให้ครู ทำให้ครูใช้หลักสูตรได้อย่างรวดเร็ว ใช้การจัดฝึกอบรมครูประจำการ (in-service training) หรือการพัฒนาครู (staff professional) อย่างต่อเนื่อง การกำหนดโปรแกรมร่วมกัน (ซึ่งผู้วิจัยได้ปรึกษาร่วมกับครูด้วยเช่นกัน) โปรแกรมมีความยืดหยุ่นตามความต้องการจำเป็นของครู ให้ครูได้อภิปรายแลกเปลี่ยน แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับหลักสูตรใหม่ การประเมินผลสัมฤทธิ์ตามจุดประสงค์ของส่วนกลาง (กระทรวงศึกษาธิการ) การจัดงบประมาณ ตลอดจนการจัดอุปกรณ์ สถานที่ และสิ่งอำนวยความสะดวก

ในการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน ผู้วิจัยได้จัดทำใบงาน จัดเอกสารทั้งที่สร้างสรรค์เองและเอกสารของกระทรวงศึกษาธิการ แบบเรียน ตำรา ดินสอ ยางลบ จัดเลี้ยงอาหารว่าง และอาหารกลางวันร่วมกับโรงเรียน โดยครูมิได้เสียค่าใช้จ่ายแต่อย่างใด และได้ไปพบปะพูดคุยกับครูทุกโรงเรียนก่อนกำหนด วัน เวลา โปรแกรมการอบรม ทั้งนี้ เพื่อป้องกันการต่อต้านหรือการเกิดเจตคติที่ไม่ดีต่อการเปลี่ยนแปลงหรือการใช้หลักสูตรด้วยอีกส่วนหนึ่ง ซึ่งสอดคล้องกับที่ Harvey (50), Sarason (48), และ Cartwright (102) กล่าวว่า การต่อต้านการเปลี่ยนแปลงหรือการนำหลักสูตรไปใช้เกิดขึ้นจากการที่ครูรู้สึกหรือมีเจตคติว่าตนเองไม่ได้เป็นเจ้าของหลักสูตร ขาดผลประโยชน์ เพิ่มภาระ ขาดการสนับสนุนเชิงบริหาร ซอบอยู่

โดดเดี่ยว ไม่นั่นคง มาตรฐานไม่สอดคล้องกัน น่าเบื่อ ยุ่งยาก มีความรู้แตกต่างกัน รู้สึกว่าต้องเปลี่ยนแปลงทั้งหมดและทันที และครูแต่ละคนมีเอกลักษณ์ของตนเอง ดังนั้นผู้วิจัยจึงเห็นว่าการจะทำให้ครูยอมรับและเปลี่ยนแปลงได้นั้น ต้องสร้างเจตคติที่ดีให้เกิดขึ้นก่อน ซึ่งสอดคล้องกับที่นักการศึกษาชื่อดังหลายคน เช่น Fullan (30), Senge (43), Kimpston (103), Young (104), Bruner (106), Giroux (107), Hillard (63) และ O'Neil (108) กล่าวว่าในการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษา จำเป็นต้องอาศัยรูปแบบที่ทำให้การเปลี่ยนแปลงประสบความสำเร็จตามจุดประสงค์หรือเป้าหมาย ซึ่งหมายรวมถึง ความต้องการจำเป็น ความชัดเจน คุณภาพของหลักสูตร นอกจากนี้ยังต้องสร้างวิสัยทัศน์ร่วม สร้างวิธีการ (รูปแบบ/ขั้นตอน) การเรียนรู้หลักสูตร และการเตรียมพร้อม (เจตคติ) เพื่อการเปลี่ยนแปลง

นอกจากนั้นรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของผู้วิจัยและโปรแกรมการให้การอบรมเชิงปฏิบัติการแก่ครูแต่ละโรงเรียนที่ประสบผลดี เป็นเพราะผู้วิจัยได้คำนึงถึงตัวผู้รับการอบรม (ครู) เป็นสำคัญ โดยยึดหลักการฝึกอบรมโดยใช้ความสามารถนำทาง (competency-based inservice training) ซึ่งสอดคล้องกับที่ Rycus and Hughes (92) ได้พัฒนาระบบการฝึกอบรมโดยใช้ความสามารถนำทาง (The Comprehensive, Competency-Based Inservice Training – CCBIT™) ขึ้นมาและใช้ได้ผลดี โดยคำนึงถึงโปรแกรมการฝึกอบรมที่ดีตลอดจนความเหมาะสมกับบุคคลและเวลา (right training to the right people at the right time) ซึ่งพัฒนาทั้งบุคลากร การใช้เทคโนโลยี การจัดอันดับความสำคัญของข้อมูลที่จำเป็นต่อการฝึกอบรม กลไกการวางแผนอย่างต่อเนื่อง การจัดการและการประเมินผลกิจกรรมตามเป้าหมายของหลักสูตรการฝึกอบรม และยังคงสอดคล้องกับงานวิจัยของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (78) ที่ได้จัดทำโครงการวิจัยและพัฒนา รูปแบบการฝึกอบรมครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานระหว่างเดือนกรกฎาคม 2545 – เมษายน 2546 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการฝึกอบรมครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและส่งเสริมให้ครูมีความรู้ความเข้าใจ และความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ ซึ่งพบว่า การฝึกอบรมครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เป็นรูปแบบการอบรมที่มีประสิทธิภาพ ทำให้ครูที่เข้ารับการอบรมเปลี่ยนทัศนคติและสามารถจัดการเรียนการสอนตามแนวปฏิรูปการเรียนรู้ได้เพิ่มขึ้น พร้อมทั้งได้กรอบแนวทางการฝึกอบรมครูที่ชัดเจน ซึ่งสามารถนำไปพัฒนาครูคนอื่น ๆ เพิ่มขึ้น

ดังนั้น รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของผู้วิจัยพัฒนาขึ้น เพื่อใช้อบรมเชิงปฏิบัติการให้ครู ซึ่งมีจำนวน 5 โบราณ 8 ขั้นตอน จึงเป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยคิดค้น ทดลองใช้ในการพัฒนาครู เป็นรูปธรรมของความคิดที่เป็นนามธรรมที่ตรงกับที่ทิตินา แชมมณี (109) กล่าวว่า รูปแบบเป็นรูปธรรมของความคิดที่เป็นนามธรรม ซึ่งบุคคลแสดงออกมาในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง เช่น เป็นคำอธิบาย เป็นแผนผัง แผนภาพ เพื่อช่วยให้ตนเองและบุคคลอื่นสามารถเข้าใจได้ชัดเจนขึ้น รูปแบบเป็นเครื่องมือทางความคิดที่บุคคลใช้ในการสืบสวนหา

คำตอบ ความรู้ ความเข้าใจในปรากฏการณ์ทั้งหมด รูปแบบจึงคล้ายคลึงกับสมมติฐานที่สร้างขึ้นจากความคิด ประสบการณ์ การอุปมาอุปมัย หรือจากทฤษฎีและหลักการต่าง ๆ เป็นเครื่องมือในการแสวงหาคำตอบ แต่เมื่อพิสูจน์หรือทดสอบว่าเป็นจริงได้ ก็สามารถนำไปใช้ในการทำนายหรืออธิบายปรากฏการณ์นั้น ๆ องค์ประกอบสำคัญโดยทั่วไปของรูปแบบ มีดังนี้

1. รูปแบบต้องนำไปสู่การทำนาย (prediction) ผลที่ตามมา ซึ่งสามารถพิสูจน์ทดสอบได้ กล่าวคือ สามารถนำไปสร้างเครื่องมือ เพื่อไปพิสูจน์ทดสอบได้
2. โครงสร้างของรูปแบบจะต้องประกอบด้วยความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (causal relationship) ซึ่งสามารถอธิบายปรากฏการณ์/เรื่องนั้นได้
3. รูปแบบต้องช่วยสร้างจินตนาการ (imagination) ความคิดรวบยอด (concept) และความสัมพันธ์ (interrelations) รวมทั้งช่วยขยายขอบเขตของการสืบเสาะความรู้
4. รูปแบบควรประกอบด้วย ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง (structural relationships) มากกว่าความสัมพันธ์เชิงเชื่อมโยง (associative relationships)

นอกจากนั้น รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของผู้วิจัย ยังมีความหมายและลักษณะสอดคล้องกับที่เยาวดี ราชชัยกุล วิบูลย์ศรี (110) กล่าวว่า รูปแบบหรือแบบจำลอง (model) เป็นขั้นตอนการทำงาน ซึ่งเกิดจากการถ่ายทอดความเข้าใจ จินตนาการ ความคิด หรือความคิดเห็นของผู้นำเสนอที่มีต่อปรากฏการณ์ที่จะเกิดขึ้นในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง จึงสามารถนำไปใช้ในลักษณะต่าง ๆ กัน คือ เป็นแบบจำลองในลักษณะเลียนแบบ เป็นตัวแบบที่ใช้เป็นแบบอย่าง เป็นแผนภาพที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสัญลักษณ์และหลักการของระบบ และเป็นแบบแผนหรือแผนผังของการดำเนินงานอย่างต่อเนื่องด้วยความสัมพันธ์เชิงระบบ ดังนั้นการกำหนดรูปแบบ (model) ที่เป็นระบบและมีหลักการที่สมเหตุสมผล จึงทำให้การวางแผนการทำงานต่าง ๆ เข้าใจได้ง่ายขึ้น รูปแบบการประเมินอาจถือว่าเป็นทฤษฎีการประเมินได้ เพราะตรวจสอบคุณภาพได้ในด้านความเป็นปรนัย (objectivity) มีความตรงของการประเมิน (validity) และมีวิธีการประเมินที่มีความเชื่อถือได้ (reliability) ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสามารถกล่าวได้ว่ารูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของผู้วิจัย เป็นทฤษฎีการจัดทำสาระหลักสูตรที่มีคุณภาพทฤษฎีหนึ่ง

การบริหารจัดการหลักสูตร หรือการนำหลักสูตรไปใช้ ซึ่งรวมทั้งรูปแบบและกระบวนการจัดทำสาระหลักสูตรของสถานศึกษาด้วยสถานศึกษา (ครูและบุคลากรอื่น ๆ) เอง จึงเป็นกระบวนการปฏิบัติที่สะท้อนการกระจายอำนาจการบริหารการศึกษาไปสู่ฐานโรงเรียนได้ ส่วนหนึ่งที่ประเทศต่าง ๆ ทั่วโลกนำมาใช้ในการปรับปรุงการบริหารจัดการศึกษาในโรงเรียนให้ดีขึ้น และประสบความสำเร็จมาแล้ว เช่น ออสเตรเลีย แคนาดา นิวซีแลนด์ และสหรัฐอเมริกา ซึ่งหมายถึงสมาชิกของโรงเรียน (คณะกรรมการบริหาร ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และนักเรียน) การกำหนดสาระหลักสูตร โครงสร้าง เวลา จุดเน้น ฯลฯ เพื่อการ

พัฒนาในระดับโรงเรียน มีความคิดริเริ่ม ปรับปรุงกระบวนการภายใน กำหนดเป้าหมายของท้องถิ่น โดยใช้วิธีการหลากหลาย แต่มีมาตรฐาน และตรวจสอบตนเองได้ด้วยตนเอง (111)

2. รูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร

การฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน ในช่วงที่ 1 การนิเทศติดตามผลและประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษาในช่วงที่ 2 และการประชุมสัมมนาเพื่อสรุปผลและประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรในช่วงที่ 3 เป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่มีคุณภาพและเหมาะสมกับการนำไปใช้พัฒนาครูในสภาวะการณ์ปัจจุบันเป็นอย่างยิ่ง ซึ่งผู้วิจัยได้อภิปรายผลของช่วงที่ 1 ไปแล้วก่อนหน้านี้

ช่วงที่ 2 ของการพัฒนาครู คือ การนิเทศติดตามผลและการประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษาด้วยการประเมินตนเองและการประเมินโดยหัวหน้าหมวด ซึ่งโดยรวมทุกโรงเรียนมีคุณภาพอยู่ในระดับดี และดีมาก

สาเหตุของการแยกแบบประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนสุขศึกษากับพลศึกษาออกจากกัน เพราะโดยธรรมชาติของวิชาทั้งสองมีความแตกต่างกัน สุขศึกษามุ่งเน้นการพัฒนาความรู้ เจตคติ และการปฏิบัติ/ทักษะของนักเรียน ด้วยการใช้กิจกรรมต่าง ๆ ทางด้านสุขภาพ (2) ซึ่งมักเป็นกิจกรรมใน/นอกห้องเรียนที่ไม่ต้องใช้กิจกรรมการออกกำลังกาย และกีฬาเป็นสื่อ การวางแผนและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ตลอดจนการวัดและประเมินผลในชั้นเรียนจึงแตกต่างออกไป ส่วนพลศึกษามุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์และสังคม หรือความรู้ เจตคติ ทักษะ สมรรถภาพทางกาย และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของนักเรียน โดยใช้กิจกรรมการออกกำลังกาย และกีฬาเป็นสื่อ (2) การวางแผนและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน จะมุ่งเน้นที่การเคลื่อนไหวร่างกายในลักษณะของการออกกำลังกายเป็นสำคัญ ดังนั้น การกำหนดจุดประสงค์ กิจกรรม สื่อ วิธีสอน การบริหารจัดการจัดชั้นเรียน ตลอดจนการวัดและประเมินผลในชั้นเรียนจึงซับซ้อน และมีขั้นตอนวิธีการที่ซับซ้อนกว่าสุขศึกษา (ภาคผนวก ค) การนิเทศ ให้คำปรึกษาแนะนำก็ย่อมมีรายละเอียดแตกต่างกันไปบ้าง โดยเริ่มตั้งแต่การวิเคราะห์เนื้อหาสาระ การกำหนดผลการเรียนรู้ การออกแบบและการกำหนดหน่วยการเรียนรู้ จนมาถึงการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้

ในระหว่างการนิเทศติดตามผล ครูมักมีปัญหาและคำถามเกี่ยวกับการออกแบบและการกำหนดหน่วยการเรียนรู้ และรายละเอียดเกี่ยวกับการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ โดยเฉพาะเรื่องการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามขั้นตอนการสอนเพิ่มเติม การซักถามเพื่อความมั่นใจในการเขียนจุดประสงค์การเรียนรู้ และการประเมินผลให้สอดคล้อง การวัดผลและประเมินผล เพื่อการตัดสินผลการเรียนรู้ปลายภาคหรือปลายปี การเพิ่มเติมรายละเอียดของสาระหลักสูตร ในเอกสารที่จัดทำไปแล้ว ซึ่งโดยรวมครูมีการพัฒนาวิธีเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ที่ดีและชัดเจนขึ้น เขียนจุดประสงค์การเรียนรู้ได้ดีขึ้น จัดกิจกรรมให้เด็กมีส่วนร่วมได้ทั่วถึงมากขึ้น ปรับวิธี

วัดและประเมินผลตลอดจนใบงานดีขึ้น มีความสบายใจที่จะใช้หรือสอนตามแนวหลักสูตรใหม่มากขึ้น จึงส่งผลให้การประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูในการไปนิเทศติดตามผลครั้งที่ 3 เป็นไปตามสมมติฐานของงานวิจัยนี้ คือ ครูมีความรู้ ความสามารถ และเจตคติในการจัดทำสาระหลักสูตรมากขึ้น ซึ่งพบได้จากผลการประเมินตนเองของครู และผลการประเมินโดยหัวหน้าหมวดที่ประเมินว่าครูมีพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้อยู่ในระดับดีและดีมาก ยกเว้นโรงเรียนวัดดอนไก่อี๋ย ที่ผลการประเมินอยู่ในระดับพอใช้ ทั้งการประเมินตนเองและหัวหน้าหมวดประเมิน ซึ่งเป็นไปตามลักษณะเฉพาะตนและเฉพาะถิ่น เนื่องจากครูในโรงเรียนวัดดอนไก่อี๋ย เป็นครูระดับประถมศึกษาและเป็นครูต่างจังหวัด และจากการสังเกตของผู้วิจัย ครูโรงเรียนนี้ค่อนข้างอ่อนน้อม ถ่อมตน ไม่กล้าประเมินตนเองให้อยู่ในระดับดีหรือดีมากเกรงว่าจะเข้าข้างตนเอง ซึ่งลักษณะนี้มักไม่เกิดกับครูในโรงเรียนใหญ่ โรงเรียนประจำจังหวัดที่มีชื่อเสียง หรือโรงเรียนในกรุงเทพมหานคร ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของผู้วิจัย การที่ผู้วิจัยให้ครูประเมินตนเอง และหัวหน้าหมวดประเมินก็เพราะไม่ต้องการให้ผลการวิจัยเอนเอียง อันมีสาเหตุมาจากการประเมินแบบประมาณค่า (rating scales) โดยผู้วิจัย แต่ถึงอย่างไรพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้โดยรวมของครูโรงเรียนวัดดอนไก่อี๋ยก็อยู่ในระดับพอใช้ ที่มีค่าเฉลี่ยเกือบถึงระดับดี ($\bar{X} = 2.95$) และบางด้านก็อยู่ในระดับดี เช่น บุคลิกภาพและการบริหารจัดการ ($\bar{X} = 3.00$) ด้านการวัดและประเมินผล ($\bar{X} = 3.00$)

จากตัวชี้วัดดังกล่าว ผู้วิจัยจึงมั่นใจว่ารูปแบบการพัฒนาครูในช่วงที่ 2 นี้ เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ครูมีความเข้มแข็ง (empowerment) มั่นใจ และมีเจตคติที่ดีต่อการจัดทำสาระหลักสูตรที่เพิ่มขึ้น หลังจากได้รับการอบรมเชิงปฏิบัติการไปแล้ว สอดคล้องกับที่ Bennis (60), Chin (61) และ McNei (62) กล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครูว่า การส่งเสริมให้ครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมควรเกิดจากการสร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน โดยการกระจายอำนาจ ให้ความเป็นอิสระในการใช้ความพยายาม มีการใช้กลวิธีการใช้เหตุผลเชิงประจักษ์ การสร้างความตระหนักถึงความจำเป็นของการเปลี่ยนแปลง การเปลี่ยนเจตคติ ค่านิยม ความรู้ และทักษะ การใช้โรงเรียนเป็นฐาน การแลกเปลี่ยน (การให้-การรับ) เพื่อให้เกิดการยอมรับหลักสูตรใหม่ การปรับเปลี่ยนเอกสาร การปรับพฤติกรรม การแนะนำให้เปลี่ยนทัศนคติ ความเชื่อ และการให้เห็นคุณค่าของการเปลี่ยนแปลง

ในการนิเทศติดตามผล การเปลี่ยนแปลง การให้คำปรึกษาหารือ ผู้วิจัยได้ยึดหลักกัลยาณมิตร และทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เพื่อมิให้เกิดการต่อต้านการเปลี่ยนแปลง สอดคล้องกับที่ Greene and Gibbons (112) กล่าวไว้ว่า การต่อต้านการเปลี่ยนแปลงเป็นเรื่องปกติ โดยเฉพาะการใช้หลักสูตรใหม่ Schmuck and Miles (113) กล่าวว่า การพัฒนาการบริหารจัดการที่เน้นวัฒนธรรม (ความเห็นพ้องต้องกันในสิ่งที่ดีงาม) และการใช้กระบวนการปฏิบัติต่อกันอย่างต่อเนื่อง จะทำให้การใช้หลักสูตรเป็นไปในทางที่ดี และสอดคล้องกับที่ พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต) (68) กล่าวว่า คุณสมบัติหลักของคนมีประสิทธิภาพในยุค

ข่าวสารข้อมูลต้องยึดหลักกรรมสำคัญ 4 อย่าง คือ เข้าใจความหมาย จับประเด็นสาระได้ และมองเห็นจุดของปัญหา สื่อสาร ถ่ายทอดได้ และเอาความรู้นั้นไปใช้ประโยชน์ให้ถูกเรื่อง ทันท่วงที ซึ่งทั้งหมดเป็นเรื่องของการสื่อสารทั้งผู้ให้การอบรม และผู้นิเทศ (ผู้วิจัย) และผู้รับการอบรม/ผู้รับการนิเทศ (ครู)

การนิเทศติดตามผลเป็นส่วนหนึ่งของการประกันคุณภาพการศึกษา (1) เพราะช่วยให้พัฒนาคุณภาพ และมาตรฐานการศึกษาทุกระดับ เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการบริหารจัดการ การศึกษาในสถานศึกษา ทั้งในส่วนของการดำเนินการใช้หลักสูตรและการนิเทศ กำกับ ติดตาม ประเมินผล ทั้งนี้ เพื่อการปรับปรุงและพัฒนาการบริหารจัดการหลักสูตรการศึกษาขั้น พื้นฐาน ตามที่กระทรวงศึกษาธิการมุ่งหวังและระบุไว้ในแนวทางการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา พร้อมทั้งได้กำหนดกรอบแนวคิดการนิเทศไว้ว่า เป้าหมายของการนิเทศคือตัวชี้วัดความสำเร็จ ของการดำเนินการศึกษา (รวมทั้งพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้ของครู) ใช้การนิเทศแบบมีส่วนร่วม ใช้การนิเทศเพื่อการพัฒนาประสิทธิภาพของการบริหารจัดการหลักสูตร (การจัดทำ สาระหลักสูตร ตลอดจนแผนการจัดการเรียนรู้) โดยการให้คำแนะนำ คำปรึกษา และ ช่วยเหลือ มีการสร้างเครื่องมือชี้วัด การบันทึกผล กำหนดกิจกรรมการนิเทศ จุดประสงค์ วิธีการ แต่ยืดหยุ่นได้ วิธีประเมินผลที่ใช้ เช่น การสังเกตพฤติกรรมผู้สอน การสัมภาษณ์ การอภิปราย การใช้แบบประเมิน การพิจารณาผลงาน (7) ซึ่งผู้วิจัยก็ได้ดำเนินการตาม แนวทางนี้เช่นกัน เนื่องจากเป็นผู้สอนวิชาการนิเทศพลศึกษา รวมทั้งเป็นคณะทำงานกำหนด แนวทางการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการคนหนึ่งด้วย จึงเห็น ความสำคัญของกระบวนการนี้ และ Glickman, Gordon and Ross-Gordon (113) ยังกล่าวว่า การนิเทศเป็นการทำงานในโรงเรียนที่ผสมผสานองค์ประกอบต่าง ๆ ของการจัดการเรียน การสอนที่มีประสิทธิภาพเข้าด้วยกัน เป็นการปฏิบัติงานโดยรวมของโรงเรียน และกล่าวอ้างถึง งานวิจัยของ MacKenzie (1983) ที่ชี้ว่าโรงเรียนใดที่เชื่อมโยงการเรียนการสอน การจัดการ บริหาร ชั้นเรียน และหลักวิชาเข้ากับการพัฒนาครู การช่วยเหลือครูในทางตรง การพัฒนาหลักสูตร การพัฒนาครูกลุ่มย่อย และการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (action research) จะประสบความสำเร็จ ตามจุดประสงค์หรือกล่าวอีกนัยหนึ่ง คือ เมื่อครูยอมรับในเป้าหมายที่มุ่งให้เกิดแก่ตัวผู้เรียน ก็ จะดำเนินการสอนไปตามนั้น และผู้นิเทศก็ต้องทำงานร่วมกันกับครูอย่างสม่ำเสมอ เพื่อช่วย ให้ครูทำงาน (สอน) ร่วมกับเด็กได้ดี แล้วโรงเรียนก็จะไปถึงความสำเร็จในที่สุด Glickman และ คนอื่น ๆ (113) ยังกล่าวอีกว่า การนิเทศที่มีประสิทธิภาพต้องอาศัยผู้นิเทศที่มีความรู้ มีทักษะ การสร้างมนุษยสัมพันธ์กับบุคคล (interpersonal skills) และทักษะในเทคนิคต่าง ๆ (technical skills) โดยใช้สิ่งเหล่านี้ในงานการนิเทศที่เป็นการช่วยเหลือครูโดยตรง รวมทั้งการพัฒนา หลักสูตร การพัฒนาครู การพัฒนาบุคลากรเป็นกลุ่ม ผู้ที่ทำหน้าที่หรือมีหน้าที่รับผิดชอบต่อ การพัฒนาการเรียนการสอนในชั้นเรียน และในโรงเรียนคือผู้นิเทศ ซึ่งอาจเป็นผู้อำนวยการ โรงเรียน ผู้ช่วยผู้อำนวยการ หัวหน้าหมวด ผู้ประสานงาน ครูชำนาญการ ครูอื่น ๆ

กระบวนการนิเทศถือเป็นกระบวนการและหน้าที่ ไม่ใช่ตำแหน่งประจำหรือยึดตัวบุคคล การนิเทศการเรียนการสอน (supervision of instruction) จึงมีความสำคัญต่อตัวนักเรียน ครู และโรงเรียนเป็นอันมาก

นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับที่ Metzler (114) กล่าวถึงการทำงานนิเทศที่มีประสิทธิภาพว่า ผู้นิเทศก์ หรืองานนิเทศต้องปฏิบัติในสิ่งต่อไปนี้ คือ การอธิบายให้ครูฟังสั้น ๆ ก่อนการสังเกตการสอน การพิจารณาถึงความตั้งใจในการสอนของครู จะขัดขวางการสอนของครูต่อเมื่อเห็นว่าอาจเกิดความไม่ปลอดภัย เก็บรวบรวมข้อมูลหรือประเมินกระบวนการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ การให้ผลย้อนกลับทันที และบันทึกการสังเกตการสอนเอาไว้ให้ครูดังนั้น การนิเทศการเรียนการสอนจึงเป็นขั้นตอนหนึ่งของการพัฒนาครู ไม่ว่าจะเป็นในขณะที่กำลังศึกษาอยู่ในสถาบันผลิตครู การเป็นนิสิตนักศึกษาฝึกงาน ครูใหม่ ครูประจำการที่อาวุโส และหรือครูประจำชั้นที่ทำหน้าที่เป็นครูสอนพลศึกษาด้วย และสอดคล้องกับที่ Randall (115) กล่าวว่า การนิเทศนำไปใช้ในการฝึกอบรมครูและการปฏิรูปการศึกษา เพราะกระบวนการนิเทศเกี่ยวข้องกับการสังเกตการสอน หรือเป็นเครื่องมือที่ใช้สังเกตการสอนของครู และความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาก็ต้องอาศัยการวัดและประเมินผลครูอีกต่อหนึ่ง หลักการนิเทศที่มีประสิทธิภาพมักต้องอาศัยวิธีการสังเกต (observation strategy) และกลวิธีการปรึกษาหารือ (conferencing strategy) เป็นสำคัญ ซึ่งผู้วิจัยก็ดำเนินการด้วยหลักการนี้ ในระหว่างการสังเกต มีการจดบันทึกการประเมินอย่างไม่เป็นทางการ (informal assessment) มีการให้ผลย้อนกลับ (feedback) หลากหลายเกี่ยวกับการทำหน้าที่สอน การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การใช้แผนการจัดการเรียนรู้ และการประเมินผลใช้แบบบันทึกการสังเกตที่เป็นแบบตรวจสอบรายการ (checklists) และตารางประมาณค่า (rating scales) ซึ่งสามารถใช้ประเมินผลการสอนได้ด้วย ส่วนการประชุมปรึกษาหารือ มักใช้หลังการนิเทศการสอน และสำคัญต่อการให้ผลย้อนกลับแก่ครูทันทีหลังจากการสังเกตการสอน เปิดโอกาสให้ครูได้ซักถาม แลกเปลี่ยนความคิดเห็น แสดงความรู้สึก การให้ผลย้อนกลับ ควรเริ่มในทางที่ดี (positive) ก่อนทางลบ (negative) โดยอาศัยทักษะการสร้างมนุษยสัมพันธ์ ซึ่งลักษณะของการสังเกตการสอนทั่วไป โดยใช้แบบบันทึกเพื่อการประเมินพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนที่ผู้วิจัยใช้ในงานวิจัย ช่วงที่ 2 นี้ สอดคล้องกับที่ Rudner (116) กล่าวถึงไว้ เรียกว่าการสังเกตพฤติกรรมอย่างรวดเร็ว (snapshots of behaviors) เพื่อการประเมินว่า ครูสามารถแสดงพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ออกมาตามที่วางแผนไว้หรือไม่ และยังเป็นวิธีที่ช่วยให้ผู้นิเทศก์ได้ให้ผลย้อนกลับแก่ครูตรงกับจุดประสงค์และเป็นประโยชน์อย่างแท้จริง เนื่องจากในการสอนพลศึกษานั้น ลักษณะเคลื่อนไหวแต่ละอย่างเป็นเรื่องเฉพาะเจาะจง และมีลักษณะเฉพาะ นอกจากนั้นวิธีการสังเกตพฤติกรรมอย่างรวดเร็ว ยังสามารถใช้ในการสังเกตประสิทธิภาพของครูอีกหลายลักษณะได้ จึงสามารถนำไปใช้เป็นตัวบ่งชี้ทั่วไปเกี่ยวกับพัฒนาการของครูได้

องค์ประกอบของแบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของผู้วิจัย (ภาคผนวก ก) กำหนดพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ไว้ 5 ด้าน คือ การเตรียมการสอน (แผนการจัดการเรียนรู้) การดำเนินงานตามแผนการจัดการเรียนรู้ (ขั้นนำ/เตรียม ขั้นสอน ขั้นกิจกรรม/ขั้นฝึก ขั้นใช้ ขั้นสรุป/สรุปและสรุปปฏิบัติ) การใช้สื่อการเรียนรู้ บุคลิกภาพและการบริหารจัดการในชั้นเรียน และการวัดและประเมินผล โดยจำแนกการประเมินออกเป็น 5 ระดับ ซึ่งสอดคล้องกับที่ Randall (115) ได้สรุปถึงผลการวิจัยของรัฐต่างๆ ในสหรัฐอเมริกาที่ได้ใช้ระบบการสังเกตการเรียนการสอนในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบ (classroom observation system) โดยมุ่งเน้นการประเมินความสามารถในเชิงปฏิบัติ (performance-based measurement) ที่จำเป็นต้องใช้ในการสังเกตการเรียนการสอนเพื่อการประเมินครู ตัวบ่งชี้การสังเกตและการประเมินพฤติกรรมการสอนต้องสัมพันธ์กับสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน ดังนั้นการสอนที่มีประสิทธิภาพคือการแสดงพฤติกรรมการสอนที่มีประสิทธิภาพอย่างเฉพาะเจาะจง (specific effective teaching behaviors) ซึ่งวิธีการในลักษณะนี้ยังใช้อยู่ในรัฐคอนเนตทิคัต ฟลอริดา จอร์เจีย หลุยเซียนา มิสซิสซิปปี นอร์ทคาร์โรไลนา เซาท์คาร์โรไลนา เท็กซัส และเวอร์จิเนีย โดยสรุปความสามารถ (competency) ที่จำเป็นในการประเมินความสามารถในเชิงปฏิบัติของครูในด้านต่อไปนี้คือ การเตรียม การวางแผน และการประเมิน (เป้าหมายและจุดประสงค์ วิธีสอนและกิจกรรมการเรียนรู้ กำหนดเนื้อหาและเวลา สื่อและอุปกรณ์ การเรียนรู้ที่บ้าน การประเมินผล ฯลฯ) การจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียน (การใช้เวลาอย่างเหมาะสม การจัดสภาพทางกายภาพ การให้ผลย้อนกลับ ฯลฯ) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (การจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับจุดประสงค์และเนื้อหา การใช้คำถาม การสื่อสาร การใช้วิธีสอนให้สอดคล้องกับเนื้อหาและระดับของเด็ก การให้งาน การใช้วิธีสอนหลากหลายวิธี การให้ผลย้อนกลับ ฯลฯ) การประเมินผล (ประเมินเป็นระยะ สอดคล้องกับจุดประสงค์ เนื้อหา และกิจกรรม การใช้แรงจูงใจ ฯลฯ)

ช่วงที่ 3 ของการพัฒนาแบบการพัฒนาคู่มือในการจัดทำสาระหลักสูตร คือ การประชุมสัมมนาสรุปผล และการประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาคู่มือในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาในภาพรวม พบว่า ครูผู้สอนเห็นว่าในการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน และการนิเทศติดตามผล ตลอดจนการให้คำแนะนำปรึกษาหารือต่างๆ ทำให้ครูผู้สอนได้รับความรู้ที่ถูกต้องในการจัดทำหลักสูตรของโรงเรียน สามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติจริงได้ดี และใช้อย่างมีประสิทธิภาพของครูได้ และมีข้อเสนอแนะว่าควรให้ผู้บริหารโรงเรียน และฝ่ายวิชาการโรงเรียนเข้ารับการอบรมด้วย การจัดทำสาระหลักสูตรต้องอาศัยความร่วมมือกันในที่อย่างจริงจัง วิทยากรให้การอบรมควรให้การอบรมเป็นแนวเดียวกัน ควรมีการติดตามผลเป็นระยะ เพื่อเพิ่มความชำนาญในการปฏิบัติงานของครู ควรอบรมก่อนการทำหลักสูตรของโรงเรียน ควรแยกสุขศึกษากับพลศึกษาออกจากกัน เวลาการ

อบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน น้อยเกินไป ครูบางคนยังไม่ปรับเปลี่ยนพฤติกรรม คิดว่าหลักสูตรเก่ากับใหม่ไม่แตกต่างกัน จึงควรเปลี่ยนแปลงความคิดของครูโดยอาศัยผู้ชี้แนะที่รู้จักจริง

จากข้อมูลเชิงคุณภาพดังกล่าว จะเห็นได้ว่าเรื่องของ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม จะขึ้นอยู่กับเจตคติ หรือความรู้สึก อารมณ์ ความเชื่อเป็นสำคัญ ดังนั้น การเปลี่ยนแปลงเจตคติของครูให้เกิดการยอมรับ และตระหนักในความสำคัญของการเปลี่ยนแปลงจึงมีความสำคัญต่อการปฏิรูปการศึกษาเป็นอย่างมาก สอดคล้องกับที่ Lewin(59) บิดาของทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง ได้สรุปไว้เป็นโมเดลของการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม 3 ขั้นตอน ขั้นตอนแรก คือ การละลายน้ำแข็ง (ละลายพฤติกรรม) ซึ่งเป็นสภาพปัจจุบันด้วยการลดพลังยับยั้ง/ต่อต้านและหรือเพิ่มพลังขับ การเพิ่มแรงพยายามเป็นขั้นตอนที่ 2 โดยการเปลี่ยนแปลงหรือกระทำกับกลุ่มเล็ก ๆ ประมาณ 10-15 คน และขั้นตอนสุดท้ายที่เป็นสภาพการณ์ที่พึงประสงค์ คือการแช่แข็ง (คงพฤติกรรม) เมื่อประสบความสำเร็จในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมนั้น ๆ แล้ว และผู้วิจัยก็ได้มุ่งเน้นเรื่องการสร้างเจตคติเพื่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครูมาตั้งแต่ก่อนและระหว่างการอบรมเชิงปฏิบัติในช่วงที่ 1 รวมทั้งกระบวนการนิเทศติดตามผลในช่วงที่ 2 โดยศึกษาทฤษฎีที่เกี่ยวข้องหลายทฤษฎี โดยเฉพาะทฤษฎีรูปแบบของสนามพลัง (Force Field Model) ของ Lewin (59) ที่กล่าวถึงพลังขับ (driving forces) คือ การแทรกแซงหรืออำนาจรัฐ (ซึ่งผู้วิจัยตีความว่าเป็นอำนาจหรือการบังคับมาจากรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2540 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544) คำนิยมของสังคม การเปลี่ยนแปลงเทคโนโลยี การเกิดองค์ความรู้ใหม่ (ซึ่งผู้วิจัยตีความว่าเกิดจากการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรใหม่ องค์ความรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา และพลศึกษา ตลอดจนการจัดการศึกษาที่ใช้มาตรฐานการเรียนรู้ นำทาง) และกระบวนการบริหารจัดการ (ซึ่งผู้วิจัยตีความว่าเป็นการเปลี่ยนแปลงระบบการบริหารจัดการ ที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน) ส่วนพลังยับยั้ง/ต่อต้าน (restraining forces) เกิดจากความกลัวการไม่รู้ ภาวะคุกคามหรืออิทธิพลต่าง ๆ (ซึ่งผู้วิจัยตีความว่าเป็นอำนาจสั่งการ การบังคับ เงินเวลา) ความรู้หรือทักษะล้าสมัย (ซึ่งผู้วิจัยตีความว่าแต่เดิมครูเรียนรู้หรือมีความรู้และทักษะตามหลักสูตรเก่าที่เน้นเนื้อหาเป็นหลัก ประกอบกับครูเป็นผู้สอนไม่ใช่ผู้ทำหลักสูตร แต่สำหรับหลักสูตรใหม่เป็นหลักสูตรแกนกลางที่ใช้มาตรฐานนำทาง และครูต้องจัดทำสาระหลักสูตรเอง จึงเป็นองค์ความรู้ ความสามารถ/ทักษะใหม่ ที่ครูจำเป็นต้องเรียนรู้) คำนิยมความเชื่อดั้งเดิม และแหล่งทรัพยากรอันจำกัด ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเชื่อว่าควรต้องลดพลังยับยั้ง/ต่อต้านให้เหลือน้อยที่สุด และเพิ่มพลังขับให้มากขึ้นหรือมากที่สุด จึงจะสามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครูได้อย่างแท้จริง และยั่งยืน ซึ่งก็สอดคล้องกับที่ Chin (61) กล่าวว่า กลวิธีการเปลี่ยนเจตคติ คำนิยม ความรู้ และทักษะ ด้วยการให้การศึกษแก่ครู จะทำให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นมาได้ ซึ่งผู้วิจัยคิดว่าเป็นหนทางที่จะนำไปสู่การปฏิรูปการศึกษาได้อย่างแท้จริง สอดคล้องกับที่ O'Neil (63) กล่าวว่า “การพัฒนาจะไม่มีวันสำเร็จหากไม่เริ่มต้นจากการพัฒนาคนก่อน”

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้ให้ครูประเมินเจตคติของตนเองที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรฯ 3 ช่วง โดยใช้แบบประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น (ภาคผนวก ค) เพื่อสรุปเจตคติที่มีรูปแบบการพัฒนาครูดังกล่าว ความหมายของเจตคติที่ใช้ในการประเมินนี้หมายถึงความรู้สึก ความเชื่อที่มีต่อเรื่องนั้น ๆ ในระดับดี/สูง/มาก ปานกลาง และน้อย โดยแยกการประเมินเป็นแต่ละโรงเรียน และผลสรุปรวมทุกโรงเรียน พบว่ามีเจตคติอยู่ในระดับดีทั้งในกรุงเทพมหานครและในเพชรบุรี และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ (12 ข้อ) ก็อยู่ในระดับดีเช่นเดียวกัน ยกเว้นข้อ 9 วิธีการให้คำแนะนำช่วยเหลือระหว่างกรณีพิเศษ และข้อ 11 ความเหมาะสมของลักษณะการประชุมสัมมนาหลังการนิเทศ ที่ครูผู้สอนในโรงเรียนพรหมานุสรณ์เห็นว่าอยู่ในระดับปานกลาง ทั้งนี้ เพราะครูผู้สอนต้องการให้ผู้วิจัยใช้เวลามากกว่านั้น เนื่องจากมีรายละเอียดมาก และต้องการนำไปประกอบการทำผลงานทางวิชาการ เพื่อกำหนดตำแหน่งอาจารย์ 3 ดังนั้น บางคำถาม บางเรื่อง จึงเจาะลึกรายละเอียดเพื่อการดังกล่าว จึงมีบางส่วนที่นอกเหนือไปจากจุดมุ่งหมายของการนิเทศติดตามผลในการวิจัยครั้งนี้

อย่างไรก็ตามผลการประเมินเจตคติในช่วงที่ 3 นี้ เป็นตัวชี้วัดที่ทำให้ผู้วิจัยมีความมั่นใจในประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรฯ โดยเฉพาะรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรฯ 5 ใบบาง 8 ขั้นตอน ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

สรุปแล้วผลการวิจัยเรื่องการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษานี้ สามารถใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาครู เพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้ (หลักสูตรและการสอน) อันนำไปสู่ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาตามที่ประเทศไทยมุ่งหวังได้รวดเร็วขึ้น สอดคล้องกับที่ OECD หรือ Organization for Economic Co-operation and Development (87) ซึ่งเป็นองค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนาของกลุ่มประเทศผู้นำทางเศรษฐกิจระดับโลก 11 ประเทศ ได้แก่ ออสเตรเลีย ออสเตรีย ฟินแลนด์ ฝรั่งเศส อิตาลี ญี่ปุ่น นิวซีแลนด์ นอร์เวย์ สวีเดน อังกฤษ และสหรัฐอเมริกา ได้เสนอนโยบายการปรับปรุงและรักษาคุณภาพครู ให้เป็นกลยุทธ์ในการปรับปรุงการเรียนการสอน และการอบรมครูประจำการ ถือเป็นเครื่องมือสำคัญของนโยบายที่จะช่วยให้ครูมีความชำนาญในบทบาทและความรับผิดชอบใหม่ การอบรมครูประจำการเป็นการเตรียมความพร้อมใหม่ การอบรมครูประจำการเป็นการเตรียมครูได้จำนวนมาก ขณะที่การฝึกหัดครูเป็นการเตรียมครูได้จำนวนน้อย (จบการศึกษา) การฝึกอบรมครูประจำการ จึงเป็นเครื่องมือในการแก้ปัญหาการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นได้อย่างรวดเร็ว วิธีหนึ่งที่จะช่วยเสริมการเปลี่ยนแปลงใหม่ คือ การบริหารแบบเน้นโรงเรียนเป็นฐาน ประเทศญี่ปุ่นมีนโยบายชัดเจนในการอบรมครูประจำการ โดยกำหนดโปรแกรมการอบรมเป็นช่วงเวลา ประเทศอิตาลี กำหนดแผนการอบรมครูประจำการในแต่ละปี และนำไปปฏิบัติทั้งในระดับประเทศ ระดับจังหวัด และระดับท้องถิ่น โดยนำความต้องการของครูแต่ละโรงเรียนมาเป็นจุดเริ่มต้น ประเทศฟินแลนด์ ให้ความสำคัญกับการเปลี่ยน

หลักสูตรและวิธีสอน โดยให้โรงเรียนมีอิสระมากขึ้น ดังนั้นโปรแกรมการอบรมครูประจำการแบบเข้มข้นจึงเป็นสิ่งสำคัญ เพราะช่วยเปลี่ยนวิธีคิดและพฤติกรรมของครูให้เป็นแบบใหม่ ประเทศสวีเดน รัฐบาลเป็นผู้สนับสนุนเงินทุนในการอบรมครูประจำการ และจัดหาผู้เชี่ยวชาญไปช่วยเหลือในท้องถิ่นต่าง ๆ ประเทศอังกฤษและเวลส์ มีการควบคุมหลักสูตรการฝึกอบรมครูประจำการอย่างใกล้ชิด เพราะเป็นเรื่องของการพัฒนาวิชาชีพที่ทำการค้า ประเทศออสเตรเลียพบว่า การจัดอบรมครูประจำการคือสิ่งที่มีค่ามากที่สุด เช่นเดียวกับประเทศนิวซีแลนด์ และเดือนอันตรายเรื่องการพัฒนาวิชาชีพที่ทำการค้า

OECD ยังได้กล่าวถึงการประเมินการทำงานของครูว่า จากการศึกษาของหลายประเทศบ่งชี้ว่า การประเมินหรือวัดผลครูเริ่มมีความสำคัญมากขึ้น ส่วนใหญ่เชื่อมโยงเข้ากับการพัฒนาครูในวงกว้าง แต่การประเมินจะแตกต่างกันบ้าง เช่น สหรัฐอเมริกา ได้กำหนดรายละเอียดของการประเมินครูเป็นมาตรฐาน 8 ข้อ เช่น ครูต้องแสดงความรู้ในเนื้อหาและหลักสูตร จัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสม แสดงการวางแผนที่เหมาะสม บริหารการสอนและดูแลความประพฤติของนักเรียน แสดงความมีมนุษยสัมพันธ์และทักษะในการสื่อสาร ประเมินผลนักเรียน ประเทศสกอตแลนด์ กำหนดนโยบายการประเมินและการพัฒนาครูอย่างสม่ำเสมอทั่วประเทศ และถือเป็นการพัฒนาด้านวิชาชีพครู เพราะเชื่อว่าช่วยสร้างแรงจูงใจและการสื่อสาร ช่วยให้ครูประสบความสำเร็จในการทำงาน สร้างโอกาสให้เกิดการวิเคราะห์ความต้องการการพัฒนาครูเป็นการทบทวนการทำงานในวิชาชีพ เพื่อการพัฒนา และสุดท้าย OECD สรุปว่า ครูจะยอมรับความต้องการในการพัฒนาก็ต่อเมื่อมีทรัพยากร มีโอกาสจะได้ในสิ่งที่ต้องการ มีความพึงพอใจ การประเมินผลต้องกระทำเป็นประจำและตลอดไป พร้อมทั้งมีการอภิปรายโต้แย้งในการดำเนินการที่เป็นส่วนย่อยเป็นครั้งคราว

นอกจากนั้น การพัฒนาครู ยังมีส่วนสำคัญต่อการเพิ่มศักยภาพให้ได้ตามมาตรฐานการศึกษาของชาติ ดังที่สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (72) กำหนดไว้ในมาตรฐานที่ 2 แนวการจัดการศึกษา มุ่งพัฒนาผู้เรียนเป็นสำคัญและการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ดังตัวบ่งชี้ 2.2 มีการพัฒนาผู้บริหาร ครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา อย่างเป็นระบบและมีคุณภาพ

ผู้วิจัยใช้การฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based training) ตรงตามองค์ประกอบที่เสนอโดยสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (78) 8 ประการ คือ 1) ผู้ให้การอบรมต้องเป็นผู้ชำนาญ มีประสบการณ์และผลงาน ซึ่งผู้วิจัยเป็นวิทยากรหลักสูตรระดับชาติของกระทรวงศึกษาธิการอยู่แล้ว 2) ผู้เข้ารับการอบรม เป็นครูที่มีความจำเป็นต้องพัฒนาเพื่อการปฏิรูปการเรียนการสอน สมัยครใจ และผู้บริหารสนับสนุน 3) จำนวนผู้เข้ารับการอบรม มีพอประมาณ เพื่อประสิทธิภาพของการให้คำปรึกษาหารือ แนะนำ และนิเทศติดตามผล 4) รูปแบบและกระบวนการของการฝึกอบรม จัดขึ้นตามสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม มุ่งเน้นการฝึกปฏิบัติจริง ใช้การบูรณาการ ใช้วงจรการทำงานแบบ PDCA

5) เนื้อหาสาระหลักสูตร หรือชุดฝึกอบรม เพื่อการปฏิรูป (learning reform) ทั้งหลักสูตรและการสอนตามสาระในหมวด 4 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 6) การประเมินผล กระทำก่อนการอบรม ระหว่างการอบรม และหลังการอบรม ผู้ให้การอบรมได้ให้คำปรึกษาหารือ แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ นิเทศ ติดตามประเมินผลการอบรมอย่างสม่ำเสมอ และที่สำคัญคือมีการประเมินผลการฝึกอบรมจากการเปลี่ยนแปลงเจตคติและพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู 7) สถานที่ฝึกอบรม คือ โรงเรียนหรือสถานศึกษา เพราะเป็นสถานการณ์จริง ช่วยประหยัดค่าใช้จ่ายในการเดินทาง ค่าอาหาร และเครื่องดื่ม และอื่น ๆ เพราะโรงเรียนช่วยอำนวยความสะดวกได้ 8) ผู้บริหารโรงเรียนและเพื่อนครูให้ความร่วมมืออำนวยความสะดวก หรือให้โรงเรียนเป็นเจ้าของโครงการฝึกอบรม การพัฒนาครูด้วยรูปแบบของผู้วิจัยยังสอดคล้องกับที่พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต) (68) กล่าวว่า “ท่านว่า มนุษย์เป็นสัตว์ประเสริฐด้วยการฝึก ถ้าไม่ฝึกก็ไม่ประเสริฐ” และสอดคล้องกับที่ Laker, Lea, and Laker (117) พบว่า การพัฒนาครูมีความสำคัญและจำเป็นในการพัฒนาวิชาชีพ มิฉะนั้นจะเหมือนคนที่หยุดอยู่กับที่หรือตายแล้ว และต้องกระทำอย่างยืดหยุ่น แต่ยึดหลักการที่ถูกต้อง

โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนาครูผู้สอนพลศึกษา ซึ่งเป็นวิชาที่มีธรรมชาติแตกต่างจากวิชาอื่น ๆ นั้น Lienert (118) กล่าวว่า จำเป็นต้องมีการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาอย่างเข้มข้น โดยเฉพาะการเปลี่ยนเจตคติของครูและการที่ครูต้องทำให้นักเรียนเกิดเจตคติที่ดีต่อพลศึกษาด้วย การฝึกอบรมต้องเป็นเฉพาะเรื่อง และตรงตามความต้องการจำเป็นของครู เพื่อการพัฒนาวิชาชีพ นอกจากนี้การฝึกอบรมยังช่วยให้ใช้หลักสูตรใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับที่ The Education Review Office (119) ของนิวซีแลนด์ระบุถึงความสำคัญของการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ว่า ต้องกระทำอย่างต่อเนื่อง ควรจัดในโรงเรียน ทำได้หลายรูปแบบ ทั้งกิจกรรมการเรียนรู้เฉพาะอย่าง ที่สนองตอบต่อความต้องการจำเป็นของครู โรงเรียน และประเทศชาติ เพื่อการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรใหม่ให้สำเร็จ รวมทั้งการเปลี่ยนแปลงเรื่องอื่น ๆ โดยอาศัยการใช้ฐานความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครู (competency-based inservice training) แต่เดิมมาเป็นองค์ประกอบเบื้องต้น ซึ่งผู้วิจัยได้ดำเนินการเช่นเดียวกันนี้

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์

1.1 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาควรได้นำผลการวิจัยนี้ไปใช้เป็นนโยบายในการพัฒนาครู เพื่อดำเนินการปรับปรุงสาระหลักสูตรให้มีคุณภาพมากยิ่งขึ้น

1.2 สำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐานควรได้พัฒนาครูด้วยการพัฒนารูปแบบเก่าเสียใหม่ โดยเพิ่มความต่อเนื่องตามรูปแบบการพัฒนาครูของผู้วิจัยที่มี 3 ช่วง เพื่อให้เกิดประสิทธิผลสูงสุดแก่ครู

1.3 เนื่องจากผู้วิจัยดำเนินการวิจัยแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (Standard-Based Training) และคำนึงถึงความยืดหยุ่นในการฝึกอบรม โดยใช้หลักกัลยาณมิตร โดยเฉพาะการใช้รูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร 5 ใบบาง 8 ชั้นตอน ตลอดจนเทคนิคต่าง ๆ ในการฝึกอบรม เพราะคำนึงถึงครู (competency-based) ดังนั้นการจะนำรูปแบบนี้ไปใช้ จึงควรคำนึงถึงปัจจัยด้านนี้ที่สำคัญ และควรจัดการฝึกอบรมแบบใช้ความสามารถของครูเป็นฐาน (competency-based inservice training system)

1.4 การนำรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของผู้วิจัยไปใช้ ผู้ใช้หรือผู้ให้การฝึกอบรมควรต้องศึกษาทฤษฎี เอกสารต่าง ๆ เพื่อความเข้าใจให้ชัดเจน จะได้ช่วยสร้างความมั่นใจให้แก่ตนเองและผู้รับการอบรม รวมทั้งก่อให้เกิดเจตคติที่ดีที่จำเป็นต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของมนุษย์เป็นอันดับแรก

1.5 เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินความรู้ ความสามารถและเจตคติ ตลอดจนพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูที่สร้างขึ้นโดยผู้วิจัย สามารถนำไปใช้ในการประเมินผลตนเองของครู การประเมินโดยผู้บริหารและอื่น ๆ เพื่อการตรวจสอบศักยภาพของครู และใช้ในการตัดสินใจในการดำเนินการพัฒนาครูในโอกาสต่อ ๆ ไป และใช้ในการประเมินคุณภาพการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาได้ และควรใช้ประเมินทั้งก่อนและหลังการฝึกอบรม

1.6 การฝึกอบรมครูแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน มีผลต่อการพัฒนาการปฏิบัติงานของครูอย่างเห็นผลได้ทันทีหรือรวดเร็ว จึงมีผลกระทบต่อประสิทธิภาพการสอนในโรงเรียนโดยรวม

1.7 การฝึกอบรมหรือการพัฒนาวิชาชีพครูที่ประสบความสำเร็จสูงเกิดจากการสนับสนุนของผู้บริหารโรงเรียน ดังนั้น การจะจัดฝึกอบรมต่าง ๆ นอกจากดำเนินการให้ตรงกับความจำเป็นของครูแล้ว ยังต้องอาศัยความเห็นชอบ ความเข้าใจ และความตระหนักในคุณค่า และการสนับสนุนให้มีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องจากผู้บริหารโรงเรียนด้วย

1.8 วิชาพลศึกษามีลักษณะเฉพาะ การจัดการฝึกอบรมควรได้จัดให้ตรงกับความจำเป็น โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเปลี่ยนแปลงวิสัยทัศน์ของกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาที่มุ่งเน้นถึงการสร้างเสริมสุขภาพ เพื่อความเป็นดีอยู่ดี หรือสภาวะที่เป็นสุข (wellness) ของนักเรียน และผู้ให้การอบรมต้องมีความรู้ในหลักวิชาสาขานี้โดยตรง ครูจึงจะได้รับหลักการที่ถูกต้อง

1.9 ผลการวิจัยนี้สามารถนำไปบรรจุเป็นรายวิชาในหลักสูตรการผลิตครูของสถาบันต่าง ๆ เนื่องจากผู้ที่จะเป็นครูต้องมีความรู้ ความสามารถ และเจตคติต่อการจัดทำสาระหลักสูตรเป็นอย่างดี เมื่อสำเร็จการศึกษาไปแล้วจะได้เป็นครูใหม่ที่ทันสมัย และมีคุณภาพ

1.10 ควรได้มีการพิจารณาประสิทธิผลด้านความรู้ ความสามารถ และเจตคติของครู จากสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของผู้เรียนประกอบด้วย

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรได้ทดลองนำรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรของผู้วิจัยไปใช้ทดลองกับครูกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น ๆ

2.2 ควรทดลองใช้เวลาการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการให้มากกว่า 3 วัน เพื่อเปรียบเทียบผลว่าจะดีกว่าหรือไม่

2.3 ควรได้มีการทดลองพัฒนารูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรรูปแบบอื่น ๆ อีกตามหลักการของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ว่า “มีเอกภาพในนโยบาย แต่หลากหลายการปฏิบัติ” เพื่อป้องกันมิให้ครูติดยึดในรูปแบบเดียว เพราะอาจมีรูปแบบอื่นที่ดีหรือดีกว่าอีก โดยเฉพาะโรงเรียนขนาดเล็ก ที่มีครูจำนวนน้อย (3-5 คนทั้งโรงเรียน) และต้องสอนทุกวิชา



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

1. กระทรวงศึกษาธิการ. (2544). *หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544*. กรุงเทพมหานคร : องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.)
2. กระทรวงศึกษาธิการ. (2544). *สาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544*. กรุงเทพมหานคร : องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.)
3. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2542). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542*. กรุงเทพมหานคร : พริกหวานกราฟฟิค.
4. กระทรวงศึกษาธิการ. (2544). *คู่มือการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา*. กรุงเทพมหานคร : องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.).
5. Ornstein, Allan C. and Francis P. Hunkins. (1993). *Curriculum : Foundation, Principles and Issues*. 2nd ed. Boston : Allyn and Bacon.
6. เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์. (2539). *หลักสูตร : แนวคิด ทฤษฎี และการวิจัย*. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
7. Wuest, Deborah A. and Charles A. Bucher. (1999). *Foundations of Physical Education and Sport*. 13th ed. Boston : WCB / McGraw – Hill.
8. Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
9. Taba, Hilda. (1962). *Curriculum Development : Theory and Practice*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
10. Ellis, Arthus K, James A. Mackey and Allen D. Glenn. (1988). *The School Curriculum*. Boston : Allyn and Bacon.
11. McNeil, John D. (1990). *Curriculum : A Comprehensive Introduction*. 4th ed. Allyn and Bacon.
12. Walker, Decker. (1990). *Fundamentals of Curriculum*. San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.
13. Dick, Walter. (1987). "Instructional Design and the Curriculum Development Process," *Educational Leadership*. December – January, pp. 54-56.
14. Beauchamp, George A. (1981). *Curriculum Theory*. 4th ed. Itasca, Ill. : Peacock.
15. Caswell, Hollis L. and Doak S. Campbell. (1935). *Curriculum Development*. New York : American Books.

16. Smith, B. Othanel, William O. Stanley and J. Harlan Shores. (1950). *Fundamentals Of Curriculum Development*. New York : World Books.
17. Miller, John P. and Wayne Seller. (1985). *Curriculum Perspective and Practice*. New York : Longman.
18. Schubert, William H. (1986). *Curriculum : Perspective, Program, and Possibility*. New York : Mcmillan.
19. Tanner, Daniel and Laurel N. Tanner. (1980). *Curriculum Development : Theory into Practice*. 2nd ed. New York : Macmillan.
20. Jones, Beau Fly. (1991). "Thinking and Learning : New Curricula for the 21st Century," *Educational Psychologist*. Spring, pp. 129 – 144.
21. Eisner, Elliot W. (1993). *The Educational Imagenation*. 3rd ed. New York : Macmillan.
22. Hass, Glen, ed. (1993). *Curriculum Planning : A New Approach*. 6th ed. Boston : Allyn and Bacon.
23. Shepherd, Gene D. and William B. Ragan. (1992). *Modern Elementary Curriculum*. 7th ed. New York : Rinehart and Winston.
24. Giroux, Henry A. and David E. Purpel. (1983). *Curriculum : An Introduction to the Field*. 2nd ed. Berkeley, Calif : McCutchan.
25. Saylor, Gaylen, William M. Alexander and Arthur J. Lewis. (1981). *Curriculum Planning For Better Teaching and Learning*. 4th ed. New York : Holt, Rinehart and Winston.
26. Doll, Ronald C. (1992). *Curriculum Improverment : Decision Making and Process*. 8th ed. Needham Heights, Mass. : Allyn and Bacon.
27. Glatthorn, Allan A. (1987). *Curriculum Leadership*. Glenview, Ill. : Scott, Foresman.
28. Lieberman, Ann. (1986). *Rethinking School Improvement : Research, Craft, and Concept*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
29. วาสนา คุณาอภิสิทธิ์. (2541). *หลักสูตรพลศึกษา*. กรุงเทพมหานคร : ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
30. Fullan, Michael. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. 2nd ed. New York : Teachers College Press, Columbia University.
31. Elliot, David L. and Arthur Woodward, eds. (1990). *Textbooks and Schooling in the United States*. Eighty – ninth Yearbook of the National Society for the Study

Of Education, Part I. Chicago : The University of Chicago Press.

32. McDonald, James B. (1988). "Theory, Practice and the Hermeneutic Circle," In W. Pinar, ed., *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale, Ariz. : Gorsuch, Scarisbrick, pp. 101 – 113.
33. รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540. (2540). กรุงเทพมหานคร : เจ ฟิล์ม โปรเซส.
34. วิชาการ, กรม. (2544). *แนวทางการวัดและประเมินผลการเรียนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544*. กรุงเทพมหานคร : องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.).
35. กระทรวงศึกษาธิการ. (2545). *แนวทางการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา*. กรุงเทพมหานคร : องค์การขนส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.).
36. กระทรวงศึกษาธิการ.. (2545). *หลักสูตรมาตรฐานแห่งชาติ...สู่ชั้นเรียน*. แปลจาก How to Use Standards in the Classroom ของ Douglas E. Harris and Judy F. Carr, 1996. กรุงเทพมหานคร : โรงพิมพ์คุรุสภา ลาดพร้าว.
37. Popkewitz, Thomas S. (1991). *Political Sociology of Educational Reform*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
38. Bishop, Leslie J. (1976). *Staff Development and Instructional Improvement : Plans and Procedures*. Boston : Allyn and Bacon.
39. Fullan, Michael and Alan Pomfret. (1977). "Research on Curriculum and Instruction Implementation," *Review of Educational Research*. Winter, pp. 391 – 392.
40. Kouzer, James M. and Barry A. Posner. (1990). *The Leadership Challenge*. San Francisco : Jossey – Bass.
41. Morphet, Edgaar L., Roe L. Johns and Theodore L. Reller. (1982). *Educational Organization and Administration*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice – Hall.
42. Miles, Mathew B. and Karen Seashore Louis. (1990). "Mustering The Will and Skill For Change," *Educational Leadership*. May, pp. 57 – 61.
43. Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*. New York : Doubleday.
44. Marquardt, M.J. (1996). *Building the Learning Organization : A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success*. New York : McGraw Hill.
45. Griego, Orlando V., Gasy D. Geroy and Phillip C. Wright. (2000). "Predictors of Learning Organizations : a Human Resource Development Practitioner's Perspective," *The Learning Organizations*. 7, 1 : 5-12.

46. กมล สุตประเสริฐ และ สุนทร สุนันท์ชัย. (2541). *วิสัยทัศน์ทางการศึกษา : ทิศทางที่ไทยต้องทบทวน*. กรุงเทพมหานคร : สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.).
47. Goodlad, John I. (1975). *The Dynamics of Educational Change*. New York : McGraw – Hill.
48. Sarason, Seymour B. (1988). *The Culture of the School and the Problem of Change*. 2nd ed. Boston : Allyn and Bacon.
49. วิชาการ, กรม. (2544). *แนวทางการบริหารจัดการหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษา*. กรุงเทพมหานคร : โรงพิมพ์คุรุสภา ลาดพร้าว.
50. Harvey, Thomas R. (1992). *Checklist for Change*. Boston : Allyn and Bacon.
51. Loucks, Susan and Ann Lieberman. (1983). "Curriculum Implementation," in F.W. English, ed., *Fundamental Curriculum Decisions*. Alexandria, Va. : Association For Supervision and Curriculum Development, pp. 126 – 141.
52. Jenks, V.O. (1990). *Human Relations in Organization*. New York : Harper & Row.
53. คณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, สำนักงาน. (2544). *แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ. 2545 – 2549)*. กรุงเทพมหานคร.
54. Watkins, K. and V. Marsick. (1993). *Sculpting the Learning Organizations : Lessons In the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco, CA. : Jossey – Bass.
55. Beck, Michael. (1992). "Learning Organization : How to Create Them," *Industrial & Commercial Training*. Vol. 21 (Spring), pp. 21 – 28.
56. Gavin, D. (1993). "Building a Learning Organizations," *Harvard Business Review*. 71 : 78 – 91.
57. อรรถรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง. (2544). "องค์การเอื้อการเรียนรู้," *เอกสารประกอบการสอนวิชาการพัฒนารักษากรมมนุษย์กับการศึกษาในสังคมสารสนเทศ*. มปพ.
58. Mueller, Frank and Romano Dyerson. (2000). "Expert Human or Expert Organizations ?," *Organization Studies*. Vol. 20 No. 2, pp. 225 – 246.
59. Lewin, Kurt. (1951). *Field Theory in Social Sciences*. New York : Harper and Row.
60. Bennis, Warren. (1989). *On Becoming a Leader*. Reading, Mass. : Addison Wesley.
61. Chin, Robert. (1967). "Basic Strategies and Procedures for Effecting Change," in E.L. Morphet and C.O. Ryan, eds. *Planning and Effecting Needed Changes in Education*. Denver : Designing Education for the Future, pp. 39 – 57.
62. McNeil, John D. (1990). *Curriculum : A Comprehensive Introduction*. 4th ed. Glenview, Ill. : Scott, Freshman.

63. Hillard, Asa G. (1992). "Why We Must Pluralize the Curriculum," *Educational Leadership*. December - January, pp. 12 – 15.
64. คณะกรรมการปฏิรูประบบราชการ, สำนักงาน. (2543). *การปฏิรูประบบราชการ*. กรุงเทพมหานคร : ศรีเมืองการพิมพ์.
65. Giroux, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals*. Granby, Mass. : Bergin & Garvey.
66. Van Eynde, D., A. Church, R.F. Hurley and W.W. Burke. (1992). "What OD Practitioners Believe," *Training and Development*. Vol. 46 No.4, pp. 41 – 46.
67. Corner, J. and D. Ulrich. (1996). "Human Resource Roles : Creating Value, Not Rhetoric," *Human Resource Planning*. Vol. 3 No.19, pp. 38 – 50.
68. พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตฺโต). (2545). *รุ่งอรุณของการศึกษา : เบิกฟ้าแห่งการพัฒนาที่ยั่งยืน*. กรุงเทพมหานคร : สหธรรมิก.
69. ทิพาดี เมฆสุวรรณค์. (2543). "การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ : เพื่อการปฏิรูประบบราชการ," *การปฏิรูประบบราชการ*. กรุงเทพมหานคร : ศรีเมืองการพิมพ์.
70. อมเรศ ศิลาอ่อน. (2543). "คน : เป้าหมายหลักในการปฏิรูปราชการ," *การปฏิรูประบบราชการ*. กรุงเทพมหานคร : ศรีเมืองการพิมพ์.
71. มนต์รี จุฬวัฒน์ทล. (2543). *นโยบายการผลิตและพัฒนาครู*. กรุงเทพมหานคร : พริกหวานกราฟฟิค.
72. เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2548). *มาตรฐานการศึกษาของชาติ*. กรุงเทพมหานคร : สหทัยปลื้มและการพิมพ์.
73. OECD. (1992). *High – Quality Education and Training for All*. OECD, Paris.
74. Baasland, B. (1993). "Teaching Quality : The National Case Study," *Royal Ministry Of Education, Research and Church Affairs*. Oslo, Norway.
75. Baker, C.A., P. Muschamp, and T. Dracup. (1993). "Teacher Quality : English Case Study," Office for Standards in Education and Department for Education, London.
76. สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. (2543). *ข้อเสนอเชิงนโยบายการปฏิรูปวิชาชีพครูตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ*. กรุงเทพมหานคร : สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. สำนักนายกรัฐมนตรี.
77. พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต). (2548). *ธรรมนุญชีวิต*. นครปฐม : สำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ.

78. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2546). *คู่มือโครงการสนับสนุนการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน : นโยบายและแผนยุทธศาสตร์การพัฒนาคูเพื่อปฏิบัติการเรียนรู้*. กรุงเทพมหานคร : แคนดิด มีเดีย.
79. National Association for Sports & Physical Education. (1995). *Moving in to the Future : National Physical Education Standards : A Guide to Content and Assessment*. Boston : WCB/McGraw – Hill.
80. Learning Media, Ministry of Education. (1993). *The Newzealand Curriculum Framework*. Wellington.
81. North Carolina, USA. (1996). *Healthful Living Curriculum (k – 12)*. Available from : <http://www.dpi.State.Nc.us/curriculum/health/index.html/>.
82. Florida, USA,. (1999). *Elementary Physical Education Curriculum*.). Available from : <http://www.Sdhc.K12.Plus/~pc.Elementary/platforms.Htm>.
83. Department of Education, Hawaii. (1999). *Making Sense of Standards*. Office of Accountability and School Instructional Support/School Renewal Group.
84. Department of Education. (1995). *The National Curriculum : Physical Education*. London : HMSO.
85. Educational Broadcasting Corporation. (2000). *Standards in Action*. Public Affairs Television. Available from : <http://www.thirteen.org/siapreview/html> (23/4/2547).
86. วิชัย วงษ์ใหญ่. (2544). *เอกสารประกอบการฝึกอบรมหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544*. อัดสำเนา.
87. นัยนา ทองศรีเกตุ (แปล). (2544). *การสอนดีมีคุณภาพ*. แปลจาก OECD. (1994). *Quality in Teaching*. Paris : สถาบันการแปลหนังสือกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
88. Kimmel, Howard and Mask O’ Shea. (1999). “Professional Development and the Implementation of Standards,” *29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. November 10 – 13, San Juan, Puerto Rico.
89. Guskey, T.R. (1986). “Staff Development and the Process of Teacher Change,” *Educational Researcher*. 15 : 5 – 12.
90. King, M. Bruce. (2001). “Building School Capacity Through Professional Development : Conceptual and Empirical Considerations,” *ABI/Inform. International Journal of Education Management*. 15, 2 : 1 – 10.

91. Old Rochester Regional School District & Superintendency Union # 55. (2003). *Implementation Program*. Marion – Mattapoi Sett – Rochester, Available from : [http://www.orr.Mec.Edu/orrsd/curriculum./mathImplementation & Training](http://www.orr.Mec.Edu/orrsd/curriculum./mathImplementation&Training).
92. Rycus, Judith S. and Ronald C. Hughes. (2000). "What is Competency-Based Inservice Training?" *Institute for Human Services*. Available from : www.inservicetrain.org (10/4/2547)
93. Education Review Office. (1995). "The In-service Training of Teachers ; The Responsibility of Boards of Trustees." 5 (Autumn).
94. Education Review Office. (2000). "In-service Training for Teachers in New Zealand School." No.1, Autumn. Available from : <http://www.ero.govt.nz/InserviceTraining.htm> (3/4/2547)
95. Connelly, J. (2002). "Reply to the Behavior Change Consortium Researchers ; The Real Issues in Health Promotion," *Health Education*. 17, 6 (December) : 704-705.
96. Bullough Jr., Robert V. and Craig Kridel. (2003). "workshop, In-service Teacher Education, and the Eight Year Study." *Teaching and Teacher Education*. 19 : 665-679.
97. Thomas, L. and D. Knezek. (1991). "Providing Technology Leadership for Restructured Schools." *Journal of Research on Computing in Education*. 24, 2 : 265-279.
98. Lodge, Caroline and Jane Reed. (2003). "Transforming School Improvement Now and for the Future," *Journal of Education Change*. 4 : 45-62.
99. Craig, Cheryl J. (2003). "What Teachers Come to Know through School Portfolio Development." *Teaching and Teacher Education*. 19 : 815-827.
100. MeFarland, Allison J. (2001). "Developing a Strategic Marketing Plan for Physical Education." *The Physical Education*. 58, 4 : 191-197.
101. Zeigler, E.F. (1999). "The Profession Must Work Harder and Smarter to Inform those Officials Who Make Decisions that Affect the Field," *The Physical Educator*. 50, 3 : 114-119.
102. Cartwright, Dorwin. (1976). "Achieving Change in People," in W. Bennis, K. Benne And R. Chin, eds. *The Planning of Change*. New York : Holt, Rinehart. pp. 36 – 67.

103. Kimpston, Richard D., Howard Y. Willoures, and William S. Stockton. (1992).
 "Ways of The Knowing and the Curriculum," *Educational Forum*. Winter, pp.
 153-172.
104. Young, Robert. (1990). *A Critical Theory of Education*. New York : Teachers
 College Press, Columbia University.
105. Hirst, Paul. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. Boston : Routledge & Kegan
 Paul.
106. Bruner, Jerome S. (1963). *On Knowing : Essays for the Left Hand*. Cambridge,
 Mass. : Harvard University, p. 120.
107. Giroux, Henry. (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*. Albany,
 N.Y. : State University of New York Press.
108. O' Neil, John. (1992). "Preparing for the Changing Workplace," *Educational
 leadership*. March, pp. 6 – 9.
109. ทิศนา แชมมณี. (2545). *รูปแบบการเรียนการสอน : ทางเลือกที่หลากหลาย*.
 กรุงเทพมหานคร : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
110. ยาวดี รวงชัยกุล วิบูลย์ศรี. (2542). *การประเมินโครงการ : แนวคิดและแนวปฏิบัติ*.
 กรุงเทพมหานคร : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
111. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2543). *การเปลี่ยนแปลงและพัฒนาการทาง
 การศึกษาในภูมิภาคเอเชีย-แปซิฟิก : แนวโน้มและประเด็นสำคัญ*. กรุงเทพมหานคร :
 ฟันนี่พลับพลีซิ่ง.
112. Greene, M. and R. Gibbons. (1993). "Learning Logs for Self – Development,"
Training and Development. Feb.
113. Glickman, Carl D., Stephen P. Gordon and Jovita M. Ross-Gordon. (1995).
Supervision of Instruction. 3rd ed. Boston : Allyn and Bacon.
114. Metzler, Michall W. (1990). *Instructional Supervision for physical Education*. 2nd ed.
 Champaign, Ill. : Human Kinetics Books.
115. Rundall, Lynda E. (1992). *Systematic Supervision for Physical Education*.
 Champaign, Ill. : Human Kinetics.
116. Rudner, L.M. (1987). *What's Happening in Teacher Testing : An analysis of State
 Teacher Testing Practices*. Washington D.C. : Office of Educational Research
 and Improvement, U.S. Department of Education. (ERIC Document
 Reproduction Service No. Ed 228-867).

117. Laker, Anthony, Susan Lea and Julia Craig Laker. (2003). "Occupational Socialization of Student Teachers during School Experience", *Journal of ICHPER. SD. XXXIX, 3 (Summer) 49-55.*
118. Lienert, Christoph. (2003). "Strategies for Creating Inclusive Physical Education : Asking the Right questions", *Journal of ICHPER. SD. XXXIX, 2 (Spring) 22-27.*
119. Education Review Office. (2004). *In-Service Training for Teachers in New Zealand Schools. No.1 Autumn.* Available from : <http://www.ero.govt.nz/InServiceTraining.htm> (3/4/2547).



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บรรณานุกรม

- ชมรมผู้สนใจงานวิจัยทางการศึกษา, กองวิจัยการศึกษา, สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา
แห่งชาติ. (2530). *รวมบทความที่เกี่ยวกับการวิจัยการศึกษา*. กรุงเทพมหานคร :
รุ่งเรืองสาส์นการพิมพ์.
- วิทยาลัยการบริหารรัฐกิจ, มหาวิทยาลัยบูรพา. (2543). *พรมแดนความรู้ด้านการวิจัยและสถิติ :*
รวมบทความทางวิชาการของ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย. ชลบุรี : เอ็มเอ็นคอมพิวออฟเซท.
ศิริชัย กาญจนวาสี, ทวีวัฒน์ ปิตยานนท์ และดิเรก ศรีสุขโข. (2540). *การเลือกใช้สถิติที่*
เหมาะสมกับการวิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร : พชรกานต์พับลิเคชั่น.
- Board of Studies. (1995). *Health and Physical Education : Curriculum & Standards*
Framework. Victoria : Lithocraft Graphics.
- Board of Studies. (1995). *Using The CSF : Health and Physical Education*. Victoria :
Lithocraft Graphics.
- Borko, Hilda, Rebekah Elliot and Kay Uchiyama. (2002). "Professional Development :
a Key to Kentucky's Educational Reform Effort," *Teaching and Teacher*
Education. 18 : 969 – 987.
- Campbell, Donald T., Julian C. Stanley. (1963). *Experimental and Quasi Experimental*
Designs for Research. Chicago : Rand McNally College.
- Clarke, David and Hilary Hollingsworth. (2002). "Elaborating a Model of Teacher
Professional Growth," *Teaching and Teacher Education*. 18 : 947-967.
- Curriculum Corporation. (1994). *Health and Physical Education : a Curriculum*
Profile For Australian Schools. Victoria : A.E. Keating.
- Curriculum Corporation. (1994). *Health and Physical Education : A Statement on*
Health and Physical Education for Australian Schools. Victoria : A.E. Keating.
- Eisenhower National Clearing House. (2003). *Professional Development : By*
Your Own Design. <http://www.enc.org/professional/guide/>. (3 /2 / 2546).
- Kerlinger, Fred. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research*. 3rd ed. New York :
Holt, Rinehart and Winstion.
- Kirk, Roger E. (1995). *Experimental Design : Procedures for the Behavioral Sciences*.
3rd ed. Boston : Brooks/Cole.
- Papanastasiou, Elena C. and Paul F. Conway. (2002). "Teacher Professional
Development Through Lattice an International – Intercultural Project," *Studies*
in Educational Evaluation. 28 : 315 – 328.



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ก

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ลาวัญญ์ สุกกรี
ภาควิชาพลศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. รองศาสตราจารย์ ดร.เทพวาทณี หอมสนิท
ภาควิชาพลศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. รองศาสตราจารย์ ดร.กรรวิ บุญชัย
ภาควิชาพลศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
4. ดร.ศรีสมร พุ่มสะอาด
ผู้อำนวยการศูนย์พัฒนาหลักสูตร กรมวิชาการ
กระทรวงศึกษาธิการ
5. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกษม นครเขตต์
ภาควิชาพลศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
6. อาจารย์สุปรารถนา ยุกตะนันท์
อาจารย์ 3 ระดับ 9 กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา
โรงเรียนบดินทรเดชา 1 (สิงห์ สิงหเสนี)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ข
หนังสือขอความร่วมมือในการวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ ทม 0302(2700.0603)/1463

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

24 มิถุนายน 2546

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกษม นครเขตต์

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางวาสนา คุณาอภิสิทธิ์ นิสิตชั้นปริญญาตรีบัณฑิต ภาควิชาพลศึกษา สาขาวิชาพลศึกษา อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์ เรื่อง การพัฒนารูปแบบการพัฒนาคูในการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.รัชณี ขวัญบุญจัน ศาสตราจารย์ ดร.วรศักดิ์ เพียรชอบ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒนา สุวรรณเขตนิคม เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือวิจัยที่นิสิตสร้างขึ้น

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดเป็นผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ

โทร 0-2218-2680

ที่ ทม 0302(2700.0603)/1458

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

16 มิถุนายน 2546

เรื่อง ขออนุญาตทดลองใช้เครื่องมือวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการ โรงเรียนบดินทรเดชา 2

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางวาสนา คุณาอภิสิทธิ์ นิสิตชั้นปริญญาตรีบัณฑิต ภาควิชาพลศึกษา สาขาวิชาพลศึกษา อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์ เรื่อง การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.รัชณี ขวัญบุญจัน ศาสตราจารย์ ดร.วรศักดิ์ เพียรชอบ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒนา สุวรรณเขตนิยม เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในกรณีนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องทดลองใช้เครื่องมือ คือ แบบประเมินความรู้ ความสามารถ เจตคติ และรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา กับครูผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้ นางวาสนา คุณาอภิสิทธิ์ ได้ทดลองใช้เครื่องมือดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ

โทร 0-2218-2680

ที่ ทม 0302(2700.0603)/1451

ฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10330

16 มิถุนายน 2546

เรื่อง ขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการ โรงเรียนพญาไท

สิ่งที่ส่งมาด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ด้วย นางวาสนา คุณาอภิสิทธิ์ นิสิตชั้นปริญญาตรีบัณฑิต ภาควิชาพลศึกษา สาขาวิชาพลศึกษา อยู่ในระหว่างการดำเนินงานวิจัยวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนารูปแบบการพัฒนาคูในการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา” โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.รัชณี ขวัญบุญจัน ศาสตราจารย์ ดร.วรศักดิ์ เพียรชอบ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒนา สุวรรณเขตนิยม เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบประเมินความรู้ ความสามารถ เจตคติ และรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา กับครูผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ทั้งนี้ นิสิตผู้วิจัยจะได้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้ นางวาสนา คุณาอภิสิทธิ์ ได้ทำการเก็บข้อมูลวิจัยดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการต่อไป และขอขอบคุณมาในโอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุลักษณ์ ศรีบุรี)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

ปฏิบัติราชการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ฝ่ายวิชาการ

โทร 0-2218-2680



ภาคผนวก ค
เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง
(8 รายการ)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ใบงานที่ 7

กลุ่มสาระการเรียนรู้..... ชั้น.....เวลา.....ช.ม./นท. ภาคเรียนที่.....ปีการศึกษา.....
--

การออกแบบหน่วยการเรียนรู้
(Webbing)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ใบงานที่ 9

การจัดทำแผนการเรียนรู้

นำหน่วยการเรียนรู้จากใบงานที่ 6 มาจัดทำแผนการเรียนรู้
กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ชั้น.....ภาคเรียนที่.....

ชื่อแผน.....เวลา.....ชั่วโมง

1. จุดประสงค์การเรียนรู้
 - 1.1
 - 1.2
 - 1.3
2. สาระการเรียนรู้
 - 2.1
 - 2.2
 - 2.3
3. กระบวนการจัดการเรียนรู้
 - 3.1
 - 3.2
 - 3.3
4. กระบวนการวัดและประเมินผล
 - 4.1
 - 4.2
 - 4.3
5. แหล่งการเรียนรู้
 - 5.1
 - 5.2
 - 5.3

หมายเหตุ รูปแบบของการจัดการเรียนรู้ สามารถปรับได้ตามความเหมาะสมและความจำเป็น

ใบงานที่ 2

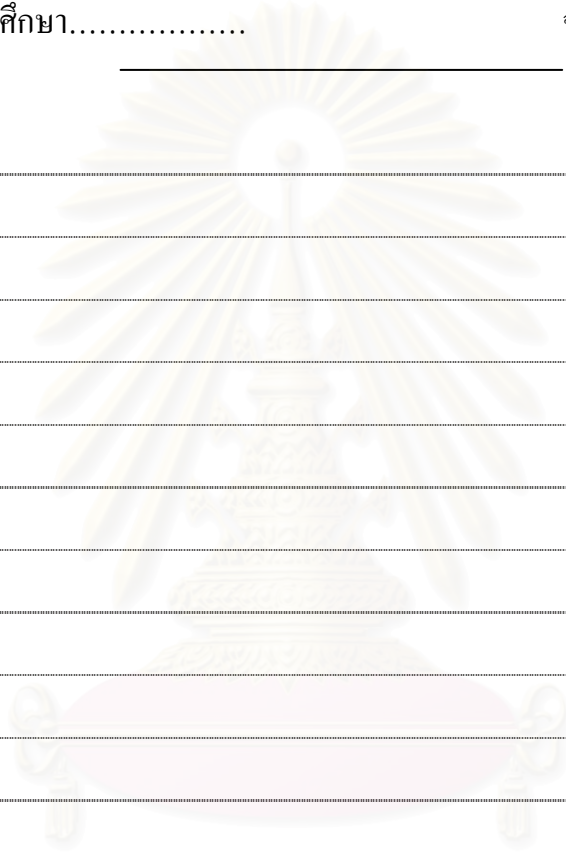
การจัดทำคำอธิบายรายกลุ่มสาระการเรียนรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้..... ชั้น

.....

ภาคเรียนที่..... ปีการศึกษา.....

จำนวน..... ชั่วโมง/ปี



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ใบงานที่ 3 การออกแบบหน่วยการเรียนรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้..... ชั้น.....
ภาคเรียนที่..... ปีการศึกษา..... จำนวน..... ชั่วโมง/ปี


สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ใบงานที่ 5

การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้

กลุ่มสาระการเรียนรู้..... ชั้น.....

ภาคเรียนที่..... ปีการศึกษา..... หน่วยที่.....

ชื่อแผนการเรียนรู้..... จำนวน..... ชั่วโมง

1. จุดประสงค์การเรียนรู้

.....

.....

.....

2. รายละเอียดของสาระการเรียนรู้

.....

.....

3. กิจกรรมการจัดการเรียนรู้

3.1 กิจกรรมการเรียนการสอน

.....

.....

3.2 วิธีสอน

.....

4. อุปกรณ์และสื่อการเรียนรู้

.....

.....

.....

5. การวัดและการประเมินผล

.....

.....

6. แหล่งการเรียนรู้เพิ่มเติม

.....

.....

ภาคผนวก ค 3

หมายเลข 3

แบบประเมินความรู้
เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กับสาระและมาตรฐานการเรียนรู้
สุขศึกษาและพลศึกษา

คำชี้แจง

แบบประเมินแบ่งออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544**ตอนที่ 2** ความรู้เกี่ยวกับสาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา
และพลศึกษา

ตอนที่ 1

โปรดทำเครื่องหมายวงกลม ○ ล้อมรอบตัวอักษรที่เป็นคำตอบที่ท่านต้องการลงใน
กระดาษคำตอบ

- หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2544 คืออะไร
 - หลักสูตรแกนกลาง
 - หลักสูตรเนื้อหาวิชา
 - หลักสูตรบูรณาการ
- หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2544 มีลักษณะอย่างไร
 - ใช้เนื้อหาแนวทาง
 - ใช้มาตรฐานแนวทาง
 - ใช้สาระแนวทาง
- หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานแบ่งตามพัฒนาการของผู้เรียนเป็นกี่ช่วงชั้น
 - 2 ช่วงชั้น
 - 3 ช่วงชั้น
 - 4 ช่วงชั้น
- ในแต่ละช่วงชั้นมีกี่ระดับชั้น
 - 2 ระดับชั้น
 - 3 ระดับชั้น
 - 4 ระดับชั้น
- จำนวนช่วงชั้นในระดับประถมศึกษากับระดับมัธยมศึกษา มีเท่าใด
 - 2 : 2
 - 3 : 3
 - 4 : 4
- โครงสร้างของหลักสูตรมีลักษณะอย่างไร
 - ยืดหยุ่นด้านสาระ
 - ยืดหยุ่นด้านสาระและเวลา
 - ยืดหยุ่นด้านสาระ เวลา และการจัดการเรียนรู้

7. หลักการสำคัญของหลักสูตรคือข้อใด
- ก. เป็นการศึกษาเพื่อความเป็นเอกภาพของชาติและมุ่งเน้นความเป็นไทย
 ข. เป็นการศึกษาที่มุ่งเน้นความเป็นไทยควบคู่กับความเป็นสากล
 ค. เป็นการศึกษาเพื่อความเป็นเอกภาพของชาติ มุ่งเน้นความเป็นไทยควบคู่กับความเป็นสากล
8. จุดหมายของหลักสูตรชั้นการศึกษาขั้นพื้นฐานเทียบเท่ากับอะไร
- ก. ปรัชญา ข. มาตรฐานการเรียนรู้ ค. คุณลักษณะผู้เรียน
9. จุดหมายของหลักสูตรชั้นการศึกษาขั้นพื้นฐานมีกี่ข้อ
- ก. 9 ข้อ ข. 10 ข้อ ค. 11 ข้อ
10. สาระการเรียนรู้พื้นฐานในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานแบ่งออกเป็นกี่กลุ่ม
- ก. 7 กลุ่ม ข. 8 กลุ่ม ค. 9 กลุ่ม
11. ทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ประกอบด้วยอะไรบ้าง
- ก. ความรู้ คุณธรรม และจริยธรรมในการเรียนรู้
 ข. ความรู้ ความเข้าใจ และทักษะหรือกระบวนการเรียนรู้
 ค. ความรู้ คุณธรรม จริยธรรม และทักษะหรือกระบวนการเรียนรู้
12. กิจกรรมพัฒนาผู้เรียนมีกี่ลักษณะ
- ก. 2 ลักษณะ ข. 3 ลักษณะ ค. 4 ลักษณะ
13. ช่วงการศึกษาภาคบังคับคือช่วงใด
- ก. ป.1 - ป.6 ข. ป.1 - ม.3 ค. ป.1 - ม.3
14. การกำหนดการเรียนรู้ไว้เพื่อการจัดการเรียนรู้และกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนสำหรับระดับประถมศึกษา มีลักษณะอย่างไร
- ก. ประมาณปีละ 700 - 1,000 ชั่วโมง เฉลี่ยวันละ 4 - 5 ชั่วโมง
 ข. ประมาณปีละ 800 - 1,000 ชั่วโมง เฉลี่ยวันละ 4 - 5 ชั่วโมง
 ค. ประมาณปีละ 800 - 1,100 ชั่วโมง เฉลี่ยวันละ 4 - 5 ชั่วโมง
15. การกำหนดการเรียนรู้ไว้เพื่อการจัดการเรียนรู้และกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนสำหรับระดับมัธยมศึกษา ต้น มีลักษณะอย่างไร
- ก. ประมาณปีละ 900 - 1,000 ชั่วโมง เฉลี่ยวันละ 5 - 6 ชั่วโมง
 ข. ประมาณปีละ 1,000 - 1,200 ชั่วโมง เฉลี่ยวันละ 5 - 6 ชั่วโมง
 ค. ประมาณปีละ 1,100 - 1,200 ชั่วโมง เฉลี่ยวันละ 5 - 6 ชั่วโมง

16. การกำหนดการเรียนรู้ไว้เพื่อการจัดการเรียนรู้และกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนสำหรับระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีลักษณะอย่างไร
- ปีละไม่น้อยกว่า 1,000 ชั่วโมง เฉลี่ยวันละไม่น้อยกว่า 6 ชั่วโมง
 - ปีละไม่น้อยกว่า 1,100 ชั่วโมง เฉลี่ยวันละไม่น้อยกว่า 6 ชั่วโมง
 - ปีละไม่น้อยกว่า 1,200 ชั่วโมง เฉลี่ยวันละไม่น้อยกว่า 6 ชั่วโมง
17. โครงสร้างการจัดหลักสูตรในสถานศึกษา มีลักษณะอย่างไร
- สาระการเรียนรู้พื้นฐาน สาระการเรียนรู้เพิ่ม และกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน
 - สาระการเรียนรู้พื้นฐาน สาระการเรียนรู้เพิ่ม และกิจกรรมแนะแนว
 - สาระการเรียนรู้พื้นฐาน สาระการเรียนรู้เพิ่ม และกิจกรรมนักเรียน
18. การจัดหลักสูตรในช่วงชั้นใดที่จัดเป็นรายปี
- ป.1 – 6
 - ป.1 – ม.3
 - ม.4 – ม.6
19. การจัดหลักสูตรในช่วงชั้นใดที่จัดเป็นรายภาคตามระบบหน่วยกิต
- ป.1 – 6
 - ป.1 – ม.3
 - ม.4 – ม.6
20. 1 หน่วยกิตมีค่าเท่ากับกี่ชั่วโมงใน 1 ภาคเรียน
- 40 ชั่วโมง
 - 50 ชั่วโมง
 - 60 ชั่วโมง
21. สถานศึกษาต้องจัดสาระการเรียนรู้ให้ครบทุกกลุ่มในทุกชั้น ในลักษณะใด
- สาระการเรียนรู้พื้นฐาน
 - สาระการเรียนรู้เพิ่ม
 - รายวิชาเพิ่มเติมใหม่
22. การจัดเวลาเรียนในช่วงชั้นใดที่ไม่ควรจัดให้มีสาระการเรียนรู้เพิ่ม
- ช่วงชั้นที่ 1
 - ช่วงชั้นที่ 2
 - ช่วงชั้นที่ 3
23. การจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานควรใช้รูปแบบหรือวิธีการใดจึงจะสอดคล้องกับหลักการและจุดหมายของหลักสูตรมากที่สุด
- จัดการเรียนรู้แบบสหสัมพันธ์
 - จัดการเรียนรู้แบบแกนกลาง
 - จัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ
24. มาตรฐานการเรียนรู้คืออะไร
- จุดหมาย เป้าหมาย ปรัชญาของหลักสูตร
 - ข้อกำหนดคุณภาพ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียน
 - คุณภาพของการจัดหลักสูตรสถานศึกษา

25. มาตรฐานการเรียนรู้การศึกษาระดับพื้นฐานคืออะไร
- เป็นมาตรฐานการเรียนรู้ที่จำเป็นต่อการจัดหลักสูตรการศึกษาระดับพื้นฐาน
 - เป็นมาตรฐานการเรียนรู้ในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้เมื่อผู้เรียนเรียนจบการศึกษา ภาคบังคับ
 - เป็นมาตรฐานการเรียนรู้ในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้เมื่อผู้เรียนเรียนจบการศึกษาระดับพื้นฐาน
26. มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น คืออะไร
- เป็นมาตรฐานการเรียนรู้ที่จำเป็นต่อผู้เรียนในแต่ละช่วงชั้น
 - เป็นมาตรฐานการเรียนรู้ในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้เมื่อผู้เรียนเรียนจบในช่วงชั้นที่ เป็นภาคบังคับ
 - เป็นมาตรฐานการเรียนรู้ในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้เมื่อผู้เรียนเรียนจบในแต่ละช่วงชั้น
27. มาตรฐานการเรียนรู้ในหลักสูตรการศึกษาระดับพื้นฐานมีความจำเป็นอย่างไร
- จำเป็นต่อการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทุกคน เป็นพื้นฐาน
 - จำเป็นต่อการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทุกคนในระดับสูง
 - จำเป็นต่อการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนบางกลุ่ม
28. ใครเป็นผู้กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ของสาระการเรียนรู้เพิ่ม
- คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
 - กรมวิชาการ
 - สถานศึกษา (ผู้สอน)
29. มาตรฐานการเรียนรู้มี 3 ประเภท คืออะไรบ้าง
- ความรู้ (Knowledge) ทศคติ (Attitude) และผลผลิต (Product)
 - ความรู้ (Knowledge) เจตคติ (Affective) และทักษะกระบวนการ (Practice and Process)
 - ความรู้ (Knowledge) ทศคติ (Attitude) และการวางแผน (Planning)
30. หลักสูตรสถานศึกษา คืออะไร
- หลักสูตรของโรงเรียนทุกแห่ง
 - หลักสูตรของโรงเรียนแต่ละแห่ง
 - หลักสูตรของกลุ่มโรงเรียน
31. หลักสูตรสถานศึกษาพัฒนามาจากสิ่งใด
- หลักการของหลักสูตรการศึกษาระดับพื้นฐาน
 - จุดหมายของหลักสูตรการศึกษาระดับพื้นฐาน
 - มาตรฐานการศึกษาระดับพื้นฐาน

32. สิ่งที่สถานศึกษาต้องกำหนดเป็นอันดับแรกในการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาแต่ละแห่งคือข้อใด
- มาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐาน
 - ปรัชญาและวิสัยทัศน์ของโรงเรียน
 - คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียน
33. สถานศึกษาแต่ละแห่งต้องนำมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นมาจัดทำอะไร
- สาระการเรียนรู้ช่วงชั้น และสาระการเรียนรู้รายปีหรือรายภาค
 - สาระการเรียนรู้รายปี และสาระการเรียนรู้รายภาค
 - สาระการเรียนรู้ทุกชั้นปีและทุกภาคเรียน
34. ขั้นตอนต่อไปของการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาคือข้อใด
- การกำหนดสาระการเรียนรู้ช่วงชั้นและผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง
 - การกำหนดสาระการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง
 - การกำหนดสาระการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปีหรือรายภาค
35. หลังจากขั้นตอนข้อ 34 แล้ว ขั้นตอนต่อไปของการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาคืออะไร
- การจัดทำหน่วยการเรียนรู้รายปี รายภาค
 - การจัดทำคำอธิบายรายวิชาหรือคำอธิบายรายกลุ่มสาระการเรียนรู้
 - การจัดทำคำอธิบายรายหน่วยการเรียนรู้
36. หลังจากการกำหนดดังข้อ 35 แล้ว ขั้นตอนต่อไปของการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา คืออะไร
- การออกแบบหน่วยการเรียนรู้
 - การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน
 - การจัดทำแผนการเรียนรู้
37. จากข้อ 36 เป็นอีก 2 ขั้นตอนสุดท้ายของการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา คือขั้นตอนใด
- การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้และหน่วยการเรียนรู้
 - การจัดทำหน่วยการเรียนรู้และแผนการเรียนรู้
 - การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้และการวัดผล
38. เจตนารมณ์ของการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนคือข้อใด
- ผู้เรียนแต่ละคนจะเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนหรือไม่ก็ได้
 - จัดให้ผู้เรียนทุกคนเข้าร่วมทั้งกิจกรรมแนะแนวและกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน
 - จัดให้ผู้เรียนทุกคนเข้าร่วมกิจกรรมตามความเหมาะสมกับวัย วุฒิภาวะ และความแตกต่างระหว่างบุคคล

39. คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียนในสถานศึกษาแต่ละแห่งหมายถึงคุณสมบัติในเรื่องใด
- วิชาการและคุณธรรม
 - คุณธรรม จริยธรรมและค่านิยม
 - ความรู้และทักษะกระบวนการ
40. ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานฉบับนี้ เป้าหมายของการวิจัยคืออะไร
- พัฒนาการเรียนรู้ของครู
 - พัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน
 - พัฒนาการเรียนรู้ของทั้งครูและผู้เรียน
41. การกำกับ ติดตาม ประเมิน และรายงานผลการจัดการศึกษามีความสำคัญอย่างไร
- เป็นกลไกหนึ่งของการประกันคุณภาพการศึกษา
 - เป็นกระบวนการของการดำเนินงานการศึกษา
 - เป็นระบบของการบริหารหลักสูตร
42. เป้าหมายสำคัญของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้คืออะไร
- เพื่อใช้ในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน
 - เพื่อใช้ในการพัฒนามาตรฐานการเรียนรู้
 - เพื่อใช้ในการตรวจสอบมาตรฐานการเรียนรู้
43. ใครคือผู้จัดทำหลักเกณฑ์และแนวปฏิบัติในการวัดและประเมินผลการเรียนรู้
- สถานศึกษา
 - เขตพื้นที่การศึกษา
 - กระทรวงศึกษาธิการ
44. การประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนได้จากระดับใดบ้าง
- ระดับชั้นเรียน ระดับสถานศึกษา ระดับชาติ และการประเมินภายนอก
 - ระดับสถานศึกษา ระดับเขตพื้นที่การศึกษา ระดับชาติ และการประเมินภายนอก
 - ระดับชั้นเรียน ระดับสถานศึกษา ระดับเขตพื้นที่การศึกษา ระดับชาติ และการประเมินภายนอก
45. ใครคือผู้ให้ความเห็นชอบกับเกณฑ์การประเมินผลผู้เรียน
- พ่อแม่ผู้ปกครอง
 - ครูผู้สอน
 - คณะกรรมการสถานศึกษา
46. เกณฑ์การผ่านช่วงชั้นและจบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานมีกี่ข้อ
- 3 ข้อ
 - 4 ข้อ
 - 5 ข้อ

47. สุขศึกษาและพลศึกษามีความสำคัญต่อชีวิตมนุษย์ในข้อใดมากที่สุด
- เป็นพื้นฐานชีวิตที่ดี
 - ช่วยพัฒนาสุขภาพและสมรรถภาพ
 - ช่วยสร้างเสริมการดำรงชีวิต
48. สุขศึกษาและพลศึกษาเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ในลักษณะใด
- แยกวิชาสุขศึกษากับวิชาพลศึกษาออกจากกัน
 - รวมวิชาสุขศึกษากับวิชาพลศึกษาเข้าด้วยกัน
 - รวมเข้าด้วยกันเป็นหมวดพลานามัย
49. สุขศึกษาและพลศึกษามีความสอดคล้องหรือสนองตอบต่อจุดมุ่งหมายของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานข้อใดมากที่สุด
- ข้อ 4
 - ข้อ 5
 - ข้อ 8
50. สาระและมาตรฐานของกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษามีจำนวนเท่าใด
- 5 สาระ 5 มาตรฐาน
 - 6 สาระ 5 มาตรฐาน
 - 5 สาระ 6 มาตรฐาน
51. สาระใดบ้างที่ระบุว่าเป็นวิชาสุขศึกษาหรือวิชาพลศึกษา
- สาระที่ 1 2 3 4 เป็นวิชาสุขศึกษา
 - สาระที่ 3 และ 4 เป็นวิชาพลศึกษา
 - ไม่ได้ระบุหรือแบ่งแยกแต่อย่างใด
52. มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นของกลุ่มสุขศึกษาและพลศึกษาแบ่งออกเป็นกี่ช่วงชั้น
- 4 ช่วงชั้น
 - 5 ช่วงชั้น
 - 6 ช่วงชั้น
53. เมื่อวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้การศึกษาขั้นพื้นฐานของกลุ่มฯ ทั้งหมดแล้ว มุ่งเน้นอะไร
- ความรู้ เจตคติ ค่านิยม และทักษะปฏิบัติ (K-A-P)
 - เจตคติ ค่านิยม ทักษะปฏิบัติ และความรู้ (A-P-K)
 - ทักษะปฏิบัติ เจตคติ ค่านิยม และความรู้ (P-A-K)
54. แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรกลุ่มนี้เน้นที่ระบบสุขภาพโดยเริ่มจากใครหรืออะไรก่อน
- ตัวผู้เรียน → ครอบครัว → ชุมชน ฯลฯ
 - ครอบครัว → ตัวผู้เรียน → ชุมชน ฯลฯ
 - ชุมชน → ครอบครัว → ตัวผู้เรียน ฯลฯ

55. สุขภาพหรือสภาวะของตัวผู้เรียนหรือมนุษย์แต่ละคนหมายถึงอะไรเข้าด้วยกัน
เป็นองค์รวม
- สุขภาพกายและสุขภาพจิต
 - สุขภาพกาย สุขภาพจิต และสุขภาพอารมณ์
 - สุขภาพกาย สุขภาพจิต สุขภาพอารมณ์ และสุขภาพสังคม
56. วัตถุประสงค์ของสุขศึกษาคือการมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาพฤติกรรมด้านใดบ้าง
- ความรู้ เจตคติ คุณธรรม ค่านิยมเกี่ยวกับสุขภาพ
 - ความรู้ และการปฏิบัติเกี่ยวกับสุขภาพ
 - ความรู้ เจตคติ คุณธรรม ค่านิยม และการปฏิบัติเกี่ยวกับสุขภาพ
57. วัตถุประสงค์ของพลศึกษาคือการมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาโดยรวมในด้านใดบ้าง
- ร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สติปัญญา และสังคม
 - จิตใจ อารมณ์ ร่างกาย สังคม และสติปัญญา
 - อารมณ์ สังคม ร่างกาย สติปัญญา และจิตใจ
58. คุณภาพของผู้เรียนในแต่ละช่วงชั้นมีประโยชน์อย่างไร
- ใช้เป็นแนวทางในการจัดทำสาระหลักสูตร
 - ใช้เป็นแนวทางในการวัดและประเมินผลผู้เรียน
 - ใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ การประเมินผลและการตรวจสอบ
การจัดการเรียนรู้
59. เมื่อวิเคราะห์คุณภาพผู้เรียนในแต่ละช่วงชั้นแล้วหลักสูตรมุ่งเน้นอะไร
- ความรู้ เจตคติ ค่านิยม และทักษะปฏิบัติ (K-A-P)
 - เจตคติ ค่านิยม ทักษะปฏิบัติ และความรู้ (A-P-K)
 - ทักษะปฏิบัติ เจตคติ ค่านิยม และความรู้ (P-A-K)
60. มาตรฐาน พ 1.1 มุ่งเน้นเรื่องอะไร
- ความรู้
 - เจตคติ ค่านิยม
 - ทักษะปฏิบัติ
61. มาตรฐาน พ 2.1 มุ่งเน้นเรื่องอะไร
- ความรู้ เจตคติ และค่านิยม
 - ความรู้ ความเข้าใจ และทักษะปฏิบัติ
 - ความรู้ เจตคติ ค่านิยม และทักษะปฏิบัติ
62. มาตรฐาน พ 3.1 มุ่งเน้นเรื่องอะไร

- ก. ความรู้ และเจตคติ
 ข. ความรู้ และทักษะปฏิบัติ
 ค. เจตคติ ค่านิยม และทักษะปฏิบัติ
63. มาตรฐาน พ 3.2 มุ่งเน้นเรื่องอะไร
 ก. ความรู้ ข. เจตคติ ค่านิยม ค. ทักษะปฏิบัติ
64. มาตรฐาน พ 4.1 มุ่งเน้นเรื่องอะไร
 ก. ความรู้และทักษะปฏิบัติ
 ข. ความรู้และเจตคติ ค่านิยม
 ค. เจตคติ ค่านิยม และทักษะปฏิบัติ
65. มาตรฐาน พ 5.1 มุ่งเน้นเรื่องอะไร
 ก. ความรู้ ข. เจตคติ ค่านิยม ค. ทักษะปฏิบัติ
66. มาตรฐานการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ใช้คำประเภทใดหน้า
 ก. คำกริยา ข. คำนาม ค. คำวิเศษณ์
67. สาระการเรียนรู้ช่วงชั้นและสาระการเรียนรู้รายปี รายภาค ใช้คำประเภทใดหน้า
 ก. คำกริยา ข. คำนาม ค. คำวิเศษณ์
68. การวิเคราะห์สาระการเรียนรู้ช่วงชั้นปีเป็นสาระการเรียนรู้รายปี รายภาค พิจารณาจาก
 เหตุผลใด
 ก. วุฒิภาวะ ความต้องการของผู้เรียนทุกคน และความต้องการของครู
 ข. วุฒิภาวะของผู้เรียน สภาพแวดล้อมในชุมชนและท้องถิ่น และความต้องการของครู
 ค. วุฒิภาวะของผู้เรียน สภาพโรงเรียน ชุมชน และท้องถิ่น
69. การกำหนดสาระการเรียนรู้รายปี รายภาค หรือกำหนดสาระการเรียนรู้ในแต่ละชั้นปี พิจารณาจากเหตุผลใด
 ก. ความจำเป็นต่อผู้เรียนในแต่ละชั้นปี
 ข. ความยากง่าย และความจำเป็นต่อผู้เรียนในแต่ละชั้นปี
 ค. เวลาเรียน ความยากง่าย และความจำเป็นต่อผู้เรียนในแต่ละชั้นปี
70. การเลือกกำหนดผลการเรียนรู้รายปี รายภาค พิจารณาจากอะไรบ้าง
 ก. มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น สาระการเรียนรู้รายปี รายภาค วุฒิภาวะและความจำเป็น
 ของผู้เรียน
 ข. มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น วุฒิภาวะและความจำเป็นของผู้เรียน
 ค. มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นและสาระการเรียนรู้รายปี รายภาค

71. ทฤษฎีที่นำมาใช้กำหนดผลการเรียนรู้มีประโยชน์อย่างไร
- ช่วยในการเรียนรู้พฤติกรรมของผู้เรียนแต่ละชั้นปี
 - ช่วยในการพิจารณาเลือกระดับพฤติกรรมที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละชั้นปีและสาระการเรียนรู้รายปี รายภาค
 - ช่วยในการจำแนกประเภทพฤติกรรมการเรียนรู้แต่ละชั้นปี
72. ผลการเรียนรู้รายปี รายภาค คืออะไร
- สิ่งจำเป็นที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้
 - สิ่งที่คาดหวังว่าจะเกิดขึ้นกับผู้เรียนในช่วงนั้นๆ
 - สิ่งที่คาดหวังว่าจะเกิดขึ้นกับผู้เรียนแต่ละชั้นปี
73. การจัดทำคำอธิบายรายวิชาหรือคำอธิบายรายกลุ่มสาระการเรียนรู้ จัดทำขึ้นจากอะไร
- ผลการเรียนรู้รายปี รายภาค
 - สาระการเรียนรู้รายปี รายภาค
 - มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น
74. คำอธิบายรายวิชาหรือคำอธิบายรายกลุ่มสาระการเรียนรู้ของกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา และพลศึกษามีลักษณะอย่างไร
- จัดทำเป็นรายปี รายภาค แยกสุขศึกษากับพลศึกษาออกจากกัน
 - จัดทำเป็นรายปี รายภาค รวม 5 สาระ 6 มาตรฐาน
 - จัดทำเป็นรายปี รายภาค ตามสาระที่กำหนดไว้ให้เรียนในแต่ละปีแต่ละภาค
75. การออกแบบและการกำหนดหน่วยการเรียนรู้แสดงถึงอะไร
- การสังเคราะห์สาระการเรียนรู้รายปี รายภาค ออกมาเป็นแผนภูมิกรอบความคิด
 - การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้รายปี รายภาค ออกมาเป็นกรอบความคิดในการจัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน
 - การสังเคราะห์คำอธิบายฯ มาแสดงเป็นกรอบความคิดในการจัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน
76. การจัดทำหน่วยการเรียนรู้สามารถทำได้กี่แบบ
- 2 แบบ
 - 3 แบบ
 - 4 แบบ
77. ในการกำหนดหน่วยการเรียนรู้ต้องมียุทธศาสตร์ประกอบสำคัญใดบ้าง
- ลำดับที่ของหน่วยฯ ชื่อหน่วยฯ สาระในแต่ละหน่วยฯ เวลา การบูรณาการ และภาคเรียน

- ข. ชื่อหน่วยฯ เวลา และสาระในแต่ละหน่วยฯ
- ค. ชื่อหน่วยฯ เวลา และการบูรณาการ
78. การจัดทำแผนการเรียนรู้พิจารณาจากอะไร
- ก. สาระในแต่ละหน่วยฯ
- ข. ชื่อหน่วยการเรียนรู้
- ค. ลำดับที่ของแต่ละหน่วยฯ
79. องค์ประกอบสำคัญของแผนการจัดการเรียนรู้มีอะไรบ้าง
- ก. จุดประสงค์การเรียนรู้ สาระ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล
สื่อและแหล่งการเรียนรู้
- ข. ผลการเรียนรู้ สาระ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลสื่อและ
แหล่งการเรียนรู้
- ค. มาตรฐานการเรียนรู้ สาระ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลสื่อ
และแหล่งการเรียนรู้
80. การเขียนจุดประสงค์การเรียนรู้ต้องเขียนเป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมเพื่ออะไร
- ก. เพื่อกำหนดกิจกรรม วิธีการสอน สื่อ วิธีวัดและประเมินผล
- ข. เพื่อกำหนดกิจกรรม วิธีการสอน และสื่อ
- ค. เพื่อกำหนดวิธีการสอน กิจกรรม วิธีวัดและประเมินผล
81. ในส่วนสุขศึกษา การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ในแต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ต้องมี
ครบถ้วนทุกด้านคืออะไรบ้าง
- ก. ความรู้ ทักษะ และการปฏิบัติ
- ข. ความรู้ เจตคติ และค่านิยม
- ค. ความรู้ เจตคติ ค่านิยม และทักษะปฏิบัติ
82. ในส่วนพลศึกษา การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ในแต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ต้องมี
ครบถ้วนทุกด้านคืออะไรบ้าง
- ก. ความรู้ เจตคติ และทักษะ
- ข. ความรู้ เจตคติ คุณลักษณะที่พึงประสงค์ และทักษะ
- ค. ความรู้ เจตคติ ทักษะ สมรรถภาพทางกาย และคุณลักษณะที่พึงประสงค์

ภาคผนวก ก 4

หมายเลข 4

แบบประเมินความสามารถ
เกี่ยวกับ
การจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

คำชี้แจง

ความสามารถในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา หมายถึง ผลการปฏิบัติที่ครอบคลุมทั้งวิธีการทำและผลงานที่สำเร็จในการจัดทำสาระหลักสูตรฯ ของครูผู้สอน นับตั้งแต่การวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น จนถึงการจัดแผนการจัดการเรียนรู้ตามขั้นตอนหรือใบงานต่างๆ

แบบประเมินความสามารถ มีลักษณะเป็นแบบประเมินค่าหรือมาตรประเมินค่าชนิดกำหนดเกณฑ์และมาตรฐานการให้คะแนน (Scoring Rubrics)

เกณฑ์ หมายถึง กฎเกณฑ์หรือแนวทางการให้คะแนนผลงานที่ครูทำ
มาตรฐาน หมายถึง ระดับความคาดหวังในผลการปฏิบัติที่ได้ในระดับที่พอใจ

ในใบประเมินนี้ ได้กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนไว้ 3 ระดับ

- 3 แทน การมีหรือแสดงลักษณะและจำนวนของพฤติกรรมในเรื่องนั้นๆ อยู่ในระดับสูง
- 2 แทน การมีหรือแสดงลักษณะและจำนวนของพฤติกรรมในเรื่องนั้นๆ อยู่ในระดับปานกลาง
- 1 แทน การมีหรือแสดงลักษณะและจำนวนของพฤติกรรมในเรื่องนั้นๆ อยู่ในระดับต่ำ

ตัวอย่าง

ความสามารถในการเขียนจุดประสงค์การเรียนรู้

- 3 แทน ใช้คำกริยาที่ให้ผู้เรียนแสดงออกได้ชัดเจน
กำหนดเงื่อนไขของพฤติกรรม และกำหนดเกณฑ์พฤติกรรมไว้
- 2 แทน ใช้คำกริยาที่ให้ผู้เรียนแสดงออกได้ชัดเจน
และกำหนดเงื่อนไขของพฤติกรรม ไว้
- 1 แทน ใช้คำกริยาที่ให้ผู้เรียนแสดงออกได้ชัดเจน

หากท่านพิจารณาตนเองว่ามีความสามารถเป็นอย่างไร ก็ขอให้เลือกตอบให้ตรงกับความเป็นจริง เช่น เลือก 2 คะแนน หมายถึง ท่านสามารถใช้คำกริยาที่ให้ผู้เรียนแสดงออกได้อย่างชัดเจน และกำหนดเงื่อนไขของพฤติกรรมนั้น ๆ ไว้ในการเขียนจุดประสงค์การเรียนรู้แต่ละข้อ

ต่อไปนี้เป็นแบบประเมินความสามารถฯ ของท่าน กรุณาตอบตรงความเป็นจริง โดยทำเครื่องหมาย

✓ ไว้ใน ของแต่ละข้อ

1. การวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นแต่ละข้อ

- 3 แทน สังเกตและขีดเส้นใต้คำกริยา จำแนกจำนวนคำกริยาได้ครบถ้วน
- 2 แทน สังเกตและขีดเส้นใต้คำกริยา จำแนกจำนวนคำกริยาได้ไม่ครบถ้วน
- 1 แทน ไม่สามารถจำแนกคำกริยาหรือจำแนกได้ไม่ครบถ้วน

2. การวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นแต่ละข้อเป็นสาระการเรียนรู้ช่วงชั้น

- 3 แทน ทำคำกริยาในมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นให้เป็นคำนาม หรือเปลี่ยนคำกริยาให้เป็นคำนามในแต่ละข้อได้ถูกต้องและครบถ้วน
- 2 แทน ทำคำกริยาในมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นให้เป็นคำนาม หรือเปลี่ยนคำกริยาให้เป็นคำนามในแต่ละข้อได้ถูกต้อง
- 1 แทน ไม่สามารถทำคำกริยาในมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นในแต่ละข้อให้เป็นคำนามได้

3. การวิเคราะห์สาระการเรียนรู้ช่วงชั้นแต่ละข้อเป็นสาระการเรียนรู้ย่อย

- 3 แทน จำแนกสาระการเรียนรู้ช่วงชั้นเป็นสาระการเรียนรู้ย่อยของแต่ละช่วงชั้น จำแนกสาระให้มีจำนวนและความยากง่าย เหมาะสมกับช่วงชั้น และสอดคล้องกับท้องถิ่น
- 2 แทน จำแนกสาระการเรียนรู้ช่วงชั้นเป็นสาระการเรียนรู้ย่อยของแต่ละช่วงชั้นและจำแนกสาระให้มีจำนวนและความยากง่าย เหมาะสมกับช่วงชั้นได้
- 1 แทน จำแนกสาระการเรียนรู้ช่วงชั้นเป็นสาระการเรียนรู้ย่อยของแต่ละช่วงชั้นไม่ได้

4. การกำหนดสาระการเรียนรู้ช่วงชั้นแต่ละข้อเป็นสาระการเรียนรู้รายปี รายภาค

- 3 แทน พิจารณาสาระการเรียนรู้ย่อยของแต่ละช่วงชั้น ตัดสินใจเลือกกำหนดสาระการเรียนรู้ย่อยแต่ละข้อให้ผู้เรียนแต่ละชั้นปี (ป.1 – ม.3) แต่ละภาค (ม.4 – ม.6) ได้เรียน และกำหนดสาระการเรียนรู้รายปี รายภาคอย่างเหมาะสมกับเวลาเรียนใน 1 ปี หรือ 1 ภาคเรียน
- 2 แทน พิจารณาสาระการเรียนรู้ย่อยของแต่ละช่วงชั้น ตัดสินใจเลือกกำหนดสาระการเรียนรู้ย่อยแต่ละข้อให้ผู้เรียนแต่ละชั้นปี (ป.1 – ม.3) แต่ละภาค (ม.4 – ม.6) ได้เรียน
- 1 แทน ไม่สามารถพิจารณาสาระการเรียนรู้ย่อยของแต่ละช่วงชั้นและตัดสินใจเลือกกำหนดสาระการเรียนรู้ย่อยแต่ละข้อให้ผู้เรียนเรียนได้

5. การใช้หลักเกณฑ์การพิจารณากำหนดสาระการเรียนรู้รายปี รายภาค

- 3 แทน ใช้วุฒิภาวะของผู้เรียน ความจำเป็นต้องเรียนของผู้เรียน ใช้ความชำนาญเชี่ยวชาญของครู และใช้ข้อมูลสารสนเทศประกอบการพิจารณา
- 2 แทน ใช้วุฒิภาวะของผู้เรียน ความจำเป็นต้องเรียนของผู้เรียน
- 1 แทน ใช้วุฒิภาวะของผู้เรียน และใช้ความชำนาญเชี่ยวชาญของครู

6. การกำหนดผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี รายภาค

- 3 แทน ศึกษาและใช้ทฤษฎีระดับผลการเรียนรู้ เลือกกำหนดผลการเรียนรู้ได้เหมาะสมกับสาระย่อย และสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ ช่วงชั้นในข้อนั้นๆ
- 2 แทน ศึกษาและใช้ทฤษฎีระดับผลการเรียนรู้และเลือกกำหนดผลการเรียนรู้ได้เหมาะสมกับสาระย่อยแต่ละข้อ
- 1 แทน ไม่สามารถใช้ทฤษฎีระดับผลการเรียนรู้ในการเลือกกำหนดผลการเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้

7. การใช้ทฤษฎีระดับผลการเรียนรู้

- 3 แทน วิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นแต่ละข้อได้ถูกประเภท
เลือกใช้คำกริยาที่แสดงถึงประเภทของผลการเรียนรู้ได้ถูกต้อง
เหมาะสมกับสาระย่อยและวุฒิภาวะของผู้เรียน
- 2 แทน วิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นแต่ละข้อได้ถูกประเภท
เลือกใช้คำกริยาที่แสดงถึงประเภทของผลการเรียนรู้ได้ถูกต้อง
- 1 แทน ไม่สามารถวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นเป็นผลการเรียนรู้ได้

8. การกำหนดผลการเรียนรู้ที่คาดหวังได้อย่างมีประสิทธิภาพ

- 3 แทน ใช้คำกริยาที่แสดงถึงระดับพฤติกรรมกรเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละชั้นปีได้ สัมพันธ์
กับระดับวุฒิภาวะของผู้เรียน และมากประเภทกว่าที่มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นข้อ
นั้นๆ กำหนดไว้
- 2 แทน ใช้คำกริยาที่แสดงถึงระดับพฤติกรรมกรเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละชั้นปีได้ สัมพันธ์
กับระดับวุฒิภาวะของผู้เรียน และอยู่ในระดับเดียวกันกับที่มาตรฐานการเรียนรู้ช่วง
ชั้นข้อนั้นๆ กำหนดไว้
- 1 แทน ใช้คำกริยาที่แสดงถึงระดับพฤติกรรมกรเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละชั้นปีได้ สัมพันธ์
กับระดับวุฒิภาวะของผู้เรียน

9. การจัดทำคำอธิบายรายวิชาหรือคำอธิบายรายกลุ่มสาระการเรียนรู้

- 3 แทน นำผลการเรียนรู้แต่ละข้อของแต่ละชั้นปีหรือแต่ละภาคจัดทำเป็นคำอธิบายฯ รายปี
(ป.1 – ม.3) หรือเป็นรายภาค (ม.4 – ม.6)
มีครบ 5 สาระ 6 มาตรฐานการเรียนรู้ และตรวจสอบให้สอดคล้องกับมาตรฐานการ
เรียนรู้แต่ละข้อ (มาตรฐาน พ 1.1 – มาตรฐาน พ 5.1)
- 2 แทน นำผลการเรียนรู้แต่ละข้อของแต่ละชั้นปีหรือแต่ละภาคจัดทำเป็นคำอธิบายฯ รายปี
(ป.1 – ม.3) หรือเป็นรายภาค (ม.4 – ม.6) และ
มีครบ 5 สาระ 6 มาตรฐานการเรียนรู้
- 1 แทน นำผลการเรียนรู้แต่ละข้อของแต่ละชั้นปีหรือแต่ละภาคจัดทำเป็นคำอธิบายฯ รายปี
(ป.1 – ม.3) หรือเป็นรายภาค (ม.4 – ม.6)

10. การเขียนคำอธิบายรายวิชาหรือคำอธิบายรายกลุ่มสาระการเรียนรู้

- 3 แทน ระบุชั้นปี ปีการศึกษา (ป.1 – ม.3) หรือภาคเรียนและปีการศึกษา (ม.1 – ม.4) จำนวนชั่วโมง เลือกใช้วิธีเขียนและรูปแบบที่กระชับรัด
เข้าใจง่าย
- 2 แทน ระบุชั้นปี ปีการศึกษา (ป.1 – ม.3) หรือภาคเรียนและปีการศึกษา (ม.1 – ม.4) จำนวนชั่วโมง และไม่สามารถได้เลือกใช้วิธีเขียนและรูปแบบที่
กระชับรัด
- 1 แทน ไม่สามารถได้เลือกรูปแบบและวิธีเขียนที่กระชับรัดได้

11. การออกแบบหน่วยการเรียนรู้

- 3 แทน ใช้วิธีการหรือลักษณะที่แสดงกรอบความคิด(mind mapping) ที่สอดคล้องกับแนว
การจัดการเรียนรู้ของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน และแนวคิดของกลุ่มสาระการ
เรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา
- 2 แทน ใช้วิธีการหรือลักษณะที่แสดงกรอบความคิด(mind mapping) ที่สอดคล้องกับ
แนวคิดของกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา
- 1 แทน ไม่สามารถใช้วิธีการหรือลักษณะที่แสดงกรอบความคิด(mind mapping) ที่
สอดคล้องกับแนวการจัดการเรียนรู้ของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน และแนวคิด
ของกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

12. คุณภาพของการออกแบบหน่วยการเรียนรู้

- 3 แทน วิเคราะห์และสังเคราะห์คำอธิบายรายวิชาหรือคำอธิบายรายกลุ่มสาระฯ จัดกลุ่มของ
ผลการเรียนรู้ที่อยู่ในคำอธิบายฯ เป็นหน่วยการเรียนรู้ที่สอดคล้องกันกับเวลาเรียน
ได้
- 2 แทน วิเคราะห์และสังเคราะห์คำอธิบายรายวิชาหรือคำอธิบายรายกลุ่มสาระฯ และจัดกลุ่ม
ของผลการเรียนรู้ที่อยู่ในคำอธิบายฯ เป็นหน่วยการเรียนรู้ได้
- 1 แทน ไม่สามารถวิเคราะห์ สังเคราะห์และจัดทำหน่วยการเรียนรู้ได้

13. ลักษณะของการออกแบบหน่วยการเรียนรู้

- 3 แทน เขียนเป็นกรอบความคิดภาพรวมของสุขศึกษาและพลศึกษา จำแนกออกเป็นส่วน
สุขศึกษา ส่วนพลศึกษา และบูรณาการสอดคล้องกับเวลาเรียน
- 2 แทน เขียนเป็นกรอบความคิดภาพรวมของสุขศึกษาและพลศึกษา จำแนกเป็นส่วนสุข
ศึกษาและส่วนพลศึกษา
- 1 แทน เขียนเป็นกรอบความคิดภาพรวมของสุขศึกษาและพลศึกษา

14. ลักษณะของการออกแบบหน่วยการเรียนรู้แต่ละหน่วย

- 3 แทน กำหนดลำดับที่ของหน่วยฯ ชื่อหน่วยฯ เวลาในแต่ละหน่วยฯ และสาระในแต่ละ
หน่วยฯไว้
- 2 แทน กำหนดลำดับที่ของหน่วยฯ และชื่อหน่วยฯไว้
- 1 แทน กำหนดลำดับที่ของหน่วยฯไว้

15. ลักษณะของการออกแบบหน่วยการเรียนรู้แบบบูรณาการ

- 3 แทน ใช้การบูรณาการส่วนของสุขศึกษากับสุขศึกษา ส่วนของพลศึกษากับพลศึกษา
ส่วนของสุขศึกษากับพลศึกษา และส่วนของสุขศึกษาและพลศึกษากับกลุ่มสาระ
การเรียนรู้อื่นๆ
- 2 แทน ใช้การบูรณาการส่วนของสุขศึกษากับสุขศึกษา หรือเฉพาะส่วน
พลศึกษากับพลศึกษา
- 1 แทน ไม่ได้บูรณาการ หรือออกแบบหน่วยฯ ได้แต่แยกออกตามสาระ

16. การกำหนดหน่วยการเรียนรู้ในแต่ละปี

- 3 แทน กำหนดลำดับที่ ชื่อ เวลา และสาระย่อยของแต่ละหน่วยฯ ได้
- 2 แทน กำหนดลำดับที่ ชื่อ และเวลาของแต่ละหน่วยฯ ได้
- 1 แทน กำหนดลำดับที่ และเวลาของแต่ละหน่วยฯ ได้

17. คุณภาพของหน่วยการเรียนรู้แต่ละหน่วย

- 3 แทน ระยะเวลาของแต่ละสาระย่อย การบูรณาการ และภาคเรียน
- 2 แทน ระยะเวลาของแต่ละสาระย่อย และการบูรณาการหรือภาคเรียนไว้
- 1 แทน ไม่ได้ระยะเวลาของแต่ละสาระย่อย การบูรณาการและภาคเรียนไว้

18. การกำหนดแผนการจัดการเรียนรู้

- 3 แทน กำหนดแผนการจัดการเรียนรู้ไว้ในหน่วยการเรียนรู้ ในลักษณะของสาระย่อย และกำหนดจำนวนแผนฯ ไว้
- 2 แทน กำหนดแผนการจัดการเรียนรู้ไว้ในหน่วยการเรียนรู้ และกำหนดจำนวนแผนฯ ไว้
- 1 แทน ไม่ได้กำหนดแผนการจัดการเรียนรู้ไว้ในหน่วยการเรียนรู้

19. การกำหนดองค์ประกอบของแผนการจัดการเรียนรู้

- 3 แทน กำหนดองค์ประกอบไว้ครบถ้วน สอดคล้องกับผลการเรียนรู้ และหน่วยการเรียนรู้
- 2 แทน กำหนดองค์ประกอบไว้ครบถ้วน และสอดคล้องกับผลการเรียนรู้
- 1 แทน ไม่สามารถกำหนดองค์ประกอบไว้ได้ครบถ้วน และสอดคล้องกับผลการเรียนรู้

20. ความสมบูรณ์ของการกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ในแผนการจัดการเรียนรู้

- 3 แทน กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ได้ครบ 3 ด้านของสุขศึกษา/5 ด้านของพลศึกษา
- 2 แทน กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ได้ครบ 2 ด้านของสุขศึกษา/3 - 4 ด้านของพลศึกษา
- 1 แทน กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ได้ครบ 1 ด้านของสุขศึกษา/1 - 2 ด้านของพลศึกษา

21. คุณภาพของจุดประสงค์การเรียนรู้แต่ละข้อ

- 3 แทน กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้แต่ละข้อให้มีพฤติกรรม (กริยา) เจื่อนใจ และเกณฑ์การเรียนรู้ไว้ครบถ้วน
- 2 แทน กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้แต่ละข้อให้มีพฤติกรรม (กริยา) และ เจื่อนใจ
- 1 แทน ไม่สามารถกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรม (กริยา) ชัดเจน ออกมา

22. การกำหนดสาระการเรียนรู้ (เนื้อหา) ในแผนการจัดการเรียนรู้

- 3 แทน กำหนดหัวข้อสำคัญ รายละเอียดของสาระการเรียนรู้แต่ละข้อ ได้สอดคล้องกับเวลา
- 2 แทน กำหนดหัวข้อสำคัญและรายละเอียดของสาระการเรียนรู้แต่ละข้อ
- 1 แทน กำหนดไว้เพียงหัวข้อสำคัญ

23. การกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้ในแผนการจัดการเรียนรู้

- 3 แทน กำหนดขั้นตอนการจัดกิจกรรมครบถ้วน กำหนดวิธีสอน และเวลา ในแต่ละขั้นตอนไว้
- 2 แทน กำหนดขั้นตอนการจัดกิจกรรมไว้
- 1 แทน กำหนดเพียงจัดกิจกรรมเอาไว้

24. การกำหนดวิธีการสอนไว้ในแผนการจัดการเรียนรู้

- 3 แทน กำหนดวิธีการสอนไว้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้และกิจกรรมแต่ละ ขั้นตอนครบถ้วน
- 2 แทน กำหนดวิธีการสอนไว้สอดคล้องกับจุดประสงค์บางข้อและบางกิจกรรม
- 1 แทน ไม่ได้กำหนดวิธีการสอนเอาไว้

25. การกำหนดสื่อและแหล่งการเรียนรู้ไว้ในแผนการจัดการเรียนรู้

- 3 แทน มีการกำหนดจำนวน ชนิดของสื่อ และแหล่งการเรียนรู้ที่เหมาะสม
- 2 แทน มีการกำหนดชนิดของสื่อ และแหล่งการเรียนรู้ไว้
- 1 แทน ไม่มีการกำหนดหรือกำหนดสื่อและแหล่งการเรียนรู้ไว้กว้างๆ

26. การกำหนดวิธีวัดและประเมินผลการเรียนรู้ไว้ในแผนการจัดการเรียนรู้

- 3 แทน กำหนดวิธีวัดและประเมินผลการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ทุกข้อ
- 2 แทน กำหนดวิธีวัดและประเมินผลการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้บางข้อ
- 1 แทน ไม่สามารถกำหนดวิธีวัดและประเมินการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้

ภาคผนวก ค 5

หมายเลข 5

แบบประเมินเจตคติ

เกี่ยวกับ

หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 และรูปแบบการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการ
เรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

คำชี้แจง

เจตคติเกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 และรูปแบบการพัฒนาครูในการ
จัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา หมายถึง ความรู้สึก ความเชื่อ อารมณ์
ของครูผู้สอนที่มีต่อหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 สาระและมาตรฐานการเรียนรู้
สุขศึกษาและพลศึกษา และรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและ
พลศึกษา

แบบประเมินเจตคติ มีลักษณะเป็นแบบประเมินค่าหรือมาตรประเมินค่า (Rating Scales) 3 ระดับดังนี้

- 3 แทน ความรู้สึก ความเชื่อ อารมณ์ที่มีต่อเรื่องนั้นๆ ในระดับดี สูง หรือมาก
2 แทน ความรู้สึก ความเชื่อ อารมณ์ที่มีต่อเรื่องนั้นๆ ในระดับปานกลาง
1 แทน ความรู้สึก ความเชื่อ อารมณ์ที่มีต่อเรื่องนั้นๆ ในระดับต่ำ หรือน้อย หรือไม่ทราบ

ตัวอย่าง

รายการ	ระดับเจตคติ		
	3	2	1
● ความพึงพอใจต่อแนวคิดของหลักสูตร	✓		

หากท่านเลือก 3 แสดงว่าท่านมีเจตคติที่ดีต่อแนวคิดของหลักสูตร

แบบประเมินเจตคติ ชุดนี้ แบ่งออกเป็น 3 ส่วน

ตอนที่ 1	เจตคติที่มีต่อหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544
ตอนที่ 2	เจตคติที่มีต่อสาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและ พลศึกษา
ตอนที่ 3	เจตคติที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำหลักสูตรกลุ่มสาระการ เรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของผู้วิจัย

ต่อไปนี้เป็น แบบประเมินเจตคติของท่าน กรุณาตอบตรงความเป็นจริง โดยทำเครื่องหมาย ✓

ไว้ให้ตรงกับเจตคติของท่านในแต่ละรายการ

ตอนที่ 1

หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

รายการ	ระดับเจตคติ		
	3	2	1
1. ความรู้สึกที่มีต่อการปรับเปลี่ยนหลักสูตร
2. เหตุผลของการปรับเปลี่ยนหลักสูตร
3. หลักการของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน
4. ความเหมาะสมของจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
5. ความเหมาะสมของการแบ่งกลุ่มสาระการเรียนรู้เป็น 8 กลุ่ม
6. ความเหมาะสมของการแบ่งระดับผู้เรียนเป็น 4 ช่วงชั้น
7. ความจำเป็นของกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน
8. ความเหมาะสมของการจัดเวลาเรียนในแต่ละช่วงชั้น
9. ความยากง่ายของมาตรฐานการเรียนรู้การศึกษาขั้นพื้นฐาน
10. ความเหมาะสมของสาระและมาตรฐานการเรียนรู้แต่ละกลุ่ม
11. ความชัดเจนของโครงสร้างหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในการรวมภาพ
12. ความชัดเจนของการจัดหลักสูตรแต่ละช่วงชั้น
13. ความชัดเจนของการจัดการเรียนรู้
14. คำแนะนำเกี่ยวกับสื่อการเรียนรู้
15. ความชัดเจนเหมาะสมของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้
16. ความชัดเจนเหมาะสมของการวัดและประเมินผลระดับชั้นเรียน
17. ความชัดเจนเหมาะสมของการประเมินผลระดับสถานศึกษา
18. ความชัดเจนเหมาะสมของการประเมินผลระดับชาติ
19. ความชัดเจนเหมาะสมของเกณฑ์การจบการศึกษาภาคบังคับ
20. ความชัดเจนเหมาะสมของเกณฑ์การจบการศึกษาขั้นพื้นฐาน
21. การให้สถานศึกษาจัดทำเอกสารประเมินผลได้บางส่วน
22. การให้สถานศึกษาจัดทำหลักเกณฑ์และแนวทางในการวัด และประเมินผลผู้เรียนได้เอง
23. ความสะดวกในการเทียบโอนผลการเรียน
24. แนวทางการพัฒนาศักยภาพครู
25. แนวทางการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา
26. การกำกับ ติดตาม ประเมินและรายงาน

ตอนที่ 2

สาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

รายการ	ระดับเจตคติ		
	3	2	1
1. ความเหมาะสมของชื่อกลุ่มสาระสุขศึกษาและพลศึกษา
2. แนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา
3. บทบาทของสุขศึกษาและพลศึกษาที่มีต่อสุขภาพและชีวิตของผู้เรียน
4. ความเหมาะสมชัดเจนของปรัชญา/วิสัยทัศน์ของสุขศึกษา
5. ความเหมาะสมชัดเจนของปรัชญา/วิสัยทัศน์ของพลศึกษา
6. ความเหมาะสมของคำแนะนำในการจัดการเรียนรู้
7. ความเหมาะสมของคุณภาพของผู้เรียนในแต่ละช่วงชั้น
8. การมุ่งเน้น ทักษะกระบวนการ และเจตคติมากกว่าความรู้
9. ความเป็นไปได้ที่จะจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเกิดคุณภาพตามหลักสูตรกลุ่มนี้กำหนด
10. ความเหมาะสมของจำนวนสาระและมาตรฐานการเรียนรู้
11. การไม่แยกสุขศึกษากับพลศึกษาออกจากกัน
12. ความเหมาะสมของจำนวนมาตรฐานการเรียนรู้แต่ละช่วงชั้น
13. มาตรฐานการเรียนรู้แต่ละช่วงชั้นมีความยากง่ายเหมาะสมกับผู้เรียน
14. ความเหมาะสมของภาษาและคำศัพท์ในมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นแต่ละข้อ
15. ความชัดเจนของคำแนะนำในการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ในคู่มือ
16. ความชัดเจนของคำนิยามศัพท์
17. จำนวนของคำศัพท์ที่ให้นิยามไว้
18. ความชัดเจนปรัชญา แนวคิด และเป้าหมายการเรียนรู้สุขศึกษา
19. ความชัดเจนปรัชญา แนวคิด และเป้าหมายการเรียนรู้พลศึกษา
20. ความชัดเจนของขั้นตอนการจัดทำสาระหลักสูตรของกรมวิชาการ
21. ความชัดเจนของการกำหนดสาระการเรียนรู้ช่วงชั้น
22. ความชัดเจนของการกำหนดสาระการเรียนรู้รายปี รายภาค
23. ความชัดเจนของการกำหนดผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี รายภาค
24. ความชัดเจนของการจัดทำคำอธิบายรายวิชาหรือคำอธิบายรายกลุ่มสาระการเรียนรู้
25. ความชัดเจนของการจัดทำหน่วยการเรียนรู้
26. ความชัดเจนของการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้

ตอนที่ 3

รูปแบบการจัดทำหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของผู้วิจัย

รายการ	ระดับเจตคติ		
	3	2	1
1. ความเหมาะสมของจำนวนใบงาน/ขั้นตอนการจัดทำ สาระหลักสูตร
2. ความชัดเจนของหลักการในแต่ละใบงาน/ขั้นตอนโดยรวม
3. การเรียงลำดับขั้นตอนจากง่าย - ยาก
4. ความมั่นใจหลังการอบรม
5. ความเหมาะสมของใบงานที่ 1
6. องค์ประกอบของขั้นตอนในใบงานที่ 1 (ขั้น 1 - 4) มีความเหมาะสมชัดเจน
7. คำแนะนำและหลักการสำหรับการทำใบงานที่ 1 ขั้น 1 (การวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น)
8. คำแนะนำและหลักการสำหรับการทำใบงานที่ 1 ขั้น 2 (การจัดทำการเรียนรู้ช่วงชั้น)
9. คำแนะนำและหลักการสำหรับการทำใบงานที่ 1 ขั้น 3 (การกำหนดสาระการเรียนรู้รายปี/รายภาค)
10. คำแนะนำและหลักการสำหรับการทำใบงานที่ 1 ขั้น 4 (การกำหนดผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง)
11. ประโยชน์ของเอกสารประกอบใบงานที่ 1 ขั้นที่ 4 (ทฤษฎีระดับผลการเรียนรู้)
12. คำแนะนำและหลักการสำหรับการทำใบงานที่ 2 (การจัดทำคำอธิบายรายวิชา)
13. คำแนะนำและหลักการสำหรับการทำใบงานที่ 3 (การออกแบบหน่วยการเรียนรู้)
14. คำแนะนำและหลักการสำหรับการทำใบงานที่ 4 (การกำหนดหน่วยการเรียนรู้)
15. คำแนะนำและหลักการสำหรับการทำใบงานที่ 5 (แผนการจัดการเรียนรู้)
16. ความพึงพอใจในภาพรวม
17. ประโยชน์ของเอกสารและคู่มือของผู้วิจัย

ภาคผนวก ก 6 (1)

หมายเลข 6

แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้

พลศึกษา

ชื่อผู้สอน..... ครั้งที่.....
 แผนการจัดการเรียนรู้เรื่อง..... หน่วยการเรียนรู้ที่.....
 วันที่..... เดือน..... พ.ศ. เวลา.....
 โรงเรียน..... จังหวัด.....

คำชี้แจง ผู้สังเกตทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ตามรายการต่อไปนี้

พฤติกรรมจัดการเรียนรู้	ดีมาก 4	ดี 3	พอใช้ 2	ควรปรับปรุง 1	ไม่ได้ปฏิบัติ 0
1. การเตรียมการสอน (แผนการจัดการเรียนการสอน)					
1.1 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ครบถ้วนทุกด้าน					
1.2 จุดประสงค์การเรียนรู้มีคุณสมบัติครบถ้วน					
1.3 จุดประสงค์และสาระการเรียนรู้ (เนื้อหา) สอดคล้องกัน					
1.4 กำหนดขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนรู้ไว้ชัดเจน และต่อเนื่อง					
1.5 กิจกรรมการเรียนรู้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
1.6 กำหนดขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนรู้ครบถ้วน					
1.7 กำหนดวิธีสอนได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
1.8 กำหนดกิจกรรมการเรียนรู้และวิธีสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ					
1.9 เตรียมสื่อและอุปกรณ์การสอนไว้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้และกิจกรรมการเรียนรู้					
1.10 กำหนดวิธีวัดและประเมินผลได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
ค่าเฉลี่ยรวม					

พฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้	ดีมาก	ดี	พอใช้	ควรปรับปรุง	ไม่ได้ปฏิบัติ
	4	3	2	1	0
2. การดำเนินงานตามแผนการจัดการเรียนรู้					
2.1 ชั้นนำ/ขั้นเตรียม					
2.1.1 ความเหมาะสมของวิธีการสำรวจจำนวนและสุขภาพของนักเรียน					
2.1.2 ความน่าสนใจของกิจกรรมการนำเข้าสู่บทเรียน					
2.1.3 ความเหมาะสมของเวลาที่ใช้					
2.1.4 การชี้แจงจุดประสงค์ของการเรียน					
2.1.5 ความเหมาะสมในการแบ่งกลุ่มนักเรียน					
2.1.6 ความเหมาะสมของท่าการอบอุ่นร่างกาย					
2.1.7 การดูแลให้นักเรียนอบอุ่นร่างกายอย่างทั่วถึง					
2.1.8 ท่าอบอุ่นร่างกายช่วยสร้างสมรรถภาพทางกายเพื่อสุขภาพ/สมรรถภาพทางกลไก					
2.1.9 ท่าอบอุ่นร่างกายสอดคล้องกับเรื่องที่เรียน					
ค่าเฉลี่ยรวม					
2.2 ชั้นสอน					
2.2.1 ความน่าสนใจของกิจกรรม					
2.2.2 กิจกรรมสอดคล้องเหมาะสมกับเรื่องที่สอน					
2.2.3 จัดกิจกรรมโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ					
2.2.4 ความเหมาะสมของเวลาที่ใช้					
2.2.5 ความสอดคล้องระหว่างกิจกรรมกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
ค่าเฉลี่ยรวม					

พฤติกรรมการจัดการเรียนรู้	ดีมาก 4	ดี 3	พอใช้ 2	ควรปรับปรุง 1	ไม่ได้ปฏิบัติ 0
2.3 ชั้นฝึก					
2.3.1 ความยากง่ายของกิจกรรมเหมาะสมกับความสามารถของนักเรียน					
2.3.2 ความเหมาะสมของจำนวนกิจกรรมต่อเวลาที่กำหนด					
2.3.3 ความเหมาะสมของชนิดกิจกรรมต่อลักษณะผู้เรียน					
2.3.4 ความสอดคล้องระหว่างกิจกรรมกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
2.3.5 ความน่าสนใจของกิจกรรม					
2.3.6 การจัดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม					
ค่าเฉลี่ยรวม					
2.4 ชั้นใช้					
2.4.1 กิจกรรมสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
2.4.2 กิจกรรมสอดคล้องกับชั้นฝึก					
2.4.3 ความยากง่ายของกิจกรรมเหมาะสมกับความสามารถของนักเรียน					
2.4.4 กิจกรรมสนุกสนาน ทำท่าย น่าสนใจ					
2.4.5 ความเหมาะสมของจำนวนกิจกรรมกับเวลา					
2.4.6 การจัดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม					
2.5 ชั้นสรุปและสรุปปฏิบัติ					
2.5.1 กิจกรรมการสรุปบทเรียนสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
2.5.2 ความน่าสนใจของกิจกรรม					
2.5.3 การจัดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม					
2.5.4 กิจกรรมเหมาะสมกับเวลา					
ค่าเฉลี่ยรวม					

พฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้	ดีมาก 4	ดี 3	พอใช้ 2	ควรปรับปรุง 1	ไม่ได้ปฏิบัติ 0
3. การใช้สื่อการเรียนรู้ 3.1 ความเหมาะสมของสื่อการเรียนรู้กับเรื่อง และกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ 3.2 ความน่าสนใจของสื่อการเรียนรู้ 3.3 ความหลากหลายของสื่อการเรียนรู้ 3.4 ความถูกต้องของสื่อการเรียนรู้ 3.5 จำนวนสื่อการเรียนรู้เหมาะสมกับจำนวน นักเรียน 3.6 ความน่าเชื่อถือของแหล่งอ้างอิง					
ค่าเฉลี่ยรวม					
4. บุคลิกภาพและการบริหารจัดการในชั้นเรียน 4.1 ความเหมาะสมของการแต่งกาย 4.2 การใช้ภาษาและการสื่อสารกับนักเรียน 4.3 การให้ความสนใจแก่นักเรียนอย่างทั่วถึง 4.4 ความสามารถในการจูงใจและเสริมแรงนักเรียน 4.5 มีอารมณ์ขัน 4.6 การดูแลเรื่องระเบียบ วินัย กฎ กติกา 4.7 การเป็นตัวอย่างที่ดีในเรื่องของความยุติธรรม 4.8 การป้องกันและการดูแลเกี่ยวกับความปลอดภัย 4.9 ความสามารถในการควบคุมอารมณ์					
ค่าเฉลี่ยรวม					

ภาคผนวก ก 6 (2)

สุขศึกษา

แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้

ชื่อผู้สอน..... ครั้งที่.....
 แผนการจัดการเรียนรู้เรื่อง..... หน่วยการเรียนรู้ที่.....
 วันที่..... เดือน..... พ.ศ. เวลา.....
 โรงเรียน..... จังหวัด.....

คำชี้แจง ผู้สังเกตทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ตามรายการต่อไปนี้

พฤติกรรมจัดการเรียนรู้	ดีมาก 4	ดี 3	พอใช้ 2	ควรปรับปรุง 1	ไม่ได้ปฏิบัติ 0
1. การเตรียมการสอน (แผนการจัดการเรียนการสอน)					
1.1 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ครบถ้วนทุกด้าน					
1.2 จุดประสงค์การเรียนรู้มีคุณสมบัติครบถ้วน					
1.3 จุดประสงค์และสาระการเรียนรู้ (เนื้อหา) สอดคล้องกัน					
1.4 กำหนดขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนรู้ไว้ชัดเจน และต่อเนื่อง					
1.5 กิจกรรมการเรียนรู้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
1.6 กำหนดขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนรู้ครบถ้วน					
1.7 กำหนดวิธีสอนได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
1.8 กำหนดกิจกรรมการเรียนรู้และวิธีสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ					
1.9 เตรียมสื่อและอุปกรณ์การสอนไว้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้และกิจกรรมการเรียนรู้					
1.10 กำหนดวิธีวัดและประเมินผลได้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
ค่าเฉลี่ยรวม					

พฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนรู้	ดีมาก 4	ดี 3	พอใช้ 2	ควร ปรับปรุง 1	ไม่ได้ ปฏิบัติ 0
2. การดำเนินงานตามแผนการจัดการเรียนรู้					
2.1 <u>ขั้นนำ/ขั้นเตรียม</u>					
2.1.1 ความเหมาะสมของวิธีการสำรวจจำนวน และสุขภาพของนักเรียน					
2.1.2 ความน่าสนใจของกิจกรรมการนำเข้าสู่ บทเรียน					
2.1.3 ความเหมาะสมของเวลาที่ใช้					
2.1.4 การชี้แจงจุดประสงค์ก่อนการเรียนรู้					
2.1.5 การใช้อุปกรณ์และสื่อ					
ค่าเฉลี่ยรวม					
2.2 <u>ขั้นสอน</u>					
2.2.1 ความน่าสนใจของกิจกรรม					
2.2.2 กิจกรรมสอดคล้องและเหมาะสมกับเรื่อง ที่สอน					
2.2.3 จัดกิจกรรมโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ					
2.2.4 ความเหมาะสมของเวลาที่ใช้					
2.2.5 ความสอดคล้องระหว่างกิจกรรมกับ จุดประสงค์การเรียนรู้					
ค่าเฉลี่ยรวม					
2.3 <u>ขั้นกิจกรรม</u>					
2.3.1 ความยากง่ายของกิจกรรมเหมาะสมกับ ความสามารถของนักเรียน					
2.3.2 ความเหมาะสมของจำนวนกิจกรรมต่อ เวลาที่กำหนด					
2.3.3 ความเหมาะสมของชนิดกิจกรรมต่อ ลักษณะผู้เรียน					

พฤติกรรมการจัดการเรียนรู้	ดีมาก 4	ดี 3	พอใช้ 2	ควรปรับปรุง 1	ไม่ได้ปฏิบัติ 0
2.3.4 ความสอดคล้องระหว่างกิจกรรมกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
2.3.5 ความน่าสนใจของกิจกรรม					
2.3.6 การจัดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม					
ค่าเฉลี่ยรวม					
2.4 ขั้นสรุป					
2.4.1 กิจกรรมการสรุปบทเรียนสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้					
2.4.2 ความน่าสนใจของกิจกรรม					
2.4.3 การจัดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม					
2.4.4 กิจกรรมเหมาะสมกับเวลา					
3. การใช้สื่อการเรียนรู้					
3.1 ความเหมาะสมของสื่อการเรียนรู้กับเรื่องและกิจกรรมการจัดการเรียนรู้					
3.2 ความน่าสนใจของสื่อการเรียนรู้					
3.3 ความหลากหลายของสื่อการเรียนรู้					
3.4 ความถูกต้องของสื่อการเรียนรู้					
3.5 จำนวนสื่อการเรียนรู้เหมาะสมกับจำนวนนักเรียน					
3.6 ความน่าเชื่อถือของแหล่งอ้างอิง					
ค่าเฉลี่ยรวม					
4. บุคลิกภาพและการบริหารจัดการในชั้นเรียน					
4.1 ความเหมาะสมของการแต่งกาย					
4.2 การใช้ภาษาและการสื่อสารกับนักเรียน					
4.3 การให้ความสนใจแก่นักเรียนอย่างทั่วถึง					
4.4 ความสามารถในการจูงใจและเสริมแรงนักเรียน					

ภาคผนวก ค 7
แบบประเมินเจตคติ

หมายเลข 7

เกี่ยวกับ

รูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร
กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา

คำชี้แจง

รูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร หมายถึง โปรแกรม 3 ช่วง ที่ใช้พัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร ดังนี้

ช่วงที่ 1 การประชุมอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน ที่โรงเรียนด้วยการใช้กระบวนการ 9 ขั้นตอน (5 ใบบางน) เพื่อให้ครูมีความรู้ ความสามารถ เจตคติที่ดีในการจัดทำสาระหลักสูตร

ช่วงที่ 2 การนิเทศติดตามผลหลังการประชุมอบรม

ช่วงที่ 3 การประชุมสัมมนาเพื่อสรุปผล

แบบประเมินเจตคติ มีลักษณะเป็นแบบประเมินค่าหรือมาตรประเมินค่า (Rating Scales) 3 ระดับ ดังนี้

3 แทน ความรู้สึก ความเชื่อที่มีต่อเรื่องนั้น ๆ ในระดับดี สูงหรือมาก

2 แทน ความรู้สึก ความเชื่อที่มีต่อเรื่องนั้น ๆ ในระดับปานกลาง

1 แทน ความรู้สึก ความเชื่อที่มีต่อเรื่องนั้น ๆ ในระดับน้อย

โปรดตอบตามความรู้สึกและความเชื่อที่เป็นจริงโดยทำเครื่องหมาย ✓ ให้ตรงกับเจตคติของท่านในแต่ละรายการ

รายการ	ระดับเจตคติ		
	3	2	1
1. ความเหมาะสมของเวลาในการประชุมอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน
2. ความเหมาะสมของลักษณะการประชุมฯ (การบรรยาย การสาธิต การคิดและการลงมือปฏิบัติ)
3. ความสำคัญของการทำงานร่วมกัน ช่วยเหลือกันเป็นทีม (Teamwork) ในระหว่างการฝึกอบรม
4. การสร้างเสริมความรู้ ความสามารถและเจตคติที่ดีในการจัดทำสาระหลักสูตร
5. หลังการประชุมอบรมฯ สามารถนำความรู้และความสามารถที่ได้รับจากการประชุมฝึกอบรมไปใช้ได้จริง
6. การได้รับมีความรู้และความสามารถเพิ่มขึ้นหลังการประชุมอบรมฯ
7. การให้คำปรึกษาหลังการอบรมช่วยให้มีความรู้ ความสามารถ และความมั่นใจเพิ่มขึ้น
8. ความจำเป็นของการนิเทศ ติดตามผลหลังการฝึกอบรมเป็นระยะ ๆ
9. วิธีการให้คำแนะนำช่วยเหลือระหว่างการนิเทศติดตามผล
10. ความจำเป็นของการประชุมสัมมนาหลังการนิเทศติดตามผล
11. ความเหมาะสมของลักษณะการประชุมสัมมนาหลังการนิเทศติดตามผล
12. ประโยชน์ที่ได้รับและความจำเป็นในการพัฒนาครูตามโปรแกรม 3 ช่วงของผู้วิจัย

ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะอื่น ๆ

ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเพิ่มเติมของท่าน จะมีประโยชน์ต่อการพัฒนาครูในโอกาสต่อไปได้เป็นอย่างมาก โปรดแสดงความคิดเห็นและข้อเสนอแนะอย่างไม่มีข้อจำกัดและโดยเสรี

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ขอขอบพระคุณอย่างสูง
ผู้วิจัย

แบบวิเคราะห์เอกสารหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้.....
 โรงเรียน.....อำเภอ.....จังหวัด.....
 สังกัด.....

คำชี้แจง

1. แบบวิเคราะห์เอกสารหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ มีองค์ประกอบหลักในการวิเคราะห์ 7 องค์ประกอบ ได้แก่

- 1.1 คุณภาพของผู้เรียน
- 1.2 ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/รายภาค
- 1.3 สาระการเรียนรู้
- 1.4 คำอธิบายรายวิชา
- 1.5 หน่วยการเรียนรู้

2. ให้วิเคราะห์พิจารณาหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ตามองค์ประกอบหลักที่กำหนดแล้วสรุปเนื้อหาที่สำคัญลงในช่องว่างที่กำหนด

3. ให้ผู้วิเคราะห์พิจารณาตามตัวชี้วัดแต่ละตัว โดยขีดเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงตามความเป็นจริงตามเกณฑ์ ดังนี้

มาก (3) หมายถึง มีคุณลักษณะตามรายการนั้นร้อยละ 75 – 100

ปานกลาง (2) หมายถึง มีคุณลักษณะตามรายการนั้นร้อยละ 50 – 74

น้อย (1) หมายถึง มีคุณลักษณะตามรายการนั้นน้อยกว่าร้อยละ 50

4. ให้ผู้วิเคราะห์ระบุจุดเด่น และสิ่งที่ควรปรับปรุง ที่สำคัญของแต่ละองค์ประกอบหลักลงในช่องว่างที่กำหนด

5. ให้ผู้วิเคราะห์สรุปผลการวิเคราะห์เป็นรายองค์ประกอบตามเกณฑ์ ดังนี้

คะแนนเฉลี่ย 2.51 – 3.00 มีผลการวิเคราะห์ในระดับ ดี

คะแนนเฉลี่ย 1.50 – 2.50 มีผลการวิเคราะห์ในระดับ พอใช้

คะแนนเฉลี่ย น้อยกว่า 1.50 มีผลการวิเคราะห์ในระดับ ต้องปรับปรุง

6. เมื่อวิเคราะห์องค์ประกอบหลักทั้ง 7 องค์ประกอบ แล้วให้นำค่าคะแนนของแต่ละองค์ประกอบมารวมกันแล้วหาค่าเฉลี่ยโดยหารด้วย 7 ได้ค่าเป็นคะแนนของภาพรวมหลักสูตรสถานศึกษาโดยเทียบตามเกณฑ์ในข้อ 5 แล้วสรุปผล

1. คุณภาพผู้เรียน

เนื้อหาโดยสรุป	รายการ/ตัวชี้วัด	ระดับการวิเคราะห์		
		มาก (75-100%)	ปานกลาง (50-74%)	น้อย (น้อยกว่า 50%)
1. ด้านความรู้	1. มีการกำหนดคุณภาพของผู้เรียนครบ ทุกช่วงชั้น			
	2. แสดงคุณภาพของผู้เรียนในด้าน ความรู้ ทักษะ กระบวนการ คุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมอันพึงประสงค์			
	3. สอดคล้องและสนองต่อความ ต้องการของชุมชนและท้องถิ่น			
	4. ชุมชนมีส่วนร่วมในการกำหนด คุณภาพของผู้เรียน			
2. ด้านทักษะ / กระบวนการ				
3. ด้านคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมอันพึงประสงค์				
	คะแนนเฉลี่ย			

จุดเด่นที่พบ

.....

สิ่งที่ควรปรับปรุง

.....

สรุปผลการวิเคราะห์องค์ประกอบด้านคุณภาพของผู้เรียน

- ดี
 พอใช้ได้
 ต้องปรับปรุง

2. ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/รายภาค

เนื้อหาโดยสรุป	รายการ/ตัวชี้วัด	ระดับการวิเคราะห์		
		มาก (75-100%)	ปานกลาง (50-74%)	น้อย (น้อยกว่า 50%)
1. ด้านความรู้	1. ความสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น			
	2. ครอบคลุมพฤติกรรมกรเรียนรู้ด้านความรู้ ทักษะ กระบวนการ คุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมอันพึงประสงค์			
	3. สอดคล้องและสนองต่อความต้องการของชุมชนและท้องถิ่น			
	4. ชุมชนมีส่วนร่วมในการกำหนดคุณภาพของผู้เรียน			
2. ด้านทักษะ / กระบวนการ				
3. ด้านคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมอันพึงประสงค์				
	คะแนนเฉลี่ย			

จุดเด่นที่พบ

.....

.....

.....

สิ่งที่ควรปรับปรุง

.....

.....

.....

สรุปผลการวิเคราะห์องค์ประกอบด้านคุณภาพของผู้เรียน

- ดี
- พอใช้ได้
- ต้องปรับปรุง

3. ตารางการเรียนรู้

เนื้อหาโดยสรุป	รายการ/ตัวชี้วัด	ระดับการวิเคราะห์		
		มาก (75-100%)	ปานกลาง (50-74%)	น้อย (น้อยกว่า 50%)
1. ตารางการเรียนรู้พื้นฐาน.....	1. สอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ ช่วงชั้น และผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง รายปี/รายภาค			
	2. จัดตารางการเรียนรู้พื้นฐานได้ เหมาะสมกับวุฒิภาวะของผู้เรียน			
	3. มีตารางการเรียนรู้พื้นฐานครบตาม มาตรฐานการเรียนรู้ที่กำหนด			
2. ตารางการเรียนรู้เพิ่ม.....	4. ครอบคลุมเนื้อหา ทักษะ กระบวนการ คุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่ต้องปลูกฝังให้เกิดขึ้นแก่ ผู้เรียน			
	5. จัดสาระเพิ่มเพื่อสนองความต้องการ ของผู้เรียน ชุมชน และเป็นไปตาม ศักยภาพของผู้เรียนตั้งแต่ช่วงชั้นที่ 2			
	คะแนนเฉลี่ย			

จุดเด่นที่พบ

.....

.....

.....

สิ่งที่ควรปรับปรุง

.....

.....

สรุปผลการวิเคราะห์องค์ประกอบด้านคุณภาพของผู้เรียน

- ดี
- พอใช้ได้
- ต้องปรับปรุง

4. คำอธิบายรายการกลุ่มสาระ

เนื้อหาโดยสรุป	รายการ/ตัวชี้วัด	ระดับการวิเคราะห์		
		มาก (75-100%)	ปานกลาง (50-74%)	น้อย (น้อยกว่า 50%)
1. ชื่อรายวิชา.....	1. ครอบคลุมผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง รายปี/รายภาค สาระการเรียนรู้รายปี/ รายภาค และกำหนดกิจกรรมการ เรียนรู้ครบทุกสาระการเรียนรู้ 2. กำหนดเวลา และจำนวนหน่วยกิจไว้ ชัดเจน 3. นำไปจัดทำหน่วยการเรียนรู้ได้			
2. จำนวนเวลา / จำนวนหน่วยกิจ				
3. ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี/ รายภาค.....				
4. สาระการเรียนรู้.....				
5. กิจกรรม.....				
6. จุดประสงค์.....				
7. การวัดและประเมินผล.....				
	คะแนนเฉลี่ย			

จุดเด่นที่พบ

.....
.....

สิ่งที่ควรปรับปรุง

.....
.....

สรุปผลการวิเคราะห์องค์ประกอบด้านคุณภาพของผู้เรียน

- ดี
 พอใช้ได้
 ต้องปรับปรุง

5. หน่วยการเรียนรู้

เนื้อหาโดยสรุป	รายการ/ตัวชี้วัด	ระดับการวิเคราะห์		
		มาก (75-100%)	ปานกลาง (50-74%)	น้อย (น้อยกว่า 50%)
1. สาระการเรียนรู้พื้นฐาน - ชื่อหน่วยการเรียนรู้..... - เวลาเรียน..... - ผลการเรียนรู้..... - สาระการเรียนรู้..... - กิจกรรม..... - การวัดและการประเมินผล	1. กำหนดชื่อหน่วยการเรียนรู้ เวลา เรียน และจำนวนหน่วยกิจได้เหมาะสม สอดคล้องกับสาระการเรียนรู้			
	2. มีการบูรณาการภายในกลุ่มสาระการ เรียนรู้			
	3. มีการบูรณาการระหว่างกลุ่มสาระ การเรียนรู้			
	4. มีการบูรณาการกับวิถีชีวิตจริงของ ผู้เรียน			
	5. นำไปจัดแผนการจัดการเรียนรู้ได้			
2. การบูรณาการ - ภายในกลุ่มสาระการเรียนรู้ - ระหว่างกลุ่มสาระการเรียนรู้ - กับวิถีชีวิตของผู้เรียน	คะแนนเฉลี่ย			

จุดเด่นที่พบ

.....

สิ่งที่ควรปรับปรุง

.....

สรุปผลการวิเคราะห์องค์ประกอบด้านคุณภาพของผู้เรียน

- ดี
 พอใช้ได้
 ต้องปรับปรุง

เกณฑ์การสรุปผลการวิเคราะห์หลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ พิจารณาจากผลรวมการวิเคราะห์

องค์ประกอบหลัก ดังนี้

คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 75 – 100 อยู่ในระดับดี

คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 50 – 74 อยู่ในระดับพอใช้ได้

คะแนนเฉลี่ยน้อยกว่าร้อยละ 50 อยู่ในระดับต้องปรับปรุง

สรุปผลการวิเคราะห์หลักสูตรสถานศึกษา

- อยู่ในระดับ
- ดี
 - พอใช้ได้
 - ต้องปรับปรุง

.....ผู้วิเคราะห์

(.....)

วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ง

ตารางการอบรมเชิงปฏิบัติการ 3 วัน

วันที่ 1

- 8.30 – 10.30 น. บรรยาย เรื่อง หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544
- 10.30 – 10.45 น. พัก อาหารว่าง
- 10.45 - 12.00 น. บรรยาย เรื่อง สาระและมาตรฐานกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา และพลศึกษา
- 12.00 – 13.00 น. พัก อาหารกลางวัน
- 13.00 – 14.00 น. บรรยาย เรื่อง สาระและมาตรฐานกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา และพลศึกษา (ต่อ)
- 14.00 – 14.15 น. พัก อาหารว่าง
- 14.15 – 16.30 น. บรรยาย เรื่อง ขั้นตอนและวิธีการจัดทำสาระหลักสูตรฯ และลงมือปฏิบัติการในใบงานที่ 1 ช่อง 1 และช่อง 2 โดยแบ่งกลุ่มตามช่วงชั้น และแต่ละกลุ่มแบ่งสาระและมาตรฐาน พ. 1.1 – 5.1 ให้รับผิดชอบเป็นการทำงานแบบ Colloborative learning

วันที่ 2

- 8.30 – 10.30 น. บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 1 ช่อง 3
- 10.30 – 10.45 น. พัก อาหารว่าง
- 10.45 - 12.00 น. บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 1 ช่อง 4
- 14.15 – 14.30 น. พัก อาหารว่าง
- 14.30 – 16.30 น. บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 1 ช่อง 4 (ต่อ) (ในช่องที่ 4 ให้ปฏิบัติเฉพาะชั้นแรกของแต่ละช่วงชั้น คือ ป.1 ป.4 ม.1 และม.4)

หมายเหตุ เนื่องจากเวลาในการปฏิบัติการมี 3 วัน การจะจัดทำสาระหลักสูตรให้ครบทุกชั้นปีเป็นเรื่องยากเพราะต้องใช้ข้อมูล เวลา และเอกสารประกอบการค้นคว้าอีก ดังนั้นจึงให้เวลาหลังการปฏิบัติการ 3 วัน จนถึงปลายภาคเรียน

วันที่ 3

- 8.30 – 10.30 น. บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 2 โดยให้แต่ละคนในกลุ่มมาร่วมกัน (jigsaw) และระดมสมอง (brain storming)
- 10.30 – 10.45 น. พัก อาหารว่าง
- 10.45 - 12.00 น. บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 2 โดยรวมกลุ่มกันตรวจสอบผลงาน (diseussion)
- 12.00 – 13.00 น. พัก อาหารกลางวัน
- 13.00 – 14.15 น. บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 3 และ 4 โดยการระดมสมอง (brain storming)
- 14.15 – 14.30 น. พัก อาหารว่าง
- 14.30 – 16.30 น. บรรยายและปฏิบัติการตามใบงานที่ 5
- 16.30 – 17.00 น. สรุปการทำงาน และนัดหมาย

หมายเหตุ โปรแกรมในแต่ละวันยืดหยุ่นได้ตามความต้องการจำเป็นของครู



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางวาสนา คุณาอภิสิทธิ์ เกิดวันที่ 3 มีนาคม พ.ศ. 2494 ที่ตำบลปากน้ำปราณ อำเภอปราณบุรี จังหวัดประจวบคีรีขันธ์ สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี วิชาเอกพลศึกษา วิชาโทภาษาอังกฤษ จากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อ พ.ศ. 2516 ระดับปริญญาโทสาขาพลศึกษา จากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อ พ.ศ. 2523 ระดับปริญญาเอกสาขา พลศึกษา จากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อ พ.ศ. 2547 เริ่มรับราชการในภาควิชาพื้นฐานการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตมหาสารคาม เมื่อ พ.ศ. 2519 ย้ายมารับราชการในภาควิชาพลศึกษา คณะพลศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตพลศึกษา เมื่อ พ.ศ. 2524 และปัจจุบันรวมเป็น มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เป็นผู้สอนวิชาหลักสูตรพลศึกษา การสอนพลศึกษาคุณภาพชีวิต แบริดมินตัน กิจกรรมเข้าจังหวะ บาสเกตบอล วอลเลย์บอล และลีลาศในระดับปริญญาตรี วิชาการพัฒนาหลักสูตรพลศึกษาและวิชานิตเทศพลศึกษาในระดับปริญญาโท อาจารย์พิเศษสอนระดับปริญญาโท คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์และมหาวิทยาลัยรามคำแหง ประธานคณะกรรมการพัฒนาหลักสูตร การศึกษาขั้นพื้นฐาน กลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา ประธานคณะกรรมการจัดทำคู่มือการจัดการเรียนรู้ กลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา และเป็นวิทยากรหลักสูตร ระดับชาติให้กระทรวงศึกษาธิการ เป็นคณะกรรมการโอลิมปิกแห่งประเทศไทย ฝ่ายสตรี กรรมการบริหารสมาคมสุขศึกษา พลศึกษา และสันตนาการแห่งประเทศไทย ผู้เขียนหนังสือว่ายน้ำ : กีฬาสำหรับทุกคน ว่ายน้ำ เพื่อชีวิต วิทยาศาสตร์กับกีฬา แบริดมินตัน วอลเลย์บอล ตะกร้อ ลีลาศ ทักษะพื้นฐานสู่การเล่นกีฬาและการสร้างเสริมสุขภาพ หนังสือเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา (ช่วงชั้นที่ 1 ช่วงชั้นที่ 2 ช่วงชั้นที่ 3 และช่วงชั้นที่ 4) หลักสูตรพลศึกษา การสอนพลศึกษา การพัฒนาหลักสูตรพลศึกษา คู่มือการจัดการเรียนรู้ กลุ่มสาระการเรียนรู้ สุขศึกษาและพลศึกษา (ช่วงชั้นที่ 1-4) ปัจจุบันดำรงตำแหน่งรองศาสตราจารย์ระดับ 9 ภาควิชาพลศึกษา คณะพลศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ