

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยนี้วัตถุประสงค์ 1) เพื่อพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่ใช้การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ (Instructional Model that using Empowerment Evaluation: IMEE) สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี 2) เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่องงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี ระหว่างกลุ่มที่ใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่ใช้การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ (Instructional Model that using Empowerment Evaluation: IMEE) ในการจัดการเรียนรู้ และกลุ่มที่ไม่ใช้การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ (Instructional Model that not using Empowerment Evaluation: Non-IMEE) และ 3) เพื่อเปรียบเทียบคุณภาพของงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี ระหว่างกลุ่มที่ใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่ใช้การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ (Instructional Model that using Empowerment Evaluation: IMEE) และกลุ่มที่ไม่ใช้การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ (Non-IMEE)

โดยผู้วิจัยได้เรียบเรียงเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องไว้ดังต่อไปนี้

การประเมินผล

1. ความหมายของ การประเมินผล

Tyler (1930) ให้ความหมาย การประเมินผลว่า หมายถึง การตัดสินความสอดคล้องระหว่างการกระทำ และวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

Stufflebeam (1971) ให้ความหมายของการประเมินผล คือ กระบวนการรวบรวมและเตรียมข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการตัดสินใจทางเลือกที่เป็นไปได้หลายๆ ทาง ซึ่งความหมายนี้แสดงให้เห็นว่าการประเมินผลมีความหมายครอบคลุมทั้ง “การทดสอบ” และ “การวัดผล”

Gronlund (1976: 6) ให้ความหมายของการประเมินผล หมายถึง กระบวนการที่เป็นระบบการตัดสินใจในขอบเขตของวัตถุประสงค์ของการสอนที่เป็นสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน

พิชิต ฤทธิ์จรูญ (2557: 5) ให้ความหมาย การประเมินผล หมายถึง การตัดสินคุณค่า หรือคุณภาพของผลที่ได้จากการวัดโดยเปรียบเทียบกับผลการวัดอื่นๆ ในเกณฑ์ที่ตั้งไว้

จากความหมายของการประเมินผล ดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่า การประเมินผล หมายถึง การตัดสินผลจากการวัดของสิ่งที่วัดตามวัตถุประสงค์เพื่อกำหนดคุณค่าของสิ่งนั้น

2. จุดมุ่งหมาย ของการประเมินผล

ชวาล แพร์ตกุล (2518: 34) กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการประเมินผลไว้ 2 ประการ คือ

(1) เพื่อค้นหาสมรรถภาพของผู้เรียนว่า ใครมีอะไร ใครไม่มีอะไร และมากน้อยแค่ไหน

(2) เพื่อพัฒนาสมรรถภาพของผู้เรียนโดยการส่งเสริมสิ่งที่มีอยู่ให้มากขึ้นและถ้าไม่มีก็ปลูกฝังสิ่งใหม่ขึ้นมา

พิชิต ฤทธิ์จรูญ (2557: 20-22) กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการประเมินผลไว้ 9 ประการคือ

(1) เพื่อสร้างแรงจูงใจในการเรียน

ผลการประเมินโดยเฉพาะการประเมินผลย่อย หรือการประเมินระหว่างการเรียนการสอนสามารถนำมาใช้เพิ่มประสิทธิภาพการเรียนให้สูงขึ้นได้ โดยนำผลมาแจ้งผู้เรียนทราบเพื่อรู้หรือกระตุ้นให้

ผู้เรียนเกิดความอยากรู้อยากเห็น หรืออาจใช้วิธีการซักถามหรือกำหนดปัญหาให้ฝึกฝนเพื่อจูงใจให้ผู้เรียนเสาะแสวงหาความรู้เพิ่มเติม

(2) เพื่อตรวจสอบความรู้พื้นฐาน

การตรวจสอบความรู้พื้นฐานเป็นการประเมินเพื่อตรวจสอบความรู้ ความสามารถและทักษะพื้นฐานของผู้เรียนก่อนที่จะเริ่มเรียนรู้อะไรใหม่ เนื่องจากเนื้อหาบางบทเรียนอาจจำเป็นต้องใช้ความรู้หรือทักษะพื้นฐานบางประการ ครูจึงต้องตรวจสอบก่อนว่าผู้เรียนมีความรู้หรือทักษะพื้นฐานเพียงใด หากพบว่าไม่มีความรู้ หรือมีความรู้ไม่เพียงพอในเรื่องใดก็จะได้ปรับพื้นฐานเสียก่อน การตรวจสอบความรู้พื้นฐานอาจทำได้โดยใช้แบบทดสอบหรือใช้การซักถาม

(3) เพื่อปรับปรุงการเรียนการสอน

ผลการประเมินทั้งก่อนการเรียนการสอน และระหว่างการเรียนการสอนสามารถนำมาปรับปรุงการเรียนการสอนได้โดยนำมาพิจารณาว่า ผลการสอนไม่ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ อาจเป็นเพราะว่าวิธีการสอนและกิจกรรมที่ครูผู้สอนกำหนดไว้อาจไม่เหมาะสมกับผู้เรียน หรือเพราะสื่อการเรียนการสอนไม่เหมาะสม นอกจากครูจะนำผลการประเมินมาปรับปรุงการสอนครั้งต่อไปแล้ว ผู้เรียนก็ยังได้ทราบสถานภาพการเรียนของตนเองว่าอยู่ในระดับใด หากอยู่ในระดับไม่น่าพึงพอใจจะได้ปรับปรุงการเรียนของตนเองให้ดีขึ้น

(4) เพื่อวินิจฉัยข้อบกพร่อง

การวินิจฉัยข้อบกพร่องเป็นการวิเคราะห์หาข้อบกพร่องในการเรียนของผู้เรียนและการสอนของครู เช่น ใช้แบบทดสอบวินิจฉัยความบกพร่องในการอ่านภาษาไทยที่มีเนื้อหาทั้งการควบกล้ำ ร ล ว การอ่านตัวสะกดการันต์ ทดสอบกับผู้เรียน ถ้าตรวจให้คะแนนแล้วพบว่าผู้เรียนคนใดทำผิดเรื่องใดก็จะช่วยให้ครูผู้สอนได้รู้ข้อบกพร่องของผู้เรียนเพื่อสอนซ่อมเสริมหรือทบทวนในเรื่องนั้นๆ ได้ รวมทั้งเป็นข้อมูลให้ครูได้พิจารณาทบทวนการสอนของตนว่าบกพร่องอย่างไรแล้วหาทางปรับปรุงต่อไป

(5) เพื่อตัดสินผลการเรียน

ผลการประเมินโดยเฉพาะการประเมินเมื่อสิ้นสุดการเรียนการสอน หรือการประเมินผลรวม เพื่อสรุปคุณภาพของการจัดการเรียนการสอนว่าผู้เรียนบรรลุตามจุดประสงค์ของรายวิชา หรือในระดับชั้นนั้นเพียงใด โดยนำผลการวัดทั้งหมดตลอดภาคเรียนหรือตลอดปีมาเป็นข้อมูลในการตัดสินผลขั้นสุดท้ายในรูปของการให้เกรด เป็น 4-3-2-1-0 หรือ A-B-C-D-F เป็นต้น หรือในรูปของคุณภาพ เช่น ผ่าน ยอดเยี่ยม-ผ่าน-ไม่ผ่าน หรือ สอบได้-สอบตก หรือในรูปเกรดเฉลี่ย เป็นต้น

(6) เพื่อจัดตำแหน่งหรือจัดประเภท

การจัดตำแหน่งหรือจัดประเภท เป็นผลที่ได้จากการวัดมาเปรียบเทียบ หรือจัดอันดับความสามารถในกลุ่มเดียวกัน เพื่อจะตอบว่ามีความรู้ความสามารถอยู่ในระดับใดของกลุ่ม เช่น สอบได้เป็นอันดับที่เท่าไร ได้เกรดอะไร ในการจัดตำแหน่งเหล่านี้ แบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ

(6.1) เพื่อการจำแนก (classification) ความสามารถของผู้เรียน เช่น สอบได้-สอบตก เมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์หรือเพื่อจำแนกผู้เรียนออกเป็นกลุ่มสูง-ปานกลาง-ต่ำ เป็นต้น

(6.2) เพื่อการคัดเลือก (selection) บุคคลเข้าทำงานหรือศึกษาต่อ ซึ่งการประเมินลักษณะนี้ต้องใช้เครื่องมือที่ต้องการความยาก และความลึก

(7) เพื่อเปรียบเทียบระดับพัฒนาการ

การเปรียบเทียบระดับพัฒนาการเป็นการสอบหรือตรวจวัดดูว่าผู้เรียนมีพัฒนาการเพียงใด มีความงอกงามหรือเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นหรือไม่ โดยเปรียบเทียบความสามารถของผู้เรียนคนเดียวหรือกลุ่มเดียวกันในระยะเวลาที่ต่างกัน เช่น ก่อนเรียนกับหลังเรียน ภาคเรียนที่ 1 กับภาคเรียนที่ 2

เป็นต้น ถ้าผลการเรียนต่ำผลก็จะเป็นข้อมูลชี้ว่าผู้เรียนคนนั้นหรือกลุ่มนั้นจะต้องปรับปรุง และครูผู้สอนรายวิชานั้นควรจะต้องทบทวนการจัดการเรียนการสอนของตนเอง ขณะเดียวกันหากผลการเรียนมีการพัฒนาการดีขึ้นก็เป็นการสร้างกำลังใจให้แก่ผู้เรียนคนนั้นหรือกลุ่มนั้นต่อไป

(8) เพื่อพยากรณ์หรือทำนาย

การพยากรณ์เป็นการนำผลจากการวัดในปัจจุบันไปทำนายอนาคตว่าผู้เรียนคนนี้จะเรียนวิชานั้นๆ สำเร็จหรือไม่ หรือในอนาคตเขาควรจะทำอะไรจึงจะดีการประเมินในลักษณะนี้มักจะนำไปใช้ในการแนะแนวหรือสอบคัดเลือกเพื่อศึกษาต่อ ซึ่งอาจใช้แบบทดสอบตามความถนัด (aptitude test) หรือผลการเรียนในอดีตมาทำนายก็ได้

(9) เพื่อประเมินค่า

การประเมินค่าเป็นการประเมินที่มุ่งสรุปคุณภาพการศึกษาโดยส่วนรวม เช่นดูความเหมาะสมของหลักสูตรกับโรงเรียน ดูการจัดการบริการในโรงเรียนว่าเหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการของบุคลากรในโรงเรียนหรือไม่ ดูแนวโน้มการจัดการบริการทางการศึกษาของโรงเรียนในอนาคต เป็นต้น ซึ่งการประเมินในลักษณะนี้จะเป็นประโยชน์สำหรับผู้บริหารให้พัฒนาคุณภาพการศึกษาได้เป็นอย่างดี

จากที่กล่าวมาสามารถสรุปจุดมุ่งหมายของการประเมินผลได้ว่า การประเมินผลมีจุดมุ่งหมายคือ เพื่อค้นหาระดับสมรรถภาพหรือตรวจสอบความรู้พื้นฐานของผู้เรียน เพื่อกำหนดทิศทางการพัฒนาสมรรถภาพของผู้เรียนได้อย่างถูกต้อง เพื่อสร้างแรงจูงใจในการเรียน เพื่อปรับปรุงการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับจุดเด่นจุดด้อยของผู้เรียน เพื่อวินิจฉัยข้อบกพร่องของผู้เรียนรายบุคคล เพื่อตัดสินผลการเรียน เพื่อจัดตำแหน่งหรือจัดประเภทของผู้เรียน เพื่อเปรียบเทียบระดับพัฒนาการของผู้เรียน เพื่อพยากรณ์หรือทำนาย และเพื่อประเมินค่าของหลักสูตร การจัดการบริหารของโรงเรียน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาคุณค่าทางการจัดการศึกษาต่อไป

3. ประโยชน์ของการประเมินผล

พิชิต ฤทธิจักรุญ (2557: 23-24) กล่าวถึงประโยชน์ของการประเมินผลที่มีต่อผู้เรียน ต่อครู ต่อผู้บริหาร ต่อผู้ปกครอง ต่อการแนะแนว และต่อการวิจัยไว้ดังนี้

(1) ประโยชน์ต่อผู้เรียน กล่าวคือ การประเมินผลจะทำให้ผู้เรียนมีทิศทางการพัฒนาตนเองที่ชัดเจน เกิดแรงจูงใจในการเรียนเพิ่มขึ้นเพื่อให้มาตรฐานการเรียนตนเองไม่ต่ำกว่าเดิม ทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่เรียนมากกว่าเดิม และทราบจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ชัดเจน

(2) ประโยชน์ต่อครู กล่าวคือ การประเมินผลจะทำให้ ระดับความรู้ของนักเรียนซึ่งจะหาทางช่วยเหลือให้นักเรียนรายบุคคลได้ถูกต้อง ครูได้ประเมินประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้ของตนเอง

(3) ประโยชน์ต่อผู้บริหาร กล่าวคือ การประเมินผลจะทำให้ รับรู้มาตรฐานการจัดการเรียนรู้ของครูและคุณภาพของนักเรียน

(4) ประโยชน์ต่อผู้ปกครอง กล่าวคือ การประเมินผลช่วยให้ผู้ปกครองได้รับทราบความสามารถในการเรียนรู้ของบุตรหลาน ทำให้รู้จักและเข้าใจบุตรหลานยิ่งขึ้น และทำให้ผู้ปกครองมีข้อมูลสำหรับตัดสินใจสนับสนุนบุตรหลานทั้งด้านการเรียนรู้และอาชีพ

(5) ประโยชน์ต่อการแนะแนว กล่าวคือ ผลการประเมินผล จะใช้เป็นข้อมูลให้คำปรึกษาแนะแนวผู้เรียน ทั้งในด้านการเลือกอาชีพและการศึกษาต่อ

(6) ประโยชน์ต่อการวิจัย กล่าวคือ การประเมินผลทำให้ได้ข้อมูลสำหรับการวิจัย

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า การประเมินนั้นมีประโยชน์ต่อบุคคลหลายๆ ฝ่าย ได้แก่ ประโยชน์ต่อผู้เรียน ประโยชน์ต่อครู ประโยชน์ต่อผู้บริหาร ประโยชน์ต่อผู้ปกครอง และยังมีประโยชน์ต่อการแนะแนว และ ประโยชน์ต่อการวิจัย อีกด้วย

4. ประโยชน์ของการประเมินผล

ชาวาล แพร์ตักล (2518: 34) กล่าวถึงประโยชน์ของการประเมินผลไว้ ดังนี้

(1) สิ่งใดที่มีอยู่ สิ่งนั้นต้องวัดได้

(2) การวัดผลเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน

(3) การสอนกับการสอบเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกันจนมีคำกล่าวว่าสิ่งใดมีการสอนที่นั่นย่อมมีการสอบ

(4) การสอนมิใช่เพื่อการสอบ หรือสอนเฉพาะตรงกับข้อสอบแบบสอนกวดวิชาเท่านั้น

(5) ผู้สอบหรือผู้วัดควรเป็นผู้สอนเองเพราะเป็นผู้ใกล้ชิดผู้เรียน

จากที่กล่าวมาสามารถสรุปปรัชญาของการประเมินได้ว่า สิ่งใดที่มีอยู่เราสามารถวัดได้ การวัดผลต้องเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน เมื่อมีการสอนต้องมีการสอบ แต่ไม่ควรสอนเฉพาะเรื่องที่จะสอบเหมือนการกวดวิชา ผู้สอบหรือผู้วัดควรเป็นผู้สอนควรเป็นบุคคลเดียวกัน

4. ประเภทของการประเมินผล

4.1 จำแนกตามวัตถุประสงค์ของการประเมิน แบ่งเป็น 3 ประเภทคือ

4.1.1 การประเมินผลก่อนเรียน (pre-evaluation) มีจุดมุ่งหมายเพื่อตรวจสอบความรู้พื้นฐานและทักษะของผู้เรียนว่า มีความรู้เพียงพอที่จะเรียนต่อในรายวิชาใหม่หรือเนื้อหาใหม่ได้หรือไม่ ถ้าพบว่ามีพื้นฐานไม่เพียงพอหรือไม่มีพฤติกรรมขั้นต้นก่อนเรียนครูจะจัดให้มีการสอนปรับพื้นฐานจนผู้เรียนมีความรู้เพียงพอที่จะเรียนในเนื้อหาใหม่ได้

การสอบก่อนเรียนไม่ใช่การวัดผลสัมฤทธิ์ (achievement test) เพราะครูยังไม่ได้ทำการสอนในรายวิชานั้นมาก่อน แต่เป็นการสอบเพื่อการวินิจฉัย (diagnostic test) ซึ่งนอกจากจะทำให้ครูทราบพื้นฐานของผู้เรียนแล้ว ยังช่วยให้วางแผนการสอนได้เหมาะสมกับสภาพของผู้เรียน และเป็นข้อมูลประกอบการตัดสินใจเลือกวิธีการสอนและมอบหมายภาระงานการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน

4.1.2 การประเมินผลระหว่างเรียน หรือประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation) มีจุดมุ่งหมายเพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนบรรลุตามวัตถุประสงค์ของการเรียนที่มีจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ เพียงใด หากพบว่ามีข้อบกพร่องในจุดประสงค์ใด ก็หาแนวทางปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องในจุดประสงค์นั้นๆ โดยจัดซ่อมเสริมให้กับผู้เรียนและปรับปรุงการสอนของครูอีกด้วย

4.1.3 การประเมินผลรวมสรุป (summative evaluation) เป็นการประเมินเพื่อตัดสินผลการเรียนมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาว่าผู้เรียนมีความรู้ทั้งสิ้นเท่าไร ควรตัดสิน ได้-ตก ผ่าน-ไม่ผ่าน หรือควรได้เกรดอะไร เป็นต้น

การประเมินผลรวมสรุปเป็นการประเมินเมื่อสิ้นสุดการเรียนการสอนของแต่ละรายวิชา ครูจำเป็นต้องประเมินให้ครอบคลุมทุกจุดประสงค์ หรือครูอาจต้องเลือกประเมินบางจุดประสงค์ โดยการสุ่มเอาเฉพาะจุดประสงค์ที่สำคัญๆ ก็ได้

4.2 จำแนกตามระบบการวัดผล แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ

4.2.1 การประเมินผลแบบอิงกลุ่ม (norm-referenced evaluation) เป็นการตัดสินคุณค่าของคุณลักษณะหรือพฤติกรรม โดยเปรียบเทียบกับผู้เรียนที่อยู่ในกลุ่มเดียวกันที่ทำข้อสอบฉบับเดียวกันโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อจำแนกหรือจัดลำดับบุคคลในกลุ่มนั้นๆ ตัวอย่างการประเมินแบบอิงกลุ่ม เช่น การสอบคัดเลือกเข้าศึกษาต่อในสถานศึกษา การสอบชิงทุนการศึกษา

4.2.2 การประเมินผลแบบอิงเกณฑ์ (criterion-referenced evaluation) เป็นการตัดสินคุณค่าของคุณลักษณะหรือพฤติกรรม โดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์ ซึ่งอาจเป็นเกณฑ์มาตรฐาน (standard criteria) ที่มีอยู่แล้วหรือเกณฑ์ที่ผู้ประเมินกำหนดขึ้น (arbitrary criteria) ในทางปฏิบัติการ

ประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เกณฑ์จะหมายถึงกลุ่มพฤติกรรมตามจุดมุ่งหมายในแต่ละบทหรือหน่วย การเรียนโดยทั่วไป นิยมใช้จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (behavioral objective) หรือกลุ่มของพฤติกรรม (domain of behavior)

การประเมินผลแบบอิงเกณฑ์มีจุดมุ่งหมายเพื่อบ่งชี้สถานภาพของผู้เรียนแต่ละคนเมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่ทดลองเพื่อตัดสินว่าผู้เรียนบรรลุตามจุดประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ และมากน้อยเพียงใดอันจะนำไปสู่การปรับปรุงการเรียนการสอน เมื่อผู้เรียนไม่สามารถทำข้อสอบได้ถึงเกณฑ์ ต้องมีการ สอบซ่อมเสริมจนกว่าจะผ่านถึงเกณฑ์ การประเมินแบบอิงเกณฑ์จึงเหมาะสมสำหรับการเรียนการสอนใน ห้องเรียน

จากที่กล่าวมาสามารถสรุปได้ว่า การประเมินผลมีหลายประเภท ซึ่งแปรเปลี่ยนไปตาม เกณฑ์ในการจำแนก กล่าวคือ ถ้าจำแนกตามวัตถุประสงค์ของการประเมิน แบ่งเป็น 3 ประเภท ได้แก่ การประเมินผลก่อนเรียน (pre-evaluation) การประเมินผลระหว่างเรียน หรือประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation) และการประเมินผลรวมสรุป (summative evaluation) ถ้าแบ่งการ ประเมินผลตามระบบการวัดผล แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ การประเมินผลแบบอิงกลุ่ม (norm-referenced evaluation) การประเมินผลแบบอิงเกณฑ์ (criterion-referenced evaluation)

5. กระบวนการประเมินผล

กระบวนการประเมินผล มีขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 กำหนดวัตถุประสงค์ร่วมกันระหว่างครูกับผู้เรียน เป็นการวางแผนร่วมกันระหว่าง ครูกับผู้เรียนก่อนเริ่มจัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยครูจะนำเสนอเอกสารที่เป็นสาระและกิจกรรมตลอด ทั้งภาคเรียนซึ่งเรียกว่า แนวการเรียนการสอน (course syllabus) เพื่อให้ผู้เรียนร่วมกันพิจารณาและตกลงกันตั้งแต่ต้นภาคเรียนว่าจุดประสงค์ของวิชานี้เป็นอย่างไร กิจกรรมการเรียนการสอนต้องทำอะไรบ้าง เกณฑ์การตัดสินผลการเรียนมีวิธีอย่างไร เพื่อให้ผู้เรียนเห็นภาพตลอดทั้งภาคเรียน และมีสิทธิ์ที่จะขอเพิ่ม ขอลด หรือปรับสาระและกิจกรรมที่ครูเสนอได้

ขั้นที่ 2 กำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม เป็นการแปลงจุดมุ่งหมายทั่วไป หรือจุดมุ่งหมาย รายวิชา เป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมในแต่ละบทหรือหน่วยเรียนเพื่อให้ครูมีความชัดเจนในพฤติกรรม และคุณลักษณะที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน และเพื่อให้สามารถวัดได้ สังเกตได้ จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ประกอบด้วยเงื่อนไขที่แสดงพฤติกรรม พฤติกรรม และเกณฑ์ขั้นต่ำที่สามารถแสดงพฤติกรรมนั้นๆ

ขั้นที่ 3 สร้างเครื่องมือวัดผลการเรียนรู้ ครูต้องรู้ว่าเครื่องมือวัดผลมีกี่ประเภท แต่ละ ประเภทมีลักษณะเฉพาะ ข้อดีและข้อจำกัดอย่างไรเพื่อที่จะเลือกใช้ให้เหมาะกับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ที่จะวัด เครื่องมือที่ใช้วัดผลการเรียนรู้ของผู้เรียนมีหลายประเภท เช่น แบบทดสอบ แบบวัดเจตคติ แบบ สังเกต แบบสัมภาษณ์ แบบสอบถาม เป็นต้น ซึ่งโดยทั่วไปครูมักนิยมใช้แบบทดสอบหรือข้อสอบที่ครูสร้างขึ้น เมื่อครูสร้างเครื่องมือเสร็จแล้ว ก่อนนำไปรวบรวมข้อมูลควรมีการตรวจสอบหาคุณภาพของเครื่องมือ

ขั้นที่ 4 ทดสอบและเก็บรวบรวมข้อมูล หลังจากพัฒนาข้อสอบจนมีคุณภาพในระดับที่เป็นไปตามเกณฑ์กำหนดแล้ว ก็ตรวจวัด หรือ นำไปรวบรวมข้อมูลคุณภาพผู้เรียน ซึ่งสามารถดำเนินการได้ 3 ระยะ คือ ระยะก่อนเรียน ระหว่างการเรียนการสอน และเมื่อสิ้นสุดการเรียนการสอน

ขั้นที่ 5 จัดทำข้อมูล ในขั้นนี้ครูจะต้องรู้ว่าจัดทำข้อมูลด้วยจุดประสงค์ใด เพื่อบรรยาย เกี่ยวกับนักเรียนเป็นรายบุคคล หรือต้องการบรรยายเป็นกลุ่ม

ขั้นที่ 6 ตัดสินผลการเรียน การประเมินผลการเรียนของผู้เรียนที่ปฏิบัติกันมากในปัจจุบันนี้ คือการตัดเกรดหรือการให้ระดับผลการเรียน ซึ่งทำเมื่อประเมินภายหลังสิ้นสุดการเรียนการสอน และ

อาจจะทำเฉพาะสิ้นสุดการเรียนการสอนแต่ละตอนก็ได้ เช่น ให้เกรดในการสอบย่อยแต่ละครั้ง ให้เกรดผลงาน ให้เกรดตอนท้ายของบทเรียนแต่ละบท เป็นต้น

จากที่กล่าวมาสามารถสรุปได้ว่า การประเมินผลมี 6 ขั้นตอน คือรายละเอียดของกระบวนการประเมินผลแต่ละขั้นตอนมีดังนี้ ขั้นที่ 1 กำหนดวัตถุประสงค์ร่วมกันระหว่างครูกับผู้เรียน ขั้นที่ 2 กำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ขั้นที่ 3 สร้างเครื่องมือวัดผลการเรียนรู้ ขั้นที่ 4 ทดสอบและเก็บรวบรวมข้อมูล ขั้นที่ 5 จัดทำข้อมูล และ ขั้นที่ 6 ตัดสินผลการเรียน

การประเมินเพื่อการเสริมพลังอำนาจ (Empowerment Evaluation)

1. ความหมาย

Fetterman (1994) ให้ความหมายของ การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจว่า หมายถึง การใช้แนวคิดของกระบวนการประเมินผล เทคนิคการประเมินผล และข้อค้นพบจากการประเมินผล มากระตุ้น การปรับปรุง และการกำหนดเป้าหมายให้ตนเอง

Wandersmand et al. (2005) ให้ความหมาย การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจว่า หมายถึง วิธีการที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อเพิ่มให้โปรแกรมที่ดำเนินการประสบความสำเร็จ โดยการยกระดับความสามารถของผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง กับ ในการวางแผน การนำแผนไปใช้ และการประเมินผลโปรแกรมของตนเอง

จากความหมายของการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ ดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่า การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ หมายถึง การใช้ผลจากการประเมินผล เพื่อให้เกิดความสำเร็จของสูงขึ้น โดยการยกระดับความรู้ความสามารถของผู้ที่เกี่ยวข้องในงาน โดยการวางแผน นำแผนไปใช้และประเมินผลงาน

2. รูปแบบการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจสามารถใช้ระเบียบวิธีการประเมินได้หลายวิธีการทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยไม่จำเป็นต้องเจาะจงใช้วิธีการใดวิธีการหนึ่ง และสามารถเลือกใช้เครื่องมือในการประเมินได้หลากหลายรูปแบบวิธีการที่สามารถนำมาใช้ในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจึงสามารถดำเนินการได้หลายรูปแบบ โดย Fetterman, 1994, 2001; Fettermand and Wandersman, 2007; Wandersmand and et al. 2000; Cousins, and et. al., 2005) กล่าวถึงการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไว้ 3 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจแบบ 3 ขั้นตอน รูปแบบ 4 ขั้นตอน และ รูปแบบ 10 ขั้นตอน ซึ่งทั้งสามรูปแบบนี้ล้วนส่งเสริมการสร้างความสามารถ และ ยกย่องโอกาสความสำเร็จของโครงการ โดยแต่ละรูปแบบ มีขั้นตอนดังนี้

2.1 รูปแบบการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจแบบ 3 ขั้นตอน

รูปแบบการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจแบบ 3 ขั้นตอน (Three-Step Approach) เป็นรูปแบบการช่วยเหลือดูแลกลุ่ม ด้วย 3 ขั้นตอน คือ (Fetterman, Kaftarian, and Wandersman, 2015: 30-34) ดังนี้

(1) การกำหนดพันธกิจ หรือ วิสัยทัศน์ (establishing missions or vision statement) ผู้มีส่วนร่วมระดมสมองเพื่อระบุพันธกิจหรือวิสัยทัศน์ของโครงการ นักประเมินทำหน้าที่อำนวยความสะดวกในการอภิปราย เพื่อให้ผู้มีส่วนร่วมได้แสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ ทำการบันทึกข้อความพันธกิจที่ ถูกนำเสนอ ผู้มีส่วนร่วมจะลงมติหาพันธกิจหลักที่ทุกคนเห็นพ้องต้องกันโดยที่พันธกิจบ่งบอกถึงคุณค่าของกลุ่ม และเป็นพื้นฐานของการรวบรวมข้อมูลในขั้นต่อไป การดำเนินงานในขั้นตอนนี้มีความจำเป็นแม้ว่าจะมีพันธกิจเดิมอยู่แล้วก็ตาม ทั้งนี้เพราะในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ การมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้องเป็นสิ่งสำคัญ ผู้มีส่วนร่วมทุกคนมีโอกาสในการแสดงวิสัยทัศน์ต่อโครงการ ทำให้เห็นมุมมองที่หลากหลายของแต่ละคนต่อโครงการ

(2) การรวบรวมข้อมูล (taking stock) แบ่งออกเป็น 2 ขั้นตอน โดยขั้นตอนแรกการจัดอันดับกิจกรรม โดยผู้มีส่วนร่วมจัดทำรายการกิจกรรมหลักที่มีความสำคัญต่อโครงการ นักประเมินทำหน้าที่อำนวยความสะดวกในการซักถาม เพื่อให้ผู้มีส่วนร่วมสร้างรายการกิจกรรมหลักร่วมกันอย่างน้อย 10-20 กิจกรรม จากนั้นให้ผู้มีส่วนร่วมโหวตให้คะแนนกิจกรรมต่างๆ เพื่อจัดอันดับกิจกรรมที่มีความสำคัญและมีคุณค่าต่อโครงการ 10 อันดับแรก และขั้นตอนที่สองเป็นการให้คะแนนความสำคัญต่อกิจกรรม ผู้มีส่วนร่วมแต่ละคนให้ค่าความสำคัญต่อกิจกรรมที่ได้ จากขั้นตอนที่ 1 คะแนนแบ่งออกเป็น 10 ระดับ ตั้งแต่ 1 สำคัญน้อยที่สุด จากนั้นนำคะแนนของแต่ละคนนำเสนอให้ผู้มีส่วนร่วมทั้งหมดอภิปราย เป็นการสนับสนุนให้เกิดการแลกเปลี่ยนสารสนเทศ โดยในขั้นตอนนี้ นักประเมินทำหน้าที่เป็นมิตรวิพากษ์ (critical friend) ช่วยอำนวยความสะดวกในการอภิปราย ให้ผู้มีส่วนร่วมแต่ละคนได้รับฟังและซักถามซึ่งกันและกัน หากต้องการเปลี่ยนคะแนนความสำคัญของตนเองหลังจากที่ได้ฟังผู้อื่นอภิปรายก็สามารถทำได้

(3) การวางแผนสำหรับอนาคต (planning for the future) ผู้มีส่วนร่วมถูกถามด้วยคำถามสำหรับการวางแผนว่า “จากจุดนี้คุณต้องการจะไปจุดใด” โดยนักประเมินเป็นผู้กระตุ้นให้ผู้มีส่วนร่วมใช้ข้อมูลจากการรวบรวมข้อมูลที่วางแผนสำหรับอนาคต ผู้มีส่วนร่วมจะทำการระบุกิจกรรมการดำเนินงานและยุทธวิธีการบรรลุเป้าหมาย รวมทั้งรูปแบบการเก็บข้อมูลจากเอกสารหรือข้อมูลเชิงประจักษ์

2.2 รูปแบบการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ แบบ 4 ขั้นตอน

รูปแบบการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจแบบ 4 ขั้นตอน (Four-step Approach) หรือ Prevention Plus III เสนอโดย Linney และ Wandersman ใน ค.ศ. 1991 เป็นวิธีการประเมินในระยะแรกของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาสมรรถนะให้เจ้าหน้าที่โครงการและอาสาสมัครชุมชนเกี่ยวกับพื้นฐานวิธีวิทยาการประเมินและยุทธวิธีสำหรับการวัดที่มีประสิทธิภาพเป็นเครื่องมือที่ทำให้การประเมินโครงการเกิดความกระฉับและส่งเสริมการประเมินตนเอง (Wandersman & et. al., 2000) วิธีการประเมินใช้ใบงาน (worksheets) สำหรับแนะนำผู้ปฏิบัติ โดยมีขั้นตอน ได้แก่ (1) การระบุเป้าหมายและผลลัพธ์ที่พึงปรารถนา (identifying goals and desired outcomes) (2) การประเมินกระบวนการ (process evaluation) (3) การประเมินผลลัพธ์ (outcomes evaluation) และ (4) การประเมินผลกระทบ (impact evaluation) (Wandersman & et. al., 2000)

รูปแบบการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจแบบ 4 ขั้นตอนอีกรูปแบบหนึ่งที่น่าสนใจโดย Fatterman & et. al. (1996) มีรายละเอียดดังนี้

(1) การรวบรวมข้อมูล (taking stock) โดยผู้มีส่วนร่วมให้คะแนนโครงการ 1-10 คะแนน เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานของการวัดความก้าวหน้าของโครงการในอนาคต การให้คะแนนที่แตกต่างกันของแต่ละคนทำให้เกิดมุมมองที่หลากหลายมากขึ้น เกิดการอภิปรายจุดแข็ง จุดอ่อนของโครงการ ช่วยทำให้ผู้มีส่วนร่วมเกิดการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

(2) การกำหนดเป้าหมาย (setting goal) หลังการให้คะแนนโครงการที่ผ่านมาและจัดเตรียมเอกสารเพื่อสนับสนุนการให้คะแนนแล้ว ในขั้นตอนต่อไปผู้มีส่วนร่วมจะให้คะแนนโครงการที่ต้องการในอนาคต โดยถูกถามถึงเป้าหมายที่ทำให้คะแนนที่ต้องการเป็นจริง การกำหนดเป้าหมายต้องมีความเป็นไปได้ สอดคล้องกับกิจกรรม ความสามารถ ทรัพยากร และ สมรรถนะของโครงการ ขั้นตอนนี้เป็นการระดมสมองเพื่อกำหนดเป้าหมายร่วมกัน

(3) การพัฒนายุทธวิธี (developing strategies) โดยระดมสมองผู้มีส่วนร่วมเพื่อกำหนดยุทธวิธีเพื่อบรรลุเป้าหมายที่กำหนด

(4) การรวบรวมข้อมูลที่สอดคล้องกับเป้าหมาย (documenting progress) เป็นการกำหนดชนิดของเอกสารต่างๆ ที่จำเป็นสำหรับการติดตามความก้าวหน้า

2.3 รูปแบบการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจแบบ 10 ขั้นตอน

รูปแบบการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจแบบ 10 ขั้นตอน เรียกชื่อหนึ่งว่า Getting To Outcome (GTO) หรือ วิธี 10 ขั้นตอนสู่ผลลัพธ์ (Wandersman & et. al., 2000; Chinman & et al, 2004) ซึ่งเป็นวิธีการของการวางแผน การนำแผนไปใช้ และการประเมินผลงานตามแผน เพื่อตรวจสอบความสำเร็จ GTO เป็นวิธีที่ผู้ปฏิบัติงานวางแผนปฏิบัติการและการประเมินยุทธวิธีที่เกี่ยวข้อง

กำหนดกรอบการดำเนินงานไว้ด้วยคำถาม 10 คำถาม คำตอบของคำถามต้องเกี่ยวข้องกับคุณภาพ ของโครงการเพื่อนำไปสู่การบรรลุผลลัพธ์ที่ปรารถนา วิธี GTO สร้างขึ้นโดย The National Center for the Advancement of Prevention

ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับ GTO ประกอบด้วย 4 แนวคิด ได้แก่

(1) แนวคิดการประเมินแบบดั้งเดิม มีนักประเมินภายนอกที่เป็นกลางและมีความเป็นปรณัย ทำการประเมินผลของโครงการที่ดำเนินงานโดยนักปฏิบัติ

(2) แนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่เน้นการช่วยให้โครงการประสบความสำเร็จ การสนับสนุนผู้ปฏิบัติและจัดเตรียมเครื่องมือสำหรับการประเมินการวางแผน การปฏิบัติ และผลลัพธ์ของโครงการ โดยชุมชนผู้มีส่วนได้เสีย มีโอกาสในการปรับปรุงและพัฒนาโครงการเพื่อให้โครงการบรรลุความสำเร็จ

(3) แนวคิดความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ ที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐาน เป็นแนวคิดที่เน้นผลลัพธ์ของโครงการและสิ่งที่ได้เรียนรู้จากผลลัพธ์เหล่านั้น และ

(4) แนวคิดการปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นเทคนิคของ TQM (total quality management)

วิธี GTO ประกอบด้วย 10 คำถาม ดังนี้

1) ความต้องการจำเป็นและทรัพยากร (need/resources) “อะไรคือความต้องการจำเป็นและทรัพยากรที่จำเป็นต้องมี” (what are the underlying needs and resources that must be address?) เป็นคำถามที่ต้องการให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมินนิยามและกำหนดขอบเขตของปัญหา โดยผู้ปฏิบัติต้องตระหนักถึงความสำคัญของการระบุความต้องการจำเป็นและทรัพยากรที่จำเป็นต่อการประเมิน

2) เป้าหมาย (goal) “อะไรเป็นเป้าหมาย ประชากรเป้าหมาย และ วัตถุประสงค์ซึ่งกล่าวถึงความต้องการจำเป็นและการเปลี่ยนแปลงเงื่อนไขพื้นฐาน “(What are the goals, target population, and objective (i.e. desired outcomes) that will address the needs and change the underlying conditions?) เมื่อระบุความต้องการจำเป็นและขอบเขตของปัญหา แล้วผู้ปฏิบัติจะถูกกระตุ้นให้กำหนดเป้าหมายและวัตถุประสงค์ ซึ่งช่วยให้ผู้ปฏิบัติมีเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่เป็นจริงสามารถวัดได้ และเชื่อมโยงกันในเชิงเหตุผล

3) การปฏิบัติที่ดีที่สุด (best practice) “โมเดลที่เน้นวิทยาศาสตร์ (เหตุการณ์) เป็นฐาน และโครงการปฏิบัติที่ดีที่สุดใดที่สามารถใช้เพื่อนำไปสู่การบรรลุเป้าหมาย” (Which science (evidence) based models and best practice programs can be used to reach your goals?) เป็นการกระตุ้นให้ผู้ปฏิบัติจัดหาเหตุการณ์ที่มีประสิทธิผลสำหรับการนำไปสู่การบรรลุเป้าหมาย

4) ความพอดี (fit) “ปฏิบัติการอะไรที่มีความจำเป็นที่จะทำให้โครงการมีความพอดีกับบริบทของชุมชน (what actions need to be taken so that the selected program “fit” the community context?” ความพอดี หมายถึง ระดับของการปฏิบัติที่ดีที่สุดที่เข้ากันได้กับบริบทของชุมชน

เป็นความพอดีของโครงการที่มีต่อบริบทในเชิงวัฒนธรรม ลักษณะของประชากรเป้าหมาย รวมทั้งความพร้อมของชุมชนในการปฏิบัติการตามเป้าหมาย รวมทั้งความพร้อมของชุมชนในการปฏิบัติโครงการ

5) สมรรถนะ (capacities) “สมรรถนะองค์กรอะไรที่มีความจำเป็นต่อการปฏิบัติโครงการ“ (what organizational capacities are needed to implement the prevention program?) สมรรถนะองค์กร ประกอบด้วย ทรัพยากรที่มีอยู่ ได้แก่ (1) เจ้าหน้าที่ได้รับการรับรองและมีประสบการณ์ที่เหมาะสม (2) จำนวนเจ้าหน้าที่มีเพียงพอ (3) มีการนิยามบทบาทของเจ้าหน้าที่อย่างชัดเจน (4) ผู้นำมีความเข้าใจโครงการและมีภาวะผู้นำ (5) เจ้าหน้าที่มีพันธะสัญญาอย่างมั่นคง (6) มีทรัพยากรเชิงเทคนิคอย่างเพียงพอหรือมีแผนในการจัดหา และ (7) มีทุนเพียงพอที่จะปฏิบัติโครงการตามแผนที่ได้วางไว้

6) การวางแผน (plan) “อะไรคือแผนสำหรับโครงการนี้” (what is the plan for program?) การวางแผนที่ดีช่วยปรับปรุงการปฏิบัติ ซึ่งจะนำไปสู่การปรับปรุงผลลัพธ์ ผู้ปฏิบัติถูกกระตุ้นให้พิจารณาองค์ประกอบหลักของการวางแผน เช่น ความรับผิดชอบ เวลา ทรัพยากร และพื้นที่ในการปฏิบัติกิจกรรม โดยทีมงานเป็นตัวช่วยให้ผู้ปฏิบัติเข้าใจตรรกะ ระหว่างความต้องการจำเป็น เป้าหมาย ผลลัพธ์ และกิจกรรมที่ต้องการ องค์ประกอบต่างๆ เหล่านี้ ช่วยสนับสนุนความสนใจและศักยภาพของเจ้าหน้าที่โครงการ

7) การนำไปปฏิบัติ (implementation) คุณภาพของการปฏิบัติจะเป็นอย่างไร” (how will the quality of implementation be addressed?) โดยทั่วไปการประเมินกระบวนการ (process evaluation) จะแสดงวิธีประเมินกิจกรรมที่ปฏิบัติ คุณภาพของการนำไปปฏิบัติ และจุดแข็ง จุดอ่อนของการปฏิบัติ สารสนเทศเหล่านี้เป็นการรายงานผลย้อนกลับสำหรับโครงการที่กำลังดำเนินอยู่ วิธี GTO มีเครื่องมือหลายชนิดสำหรับช่วยปฏิบัติประเมินกระบวนการ เช่น Meeting Effectiveness Inventory, Project Insight Form, และ Satisfaction Survey ที่นำเสนอไว้โดย Goodman และ คณะ ในปี ค.ศ. 1996 เป็นต้น

8) ผลลัพธ์ (outcomes) “โครงการดำเนินการเป็นอย่างไร” (how well did the program work?) วิธี GTO นำเสนอแนวคิดการประเมินผลลัพธ์ และกรอบการคัดเลือกสิ่งที่มุ่งวัดชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการตรวจสอบแบบสามเส้า (triangulation) เพื่อความถูกต้องของข้อมูล เป็นการเชื่อมโยงการออกแบบการประเมิน วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลและเทคนิคทางสถิติเข้าด้วยกัน นำเสนอวิธีพื้นฐานในการออกแบบประเมิน เช่น การประเมินหลัง การประเมินก่อนหลัง การประเมินก่อนหลังที่มีการเปรียบเทียบ การประเมินก่อนหลังที่มีการควบคุม การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ เช่น การสำรวจทางโทรศัพท์ การสำรวจแบบเผชิญหน้า การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น การสนทนากลุ่ม การสัมภาษณ์ รวมทั้งอธิบายวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

9) การปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่อง (continuous quality improvement) “ทำอย่างไรให้ยุทธวิธีปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่องจัดตั้งขึ้นได้” (how will continuous quality improvement strategies be incorporated (CQI)?) เป็นการประเมินอย่างเป็นระบบและป้อนกลับ สารสนเทศเกี่ยวกับการวางแผนการปฏิบัติ ผลลัพธ์ที่จะปรับปรุงโครงการ วิธี GTO กระตุ้นให้ผู้ปฏิบัติประเมินคำถามที่ 1-8 อีกครั้งหลังจากที่โครงการเสร็จสมบูรณ์ โดยผลที่ได้จากการประเมินจะช่วยการปฏิบัติโครงการในครั้งต่อไป

10) ความยั่งยืน (sustain) “ถ้าโครงการประสบความสำเร็จ จะทำอย่างไรให้เกิดความยั่งยืน” (if the program is successful, how will it be sustained?) ความยั่งยืน หมายถึง การที่โครงการสามารถดำเนินการต่อไปได้แม้สิ้นสุดการให้ทุน โดยวิธีการที่ทำให้เกิดความยั่งยืนมี 2 วิธี คือ

(1) หาผู้ให้ทุนรายใหม่มาดำเนินการต่อ และ (2) มืองค์กรเจ้าภาพที่มีทรัพยากรในการดำเนินโครงการต่อด้วยตนเอง

ตามคำถาม 10 คำถามดังกล่าว ที่จะทำให้ประสบผลสำเร็จของโครงการ ควรดำเนินการตาม 10 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การกำหนดความต้องการ (needs) และแหล่งสำหรับการประเมิน เพื่อกำหนดประเด็นสำคัญของชุมชน โรงเรียน และ ส่วนเกี่ยวข้องอื่นๆ ในขั้นตอนนี้จะเกี่ยวกับการเก็บรวบรวมข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพเกี่ยวกับปัญหาและความต้องการ ตัวอย่างวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเช่น การประชุมร่วมกับชุมชน การสัมภาษณ์ การสำรวจ และ การศึกษารวบรวมจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง โดยคำถามสำหรับการค้นหาความต้องการคือ “อะไรคือความต้องการและทรัพยากรในองค์กรชุมชน หรือ จังหวัด คืออะไร”

ขั้นตอนที่ 2 การกำหนดเป้าหมาย กลุ่มประชากรเป้าหมาย และ ผลลัพธ์ที่พึงพอใจ มีการกำหนด วัตถุประสงค์ระยะสั้น และ ระยะยาว เพื่อช่วยมีการประเมินเป็นระยะที่จะมุ่งสู่ผลลัพธ์ที่พึงพอใจ โดยคำถามที่กำหนดทิศทางสำหรับขั้นตอนนี้คือ “อะไรคือเป้าหมาย และใครคือประชากรกลุ่มเป้าหมาย และ ผลลัพธ์ที่พึงพอใจสำหรับองค์กร ชุมชน หรือ จังหวัด คืออะไร”

ขั้นตอนที่ 3 การศึกษาเรียนรู้ในงานที่จะทำจากเอกสารที่เกี่ยวข้องหรือจากผลการปฏิบัติงานอันดีเยี่ยมของผู้อื่นที่เห็นหลักฐานปรากฏชัดเจน โดยคำถามสำหรับกำหนดทิศทางในขั้นตอนนี้คือ “มีองค์ความรู้ หรือ ศาสตร์ และมีแนวทางปฏิบัติที่ดี ประสบความสำเร็จอะไรบ้างเกี่ยวกับเรื่องที่จะดำเนินการ”

ขั้นตอนที่ 4 กำหนดแนวทางปฏิบัติที่ดีที่จะทำให้ประสบความสำเร็จในการดำเนินการ สอนต่อความต้องการของกลุ่มเป้าหมาย ซึ่งอาจต้องขอคำปรึกษาหารือจากผู้นำชุมชนเกี่ยวกับคุณค่าของงานที่จะทำ โดยคำถามที่กำหนดทิศทางของขั้นตอนนี้คือ “การดำเนินงานที่ประสบความสำเร็จของโปรแกรมอื่นๆ ที่มีมาแล้วจะทำให้โปรแกรมนี้สำเร็จได้อย่างไร”

ขั้นตอนที่ 5 ตรวจสอบให้ชัดเจนมั่นใจว่าองค์กรมีความสามารถเพียงพอที่จะดำเนินการตามโปรแกรมที่เลือกทำได้อย่างมีคุณภาพ ซึ่งนั่นหมายถึงรวมถึงด้านเงินทุน บุคลากร ผู้เชี่ยวชาญ และ ความร่วมมือของชุมชน ซึ่งจะเป็นการป้องกันความล้มเหลวในการดำเนินการที่อาจเกิดขึ้น คำถามหนึ่งสำหรับกำหนดทิศทางของขั้นตอนนี้คือ “ต้องการความรู้ความสามารถอะไรที่จะใช้ในการดำเนินการเพื่อให้เกิดผลงานที่มีคุณภาพ”

ขั้นตอนที่ 6 จัดทำแผนการดำเนินการ ซึ่งหมายถึงรวมถึง (1) ผู้ที่จะทำหน้าที่ดำเนินโปรแกรมคือใคร (2) ความต้องการในเรื่องใดที่ต้องได้รับการตอบสนอง (3) งานนี้ต้องสำเร็จเมื่อไหร่ ที่ไหน อย่างไร และ ทำไม และ (4) ชุมชนจะต้องทำอะไร และ ทำอย่างไร โดยคำถามกำหนดทิศทางสำหรับขั้นตอนนี้คือ “การดำเนินการต่างๆ จะดำเนินการอย่างไรบ้าง”

ขั้นตอนที่ 7 ตรวจสอบดูว่าโปรแกรมที่ดำเนินการเป็นไปด้วยความซื่อตรง ซื่อสัตย์ และ ความเสมอภาค อธิบายได้ว่ามีการดำเนินการอะไรไปบ้าง ใครคือบุคคลที่เหมาะสมกับการดำเนินการ มีทางอื่นใดอีกหรือไม่ที่จะดำเนินการเพิ่มเติมได้ โดยคำถามสำหรับเป็นทิศทางสำหรับขั้นตอนนี้คือ “คุณภาพของการปฏิบัติงานจะได้รับการประเมินอย่างไร”

ขั้นตอนที่ 8 สรรหาวิธีการสำหรับการวัดว่าโปรแกรมที่ดำเนินการนั้นบรรลุผลตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ และให้ผลลัพธ์ที่พึงพอใจแล้วหรือไม่ ซึ่งขั้นตอนนี้จะเกี่ยวข้องกับการเลือก หรือการออกแบบการประเมินผลที่เหมาะสม เครื่องมือสำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูล การวางแผนการวิเคราะห์ข้อมูล โดยคำถามกำหนดทิศทางสำหรับขั้นตอนนี้คือ “วิธีการที่ดำเนินการไปแล้วนี้ได้อย่างไร”

ขั้นตอนที่ 9 วางแผนเพื่อการปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่อง ใช้ข้อค้นพบจากการประเมินโปรแกรมในการพิจารณาตัดสินใจเกี่ยวกับการดำเนินโครงการ พัฒนาวัฒนธรรมขององค์กรแห่งการเรียนรู้ คำถามสำหรับการกำหนดทิศทางในขั้นตอนนี้คือ “ยุทธศาสตร์เพื่อการปรับปรุงคุณภาพจะดำเนินการอย่างต่อเนื่องได้อย่างไร”

ขั้นตอนที่ 10 การพิจารณาถึงความยั่งยืนที่ต้องเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง หรือ ยังคงมีปัญหาคือยังคงอยู่อีกหรือไม่ ข้อมูลที่ได้รับมาสมควรนำไปใช้ในโอกาสหน้าหรือไม่ เป็นเช่นนั้นก็ควรกำหนดโปรแกรมที่จะดำเนินการต่อและสำรวจหาแหล่งเงินทุน คำถามกำหนดทิศทางสำหรับขั้นตอนนี้คือ “การดำเนินการที่ผ่านมาประสบผลสำเร็จหรือไม่ การดำเนินการนั้นจะอยู่อย่างยั่งยืนได้อย่างไร”

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่า ขั้นตอนทั้ง 10 ขั้นตอนนี้มุ่งที่จะทำให้เกิดความสามารถในการประเมินปรับปรุงให้โปรแกรมบังเกิดความสำเร็จและยั่งยืน

3. หลักการของการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ (Empowerment Evaluation Principles)

หลักการสำหรับการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ มี 10 หลักการ ดังเสนอในตารางต่อไปนี้

ตาราง 2.1 หลักการของการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ

ที่	หลักการ	คำอธิบาย
1.	การปรับปรุง (improvement)	การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจมีจุดประสงค์การปรับปรุงผลการดำเนินการของโปรแกรม ช่วยให้ทำงานให้ประสบความสำเร็จและขณะเดียวกันก็ประเมินพิจารณาความตั้งใจที่ทำงานอีกด้วย
2.	ชุมชนเป็นเจ้าของ (community ownership)	การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจให้คุณค่าและสนับสนุนการควบคุมโดยชุมชน ทั้งนี้เพราะการใช้ความร่วมมือ และความยั่งยืนขึ้นอยู่กับความรู้สึกในการเป็นเจ้าของ
3.	องค์รวม (inclusion)	การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจต้องการการเข้าร่วมกัน ที่ต้องมีส่วนร่วมและความหลากหลายในด้านต่างๆ การร่วมกันจึงมาจากบุคคลทุกระดับในชุมชน
4.	การมีส่วนร่วมแบบประชาธิปไตย (democratic participation)	การมีส่วนร่วมและการตัดสินใจควรดำเนินการอย่างเปิดเผยและยุติธรรม
5.	ความยุติธรรมในสังคม (Social Justice)	การประเมินควรสามารถใช้เพื่อการกำหนดความไม่เท่าเทียมที่มีอยู่ในสังคม
6.	องค์ความรู้ในชุมชน (community knowledge)	การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจยอมรับนับถือและให้คุณค่ากับองค์ความรู้ในชุมชน
7.	ใช้ยุทธศาสตร์บนพื้นฐานข้อเท็จจริง (evidence-based strategies)	การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจยอมรับนับถือและใช้ฐานความรู้ของนักวิชาการ ที่สามารถเชื่อมต่อกับความรู้ที่มีอยู่ชุมชน
8.	เสริมสร้างความรู้ความสามารถ (Capacity Buiding)	การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจต้องมีการยกระดับความสามารถในการประเมินให้แก่ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง มีการนำไปปรับปรุงการวางแผนและนำแผนไปใช้ปฏิบัติ

ตาราง 2.1 (ต่อ)

ที่	หลักการ	คำอธิบาย
9.	องค์กรแห่งการเรียนรู้ (Organizational Learning)	การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจจึงควรใช้เพื่อช่วยให้องค์กรเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ เพื่อสร้างความสำเร็จ เรียนรู้จากข้อผิดพลาด และ ปรับปรุงระหว่างดำเนินการ ข้อมูลที่มีอยู่ควรถูกนำมาใช้เพื่อประเมินการปฏิบัติที่เกิดขึ้นใหม่ ใช้ในการพิจารณาตัดสินใจ และใช้เพื่อการดำเนินโครงการ
10.	ความรับผิดชอบ (accountability)	การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจนั้นเน้นที่ผลลัพธ์และความรับผิดชอบ ทั้งนี้เพราะต้องอยู่ภายในบริบทของนโยบาย มาตรฐาน และการตรวจวัดความรับผิดชอบ เกี่ยวกับความสำเร็จตามวัตถุประสงค์

โดย Fitterman and Wandersman (2005 อ้างถึงใน สมพงษ์ ปันพูน, 2553: 21) ได้อธิบายรายละเอียดดังนี้

1. การปรับปรุง (improvement)

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีจุดหมายเพื่อเพิ่มโอกาสการบรรลุความสำเร็จของโครงการ โดยนักประเมินมีหน้าที่ช่วยส่งเสริมสนับสนุนให้บุคคลผู้มีส่วนร่วมทำการประเมินตนเอง ทำให้ผู้มีส่วนร่วมใช้การประเมินในการปรับปรุงโครงการ องค์กร ชุมชน และการปฏิบัติงานให้บรรลุเป้าหมาย บทบาทของนักประเมินทำหน้าที่ช่วยผู้มีส่วนร่วมในการประเมินสร้างจุดแข็ง แทนที่จะมองเพียงปัญหาอย่างเดียว ทำให้การประเมินมีเป้าหมายเพื่อการปรับปรุง มีการแนะนำเครื่องมือและแบบทดสอบต่างๆ ที่ใช้ในการวัดและกำกับติดตาม รวมทั้งช่วยสร้างตรรกะการประเมินภายใน ซึ่งผู้ที่เกี่ยวข้องในการประเมินต้องทำการตกลงและมีความรับผิดชอบต่อการนำผลการประเมินไปปฏิบัติ รวมถึงการใช้เครื่องมือในการกำกับติดตามและการตัดสินใจด้วยเช่นกัน

2. ความเป็นเจ้าของโครงการ (community ownership)

“ชุมชน” ในการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ หมายถึง กลุ่มคนที่ทำการประเมิน ตัวแทนหรือ องค์กรที่ทำการประเมินตนเอง การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีความเชื่อในทฤษฎีที่ว่าบุคคลจะมีความเชื่อและใช้ข้อค้นพบและปฏิบัติตาม ถ้าเขามีส่วนรับผิดชอบในการสร้างสิ่งเหล่านั้นขึ้นมา ดังนั้นความเป็นเจ้าของชุมชนในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ จึงให้ความสำคัญกับความเป็นเจ้าของและการมีส่วนร่วมของกลุ่มคนที่ทำการประเมิน การตัดสินใจในการประเมินจึงขึ้นอยู่กับกลุ่มคนที่ทำการประเมิน นักประเมินไม่มีอำนาจที่จะมีสิทธิ์ชี้ขาดการตัดสินใจ แต่ทำหน้าที่เป็นผู้ให้คำชี้แนะหรือผู้อำนวยความสะดวกในการประเมิน ส่งผลให้กลุ่มคนที่ทำการประเมินมีความเป็นเจ้าของการประเมินและทำให้ผลการประเมินถูกนำไปใช้ประโยชน์

3. องค์กรรวม (inclusion)

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจทำให้เกิดความเป็นเจ้าของชุมชน ซึ่งเกิดจากการรวมผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับโครงการจากหลายส่วนหลายระดับ ทั้งที่เป็นเจ้าหน้าที่โครงการ ผู้มีส่วนร่วมและผู้ให้ทุนส่งเสริมให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเกิดการตกลงร่วมกันในการวางแผนและการตัดสินใจของโครงการ โดยแนวทางการหาข้อตกลงร่วมกันให้ยึดที่การประเมินเป็นหลัก หากมีกลุ่มใดขาดหายไปควรเปิดโอกาสให้มีการรวมใหม่ จนกว่าทุกคนจะมีโอกาสในการแสดงความคิดเห็นโดยเฉพาะอย่างยิ่ง ผู้บริหารควรมีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมายหรือการพัฒนายุทธวิธีของโครงการ หลักการการรวมเป็นการเตือนให้นักประเมินตระหนักถึงการเชิญให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมมากกว่าการตัดออกเมื่อมีข้อจำกัดเกี่ยวกับงบประมาณ เวลา หรือ ความลำเอียงที่จะทำให้กลุ่มคนบางส่วนถูกตัดออกไป

4. การมีส่วนร่วมแบบประชาธิปไตย (democratic participation)

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจสนับสนุนให้ผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถแสดงความคิดเห็นของตนต่อการประเมินได้อย่างเปิดกว้าง การมีส่วนร่วมแบบประชาธิปไตย ประกอบด้วย (1) การเน้นที่ความสำคัญของการพิจารณาอย่างรอบคอบและการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในกระบวนการ เพื่อให้การใช้ทักษะ และความรู้ที่มีอยู่ในชุมชนเกิดความเป็นไปได้สูงสุด และ (2) การเน้นที่ความยุติธรรมและกระบวนการที่ถูกต้อง เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ โดยการมีส่วนร่วมแบบประชาธิปไตย 2 ระดับ ระดับแรกเป็นการให้สิทธิกับแต่ละบุคคลหรือแสดงความคิดเห็น และระดับที่สองเป็นกระบวนการของการมีส่วนร่วมแบบประชาธิปไตยในการเก็บข้อมูล การโต้แย้ง และการนำไปปฏิบัติ ให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมินเกิดความเชื่อมั่น เป็นอิสระ และ เต็มใจในการแสดงความคิดเห็น

5. การตัดสินเชิงสังคม (social justice)

นักประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีความเชื่อในหลักการตัดสินใจเชิงสังคม ตระหนักถึงความไม่เท่าเทียมกันที่มีอยู่ในสังคมและพยายามที่จะปรับปรุงสถานการณ์เหล่านั้น โดยช่วยให้บุคคลใช้การประเมินในการปรับปรุงโครงการ ซึ่งจะทำให้เงื่อนไขทางสังคมและการร่วมกันเกิดผลในทางบวก ทำให้บุคคลเกิดความเชื่อมั่น และสามารถที่จะกำหนดตนเองได้ หลักการตัดสินเชิงสังคมส่งผลให้เกิดการปฏิบัติต่อบุคคลด้วยความเคารพในสิทธิของความเป็นมนุษย์ รวมถึงการเลือกระเบียบวิธีการประเมินเครื่องมือการเก็บรวบรวมข้อมูลที่มีความเหมาะสม

6. องค์กรความรู้ชุมชน (community knowledge)

องค์ความรู้ชุมชน เป็นสิ่งที่มีค่าต่อการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจซึ่งเชื่อว่าผู้มีส่วนร่วมในชุมชนเป็นผู้ที่มีความรู้เกี่ยวกับชุมชนเป็นอย่างดีและเป็นผู้สร้างองค์ความรู้เป็นวิธีการได้มาซึ่งองค์ความรู้จากล่างขึ้นบน (bottom-up approach) ทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนและพัฒนา โดยนักประเมินต้องมีความเคารพต่อองค์ความรู้ของชุมชน สนับสนุนให้เกิดการมีส่วนร่วมโดยใช้องค์ความรู้ในการจัดกิจกรรมการประเมิน สร้างเครื่องมือ รวมทั้งช่วยชุมชนเชื่อมโยงองค์ความรู้ชุมชนกับองค์ความรู้ที่เน้นหลักฐานที่ได้มาจากภายนอก

7. ยุทธวิธีที่เน้นหลักฐาน (evidence-based strategies)

การเน้นหลักฐาน (evidence-based) หรือ การปฏิบัติที่ดีที่สุด (best practice) ในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นวิทยาการหรือองค์ความรู้ที่ช่วยในการออกแบบกระบวนการแทรกแซง (intervention) ให้เกิดความเหมาะสมกับความต้องการจำเป็นของชุมชน การนำไปปฏิบัติที่ดีที่สุดมาใช้ในการประเมินและไม่ควรยอมรับการนำมาใช้ทั้งหมด แต่ต้องพิจารณาร่วมกับองค์ความรู้ที่มีอยู่ในชุมชนอย่างให้เกิดความสมดุลเหมาะสม นักประเมินมีบทบาทช่วยผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เชื่อมโยงองค์ความรู้ที่เน้นหลักฐานกับองค์ความรู้ของชุมชนในการวางแผนและการนำการแทรกแซงไปสู่การปฏิบัติ

8. การพัฒนาสมรรถนะ (capacity building)

การพัฒนาสมรรถนะ (capacity building) เป็นจุดหมายที่สำคัญของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เป็นการสร้างองค์ความรู้ให้ผู้มีส่วนร่วมในการประเมิน ให้เกิดการปรับปรุงการปฏิบัติงานและมีประสบการณ์ในการประเมิน โดยนักประเมินทำหน้าที่ฝึกอบรมและช่วยสนับสนุนให้เกิดการประเมิน ทำให้บุคคลผู้มีส่วนร่วมได้เรียนรู้การพัฒนาสมรรถนะในการวางแผน การปฏิบัติงานและการติดตามผลการปฏิบัติงาน สร้างทักษะการประเมินโดยการประเมินของตนเอง ทำให้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งของการวางแผนและบริหารจัดการ ทักษะการประเมินที่สำคัญ ประกอบด้วย ธรรมชาติของการประเมิน ห่วงโซ่เหตุผลในโมเดลเชิงตรรกะ การออกแบบการประเมิน วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ การเขียน

รายงานและจริยธรรมทางการประเมิน นอกจากนี้ควรพัฒนาสมรรถนะในการตัดสินใจและการตีความ การใช้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจ การประเมินความก้าวหน้าและสรุปรวม และการตัดสินใจคุณค่า

9. การเรียนรู้ความเป็นองค์กร (organizational learning)

การเรียนรู้ความเป็นองค์กร (organizational learning) เป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดการปรับปรุง การเรียนรู้ความเป็นองค์กรเกิดขึ้นได้เมื่อองค์กรนั้นๆ เป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ (learning organization) โดยมีลักษณะที่สนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้และมีการปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่อง โดย Argyris (1999) อ้างถึงใน Fitterman and Wandersman (2005) อธิบายลักษณะขององค์กรแห่งการเรียนรู้ได้ว่า (1) องค์กรสนับสนุนการเรียนรู้และไม่ได้พึงพอใจกับการดำเนินการที่เป็นไปตามปกติเท่านั้น กล่าวคือ องค์กรต้องการเปลี่ยนแปลง (2) ให้คุณค่าการปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่อง และพยายามปรับปรุงต่อไป (3) มีความผูกพันในการคิดอย่างเป็นระบบ โดยการเรียนรู้ความเป็นองค์กรนำไปสู่การปฏิบัติที่เป็นระบบมากกว่าการแก้ปัญหาหยาบๆ ซึ่งรวดเร็วแต่อาจทำให้เกิดความผิดพลาดในปัญหาที่มีความสำคัญได้ และ (4) ส่งเสริมความรู้ใหม่สำหรับการแก้ปัญหา

10. ความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้ (accountability)

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีจุดแข็งที่ความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้ โดยการสนับสนุนให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมินโครงการ มีความรับผิดชอบร่วมกันต่อพันธะสัญญาในการประเมินที่ได้ทำขึ้น เป็นความรับผิดชอบที่เกิดขึ้นทั้งในระดับบุคคลที่ต้องปฏิบัติตามหน้าที่และพันธะสัญญาที่ให้ไว้ และความรับผิดชอบระดับกลุ่มหรือชุมชนที่ร่วมกันทำให้โครงการบรรลุเป้าหมายภายใน และความต้องการจากภายนอกหรือผลลัพธ์ที่ได้จากการประเมิน

หลักการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจแต่ละหลักการไม่ได้กำหนดอย่างเจาะจงว่าหลักการใดมีความสำคัญมากกว่า แต่ขึ้นอยู่กับบริบทและจุดหมายของการประเมิน ดังนั้นคุณภาพของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจึงแปรเปลี่ยนไป ขึ้นอยู่กับการยอมรับหลักการของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจและการนำไปประยุกต์ใช้

4. องค์ประกอบของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

Fetterman and et. al (1996); Fetterman (2001) กล่าวถึงองค์ประกอบ ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไว้ 5 องค์ประกอบ ดังนี้

4.1 การฝึกอบรม (training)

การฝึกอบรม จะดำเนินการโดยนักประเมินทำหน้าที่สอนผู้ที่เกี่ยวข้องกับการประเมิน ได้แก่ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เจ้าหน้าที่โครงการ ผู้มีส่วนร่วม รวมถึงผู้ให้ทุนหรือผู้สนับสนุนจากภายนอกให้บุคคลเหล่านี้สามารถทำการประเมินได้ด้วยตนเอง เป็นการพัฒนาสมรรถนะในการประเมินให้แก่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง โดยการฝึกอบรมเป็นส่วนหนึ่งที่มีความสำคัญในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ซึ่งทำให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องสามารถทำการประเมินด้วยตนเองได้ แม้ว่านักประเมินจะออกจากโครงการไปแล้ว เนื้อหาของการฝึกอบรมเป็นการจัดเตรียมความรู้ที่จำเป็นสำหรับการประเมินโครงการ ทำให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทราบถึงความจำเป็นในการกำหนดเป้าหมาย ยุทธวิธีที่บรรลุเป้าหมาย รวมทั้งการเก็บข้อมูลที่บ่งชี้ความก้าวหน้าของโครงการ การฝึกอบรมช่วยทำให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทำการประเมินภายใน และใช้การประเมินในการวางแผนการฝึกอบรม ซึ่งเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการต่อไปทราบที่ทักษะใหม่ๆ เกี่ยวกับการประเมินยังมีความจำเป็น

4.2 การอำนวยความสะดวก (facilitation)

ในการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ บทบาทของนักประเมินจะมีความแตกต่างกันออกไป โดยทำหน้าที่เป็นผู้ให้คำชี้แนะ (coach) หรือ ผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) ที่ช่วยให้ผู้มีส่วน

เกี่ยวข้องทำการประเมินได้ด้วยตนเอง โดยการประเมินยังคงเป็นหน้าที่ของกลุ่มผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง นักประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไม่มีอำนาจในการตัดสินคุณค่า เช่นการประเมินแบบดั้งเดิม แต่จะเป็นผู้ช่วยจัดเตรียมสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อการประเมิน ช่วยอำนวยความสะดวก ให้คำแนะนำ และแก้ไขปัญหา

4.3 การให้การสนับสนุน (advocacy)

เมื่อกลุ่มผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเริ่มดำเนินการประเมิน นักประเมินมีบทบาทเป็นผู้ให้การสนับสนุนให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทำการประเมินด้วยความสามารถของตนเอง โดยนักประเมินจะช่วยสนับสนุนให้มีการเชื่อมโยงองค์ความรู้ต่างๆ ที่ทำให้โครงการได้บรรลุตามวัตถุประสงค์ รวมทั้งช่วยกระตุ้นให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเสริมพลังอำนาจตนเองโดยใช้การประเมิน ทั้งนี้การเสริมพลังอำนาจต้องเกิดขึ้นจากบุคคลเสริมอำนาจให้กับตนเอง นักประเมินเป็นเพียงผู้ให้การสนับสนุน ไม่ได้เป็นผู้เสริมพลังอำนาจ เพราะไม่มีใครที่เสริมพลังอำนาจให้แก่ผู้อื่นได้

4.4 การสร้างความกระจ่าง (illumination)

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจช่วยสร้างความกระจ่างกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องที่ทำการประเมินเป็นการเปิดมุมมองและประสบการณ์การเรียนรู้ใหม่ๆ เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นจากการทำการประเมินร่วมกัน ทำให้ผู้ที่ทำการประเมินเกิดความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาท โครงสร้าง และการเปลี่ยนแปลงของโครงการ เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้

4.5 การมีความอิสระ (liberation)

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ช่วยให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเกิดการเรียนรู้ และเกิดความเข้าใจที่กระจ่างชัด ทำให้บุคคลเหล่านั้นสามารถสร้างแนวคิดใหม่ในการพัฒนาและปรับปรุงโครงการได้ด้วยตนเอง สามารถค้นหาวิธีการประเมินตนเอง ทำให้บุคคลมีความเป็นอิสระจากบทบาทเดิมหรือข้อจำกัดต่างๆ มีความเป็นอิสระในการกำหนดตนเอง

วิจัยปฏิบัติการ

การวิจัยปฏิบัติการ (action research) เป็นงานวิจัยที่มีความมุ่งหมายเพื่อการปรับปรุงแก้ปัญหา พัฒนางานที่ปฏิบัติอยู่อย่างเร่งด่วนให้มีคุณภาพในระดับที่ต้องการ เช่น การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน การวิจัยปฏิบัติการในโรงเรียน โดยความหมายของการวิจัยปฏิบัติการและจุดมุ่งหมายของการวิจัยปฏิบัติการมีดังนี้

1. ความหมายของ “การวิจัยปฏิบัติการ”

คำว่า “วิจัยปฏิบัติการ” มีผู้ที่ให้ความหมายที่น่าสนใจไว้ดังนี้

Business dictionary (2013) ให้ความหมายของคำว่า วิจัยปฏิบัติการ คือ กระบวนการหาทางแก้ปัญหา โดยเทคนิค วิธีการ สำหรับการแก้ปัญหาที่ทำให้เกิดความก้าวหน้าในงาน โดยมุ่งหวังผลที่เกิดขึ้นเพื่อปรับปรุงพัฒนาผลการปฏิบัติงาน และการเรียนรู้วิธีการที่แก้ปัญหา ซึ่งงานวิจัยปฏิบัติการจะใช้มากในลักษณะการมีส่วนร่วม โดยขั้นตอนของการวิจัยจะเกี่ยวข้องกับการสืบค้นหาความรู้ความเข้าใจในการปฏิบัติงาน มากกว่าการตอบสนองตามหลักการหรือทฤษฎี ซึ่งบางครั้งเรียกว่า การวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม

สุวิมล ว่องวานิช (2552: 21) ให้ความหมายของคำว่า การวิจัยปฏิบัติการ หมายถึง กระบวนการศึกษาค้นคว้าเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานหรือเพื่อปรับปรุงและพัฒนาการปฏิบัติงานให้บรรลุผลตามที่ต้องการโดยผู้ปฏิบัติงานเป็นผู้ดำเนินการวิจัยในสถานที่ที่ปฏิบัติงานอยู่ภายใต้สภาพแวดล้อมและบรรยากาศจริง

จากความหมายของวิจัยปฏิบัติการ ดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่า วิจัยปฏิบัติการ หมายถึง การสร้างองค์ความรู้จากการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในงานที่ปฏิบัติงานในบรรยากาศจริง เพื่อให้งานมีคุณภาพสูงขึ้นตามที่มุ่งหวังไว้

2. จุดมุ่งหมายของ วิจัยปฏิบัติการ

O'Brien (2001) กล่าวถึงจุดมุ่งหมายที่สำคัญของการวิจัยปฏิบัติการไว้ คือ

1) เพื่อการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว ทันทีทันใดและขณะเดียวกันก็ทำให้เกิดผลตามเป้าหมายตามที่สังคมมุ่งหวังไว้ด้วย วิจัยปฏิบัติการจึงเกี่ยวข้องกับระบบงาน และการร่วมมือกันภายในระบบงาน

2) ความสำเร็จตามเป้าหมายงานวิจัยปฏิบัติการ คือ การร่วมมือกันระหว่างผู้วิจัย และ ผู้ที่เป็นกลุ่มเป้าหมาย ดังนั้นการวิจัยประเภทนี้จึงมุ่งให้ความสำคัญของการเรียนรู้ร่วมกันเป็นเป้าหมายด้านแรกของกระบวนการวิจัย

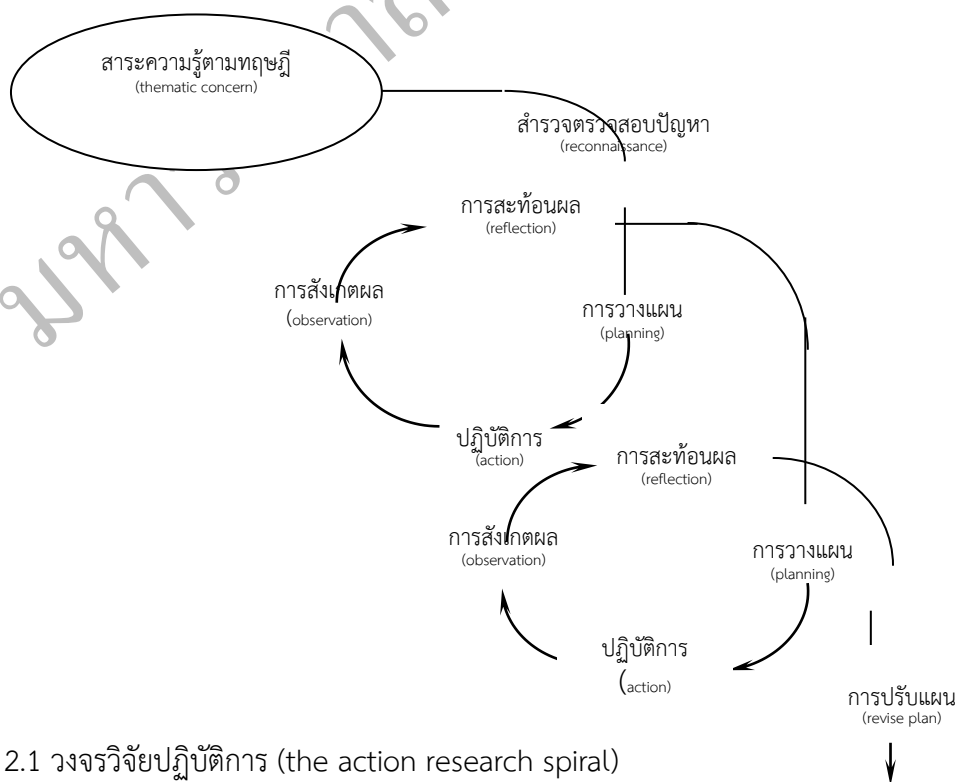
3) เพื่อปรับปรุงการปฏิบัติงานในงานอาชีพด้วยการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และการแก้ปัญหาที่มีความก้าวหน้าในคุณภาพงาน

4) เพื่อให้เกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในการปฏิบัติงานและการพัฒนาทฤษฎีที่เฉพาะเจาะจงในเรื่องที่แก้ปัญหาหาหานั้น

5) เพื่อการปรับปรุงงานในบริบทของการปฏิบัติงานจริงผ่านกระบวนการวิจัยแบบมีส่วนร่วม

4. ขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการ

ผู้วิจัยได้รวบรวมแนวคิดเกี่ยวกับขั้นตอนของการจัดทำงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนทั้งจากนักวิชาการและสถาบันที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนทั้งในต่างประเทศและในประเทศไทยไว้ดังนี้ Kemmis & McTaggart (1988) ได้นำเสนอวงจรของการทำวิจัยปฏิบัติการใน



ภาพ 2.1 วงจรวิจัยปฏิบัติการ (the action research spiral)

ที่มา: Kemmis & McTaggart (1988)

ชั้นเรียนว่าเป็นวงจรการวิจัยแบบขดลวด ซึ่งมีขั้นตอนสำคัญ 4 ขั้นตอน เริ่มด้วย (1) การวางแผน (plan - P) หลังจากที่ได้สำรวจและกำหนดประเด็นปัญหาที่ต้องการแก้ไข (2) การลงมือปฏิบัติตามแผนที่กำหนด (act - A) (3) การสังเกตผลจากการปฏิบัติงาน (observe - O) และ (4) การสะท้อนผลหลังการปฏิบัติ (reflect - R) โดยให้ผู้ที่มีส่วนร่วมได้วิพากษ์วิจารณ์ เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงแก้ไขต่อไป วงจรการวิจัยปฏิบัติการนี้ เรียกว่า วงจร PAOR ดังภาพ ต่อไปนี้

วิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

วิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน มาจากคำภาษาอังกฤษว่า Classroom Action Research หรือเรียกสั้นๆ ว่า “CAR” โดยผู้วิจัยได้เรียบเรียงสาระที่เกี่ยวข้องไว้ดังนี้

1. ความหมาย ของวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

Madison Metropolitan School District (2001); Mettelal (2001); Ithacha City School District (2003) ให้ความหมาย วิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน หมายถึง กระบวนการแสวงหาความรู้ หรือประดิษฐ์คิดค้นที่มีวัตถุประสงค์เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในห้องเรียน หรือพัฒนาผู้เรียนด้วยการใช้ เทคนิค วิธีการ ความรู้ ในระยะเวลาดำเนินการสั้นๆ ในกระบวนการเรียนการสอนทั่วไป โดยมีมุ่งให้ผู้เรียน ได้พัฒนาคุณภาพในทุกด้านเต็มตามศักยภาพแห่งตน และทำให้ครูเกิดองค์ความรู้ใหม่สำหรับการแก้ปัญหา หรือพัฒนาผู้เรียน และพัฒนาตนเอง ตลอดรวมถึงการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ องค์ความรู้ใหม่ที่ได้กับเพื่อนร่วมอาชีพ

สุวิมล ว่องวานิช (2552: 21) ให้ความหมายของวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน หมายถึง การวิจัยที่ทำโดยครูผู้สอนในชั้นเรียน เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน และนำผลมาใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน หรือ ส่งเสริมพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนให้ดียิ่งขึ้น ทั้งนี้เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดกับผู้เรียน

โดยผู้เขียนให้ความหมายของ วิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน หมายถึง กระบวนการที่ครูผู้สอน แก้ปัญหาให้กับผู้เรียนในห้องเรียนด้วยตัวของครูเอง เพื่อให้ผู้เรียนมีคุณภาพเกณฑ์ที่ครูพึงพอใจ โดยใช้ เทคนิค วิธีการที่แตกต่างจากเดิมที่ใช้ในการสอน หรืออาจเรียกว่า นวัตกรรม โดยผลการวิจัยจะต้องตอบได้ว่า นักเรียนมีคุณภาพเพิ่มขึ้นจากเดิมเพียงใดและนวัตกรรมที่ใช้นั้นแก้ไขแก้ปัญหาผู้เรียนได้เหมาะสมหรือไม่ เพื่อเป็นองค์ความรู้สำหรับครูในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้

2. ประโยชน์ของการทำงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

งานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นงานวิจัยที่มีจุดเริ่มจากปัญหาที่เกิดขึ้นในผลการปฏิบัติงานของครู นั่นคือคุณภาพของผู้เรียนไม่เป็นตามเกณฑ์ที่ครูต้องการ ครูจึงดำเนินการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนด้วยวิธีการที่แตกต่างจากเดิมที่ใช้ในการสอน หลังการดำเนินการแก้ปัญหา สิ่งที่ได้ก็คือ คุณภาพของผู้เรียนเป็นไปตามเกณฑ์ที่ต้องการ และ ครูเกิดการเรียนรู้ถึงวิธีการแก้ปัญหานั้นว่าสามารถแก้ได้หรือไม่ แก้ปัญหานักเรียนได้มากน้อยเพียงใด จึงเป็นองค์ความรู้ให้ครูนำไปใช้ในการแก้ปัญหาลักษณะเดียวกันที่จะพบเจอในอนาคตต่อไป

ดังนั้นเมื่อทำงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนแล้ว สิ่งที่ครูจะได้รับคือ คุณภาพผู้เรียนเป็นไปตามเกณฑ์ที่ต้องการ และ เกิดองค์ความรู้จากการแก้ปัญหา

Madison Metropolitan School District (2001); สุวัฒนา สุวรรณเขตนิคม (2540: 38-39) สุวิมล ว่องวานิช (2552: 25) กล่าวถึงประโยชน์ของงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนไว้คือ

- (1) ทำให้คุณภาพผู้เรียนสูงกว่าเดิม
- (2) ทำให้เกิดความร่วมมือรวมพลังระหว่างเพื่อนร่วมอาชีพ
- (3) การพัฒนาวิชาชีพครู เนื่องจากให้ข้อค้นพบที่ได้มาจากกระบวนการค้นคว้าที่เป็นระบบและเชื่อถือได้
- (4) ทำให้เกิดนวัตกรรมการจัดการเรียนการสอน
- (5) ทำให้ผู้มีส่วนร่วมได้รับการพัฒนา
- (6) ทำให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ นอกเหนือจากการเปลี่ยนแปลงหรือสะท้อนผลการทำงาน และ
- (7) ให้โอกาสครูในการสร้างองค์ความรู้ ทักษะวิจัย การประยุกต์ใช้การตระหนักถึงทางเลือกที่เป็นไปได้ที่จะเปลี่ยนแปลงโรงเรียนให้ดีขึ้น

3. ความสำคัญของวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

Madison Metropolitan School District (2001); สุวัฒนา สุวรรณเขตนิคม (2540: 38-39) ประภัสสร วงษ์ดี (2540); สุวิมล ว่องวานิช, 2552: 24-25) ได้กล่าวถึงความสำคัญของงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนไว้ดังนี้

- (1) ทำให้ครูสนใจคุณภาพผู้เรียนมากขึ้น
- (2) ทำให้มีการวางแผนงานและการเริ่มต้นเกี่ยวกับครูในเรื่องของการพัฒนาคณะทำงาน
- (3) สามารถควบคุม กำกับและพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเองได้อย่างดีเพราะได้เรียนรู้จากการปฏิบัติงานที่ผ่านมา
- (4) ช่วยทำให้เกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่องและเกิดการเปลี่ยนแปลงผ่านกระบวนการวิจัยในที่ทำงาน ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อองค์กร เนื่องจากนำไปสู่การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติและการแก้ปัญหา
- (5) ใช้เป็นเครื่องมือหนึ่งที่จะช่วยครูในการแก้ปัญหาการเรียนการสอน
- (6) ทำให้ครูใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้
- (7) เป็นการใช้การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนในแต่ละระดับการศึกษา
- (8) ให้โอกาสครูในการสร้างองค์ความรู้ ทักษะการวิจัย การประยุกต์ใช้ความรู้เพื่อเป็นทางเลือกที่เป็นไปได้ที่จะเปลี่ยนแปลงโรงเรียนให้ดีขึ้น
- (9) เป็นการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นในสถานศึกษา
- (10) เป็นการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมของผู้ปฏิบัติงานในการทำวิจัย จึงเป็นการทำให้กระบวนการวิจัยมีความเป็นประชาธิปไตย ทำให้เกิดการยอมรับในความรู้ของผู้ปฏิบัติ
- (11) ช่วยตรวจสอบวิธีการทำงานของครูที่มีประสิทธิผล
- (12) ทำให้ครูเป็นผู้นำในการเปลี่ยนแปลง

4. ความเป็นมาของการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

John Dewey เป็นนักการศึกษาท่านแรกที่เสนอแนวคิดของการใช้วิจัยเป็นเครื่องมือในการปฏิบัติงานของครูทุกคน โดยแนะนำให้ทำและนำผลการวิจัยไปใช้ปรับปรุง พัฒนางานในหน้าที่ของตนเองให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้น Kurt Lewin เป็นผู้แรกที่ใช้คำว่า “วิจัยปฏิบัติการ (action research)” เมื่อปี 1944 โดย Stephen Corey เป็นผู้แรกที่นำวิจัยปฏิบัติการมาใช้ในบริบทของการศึกษา วิจัยปฏิบัติการเป็นที่นิยมกันมากในช่วงปี 1940-1950 ซึ่งเป็นช่วงที่การวิจัยกับการเรียนการสอนของครูบูรณาการเป็น

เรื่องเดียวกันค่อนข้างสมบูรณ์แต่มาลดลงเมื่อหลังปี 1950 เนื่องจากเกิดกระแสของการทำวิจัยในห้องปฏิบัติการ ส่วนการวิจัยปฏิบัติการนั้นได้รับการพิจารณาว่าเป็นการวิจัยที่ขาดหลักการวิจัย (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2545: 22) ในช่วงปี 1973-1976 John Elliot และ Clem Adelman ได้ทำให้งานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนในโครงการวิจัยทางการศึกษาที่ชื่อว่า Ford Teaching Project โดยให้ครูมีส่วนร่วมในการทำวิจัย ทำให้การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนกลับมาเป็นที่นิยมอีกครั้ง ก่อให้เกิดการพัฒนาทฤษฎีและการปฏิบัติเกี่ยวกับการวิจัยปฏิบัติการมากขึ้นและมีการตั้งเครือข่ายการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (Classroom Action Research Network = CARN) และออกวารสารเผยแพร่ (สุวิมล รุ่งพาณิชย์, 2552: 15-16)

5. ลักษณะสำคัญของการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

งานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นการวิจัยที่ดำเนินการโดยครูผู้สอนของผู้เรียนที่มีปัญหา โดยการแสวงหาวิธีการแก้ปัญหา เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อผู้เรียน ดังนั้นลักษณะเด่นของการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนคือ

1) ต้องมีการลงมือแก้ปัญหาคุณภาพนักเรียนให้หมดไป เช่น ถ้าผู้เรียนผู้หนึ่งวรรณะยุคที่ไม่ถูกต้อง หรือ ถูกต้องไม่ถึงเกณฑ์ที่ครูกำหนด เมื่อมีการดำเนินการด้วยเทคนิค วิธีการใดๆ แล้วผู้เรียนสามารถผู้หนึ่งวรรณะยุคที่ได้ถูกต้องได้คะแนนตามเกณฑ์ที่ครูกำหนด หรือ

2) ต้องมีการลงมือเพื่อการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพสูงยิ่งขึ้นกว่าเดิม โดยทั่วไป คำว่า “พัฒนา” ความหมาย คือ การทำให้ดีขึ้นกว่าเดิม ในงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน จึงมีความหมายว่า คือ ทำให้ “คุณภาพผู้เรียนสูงกว่าเดิม” อาจมีความหมาย ได้ 2 ลักษณะ คือ

ลักษณะแรก การดำเนินการผู้เรียนที่มีคุณภาพต่ำกว่าเกณฑ์ ให้มีคุณภาพสูงกว่าเดิม จนถึงเกณฑ์ที่ครูต้องการ ซึ่งเป็นความหมายเดียวกับ “การแก้ปัญหา” ดังกล่าว

ลักษณะที่ 2 คือ การพัฒนาให้ผู้เรียนที่มีศักยภาพการเรียนรู้สูง ครูต้องตั้งเกณฑ์คุณภาพสูง เพื่อให้ผู้เรียนกลุ่มนี้มีคุณภาพสูงสุดเต็มขีดสุดแห่งศักยภาพ โดยการหาเทคนิค วิธีการ ที่สลับซับซ้อน ขึ้นงานที่ยากกว่าผู้เรียนทั่วไป

2) เป็นกระบวนการวิจัยที่ต้องดำเนินการอย่างรวดเร็วที่สุดเท่าที่จะทำได้ ใช้ระยะเวลาสั้นๆ โดยเฉพาะผู้เรียนทั่วไปที่มีคุณภาพไม่ถึงเกณฑ์ที่ต้องการ เพราะหากทิ้งปัญหาที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนไว้ จะทำให้ผู้เรียนเกิดปัญหาในการเรียนรู้เพิ่มเติมยิ่งขึ้น เนื่องจากผู้เรียนต้องเรียนรู้บทเรียนที่ยากขึ้นเรื่อยๆ ทุกวัน หากเนื้อหาสาระแรกๆ อันเป็นพื้นฐานสำหรับเรื่องอื่นๆ ยังไม่สามารถผ่านเกณฑ์การเรียนรู้ ก็จะมีปัญหาในเนื้อหาเรียนรู้ที่ยากขึ้นอย่างแน่นอน

3) เทคนิคที่นำมาใช้เพื่อพัฒนาผู้เรียน ก็คือวิธีการสร้างองค์ความรู้ หรือ การให้ผู้เรียนเกิดองค์ความรู้ให้ถึงระดับที่ครูต้องการ ต้องเป็นวิธีที่แปลก แตกต่างจากเดิม เพราะเทคนิค วิธีการเดิมนั้นไม่สามารถ ทำให้ผู้เรียนกลุ่มเป้าหมายมีคุณภาพในระดับที่ต้องการได้ จึงต้องเลือกเทคนิค วิธีการใหม่ ที่แตกต่างจากเดิม และ เหมาะสมกับศักยภาพ และความแตกต่างระหว่างบุคคล ของกลุ่มเป้าหมายยิ่งขึ้น

4) ต้องมีการวัดและประเมินผล เพราะเป็นกระบวนการสำคัญที่จะช่วยทำให้ได้ข้อมูลผลการพัฒนาผู้เรียน เพื่อตอบคำถามว่า ผู้เรียนมีคุณภาพสูงขึ้นหรือไม่ ซึ่งมีใครบ้างสูงกว่าเดิมจนถึงเกณฑ์ที่ต้องการบ้าง ใครบ้างที่ยังไม่ถึงเกณฑ์ ต้องได้รับการพัฒนาในวงจรต่อไป

5) มีการสะท้อนความคิด ซึ่งเป็นกิจกรรมสำคัญของการวิจัยปฏิบัติการ เพื่อนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการดำเนินการวิจัยในทุกรายละเอียดการดำเนินงาน ว่าทำสิ่งใดไปแล้วได้ผลดี สิ่งใดไม่ดี ไม่เหมาะสม เพื่อการปรับปรุง พัฒนา การดำเนินงานในวงจรต่อไป หรือ นำไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในห้องเรียนที่เป็นงานประจำของครู

6. ขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

ขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการที่น่าสนใจมีดังนี้

Cohen and Manion (1994) ได้กล่าวถึงกระบวนการในการจัดทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนไว้ 7 ขั้นตอน คือ (1) การกำหนดปัญหาและการประเมินปัญหา ซึ่งเกิดจากการปฏิบัติงานในทุกๆ วันของครู (2) การนำเสนอปัญหาในกลุ่มผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง เช่น ครู นักวิจัยที่ปรึกษาและผู้ให้การสนับสนุน เพื่อเสนอโครงร่างการทำวิจัย (3) การทบทวนวรรณคดีที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย (4) การกำหนดวัตถุประสงค์ การตั้งสมมุติฐาน (5) การออกแบบวิธีดำเนินการวิจัยที่ประกอบด้วยขั้นตอน กระบวนการ ต่างๆ ในการดำเนินการวิจัย ช่วงเวลาที่ทำ และเครื่องมือ เช่น แบบสอบถาม แบบบันทึกข้อความ แบบสัมภาษณ์ ซึ่งมีความยืดหยุ่นและสามารถปรับได้ตามความเหมาะสม (6) การรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์และประเมินผล และ (7) การนำข้อมูลที่ประเมินแล้วมาเป็นฐานในการปรับกระบวนการในการดำเนินการในระยะต่อไป

Madison Metropolitan School District (2001) ได้เสนอกระบวนการของการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนไว้ 5 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 การกำหนดปัญหา (problem identification) เป็นการให้เหตุผลเกี่ยวกับสาเหตุ ความเหมาะสม ความสำคัญของปัญหา ความชัดเจนของการกำหนดปัญหา ความกว้างของปัญหาที่เหมาะสมกับช่วงเวลาสำหรับการทำความเข้าใจและค้นพบคำตอบ หรือมีความแคบเหมาะสมที่จะทำควบคู่ไปกับการสอนประจำ

ระยะที่ 2 การวางแผนปฏิบัติการ (plan of action) โดยการกำหนดเป้าหมายงานที่จะต้องดำเนินการยุทธวิธีหรือวิธีการ ระยะเวลา ของการพัฒนาหรือแก้ปัญหา

ระยะที่ 3 การเก็บรวบรวมข้อมูล (data collection) กำหนดให้ชัดเจนถึงวิธีการเก็บข้อมูล ประเภทของข้อมูล แหล่งข้อมูลที่ต้องเก็บ เพื่อการเก็บรวบรวมข้อมูลหลากหลายครอบคลุมในทุกประเด็น

ระยะที่ 4 การวิเคราะห์ข้อมูล (analysis of data) เพื่อเกิดความเข้าใจในสิ่งที่ได้ดำเนินการแก้ปัญหาและให้ได้ความรู้ใหม่ ซึ่งจะเป็นการค้นพบที่เป็นประโยชน์สำหรับการปฏิบัติงานหรือสำหรับนักเรียน

ระยะที่ 5 การวางแผนสำหรับอนาคต (plan for future action) เป็นการเขียนเรื่องราวในสิ่งที่ได้เรียนรู้ การให้คำแนะนำเพื่อว่าสิ่งที่ได้ค้นพบนี้จะได้เป็นประโยชน์ต่อผู้อื่น

Mettetal (2004) กล่าวถึงขั้นตอนของงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนไว้ 8 ขั้นตอน คือ

(1) การตั้งคำถามหรือการกำหนดปัญหา (ask a question or identify a problem) โดยการคิดใคร่ครวญ พิจารณา ในสิ่งที่ปฏิบัติ ในสิ่งที่ได้มอบหมาย หรือนโยบาย ที่จะสามารถปรับเปลี่ยนได้อย่างไม่ยาก

(2) การเรียบเรียงวรรณคดีที่เกี่ยวข้อง (review the literature) โดยศึกษาเอกสารบทความสัก 2-3 เรื่อง

(3) การวางแผนเพื่อกำหนดยุทธศาสตร์การวิจัย (plan a research strategy) อาจทำได้โดยทำการทดสอบก่อนและหลังหรือเปรียบเทียบระหว่างชั้นเรียน

(4) การรวบรวมข้อมูล (gather data) โดยเชื่อ (rely) ในข้อมูลที่มีอยู่ (เช่น คะแนนจากการทดสอบ ระดับคะแนนปลายภาคเรียน การประเมินผล)

(5) การทำข้อมูลให้เกิดความหมาย (make sense of data) โดยจัดกระทำข้อมูลให้อยู่ในรูปแบบตาราง แผนภูมิ (graph) นำเสนอในสาระหรือประเด็นที่เด่นชัดหรือมีนัยสำคัญที่ได้การศึกษา

(6) การสรุปเกี่ยวกับปัญหาและได้คำตอบในสิ่งที่มีความสำคัญในการปฏิบัติตามข้อค้นพบนั้น

(7) ตัดสินใจเพื่อใช้ยุทธศาสตร์ (make decisions about teaching strategies) โดยอาจเปลี่ยนหลักสูตร วิธีการปฏิบัติ หรือเครื่องมือ อุปกรณ์ ที่มีพื้นฐานมาจากข้อสรุปที่ได้ และรวบรวมข้อมูลที่แตกต่างจากเดิม

(8) การแบ่งปันข้อค้นพบ (share finding) แก่ผู้อื่น ซึ่งอาจทำได้โดยการตีพิมพ์ หรือนำเสนอผลการค้นพบแก่ผู้อื่น โดยขั้นตอนเหล่านี้ไม่จำเป็นต้องเรียงลำดับกันเพราะสามารถเริ่มต้นใหม่ที่ขั้นตอนใดๆ ก็ได้

สุวิมล ว่องวานิช (2552: 47-112) ได้นำเสนอขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน สรุปได้ 4 ขั้นตอนใหญ่ คือ

(1) การวางแผนการวิจัย ได้แก่ การวิเคราะห์สภาพปัญหาที่เกิดขึ้นในห้องเรียน การตั้งคำถามวิจัย การกำหนดแนวทางการแก้ปัญหา การกำหนดรูปแบบการวิจัย การออกแบบการวิจัย การเตรียมแผนสู่การปฏิบัติ

(2) การเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ การกำหนดจุดมุ่งหมายของการเก็บข้อมูล ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล การตรวจสอบความสอดคล้องของข้อมูล

(3) การวิเคราะห์ข้อมูลและการเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งมีภาระที่ต้องดำเนินการคือการเลือกแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล การแปลความหมายผลการวิเคราะห์ข้อมูล และการสะท้อนผลกลับ

(4) การนำเสนอรายงานผลการวิจัย โดยการเขียนเป็นรายงานวิจัยทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ

ทิตนา แชมมณี (2546: 57-59) ได้นำเสนอกระบวนการเพื่อการจัดทำงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ที่มี 9 ขั้นตอน ซึ่งเรียกว่า “เก้าก้าวสู่ความสำเร็จในการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน”

ก้าวที่ 1 การเลือกปัญหาวิจัย ในขั้นตอนนี้ภารกิจที่ต้องกระทำได้แก่ การค้นหาที่มาของปัญหา ซึ่งอาจเป็นปัญหาจากตัวผู้เรียน ปัญหาที่เกิดระหว่างการเรียนการสอน ปัญหาที่เกิดจากความต้องการของครู การเลือกปัญหาสำคัญ การเลือกปัญหาที่ไม่สามารถใช้วิธีการเดิมแก้ปัญหาได้ การเลือกปัญหาที่เกิดขึ้นต่อเนื่องและยังแก้ไขไม่ได้ การเลือกปัญหาที่สามารถแก้ไขได้ด้วยตนเอง

ก้าวที่ 2 การวิเคราะห์สภาพปัญหา เป็นการสำรวจสภาพหรือลักษณะของปัญหา เก็บไว้ใช้เป็นข้อมูลเส้นฐาน (หากทำได้)

ก้าวที่ 3 การวิเคราะห์สาเหตุของปัญหา โดยการหาสาเหตุที่หลากหลาย การหาสาเหตุที่สำคัญ

ก้าวที่ 4 การหาแนวทางแก้ปัญหา/พัฒนาการเรียนรู้ ใช้การสังเกต วิเคราะห์ เชื่อมโยง คิดหาวิธีการที่แตกต่างไปจากเดิม และ การศึกษาหาความรู้โดยการอ่าน ฟัง พูดคุย

ก้าวที่ 5 การระบุปัญหาวิจัย/คำถามวิจัย/วัตถุประสงค์การวิจัย เป็นการระบุสิ่งที่ต้องการหาคำตอบให้ชัดเจน เขียนให้ถูกต้อง

ก้าวที่ 6 การวางแผนดำเนินการแก้ปัญหา/พัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยศึกษา ทำความเข้าใจในวิธีการ/นวัตกรรม ที่นำมาใช้ระบุวิธีการ/ขั้นตอนที่จะใช้ในการดำเนินการให้ละเอียดและชัดเจน เก็บข้อมูลเส้นฐาน (หากยังไม่ได้ทำในขั้นตอนที่สอง)

ก้าวที่ 7 การลงมือปฏิบัติ เก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลที่สามารถให้รายละเอียดเกี่ยวกับการดำเนินการแต่ละขั้นตอนและสิ่งที่เกิดขึ้นตามความเป็นจริง ได้ข้อมูลเกี่ยวกับการปรับปรุงวิธีการ แก้ไข/แนวปฏิบัติ

ก้าวที่ 8 การสรุปผลและอภิปรายผลการวิจัย เป็นการแสดงความคิดเห็นว่าการวิจัยได้ผลดีหรือไม่ดี เพราะอะไร แสดงให้เห็นว่าผู้วิจัยได้เรียนรู้หรือได้บทเรียนอะไรบ้างตามวัตถุประสงค์การวิจัย (สิ่ง

ที่ค้นพบช่วยให้เกิดความเข้าใจ ความกระจ่าง และการขยายความรู้ ความคิดอย่างไร รวมทั้งการให้ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยต่อเนื่อง

ก้าวที่ 9 การสะท้อนความคิด เป็นการแสดงความคิดเห็นว่า การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนครั้งนี้ครูได้พัฒนาทักษะการวิจัย และความเป็นครูมืออาชีพในด้านใด การให้ข้อมูลเกี่ยวกับการเผยแพร่/การแลกเปลี่ยนเรียนรู้รายงานวิจัยและความคิดเห็น และการให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวทางหรือผลการนำงานวิจัยไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนางานครู

จากการวิเคราะห์ขั้นตอนการทำงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนจากนักวิชาการท่านต่างๆ ดังกล่าว ผู้วิจัยได้สังเคราะห์แล้ว พบว่าสามารถจำแนกได้เป็น 8 ขั้นตอน แต่ตาม 8 ขั้นตอนนั้น เมื่อจัดกลุ่มกิจกรรมแล้ว ยังคงเป็นไปตามวงจร PAOR ดังเสนอไว้ใน ตาราง 2.2

ตาราง 2.2 การวิเคราะห์ขั้นตอนการจัดทำงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ที่กำหนดโดยนักวิชาการท่านต่างๆ

ขั้นตอนตามวงจร PAOR	ที่	กิจกรรม	Kemmis & Mc Taggart (1988)	Cohen & Manion (1994)	Madison Metroplitan School District (2001)	Mettetal (2004)	สุวิมล อ่องวานิช (2546)	พิตนา แซมมณี (2546)
วางแผน (planning)	1.	สังเกต/วิเคราะห์ปัญหา/การกำหนดปัญหา/คำถามวิจัย/ขอบเขตปัญหา	/	/	/	/	/	/
	2.	วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา/หาแนวทางแก้ปัญหา	/	/	/	/	/	/
	3.	ทบทวนวรรณคดี/ตั้งสมมุติฐาน	/	/	/	/	/	/
	4.	กำหนดวัตถุประสงค์/ การวางแผนปฏิบัติการ/กำหนดแนวทางและออกแบบวิธีดำเนินการ	/	/	/	/	/	/
ปฏิบัติการ (action)	5.	การลงมือปฏิบัติ/ดำเนินการแก้ไขปัญหา	/	/	/	/	/	/
สังเกตผล (observation)	6.	เก็บรวบรวมข้อมูล	/	/	/	/	/	/
	7.	วิเคราะห์ข้อมูล/สรุปผลการดำเนินงาน/อภิปรายผล	/	/	/	/	/	/
สะท้อนความคิด (reflection)	8.	การสะท้อนผล/วิพากษ์วิจารณ์/แบ่งปันข้อสรุปแก่ผู้อื่นปรับกระบวนการทำงาน/วางแผนใหม่	/	/	/	/	/	/

จากตาราง 2.2 ผู้วิจัยวิเคราะห์แล้วสามารถสรุปได้ 8 ขั้นตอน แต่เมื่อพิจารณาแล้วพบว่าจะมีขั้นตอนเด่นๆ 4 ขั้นตอนตามวงจร PAOR คือ

1. ขั้นวางแผน ได้แก่ ข้อ 1 2 3 และ 4 คือ

1) สังเกตผลคุณภาพผู้เรียน วิเคราะห์ปัญหาในคุณภาพของผู้เรียนว่าใครบ้างที่มีปัญหา ปัญหาที่เกิดขึ้นมีลักษณะเช่นใด การกำหนดปัญหาที่ต้องดำเนินการแก้ไข กำหนดคำถามวิจัย และกำหนดขอบเขตปัญหาที่ต้องการแก้ไข

2) วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา เพื่อให้พบสาเหตุที่แท้จริงว่าปัญหานั้นมีมาจากสาเหตุใด แล้วจึงหาแนวทางการแก้ปัญหาที่เหมาะสมกับสาเหตุนั้น

3) ทบทวนวรรณคดีที่เกี่ยวข้องเพื่อให้เกิดความมั่นใจในแนวทางแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นและเป็นแนวทางสำหรับการตั้งสมมุติฐาน

4) กำหนดวัตถุประสงค์ของการวิจัย การวางแผนปฏิบัติการ กำหนดแนวทางและออกแบบวิธีดำเนินการ

2. ชั้นปฏิบัติการ ได้แก่ ข้อที่ 5 และ 6 คือ

5) การลงมือปฏิบัติการ หรือ ดำเนินการแก้ไขปัญหาตามแผนที่กำหนดไว้

3. ชั้นสังเกตผล

6) เก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อเป็นข้อมูลบ่งชี้ความเปลี่ยนแปลงของคุณภาพผู้เรียน

7) เป็นการนำข้อมูลคุณภาพผู้เรียนที่เก็บรวบรวมได้มาวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อสรุปผลการดำเนินงานว่าผู้เรียนมีคุณภาพสูงขึ้นหรือไม่ และอภิปรายผลว่าผลที่ได้นั้นมีสาเหตุมาจากอะไร

4. ชั้นสะท้อนความคิด คือ ข้อที่ 8

8) การสะท้อนการดำเนินงานในทุกแห่งทุกมุม เพื่อการพัฒนางานการดำเนินงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นกว่าเดิม โดยอาศัยวิพากษ์วิจารณ์ แบ่งปันข้อสรุปแก่ผู้อื่นปรับกระบวนการทำงาน และการนำไปวางแผนใหม่

7. ผลสัมฤทธิ์ทางการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

ผลสัมฤทธิ์ทางการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน หมายถึง ความรู้ ความสามารถของนักศึกษาที่เกิดขึ้นจากการจัดทำงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน โดยวัดจาก ความรู้ ความสามารถในวิธีวิทยาการสำหรับงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

จากการเรียบเรียงวรรณคดี พบว่ามีงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ที่ศึกษาเรื่องความรู้ ความสามารถในการวิจัย ได้แก่ งานของ จารึก อัจฉารินทร์ (2528) สุวัฒนา สุภาลักษณ์, 2538) ประภารัตน์ มีเหลือ (2540) และ นวรัตน์ พุนโย (2545) ซึ่งสามารถสังเคราะห์ประเด็นที่ศึกษา ได้ดังตาราง 2.3

ตาราง 2.3 ความรู้ ความเข้าใจ ความสามารถในการวิจัยที่ศึกษาโดยนักวิชาการท่านต่างๆ

ที่	ประเด็น	นักวิชาการ			
		จารึก อัจฉารินทร์ (2528)	สุวัฒนา สุภาลักษณ์ (2538)	ประภารัตน์ มีเหลือ (2540)	นวรัตน์ พุนโย (2545)
1.	ด้านความรู้ความสามารถในระเบียบวิธีวิจัย	/	/	/	/
2.	ด้านแนวคิด การออกแบบและการเลือกแบบวิจัย	/	/		/
3.	ด้านการค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง		/		
4.	ด้านการสุ่มตัวอย่างในการวิจัย		/		
5.	ความสามารถในการเลือกและพัฒนาเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล	/	/	/	
6.	ความสามารถในการดำเนินการวิจัย	/		/	
7.	ความสามารถในการใช้คอมพิวเตอร์	/	/		
8.	ความสามารถในการเลือกใช้เทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูล	/	/	/	
9.	ความสามารถในการเขียนรายงานผลการวิจัย	/	/		/

จากตาราง 2.3 แสดงให้เห็นว่า การวัดความรู้ ความสามารถในการวิจัยที่นักวิชาการท่านต่างๆศึกษานั้น สามารถสรุปได้ 9 ด้าน คือ ด้านความรู้ความสามารถในระเบียบวิธีวิจัย ด้านแนวคิดการออกแบบและการเลือกแบบวิจัย ด้านการค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ด้านการสุ่มตัวอย่าง ด้านการเลือกและพัฒนาเครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูล ด้านการดำเนินการวิจัย ด้านการใช้คอมพิวเตอร์ ด้านการเลือกใช้เทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูล และด้านการเขียนรายงานผลการวิจัย

8. คุณภาพงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

งานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน และงานวิจัยเชิงวิชาการ นั้นมีความแตกต่างกันหลายประการ เช่น เป้าหมายของการวิจัย ขั้นตอนของการวิจัย ความเข้มงวดในแบบแผนการวิจัย ข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล ระยะเวลาการจัดทำ การอภิปราย การสะท้อนผลการวิพากษ์ผลการวิจัย และการใช้ผลการวิจัย (สุวิมล ว่องวานิช, 2546) ดังนั้นจึงพบว่าเกณฑ์สำหรับการพิจารณาคุณภาพงานวิจัยปฏิบัติการนั้นแตกต่างจากงานวิจัยเชิงวิชาการ และด้วยความยืดหยุ่นในแผนแบบการวิจัยจึงทำให้เกณฑ์สำหรับการพิจารณาคุณภาพงานวิจัยเชิงปฏิบัติการที่หลากหลาย จากนักวิชาการท่านต่างๆ ซึ่งได้นำมาเสนอไว้ดังนี้

Kemmis (1988) กล่าวถึงเกณฑ์การประเมินคุณภาพงานวิจัยปฏิบัติการ ควรประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ (1) ระดับการอธิบายเชิงวิทยาศาสตร์ คือ การให้ได้ข้อค้นพบที่เป็นจริง ความถูกต้องสามารถเข้าใจได้ เป็นที่น่าเชื่อถือของงานวิจัย (2) ระดับของความรู้แจ้งของผู้เข้าร่วมในกระบวนการ สะท้อนให้เห็นถึงความรู้ที่ได้อย่างชัดเจน และเกิดความรู้อย่างแท้จริง ที่ได้จากการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และตรวจสอบข้อค้นพบกับเพื่อนร่วมงาน (3) ระดับของการจัดระบบการกระทำ คือ การใช้ยุทธศาสตร์ แนวทางหาคำตอบจากคำถามเชิงเทคนิค การเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่ต่อบัตถุประสงค์ของงานวิจัยได้เหมาะสม

Eisenhart and Borko (1993) ใช้มาตรฐานความตรงของกระบวนการวิจัย 5 มาตรฐาน เป็นเกณฑ์สำหรับการพิจารณาคุณภาพงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ได้แก่

มาตรฐานที่ 1 สร้างความรู้เพิ่มเติม ซึ่งเป็นองค์ความรู้ที่เป็นส่วนหนึ่งของความรู้เดิมหรือเป็นการสร้างขึ้นมาจากสาขาวิชาที่ศึกษา

มาตรฐานที่ 2 ความเหมาะสมกันระหว่างคำถามวิจัย กระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลและเทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูล เหมาะสมในการตอบคำถามวิจัย

มาตรฐานที่ 3 เทคนิคการวิเคราะห์และการเก็บรวบรวมข้อมูลสำคัญเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพ

มาตรฐานที่ 4 ข้อบังคับทางคุณค่า (value constrains) ความตรงของงานวิจัยนั้นจะมีคุณค่าเพิ่มขึ้นเมื่อได้มีการอภิปรายถึงคุณค่าของงานวิจัยเช่น ความสำคัญ หรือ ความมีประโยชน์ของการศึกษา โดยคุณค่าจากการศึกษานั้นมีทั้งคุณค่าภายนอกที่หมายถึงงานวิจัยได้ถูกเผยแพร่ความรู้ และนำไปใช้ปรับปรุงการดำเนินการทางการศึกษา และคุณค่าภายใน ซึ่งหมายถึง การวิจัยนั้นต้องก่อประโยชน์ในการพัฒนากลุ่มเป้าหมายในการวิจัย และ มาตรฐานที่ 5 ความครอบคลุม (comprehensiveness) ที่สนองต่อภาพรวมของมาตรฐานทั้ง 4 ข้อดังกล่าว

Anderson and Herr (1999 อ้างถึงใน Weiner, 2003) เสนอแนะให้ใช้เกณฑ์ความตรงเพื่อตรวจสอบคุณภาพงานวิจัย เช่นเดียวกับ Eisenhart and Borko (1993) แต่เกณฑ์ความตรงของ Anderson and Herr เป็นเกณฑ์ที่เกี่ยวกับคุณลักษณะพิเศษของงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน 5 ประการ คือ (1) ความตรงของผลลัพธ์ (outcome validity) คือ สามารถแก้ปัญหาได้จริง (2) ความตรงของกระบวนการ (process validity) คือ ก่อให้เกิดองค์ความรู้ใหม่ (3) ความตรงเชิงประชาธิปไตย (democratic validity) คือ งานวิจัยนั้นได้ทำในรูปแบบของความร่วมมือร่วมพลัง (4) ความตรงเชิงเร่งเร้า (catalytic validity) คือ ระดับของความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นแก่บุคคลที่เกี่ยวข้อง และ (5) ความตรงเชิงวิพากษ์ (dialogic validity) คือ ระดับของความสามารถจะวิพากษ์ได้ในขอบเขตความรู้และสภาพการณ์ที่แตกต่าง

Feldman (1994) ให้ความเห็นว่าคุณภาพของงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนนั้นเกี่ยวกับกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูล 3 ประการคือ (1) ต้องมีการมีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่จะสามารถใช้ในการประเมินผลของการนำไปสู่การปฏิบัติ (2) เก็บรวบรวมข้อมูลที่ใช้เป็นหลักฐานจากสิ่งที่เกิดขึ้นและไม่เกิดขึ้น และ (3) ครุณักวิจัยต้องมีการตรวจสอบสามเส้า (triangulation) เพื่อให้เห็นมุมมองที่แตกต่างกันในสถานการณ์หนึ่ง

Dick (2000) พิจารณาคุณภาพของงานวิจัยเชิงปฏิบัติการจากความสามารถในการวิพากษ์วิจารณ์ในสิ่งที่ทำและวิธีการที่ทำ และพิจารณาจากความสัมพันธ์ระหว่างการสะท้อนอย่างวิพากษ์วิจารณ์กับความยืดหยุ่นพอที่จะสามารถใช้ความรู้ที่ได้ในสภาพการณ์ที่ต่างสาขาวิชา

Altrichter (2001) อธิบายคุณภาพของงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนไว้ 6 ประการคือ (1) ความสามารถปฏิบัติได้จริงในชั้นเรียน โดยสอดคล้องกับจุดประสงค์ทางการศึกษา (2) เหมาะสมกับเวลาและแหล่งข้อมูลที่มีอยู่ (3) ข้อมูลมาจากหลายๆ ทางมิใช่มาจากตัวครุผู้วิจัยเพียงผู้เดียว (4) มีการลงมือกระทำและการสะท้อนผลการกระทำ (5) มีการอภิปรายร่วมกันระหว่างเพื่อนร่วมอาชีพ เผยแพร่สู่สาธารณชนเพื่อข้อมูลย้อนกลับสำหรับการปรับปรุงต่อไป และ (6) การพัฒนารูปแบบโครงการที่ใช้การร่วมมือรวมพลัง

Miller (2001) กล่าวถึงแนวทางสำหรับการประเมินคุณภาพงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนไว้ 4 ประการคือ (1) ความชัดเจนของปัญหาที่ระบุ (2) วิธีการแก้ปัญหาที่ชัดเจน หลากหลายวิธีและมีเหตุมีผลในการเลือกวิธีแก้ปัญหา (3) มีความชัดเจนของเหตุการณ์ในการปฏิบัติการแก้ปัญหา (4) ประเมินปัญหาว่าสามารถแก้ได้แล้วอย่างน้อยเพียงใด

Mettetal (2001) ได้นำเสนอเกณฑ์สำหรับการประเมินคุณภาพโครงการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ไว้จำนวน 1 ข้อ คือ (1) ความชัดเจนและความเกี่ยวข้องของเป้าหมายกับการเรียนการสอน (2) การระบุความเป็นมาของปัญหาโดยมีทฤษฎีหรืองานวิจัยสนับสนุน (3) การใช้ข้อมูลจากหลายๆ แหล่ง (4) การเสนอผลการวิจัยที่ชัดเจน ด้วยรูปแบบการนำเสนอที่น่าสนใจ (5) การสะท้อนผลให้ประโยชน์ต่อการเรียนการสอนของตนเอง และเพื่อนร่วมอาชีพ ผลการวิจัยได้รับการแสดงความคิดเห็นในวงกว้าง และ (6) เอกสารรายงานการวิจัยจัดทำอย่างมีคุณภาพ ให้ความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง และครอบคลุมประเด็นสำคัญ

ปราณี นุ่นน้อย (2540) นวรัตน์ พูนไย (2545) และ สุนา ณ สุโหลง (2545) ได้จัดทำเครื่องมือสำหรับการประเมินคุณภาพงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ซึ่งมีรายการประเมินตามขั้นตอนในการทำวิจัย คือ (1) ชื่อเรื่องมีความชัดเจน ครอบคลุมปัญหาวิจัย (2) ภูมิหลัง ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหามีความชัดเจน นำสู่ปัญหาวิจัย (3) คำถามวิจัย/สมมุติฐาน มีความชัดเจน เหมาะสม (4) วัตถุประสงค์ในการวิจัยชัดเจน สอดคล้องกับชื่อเรื่องและปัญหาวิจัย (5) วิธีดำเนินการวิจัยมีความชัดเจนเหมาะสมกับปัญหาวิจัย (6) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยมีความเหมาะสมในการวัดตัวแปร (7) วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลมีความเหมาะสม เชื่อถือได้ (8) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีความถูกต้องชัดเจน แปลความหมายถูกต้อง (9) ผลสรุป/ผลที่ได้จากการวิจัยมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์/ปัญหาวิจัย (10) มีการสะท้อนผลกลับถูกต้องและเป็นประโยชน์ (11) การนำเสนอรายงานวิจัยมีความชัดเจน (12) ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับเหมาะสม และ (12) คุณภาพของงานวิจัยโดยรวม โดยปราณี นุ่นน้อย (2540) ได้สรุปผลการศึกษาถึงคุณลักษณะงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนไว้คือ (1) ต้องเป็นงานที่ใช้ข้อมูลจากมุมมองที่หลากหลาย (เช่น จากครุ ผู้ปกครอง) มาร่วมอธิบายและสร้างความหมายของเรื่องราวที่ศึกษา (2) เป็นงานที่พัฒนาความคิดรวบยอดและสมรรถภาพในการปฏิบัติงานของตัวครุผู้จัดทำ และ (3) นำข้อค้นพบจากงานวิจัยแต่ละเรื่องเข้าไปในการอภิปรายเชิงวิชาชีพอย่างไตร่ตรอง

สุวิมล ว่องวานิช (2546) มีความเห็นว่าคุณภาพของวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่สำคัญอยู่ที่การ
แสดงหลักฐานเกี่ยวกับกระบวนการสะท้อนผลการวิจัย กระบวนการที่ใช้ในการปรับ
ปรุงวิธีการแก้ไขแนวปฏิบัติของครูนักวิจัย และความสามารถในการอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นได้อย่างเป็นระบบ

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2546) กล่าวถึงหัวใจของการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน สามารถนำมาใช้เป็น
เกณฑ์สำหรับพิจารณาคุณภาพของงานวิจัยประเภทนี้ได้ คือ การได้ข้อมูลจากทุกคนที่มีส่วนเกี่ยวข้อง และ
การที่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกคนทุกระดับเป็นผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย มิใช่เป็นเพียงประชากรหรือกลุ่มตัวอย่าง

ตาราง 2.4 การวิเคราะห์ประเด็นที่ใช้ประเมินคุณภาพของงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

ที่	ประเด็นการประเมินคุณภาพ	นักวิชาการ												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	ชื่อเรื่องชัดเจน ครอบคลุมปัญหาวิจัย									/	/	/	/	
2.	ระบุปัญหา/คำถามวิจัยได้ชัดเจนมีทฤษฎี งานวิจัยหรือ เหตุผลที่เหมาะสมรองรับ					/	/	/	/	/	/	/	/	
3.	วัตถุประสงค์ชัดเจน เหมาะสมและสอดคล้องกับ ปัญหาวิจัย							/	/	/	/	/	/	
4.	วิธีดำเนินการชัดเจน เหมาะสม มีประสิทธิภาพ หลากหลาย แก้ปัญหาได้จริง และใช้การร่วมมือรวมพลัง	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
5.	เก็บข้อมูลผลการดำเนินงานจากหลายแหล่งเพื่อการ ยืนยัน เพื่อให้เกิดความเชื่อมั่นและความครอบคลุม เหมาะสมในการวัดตัวแปร สอดคล้องกับคำถามวิจัย และ เก็บข้อมูลเส้นฐานเพื่อใช้ในการกำหนดแนวทางวิจัย			/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
6.	วิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการที่มีประสิทธิภาพ ผลการวิเคราะห์ ข้อมูลมีความถูกต้องชัดเจน /ประเมินผลปัญหาที่สามารถแก้ ได้	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
7.	ผลการวิจัยสอดคล้องตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ให้ความรู้ที่ น่าเชื่อถือได้ให้แก่ครู สร้างความเข้าใจที่ชัดเจน แจ่มแจ้งในประเด็นปัญหา การนำเสนอผลการวิจัย ชัดเจน น่าสนใจ แสดงถึงการพัฒนาผู้เรียนและครู										/	/	/	/
8.	มีการอภิปรายผล สะท้อนผลที่ได้กับเพื่อนร่วมอาชีพ เผยแพร่ผลการวิจัยสู่สาธารณชน ผลที่ได้สามารถนำไปใช้ได้ ในสภาพการณ์ที่ต่างออกไป อธิบายผลจากการวิจัยได้อย่าง เป็นระบบ	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
9.	เอกสารรายงานการวิจัยจัดทำอย่างมีคุณภาพ ครอบคลุม ประเด็นสำคัญ							/	/	/	/	/	/	/

หมายเหตุ: 1 = Kemmis (1988); 2= Eisenhart and Borko (1993); 3= Feldman (1994); 4= Anderson &
Herr(1999) อ้างถึงใน Weiner, 2003); 5= Dick (2000); 6= Altrichter (2001); 7= Miller (2001); 8= Mettetal
(2001); 9 = ปราณี นุ่นน้อย (2540); 10= นวรรตน์ พูนโย (2545); 11= สุนา ฌ สุโหลง (2545); 12= สุวิมล ว่องวานิช
(2546); 13=นงลักษณ์ วิรัชชัย (2546)

จากแนวคิดการประเมินคุณภาพงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ดังกล่าว สามารถวิเคราะห์ได้ ดัง
ตาราง 2.4 ซึ่งสามารถสรุปได้ว่า การประเมินคุณภาพงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนควรประเมินใน 9
ประเด็น โดยผู้วิจัยจะใช้ข้อมูลผลจากการวิเคราะห์นี้ ไปพิจารณาศึกษาร่วมกับแบบประเมินคุณภาพ
งานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่ Mettetal (2001) ปราณี นุ่นน้อย (2540) นวรรตน์ พูนโย (2545) และ
สุนา ฌ สุโหลง (2545) สร้างไว้แล้ว เพื่อพัฒนาเป็นแบบประเมินคุณภาพงานงานการวิจัยปฏิบัติการในชั้น
เรียนครั้งนี้

รูปแบบการจัดการเรียนรู้ หรือ รูปแบบการสอน

การศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการสอนประกอบด้วยประเด็นดังนี้

1. ความหมายของรูปแบบการสอน

Sayler et al. (1981: 271) ให้คำจำกัดความของรูปแบบไว้โดยสรุปว่า หมายถึง แบบหรือแผนของการสอนที่มีการจัดกระทำพฤติกรรมขึ้นจำนวนหนึ่งซึ่งมีความแตกต่างกันเพื่อจุดหมาย หรือเน้นเฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่ง

Joyce and Weil (1996: 7) ให้นิยามของรูปแบบการสอนว่า หมายถึง แบบ หรือแผนที่นำไปใช้สำหรับช่วยในการจัดการเรียนการสอน หรือเป็นแนวทางในการสอนของครูที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้ ข้อความรู้ ความคิด ทักษะ ค่านิยม วิธีการคิด และวิธีการแสดงออกในการเรียนรู้ของตนเองให้ง่ายและมี ประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

ทิตนา แชมมณี (2548: 220-223) กล่าวถึงรูปแบบการสอน/รูปแบบการเรียนการสอนว่า หมายถึง สภาพหรือลักษณะการจัดการเรียนการสอนที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญซึ่งได้รับการจัดไว้ อย่างมีระบบระเบียบ มีแบบแผนตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่างๆ โดย ประกอบด้วยกระบวนการหรือขั้นตอนในการเรียนการสอนโดยอาศัยวิธีสอน และเทคนิคการสอนต่างๆ ที่ สามารถช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามหลักการหรือแนวคิดที่ยึดถือ ดังนั้นคุณลักษณะที่ สำคัญของรูปแบบการสอนจึงต้องประกอบด้วยสิ่งต่างๆ ดังนี้

(1) มีปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อที่เป็นพื้นฐานหรือเป็นหลักการของ รูปแบบการสอนนั้นๆ

(2) มีการบรรยาย หรืออธิบายสภาพ หรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอน

(3) มีการจัดระบบ คือ มีองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของระบบให้สามารถ นำผู้เรียนไปสู่เป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพโดยมีการพิสูจน์ ทดลองถึงประสิทธิภาพของระบบ

(4) มีการอธิบายกระบวนการเรียนการสอน วิธีสอน และเทคนิคการสอนในฐานะที่เป็น องค์ประกอบสำคัญของระบบนั้นๆ

สรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอน หมายถึง แบบแผนหรือลักษณะของการจัดการเรียน การสอนที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบระเบียบ มีปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่างๆ โดยอาศัย วิธีสอน และเทคนิควิธีการสอนต่างๆ เข้ามาช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามหลักการที่ ยึดถือ สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการสอนของครูเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายที่ กำหนดไว้

2. การจัดกลุ่มรูปแบบการสอน

Joyce and Weil (1996) ได้จัดกลุ่มของรูปแบบการสอนไว้ 4 กลุ่ม ดังนี้

2.1 รูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาทักษะทางสังคม (social models) เป็นรูปแบบการสอน ที่เน้นการพัฒนาบุคคลในการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นๆ โดยใช้หลักการประนีประนอมในการ แก้ปัญหา และการสร้างสัมพันธ์ไมตรีกับผู้อื่น การมีส่วนร่วมกับผู้อื่นโดยใช้หลักการประชาธิปไตยและการ ทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ รูปแบบการสอนแบบนี้ได้แก่ รูปแบบการสอนแบบสืบสอบจากกลุ่ม (group investigation) รูปแบบการสอนแบบซักค้ำน (jurisprudential inquiry) เป็นต้น

2.2 รูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านการประมวลสารสนเทศ (information processing models) เป็นรูปแบบการสอนที่จัดขึ้นโดยมุ่งเน้นความสำคัญที่สมรรถภาพในการคิดและวิธีการในการ พัฒนากระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลของผู้เรียน ได้แก่ รูปแบบการสอนมโนทัศน์ (concept

attainment) รูปแบบการสอนการคิดเชิงอุปมาน (inductive thinking) รูปแบบการสอนการฝึกการคิดสืบสอบ (inquiry training) รูปแบบการสอนการจำ (memory assists model) เป็นต้น

2.3 รูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาบุคคล (personal models) เป็นรูปแบบการสอนที่เน้นการพัฒนาตัวบุคคลโดยเน้นที่กระบวนการสร้าง และการพัฒนาตัวบุคคลทั้งทางด้านกาย จิตใจและอารมณ์ มุ่งให้ผู้เรียนรู้จักแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมกับสภาพการณ์รอบๆ ตัว เช่น รูปแบบการสอนโดยอ้อม (Non-directive) รูปแบบการสอนการส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเอง (self-esteem)

2.4 รูปแบบการสอนที่เน้นพฤติกรรมของผู้เรียน (behavioral systems models) รูปแบบการสอนนี้เน้นที่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียน โดยใช้หลักการของการให้สิ่งเร้าและการตอบสนอง เช่น รูปแบบการสอนแบบครอบรู้ (mastery learning) รูปแบบการสอนทางตรง (direct instruction) เป็นต้น

ทิสนา แคมมณี (2545) ได้ศึกษา ประมวลรูปแบบการสอนต่างๆ ที่ได้รับการยอมรับว่ามีประสิทธิภาพ และนำมาจัดแบ่งเป็น 5 กลุ่ม ดังนี้

(1) รูปแบบที่เน้นการพัฒนาด้านพุทธิพิสัย (cognitive domain) ซึ่งมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจเนื้อหาสาระต่างๆ ที่อาจอยู่ในรูปของข้อมูล ข้อเท็จจริง มโนทัศน์ หรือความคิดรวบยอด เช่น รูปแบบการเรียนการสอนมโนทัศน์ (concept attainment model) รูปแบบการเรียนการสอนเน้นความจำ (mnemonics) เป็นต้น

(2) รูปแบบที่เน้นการพัฒนาด้านจิตพิสัย (affective domain) เป็นรูปแบบที่ช่วยพัฒนาผู้เรียนให้เกิดความรู้สึก เจตคติ ค่านิยม คุณธรรม และจริยธรรมที่พึงประสงค์ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนโดยการซึกค่าน (jurisprudential model) รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ (role playing model) เป็นต้น

(3) รูปแบบที่เน้นการพัฒนาด้านทักษะพิสัย (psychomotor domain) เป็นรูปแบบที่มุ่งในการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในด้านปฏิบัติ การกระทำ หรือการแสดงออกต่างๆ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของแฮร์ว (Harrow's instructional model for psychomotor development) รูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของเดวิส (Davies instructional model for psychomotor development) เป็นต้น

(4) รูปแบบที่เน้นการพัฒนาทักษะกระบวนการ (process skills) เป็นรูปแบบที่มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะที่เกี่ยวข้องกับวิธีดำเนินการต่างๆ ซึ่งอาจเป็นกระบวนการทางสติปัญญา กระบวนการทางสังคมหรือกระบวนการทำงานร่วมกัน เช่น รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการสืบสอบและแสวงหาความรู้เป็นกลุ่ม (group investigation instructional model) รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดอุปมัย (inductive thinking instructional model) เป็นต้น

(5) รูปแบบการสอนที่เน้นการบูรณาการ (integration) เป็นรูปแบบที่เน้นการพัฒนาการเรียนรู้ด้านต่างๆ ของผู้เรียนไปพร้อม ๆ กันโดยใช้การบูรณาการทั้งด้านเนื้อหาสาระ และวิธีการ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนทางตรง (direct instructional model) รูปแบบการเรียนการสอนตามวัฏจักรการเรียนรู้ 4 Mat เป็นต้น

จากข้อมูลการจัดกลุ่มรูปแบบการสอนข้างต้น จะเห็นได้ว่านักการศึกษาต่างก็ยึดวัตถุประสงค์เฉพาะในการพัฒนาผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่วนความแตกต่างในการจัดเข้าเป็นกลุ่มนั้นขึ้นอยู่กับความละเอียดในการแจกแจงวัตถุประสงค์ของแต่ละกลุ่มรูปแบบ

3. องค์ประกอบสำคัญของรูปแบบการสอน

จากการศึกษาองค์ประกอบของรูปแบบการสอนตามแนวคิดของนักศึกษ พบว่ามีลักษณะร่วมดังนี้

ตาราง 2.5 องค์ประกอบของรูปแบบการสอน

นักวิชาการ	หลักการ/ แนวคิด สำคัญ	จุดมุ่ง หมาย	เนื้อหา/ ทักษะ	กระบวนการ การสอน	เงื่อนไข	บทบาท ครู	บทบาท นักเรียน	การ ประเมิน ผล
Saylor et.al.(1981)	/	/	/	/	-	-	-	/
Joyce and Weil(1996)	/	/	/	/	/	/	-	/
ทิศนา แชมมณี(2545)	/	/	/	/	-	-	-	/

4. แนวทางการพัฒนารูปแบบการสอน

ในการพัฒนารูปแบบการสอน ทิศนา แชมมณี (2545) แนะนำให้ใช้แนวคิดของการจัดระบบซึ่งพอสรุปเป็นขั้นตอนได้ดังนี้

- (1) กำหนดจุดมุ่งหมายการพัฒนารูปแบบการสอนให้ชัดเจน
- (2) ศึกษาหลักการ/ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดองค์ประกอบและเห็นแนวทางในการจัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ ของรูปแบบการสอน
- (3) ศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่เกี่ยวข้องเพื่อช่วยในการค้นหาองค์ประกอบที่สำคัญที่จะช่วยให้รูปแบบมีประสิทธิภาพเมื่อนำไปใช้จริง ปัญหาและอุปสรรคต่างๆ เป็นสิ่งที่ต้องนำมาพิจารณาในการจัดองค์ประกอบต่างๆ และจัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหลาย การนำข้อมูลจากความเป็นจริงมาใช้ในการสร้างรูปแบบจะช่วยขจัด หรือป้องกันปัญหาซึ่งจะทำให้รูปแบบนั้นขาดประสิทธิภาพ
- (4) กำหนดองค์ประกอบของรูปแบบ ได้แก่การพิจารณาว่ามีอะไรบ้างที่สามารถช่วยให้เป้าหมายหรือจุดหมายบรรลุผลสำเร็จ ในขั้นตอนนี้ต้องอาศัยประสบการณ์ ความคิดสร้างสรรค์และความละเอียดรอบคอบจึงจะสามารถกำหนดองค์ประกอบที่จะเอื้อให้รูปแบบนั้นประสบความสำเร็จได้
- (5) นำองค์ประกอบต่างๆ มาจัดเป็นหมวดหมู่เพื่อความสะดวกในการคิดและดำเนินการในขั้นต่อไป
- (6) จัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ โดยพิจารณาว่าองค์ประกอบใดเป็นเหตุและเป็นผลขึ้นต่อกันในลักษณะใด สิ่งใดควรมาก่อนมาหลัง สิ่งใดสามารถดำเนินการคู่ขนานไปได้ ขั้นนี้เป็นขั้นที่อาจใช้เวลาในการพิจารณามาก
- (7) สร้างความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ โดยแสดงให้เห็นถึงผังจำลองขององค์ประกอบต่างๆ
- (8) ทดลองใช้รูปแบบเพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้น
- (9) ประเมินผล โดยการศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการทดลองใช้รูปแบบว่าได้ผลตามเป้าหมายหรือใกล้เคียงกับเป้าหมายมากน้อยเพียงใด
- (10) ปรับปรุงรูปแบบ โดยนำผลการทดลองมาปรับปรุงรูปแบบให้ดียิ่งขึ้น จะเห็นได้ว่าการพัฒนารูปแบบโดยใช้แนวคิดของการจัดระบบนี้เป็นแนวคิดที่ชัดเจนเข้าใจง่าย ทำให้สะดวกต่อการที่จะนำไปสู่การปฏิบัติจริง

5. การนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอน

แนวการนำเสนอรูปแบบการสอนแต่ละรูปแบบที่ Joyce and Weil (1996) ใช้ในการนำเสนอ ในหนังสือ “Models of Teaching” ประกอบไปด้วยส่วนต่างๆ ดังนี้

ส่วนที่หนึ่ง การแนะนำรูปแบบการสอน (orientation to the model) เป็นการอธิบายความสัมพันธ์ของสิ่งที่เป็นที่มาของรูปแบบการสอน ซึ่งประกอบด้วย เป้าหมายของรูปแบบการสอน ทฤษฎี และสมมติฐานที่ใช้รองรับรูปแบบการสอนนั้น หลักการ และโมโนทัศน์สำคัญที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบ

ส่วนที่สอง ตัวรูปแบบการสอน (the model of teaching) ซึ่งจะกล่าวถึงรายละเอียดดังนี้

(1) โครงสร้างของรูปแบบ (syntax) เป็นการอธิบายถึงการนำรูปแบบไปสู่การปฏิบัติ โดยจะมีลำดับขั้นตอนของกิจกรรม ซึ่งแต่ละรูปแบบจะมีขั้นตอนเฉพาะของตนเอง

(2) ระบบทางสังคม (social system) เป็นการอธิบายบทบาท และความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอน และผู้เรียน บทบาทการเป็นผู้นำของผู้สอนในแต่ละรูปแบบจะแตกต่างกันไป เช่น บางรูปแบบผู้สอนจะเป็นผู้อำนวยการความสะดวก เป็นที่ปรึกษา เป็นผู้นำกิจกรรม เป็นศูนย์กลางของกิจกรรมเป็นแหล่งของข้อมูล หรือเป็นผู้จัดการสถานการณ์ เป็นต้น

(3) หลักการของการตอบสนอง (principles of reaction) เป็นการอธิบายถึงการตอบสนองของผู้สอนต่อผู้เรียน การตอบสนองสิ่งที่ผู้เรียนได้กระทำ เช่น ในบางรูปแบบจะมีการให้รางวัลเมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่ต้องการ หรืออาจไม่ใช้การประเมินเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความคิดสร้างสรรค์ เป็นต้น หลักการของการตอบสนองจะมีกฎให้ผู้สอนนำไปใช้และเลือกรูปแบบการตอบสนองที่เหมาะสมกับสิ่งที่ผู้เรียนกระทำ

(4) ระบบที่มาสับสนุน (support system) ส่วนนี้จะอธิบายเกี่ยวกับสิ่งที่จำเป็นในการสนับสนุนรูปแบบแต่ละรูปแบบ หรือเงื่อนไขต่างๆ ที่เอื้อต่อการใช้รูปแบบการสอนนั้นๆ ตัวอย่างเช่น รูปแบบทางสังคมอาจต้องมีการฝึกอบรมผู้นำก่อน เป็นต้น

(5) การนำรูปแบบการสอนไปใช้ (application) ส่วนนี้จะเสนอคำแนะนำและข้อสังเกตต่างๆ ที่จะช่วยให้การสอนตามรูปแบบมีประสิทธิภาพ เช่น ประเภทของเนื้อหาวิชาที่เหมาะสมกับการสอนแต่ละรูปแบบ ระดับชั้นและอายุผู้เรียน สถานที่หรือสภาพแวดล้อมที่จะต้องจัดให้เอื้อต่อการใช้รูปแบบการสอนแต่ละรูปแบบ

(6) ผลที่จะเกิดขึ้นจากการสอน (instructional and nurturant effects) ซึ่งรวมทั้งผลที่จะเกิดขึ้นทั้งในทางตรงและทางอ้อม ตัวอย่างเช่น การสอนโดยการให้ผู้เรียนอยู่ในบรรยากาศของการแข่งขัน ผลที่ได้ทางตรงอาจช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ในการเรียน และผลทางอ้อมอาจทำให้ผู้เรียนแยกจากกัน ดังนั้นในการเลือกรูปแบบการสอน การสร้างหลักสูตร หรือสื่อต่างๆ ผู้สอนจะต้องสร้างความสมดุลระหว่างประสิทธิภาพการสอนหรือผลทางตรง และผลทางอ้อมที่อาจทำนายได้

จากที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่าแนวทางการนำเสนอรูปแบบการสอนดังกล่าวประกอบทฤษฎีพื้นฐานที่นำมาเป็นแนวคิดในการพัฒนารูปแบบ ตัวรูปแบบ การนำรูปแบบไปใช้ และผลที่เกิดขึ้นหลังจากการเรียนการสอน จึงมีผู้นิยมนำไปใช้เป็นแบบอย่างในการนำเสนอรูปแบบการสอนเป็นจำนวนมาก

6. หลักการพัฒนารูปแบบการสอน

การพัฒนารูปแบบการสอนตามแนวคิดของ Joyce and Weil (1996: 11-12) ประกอบด้วย

(1) รูปแบบการสอนต้องมีทฤษฎีรองรับ เช่น ทฤษฎีด้านจิตวิทยาการเรียนรู้หรือปรัชญา เป็นต้น

(2) เมื่อพัฒนารูปแบบการสอนแล้วก่อนนำไปใช้อย่างแพร่หลายต้องมีการวิจัยเพื่อทดสอบทฤษฎีและตรวจสอบคุณภาพในเชิงการใช้สถานการณ์จริงและนำข้อค้นพบมาปรับปรุงแก้ไข

(3) การพัฒนารูปแบบการสอนอาจออกแบบให้ใช้ได้อย่างกว้างขวางหรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่งก็ได้

(4) การพัฒนารูปแบบการสอนจะมีจุดมุ่งหมายหลักที่ถือเป็นตัวตั้งในการพิจารณาเลือกรูปแบบไปใช้ คือ ถ้าผู้ใช้นารูปแบบการสอนไปใช้ตรงกับจุดมุ่งหมายหลักจะทำให้เกิดผลสูงสุดแต่ก็สามารถนำรูปแบบนั้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นๆ ถ้าเห็นว่าเหมาะสม

Saylor et al. (1981:272) ได้เสนอสิ่งที่ควรพิจารณาในการพัฒนารูปแบบการสอน ไว้ 5 ประการดังนี้

- (1) เป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่ต้องการให้นักเรียนบรรลุ
- (2) โอกาสสูงสุดที่จะสามารถบรรลุเป้าหมายหลายๆ ประการ
- (3) ความสามารถในการสร้างแรงจูงใจของนักเรียน
- (4) การพิจารณาหลักการพื้นฐานทางทฤษฎีและหลักการเรียนรู้ประกอบ
- (5) ความสะดวกในการใช้ และความยืดหยุ่นในการปรับใช้ในสถานการณ์ต่างๆ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

John & et. al (2006) ได้ทำวิจัยเรื่อง การประเมินเสริมพลังอำนาจในการแนะนำโปรแกรมโภชนาการสุขภาพประชาชน วัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อให้คำแนะนำปรึกษาให้แก่คณะทำงานเกี่ยวกับบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบและการปรับปรุงแก้ไขโปรแกรมสุขภาพ ซึ่งในการวิจัยนี้ใช้การสนทนากลุ่ม มีผู้ดำเนินการ 3 คน คณะทำงาน 71 คน และ คณะผู้จัดโปรแกรม 13 คน ที่รับผิดชอบการบริการสุขภาพ ให้แก่ชุมชนและใช้การศึกษาวิจัยแบบมีส่วนร่วม การสนทนากลุ่มประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านผู้เชี่ยวชาญด้านโภชนาการ นักโภชนาการ พยาบาล และผู้ช่วยเหลือด้านโภชนาการในชุมชน ผลการวิจัยพบว่า ควรมีการสนับสนุนให้ประชาชนเข้ามามีส่วนร่วม และโปรแกรมโภชนาการควรมีความเข้าใจง่าย และมีการแบ่งสรรสารสนเทศข้อมูลกับหน่วยงานต่างๆ และควรมีการจัดเตรียมการบริการข้อมูลโภชนาการโดยตรงสู่ประชาชน และพบว่าผลการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจเป็นกระบวนการที่ช่วยสนับสนุนการตัดสินใจด้วยตนเองเกี่ยวกับโปรแกรมโภชนาการ

Smith (2008) ได้ทำวิจัยเรื่อง การถอดบทเรียน: การพัฒนาวิชาชีพสำหรับการเสริมพลังอำนาจครูและการปรับปรุงแก้ไขชั้นเรียน โดยการใช้พหุกรณีศึกษาถอดบทเรียนจากครูที่เป็นแกนนำในการเรียนรู้ในประเทศญี่ปุ่น ข้อมูลประกอบด้วยการบรรยายเรื่องเล่าจากการสัมภาษณ์ การสะท้อนกลับบันทึกประจำวันของครู และการสะท้อนกลับข้อเขียนเดือนความจำของผู้วิจัยที่เป็นการวิเคราะห์เปรียบเทียบวิธีการต่างๆ การรวบรวมข้อมูลอื่นๆ เช่น การวางแผนการปรับปรุงโรงเรียน การวางแผนพัฒนาวิชาชีพครู ผลการประเมินเสริมพลังอำนาจ การบันทึกภาคสนาม การสังเกต การบันทึกผลการประชุม การอภิปราย และการถอดวิดีโอเทป ซึ่งพบว่า ความเข้าใจที่เป็นบวกของการถอดบทเรียน การร่วมมือของครูแกนนำสำหรับการแก้ไขการฝึกปฏิบัติ และพบว่ากระบวนการประเมินเสริมพลังอำนาจเป็นสิ่งสำคัญในการถอดบทเรียนและการเตรียมเครื่องมือสำหรับการปรับปรุงการพัฒนาวิชาชีพของครูแกนนำ ซึ่งการวิจัยนี้สนับสนุนการเสริมพลังอำนาจให้แก่ครูแกนนำที่มีส่วนสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพ และต้องมีการเตรียมสภาพแวดล้อมขององค์กรที่มีคุณภาพที่ก่อให้เกิดพลังอำนาจผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมที่คล้ายกับการประเมินเสริมพลังอำนาจที่ช่วยให้ครูมีกระบวนการตัดสินใจด้วยตนเองที่นำมาปรับปรุงการเรียนการสอนของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

Iriate (2009) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การมีส่วนร่วมของประชาชนเกี่ยวกับการบกร่องทางการเรียนรู้ในผลกระทบและกระบวนการประเมินเสริมพลังอำนาจ จุดมุ่งหมายของการวิจัยเพื่อ (1) ตรวจสอบการมีส่วนร่วมของประชาชนเกี่ยวกับการบกร่องการเรียนรู้ในการประเมินเสริมพลังอำนาจของการวาง

แผนการบริการส่วนบุคคล และ (2) เพื่อวิเคราะห์ผลกระทบการมีส่วนร่วมของวัยรุ่นที่บกพร่องทางการเรียนรู้ในการประเมินเสริมพลังอำนาจ บนระดับการตัดสินใจด้วยตนเอง เป็นการเปรียบเทียบ 2 กลุ่ม ได้แก่กลุ่มเป้าหมายที่มีส่วนร่วมในการทดลอง และกลุ่มเปรียบเทียบที่ไม่มีส่วนร่วมในการทดลอง โดยใช้การวิจัยแบบผสมผสานวิธีการระหว่างเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ การเก็บรวบรวมข้อมูลทำโดยการสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม การสังเกต การวิเคราะห์เอกสาร และการสำรวจการวัดการตัดสินใจด้วยตนเอง ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มเป้าหมายมีความตระหนักรู้ในตนเองในการปฏิบัติงาน มีทักษะการแก้ปัญหาเพิ่มขึ้น และ การศึกษานี้แสดงการเพิ่มขึ้นของการมีส่วนร่วมในการประเมินเสริมพลังอำนาจและตัดสินใจด้วยตนเองของวัยรุ่นที่บกพร่องทางการเรียนรู้

กฤติยา วงศ์ก้อม (2547: ง) จัดทำงานวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และประเมินรูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูที่สอนในระดับชั้นประถมศึกษาจากโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษา เทศบาลนครนครปฐม โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 1 ได้จากการเลือกแบบอาสาสมัคร จำนวน 34 คน และผู้เชี่ยวชาญในการพัฒนาคู่มือจำนวน 11 คน การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การสอบถาม การสัมภาษณ์ การวิเคราะห์เอกสาร การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณใช้สถิติบรรยาย ได้แก่ การแจกแจงความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่ามัธยฐาน ค่าพิสัยระหว่างควอร์ไทล์ สถิติอนุमान ได้แก่ การวิเคราะห์องค์ประกอบ การทดสอบด้วยค่าที ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติที่เหมาะสมประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การวางแผนพัฒนา การปฏิบัติการพัฒนาคู่มือ และผลการประเมินการพัฒนาคู่มือ ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีส่วนประกอบที่สัมพันธ์กัน ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของผู้เชี่ยวชาญพบว่า โครงสร้างของรูปแบบและกลยุทธ์การพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด และมีประสิทธิภาพด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความง่ายต่อการนำไปใช้ในระดับมากถึงมากที่สุด ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 พบว่า รูปแบบการพัฒนาคู่มือมีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ มีความถูกต้อง มีความเหมาะสม และครูมีความพึงพอใจต่อกระบวนการพัฒนาคู่มือและต่อบทบาทของผู้วิจัย ด้านกระบวนการพัฒนาคู่มือ ด้านการอำนวยความสะดวก ด้านการสนับสนุน ด้านการสร้างความกระจำจชัด ด้านการมีเสรีภาพทางการคิดอยู่ในระดับมาก

สมพงษ์ บั้นหุ่น (2548: ง) พัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจเพื่อพัฒนาทักษะการประเมินของครูและนักเรียน โดยมีวัตถุประสงค์ เพื่อสร้าง ตรวจสอบคุณภาพและผลการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการพัฒนาทักษะการประเมินของครูและนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่สอนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจากโรงเรียนจำนวน 2 โรงเรียนละ 3 คน ระดับชั้นละ 1 คน รวม 6 คน และกลุ่มนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 130 คน การดำเนินงานวิจัยเป็นการ

ทำงานร่วมกันระหว่างครูกับนักวิจัยเพื่อพัฒนาแบบตรวจสอบรายการ การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การสังเกต พฤติกรรมการประเมินตนเอง และการประเมินผลงาน มีการตรวจสอบความสอดคล้องของข้อมูลที่ได้จากการประเมินหลายวิธีด้วยการคำนวณสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของเคนดอลล์ (Kendall's coefficient of concordance: W) และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบอันดับที่ของสเปียร์แมน (spearman rank-order correlation) ผลการวิจัยพบว่า แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมี 2 องค์ประกอบ คือ มโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และการปฏิบัติงานด้านการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ โดยมีจุดตรวจสอบรวมทั้งหมด 38 จุด แต่ละจุดตรวจสอบมี 5 ข้อรายการ รวมทั้งหมด 190 ข้อรายการ แบบตรวจสอบรายการมีความตรงเชิงเนื้อหา (IOC ระหว่าง 0.80-1.00) จากการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิ และความเที่ยงระหว่างผู้ประเมินอยู่ที่ระดับที่น่าเชื่อถือ ($W=0.67$ มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05) ผลการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินเสริมพลังอำนาจพบว่า ครูมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับประเมินและทักษะการประเมินเพิ่มขึ้น และนักเรียนมีทักษะการประเมินเพิ่มขึ้นเช่นเดียวกัน

ธัญญ์รัศม์ จอกสถิตย์ (2553: ง) จัดทำงานวิจัยเรื่อง โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู: การประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ มีวัตถุประสงค์คือ 1) พัฒนาโมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ 2) เพื่อศึกษาผลการทดลองที่ใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และ 3) เพื่อนำเสนอบทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครูที่ประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินครูที่เน้นการปฏิบัติงานเป็นฐานและการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ กลุ่มตัวอย่างได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญในการพัฒนาครู จำนวน 12 คน และครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 2 จำนวน 18 คน การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การสัมภาษณ์ การสังเกต การประชุมกลุ่ม และการวิเคราะห์เอกสาร วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ โดยสถิติบรรยาย การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า 1) โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู เป็นโมเดลที่เหมาะสมสำหรับศึกษานิเทศก์นำไปใช้ในการพัฒนาครู มีเป้าหมายที่มุ่งสร้างสมรรถนะด้านการประเมินครูให้ครูใช้ผลการประเมินสู่การพัฒนาการปฏิบัติงาน ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การรู้จักครูเป็นรายบุคคล ครูวางเป้าหมายการพัฒนาตนเองตามความต้องการ พัฒนาให้ครูบรรลุเป้าหมายและประเมินการบรรลุเป้าหมายของครู ผู้มีส่วนร่วมในการพัฒนาได้แก่ ศึกษานิเทศก์ มีบทบาทการสร้างสมรรถนะการประเมินแก่ครูด้วยการอบรม ร่วมกับการอำนวยความสะดวกสนับสนุนครู สร้างความกระจำ และให้อิสระครูในการกำหนดตนเอง ผู้บริหารมีบทบาทในการส่งเสริมและสนับสนุนครู และประเมินครูเพื่อสะท้อนผลการประเมินแก่ครู และครูมีบทบาทในการกำหนดทิศทางการพัฒนาตนเองตามศักยภาพ 2) ผลการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู พบว่า ครูมีความรู้ความเข้าใจในการประเมิน และมีแนวโน้มในการใช้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิบัติงานมากขึ้น ครูสามารถประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาของตนเอง นำไปสู่การกำหนดวิสัยทัศน์ กำหนดพันธกิจ และจัดทำแผนพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเองได้ ในกระบวนการพัฒนามีครูส่วนหนึ่งสามารถดำเนินการพัฒนาตนเองครบวงจร และ 3) บทเรียนที่ได้เรียนรู้จากการทดลองใช้โมเดลการพัฒนาการปฏิบัติงานครู คือ กระบวนการพัฒนาเบื้องต้น เป็นการสร้างการยอมรับจากครู มุ่งเน้นให้ครูเกิดสมรรถนะด้านการประเมิน กระบวนการพัฒนาจะมีความยั่งยืนเมื่อครูใช้ผลการประเมินเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาตลอดเวลา

สาธิตตา สกุรัตน์กุลชัย (2553: ง) ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอทางสถาปัตยกรรมโดยใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีวัตถุประสงค์วิจัยคือ (1) เพื่อวิเคราะห์ลักษณะการเรียนการสอนและวิธีการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอทางสถาปัตยกรรม

ของผู้สอน (2) เพื่อพัฒนาสมรรถนะในการประเมินของผู้สอนโดยใช้การประเมินเพื่อเสริมพลังอำนาจ และ (3) เพื่อสังเคราะห์และประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการประเมินจากผลการปฏิบัติงานการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอทางสถาปัตยกรรมของผู้สอน ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยและพัฒนาโดยศึกษาจากกลุ่มตัวอย่างอาจารย์ผู้สอนของคณะสถาปัตยกรรมศาสตร์ จำนวน 5 สถาบัน และจัดทำสมรรถนะในการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอโดยใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจสำหรับอาจารย์ผู้สอนคณะสถาปัตยกรรมศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า การประเมินในการเรียนการสอนแบบสตูดิโอจำแนกได้เป็น 2 ส่วน คือ การประเมินความก้าวหน้า และการประเมินสรุปรวม ลักษณะการเรียนการสอนและวิธีการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอของผู้สอนแต่ละสถาบัน ภาพรวมไม่มีความแตกต่างกันมาก เมื่อนำการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมาประยุกต์ใช้สำหรับพัฒนาสมรรถนะในการประเมินของผลสอนผ่านการออกแบบรูปแบบการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอ พบว่า มีความเป็นไปได้ทางปฏิบัติ โดยก่อให้เกิดการมีส่วนร่วมของผู้สอนในหลายระดับ นอกจากนี้ผลการสังเคราะห์และประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการประเมินจากผลการปฏิบัติงานการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอทางสถาปัตยกรรมของผู้สอน พบว่า รูปแบบการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอ ประกอบด้วย การประเมินความก้าวหน้า 3 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนที่เน้นวิธีเชิงระบบ รูปแบบการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนที่เน้นวิธีเชิงธรรมชาติ และรูปแบบการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนที่เน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและการประเมินสรุปรวม 3 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบการประเมินสรุปรวมแบบผู้สอนทุกคนตรวจผลงานร่วมกัน รูปแบบการประเมินสรุปรวมแบบผู้สอนบางคนตรวจผลงานร่วมกัน และ รูปแบบการประเมินสรุปรวมแบบผู้สอนตรวจผลงานแยกรายกลุ่ม ซึ่งรูปแบบดังกล่าวเป็นแนวทางที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้และพัฒนาการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอทางสถาปัตยกรรมต่อไปได้

มณีรัตนา โนนห้าวร (2557: 132-136) จัดทำงานวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการประเมินเสริมพลังอำนาจเพื่อสมรรถนะด้านการวัดและประเมินผลการศึกษาของครูประจำการ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปราจีนบุรี เขต 2 โดยมีวัตถุประสงค์วิจัยเพื่อ พัฒนารูปแบบการประเมินเสริมพลังอำนาจเพื่อเพิ่มสมรรถนะด้านการวัดและประเมินผลการศึกษาที่พัฒนา มีขั้นตอนการดำเนินงานตามกระบวนการวิจัยและพัฒนา ผลการวิจัยพบว่า

1) รูปแบบการประเมินเสริมพลังอำนาจที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย 3 ส่วน คือ (1) การนำสู่กระบวนการฝึกอบรม (2) การดำเนินการฝึกอบรม ได้แก่ ชั้นเตรียมการ ชี้นำเสนอเนื้อหา ชั้นฝึกปฏิบัติ ชั้นจุดประกาย และชั้นขยายความคิด และ (3) การติดตามการดำเนินการของการประเมินเสริมพลังอำนาจ

2) การประเมินเสริมพลังอำนาจเพื่อสมรรถนะด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา มีองค์ประกอบ 6 ด้าน ได้แก่ (1) แนวคิดและหลักการพื้นฐาน (2) วัตถุประสงค์ (3) ผลลัพธ์ที่คาดหวัง (4) เนื้อหา กิจกรรมประเมินเสริมพลังอำนาจ (5) กระบวนการและจัดกิจกรรมฝึกอบรมประเมินเสริมพลังอำนาจ และ (6) การประเมินผล

3) ผลการทดลองใช้ รูปแบบการประเมินเสริมพลังอำนาจที่พัฒนาขึ้น พบว่า (1) ครูมีคะแนนเฉลี่ยสมรรถนะด้านการวัดและประเมินผลการศึกษาหลังฝึกอบรมมากกว่าก่อนการฝึกอบรม (2) ครูมีคะแนนความสามารถในการเสริมพลังอำนาจการทำงานในตนเองหลังการฝึกอบรมมีความสูงกว่าก่อนฝึกอบรม (3) รูปแบบการประเมินเสริมพลังอำนาจเพื่อเพิ่มสมรรถนะด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา มีความเป็นประโยชน์ มีความเป็นไปได้ มีความถูกต้อง และ มีความเหมาะสม และ (4) ผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอนศึกษานิเทศ และผู้เกี่ยวข้อง มีความพึงพอใจต่อรูปแบบการประเมินเสริมพลังอำนาจเพื่อสมรรถนะด้านการวัดและประเมินผลการศึกษาในระดับมาก