

พ 124322

การพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา
สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

นางกรรณิษฐ์ วรรณทวี



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลการศึกษา
มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

พ.ศ. 2561

สงวนลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม



ใบอนุญาตวิทยานิพนธ์
มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

เรื่อง : การพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงาน
คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ผู้วิจัย : นางกรรณิษฐ์ วรรณทวี

ได้รับอนุมัติเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ว่าที่ ร.ท.ดร.ณัฐชัย จันทชุม)
คณบดีคณะครุศาสตร์

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สนิท ตีเมืองซ้าย)
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

ประธานกรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ว่าที่ ร.ต.ดร.อรัญ ชูกระเดื่อง)

กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาท เนื่องเฉลิม)

กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยะธิดา ปัญญา)

- ชื่อเรื่อง** : การพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน
ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
- ผู้วิจัย** : นางกรรณิ์ วรรณทวี
- ปริญญา** : ปรัชญาดุสิตบัณฑิต (วิจัยและประเมินผลการศึกษา)
มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
- อาจารย์ที่ปรึกษาหลัก** : ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรรคคำ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยะธิดา ปัญญา
- ปีการศึกษา** : 2560

บทคัดย่อ

การจัดการศึกษาในรูปแบบต่าง ๆ ในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีความซับซ้อนพอสมควร เนื่องจากมีนักเรียนครูและบุคลากรจำนวนมาก ซึ่งภารกิจดังกล่าวต้องดำเนินการอย่างสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาและชุมชน เพื่อเป็นแนวทางปฏิบัติสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายในการจัดการศึกษาของสถานศึกษา ซึ่งการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดวัตถุประสงค์ไว้คือ เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนกระบวนการวิจัยและพัฒนา ดำเนินการวิจัย 4 ระยะ ประกอบด้วย ระยะที่ 1 ศึกษา วิเคราะห์ แนวทางการประเมินเกี่ยวกับการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสัมภาษณ์ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 9 ท่าน ระยะที่ 2 สร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยนำข้อมูลจากตอนที่ 1 มาร่างรูปแบบและให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบการประเมินฯ โดยใช้เทคนิคการหาฉันทมติแบบพหุลักษณะ จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 9 คน จัดทำคู่มือการประเมินและตรวจสอบความเหมาะสมของคู่มือการประเมินฯ ก่อนนำไปใช้จริง ระยะที่ 3 ตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยใช้กลุ่มรู้ชุด (Known Group Technique) ระยะที่ 4 ประเมินรูปแบบการประเมิน กลุ่มผู้ให้ข้อมูลในการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นกลุ่มเดียวกันกับที่ทดลองใช้รูปแบบฯ และมีความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบการประเมินฯ เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย แบบสัมภาษณ์ แบบประเมิน และแบบสังเกตสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ประกอบด้วยสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสถิติทดสอบสมมติฐานได้แก่ The Mann-Whitney U Test

ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลการแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า องค์ประกอบในการประเมินจัดการจัดการศึกษา ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักแนวคิดการประเมิน วัตถุประสงค์ มาตรฐานตัวชี้วัด ซึ่งประกอบด้วย หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน โครงสร้างหลักสูตร สถานศึกษา การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษา การเทียบโอนการศึกษา และการประกันคุณภาพการศึกษา วิธีการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน 2) ผลการสร้างของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะเป็นโมเดลเชิงบรรยาย ประกอบด้วย องค์ประกอบ 6 องค์ประกอบ คือ หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน วัตถุประสงค์ของการประเมิน มาตรฐานตัวชี้วัดวิธีการประเมิน ผู้ทำการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน 3) ผลตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า ความตรงของรูปแบบพิจารณาได้จากความแตกต่างระหว่างคะแนนการประเมินของโรงเรียนที่ 1 และ โรงเรียนที่ 2 ที่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงสรุปได้ว่ารูปแบบมีความตรง 4) ผลประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.63, S.D = 0.49$)

คำสำคัญ : รูปแบบการประเมิน การจัดการการศึกษาแบบคู่ขนาน

Title : A Developing of Evaluation Model for Paralell Education Management
in Office of the Basic Education Commission

Author : Mrs. Koranun Wannatawee

Degree : Doctor of Philosophy (Educational Research and Evaluation)
Rajabhat Maha Sarakham University

Advisors : Assistant Professor Dr.Paisarn Worakham
Assistant Professor Dr.Piyatida Panya

Year : 2017

ABSTRACT

Educational management in various forms in secondary schools. It is quite complex. There are many students, teachers and staff. The mission must be in line with the context of the school and community. This is a guideline for the success of the educational institution. Abstract This research was intended to develop a model for assessing the parallel educational management under the Office of the Basic Education Commission (OBEC). To administer of the research procedure in four phases that were conducted by the research process and followed as R&D research technique. The first phase has analyzed the concepts of education and evaluation of education parallel, under the OBEC and interviews of nine personnels with those involved of parallel education management. The second phase has created a parallel evaluation of education for assessing the academy schools under the OBEC. The third phase To examine the validity of the parallel educational evaluation model of schools under the Office of the Higher Education Commission. Validate the format of the pattern by Known Group Technique. The fourth phase has developed the assessment model. A group of information providers in assessing the parallel educational evaluation model in educational institutions. Basic Education A single group with the trial version. And understanding of the model assessment. The instruments used in this study were questionnaires, assessment forms and observation forms used for data analysis. The basic statistics were percentage, mean and standard deviation. The hypothesis tests were The Mann-Whitney U Test

The research reports: 1) Assessment guidelines for parallel educational evaluation. The findings consisted of the main concepts, metrics, objectives, standards, metrics. contain with Principles of conceptualizing parallel education. Curriculum structure The teaching and learning Graduation Transfer of education And quality assurance education Evaluation methods And evaluation criteria 2) The result of creating and finding the quality of the parallel educational evaluation form of schools under the jurisdiction of the Office of the Basic Education Commission found that the evaluation model of parallel education management of educational institutes under the Office of the Education Commission basic It is a descriptive model. The six elements are the conceptual framework for evaluation. Purpose of assessment Standard metric Evaluation methods Evaluator And evaluation criteria 3) The validity of the model for assessing the parallel management of educational institutions under the Office of the Basic Education Commission found that the validity of the model was determined by the difference between the evaluation scores of the first school and the school. The second significant difference at the .05 level was found to be linear. 4) The results of the evaluation of the parallel education management model of schools under the Office of the Basic Education Commission Overall, the highest level ($= 4.63$, $S.D = 0.49$)

Keywords : Evaluation Model For Paralell Education Management

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยดี โดยความกรุณาอย่างยิ่งจาก ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ อาจารย์ที่ปรึกษาหลัก และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยะธิดา ปัญญา อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ที่ได้ให้คำปรึกษาแนะนำในการปรับปรุงแก้ไขสิ่งที่บกพร่อง ตลอดจนให้ข้อคิดที่เป็นประโยชน์ และช่วยเหลือดูแลเอาใจใส่อย่างใกล้ชิดในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ จนสำเร็จลุล่วงด้วยดี ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ว่าที่ ร.ต. ดร.อรัญ ชูกระเดื่อง ประธานกรรมการสอบ รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาธ เนืองเฉลิม กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ ที่ได้ให้ความกรุณาให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงวิทยานิพนธ์ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิ ที่กรุณาประเมินความเที่ยงตรงของเครื่องมือ ในการวิจัย ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ว่าที่ ร.ท. ดร.ณัฐชัย จันทขุม ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมประสงค์ เสนารัตน์ อาจารย์ ดร.พงศ์ธร โพธิ์พลศักดิ์ ตลอดจนผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบความเหมาะสมเป็นไปได้อย่างรูปแบบการประเมินและร่วมการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ญาณภัทร สีหะมงคล ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประเสริฐ เรือนนระการ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทรงศักดิ์ ภูสีอ่อน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมาน เอกพิมพ์ ดร.อนิรุทธ์ จันทมูล นายโกศล ฐานะ นายศิริ ณะมูล นายรังสิต วงษ์แก้ว และนายพิทยา โยผุข

ขอขอบพระคุณ ผู้บริหารโรงเรียน กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ครูผู้สอน ผู้รับผิดชอบโครงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน บุคลากรโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบคู่ขนาน และนักเรียนของโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ที่ได้กรุณาให้ความอนุเคราะห์ในการทดลองใช้รูปแบบที่พัฒนาขึ้น และให้ความช่วยเหลือในด้านต่าง ๆ แก่ผู้วิจัยในระหว่างที่ทำการศึกษาวิจัย

ความสำเร็จของการศึกษาครั้งนี้ ขอมอบแต่คณาจารย์ทุกท่านที่ได้ให้ความรู้ และประสบการณ์ที่มีคุณค่ายิ่งในการศึกษาระดับปริญญาเอก นอกจากนี้ผู้วิจัยขอมอบให้กับ คุณพ่อหัด – คุณแม่ประครอง สิมลี ร.ต.นฤพนธ์ วรรณทวี บุตร ญาติมิตร และเพื่อน ๆ ทุกคนที่ได้ให้กำลังใจ ที่สำคัญยิ่งกับผู้วิจัย คณาจารย์ทุกท่านที่ได้สั่งสอนวิชาความรู้ตลอดระยะเวลาในการศึกษาและการดำเนินงานการวิจัย ประโยชน์อันเกิดจากการใช้ผลการวิจัยนี้

นางกรนันท์ วรรณทวี

สารบัญ

หัวข้อ	หน้า
บทคัดย่อ	ค
ABSTRACT	จ
กิตติกรรมประกาศ	ช
สารบัญ	ฅ
สารบัญตาราง	ฉ
สารบัญภาพ	ฌ
บทที่ 1 บทนำ	1
1.1 ที่มาและความสำคัญของปัญหา	1
1.2 คำถามวิจัย	7
1.3 วัตถุประสงค์การวิจัย	8
1.4 ขอบเขตการวิจัย	8
1.5 นิยามศัพท์เฉพาะ	13
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	15
2.1 หลักการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน	15
2.2 แนวคิดเกี่ยวกับปัจจัยการจัดการเรียนรู้	26
2.3 แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนารูปแบบการประเมิน	37
2.4 แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการประเมิน	58
2.5 เทคนิคการหาฉันทามติแบบพหุลักษณะ	73
2.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	81
2.7 กรอบแนวคิดการวิจัย	89
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	91
ระยะที่ 1 ศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัด สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	91
ระยะที่ 2 การสร้างและตรวจสอบรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	96

หัวเรื่อง	หน้า
ระยะที่ 3 ตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษา แบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน	105
ระยะที่ 4 ประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	108
บทที่ 4 ผลการวิจัย	115
ตอนที่ 1 ผลการศึกษาแนวทางประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยการศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์ แนวการประเมินจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พร้อมทั้งสัมภาษณ์ ผู้เชี่ยวชาญ	116
ตอนที่ 2 ผลสร้างและหาคุณภาพของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	139
ตอนที่ 3 ผลตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษา แบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน	159
ตอนที่ 4 ผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน.....	161
บทที่ 5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	165
5.1 สรุปผล	165
5.2 อภิปรายผล.....	168
5.3 ข้อเสนอแนะ	180
บรรณานุกรม	182
ภาคผนวก	199
ภาคผนวก ก เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1	201
ภาคผนวก ข เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2	209
ภาคผนวก ค เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 3	228
ภาคผนวก ง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 4	269
ภาคผนวก จ ตัวอย่างหนังสือราชการ	278
ประวัติผู้วิจัย	291

สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
2.1 การเทียบรายวิชา	23
2.2 โครงสร้างหลักสูตรระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย	25
2.3 การเปรียบเทียบวิธีเชิงระบบและวิธีเชิงธรรมชาติ	43
2.4 แนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมินของนิโว	53
2.5 กลุ่มทฤษฎีโมเดล(รูปแบบ)หรือแนวทางการประเมินของนักทฤษฎีการประเมิน	68
4.1 มาตรฐาน ตัวชี้วัดหลัก ตัวชี้วัดย่อยการประเมินการศึกษาแบบคู่ขนานฯ	117
4.2 มาตรฐานตัวชี้วัดที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสาร และการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ	132
4.3 ผลการวิเคราะห์ระดับความเหมาะสม และความสอดคล้องของ ผู้เชี่ยวชาญ ทั้ง 3 กลุ่มที่มีต่อร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	140
4.4 ผลการวิเคราะห์ระดับความเป็นไปได้ และความสอดคล้องของ ผู้เชี่ยวชาญ ทั้ง 3 กลุ่มที่มีต่อร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	144
4.5 เปรียบเทียบมาตรฐาน ตัวชี้วัดที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสาร การสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ และหลังจากการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะ	148
4.6 มาตรฐาน ตัวชี้วัดหลัก ตัวชี้วัดย่อยการประเมินการศึกษาแบบคู่ขนานฯ	149
4.7 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการประเมิน การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน	154
4.8 ผลการวิเคราะห์การเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยอันดับระหว่างกลุ่มโรงเรียนที่ ๆ ได้รับรางวัลจาก สพฐ และโรงเรียนที่ยังประสบปัญหาในการจัดการศึกษา จำแนก ตามมาตรฐานการประเมิน	156
4.9 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัด การศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน	157
ก.1 ดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์แบบสัมภาษณ์	220
ก.2 ผลการประเมินดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์แบบ สัมภาษณ์	221

สารบัญภาพ

ภาพที่		หน้า
2.1	หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน และหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ	22
2.2	การสังเคราะห์กรอบแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมิน	55
2.3	เนื้อหาสาระของทฤษฎีการประเมินตามแนวคิดของ Shadish	59
2.4	ตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมิน	62
2.5	ขั้นตอนของกระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะ	79
2.6	กรอบแนวคิดในการวิจัย	90
3.1	ขั้นตอนวิเคราะห์ สังเคราะห์ แนวคิด และศึกษาสภาพปัญหาเกี่ยวกับการจัดการศึกษา แบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	96
3.2	ลำดับขั้นการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ	97
3.3	ขั้นตอนการสร้างรูปแบบการประเมินการจัดการการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา	104
3.4	ขั้นตอนการทดลองใช้รูปแบบประเมิน	107

บทที่ 1

บทนำ

1.1 ที่มาและความสำคัญของปัญหา

การศึกษาเป็นกระบวนการที่จะทำให้มนุษย์สามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตของตนให้ดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุข สามารถเกื้อหนุนการพัฒนาประเทศได้อย่างเหมาะสม และสอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงในทุก ๆ ด้านของประเทศ ภารกิจที่สำคัญของโรงเรียน และการจัดการศึกษา คือ การผลิตนักเรียนที่มีคุณภาพเตรียมท่านให้มีลักษณะมองกว้าง คิดไกล ใฝ่ดี เตรียมท่านให้สามารถเผชิญกับสถานการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว มีการพัฒนาทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ และสังคม มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีมีกระบวนการคิดอย่างเป็นรูปธรรม มีคุณธรรม จริยธรรม มีระเบียบวินัยในตนเอง และเป็นประชากรที่มีคุณภาพของสังคมในโลกอนาคต การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกท่านมีความสามารถเรียนรู้ และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด โดยกระบวนการจัดการเรียนการศึกษจะต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองได้ตามธรรมชาติ และเต็มศักยภาพการศึกษาเป็นหน้าที่ของประชาชนทุกท่าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งโรงเรียนและครอบครัว ซึ่งเป็นสถาบันที่อยู่ใกล้ชิดนักเรียนมากที่สุด จึงมีหน้าที่ร่วมกันในการให้ความรู้ความเข้าใจในวิชาการต่าง ๆ การพัฒนาความคิด และสติปัญญาการปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรมให้อยู่ในวิถีทางที่ถูกที่ควร การสร้างทัศนคติค่านิยมที่ถูกต้อง การสร้างมาตรฐานทางคุณธรรมจริยธรรมให้เกิดขึ้นในชีวิตของผู้เรียน เป็นการพัฒนาความเป็นมนุษย์อย่างเป็นองค์รวม ทั้งการพัฒนาร่างกาย จิตใจ และสติปัญญา เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2550, น. 11)

ประเทศไทยเป็นประเทศเดียวที่คลั่งการเรียนปริญญาตรีมากกว่าการเรียนต่อสายอาชีพ ขณะที่ประเทศอื่น ๆ เช่น เกาหลี เขาเน้นสายอาชีพมากกว่า เฉพาะที่จังหวัดเชียงใหม่ มีนักศึกษา มหาลัย 100,000 ท่าน ที่เคยเรียนอาชีวะ 20,000 ท่าน จะให้เป็นแบบนี้หรือไม่ หากเราไม่สร้างสังคม แห่งการเรียนรู้ คิดเป็น วิเคราะห์เป็น มีจิตสาธารณะ ต้องมีการปฏิรูปการศึกษาที่ยั่งยืน เป็นการ เรียนรู้ตลอดชีวิต จิระ หงส์ดารมย์ (2552, น. 2) ประสบการณ์ของประเทศพัฒนาอุตสาหกรรมและ ประเทศเศรษฐกิจกำลังขยายตัว ชี้ว่า การพัฒนาการศึกษาและวิทยาศาสตร์เทคโนโลยีเป็นปัจจัย สำคัญที่สุดที่ทำให้ประเทศเหล่านั้นประสบความสำเร็จมากกว่าประเทศอื่น ๆ ประเทศไทยก็ลงทุน ทางด้านการศึกษาไม่น้อย แต่เป็นการลงทุนเชิงปริมาณมากกว่าคุณภาพ และเป็นการจัดการศึกษา อย่างคับแคบ คือ จัดการศึกษาแบบแพ็คต้ออก เพื่อคัดท่านส่วนน้อยไปทำงานรับใช้ระบบเศรษฐกิจ พุนนิยมอุตสาหกรรมที่เน้นการเติบโตของธุรกิจเอกชนแบบสุดโต่ง การจะปฏิรูปการศึกษาได้อย่างถูก

ทางต้องมองการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมรวมทั้งการศึกษาในความหมายกว้างกว่าการผลิตแรงงานไปรับใช้ระบบเศรษฐกิจทุนนิยม คือต้องมุ่งพัฒนาท่านตามศักยภาพของพวกเขาเหล่านั้น อย่างทั่วถึงเป็นธรรม เพื่อยกระดับท่านทั้งประเทศให้มีความรู้ ความฉลาดทางอารมณ์ มีบุคลิกนิสัยและจิตสำนึกที่ดีพอที่จะไปพัฒนาตัวเอง ครอบครัว ชุมชน ประเทศให้เติบโตอย่างสมดุล เป็นธรรมเพื่อคุณภาพชีวิตและความสุขของประชาชนอย่างยั่งยืน การที่จัดการศึกษาเพื่อแนวทางการพัฒนาเศรษฐกิจสังคมในความหมายกว้างได้ ต้องส่งเสริมการวิจัยและพัฒนาเพื่อสร้างองค์ความรู้และเทคโนโลยีที่เหมาะสมและเผยแพร่ให้ทุกคนชั้นทุกกลุ่มโอกาสเข้าถึงและเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทำให้แต่ละท่านได้พัฒนาศักยภาพของเขาได้ดีที่สุด องค์กร ชุมชนและประเทศได้เรียนรู้สิ่งที่ดี เป็นประโยชน์ต่อตัวเองและส่วนรวมมากที่สุด วิทยา เชียงกุล (2550, น. 3)

การจัดการเรียนการสอนสายสามัญกับสายอาชีพ ซึ่งจะเป็นการดำเนินการร่วมกันระหว่างสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา (สอศ.) กับสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) จัดการเรียนสายอาชีพในโรงเรียนมัธยมศึกษา เมื่อนักเรียนสำเร็จการศึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 แล้ว จะได้ประกาศนียบัตร 2 ใบ ทั้งสายสามัญและสายอาชีพ (ณรงค์ พิพัฒนาศัย, น. 2558) การจัดการเรียนแบบคู่ขนานถือว่าเป็นอีกทางเลือกหนึ่งที่สังคมไทยต้องการ ซึ่งรัฐบาลนั้นย้ำให้เร่งดำเนินการให้เร็วที่สุดเพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการของสังคมไทยในปัจจุบัน โดยกำหนดนโยบายรัฐบาลตั้งเป้าณรงค์ให้ เข้าเรียนสายอาชีพ 40 : 60 (สามัญ : อาชีพ) อย่างเป็นระบบ เพราะถือว่าโลกปัจจุบันมีการเปลี่ยนแปลง และพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ในขณะเดียวกัน มีการเกิดขึ้นของเทคโนโลยีต่างๆ มากมายเพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ ซึ่งผลที่ได้จากการนำนวัตกรรมใหม่ ๆ มาใช้นอกจากเกิดประโยชน์อันมากมายแล้วยังมีผลกระทบต่อการดำรงชีวิตของท่าน อย่างยิ่งทั้งในแง่สังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรม ความรุ่งเรืองของเทคโนโลยีต่าง ๆ ดำเนินไปพร้อม ๆ กับความเสื่อมโทรมของสังคม ซึ่งเหล่านี้ทำให้ท่านเริ่มมีการกลับมาสู่ธรรมชาติ ท้องถิ่น และชุมชน ซึ่งเป็นรากฐานที่มั่นคงในการดำรงชีวิตของมนุษย์มาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน ท่านเป็นทรัพยากรที่สำคัญยิ่งในการพัฒนาในทุก ๆ ด้านการส่งเสริมให้ท่านมีคุณภาพชีวิตที่ดี เหมาะสม พอเพียงกับสภาพสังคมและเศรษฐกิจในปัจจุบันจึงเป็นเรื่องที่สำคัญยิ่ง ชุมชน เป็น สังคมขนาดกลางที่เชื่อมโยงสังคมขนาดเล็กคือบ้าน โรงเรียน กับสังคมใหญ่ คือประเทศชาติ และโลก

ดังนั้นในการพัฒนาท่านให้เป็นผู้ที่มีคุณภาพ สามารถดำรงชีวิต อยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุขนั้น ชุมชนหรือท้องถิ่นมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง การส่งเสริมให้ชุมชนได้เข้ามามีส่วนร่วมในการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่เป็น อยู่ในสังคมนั้น ๆ จะช่วยให้ท่านสามารถนำความรู้ไปใช้ได้จริงสามารถดำรงอยู่ซึ่งวัฒนธรรม และวิถีชีวิตตามสภาพของแต่ละท้องถิ่น ขณะเดียวกัน สามารถนำเอาทรัพยากรในท้องถิ่นนั้น ๆ มาใช้ได้อย่างมีคุณค่า เกิดประโยชน์ต่อท้องถิ่น ตระหนักถึงคุณค่า และรู้จักวิธีการดูแลรักษาสิ่งแวดล้อมรวมถึงทรัพยากรต่าง ๆ ให้คงอยู่กับชุมชน ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นความรู้ที่ได้สั่ง

สมจากประสบการณ์ของท่านในชุมชนมาเป็น เวลานาน มีการเชื่อมโยงศาสตร์ต่าง ๆ เข้าด้วยกัน โดยถ่ายทอดจากรุ่นหนึ่งสู่รุ่นอีกรุ่นหนึ่งด้วยวิธีการง่าย และเหมาะสมตามสภาพของแต่ละท้องถิ่น มีความหลากหลาย สามารถประยุกต์ใช้ได้สอดคล้องตรงกับสภาพสังคมปัจจุบัน ตอบสนองต่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน มีผลกระทบน้อยและ มีคุณค่าทั้งในทางสังคม เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และการดำรงชีวิตของมนุษย์อย่างแท้จริง สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2551, น. 15)

แนวคิดเรื่องระบบการศึกษาแนวใหม่แบบคู่ขนาน (New parallel track) นี้ยังต้องการระดมสมองต้องการข้อชี้แนะ ปรับปรุง และพิจารณาในรายละเอียดอีกมาก การศึกษาเป็นเรื่องยิ่งใหญ่และมีความสำคัญต่อประเทศชาติมากหากหน่วยงานของรัฐที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาไม่ว่าจะเป็นสำนักงานคณะกรรมการขั้นพื้นฐาน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา ที่ประชุมอธิการบดี จะกรุณารับฟังความคิดเห็นและเปิดโอกาสให้กับภาคประชาชนไม่ว่าจะเป็นนักวิชาการ หน่วยงานและองค์กรภาคเอกชน บ้าง เพื่อให้การปฏิรูปการศึกษาครบ 2 สัมฤทธิ์ผลตามที่ประชาชนชาวไทยทุกท่านโดยเฉพาะเด็กและเยาวชนรอคอย อันจะนำไปสู่การพัฒนาการศึกษาของประเทศไทยซึ่งมีความสำคัญอย่างยิ่งและจะช่วยแก้ไขปัญหาคอขวดของประเทศไทย สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา (2557, น. 20)

การศึกษาเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน พบว่า มีที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพการเรียนการสอน และผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของผู้เรียน แม้โรงเรียนที่ดำเนินการจัดการศึกษาแบบโรงเรียนคู่ขนาน จะมีอยู่เพียงจำนวนหนึ่ง เมื่อเทียบกับโรงเรียนที่เปิดสอนในหลักสูตรภาคปกติ แต่หากการจัดการศึกษาไม่สามารถควบคุมคุณภาพให้เป็นระบบได้ก็ถือได้ว่าการปฏิรูปการศึกษาในรูปแบบนี้ล้มเหลวจากรายงานสรุปผลการดำเนินงานโครงการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการ โรงเรียนคู่ขนานระหว่างวันที่ 14 – 17 กันยายน 2557 โดยสำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา พบข้อเสนอแนะข้อหนึ่ง คือ ควรจัดทำมาตรฐาน และแนวดำเนินการโรงเรียนคู่ขนานที่ชัดเจน เพื่อที่จะสามารถควบคุมคุณภาพได้ตรงตามหลัก และเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้ได้ สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา (2557, น. 22) อย่างไรก็ตามการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการ หรือโรงเรียนคู่ขนาน ถือว่าเป็นเรื่องสำคัญที่ทุกฝ่ายจำเป็นต้องคำนึงถึง และแม้ว่าโครงการโรงเรียนคู่ขนานจะใช้หลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการ เหมือนกับการศึกษาภาคปกติ แต่การจัดการเรียนการสอนนโยบายเป้าหมาย และการดำเนินงานย่อมมีความแตกต่างซึ่งมีปรับเปลี่ยนให้มีลักษณะเฉพาะ ซึ่งมีความแตกต่างจากการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนปกติทั่วไป ดังนั้นมาตรฐาน และตัวบ่งชี้จึงอาจแตกต่างไปจากการจัดการศึกษา โดยการใช้หลักสูตรภาคปกติโดยเฉพาะมาตรฐานด้านกระบวนการบริหารจัดการ และกระบวนการจัดการเรียนการสอน มาตรฐานด้านความพร้อมของครู หลักสูตร อาคารสถานที่ ตัวบ่งชี้ต้องมีลักษณะเป็นตัวบ่งชี้ที่เหมาะสมกับบริบทของการจัดการเรียนการสอนแบบคู่ขนาน ดังนั้นการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

ควรมีตัวบ่งชี้เฉพาะนอกเหนือไปจากตัวบ่งชี้ที่ใช้ในโรงเรียนทั่วไป เพื่อให้มีความชัดเจน และสอดคล้องในทางปฏิบัติ และพัฒนาส่งเสริมคุณภาพการจัดการศึกษาให้มากยิ่งขึ้นอีกทั้งยังเป็นการเตรียมโรงเรียนที่การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานดังกล่าวเข้าสู่ระบบประกันคุณภาพอีกด้วย

จากนโยบายข้อที่ 4 ที่มุ่งเน้นให้การจัดการหลักสูตรมีทักษะอาชีพ ควบคู่สามัญในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งเคยมีการจัดการศึกษาลักษณะนี้มาแล้ว ในหลายพื้นที่ ถ้าเด็กได้เรียนควบคู่กันทั้งสายอาชีพและสายสามัญ โดยจะทำการบูรณาการหลักสูตร ก็จะส่งผลให้นักเรียนสายสามัญมีความรู้ทางด้านสายอาชีพด้วย สามารถทำให้ได้รับความรู้ในการตัดสินใจในการประกอบอาชีพได้อีกด้วย ใน การศึกษารูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน โดยอาชีวศึกษาจังหวัดร้อยเอ็ด ร่วมกับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 27 ได้ลงนามบันทึกข้อตกลงความร่วมมือจัดการเรียนการสอนหลักสูตรคู่ขนานอาชีวศึกษากับโรงเรียนมัธยมศึกษาตามโครงการจัดการเรียนการสอนคู่ขนานรูปแบบสะสมหน่วยกิต หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ให้กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีวัตถุประสงค์เพื่อเพิ่มโอกาสทางการศึกษาด้านอาชีวศึกษาแก่ประชาชนวัยเรียน และวัยทำงานตามความถนัดและความสนใจ ขยายกลุ่มเป้าหมายไปสู่ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในการเข้าสู่หลักสูตรอาชีวศึกษา และสามารถนำรายวิชาที่เรียนสะสมหน่วยกิต มาขอโอนเพื่อนับจำนวนหน่วยกิตสะสม เมื่อได้สมัครเข้าเรียนและขึ้นทะเบียนเป็นนักเรียน นักศึกษาตามหลักสูตรอาชีวศึกษา โดยรูปแบบการจัดการเรียนการสอนอาชีวศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษา มี 3 ลักษณะ คือ ลักษณะที่ 1 ลงทะเบียนเป็นนักเรียนของสถานศึกษาสังกัดสอศ. เรียนหลักสูตรปวช. จบแล้วได้วุฒิ ปวช. มี 2 รูปแบบ คือ 1) บุคลากรจากสถานศึกษาสังกัดสอศ.ไปสอนที่โรงเรียนในสังกัด สพฐ. 2) โรงเรียนในสังกัด สพฐ. ส่งนักเรียนมาเรียนที่สถานศึกษาในสังกัดสอศ. ลักษณะที่ 2 ลงทะเบียนเป็นนักเรียนของสถานศึกษาสังกัด สพฐ. เรียนหลักสูตรม.ปลาย แต่เน้นวิชาชีพตามหลักสูตร ปวช. จบแล้วได้วุฒิม.ปลาย มี 2 รูปแบบ คือ 1) นักเรียนเรียนรายวิชาเพิ่มเติมจากรายวิชาชีพตามหลักสูตร ปวช. เพื่อเทียบโอนเข้าสู่หลักสูตร ปวช. พ.ศ. 2556 และต้องลงทะเบียนเป็นนักเรียนของสถานศึกษาในสังกัดสอศ. เพื่อเรียนตามหลักสูตร ปวช. อีกอย่างน้อย 1 ภาคเรียน จึงจะได้วุฒิ ปวช. พ.ศ. 2556 2) นักเรียนรายวิชาเพิ่มเติมจากรายวิชาชีพตามหลักสูตร ปวช. เพื่อเป็นพื้นฐานการเรียนต่อระดับ ปวส. และลักษณะที่ 3 ลงทะเบียนเป็นนักเรียนของสถานศึกษาสังกัด สพฐ. แต่นำหลักสูตร ปวช. พ.ศ. 2556 มาจัดการเรียนการสอนจบแล้วได้วุฒิ ปวช. โดยให้สถานศึกษาสังกัด สอศ. เป็นพี่เลี้ยง ทั้งนี้ ในการเปิดสอนนั้นให้เป็นไปตามหลักเกณฑ์ของการเปิดสอนระดับ ปวช. ในโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัด สพฐ. กระทรวงศึกษาธิการ (2558, น. 32) ทั้งนี้ สถานศึกษาในสังกัดอาชีวศึกษาจังหวัดร้อยเอ็ดที่เข้าร่วมฯ ได้แก่ วิทยาลัยอาชีวศึกษาร้อยเอ็ด วิทยาลัยการอาชีพพนมไพร วิทยาลัยการอาชีพร้อยเอ็ด วิทยาลัยการอาชีพเกษตรวิสัย วิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด วิทยาลัยเทคนิคสุวรรณภูมิ วิทยาลัยเกษตรและ เทคโนโลยีร้อยเอ็ด และวิทยาลัยการอาชีพโพหนอง ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ อนุวัฒน์

ฉินสูงเนิน (2557, น. 53) การประเมินโครงการหลักสูตรคู่มือนานโรงเรียนเทศบาล 4 (เพาะชำ) เทศบาลนครนครราชสีมา และสอดคล้องกับการศึกษาในต่างประเทศพบว่า การหลักสูตรการศึกษา อาชีวศึกษาและการศึกษาทางด้านทักษะในศตวรรษที่ 21 , ACT โดยการทดสอบมาตรฐานมีผลกระทบต่อการเรียนการสอนในโรงเรียนอาชีวศึกษา ที่สำคัญลักษณะของการอาชีวศึกษาเป็นสายอาชีพมากที่สุดจึงต้องมีการสอนแบบบูรณาการประสบการณ์เรียนรู้ในอาชีพรวมทั้งการเรียนรู้อื่นในสาขาวิชาการทั่วไปกับการสอนในโรงเรียนมัธยมส่วนใหญ่ ในปี 1984 คาร์ล D. Perkins เพื่อปรับปรุงคุณภาพของมัธยมศึกษาและโรงเรียนอาชีวศึกษา จึงได้ทำการศึกษาหลักสูตรบูรณาการรายวิชาสามัญกับสายอาชีพ เพื่อตอบสนองความต้องการผู้เรียนที่มีคุณภาพในศตวรรษที่ 21 และมีมาตรฐานการทดสอบระดับชาติให้แก่ นักเรียนที่เรียนสายอาชีวศึกษา ได้รับทั้ง วิชาชีพรายวิชาสามัญ จึงถือว่าหลักสูตรบูรณาการนี้สำเร็จและเป็นที่น่าพอใจของสังคมปัจจุบัน Tammy (2013, น. 56)

จากที่กล่าวมาข้างต้น แสดงให้เห็นได้ว่า เรื่อง “คุณภาพการศึกษา” เป็นสิ่งสำคัญที่สถานศึกษาต้องคำนึงถึงเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากคุณภาพการศึกษาของผู้จบหลักสูตรจะเป็นไปตามมาตรฐานการศึกษาที่กำหนดไว้ หรือไม่สถานศึกษา และคณะกรรมการสถานศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 จะต้องเป็นผู้รับผิดชอบ ดังนั้น สถานศึกษาที่มีประสิทธิภาพต้องมีการกำกับ ติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ชั้นเรียน งานทุกด้านของสถานศึกษา และการปรับปรุงโครงการ/แผนการต่าง ๆ และมีการตรวจสอบเพื่อให้เกิดความชัดเจนที่จะสร้างจุดแข็ง กำจัดข้อบกพร่อง และเลือกจัดลำดับจุดพัฒนาบทบาทของคณะกรรมการสถานศึกษาในการกำกับ และตรวจสอบเพื่อนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา อ้อมธจิต แป้นศรี (2552, น. 5)

อย่างไรก็ตามการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการแบบคู่มือนาน หรือ ทวิศึกษา ถือว่าเป็นเรื่องสำคัญที่ทุกฝ่ายจำเป็นต้องคำนึงถึง และแม้ว่าโครงการโรงเรียนจะใช้หลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการเหมือนกับการศึกษาภาคปกติ แต่การจัดการเรียนการสอนนโยบายเป้าหมาย และการดำเนินงานย่อมมีความแตกต่างซึ่งมีปรับเปลี่ยนให้มีลักษณะเฉพาะ ซึ่งมีความแตกต่างจากการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนปกติทั่วไป ดังนั้นมาตรฐาน และตัวบ่งชี้จึงอาจแตกต่างไปจากการจัดการศึกษา โดยการใช้หลักสูตรภาคปกติโดยเฉพาะมาตรฐานด้านกระบวนการบริหารจัดการ และกระบวนการจัดการเรียนการสอน มาตรฐานด้านความพร้อมของครู หลักสูตร อาคารสถานที่ ตัวบ่งชี้ต้องมีลักษณะเป็นตัวบ่งชี้ที่เหมาะสมกับบริบทของการจัดการเรียนการสอนแบบคู่มือนาน ดังนั้นการจัดการศึกษาแบบคู่มือนานควรมีตัวบ่งชี้เฉพาะนอกเหนือไปจากตัวบ่งชี้ที่ใช้ในโรงเรียนทั่วไป เพื่อให้มีความชัดเจน และสอดคล้องในทางปฏิบัติ และพัฒนาส่งเสริมคุณภาพการจัดการศึกษาให้มากยิ่งขึ้น อีกทั้งยังเป็นการเตรียมโรงเรียนที่การจัดการศึกษาแบบสองภาษาดังกล่าวเข้าสู่ระบบประกันคุณภาพอีกด้วย

การจัดการศึกษาในรูปแบบต่าง ๆ ในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีความซับซ้อนพอสมควร เนื่องจากมีนักเรียนครูและบุคลากรจำนวนมาก มีโครงสร้างการบริหารประกอบด้วยกลุ่มงานบริหารวิชาการ กลุ่มงานบริหารทั่วไป กลุ่มงานบริหารงานบุคคล กลุ่มงานบริหารงบประมาณ และกลุ่มงานบริหารกิจการนักเรียน ตลอดจนต้องดำเนินการตามมุมมอง 4 มิติ ประกอบด้วย ด้านคุณภาพผู้เรียน ด้านการบริหารจัดการศึกษา ด้านการจัดการเรียนการสอน และด้านชุมชนและแหล่งการเรียนรู้ ซึ่งภารกิจดังกล่าวต้องดำเนินการอย่างสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาและชุมชน เพื่อเป็นแนวทางปฏิบัติสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายในการจัดการศึกษาของสถานศึกษา ซึ่งอาจทำให้มีการดำเนินงานไม่ครบถ้วนหรือไม่มีคุณภาพเท่าที่ควร จากการศึกษาพบว่าสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษา มีการดำเนินงานเกี่ยวกับการประเมินและติดตามผลโครงการน้อยกว่าภารกิจอื่น ๆ ที่เกี่ยวกับแผนงานและโครงการ การประเมินการจัดการศึกษาในสถานศึกษา จำเป็นต้องมีรูปแบบวิธีการ ขั้นตอน และเครื่องมือเป็นการเฉพาะสำหรับสถานศึกษา เพราะรูปแบบการประเมิน เป็นทักษะที่เป็นอุดมการณ์หรือรูปแบบสำหรับการประเมินที่สอดคล้องกับมโนทัศน์ของการประเมินและอธิบายได้อย่างสมเหตุสมผล Stufflebeam (2008, น. 9) โดยรูปแบบการประเมินทางการศึกษามีตัวอย่าง เช่น รูปแบบกลุ่มที่เน้นการตัดสินใจด้วยวิธีการเชิงระบบ กลุ่มที่เน้นการตัดสินใจด้วยวิธีเชิงธรรมชาติ กลุ่มที่เน้นการตัดสินใจคุณค่าด้วยวิธีเชิงระบบ และกลุ่มที่เน้นการตัดสินใจคุณค่าด้วยวิธีเชิงธรรมชาติ ศิริชัย กาญจนวาสิ (2550, น. 91) และรูปแบบการประเมินที่นิยมใช้กันมาก เช่น รูปแบบการประเมินที่ยึดจุดมุ่งหมายตามแนวคิดของไทเลอร์ (Tyler) รูปแบบการสนองความต้องการตามแนวคิดของ สเตค (Stake) รูปแบบที่ช่วยในการตัดสินใจ (CIPP Model) ตามแนวคิดของสตัฟเฟิลบีมและคณะ (Stufflebeam & others) รูปแบบการประเมินประสิทธิภาพการอบรมตามแนวคิดของเคิร์กแพททริก (Kirkpatrick) และรูปแบบหรือกระบวนการที่เน้นทฤษฎี สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2554, น. 155 – 218) ตลอดจนการประเมินในปัจจุบันมีการประยุกต์ใช้รูปแบบการประเมินอย่างผสมผสานจากหลายรูปแบบตามความเหมาะสมและความต้องการมากขึ้น พิสนุ พงศ์ศรี (2549, น. 31-40) และปัจจุบันมีการให้ความสำคัญกับวิธีการประเมินเชิงธรรมชาติและการมีส่วนร่วมมากขึ้น และเนื่องจากรูปแบบการประเมินดังกล่าวมีจุดแข็งและจุดอ่อนในตัว ไม่มีวิธีการประเมินรูปแบบหนึ่งรูปแบบใดที่เหมาะสมที่สุดสำหรับสิ่งที่มุ่งประเมินในทุกกรณี ดังนั้นสถานศึกษาต้องวิเคราะห์และสังเคราะห์แนวคิดและทฤษฎีการประเมินต่าง ๆ เพื่อประยุกต์ใช้อย่างเหมาะสมกับสภาพแวดล้อมของประเทศไทย เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดในการประเมิน เนื่องจากรูปแบบการประเมินดังกล่าว ส่วนใหญ่เป็นรูปแบบที่พัฒนาขึ้นในต่างประเทศ สุวิมล ติรกาพันธ์ (2553, น. 16)

จากปัญหาดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยสนใจจะประเมินและพัฒนาคุณภาพการศึกษา มีความเห็นสอดคล้องกับข้อมูลสภาพปัญหาดังกล่าว จึงมีความต้องการพัฒนาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาในสถานศึกษา ให้มีระบบและกระบวนการที่เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา และเอื้อต่อ

ระบบการตัดสินใจคุณค่า เพื่อให้ได้สารสนเทศที่จะนำไปปรับปรุงและพัฒนาการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งเป็นการประยุกต์ใช้แนวความคิดจากหลักการและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการประเมินในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้การประเมินเชิงระบบ โดยศึกษาจากการศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการของสถานศึกษา และจากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน แล้วนำมาออกแบบรูปแบบการประเมิน และปรับปรุงรูปแบบโดยใช้ข้อมูลการวิจารณ์และข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ ทำการทดลองใช้เครื่องมือการประเมินตามรูปแบบ และผลการประเมินรูปแบบ โดยมีความคาดหวังว่ารูปแบบการประเมินที่สร้างขึ้นมีความสอดคล้องกับหลักการและทฤษฎี และเหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษา ซึ่งรูปแบบการประเมินดังกล่าว มีกระบวนการประเมินสถานศึกษาทั้งระบบในสถานศึกษา ซึ่งหากมีการพัฒนาขึ้นมาแล้ว จะก่อให้เกิดประโยชน์หรือคุณค่าเป็น สารสนเทศสำหรับการจัดทำนโยบาย ปรับปรุงและพัฒนาการจัดการการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทสภาพการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตอบสนองแนวทางการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่ 21 ของประเทศไทย นอกจากนี้ยังเป็นการพัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับศาสตร์ของการวัดและประเมิน เนื่องจากเป็นการประยุกต์ใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา เพื่อใช้เป็นแนวทางประยุกต์ในการพัฒนาศาสตร์ของการประเมินให้ก้าวหน้ายิ่งขึ้นไป

1.2 คำถามวิจัย

1.2.1 แนวทางการประเมินการจัดการศึกษาของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานควรเป็นอย่างไร

1.2.2 รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดการศึกษาขั้นพื้นฐานควรมีมาตรฐาน ตัวชี้วัด เกณฑ์ ผู้ประเมิน วิธีการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน อย่างไร

1.2.3 รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถนำไปใช้ได้จริงหรือไม่

1.2.4 รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีผลการประเมินถูกต้อง และมีความเป็นประโยชน์ เพียงใด

1.3 วัตถุประสงค์การวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีวัตถุประสงค์เฉพาะ ดังนี้

1.3.1 เพื่อศึกษาแนวทางการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.3.2 เพื่อสร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.3.3 เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.3.4 เพื่อประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.4 ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ดำเนินการตามกระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีขอบเขตการวิจัยดังนี้

ระยะที่ 1 ศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

เป็นการศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์แนวทางการประเมินจาก เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พร้อมทั้งสัมภาษณ์ ผู้เชี่ยวชาญ เพื่อนำมาร่างรูปแบบการประเมินโดยมีขอบเขตของการวิจัยดังนี้

1. ขอบเขตด้านแหล่งข้อมูล

1.1 เอกสาร ได้แก่ งานวิจัยที่เกี่ยวกับการประเมิน วารสาร และบทความที่เกี่ยวข้องกับ แนวคิด ทฤษฎี หลักการที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการดำเนินงาน แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนารูปแบบการประเมินและสาระอื่น ๆ

1.2 ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญ ที่มีส่วนเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน จำนวน 9 ท่าน ได้แก่

1.2.1 ผู้บริหารโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 5 ท่าน ซึ่งมีคุณสมบัติดังนี้

- 1.2.1.1 เป็นผู้บริหารโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน หรือ
- 1.2.1.2 มีวิทยฐานะชำนาญการพิเศษขึ้นไป
- 1.2.2 ผู้รับผิดชอบหรือโครงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานระดับ สพฐ จำนวน 4 ท่าน ซึ่งมีคุณสมบัติดังนี้
 - 1.2.2.1 เป็นผู้รับผิดชอบงานด้านการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานทั้ง สังกัด สพฐ และ อาชีว
 - 1.2.2.2 มีวิทยฐานะชำนาญการพิเศษขึ้นไป หรือ
 - 1.2.2.3 มีประสบการณ์การในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานใน สพฐ

2. ขอบเขตด้านเนื้อหา

ข้อมูลเอกสาร ได้จากเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวกับการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ที่เกี่ยวข้องกับ แนวคิด ทฤษฎี หลักการที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการดำเนินงาน แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนารูปแบบการประเมินและสาระอื่น ๆ

3. ขอบเขตด้านตัวแปร

ตัวแปรที่ศึกษาในการวิจัยระยะนี้ มีดังนี้

3.1 องค์ประกอบการจัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัด สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3.2 ตัวชี้วัดการจัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระยะที่ 2 สร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

เป็นการนำแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัด สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานมาร่างรูปแบบการประเมินฯ พร้อมทั้งจัดทำคู่มือการใช้ รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน และตรวจสอบความเหมาะสม และความเป็นไปได้ ของร่างรูปแบบการประเมิน โดยประยุกต์ใช้เทคนิคการหาฉันทามติแบบพหุลักษณะ (Multi Attribute Consensus Reaching : MACR) มีขอบเขตของการวิจัยดังนี้

1. ขอบเขตด้านแหล่งข้อมูล

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ ของร่างรูปแบบการประเมิน ด้วยเทคนิคการหาฉันทามติแบบพหุลักษณะ (Multi Attribute Consensus Reaching : MACR) จำนวน 9 ท่าน ได้แก่

กลุ่มที่ 1 ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา จำนวน 3 ท่าน โดยกำหนดคุณสมบัติ ดังนี้

1. เป็นผู้มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาเอก หรือมีตำแหน่งทางวิชาการตั้งแต่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ขึ้นไป ในสาขาที่เกี่ยวข้องกับการวัดผลและประเมินผลทางการศึกษา หรือการวิจัยทางการศึกษา

2. มีผลงานหรือ ประสบการณ์เกี่ยวกับการวัดผลและประเมินผลการศึกษา

กลุ่มที่ 2 ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน จำนวน 3 ท่าน โดยกำหนดคุณสมบัติ ดังนี้

1. เป็นผู้มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาเอก หรือ

2. มีตำแหน่งทางวิชาการ ตั้งแต่ผู้ช่วยศาสตราจารย์ขึ้นไป ในสาขาที่เกี่ยวข้องกับด้านหลักสูตรและการสอน

3. มีผลงานทางวิชาการ บทความ หรือผลงานวิจัยเกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ด้านหลักสูตรและการสอน

กลุ่มที่ 3 ผู้มีความเชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน จำนวน 3 ท่าน โดยกำหนดคุณสมบัติ ดังนี้

1. เป็นผู้บริหารหรือผู้รับผิดชอบโครงการ หรือ

2. มีผลงานทางวิชาการ บทความ หรือผลงานวิจัยเกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ครูสอนในหลักสูตรคู่ขนาน

3. เป็นผู้มีประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้หรือสอนในโครงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

2. ขอบเขตด้านเนื้อหา

รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วย หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินวัตถุประสงค์ สิ่งที่มีประเมิน วิธีการประเมิน ผู้ประเมิน และเกณฑ์การประเมิน

3. ขอบเขตด้านตัวแปร

ตัวแปรที่ศึกษาในชั้นตอนนี้ มีดังนี้

3.1 ความเหมาะสมของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3.2 ความเป็นไปได้ของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3.3 ความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระยะที่ 3 ตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบ คู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

เป็นการทดลองใช้รูปแบบการในขั้นตอนนี้เป็นการศึกษาคุณภาพด้านความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินโดยเฉพาะความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) โดยการทดสอบความแตกต่างของผลการประเมินระหว่างสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทั้ง 2 โรงเรียน ที่แตกต่างกัน โดยใช้สถิติทดสอบ The Mann-Whitney U Test โดยสมมติฐานการทดสอบคือ สถานศึกษาขั้นพื้นฐานโรงเรียนที่ 1 (โรงเรียนที่มีประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน) มีประสิทธิภาพสูงกว่าสถานศึกษาขั้นพื้นฐานโรงเรียนที่ 2 (โรงเรียนที่ยังประสบปัญหาในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน)

1. ขอบเขตด้านแหล่งข้อมูล

แหล่งข้อมูลทดลองใช้รูปแบบ เป็นสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ได้รับเลือกเป็นสนามทดลอง โดยแบ่งเป็น 2 โรงเรียน ได้จากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ดังนี้

1.1 โรงเรียนที่ 1 โรงเรียน ก ใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกคือ เป็นโรงเรียนที่มีประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานและโรงเรียนให้ความยินดีในการทดลอง

1.2 โรงเรียนที่ 2 โรงเรียน ข เป็นโรงเรียนที่ยังประสบปัญหาในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ยินดีให้ความร่วมมือในการทดลองใช้รูปแบบการประเมินจากคุณสมบัติดังกล่าวได้กลุ่มตัวอย่างที่เป็น

โรงเรียนที่ 1 ได้แก่ โรงเรียน ก เป็นโรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

โรงเรียนที่ 2 ได้แก่ โรงเรียน ข เป็นโรงเรียนที่ประสบปัญหาในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

2. ขอบเขตด้านเนื้อหา

การทดลองใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินโดยเฉพาะความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) โดยการทดสอบความแตกต่างของผลการประเมินระหว่างสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทั้ง 2 โรงเรียน คือ สถานศึกษาขั้นพื้นฐานโรงเรียนที่ 1 (โรงเรียนที่มีประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน) และโรงเรียนที่ 2 (โรงเรียนที่ยังประสบปัญหาในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน)

3. ขอบเขตด้านตัวแปร

ตัวแปรที่ศึกษาในขั้นตอนนี้ คือ

3.1 ตัวแปรต้น คือ ประเภทของสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน จำแนกเป็น 2 กลุ่ม คือ โรงเรียนที่ 1 (โรงเรียนที่มีประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานและสถานศึกษาชั้นพื้นฐานโรงเรียนที่ 2 (โรงเรียนที่ยังประสบปัญหาในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน)

3.2 ตัวแปรตาม คือ ผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา

ระยะที่ 4 ประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

เป็นการประเมินรูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่มีต่อรูปแบบที่พัฒนาขึ้น ใน 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความเป็นประโยชน์ (Utility) ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility) ด้านความเหมาะสม (Propriety) และด้านความถูกต้อง (Accuracy) และมุ่งศึกษาความคิดเห็นที่มีต่อคู่มือการใช้รูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1. ขอบเขตด้านแหล่งข้อมูล

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญเป็นผู้ประเมินจากโรงเรียนที่ทดลองใช้รูปแบบการประเมิน จำนวน 6 ท่าน ประกอบด้วย

- 1.1 ผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 2 ท่าน
- 1.2 ผู้รับผิดชอบโครงการ จำนวน 2 ท่าน
- 1.3 ครูผู้สอน จำนวน 2 ท่าน

2. ขอบเขตด้านเนื้อหา

การประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน สถานศึกษาชั้นพื้นฐาน ประยุกต์ใช้มาตรฐานของการประเมิน ของคณะกรรมการพัฒนามาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Education Evaluation) โดยประเมิน ใน 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความเป็นประโยชน์ (Utility) ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility) ด้านความเหมาะสม (Propriety) และ ด้านความถูกต้อง (Accuracy)

3. ขอบเขตด้านตัวแปร

ตัวแปรที่ศึกษาคือคุณภาพของรูปแบบการประเมินใน 4 ด้าน ดังนี้

3.1 ด้านการใช้ประโยชน์ (Utility) ของรูปแบบการประเมินการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3.2 ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility) ของรูปแบบการประเมินการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3.3 ความเหมาะสมรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3.4 ด้านความถูกต้อง (Accuracy) ของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.5 นิยามศัพท์เฉพาะ

“การจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน” หมายถึง การจัดการศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาโดยเรียนสายสามัญควบคู่ไปกับสายอาชีพเพื่อ นักเรียนจบการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 จะได้รับประกาศนียบัตรทั้งสายสามัญและสายอาชีพ โดยจัดการศึกษาในรูปแบบนับหน่วยกิต

“หลักสูตร” หมายถึง แบบแผนหรือข้อกำหนดที่ประกอบด้วย หลักการ จุดหมาย โครงสร้าง แนวทาง วิธีการ เนื้อหา วัสดุอุปกรณ์ และการจัดการเรียนการสอน การวัดผลประเมินผล รวมทั้งข้อกำหนดเกี่ยวกับเวลาของการจัดกิจกรรมการสอน รวมถึง ประสบการณ์การเรียนรู้ทั้งหมดที่ผู้รับผิดชอบจัดการศึกษาจัดให้แก่ผู้เรียน

“สื่อการเรียนการสอน” หมายถึง ตัวกลางที่ใช้ในการถ่ายทอดความรู้หรือนำความรู้ในลักษณะต่าง ๆ จากผู้ส่งไปยังผู้รับให้เข้าใจ ความหมายได้ตรงกันในการเรียนการสอนที่ใช้เป็นตัวกลางในการนำความรู้ในกระบวนการสื่อความหมายระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน

“ผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษา” หมายถึง ผู้ที่ได้รับการแต่งตั้งให้เป็นหนึ่งในคณะกรรมการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน มีความคิดริเริ่มในการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน และมีทักษะการจัดการศึกษา ตลอดจนมีความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ

“รูปแบบการประเมิน” หมายถึง โมเดลเชิงบรรยาย เป็นการนำเสนอโดยใช้คำบรรยายระบุถึงแนวคิด หลักการ หรือตัวแปร และมีคำอธิบายถึงปรากฏการณ์ด้วยคำบรรยายความสัมพันธ์ระหว่าง แนวคิด หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน จุดมุ่งหมายของการประเมิน สิ่งที่มีประเมิน วิธีการประเมิน ผู้ประเมิน และเกณฑ์การประเมิน

“แนวทางการประเมิน” หมายถึง ชุดของความคิดเกี่ยวกับหลักการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน วัตถุประสงค์ มาตรฐานตัวชี้วัด ซึ่งประกอบด้วย หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน โครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษา การเทียบโอนการศึกษา และการประกันคุณภาพการศึกษา วิธีการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน

“ความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมิน” หมายถึง ความสามารถของรูปแบบการประเมินที่วัดได้ตรงตามสภาพความเป็นจริงของสถานศึกษา โดยใช้คะแนนการประเมินรูปแบบไปเปรียบเทียบกับสภาพจริงของของสถานศึกษาดูว่าสอดคล้องกันหรือไม่

“ตัวชี้วัด” หมายถึง ตัวแปรหรือค่าที่สังเกตได้ ที่ใช้บ่งบอกประสิทธิผลหรือสะท้อนผลลัพธ์การจัดการเรียนรู้แบบคู่ขนานในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

“เกณฑ์การประเมิน” หมายถึง สิ่งที่ใช้สำหรับตัดสินคุณภาพของผลงาน ผลการกระทำหรือการปฏิบัติ โดยมีความสัมพันธ์กับตัวบ่งชี้และมาตรฐานที่กำหนด ว่าคุณภาพของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานว่าอยู่ในระดับใด

“การประเมินรูปแบบ (Model Evaluation)” หมายถึง การประเมินคุณค่าของรูปแบบการประเมินการจัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยประยุกต์ใช้ข้อคำถามจากมาตรฐานการประเมินที่พัฒนาคณะกรรมการพัฒนาเกณฑ์มาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) ตามเกณฑ์มาตรฐาน 4 ด้าน ดังนี้

1. ด้านการใช้ประโยชน์ (Utility) หมายถึง รูปแบบการประเมินฯ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นสามารถให้สารสนเทศที่ตอบสนองต่อความต้องการนำไปใช้ประโยชน์ของผู้ใช้สารสนเทศจากการประเมินได้
2. ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility) หมายถึง รูปแบบการประเมินฯ มีความสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง เป็นไปได้ในทางปฏิบัติและก่อให้เกิดประสิทธิภาพ
3. ด้านความเหมาะสม (Propriety) หมายถึง รูปแบบการประเมินฯ มีความเหมาะสมเป็นไปตามกฎหมาย นโยบายหรือศีลธรรมจรรยา และคำนึงถึงผู้เกี่ยวข้องในการประเมิน และผู้ได้รับผลกระทบจากการประเมิน
4. ด้านความถูกต้อง (Accuracy) หมายถึง รูปแบบการประเมินฯ ได้ใช้เทคนิควิธีการที่เหมาะสมสามารถนำไปใช้ประเมินเพื่อบอกระดับคุณภาพของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

บทที่ 2

การทบทวนวรรณกรรม

ในส่วนของการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าและนำเสนอ เพื่อให้ได้สารสนเทศสำหรับนำมาสร้างกรอบแนวคิดขั้นต้นในการวิจัยตลอดจนแนวทางในการพัฒนา รูปแบบการประเมินสำหรับงานวิจัยนี้ รายละเอียดของสาระแต่ละตอนมีดังต่อไปนี้

1. หลักการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน
2. แนวคิดเกี่ยวกับตัวบ่งชี้การจัดการเรียนรู้
3. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนา รูปแบบการประเมิน
4. แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการประเมิน
5. เทคนิคการหาฉันทมติแบบพหุลักษณะ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR)
6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
7. กรอบแนวคิดการวิจัย

2.1 หลักการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

2.1.1 ความเป็นมาของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

ความเป็นมาของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสืบเนื่องจากกระทรวงศึกษาธิการมีนโยบายในการผลิตผู้เรียนด้านอาชีวศึกษาให้มากขึ้น เพื่อรองรับการจ้างงาน ทั้งภาคธุรกิจบริการ ภาคอุตสาหกรรม และภาคการเกษตร โดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่มอาชีพที่เป็นความต้องการของตลาดแรงงานที่กำลังขยายตัวในทุกภาคส่วน กระทรวงศึกษาธิการซึ่งเป็นหน่วยงานที่ผลิตกำลังคนจำเป็นอย่างยิ่งต้องเร่งประชาสัมพันธ์ สร้างความเข้าใจ ให้นักเรียนได้หันมาสนใจเรียนทางด้านอาชีพซึ่งมีตลาดรองรับอย่างแน่นอนให้มากขึ้นแต่เนื่องจากสภาพปัจจุบันค่านิยมของผู้ปกครองและผู้เรียนมุ่งที่จะสนับสนุนให้มีการเรียนสายสามัญเพื่อเข้าสู่ระดับอุดมศึกษา ส่งผลให้ขาดกำลังคนในภาคแรงงานเป็นอย่างมาก (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2558, น. 2) รัฐบาลจึงมีนโยบายที่จะให้มีการจัดการศึกษาหลักสูตรเรียนร่วมอาชีวศึกษาและมัธยมศึกษาตอนปลายควบคู่กันไป เพื่อให้ผู้สำเร็จการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีความรู้พื้นฐานด้านอาชีพและสามารถเข้าสู่ตลาดแรงงานได้ทันที การจัดการอาชีวศึกษาและฝึกอบรมวิชาชีพถือเป็นอีกช่องทางหนึ่งที่สอดคล้องและสัมพันธ์กับตลาดแรงงาน สามารถผลิตกำลังคนคนในระดับฝีมือที่ได้มาตรฐาน สำนักงานคณะกรรมการ

การอาชีวศึกษาได้ตระหนักถึงความสำคัญดังกล่าว จึงจัดให้มีการจัดการอาชีวศึกษาอย่างหลากหลายยิ่งขึ้น ทั้งนี้เพื่อเป็นการเพิ่มโอกาสทางการศึกษาด้านวิชาชีพให้แก่ประชาชนวัยเรียนและวัยทำงาน ตามความถนัด ความสนใจ และสามารถเข้าถึงการอาชีวศึกษาได้ง่ายขึ้น โดยการขยายวิชาชีพและกลุ่มเป้าหมายเข้าสู่ระบบการจัดการอาชีวศึกษาให้ชัดเจน ทัวถึง และรวดเร็วขึ้น เพื่อเป็นทางเลือกสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีความประสงค์จะเรียนควบคู่กันไปทั้งสายสามัญและสายอาชีพ เมื่อเรียนครบตามหลักสูตร ผู้เรียนสามารถสำเร็จการศึกษาทั้งหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลายสายสามัญและหลักสูตรสายอาชีพไปพร้อมกัน ทั้งนี้ ได้มีการกำหนดการจัดการเรียนการสอนโดยการทำความตกลงร่วมมือกันในการจัดการเรียนการสอนระหว่างสถานศึกษาที่เปิดสอนมัธยมศึกษา กับสถานศึกษา ที่เปิดสอนหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) (กระทรวงศึกษาธิการ, 2558, น. 1)

2.1.2 วัตถุประสงค์ของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

2.1.2.1 เพื่อเพิ่มโอกาสทางการศึกษาด้านอาชีวศึกษาแก่ประชาชนวัยเรียนและวัยทำงานตามความถนัดและความสนใจ

2.1.2.2 เพื่อขยายกลุ่มเป้าหมายไปสู่ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในการเข้าสู่หลักสูตรอาชีวศึกษา

2.1.2.3 เพื่อเป็นทางเลือกสำหรับผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีความประสงค์จะเรียนควบคู่ไปกับหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ รมว.ศึกษาธิการ กล่าวว่า สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา (สอศ.) ได้รายงานให้ที่ประชุมรับทราบเกี่ยวกับโครงการจัดการเรียนการสอนสายสามัญคู่ขนานกับสายอาชีพ ซึ่งจะนำ “ร้อยเอ็ดโมเดล” มาเป็นต้นแบบการดำเนินการ เนื่องจากจังหวัดร้อยเอ็ดมีการดำเนินโครงการดังกล่าวอย่างเป็นรูปธรรมมาระยะหนึ่งแล้ว กล่าวคือ เมื่อนักเรียนจบการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 จะได้รับประกาศนียบัตรทั้งสายสามัญและสายอาชีพ โดยมีองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นให้ความร่วมมือด้วยดี ซึ่งร้อยเอ็ดโมเดลก็ได้ดำเนินโครงการดังกล่าวไปยังจังหวัดมหาสารคามด้วยเกี่ยวกับ สอศ.

จึงถือว่าเป็นโครงการที่สอดคล้องกับนโยบายของนายกรัฐมนตรีในการให้นักเรียนสายสามัญมีความรู้ด้านอาชีพด้วย และจะช่วยให้นักเรียนตัดสินใจได้ง่ายขึ้นว่าเมื่อจบการศึกษาชั้น ม.6 แล้ว จะออกไปทำงานหรือเรียนสายอาชีพต่อ โดยจะนำเรื่องนี้เสนอให้ที่ประชุมคณะรัฐมนตรี (ครม.) รับทราบต่อไปสำหรับการดำเนินโครงการจัดการเรียนการสอนสายสามัญคู่ขนานกับสายอาชีพ ซึ่งเป็นโครงการสำคัญของกระทรวงศึกษาธิการนั้น คาดว่าในปีงบประมาณ 2558 จะมีนักเรียนเข้าสู่ระบบการจัดการเรียนการสอนสายสามัญคู่ขนานสายอาชีพประมาณ 20,000 คน โดยใช้งบประมาณของ สอศ. และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ดำเนินการกว่า 60 ล้านบาท ส่วนปีงบประมาณต่อไปนั้นจะมีการขอตั้งงบประมาณกลางเพื่อใช้ในการดำเนินการ พร้อมทั้งตั้งเป้าหมายเพิ่มจำนวนผู้เรียนเป็น 30,000 คน

นอกจากนี้ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (สกศ.) ได้รายงานให้ที่ประชุมรับทราบเกี่ยวกับการดำเนินงานตาม "กรอบคุณวุฒิอาเซียน" ซึ่งปีที่ผ่านมาได้มีการจัดประชุมร่วมกับประเทศต่าง ๆ อย่างต่อเนื่อง และในปี 2558 จะมีการจัดประชุมอีกครั้งที่ประเทศไทย ซึ่งจะเป็นการประชุมครั้งสุดท้ายเพื่อให้ได้ข้อยุติ เนื่องจากปลายปีนี้จะเป็นการก้าวสู่ประชาคมอาเซียนแล้ว ประเทศสมาชิกอาเซียนจะมีเกณฑ์มาตรฐานของแต่ละประเทศอยู่ และมีหลักเกณฑ์ในการเทียบเคียงกับกรอบคุณวุฒิอ้างอิงอาเซียน เมื่อประชากรของประเทศใดก็ตาม ต้องการเคลื่อนย้ายไปทำงานในประเทศสมาชิกอื่น ก็จะต้องนำกรอบคุณวุฒิของตนไปเทียบเคียงกับกรอบคุณวุฒิอ้างอิงอาเซียนก่อน แล้วจึงนำมาเทียบเคียงกับกรอบคุณวุฒิของประเทศที่ต้องการไปทำงานนั้น

จากสถานการณ์ปัจจุบันมีนักเรียนเพียง 40% ที่ศึกษาต่อระดับอุดมศึกษา ส่วนนักเรียนกลุ่มใหญ่ของประเทศอีก 60% ออกจากระบบการศึกษาในช่วงมัธยมปลายหรือต่ำกว่าโดยไม่มีวิชาชีพนิตตัว หลักการจัดการศึกษามัธยมสัมพันธ์ หรือมัธยมแบบประสม เป็นการ “เพิ่มทางเลือก” ให้กับเยาวชน เพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนสามารถมีทางเลือกหลังจบม.6 มากขึ้น ได้แก่ การออกไปประกอบอาชีพ เรียนต่อวิชาชีพนับสูง (ปวส.) หรือ เรียนต่ออุดมศึกษาสายวิชาการ

ขณะที่แนวโน้มการปฏิรูปการศึกษาในหลายประเทศได้ให้ความสำคัญอย่างมากกับ “ทักษะ” (Skill) หรือความชำนาญในการปฏิบัติ มากยิ่งกว่าเนื้อหาตามตำรา (Content) ซึ่งองค์การยูเนสโกได้แนะนำว่าผู้เรียนควรมีทักษะที่ครอบคลุม 3 กลุ่มได้แก่ 1) ทักษะพื้นฐาน ทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิต เช่น อ่านออก เขียนได้ คิดเลขเป็น 2) ทักษะเพื่อทำงาน ทักษะพื้นฐานในการทำงานของทุกอาชีพ ได้แก่ เทคโนโลยีสารสนเทศ การคิดวิเคราะห์ การคิดสร้างสรรค์ การทำงานเป็นทีม และการสื่อสาร และ 3) ทักษะเฉพาะอาชีพ ทักษะเบื้องต้นของอาชีพที่สนใจ

การจัดการศึกษาวิชาชีพในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2552 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พุทธศักราช 2555 ซึ่งดำเนินการปฏิรูปการศึกษาทั้งด้านการบริหารจัดการและการจัดการเรียนการสอน โดยเน้นให้ผู้เรียน มีโอกาสเรียนรู้ตลอดชีวิตตามความถนัด ความสนใจ โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ฝึกทักษะกระบวนการคิด การจัดการการเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้ เพื่อนำมาใช้ป้องกันและแก้ปัญหา จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่าน และเกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง การจัดการเรียนการสอนโดยสัดส่วนสมดุลกัน รวมทั้งปลูกฝังค่านิยมที่ดีงาม และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ไว้ในทุกวิชา ซึ่งกระทรวงศึกษาธิการได้ออกกฎกระทรวงว่าด้วยการแบ่งระดับและประเภทการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็น 3 ระดับ คือ

1. การศึกษาระดับก่อนประถมศึกษา
2. การศึกษาระดับประถมศึกษา

3. การศึกษาระดับมัธยมศึกษา แบ่งเป็น 2 ระดับ คือ

3.1 การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น

3.2 การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย แบ่งระดับเป็น 2 ประเภท คือ

3.2.1 ประเภทสามัญศึกษา

3.2.2 ประเภทอาชีวศึกษา

สำหรับการจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายได้ถูกแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้ประเภทสามัญศึกษา หน่วยงานที่รับผิดชอบ คือ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และประเภทอาชีวศึกษาหน่วยงานที่รับผิดชอบคือ สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา จากสภาวะการปัจจุบันที่ต้องเผชิญ การเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยีอย่างรวดเร็ว ทำให้ทุกคนในสังคมต้องพยายามปรับตัวให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ได้จึงทำให้สังคมหันมาให้ความสนใจกับการพัฒนาคุณภาพชีวิตด้วยการศึกษามากขึ้นโดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านอาชีวศึกษา ทั้งนี้ เพื่อตอบสนองต่อความต้องการทั้งในการศึกษาต่อและการประกอบอาชีพ กอปรกับรัฐบาล โดยกระทรวงศึกษาธิการได้ให้ความสำคัญกับการจัดการอาชีวศึกษาเพื่อต้องการให้นักเรียนสนใจเรียนสายอาชีพมากขึ้นเมื่อสำเร็จการศึกษาแล้วสามารถทำงานได้ทันที ดังนั้นเพื่อเป็นการสนองนโยบายดังกล่าวข้างต้นจึงกำหนดให้ดำเนินเนินการเปิดสอนหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ในโรงเรียนมัธยม สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ใน คือ

รูปแบบการจัดการเรียนการสอนมัธยมสามัญ เริ่มในปี 2510 โดยกระทรวงศึกษาธิการได้มีโครงการมัธยมแบบประสม (Comprehensive/Composite Schools) เพื่อแก้ปัญหาให้นักเรียนขาดเรียน ตกชั้นและออกกลางคัน โครงสร้างหลักสูตรจึงประกอบด้วยวิชาบังคับและวิชาเลือกให้ผู้เรียนเลือก เรียนตามความสนใจและความถนัด อย่างไรก็ตามโครงการ คมส. ในระยะแรกไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร เนื่องจากโรงเรียนนำร่องส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนในเมือง ผู้ปกครองต้องการให้นักเรียนเลือกสายวิชาการมากกว่าสายอาชีพ ส่วนโครงการ คมส. ระยะที่ 2 กลับประสบความสำเร็จเนื่องจากสอดคล้องกับบริบทชุมชนเกษตรกรรม โดยจัดการสอนเกษตรกรรมที่มีส่วนร่วมจากครูและผู้ปกครอง แต่โครงการดังกล่าวยุติลงในปี 2514 จากปัญหาความซับซ้อนในการบริหารโครงการ ความหลากหลายของวิชาเลือก และเครื่องมืออุปกรณ์จัดการสอนที่ไม่เพียงพอ

ปัจจุบันยังมีโรงเรียนบางแห่งจัดการเรียนการสอนมัธยมแบบประสม เพื่อเป็นอีกหนึ่งทางเลือกแก่ผู้เรียนในการตัดสินใจเลือกเส้นทางเดินชีวิต

ในเวทีปฏิรูปการเรียนรู้สู่การศึกษาเพื่อคนทั้งมวล ครั้งที่ 21 ในหัวข้อ “มัธยมศึกษาสายอาชีพ” จัดขึ้นเมื่อวันที่ 1 ตุลาคม 2556 โดยสำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน ร่วมกับสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ และกลุ่มเพื่อนปฏิรูป ได้หยิบยกกรณีศึกษาการจัดการศึกษามัธยมสายอาชีพ โรงเรียนหนองบูนมากพิทยาคม และโรงเรียนสุรธรรม

พิทักษ์ จ.นครราชสีมา ที่ทำความร่วมมือกับวิทยาลัยอาชีวะ เพื่อสร้างทางเลือกแก่เยาวชนด้วย 2 คุณวุฒิเมื่อเรียนจบหลักสูตร คือ วุฒิ ม.ปลาย และ ปวช.

2.1.3 การจัดการศึกษาวิชาชีพในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐานการจัดการเรียนรู้คุณานอาชีพ (เกษตร) โรงเรียนหนองบุนนาคพิทยาคม จ. นครราชสีมา

โรงเรียนหนองบุนนาคพิทยาคม เปิดหลักสูตร ปวช. ในโรงเรียนร่วมกับวิทยาลัยเกษตรและเทคโนโลยีนครราชสีมา ในสาขาการเกษตร และวิทยาลัยเทคนิคสุรนารี ในสาขาช่างไฟฟ้ากำลัง และคอมพิวเตอร์ธุรกิจ โดยดำเนินการสอน 2 ลักษณะ คือ 1) ให้ลงทะเบียนเป็นนักเรียนโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดองค์การบริหารส่วนจังหวัด นครราชสีมา เพื่อเรียนหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยจัดให้เรียนรายวิชาเพิ่มเติมจากรายวิชาชีพตามหลักสูตรปวช. จบแล้วได้วุฒิ มัธยมศึกษาตอนปลาย 2) หลังจากจบการศึกษามัธยมศึกษาตอนปลายแล้ว ไปลงทะเบียนเป็นนักศึกษาของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา เพื่อเรียนหลักสูตร ปวช. อย่างน้อย 1 ภาคเรียน จึงได้วุฒิ ปวช. (ประกาศนียบัตรวิชาชีพ) ในสาขาที่เรียน พืช ทรัพยากร ผู้อำนวยการโรงเรียนหนองบุนนาคพิทยาคม อดีตผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านใหม่พิทยาคม โรงเรียนมัธยมแบบผสมแห่งแรกในภาคอีสาน กล่าวว่า การทำงานร่วมกับวิทยาลัยเทคนิคเพื่อจัดการสอนมัธยมสายอาชีพ ต้องมีการเตรียมความพร้อมทั้งครู อุปกรณ์การสอน และความสนใจของผู้เรียน โดยสอบถามถึงความต้องการของผู้เรียน ตอนสมัครจึงมีการแนะนำเด็กเพื่อให้เลือกสาขา แต่ในการเปิดสอนจริงจะเปิดได้เฉพาะสาขาวิชาที่เด็กเลือกเรียนเป็นส่วนใหญ่ จากนั้นฝ่ายวิชาการของโรงเรียนจะไปทำงานร่วมกับฝ่ายวิชาการของอาชีวศึกษา เพื่อจัดทำหลักสูตรการเรียนร่วม ซึ่งในกลุ่มวิชาพื้นฐาน เช่น ภาษาไทย อังกฤษ คณิตศาสตร์ จะใช้หลักการเทียบโอน ตามเกณฑ์การเทียบโอน ส่วนวิชาเพิ่มเติมจะใช้หลักสูตร ปวช. เช่น ไฟฟ้า เกษตร ซึ่งเด็กที่เรียนแบบผสมจะจบใกล้เคียงกับเด็กสายสามัญ โดยจะมีการโอนเด็กไปฝึกงานกับวิทยาลัยในช่วงปิดภาคเรียน เพื่อขึ้นทะเบียนกับวิทยาลัยเทคนิคและออกใบประกาศ ปวช. โดยวิทยาลัยเทคนิค

รูปแบบการจัดการเรียนการสอนจึงมีทั้งการส่งเด็กไปเรียนที่วิทยาลัยในวิชาที่ ต้องใช้อุปกรณ์หรือสถานที่ฝึก เช่น วิชาไฟฟ้า โดย ม.5 เทอม 2 จะเริ่มให้เด็กไปเรียนที่วิทยาลัย ซึ่งทางโรงเรียนจัดรถรับส่งและมีครูคอยไปด้วย ส่วนการสอนบางวิชาทางวิทยาลัยจะส่งครูมาสอนในโรงเรียน เช่น คอมพิวเตอร์เทคนิค ทั้งนี้ปัจจัยความสำเร็จของการทำงานร่วมกันคือความเข้าใจของผู้บริหารทั้ง 2 ฝ่าย ตามด้วยความใส่ใจของฝ่ายวิชาการต้องเห็นความสำคัญเพื่อให้การจัดนักเรียนลง ตัวร่วมกันเพื่อให้เด็กจบในระดับ ม.6 แล้วปิดเทอมไปฝึกงานเพื่อให้ได้วุฒิ ปวช. ทุกอย่างต้องรับกันตลอดเวลา โดยเส้นทางชีวิตของเด็ก ม.ปลายมัธยมสายอาชีพ ส่วนใหญ่จะเข้าเรียนต่ออุดมศึกษาที่เหลือคือเข้าสู่ตลาดแรงงานและเรียนต่อ ปวส.

อย่างไรก็ตามโจทย์ท้าทายต่อไปคือ เด็ก ม.3 ส่วนใหญ่ที่จบแล้วไม่เรียนต่อเข้าสู่ตลาดแรงงาน ในโรงงานอุตสาหกรรมแป้งมันสำปะหลัง กว่าร้อยละ 30-40 จะมีทักษะชีวิตและทักษะอาชีพก่อนจะจบการศึกษา

ถวัลย์ คุ่มกลาง ผู้อำนวยการวิทยาลัยเกษตรและเทคโนโลยีนครราชสีมา กล่าวว่า ความร่วมมือระหว่างวิทยาลัยเกษตรและเทคโนโลยีนครราชสีมากับโรงเรียนหนองบุญนาคพิทยาคมมีการออกแบบหลักสูตรการสอนและการประเมินผลร่วมกัน ซึ่งการเปิดสอนมีทั้งโรงเรียนจัดการสอนด้วยตนเอง และการส่งนักเรียนมาเรียนในวิชาที่ต้องใช้เครื่องมือหรือสถานที่ฝึกของ วิทยาลัย โดยทางโรงเรียนได้จัดรถรับส่งเพราะมีระยะทางห่างจากโรงเรียนถึง 100 กิโลเมตร ซึ่งโดยเฉลี่ยจะมีนักเรียนรุ่นละ 30 คน

ปกติแล้วเด็กที่เรียนเกษตรมีจำนวนน้อย เพราะค่านิยมผู้ปกครองไม่อยากจะให้ลูกลำบาก และค่าใช้จ่ายเรื่องการเดินทางไปเรียนวิทยาลัยที่ห่างจากโรงเรียนถึง 100 กิโลเมตร ผู้ปกครองหลายคนจึงเป็นห่วงหากปล่อยให้บุตรหลานของตนอยู่หอพัก จึงทำความร่วมมือกับ ร.ร.หนองบุญนาค เป้าหมายของการจัดการสอนนอกจากให้เด็กออกไปแล้วมีอาชีพกับผู้มีความชำนาญโดย ตรง ยังมุ่งหวังให้มีจำนวนผู้เรียนอาชีพเพิ่มขึ้น เมื่อได้สัมผัสการเรียน ปวช. โดยตรงแล้วอาจปรับทัศนคติมาเรียนต่อ ปวส. และเป็นการใช้ทรัพยากรอาชีพให้เกิดประโยชน์

2.1.3.1 การจัดการเรียนรู้อาชีพวิทยาลัยเทคนิคสุรนารีคู่กับโรงเรียนสายสามัญ (โรงเรียนสุรธรรมพิทักษ์)

โรงเรียนสุรธรรมพิทักษ์ นับเป็นอีกหนึ่งโรงเรียนที่จัดการศึกษาระบบมัธยมสัมพันธ์ โดยทำความร่วมมือกับวิทยาลัยเทคนิคสุรนารีและวิทยาลัยบริหารธุรกิจและการท่องเที่ยว นครราชสีมา ในการสนับสนุนการจัดการศึกษา การจัดทำหลักสูตร การติดตามหลักสูตร การนิเทศ การสอน และการวัดประเมินผลการเรียนร่วมกัน

สำหรับความร่วมมือกับวิทยาลัย เมื่อนักเรียนจบมัธยมศึกษาปีที่ 6 จะมีการส่งต่อเพื่อลงทะเบียนกับวิทยาลัยในสังกัดกรมอาชีวศึกษา เป็นเวลา 1 เดือน เพื่อเทียบโอนหน่วยกิตในวิชา พื้นฐาน พร้อมกับลงทะเบียนในวิชาที่เหลือทางด้านเทคนิค ซึ่งการลงทะเบียนเป็นนักศึกษาของ วิทยาลัยจะส่งผลให้ทางวิทยาลัยสามารถใช้ สิทธิรับจำนวนเด็กที่เข้าเรียนเพื่อใช้ในการเบิก ค่าตอบแทนรายหัวต่อไป อาคม หาญสงคราม ผู้อำนวยการโรงเรียนสุรธรรมพิทักษ์ กล่าวว่า เนื่องจากนักเรียนมีกลุ่มการเรียนปานกลางและต่ำ ส่วนใหญ่มาจากครอบครัวที่มีฐานะยากจน หากเรียนม.ปลายก็ต้องเรียนต่ออุดมศึกษาอีก 4 ปี ซึ่งเด็กกลุ่มนี้มีความสามารถทางวิชาการไม่มากนัก เพื่อแก้ปัญหาการจบอุดมศึกษาไม่ตรงกับสาขาอาชีพ จึงจัดการศึกษาให้มีคุณวุฒิที่เพียงพอต่อการ ประกอบอาชีพ หากเขามีความรู้ในระดับหนึ่งที่ตรงกับความสามารถในระดับ ปวช.เพื่อให้มีอาชีพ และไม่เป็นปัญหาทางสังคม และในอนาคตหากต้องการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา ก็สามารถทำได้ เพราะปัจจุบันมีอุดมศึกษาหลายแห่งที่เปิดสอนทั้งภาคสมทบ มหาวิทยาลัยเปิด

ทั้งนี้เส้นทางเดินของเด็กที่จบมัธยมสายอาชีพพบว่าร้อยละ 90 เลือกที่จะเรียนต่ออุดมศึกษา โดยเลือกเรียนในกลุ่มสาขาที่สอดคล้องกับสายอาชีพ และบางส่วนที่เข้าสู่ตลาดแรงงานด้วยวุฒิ ปวช. เนื่องจากทางบ้านฐานะยากจน หรือมีครอบครัว

พงษ์ศาสตร์ อภิธรรมพงศ์ รองผู้อำนวยการวิทยาลัยสุรนารี กล่าวว่า วิทยาลัยเทคนิคสุรนารี จัดการสอนมัธยมสายอาชีพพร้อมกับโรงเรียนมัธยม 7 แห่ง อาทิ โรงเรียนหนองบุนนาควิทยาลัยาคม, โรงเรียนสุรธรรมพิทักษ์,โรงเรียนโนนสมบูรณ์วิทยา และโรงเรียนบ้านไทยสามัคคี โดยมีคณะกรรมการทำหน้าที่ดูแลหลักสูตรและทำงานร่วมกับโรงเรียนเป็นการเฉพาะ ซึ่งมีวิธีการคือจับคู่หลักสูตรให้ตรงกันระหว่างวิชาพื้นฐานเพื่อใช้เทียบ โอนหน่วยกิต ส่วนวิชาชีพส่วนใหญ่จะให้โรงเรียนเป็นผู้จัดสอนเองเพื่อลดปัญหาเรื่องการ เดินทาง โดยมีเงื่อนไขคือโรงเรียนต้องมีครูและครุภัณฑ์ที่สามารถจัดสอนได้ ก็สามารถเทียบโอนหน่วยกิตในรายวิชาชีพนั้นได้ โดยต้องมีคะแนนมากกว่า 2.00 ซึ่งก่อนการสอนจะมีการประชุมครูร่วมกัน เพื่อให้โรงเรียนสามารถสอนให้ได้ตามที่กำหนดไว้และมีการวัดประเมินผลให้ได้ ตามเกณฑ์ นอกจากนี้ในบางวิชาจะมีการส่งครูอาชีพะไปสอนในโรงเรียน และการฝึกงานในภาคปฏิบัติที่วิทยาลัย

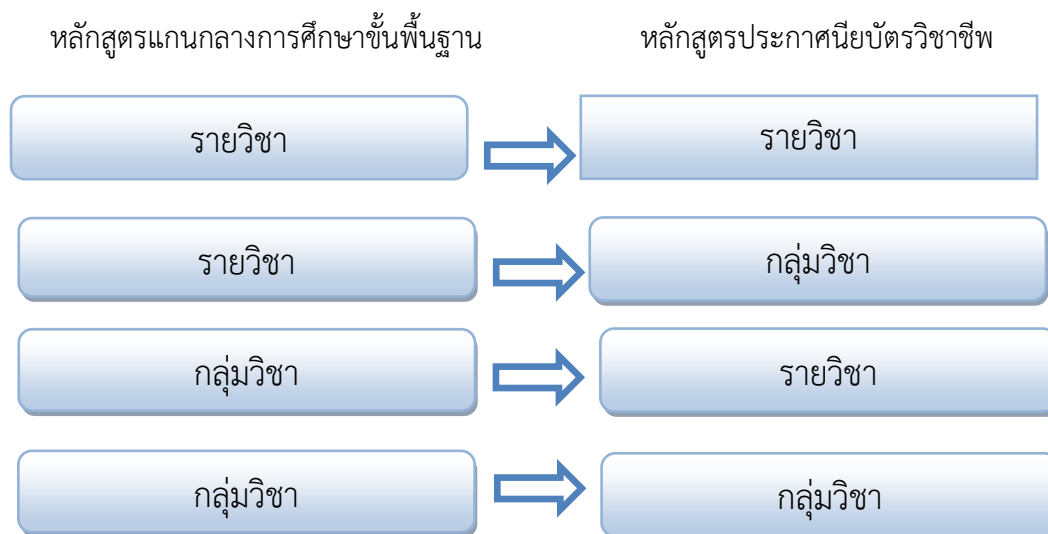
การเรียนมัธยมสายอาชีพจะช่วยให้เด็กค้นหาตัวเองได้ชัดเจนยิ่งขึ้น เพราะเราตั้งเป้าว่าจะมีเด็กที่จบ ม. 6 มาเรียนต่อ ปวส. หรืออย่างน้อยก็สามารถทำงานด้วยวุฒิ ปวช.

2.1.4 การโอนผลการเรียนเข้าสู่หลักสูตรการอาชีวศึกษา

การโอนผลการเรียนจากหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย รายวิชาพื้นฐาน และจากหลักสูตรการศึกษานอกระบบระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย รายวิชาบังคับ เข้าสู่หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2556 หมวดวิชาทักษะชีวิต และหมวดวิชาเลือกเสรี มีแนวทางในการดำเนินการดังนี้

2.1.4.1 วิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และสาระการเรียนรู้ของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 และหลักสูตรการศึกษานอกระบบระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 เปรียบเทียบกับจุดประสงค์รายวิชา สมรรถนะรายวิชาและคำอธิบายรายวิชา หมวดวิชาทักษะชีวิต ในหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพพุทธศักราช 2556

2.1.4.2 พิจารณาแนวทางการเทียบรายวิชาตามระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการจัดการศึกษาและประเมินผลการเรียนตามหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2551 พ.ศ 2556 คือ ต้องเป็นรายวิชา หรือกลุ่มวิชาที่มีจุดประสงค์และเนื้อหาใกล้เคียงกัน ไม่ต่ำกว่าร้อยละ 60 และมีจำนวนหน่วยกิตไม่น้อยกว่าหน่วยกิตของรายวิชาที่ระบุไว้ในหลักสูตร โดยมีแนวทางในการพิจารณาได้หลายกรณี ดังนี้



ภาพที่ 2.1 หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน และหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ, โดย กระทรวงศึกษาธิการ, 2556.

2.1.4.3 การโอนผลการเรียนรายวิชาที่นำมาขอโอนผลการเรียนต้องได้ระดับผลการเรียนไม่ต่ำกว่า 2.00 กรณีที่ได้ระดับผลการเรียนต่ำกว่า ให้สถานศึกษาที่รับโอนผลการเรียนทำการประเมินใหม่ ถ้ามีผลตามเกณฑ์มาตรฐานแล้วจึงรับโอนรายวิชานั้น รายวิชาที่ได้ระดับผลการเรียนตั้งแต่ 2.0 ขึ้นไป สถานศึกษาจะรับโอนผลการเรียนหรือจะทำการประเมินใหม่แล้วจึงรับโอนรายวิชานั้นก็ได้กรณีมีการประเมินใหม่ ระดับผลการเรียนให้เป็นไปตามที่ได้จากการประเมินใหม่ แต่ต้องไม่สูงไปกว่าเดิม

2.1.4.4 การให้ระดับผลการเรียนเฉพาะรายวิชา ให้ใช้ตัวเลขแสดงระดับผลการเรียนตามระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ว่าด้วยการจัดการศึกษาและการประเมินผลการเรียนตามหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2551 พ.ศ. 2556 ดังนี้

- 4.0 หมายถึง ผลการเรียนอยู่ในเกณฑ์ดีเยี่ยม
- 3.5 หมายถึง ผลการเรียนอยู่ในเกณฑ์ดีมาก
- 3.0 หมายถึง ผลการเรียนอยู่ในเกณฑ์ดี
- 2.5 หมายถึง ผลการเรียนอยู่ในเกณฑ์ดีพอใช้
- 2.0 หมายถึง ผลการเรียนอยู่ในเกณฑ์พอใช้
- 1.5 หมายถึง ผลการเรียนอยู่ในเกณฑ์อ่อน
- 1.0 หมายถึง ผลการเรียนอยู่ในเกณฑ์อ่อนมาก
- 0 หมายถึง ผลการเรียนตก

2.1.5 หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายรายวิชาพื้นฐานกับหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2556 หมวดวิชาทักษะชีวิตและหมวดวิชาเลือกเสรี

ตารางที่ 2.1

การเทียบรายวิชา

หลักสูตรแกนกลางการศึกษา ขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551	หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพพุทธศักราช 2556
กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย 6 นก.	กลุ่มวิชาภาษาไทย 3 นก. 2000-1101 ภาษาไทยพื้นฐาน 2-0-2 2000-1102 ภาษาไทยเพื่ออาชีพ * 1-0-1 2000-1104 การพูดในงานอาชีพ * 1-0-1 2000-1105 การเขียนในงานอาชีพ * 1-0-1 2000-1106 ภาษาไทยเชิงสร้างสรรค์ 1-0-1 หมายเหตุ * หมายถึง นำไปเทียบเป็นรายวิชาในหมวดวิชาเลือกเสรี
กลุ่มสาระการเรียนรู้ 6 นก. ภาษาต่างประเทศ	กลุ่มวิชาภาษาต่างประเทศ 6 นก. 2000-1201 ภาษาอังกฤษในชีวิตจริง 12-0-1 2000-1202 ภาษาอังกฤษในชีวิตจริง 22-0-2 2000-1205 การอ่านสื่อสิ่งพิมพ์ในชีวิตประจำวัน 0-2-1 2000-1206 การเขียนในชีวิตประจำวัน 0-2-1
กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ 6 นก.	กลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์ 4 นก. 2000-1301 วิทยาศาสตร์เพื่อพัฒนาทักษะชีวิต 1-2-2 2000-1302 วิทยาศาสตร์เพื่อพัฒนาอาชีพช่าง อุตสาหกรรม ** 1-2-2

(ต่อ)

ตารางที่ 2.1 (ต่อ)

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้น พื้นฐาน พุทธศักราช 2551	หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพพุทธศักราช 2556
	2000-1303 วิทยาศาสตร์เพื่อพัฒนาอาชีพธุรกิจและบริการ ** 1-2-2
	2000-1304 วิทยาศาสตร์เพื่อพัฒนาอาชีพศิลปกรรม ** 1-2-2
	2000-1305 วิทยาศาสตร์เพื่อพัฒนาอาชีพเกษตรกรรม ** 1-2-2
	2000-1306 โครงการวิทยาศาสตร์ * 1-2-1
	หมายเหตุ * หมายถึง นำไปเทียบเป็นรายวิชาในหมวดวิชาเลือกเสรี ** หมายถึง เลือกตามสาขาวิชาที่เรียนเพื่อนำไปเทียบเป็น รายวิชาในหมวดวิชาทักษะชีวิต
กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ 6 น.ก.	กลุ่มวิชาคณิตศาสตร์ 4 นก. 2000-1401 คณิตศาสตร์พื้นฐาน 2-0-2 2000-1402 คณิตศาสตร์พื้นฐานอาชีพ * 2-0-2 2000-1403 คณิตศาสตร์พื้นฐานอุตสาหกรรม 1 ** 2-0-2 2000-1405 เรขาคณิตวิเคราะห์และแคลคูลัสเบื้องต้น ** 2-0-2 2000-1406 คณิตศาสตร์พาณิชยกรรม ** 2-0-2 2000-1407 คณิตศาสตร์เพื่อการออกแบบ ** 2-0-2 หมายเหตุ * หมายถึง นำไปเทียบเป็นรายวิชาในหมวดวิชาเลือกเสรี ** หมายถึง เลือกตามสาขาวิชาที่เรียนเพื่อนำไปเทียบเป็น รายวิชาในหมวดวิชาทักษะชีวิต
กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา 8 นก. ศาสนาและวัฒนธรรม	กลุ่มวิชาสังคมศึกษา 3 นก. 2000-1501 หน้าที่พลเมืองและศีลธรรม 2-0-2 2000-1502 ทักษะชีวิตและสังคม * 2-0-2 2000-1503 ภูมิศาสตร์และประวัติศาสตร์ไทย * 2-0-2 2000-1507 ประวัติศาสตร์ชาติไทย 1-0-1 หมายเหตุ * หมายถึง นำไปเทียบเป็นรายวิชาในหมวดวิชาเลือกเสรี

(ต่อ)

ตารางที่ 2.1 (ต่อ)

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551	หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพพุทธศักราช 2556
กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา 3 นก. และพลศึกษา	กลุ่มวิชาสุขศึกษาและพลศึกษา 2 นก. 2000-1603 การออกกำลังกายเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพ ในการทำงาน 0-2-1 2000-1606 การจัดระเบียบชีวิตเพื่อความสุข 1-0-1
กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ 3 นก.	
กลุ่มสาระการเรียนรู้การงาน 3 นก.	
อาชีพและเทคโนโลยี	
จำนวนหน่วยกิตรวม 41 หน่วยกิต	รวม หมวดวิชาทักษะชีวิต 22 หน่วยกิต หมวดวิชาเลือกเสรี 10 หน่วยกิต

หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพพุทธศักราช 2556. โดย กระทรวงศึกษาธิการ, 2556.

2.1.6 โครงสร้างหลักสูตรระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

โครงการจัดการศึกษาเรียนร่วมหลักสูตรอาชีวศึกษาและมัธยมศึกษาตอนปลาย (คู่ขนาน)

ตารางที่ 2.2

โครงสร้างหลักสูตรระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

รายวิชา	หน่วยกิต
1. รายวิชาพื้นฐาน	41 นก.
1.1 ภาษาไทย	6 นก.
1.2 ภาษาต่างประเทศ (ภาษาอังกฤษ)	6 นก.
1.3 วิทยาศาสตร์	6 นก.
1.4 คณิตศาสตร์	6 นก.
1.5 สังคมศึกษา	8 นก.
1.6 สุขศึกษาและพลศึกษา	3 นก.
1.7 ศิลปะ	3 นก.
1.8 การงานอาชีพและเทคโนโลยี	3 นก.

(ต่อ)

ตารางที่ 2.2 (ต่อ)

รายวิชา	หน่วยกิต
2. รายวิชาเพิ่มเติม (ไม่น้อยกว่า 40 นก.)	
2.1 รายวิชาเพิ่มเติมที่สอดคล้องกับนโยบายของ กระทรวงศึกษาธิการ และหรือจุดเน้นของสถานศึกษา	(... นก.)
2.2 รายวิชาเพิ่มเติมจัดตามหมวดวิชาทักษะวิชาชีพ หลักสูตร ปวช.	(ไม่น้อยกว่า 71 นก.)
1) กลุ่มทักษะวิชาชีพพื้นฐาน	
2) กลุ่มทักษะวิชาชีพเฉพาะ	
รายวิชา	หน่วยกิต
3) กลุ่มทักษะวิชาชีพเลือก 4) ฝึกประสบการณ์ทักษะ วิชาชีพ	
5) โครงการพัฒนาทักษะวิชาชีพ	
3. กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน (360 ชั่วโมง)	
รวม	ไม่น้อยกว่า 112 นก.

หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก *หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพพุทธศักราช 2556*. โดย กระทรวงศึกษาธิการ, 2556.

สรุปการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เป็นจัดการเรียนการสอนสายสามัญควบคู่ไปกับสายอาชีพ เพื่อให้นักเรียนจบการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 จะได้รับประกาศนียบัตรทั้งสายสามัญและสายอาชีพ โดยจัดการศึกษาในรูปแบบนับหน่วยกิต

2.2 แนวคิดเกี่ยวกับตัวบ่งชี้การจัดการเรียนรู้

2.2.1 ความหมายของตัวบ่งชี้

คำว่า “Indicator” ในภาษาไทยมีการใช้คำอย่างหลากหลาย เช่น ตัวชี้วัด ตัวชี้ ตัวชี้ना ดชนี เครื่องชี้วัด และตัวบ่งชี้ เป็นต้น คำเหล่านี้ถูกใช้เป็นมาตรฐานทางสถิติ หรือเครื่องชี้สถานะบางอย่าง เพื่อใช้วิเคราะห์เกี่ยวกับสภาพการณ์หรือภาวะการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับปัจจัยการผลิต กระบวนการดำเนินงาน การใช้ทรัพยากรที่มีอยู่หรือผลผลิต หรือผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น ในที่นี้ขอใช้คำว่า “ตัวชี้วัด” ซึ่งเป็นคากลาง ๆ สำหรับสื่อความหมายถึง “Indicator” มีผู้ให้คำนิยามของ “ตัวชี้วัด” กันอย่างหลากหลาย ขอยกตัวอย่างเป็นแนวทางของความหมายของตัวชี้วัด ดังนี้

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545-2546, น. 64-87) ซึ่งแต่ละคำมีความหมาย ในลักษณะเดียวกัน คือ เป็นเครื่องแสดงสภาวะหรือสภาพการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไป การเลือกใช้คำแต่ละคำก็ขึ้นอยู่กับมิติของหน่วยงานที่มีหน้าที่ในการจัดเก็บข้อมูลสารสนเทศนั้น ตัวบ่งชี้ ตรงกับคำว่า Indicator ในภาษาอังกฤษ มีความหมายใกล้เคียงกับคำว่า ดัชนี หรือ Index นักวิชาการไทยแปลคำศัพท์ Indicator ไว้หลากหลาย แต่แปลคำว่า index ตรงกัน โดยแปลความหมายไว้สองแบบ คือ แบบแรกแปลว่าดัชนี สำหรับความหมายที่เป็นรูปแบบหนึ่งของตัวบ่งชี้ และแบบที่สองแปลว่า ดรรชนี สำหรับความหมายที่เป็นรายการคั่นเรื่องหรือคั่นชื่อของผู้แต่งหรือคั่นชื่อของวารสาร สำนักงานปฏิรูปการศึกษา (2545, น. 32) มีผู้ให้คานิยามของ “ตัวชี้วัด” กันอย่างหลากหลาย ขอยกตัวอย่างเป็นแนวทางของความหมายของตัวชี้วัด ดังนี้

Oxford Dictionary (2002, p. 326, อ้างถึงใน Cited In John Stone, 2002, p. 2) ได้ให้ความหมายของตัวบ่งชี้ไว้ว่า ตัวบ่งชี้เป็นสิ่งที่ชี้หรือบอก ทิศทางไปสิ่งใดสิ่งหนึ่ง (Indicators as that Which Points Out or Directs attention to something) พจนานุกรม เว็บสเตอร์ Webster’s Dictionary (1993, p. 208) ได้ให้ความหมายของตัวบ่งชี้ไว้ว่า ตัวบ่งชี้ หมายถึง สิ่งที่ชี้บอกหรือชี้ให้เห็นสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้ค่อนข้างแม่นยำไม่มากก็น้อย (Something which Point out or Points to with More or Less Exactness) John stone (1981, p. 32) กล่าวว่า ตัวบ่งชี้ หมายถึง สารสนเทศที่บ่งบอกปริมาณเชิงสัมพันธ์หรือสภาวะของสิ่งที่มุ่งวัดในเวลาใดเวลาหนึ่ง โดยไม่จำเป็นต้องบ่งบอกสภาวะที่จงใจหรือชัดเจน แต่บ่งบอกหรือสะท้อนภาพของสถานการณ์ที่เราสนใจเข้าไปตรวจสอบอย่างกว้างๆหรือให้ภาพเชิงสรุปทั่วไป ซึ่งอาจมีการเปลี่ยนแปลงได้ในอนาคต Burstein, Oakes & Guiton (1992, p. 410) ได้ให้ความหมายของตัวบ่งชี้ (Indicators) ว่า หมายถึง ค่าสถิติที่ให้สารสนเทศเกี่ยวกับสถานะ คุณภาพ หรือผลการปฏิบัติงานของระบบการศึกษา ซึ่งอาจเป็นค่าสถิติเฉพาะเรื่องหรือค่าสถิติรวม (Single or Composite Statistics) ก็ได้ โดยจะต้องมีเกณฑ์มาตรฐานสำหรับการตัดสินใจ นอกจากนี้ยังต้องให้สารสนเทศที่สอดคล้องกับคุณลักษณะที่ต้องการวัดด้วย ศิริชัย กานจนวาลี (2552, น. 82) ได้กล่าวไว้ว่า ตัวบ่งชี้ หมายถึง ตัวประกอบ ตัวแปร หรือค่าที่สังเกตได้ ซึ่งใช้บ่งบอกสถานภาพหรือลักษณะการดำเนินงานหรือผลการดำเนินงาน เช่น ตัวบ่งชี้

ผลสำเร็จของการเรียนการสอนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย อาจเป็น GPA ของนักเรียน อัตราการสอบเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยได้ อัตราการได้งานทำ เป็นต้น ตัวบ่งชี้สภาวะเศรษฐกิจของสังคม เช่น ดัชนีราคาสินค้า อัตราดอกเบี้ย อัตราเงินเฟ้อ อัตราการว่างงาน อัตราการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจ เป็นต้น ตัวบ่งชี้เป็นสิ่งที่มีความผูกพันกับเกณฑ์และมาตรฐาน ซึ่งใช้เป็นตัวตัดสินความสำเร็จหรือคุณค่าของการดำเนินงานหรือผลการดำเนินงานที่ได้รับ นงลักษณ์ วิรัชชัย, ศศิมาศ ณ วิเชียร และพิสมัย ธรทัย (2551, น. 19) ได้ให้ความหมาย ตัวบ่งชี้ หมายถึง ตัวแปรประกอบหรือองค์ประกอบที่มีค่าแสดงถึงลักษณะหรือปริมาณของสภาพที่ต้องการศึกษา ณ ช่วงเวลาหนึ่ง

ค่าตัวบ่งชี้แสดง/ระบุ/บ่งบอกถึงสภาพที่ต้องการศึกษาเป็นองค์รวมแต่มีความชัดเจนเพียงพอที่จะใช้ในการเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้เพื่อประเมินสภาพที่ต้องการศึกษาได้ และใช้ในการเปรียบเทียบระหว่างช่วงเวลาที่แตกต่างกันเพื่อให้ทราบถึงความเปลี่ยนแปลงของสภาพที่ต้องการศึกษาได้

The American Heritage Dictionary (1972) ได้นิยามตัวชี้วัดว่า หมายถึง ข้อความที่ใช้บ่งบอกหรือเครื่องมือที่ใช้ติดตามการดำเนินงานหรือสถานะของระบบ Oxford Dictionary (1981) ได้ให้ความหมายตัวชี้วัดว่า หมายถึง สิ่งที่ใช้ชี้หรือบอกทิศทางไปที่สิ่งใดสิ่งหนึ่ง

John stone (1981) กล่าวว่าตัวชี้วัด หมายถึง ตัวแปรหรือตัวประกอบ (Factor) ที่ใช้วัดเพื่อให้ได้คุณค่าหรือคุณลักษณะ ซึ่งบ่งบอกสถานภาพของลักษณะ หรือผลของสิ่งใดสิ่งหนึ่งในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่ง

นางลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวานิช (2551, น. 51) ได้สรุปว่า index หมายถึง สัดส่วนหรืออัตราส่วนระหว่างปริมาณสองจำนวน หรือการเปรียบเทียบปริมาณระหว่างช่วงเวลาหนึ่งกับช่วงเวลาหนึ่ง ซึ่งตามความหมายนี้ Indicator จึงมีความหมายกว้างกว่าคำว่า Index เพราะ Index เป็น Indicator ชนิดหนึ่งเขียนในรูปอัตราส่วนของปริมาณสองจำนวน แต่ Indicator อาจไม่ใช่ Index ก็ได้

สุรศักดิ์ มีโชค (2552, น. 32) ได้สรุปความหมายของตัวบ่งชี้ว่า ตัวบ่งชี้ หมายถึง ตัวประกอบ หรือสารสนเทศที่บ่งบอกถึงสภาพ หรือทิศทาง หรือผลการดำเนินงาน ตลอดจนปัญหาอุปสรรคของการดำเนินงาน ซึ่งทำให้สามารถวินิจฉัยชี้สถานะและช่วยชี้บทบาทหน้าที่ ตลอดจนสภาพปัญหาอุปสรรคของการดำเนินงานในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่งได้

วิโรจน์ สารรัตน์ (2556, น. 4) กล่าวถึง ตัวบ่งชี้ (Indicator) เป็นสิ่งที่บ่งชี้ถึงข้อมูลที่นำมาใช้เพื่อชี้ให้เห็นอะไรบางอย่าง มีความหมายใกล้เคียงกับคำว่า ดัชนี หรือคำว่า Index ซึ่ง Index หมายถึง สัดส่วนหรืออัตราส่วนระหว่างปริมาณสองจำนวนหรือการเปรียบเทียบปริมาณระหว่างเวลาหนึ่งกับอีกเวลาหนึ่ง อันเป็นความหมายของเลขดัชนี (Index Number) แต่ตัวบ่งชี้ (Indicator) มีความหมายกว้างกว่าดัชนี ดัชนีจัดว่าเป็นตัวบ่งชี้ชนิดหนึ่ง โดยที่ลักษณะของดัชนีต้องอยู่ในรูปของอัตราส่วนระหว่างปริมาณสองจำนวน แต่ตัวบ่งชี้ไม่มีข้อจำกัดว่าจะต้องอยู่ในรูปอัตราส่วน จากความหมายของ ดัชนี และ ตัวบ่งชี้ ข้างต้น อาจกล่าวได้ว่า ดัชนี (Index) นั้นถือเป็นส่วนหนึ่งของตัวบ่งชี้ (indicator) หรือเป็นตัวบ่งชี้ ซึ่งเขียนในรูปอัตราส่วนระหว่างปริมาณสองจำนวนที่สามารถจัดเก็บและนำมาวิเคราะห์เปรียบเทียบด้วยวิธีการทางสถิติเพื่อประโยชน์ในการวางแผนและพัฒนา

เอี่ยมพร หลินเจริญ (2547, น. 11) และจากนิยามของตัวบ่งชี้ข้างต้นสามารถสรุปความหมายของตัวบ่งชี้ได้ว่า ตัวบ่งชี้ หมายถึง ตัวประกอบ หรือสารสนเทศที่บ่งบอกถึงสภาพ ลักษณะ ทิศทาง ผลการดำเนินงานหรือปริมาณของสภาพที่ต้องการศึกษา ณ ช่วงเวลาใดเวลาหนึ่งซึ่ง

สารสนเทศดังกล่าวอาจอยู่ในรูปของข้อความ ตัวประกอบ ตัวแปรหรือค่าที่สังเกตได้เป็นตัวเลขโดยลักษณะดังกล่าวเป็นการนำข้อมูลตัวแปร ข้อเท็จจริงมาสัมพันธ์กัน ค่าของตัวบ่งชี้ที่สามารถแสดง ระบุหรือบ่งบอกถึงสภาพที่ต้องการศึกษาเป็นองค์รวมอย่างกว้างๆแต่มีความชัดเจนเพียงพอที่จะใช้ในการเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้เพื่อประเมินสภาพที่ต้องการศึกษาได้และใช้ในการเปรียบเทียบระหว่างเวลาที่ต่างกันเพื่อให้ทราบถึงเปลี่ยนแปลงของสภาพที่ต้องการศึกษาได้ ซึ่งตัวบ่งชี้จะใช้เป็นสิ่งที่ใช้บ่งชี้ และกากับแนวทางในการปฏิบัติงาน ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้คำว่า “ตัวบ่งชี้” เนื่องจากเป็นความหมายที่ครอบคลุมเป็นกลางและในปัจจุบันวงการศึกษาก็นิยมใช้คำนี้ในการประเมินการดำเนินงานทางการศึกษาในระดับต่าง ๆ ทั่วไป

รัตนะ บัวสนธ์ (2550, น. 6) ได้ให้ความหมายว่า ตัวบ่งชี้ หมายถึงคุณลักษณะใด ๆ ก็ตามที่สามารถสังเกตหรือบ่งบอกสะท้อนสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่มีลักษณะเป็นนามธรรมให้เห็นได้ชัดเจนตัวบ่งชี้และมาตรฐานจะมีความสัมพันธ์กันในลักษณะที่ภายใต้มาตรฐานหนึ่งซึ่งเป็นข้อความที่มีลักษณะเป็นนามธรรมนั้นจะต้องมีตัวบ่งชี้ย่อยๆที่มีลักษณะเป็นรูปธรรมสะท้อนความเป็นตัวแทนของมาตรฐานนั้น ๆ

สำนักงานรับรองและประเมินคุณภาพการศึกษา (2554, น. 41) ได้ให้ความหมายว่า ตัวบ่งชี้ (Indicator) หมายถึงตัวประกอบตัวแปรหรือค่าที่สังเกตได้ซึ่งบ่งบอกสถานภาพหรือสะท้อนลักษณะการดำเนินงานหรือผลการดำเนินงานที่สามารถวัดและสังเกตได้เพื่อบอกสภาพทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพในประเด็นที่ต้องการ

จากความหมายของตัวชี้วัดที่มีผู้ให้ไว้ต่างๆ กัน พอจะสรุปได้ว่า “ตัวชี้วัด” มีลักษณะที่สำคัญ 2 ประการ ได้แก่

1. ตัวชี้วัดจะต้องสามารถให้ค่า หรือบ่งบอกคุณลักษณะของสิ่งที่ทำการวัดว่ามีปริมาณหรือคุณลักษณะเช่นไร ส่วนจะมีความหมายอย่างไร จะต้องนำไปตีค่า หรือเปรียบเทียบกับเกณฑ์ หรือมาตรฐาน จึงจะทราบได้ว่า สิ่งนั้นมีค่าสูงหรือต่ำ ได้มาตรฐานหรือไม่ เพียงใด

2. ค่าหรือคุณลักษณะที่ได้จากตัวชี้วัดมีความหมายภายใต้เงื่อนไข 2 ประการ คือ

- 2.1 เงื่อนไขของเวลา กล่าวคือ ตัวชี้วัดจะบ่งบอกสถานภาพของสิ่งที่มุ่งวัดเฉพาะช่วงเวลาใดเวลาหนึ่ง เช่น ระยะเวลา 1 สัปดาห์, 3 เดือน, 1 ปี ขึ้นอยู่กับระยะเวลาที่เก็บรวบรวมข้อมูลมาใช้และการตีความหมาย

- 2.2 เงื่อนไขของสถานที่ กล่าวคือ ตัวชี้วัดจะบ่งบอกสถานภาพของสิ่งที่มุ่งวัดเฉพาะในเขตพื้นที่ หรือบริเวณ หรือส่วนใดส่วนหนึ่งของระบบที่ทำการตรวจสอบ เช่น ระดับตำบล อำเภอ จังหวัด ด้านปัจจัย กระบวนการ หรือผลลัพธ์ เป็นต้น

ในการประเมินตัวชี้วัด จะถูกพัฒนาขึ้นมาจากประเด็นที่ต้องการประเมิน โดยตัวชี้วัดนี้จะแสดงให้เห็นถึง สภาพการณ์ที่เป็นอยู่ หรือที่เกิดขึ้นในประเด็นที่ต้องการประเมิน ตัวชี้วัดที่

พัฒนาขึ้นมา นั้น จะต้องมีความเหมาะสมกับประเด็นที่ต้องการประเมินสามารถวัดได้แม่นยำ ถูกต้อง และที่สำคัญต้องกำหนดเกณฑ์ หรือเป้าหมายที่ต้องการบรรลุสำหรับตัวชี้วัดนั้น ๆ

การพัฒนาตัวชี้วัดใช้เป็นเครื่องมือบอกถึงระดับการพัฒนานั้นเอง เดิมการพัฒนาประเทศมีจุดมุ่งหมาย ที่สำคัญ คือ การพัฒนาด้านเศรษฐกิจ ดังนั้น จึงใช้ผลิตภัณฑ์มวลรวมประชาชาติ (Gross National Product: GNP) วัดการพัฒนา แต่ในสภาพความเป็นจริงแล้ว การพัฒนาทางเศรษฐกิจ จะมีผลควบคู่ไปกับการพัฒนาทางด้านสังคมเสมอ การใช้ผลิตภัณฑ์มวลรวมประชาชาติ เพียงตัวเดียวไม่สามารถบอกถึงสภาพทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปได้

ยุคต่อมาของการพัฒนา มุ่งพิจารณาที่ประชากรเป้าหมายของการพัฒนาว่า ควรมีคุณภาพชีวิต (Quality of Life) ที่ดีขึ้น หรืออีกแนวทางหนึ่ง จะใช้คำว่า ความเป็นอยู่ที่ดี (Well Being) เริ่มมีการแยกแยะประเด็นต่างๆ ที่แสดงถึง คุณภาพชีวิตหรือความเป็นอยู่ที่ดี ทำให้ตัวชี้วัดผลการพัฒนาเกิดขึ้นมากมายในภาคเอกชนก็พบว่า มีหน่วยงานที่ให้ความสำคัญกับการจัดทำเครื่องชี้วัดคุณภาพชีวิตและสังคม ได้แก่ มูลนิธิเพื่อนหญิง คณะกรรมการประสานงานองค์กรพัฒนาเอกชนเพื่อการพัฒนาสาธารณสุขมูลฐาน สภาก่อการพัฒนารวมเด็กและเยาวชน เป็นต้น สิ่งที่น่าสนใจเกี่ยวกับเครื่องชี้วัดคุณภาพชีวิตที่กล่าวมา คือ เครื่องชี้วัดเหล่านั้นจะถูกเปลี่ยนแปลง และปรับปรุงเป็นระยะตลอดมา ซึ่งแสดงให้เห็นว่า เครื่องชี้วัดที่จัดทำขึ้นไม่ได้เหมาะสมกับทุกสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไป หรือไม่สามารถใช้ได้ทุกระยะเวลา ทั้งนี้เพราะ ในลักษณะของการพัฒนาจะต้องมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นตลอดเวลา เครื่องชี้วัดหรือตัวชี้วัดที่สร้างขึ้นจึงควรมีลักษณะยืดหยุ่น สามารถเปลี่ยนแปลงให้เหมาะสมกับระยะเวลา และบริบทของพื้นที่เป้าหมาย

ทั้งนี้ ในการศึกษาครั้งนี้ได้กำหนดนิยามของตัวชี้วัด (Indicators) เพื่อเป็นแนวทางในการดำเนินการศึกษาไว้ว่า “ตัวชี้วัด หมายถึง ชุดเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินผลการปฏิบัติการใด ๆ ขององค์กรและบุคลากร ซึ่งในที่นี้หมายถึงความโปร่งใสในด้านต่าง ๆ ที่สำคัญของหน่วยงานภาครัฐ ซึ่งประกอบด้วย ตัวชี้วัด (Indicator) วิธีการประเมิน (Evaluated Method) และเกณฑ์การประเมิน (Evaluated Criteria) เพื่อสะท้อนถึงความโปร่งใสในการปฏิบัติงานของหน่วยงานภาครัฐ”

จากความหมายของดัชนีและตัวชี้วัดที่กล่าวมาแล้วนั้น จึงสรุปได้ว่า ตัวชี้วัด คือ ตัวแปรหรือค่าที่สังเกตได้ ที่ใช้บ่งบอกประสิทธิผลหรือสะท้อนผลลัพธ์การจัดการเรียนรู้แบบคู่ขนานในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นสิ่งที่บอกถึงข้อมูลที่น่ามาใช้เพื่อชี้ให้เห็นอะไรบางอย่าง เช่น ดัชนีชี้ประสิทธิภาพทางการบริหารจัดการ คุณภาพของผลผลิต ประสิทธิภาพของโครงการความสอดคล้องของวัตถุประสงค์ขององค์กรกับแผนชาติ ความชัดเจนของแนวคิด ความคุ้มค่าของการลงทุน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสรุปความหมายของตัวแปรหรือค่าที่สังเกตได้ ที่ใช้บ่งบอกสถานภาพหรือสะท้อนลักษณะให้เห็นถึงคุณลักษณะที่จะประเมินการดำเนินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2.2.2 ประเภทของตัวบ่งชี้

ตัวบ่งชี้จำแนกได้หลายประเภทขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการจำแนก อาทิ จำแนกโดยอาศัยเกณฑ์วิธีการสร้าง จำแนกโดยอาศัยฐานของการตีความหมายค่าตัวบ่งชี้ จำแนกตามลักษณะค่าของตัวบ่งชี้ หรืออาศัยตามทฤษฎีระบบ ซึ่งสามารถสรุปได้ ดังนี้ Johnstone (1981, pp. 15-22)

2.2.2.1 จำแนกตามวิธีการสร้าง ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ 3 ประเภท ได้แก่

1) ตัวบ่งชี้ตัวแทน (Representative Indicators) คือ ตัวบ่งชี้ประเภทนี้จะใช้เพียงตัวแปรใดตัวแปรหนึ่ง เพื่อสะท้อนให้เห็นแง่มุมของระบบการศึกษา แต่อย่างไรก็ดีปัจจุบันตัวบ่งชี้ตัวแทนไม่ค่อยนิยมนำมาใช้มากนัก เนื่องจากมีปัญหาเกี่ยวกับความตรงและความเที่ยง เพราะเหตุว่าการเลือกใช้เพียงตัวบ่งชี้ตัวเดียวไม่สามารถสะท้อนหรือบ่งชี้ ถึงสิ่งนั้น ๆ ได้อย่างแท้จริง

2) ตัวบ่งชี้เดี่ยว (Disaggregative Indicators) คือ ตัวบ่งชี้ที่อาศัยการนิยามตัวแปรแต่ละตัวที่เป็นอิสระจากกัน และแต่ละตัวก็บ่งชี้ลักษณะของสิ่งที่ต้องการศึกษาเพียงเฉพาะด้านใดด้านหนึ่ง การจะใช้ตัวแปรเหล่านี้บ่งชี้ถึงสิ่งใดนั้นก็จะต้องใช้ตัวแปรย่อย ๆ เหล่านี้รวมกันทั้งหมดเพื่อบ่งชี้ถึงสิ่งดังกล่าว ดังนั้นการวิเคราะห์และนำเสนอตัวบ่งชี้ประเภทนี้จึงค่อนข้างยุ่งยาก เนื่องจากมีจำนวนตัวแปรย่อยมาก นอกจากนั้นการนิยามตัวแปรย่อยมักมีปัญหาเกี่ยวกับการนิยามที่ไม่เป็นอิสระจากกันได้จริงหรือมีความสัมพันธ์กันนั่นเอง ซึ่งทำให้เกิดความซ้ำซ้อนในการบ่งชี้สิ่งใดสิ่งหนึ่ง

3) ตัวบ่งชี้ประกอบ (Composite Indicators) ตัวบ่งชี้ลักษณะนี้เป็นการรวมตัวแปรทางการศึกษาหลาย ๆ ตัวเข้าด้วยกันเพื่อใช้บ่งชี้สภาพการศึกษาเรื่องใดเรื่องหนึ่ง การรวมตัวแปรเข้าด้วยกันจะทำการรวมตามน้ำหนักความสำคัญที่เป็นจริงของตัวแปรเหล่านั้น ทั้งนี้ในการตีความหมายของตัวบ่งชี้ประเภทนี้จะตีความในลักษณะเป็นภาพเฉลี่ยหรือเป็นกลาง ๆ ของตัวแปรดังกล่าว ตัวบ่งชี้ประเภทนี้ค่อนข้างนิยมใช้กันมากในปัจจุบัน เพราะมีความตรงและความเที่ยงสูง นอกจากนั้นยังให้สารสนเทศที่มีประโยชน์เป็นอย่างมากในการวางแผน กำกับ และประเมินทางการศึกษา

2.2.2.2 จำแนกตามการตีความหมายค่าตัวบ่งชี้ การจำแนกเช่นนี้พิจารณาจากการตีความหมายของค่าของตัวบ่งชี้ในระบบการศึกษาที่เฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่ง ซึ่งแบ่งได้เป็น 3 ประเภท ได้แก่

1) ตัวบ่งชี้แบบอิงกลุ่ม (Norm Referenced Comparison) หมายถึง ตัวบ่งชี้ในระบบการศึกษาหนึ่งที่ตีความหมายโดยการนำไปใช้เปรียบเทียบกับระบบการศึกษาอื่นในช่วงเวลาเดียวกัน

2) ตัวบ่งชี้แบบอิงตนเอง (Self Reference Comparison) หมายถึง ตัวบ่งชี้ในระบบการศึกษาเดียวกันที่ตีความหมายโดยนำมาเปรียบเทียบในช่วงเวลาที่แตกต่างกัน

3) ตัวบ่งชี้แบบอิงเกณฑ์ (Criterion Referenced Comparison) หมายถึง ตัวบ่งชี้ที่ตีความหมาย โดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์หรือเป้าหมายในเชิงอุดมคติที่กำหนดไว้แล้ว

2.2.2.3 จำแนกตามลักษณะค่าของตัวบ่งชี้ จำแนกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1) ตัวบ่งชี้สัมบูรณ์ (Absolute Indicators) หมายถึง ตัวบ่งชี้ที่ค่าบอก ปริมาณที่แท้จริงและมีความหมายในตัวเอง

2) ตัวบ่งชี้สัมพัทธ์หรืออัตราส่วน (Relative or Ratio Indicators) หมายถึง ตัวบ่งชี้ที่ค่าเป็นปริมาณเทียบเคียงกับค่าอื่น ๆ

2.2.2.4 จำแนกตามทฤษฎีระบบ จำแนกเป็น 3 ประเภท ดังนี้

1) ตัวบ่งชี้ด้านปัจจัยนำเข้า (Input Indicators) หมายถึง ตัวบ่งชี้ที่ เกี่ยวข้องทรัพยากรในการดำเนินงานใดงานหนึ่ง

2) ตัวบ่งชี้ด้านกระบวนการ (Process Indicators) หมายถึง ตัวบ่งชี้ที่ แสดงถึงกิจกรรมหรือวิธีดำเนินงานในขั้นตอนต่าง ๆ

3) ตัวบ่งชี้ด้านผลผลิต (Output Indicators) หมายถึง เป็นตัวบ่งชี้ที่แสดง ถึงผลสำเร็จของการดำเนินงานหรือดำเนินกิจกรรมใด ๆ ซึ่งหมายรวมถึงผลกระทบและผลลัพธ์ด้วย

จากประเภทของตัวบ่งชี้ดังกล่าวสรุปได้ว่า ตัวบ่งชี้จำแนกได้หลายประเภทขึ้นอยู่กับ เกณฑ์ที่ใช้ในการจำแนกซึ่งวิธีการที่น่าเสนอคือ จำแนกโดยอาศัยเกณฑ์วิธีการสร้าง อาศัยฐานของ การตีความหมายค่าตัวบ่งชี้ อาศัยลักษณะค่าของตัวบ่งชี้ และอาศัยตามทฤษฎี ในการวิจัยพัฒนารูปแบบ การประเมินการการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน ครั้นนี้ ใช้หลักการพัฒนาตัวบ่งชี้ประกอบ (Composite Indicators) ซึ่งเป็นการ รวมตัวแปรทางการศึกษาหลาย ๆ ตัวเข้าด้วยกันเพื่อใช้บ่งชี้สภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เป็น การรวมตัวแปรเข้าด้วยกัน ทำการรวมตามน้ำหนักความสำคัญที่เป็นจริงของตัวแปรและเป็นวิธีที่นิยม ใช้กันมากในปัจจุบัน เพราะมีความตรงและความเที่ยงสูง นอกจากนั้นยังให้สารสนเทศที่มีประโยชน์ เป็นอย่างมากในการวางแผน กำกับ และประเมินทางการศึกษา อันจะส่งผลต่อการจัดการศึกษาแบบ คู่ขนานได้ในอนาคต

2.2.3 ลักษณะของตัวบ่งชี้ที่ดี

ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 82) ให้แนวคิดเกี่ยวกับคุณสมบัติของตัวบ่งชี้ที่ดีควรมี คุณสมบัติดังนี้

1. ความตรง (Validity) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องบ่งชี้ได้ตามคุณลักษณะที่ต้องการวัด อย่างถูกต้องแม่นยำ ตัวบ่งชี้ที่วัดได้อย่างถูกต้องแม่นยำ ตรงตามคุณลักษณะที่มุ่งวัดนั้นมีลักษณะดังนี้

1.1 มีความตรงประเด็น (Relevant) ตัวบ่งชี้ต้องชี้วัดได้ตรงประเด็น มีความ เชื่อมโยงสัมพันธ์หรือเกี่ยวข้องโดยตรงกับคุณลักษณะที่มุ่งวัด

1.2 มีความเป็นตัวแทน (Representative) ตัวบ่งชี้ที่ดีต้องมีความเป็นตัวแทนคุณลักษณะที่มุ่งวัด หรือมีมุมมองที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญของคุณลักษณะที่มุ่งวัดอย่างครบถ้วน

2. ความเที่ยง (Reliability) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องบ่งชี้คุณลักษณะที่มุ่งวัดได้อย่างน่าเชื่อถือคงเส้นคงวา หรือบ่งชี้ได้คงที่เมื่อทำการวัดซ้ำในช่วงเวลาเดียวกัน ตัวบ่งชี้ที่สามารถชี้ได้อย่างคงเส้นคงวาเมื่อทำการวัดซ้ำนั้น มีลักษณะดังนี้

2.1 ความเป็นปรนัย (Objectivity) ตัวบ่งชี้ต้องชี้วัดได้อย่างเป็นปรนัย การตัดสินใจเกี่ยวกับค่าของตัวบ่งชี้ ควรขึ้นอยู่กับสถานะที่เป็นอยู่หรือคุณสมบัติของสิ่งนั้นมากกว่าที่จะขึ้นอยู่กับความรู้สึกตามอัตวิสัย

2.2 มีความคลาดเคลื่อนต่ำ (Minimum Error) ตัวบ่งชี้ต้องชี้วัดได้อย่างมีความคลาดเคลื่อนต่ำ ค่าที่ได้ต้องมาจากแหล่งข้อมูลที่น่าเชื่อถือ

2.3 ความเป็นกลาง (Neutrality) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องมีความเป็นกลางปราศจากความลำเอียง (Bias) ไม่น้อมเอียงเข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง ไม่ชี้นำโดยการเน้นการบ่งชี้เฉพาะลักษณะความสำเร็จ หรือความล้มเหลว หรือความไม่ยุติธรรม

2.4 ความไว (Sensitivity) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องมีความไวต่อคุณลักษณะที่มุ่งวัด สามารถแสดงความผันแปรหรือความแตกต่างระหว่างหน่วยวิเคราะห์ได้อย่างชัดเจน โดยตัวบ่งชี้จะต้องมีมาตราและหน่วยวัดที่มีความละเอียดเพียงพอ

2.5 สะดวกในการนำไปใช้ (Practicality) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องสะดวกต่อการนำไปใช้ ใช้ได้ดีและได้ผลโดยมีลักษณะดังนี้

2.5.1 เก็บข้อมูลง่าย (Availability) ตัวบ่งชี้จะต้องสามารถนำไปใช้วัดหรือเก็บข้อมูลได้สะดวก สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลจากการตรวจ นับ วัด หรือสังเกตได้ง่าย

2.5.2 การแปลความหมายง่าย (Interpretability) ตัวบ่งชี้ที่ดีควรให้ค่าการวัดที่มีจุดสูงสุด และต่ำสุด เข้าใจง่ายและสามารถสร้างเกณฑ์ตัดสินคุณภาพได้ง่าย

2.2.4 คุณภาพของตัวบ่งชี้

Johnstone (1981, pp. 55 – 70) ได้เสนอแนวคิดในการตรวจสอบคุณภาพของตัวบ่งชี้ไว้ 2 ประเด็น คือ

1. การตรวจสอบความตรงภายใน (Internal Validity) การพัฒนาตัวบ่งชี้เพื่อให้เกิดความตรงภายในนั้น ผู้วิจัยจะต้องกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการ (Operation Definition) ของตัวแปรที่นำมาสร้างตัวบ่งชี้เป็นดังนี้

1.1 การนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรต้องชัดเจน ครอบคลุมองค์ประกอบของสิ่งที่ต้องการศึกษา

- 1.2 นิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปร ต้องสามารถทำการตรวจวัดได้ในสภาพจริง
- 1.3 ตัวแปรที่นำมาสร้างทั้งหมดต้องเป็นตัวแทนของสิ่งที่เราต้องการศึกษา
2. การตรวจสอบความเชื่อมั่น (Reliability) ตัวบ่งชี้ที่ดีต้องมีความเชื่อมั่นความคงเส้นคงวาในการวัด ซึ่งได้เสนอวิธีการควบคุมกระบวนการต่าง ๆ ให้เกิดความเชื่อมั่น ดังนี้
 - 2.1 การกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวบ่งชี้ถูกต้องชัดเจนตรงความเป็นจริง
 - 2.2 การเก็บรวบรวมข้อมูลต้องมีกระบวนการที่ดีและถูกต้อง
 - 2.3 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลต้องมีคุณภาพ
 - 2.4 การวิเคราะห์ข้อมูลถูกต้องตามหลักการ

2.2.5 เทคนิควิธีการพัฒนาตัวบ่งชี้

รัตนะ บัวสนธ์ (2550, น. 158 - 163) ได้กล่าวถึง เทคนิควิธีการสำหรับการศึกษาลึบค้นเพื่อให้ได้ข้อมูลต่าง ๆ ที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ ในขั้นการสร้างและขั้นการตรวจสอบคุณภาพของตัวบ่งชี้ที่นี้อาจจำแนกเป็น 3 ประเภท ได้แก่

1. เทคนิควิธีเชิงคุณภาพ
 - 1.1 การสำรวจสังเคราะห์เอกสาร (Documentary Survey) การสำรวจสังเคราะห์เอกสารในขั้นการนิยาม จำแนก และคัดเลือกตัวแปร เพื่อนำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ เอกสารที่ควรสำรวจและทำการสังเคราะห์ได้แก่ หนังสือ ตำรา หรือเอกสารสิ่งพิมพ์เกี่ยวกับทฤษฎี แนวคิด ต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่มุ่งศึกษา หรือตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่มุ่งศึกษา ตลอดจนงานวิจัยของหน่วยงานหรืองานส่วนบุคคลที่ได้ทำการศึกษเกี่ยวกับตัวแปรหรือสิ่งที่มุ่งศึกษา ในการสังเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากเอกสารเหล่านี้ก็จะทำการสังเคราะห์ในเชิงคุณภาพ (Qualitative Synthesis) โดยกำหนดจำแนกเป็นประเด็นที่จะสังเคราะห์แล้วทำการอ่านวิเคราะห์และสังเคราะห์ ตามประเด็นที่กำหนดไว้ ผลของการสำรวจ สังเคราะห์เอกสารจะช่วยคัดเลือกตัวแปรได้อย่างสมเหตุสมผล โดยมีเอกสารหลักฐานสนับสนุนการตัดสินใจเลือกตัวแปรดังกล่าว
 - 1.2 การศึกษาภาคสนาม (Field Study) การศึกษาภาคสนามอาจจะนำมาใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ได้สองกรณี คือ ใช้สำหรับการคัดเลือก ค้นหาตัวแปรเพิ่มเติม และใช้สำหรับการตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้ในเชิงประจักษ์ กรณีใช้สำหรับ คัดเลือก ค้นหาตัวแปรเพิ่มเติมนั้นจะเป็นการเข้าไปศึกษาในภาคสนามซึ่งมีปรากฏการณ์ของสิ่งที่เรามุ่งศึกษาปรากฏอยู่ สำหรับกรณีการตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้โดยใช้วิธีการศึกษาในภาคสนามนั้นจะกระทำภายหลังจากสร้างตัวบ่งชี้เสร็จแล้ว และต้องตรวจสอบเชิงประจักษ์กับปรากฏการณ์ของสิ่งที่มุ่งศึกษาที่มีอยู่จริงว่า ตัวบ่งชี้ดังกล่าวนี้สามารถอธิบายลักษณะต่าง ๆ ของปรากฏการณ์นั้นได้ครอบคลุมมากน้อยเพียงไร
 - 1.3 การสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) การสนทนากลุ่มเป็นอีกเทคนิคหนึ่งของวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพที่ใช้ทำการศึกษเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความรู้สึกนึกคิด

การให้เหตุผล การตัดสินใจ และพฤติกรรมของกลุ่มบุคคลที่มีต่อคำถามประเด็นต่าง ๆ ที่นักวิจัยหรือผู้ดำเนินการสนทนากำหนดไว้ล่วงหน้าเพื่อทำการศึกษา กลุ่มคนที่สนทนาไม่ได้เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ หากแต่เป็นคนที่ได้รับการคัดเลือกโดยนักวิจัย เพื่อให้เข้าร่วมกลุ่มสนทนา และได้คำตอบหรือข้อมูลจากการสนทนาตามวัตถุประสงค์ที่นักวิจัยกำหนด เราสามารถนำมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ได้ในส่วนที่เกี่ยวกับการคัดเลือกตัวแปรที่จะนำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ของสิ่งที่มีงศึกษา โดยให้สมาชิกในกลุ่มสนทนา ได้ร่วมกันแสดงความคิดเห็น อภิปรายเกี่ยวกับตัวแปรหรือประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่มีงศึกษานั้น ๆ

1.4 การวิพากษ์วิจารณ์และการตัดสินใจของผู้เชี่ยวชาญ (Criticism and Connoisseurship) เทคนิคนี้สามารถนำมาใช้ได้ในการที่ต้องการตรวจสอบตัวแปรที่จะนำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ ตลอดจนการตรวจสอบตัวบ่งชี้ที่สร้างเสร็จแล้ว โดยการจัดให้ผู้เชี่ยวชาญในเรื่องที่มีงศึกษา ได้มาพบปะแลกเปลี่ยน วิพากษ์วิจารณ์ พร้อมทั้งให้ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับหรือพัฒนาตัวบ่งชี้ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

2. เทคนิควิธีการเชิงปริมาณ

2.1 เทคนิคเดลฟาย (Delphi Technique) เป็นวิธีการหาคำตอบที่เป็นฉันทามติ (Consensus) ของคนกลุ่มหนึ่งในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ซึ่งได้รับการคัดเลือกกว่าเป็นผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ โดยที่กลุ่มคนเหล่านี้ไม่ต้องเผชิญหน้ากัน แต่จะให้คำตอบผ่านแบบสอบถามความคิดเห็นตามประเด็นข้อคำถามต่าง ๆ ที่สร้างขึ้นตามวัตถุประสงค์ของการศึกษาในแต่ละครั้ง ซึ่งผลของการตอบแบบสอบถามในครั้งแรกจะได้รับการวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติ เพื่อแสดงให้เห็นถึงช่วงคำตอบที่เป็นความคิดเห็นของกลุ่ม และความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญคนนั้น ๆ หลังจากนั้นก็จะส่งแบบสอบถามพร้อมผลการวิเคราะห์นี้กลับไปให้ผู้เชี่ยวชาญแต่ละคนได้แสดงความคิดเห็นต่อข้อคำถามแต่ละข้ออีกครั้งว่าจะยืนยันหรือเปลี่ยนคำตอบตามกลุ่ม ทำเช่นนี้เรื่อยไปจนกระทั่งคำตอบของผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่จะเห็นสอดคล้องกัน ซึ่งโดยปกติแล้วก็มักจะทำประมาณ 2- 4 ครั้ง และใช้กลุ่มผู้เชี่ยวชาญประมาณ 13 คน ขึ้นไป

2.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) เป็นเทคนิควิธีการทางสถิติที่ใช้วิเคราะห์เพื่อหาลักษณะร่วมกันของตัวแปรหลาย ๆ ตัว ว่ามีลักษณะร่วมกันอย่างไร และมีกี่ประเภท หรือเกาะกลุ่มกันได้กี่กลุ่ม ทั้งนี้เมื่อพบลักษณะรวมตัวกันก็จะทำให้ลดตัวแปรลงโดยใช้องค์ประกอบเป็นตัวแทนของการศึกษาอธิบายสิ่งนั้น ปัจจุบันการวิเคราะห์องค์ประกอบแบ่งได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ ตามวัตถุประสงค์ของการวิเคราะห์ คือ การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

2.3 การวิเคราะห์จำแนกกลุ่ม (Discriminant Analysis) การจำแนกตัวแปรที่วัดเกี่ยวกับคุณลักษณะของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ว่าตัวแปรเหล่านี้สามารถที่จะจำแนกสิ่งนั้นได้ออกเป็นกี่กลุ่ม โดยอาศัยสมการการจำแนกกลุ่ม ซึ่งประกอบด้วยค่าประสิทธิภาพหรือน้ำหนักการจำแนกกับค่าการวัดตัวแปรนั้น ๆ เป็นตัวจำแนกกลุ่ม

2.4 การวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ (Multiple Regression Analysis) เป็นเทคนิควิธีการที่นำมาใช้เพื่อค้นหาว่ากลุ่มตัวแปรต้น ตัวใดที่สามารถจะทำนายตัวแปรตามได้บ้าง และตัวใดที่สามารถจะทำนายได้ดีที่สุด โดยอาศัยสมการถดถอยที่ประกอบด้วยค่าน้ำหนักการทำนายและค่าการวัดตัวแปรนั้น ๆ เป็นตัวทำนายหรือประมาณค่าตัวแปรตาม จะเห็นว่าแนวคิดพื้นฐาน (Basic Concept) ของการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณและการวิเคราะห์จำแนกกลุ่มมีลักษณะคล้ายคลึงกัน

3. เทคนิควิธีการผสมผสาน นอกเหนือจากการใช้เทคนิควิธีการเชิงคุณภาพ หรือเทคนิควิธีการเชิงปริมาณเพียงอย่างเดียวอย่างใดอย่างหนึ่งในการพัฒนาตัวบ่งชี้แล้ว สามารถนำวิธีการทั้งสองมาใช้ร่วมกันเพื่อพัฒนาตัวบ่งชี้ โดยอาศัยวิธีการเชิงคุณภาพเป็นตัวนำเพื่อการศึกษาปรากฏการณ์ในภาคสนามของสิ่งที่มุ่งศึกษา หลังจากนั้นจึงคัดเลือกและนิยามตัวแปรแล้วทำการวัดตัวแปร นำมาวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติ เพื่อยืนยันคัดเลือกตัวแปรนำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ต่อไปหรืออาจจะเริ่มจากการวิเคราะห์คัดเลือกตัวแปรด้วยวิธีการทางสถิตินำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้หลักจากนั้นจึงทำการตรวจสอบคุณภาพของตัวบ่งชี้ซ้ำด้วยวิธีการเชิงประจักษ์ โดยการเข้าไปศึกษาในภาคสนามที่มีปรากฏการณ์ของสิ่งที่มุ่งศึกษาปรากฏอยู่ก็ได้

จากเทคนิควิธีการพัฒนาตัวบ่งชี้ดังกล่าวสรุปได้ว่า การพัฒนาตัวบ่งชี้มีทั้งการพัฒนาโดยวิธีเชิงคุณภาพ วิธีเชิงปริมาณ และเทคนิควิธีการผสมผสาน ในขั้นตอนการพัฒนาตัวบ่งชี้ของการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาตัวบ่งชี้โดยใช้เทคนิคการพัฒนาเชิงคุณภาพ ดังนี้

1. ศึกษา วิเคราะห์ แนวคิดการจัดการเรียนรู้และการประเมินการจัดการเรียนรู้ โดยศึกษาสภาพการจัดการเรียนรู้ในปัจจุบัน ปัญหา และการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน พัฒนารูปแบบการประเมินและสาระอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง จากการศึกษาเอกสาร ตำรา บทความทางวิชาการ รายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้อง และสังเคราะห์ข้อมูลในเชิงคุณภาพ (Qualitative Synthesis) เพื่อใช้ในการนิยามเชิงปฏิบัติการ และนำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้

2. ศึกษาหาข้อมูลโดยการดำเนินการสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ และประเมินผลการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน จำนวน 9 คน ประกอบด้วย ผู้บริหารโรงเรียนที่จัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ผู้รับผิดชอบหรือครูผู้สอน และนักวิชาการที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เป็นการศึกษาภาคสนาม (Field Study) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพการจัดการเรียนรู้ในปัจจุบัน ปัญหา และการประเมินการจัดการเรียนรู้ ความคิดเห็นเกี่ยวกับ

การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ซึ่งเป็นการตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้ในเชิงประจักษ์กับปรากฏการณ์ของสิ่งที่มุ่งศึกษาที่มีอยู่จริงว่า ตัวบ่งชี้ดังกล่าวที่มีอยู่สามารถอธิบายลักษณะต่าง ๆ ของปรากฏการณ์นั้นได้ครอบคลุมมากน้อยเพียงไร

3. ดำเนินการวิเคราะห์ สังเคราะห์ ข้อมูลจากเอกสารงานวิจัย ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ นำมาร่างเป็นรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบการประเมินฯ และตัวบ่งชี้ การประยุกต์ใช้เทคนิคการระดมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) เพื่อทำการศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความรู้สึคนึกคิด การให้เหตุผล การตัดสินใจ และพฤติกรรมของกลุ่มบุคคลที่มีต่อคำถามประเด็นต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ล่วงหน้าเพื่อทำการศึกษา โดยให้สมาชิกในการระดมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) ได้ร่วมกันแสดงความคิดเห็น อภิปรายเกี่ยวกับตัวแปรหรือประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่มุ่งศึกษานั้น ๆ

4. วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการระดมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) มาทำการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) และนำเสนอผลการวิเคราะห์โดยการบรรยาย พัฒนารูปแบบฯ และคู่มือการประเมินการจัดการเรียนรู้ของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน นำผลการพิจารณา ตรวจสอบร่างรูปแบบการประเมินฯ จากการระดมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) ของผู้เชี่ยวชาญมาทำการวิเคราะห์ เพื่อคัดเลือกองค์ประกอบ ตัวบ่งชี้ ของรูปแบบการประเมินฯ พร้อมทั้งปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ นำคู่มือการประเมินที่ได้รับการแก้ไขแล้ว ไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน ผู้รับผิดชอบหรือครูผู้สอนแบบคู่ขนาน ซึ่งเป็นบุคคลเดียวกันในขั้นตอนการระดมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) เพื่อตรวจสอบความเหมาะสม ครอบคลุม ความชัดเจนของคู่มือการประเมินฯ และตรวจสอบความตรง (Validity) ของแบบประเมิน

2.3 แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนารูปแบบการประเมิน

ผู้วิจัยได้นำเสนอแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับแนวคิดการพัฒนารูปแบบการประเมินที่จะนำมาใช้ในการพัฒนารูปแบบฯ ครังนี้ รายละเอียดดังนี้

2.3.1 ทฤษฎีรูปแบบการประเมิน (A Theory of Evaluation Models)

โมเดลหรือรูปแบบการประเมินเป็นแนวทางรูปธรรมตามสภาพจริงที่ถ่ายโยงระบบความสัมพันธ์มาจากแนวคิดเชิงทฤษฎีการประเมินสู่แผนการปฏิบัติการทางการประเมิน รูปแบบการประเมินแต่ละรูปแบบจึงมีที่มาจากพื้นฐานทางปรัชญาและแนวคิดเชิงทฤษฎีที่แตกต่างกันนักประเมินจำเป็นต้องทำความเข้าใจถึงรากฐานของแต่ละรูปแบบ เพื่อจะได้เลือกใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล หรือทำการพัฒนารูปแบบใหม่ขึ้นมาใช้ได้อย่างเหมาะสม

ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 103) ได้กล่าวถึงทฤษฎีรูปแบบการประเมินไว้ ดังนี้

1. ทฤษฎีรูปแบบการประเมิน

นักทฤษฎีการประเมินมีปรัชญาการประเมินที่แตกต่างกัน พื้นฐานความแตกต่างที่สำคัญอยู่ที่ข้อตกลงเบื้องต้นของการประเมิน กับมาตรการเข้าถึงคุณค่าของสิ่งที่ประเมินยังผลให้มีการสร้างโมเดลหรือรูปแบบของการประเมินหรือแนวทางการประเมินในลักษณะที่แตกต่างกันไป

ข้อตกลงเบื้องต้นของการประเมินที่สำคัญ ได้แก่ ข้อตกลงเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของการประเมินหรือ “ประเมินทำไม ?” โดยสามารถจัดเป็นแนวคิดที่สำคัญ 2 ข้อ คือ การประเมินที่เน้นการตัดสินใจ (Decision Oriented Evaluation) ก็กับการประเมินที่เน้นการตัดสินใจคุณค่า (Value Oriented Evaluation) ซึ่งมีความแตกต่างกันทางด้านนิยามของการประเมินบทบาทของนักประเมินและผู้รับผิดชอบในการตัดสินใจคุณค่า สำหรับมาตรการเข้าถึงคุณค่าของสิ่งที่ประเมินที่สำคัญได้แก่วิธีการประเมิน หรือ “ประเมินอย่างไร ?” โดยสามารถจัดเป็นแนวคิดที่สำคัญ 2 ข้อ คือ วิธีเชิงระบบ (Systematic Approach) กับวิธีเชิงธรรมชาติ (Naturalistic Approach) ซึ่งมีความแตกต่างกันอย่างสำคัญทางด้านที่มาของวิธีการ การมองคุณค่า เครื่องมือ การเก็บรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล

ถ้านักประเมินต้องการเลือกโมเดลหรือรูปแบบการประเมินไปใช้ได้อย่างเหมาะสมเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดแล้ว นักประเมินจะต้องไม่ยึดติดกับโมเดลใดโมเดลหนึ่ง (Model-Free Approach) โดยนักประเมินจะต้องมีความสามารถในการพัฒนาเกณฑ์การตัดสินใจความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์หรือประเด็นปัญหาที่ต้องการประเมินกับปรัชญาหรือแนวคิดทางการประเมินของนักทฤษฎีการประเมินที่ใช้ในการสร้างโมเดลหรือรูปแบบของการประเมินหรือแนวทางการประเมินนั้น ๆ

2. มิติของรูปแบบการประเมิน

อนุสนธิจากการที่นักทฤษฎีการประเมินมีปรัชญาการประเมินที่แตกต่างกันจึงทำให้มีการเสนอโมเดล/รูปแบบ สำหรับการประเมินในลักษณะที่แตกต่างกันไป เมื่อพิจารณาถึงปรัชญาการประเมิน เราสามารถวิเคราะห์ได้ว่า นักทฤษฎีการประเมินมีพื้นฐานความเชื่อที่แตกต่างกัน

อย่างน้อย 2 ประการคือ วัตถุประสงค์ของการประเมิน และวิธีการเข้าถึงคุณค่าของสิ่งที่ถูกประเมิน ความแตกต่างดังกล่าวสามารถนำไปสู่การจำแนกเป็นทวีมิติของโมเดลการประเมิน ดังนี้

2.1 มิติวัตถุประสงค์ เน้นการตัดสินใจคุณค่าบนพื้นฐานของปรัชญาประชาธิปไตยเสรี นักทฤษฎีการประเมินยุคใหม่ต่างมีแนวความเชื่อว่า วัตถุประสงค์ของการประเมินเป็นการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งของหรือเหตุการณ์พร้อมกับพยายามเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการประเมินกับการนำผลไปใช้ในการตัดสินใจทางการบริหาร อย่างไรก็ตาม นักทฤษฎีการประเมินยังมีความเชื่อในรายละเอียดของจุดหมายของการประเมินที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเกี่ยวกับความหมายของการประเมิน บทบาทของนักประเมิน และผู้รับผิดชอบในการตัดสินใจคุณค่า ซึ่งพอจะจำแนกแนวคิดสำคัญบนตัวแปรต่อเนื่องของวัตถุประสงค์การประเมินออกเป็น 2 ขั้ว คือ การประเมินที่เน้นการตัดสินใจ และการประเมินที่เน้นการตัดสินใจคุณค่า

2.2 การประเมินเน้นการตัดสินใจ (Decision Oriented Evaluation) การประเมินที่เน้นการเสนอสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจทางการบริหาร มีแนวคิดสำคัญเกี่ยวกับการประเมินดังนี้

2.2.1 ความหมายของการประเมิน

การประเมิน เป็นกระบวนการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างสิ่งที่เกิดขึ้นกับสิ่งที่ควรจะเป็น เพื่อเป็นสารสนเทศสำหรับผู้บริหารในการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งของหรือเหตุการณ์นั้น ๆ นักทฤษฎีการประเมินที่มีความเชื่อในแนวคิดที่สำคัญ

Tyler (1950, อ้างถึงใน ศิริชัย กาญจนวาสิ, 2554, น. 107) กล่าวว่า การประเมินเป็นการเปรียบเทียบระหว่าง “สิ่งที่เป็จริง” กับ “สิ่งที่ควรเป็น” และการใช้ข้อมูลความไม่สอดคล้องเป็นหลักในการตัดสินใจสรุปผลการดำเนินงานเกี่ยวกับการบริหารหลักสูตร

เชาว์ อินโย (2553, น. 4) ได้ให้ความหมายของการประเมินหมายถึง กระบวนการพิจารณาตัดสินใจคุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่งว่า มีความเหมาะสมหรือไม่เพียงใด โดยนำสารสนเทศหรือผลจากการวัดมาเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดเพื่อช่วยในการตัดสินใจ ตีค่าผลการดำเนินการนั้น ๆ ว่าบรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่ ใช้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการจัดการ ส่วนคำว่า โครงการหมายถึง ส่วนย่อยส่วนหนึ่งของแผนงาน ซึ่งประกอบด้วย ชุดของกิจกรรมที่จัดขึ้นอย่างมีระบบ มีการกำหนดทรัพยากรในการดำเนินงาน ระยะเวลาดำเนินงานไว้อย่างชัดเจน โดยออกแบบมาเพื่อให้บรรลุเป้าหมายตามต้องการ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า การประเมินโครงการ หมายถึง กระบวนการพิจารณาตัดสินใจคุณค่าโดยการค้นคว้า เก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ จากชุดของกิจกรรมที่จัดขึ้นอย่างมีระบบมาประกอบการตัดสินใจ ตีค่าผลการดำเนินการนั้นว่าบรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่ ใช้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการจัดการ

พิสนุ พองศรี (2550, น. 4) ได้กล่าวว่า การประเมินหมายถึง กระบวนการตัดสินคุณค่าของสิ่งหนึ่งสิ่งใดโดยการนำสารสนเทศหรือผลจากการวัดมาเปรียบเทียบกับ เกณฑ์ที่กำหนด

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2549, น. 6) ได้กล่าวว่า การประเมินค่าหรือการ ประเมินผลหมายถึง การตัดสินคุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ซึ่งถือเป็นนิยามพื้นฐานในทางการจัดการ นิยม นิยามการประเมินค่าหรือการประเมินผลว่า เป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ การตัดสินใจเลือกทางเลือกโดยอาศัยสารสนเทศที่ถูกต้องเหมาะสม เมื่อผ่านการสังเคราะห์ให้เป็น องค์ความรู้ จะทำให้เกิดปัญญาได้

Robert Hammond (1997, p. 21) เริ่มต้นด้วยการประเมินหลักสูตรที่ เริ่มดำเนินการในปัจจุบันแล้วจึงกำหนดทิศทางและกระบวนการของการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร มีดังนี้

1. กำหนดสิ่งที่ต้องการประเมิน ควรจะเริ่มต้นที่วิชาใดวิชาหนึ่งใน หลักสูตร

2. กำหนดตัวแปรในมิติการสอนและมิติสถาบันให้ชัดเจน

3. กำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม โดยระบุถึง

จุดประสงค์ 3.1 พฤติกรรมของนักเรียนที่แสดงว่าประสบความสำเร็จตาม

3.2 เงื่อนไขของพฤติกรรมที่เกิดขึ้น

3.3 เกณฑ์ของพฤติกรรมที่บอกให้รู้ว่าคุณนักเรียนประสบความสำเร็จตามจุดประสงค์มากน้อยเท่าใด

3.4 ประเมินพฤติกรรมที่ระบุไว้ในจุดประสงค์

3.5 วิเคราะห์ผลภายในองค์ประกอบและความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบต่างๆ เพื่อให้ได้ข้อสรุปพฤติกรรมแท้จริงที่เกิดขึ้นซึ่งเป็นผลสะท้อนกลับไปสู่วัตถุประสงค์ ที่ตั้งไว้และเป็นการตัดสินว่าหลักสูตรนั้นมีประสิทธิภาพเพียงใด

3.6 พิจารณาสິงที่ควรเปลี่ยนแปลงปรับปรุง

สรุปว่า รูปแบบการประเมินตามแนวคิดของแฮมมอนด์ เน้นความพร้อม ของบุคลากร ระดับโรงเรียน ระดับท้องถิ่น ให้สามารถดำเนินการประเมินด้วยตนเอง และแนะนำให้ ใช้หลักของไทเลอร์ (Tyler) ในการกำหนดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม และการใช้ข้อมูลย้อนกลับไป พิจารณาประเมินการบรรลุวัตถุประสงค์ด้วย

2.2.2 บทบาทของนักประเมิน

บทบาทสำคัญของนักประเมินคือ การตอบสนองความต้องการสารสนเทศของ ผู้บริหาร โดยขึ้นอยู่กับผู้บริหารในการกำหนดบริบทของการตัดสินใจและเกณฑ์การตัดสินความสำเร็จ

ของโครงการ Stufflebeam และคณะ (1971) และ Stake (1975) ต่างมีความเห็นสอดคล้องกันว่า นักประเมินไม่ควรเข้าไปมีส่วนในกระบวนการตัดสินใจทางการบริหาร เพราะจะทำให้เสียความเป็นกลางในการประเมิน ฉะนั้นผู้ประเมินจึงควรมีบทบาทเพียงเสนอสารสนเทศจากผู้เกี่ยวข้องรอบด้านที่เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจของผู้บริหาร

2.2.3 ผู้รับผิดชอบในการตัดสินใจคุณค่า ผู้บริหารควรเป็นผู้ตัดสินใจคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมินโดยอาศัยสารสนเทศที่ได้จากการประเมิน เพราะผู้บริหารเป็นบุคคลที่จะต้องตัดสินใจเลือกทางเลือกที่เหมาะสม จึงควรตัดสินใจคุณค่าของสิ่งเหล่านั้นด้วยตนเอง

2.2.3.1 การประเมินเน้นการตัดสินใจคุณค่า (Value Oriented Evaluation) การประเมินที่เน้นการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งที่ประเมินมีแนวคิดสำคัญเกี่ยวกับการประเมินดังนี้

1) ความหมายของการประเมิน

การประเมินเป็นกระบวนการที่นักประเมินตัดสินใจคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่มีความเชื่อตามแนวทางแนวคิดที่สำคัญ ได้แก่ Scriven (1967), Worthen (1987) และ Sanders (1994), House (1978), Guba และ Lincoln (2005) เป็นต้น

2) บทบาทของนักประเมิน

Scriven (2003, อ้างถึงใน ศิริชัย กาญจนวาสิ, 2554, น. 108) กล่าวว่า บทบาทที่สำคัญที่สุดของนักประเมินคือการตัดสินใจคุณค่า ถ้านักประเมินไม่ได้มีส่วนในกระบวนการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมิน ถือว่ายังไม่ได้ปฏิบัติหน้าที่อย่างสมบูรณ์ นอกจากนี้ Scriven ยังเห็นว่า ต้องตัดสินใจคุณค่าที่แท้จริงทั้งหมด ไม่เพียงแต่คุณค่าของผลที่คาดหวังไว้เท่านั้น แต่จะต้องครอบคลุมถึงคุณค่าของผลที่มีได้คาดหวังด้วย

3) ผู้รับผิดชอบในการตัดสินใจคุณค่า

Scriven (1967, p. 154) เสนอแนวคิดที่ไม่มีเหตุผลเพียงพอที่จะเชื่อได้ว่านักบริหารมีความสามารถเหนือกว่านักประเมินในการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ โดยให้เหตุผลว่า การตัดสินใจของนักบริหารในทางปฏิบัติทั่ว ๆ ไป มักจะมีแรงกดดันทั้งจากภายนอกและภายใน ทางด้านเศรษฐกิจ สังคมและการเมือง จึงอาจจะเลยประเด็นสำคัญของการประเมินในบางประเด็นได้ ดังนั้นถ้าปล่อยให้ให้นักบริหารใช้อำนาจในการประเมินและสั่งการ อาจเกิดผลเสียมากกว่าผลดี นอกจากนี้ House (1978, p. 65) ได้วิจารณ์ว่า แนวทางของการประเมินที่เน้นการตัดสินใจเป็นความคิดของพวกอนุรักษนิยมที่พยายามรักษาสถานะการเพิ่มมากกว่าที่จะยอมรับการเปลี่ยนแปลงในทางสร้างสรรค์ จึงทำให้การประเมินสนองตอบตามความต้องการของผู้บริหาร แต่ไม่สนองต่อความต้องการที่แท้จริงของสังคม

2.2.3.2 มิติวิธีการ วิธีการเชิงระบบกับวิธีการเชิงธรรมชาติ

ถึงแม้ว่านักทฤษฎีการประเมินส่วนใหญ่มีความเห็นสอดคล้องกันว่าการประเมินควรเป็นผลที่ได้จากการใช้วิธีการที่น่าเชื่อถือและมีหลักฐานอ้างอิงได้ แต่รายละเอียดของวิธีการเข้าถึงคุณค่า ยังมีความแตกต่างกัน ขึ้นอยู่ว่านักทฤษฎีการประเมินมีปรัชญาความเชื่อเกี่ยวกับมาตรการเข้าถึงคุณค่าและเกณฑ์การตัดสินคุณค่าอย่างไร ? ซึ่งพอจะจำแนกแนวคิดสำคัญบนตัวแปรต่อเนื่องของวิธีการประเมินออกเป็น 2 ขั้ว คือ วิธีการเชิงระบบและวิธีการเชิงธรรมชาติ

1) วิธีเชิงระบบ (Systematic Approach)

นักทฤษฎีการประเมินที่ยึดมาตรการเข้าถึงคุณค่าและเกณฑ์ตัดสินคุณค่าตามแนวคิดปรัชญาปรนัยนิยม (Objectivism) จะมีความเชื่อว่าวิธีเชิงระบบเป็นวิธีที่เหมาะสมในการประเมิน นักทฤษฎีการประเมินในกลุ่มนี้พยายามเสนอโมเดล/รูปแบบ การประเมินที่แสดงถึงการวางแผนการดำเนินงาน และวิธีดำเนินงานอย่างชัดเจน รัดกุม และเป็นระบบ สนับสนุนการใช้เครื่องมือที่ได้มาตรฐานในการเก็บรวบรวมข้อมูล พยายามควบคุมสถานการณ์และตัวแปรแทรกซ้อนที่อาจส่งผลกระทบต่อผลการประเมินทำการวิเคราะห์ข้อมูลตามแผนการที่กำหนด และสรุปผลการประเมินตามเกณฑ์มาตรฐานที่ประกาศไว้ล่วงหน้า

2) วิธีเชิงธรรมชาติ (Naturalistic Approach)

นักทฤษฎีการประเมินที่ยึดมาตรการเข้าถึงคุณค่าและเกณฑ์ตัดสินคุณค่าตามแนวคิดปรัชญาอัตนัยนิยม (Subjectivism) จะมีความเชื่อว่า วิธีเชิงธรรมชาติเป็นวิธีที่เหมาะสมในการประเมิน นักทฤษฎีการประเมินในกลุ่มนี้พยายามเสนอโมเดล/รูปแบบการประเมินที่มีลักษณะการดำเนินงานที่ยืดหยุ่นสนับสนุนการเก็บรวบรวมข้อมูลในสภาพธรรมชาติ โดยเน้นการสังเกตแบบไม่มีโครงสร้าง พยายามวิเคราะห์ข้อมูลโดยอาศัยหลักการเชื่อมโยงเหตุผลการสังเกตและการวิเคราะห์เบื้องต้นจะนำไปสู่การสังเกตและวิเคราะห์ในขั้นลึก ถัดไป จนได้ข้อสรุปเกี่ยวกับคุณค่าของสิ่งที่ประเมินโดยอาศัยความรู้ ความเชี่ยวชาญ และประสบการณ์เป็นเกณฑ์สำคัญในการสรุปผล ความแตกต่างที่สำคัญระหว่างการประเมินด้วยวิธีเชิงระบบ และวิธีเชิงธรรมชาติ สามารถสรุปได้ดังตารางที่ 2.3

ตารางที่ 2.3

การเปรียบเทียบวิธีเชิงระบบและวิธีเชิงธรรมชาติ

รายการ	วิธีเชิงระบบ	วิธีเชิงธรรมชาติ
1. ที่มาของวิธีการ	วิทยาศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ จิตวิทยาเชิงทดลอง	ศิลปศาสตร์ มนุษยศาสตร์ วารสารศาสตร์
2. รูปแบบ	เป็นทางการสูง	ไม่เป็นทางการ
3. การจัดและทำ	คุณค่าเชิงเดียว	ต่ำ คุณค่าเชิงพหุ
4. การมองคุณค่า	ปรนัย	อัตนัย
5. วิธีการ	เครื่องมือมาตรฐาน	การสังเกต/สัมภาษณ์
6. เครื่องมือที่นิยมใช้	อาศัยความร่วมมือจาก	การจดบันทึกเหตุการณ์
7. การเก็บรวบรวมข้อมูล	กลุ่มตัวอย่าง การวิเคราะห์ทางสถิติ	ตามธรรมชาติ การเชื่อมโยงเหตุผล
8. การวิเคราะห์ข้อมูล	นักวิชาการ	บุคคลทั่ว ๆ ไป
9. ผู้ใช้ผลการประเมิน		

หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก *หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพพหุศักราช 2556*. โดย กระทรวงศึกษาธิการ, 2556.

จากมิติของรูปแบบการประเมิน เราสามารถจำแนกกลุ่มการประเมินออกเป็น 4 ประเภทใหญ่ ๆ ได้ดังนี้ ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 112)

1. การประเมินที่เน้นวิธีเชิงระบบและเพื่อการตัดสินใจ Systematic Decision Oriented Evaluation (SD Models) การประเมินประเภทนี้เน้นการใช้วิธีเชิงระบบเพื่อการเสนอสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อผู้เกี่ยวข้องสำหรับการตัดสินใจในเชิงบริหาร

2. การประเมินที่เน้นวิธีเชิงธรรมชาติและเพื่อการตัดสินใจ Naturalistic Decision Oriented Evaluation (ND Models) การประเมินประเภทนี้เน้นการใช้วิธีธรรมชาติเพื่อการเสนอสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อผู้เกี่ยวข้องสำหรับการตัดสินใจในเชิงบริหาร

3. การประเมินที่เน้นวิธีเชิงระบบและเพื่อการตัดสินใจคุณค่า Systematic Value Oriented Evaluation (SV Models) การประเมินประเภทนี้เน้นการใช้วิธีเชิงระบบเพื่อให้นักประเมินทำการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมิน

4. การประเมินที่เน้นวิธีเชิงธรรมชาติและเพื่อการตัดสินใจคุณค่า Naturalistic Value Oriented Evaluation (NV Models) การประเมินประเภทนี้เน้นการใช้วิธีเชิงธรรมชาติเพื่อให้นักประเมินทำการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมิน

2.3.2 ความหมาย แนวคิดการพัฒนารูปแบบ

ในวงการศึกษามักมีการใช้คำว่า รูปแบบ (Model) เพื่อสื่อความถึงแบบแผนหรือวิธีการดำเนินงานด้านต่างๆ อยู่เสมอ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่อง รูปแบบการสอน และรูปแบบการบริหาร ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบ ดังต่อไปนี้

คัมภีร์ สุดแท้ (2553, น. 86) กล่าวว่า รูปแบบ หมายถึง สิ่งที่สร้าง หรือพัฒนาขึ้น แสดงให้เห็นถึงองค์ประกอบสำคัญของเรื่องให้เข้าใจง่ายขึ้น เพื่อใช้เป็นแนวทางในการดำเนินงานต่อไป

ปัญญา ทองนิล (2553, น. 53) ได้กล่าวว่า รูปแบบ หมายถึง โครงสร้างที่เกิดจากทฤษฎี ประสบการณ์ การคาดการณ์ นาเสนอในรูปของข้อความหรือแผนผัง

ณัฐศักดิ์ จันทร์ผล (2552, น. 125) รูปแบบหมายถึงโครงสร้างโปรแกรม แบบจำลองหรือตัวแบบที่จำลองสภาพความเป็นจริงที่สร้างขึ้นจากการลดทอนเวลาและเทศะ พิจารณามีสิ่งใดบ้างที่จะต้องนำมาศึกษาเพื่อใช้ทดแทนแนวคิดหรือปรากฏการณ์ใดปรากฏการณ์หนึ่ง โดยอธิบายความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆของรูปแบบนั้นๆ

มาลี สีสกระแสน (2552, น. 108-109) รูปแบบมีสองลักษณะ คือ รูปแบบจำลองของสิ่งที่เป็นรูปธรรม เช่นระบบการปฏิบัติงาน และรูปแบบที่เป็นแบบจำลองของสิ่งที่เป็นนามธรรม เช่นเครื่องคอมพิวเตอร์ เป็นต้น รูปแบบอาจแสดงความสัมพันธ์ด้วยเส้นโยงแสดงในรูปแผนภาพหรือเขียนในรูปสมการคณิตศาสตร์ หรือสมการพยากรณ์หรือเขียนเป็นข้อความ จานวน หรือ ภาพ หรือแผนภูมิหรือรูปสามมิติ

ทิตินา แคมมณี (2550, น. 75) ได้กล่าวอธิบายความหมายของรูปแบบไว้ว่า รูปแบบหมายถึง เครื่องมือทางความคิดที่บุคคลใช้ในการสืบสอบหาคาตอบ ความรู้ ความเข้าใจในปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น โดยสร้างมาจากความคิด ประสบการณ์ การใช้อุปมาอุปไมย หรือจากทฤษฎีหลักการต่าง ๆ และแสดงออกในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง

Willer (1967, p. 125) กล่าวว่ารูปแบบเป็นการสร้างมโนทัศน์ (Conceptualization) เกี่ยวกับชุดของปรากฏการณ์โดยอาศัยหลักการ (Rationale)ของระบบรูปนัย (Formal System) และมีจุดมุ่งหมายเพื่อการทำให้เกิดความกระจ่างชัดของนิยาม ความสัมพันธ์ และประพจน์ที่เกี่ยวข้อง

Procter and Paul (1978, p. 174) ให้ความหมายคำคานี้ไว้ใน Longman Dictionary of Contemporary English โดยสรุปแล้วจะมี 3ลักษณะใหญ่ คือ Model ที่หมายถึงสิ่งซึ่งเป็นแบบย่อส่วนของจริงความหมายนี้ตรงกับภาษาไทยว่า แบบจำลอง เช่น แบบจำลองของเรือดำน้ำ เป็นต้น Model ที่หมายถึงสิ่งของหรือคนที่นำมาใช้เป็นแบบอย่างในการดำเนินการบางอย่าง เช่น ครูแบบอย่าง นักเดินแบบหรือแม่แบบในการวาดภาพศิลป์ เป็นต้น Model ที่หมายถึงแบบหรือรุ่นของผลิตภัณฑ์ต่าง ๆ เช่น เครื่องคอมพิวเตอร์รุ่น 864X เป็นต้น

Tosi and Carroll (1982, p. 74) กล่าวว่า รูปแบบเป็นนามธรรมของจริงหรือภาพจำลองของสภาพการณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง ซึ่งอาจจะมีตั้งแต่รูปแบบอย่างง่าย ๆ ไปจนถึงรูปแบบที่มีความสลับซับซ้อนมากๆ และมีทั้งรูปแบบทั้งกายภาพ (Physical model) ที่เป็นแบบจำลองของวัตถุ เช่น แบบจำลองหอสมุดแห่งชาติ แบบจำลองเครื่องบินขับไล่ เอฟ 16 เป็นต้น และรูปแบบเชิงลักษณะ (Qualitative Model) ที่ใช้อธิบายปรากฏการณ์ด้วยภาษาหรือสัญลักษณ์ เช่น รูปแบบเชิงระบบและตามสถานการณ์ (A System/Contingency Model) ของ บราวน์ และโมเบิร์กิสต์ Brown and Moberg (1980, p. 56) และรูปแบบการควบคุมวิธานิพนธ์ ของ บุญชม ศรีสะอาด (2548, น. 96) เป็นต้น และรูปแบบการบริหารซึ่งกำลังศึกษาและพัฒนาในการวิจัยครั้งนี้จะอยู่ในกลุ่มของรูปแบบประเภทหลัง คือรูปแบบเชิงคุณลักษณะ ซึ่งเป็นรูปแบบในความหมายโดยทั่วไปเมื่อกล่าวถึงคานี้ในวงวิชาการ

Bardo and Hartman (1982, p. 245) ได้กล่าวถึงรูปแบบในทางสังคมศาสตร์ไว้ว่า “เป็นชุดของข้อความเชิงนามธรรมเกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่เราสนใจ เพื่อใช้ในการนิยามคุณลักษณะและ/หรือ บรรยายคุณสมบัติต่างๆ” Bardo และ Hartman อธิบายต่อไปว่า รูปแบบเป็นอะไรบางอย่างที่เราพัฒนาขึ้นมา เพื่อบรรยายคุณลักษณะที่สำคัญๆของปรากฏการณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง เพื่อให้ง่ายต่อการทำความเข้าใจ รูปแบบจึงมิใช่การบรรยายหรืออธิบายปรากฏการณ์อย่างละเอียดทุกแง่มุม เพราะการทำเช่นนั้นจะทำให้รูปแบบมีความซับซ้อนและยุ่งยากเกินไปในการที่จะทำความเข้าใจ ซึ่งจะทำให้คุณค่าของรูปแบบนั้นด้อยลงไป ส่วนการที่จัดระบบรูปแบบหนึ่งๆ จะต้องมียุทธศาสตร์ที่น้อยเพียงใดจึงจะเหมาะสม และรูปแบบนั้นๆ ควรมียุทธศาสตร์ประกอบอะไรบ้าง ไม่ได้มีข้อกำหนดเป็นการตายตัว ทั้งนี้ก็แล้วปรากฏการณ์แต่ละอย่างและวัตถุประสงค์ของผู้สร้างรูปแบบที่ต้องการจะอธิบายปรากฏการณ์นั้นๆอย่างไร

Stoner and Wankel (1986, p. 44) ให้ทัศนะว่ารูปแบบเป็นการจำลองความจริงของปรากฏการณ์เพื่อทำให้เราได้เข้าใจความสัมพันธ์ที่สลับซับซ้อนของปรากฏการณ์นั้นๆได้ง่ายขึ้น

Raj (1996, p. 45) ได้ให้ความหมายของคำว่ารูปแบบ (Model) ในหนังสือ Encyclopedia of Psychology and Education ไว้ 2 ความหมายดังนี้ 1) รูปแบบ คือ รูปย่อของความจริงของปรากฏการณ์ ซึ่งแสดงด้วย ข้อความ จานวน หรือ ภาพ โดยการลดทอนเวลา และเทศะ ทำให้เข้าใจความจริงของปรากฏการณ์ได้ดียิ่งขึ้น 2) รูปแบบ คือ ตัวแทนของการใช้แนวความคิดของโปรแกรมที่กำหนดเฉพาะโดยสรุปแล้ว รูปแบบหมายถึงแบบจำลองอย่างง่ายหรือย่อส่วน (Simplified Form) ของปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่ผู้เสนอรูปแบบดังกล่าวได้ศึกษาและพัฒนาขึ้นมาเพื่อแสดงหรืออธิบายปรากฏการณ์ให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น หรือในบางกรณีอาจจะใช้ประโยชน์ในการทำนายปรากฏการณ์ที่จะเกิดขึ้น ตลอดจนอาจใช้เป็นแนวทางในการดำเนินการอย่างใดอย่างหนึ่งต่อไป

Good (2005, p. 177) ในพจนานุกรมการศึกษาได้รวบรวมความหมายของรูปแบบเอาไว้ 4 ความหมาย คือ 1) เป็นแบบอย่างของสิ่งใดสิ่งหนึ่งเพื่อเป็นแนวทางในการสร้างหรือทำซ้ำ 2) เป็นตัวอย่างเพื่อเลียนแบบ เช่น ตัวอย่างในการออกเสียงภาษาต่างประเทศเพื่อให้ผู้เรียนได้เลียนแบบ เป็นต้น 3) เป็นแผนภูมิหรือรูปสามมิติซึ่งเป็นตัวแทนของสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือหลักการหรือแนวคิด 4) เป็นชุดของปัจจัย ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ ซึ่งกันและกันซึ่งรวมตัวกันเป็นตัวประกอบและเป็นสัญลักษณ์ทางระบบสังคม อาจเขียนออกมา เป็นสูตรทางคณิตศาสตร์หรือบรรยายเป็นภาษาก็ได้

Thinkexist (2008, p. 1) ได้ให้ความหมายของคำว่ารูปแบบ (Model) ไว้ว่าเป็นแบบจำลองระบบการปฏิบัติงาน หรือแบบแปลนของการก่อสร้างที่วาดไว้ล่วงหน้า หรือสิ่งของที่เป็นตัวแทนแสดงความคิดของสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคต หรือสิ่งที่เตรียมเอาไว้ล่วงหน้าอาร์ดิกชันนารี (Arddictionary, 2008, p. 1) ได้นิยามความหมายของ (Model) ว่า หมายถึง แบบจำลองที่เป็นสัดส่วนหรือเป็นประเภทเดียวกันกับของจริงหรือสัญลักษณ์ของการเป็นตัวแทนสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่คาดว่าจะเกิดในอนาคต หรือแบบแผนของสิ่งที่เตรียมไว้

รูปแบบ เป็นคำที่ใช้ตรงกันกับคำในภาษาอังกฤษว่า Model ในขณะที่ภาษาอังกฤษคำว่า Model แปลเป็นภาษาไทยและนำมาใช้ในวงวิชาการอยู่หลายคำ นอกเหนือจากว่า รูปแบบ เช่น คำว่า ตัวแบบ ต้นแบบ หรือแบบจำลอง เป็นต้น แต่ทั้งหมดจะหมายถึง สิ่งที่จำลองมาจากของจริง เช่น เครื่องบินจำลอง ตัวแบบในการออกแบบรถยนต์รุ่นใหม่ แบบจำลองทางคณิตศาสตร์ในการคำนวณผลกระทบสิ่งแวดล้อม หรือรูปแบบการบริหารการศึกษา เป็นต้น สมาน อัครภูมิ (2549, น. 12)

สรุปได้ว่า รูปแบบ หมายถึง โมเดลเชิงบรรยาย เป็นการนำเสนอโดยใช้คำบรรยายระบุถึงแนวคิด หลักการ หรือตัวแปร และมีคำอธิบายถึงปรากฏการณ์ด้วยคำบรรยายความสัมพันธ์ระหว่าง แนวคิด หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน จุดมุ่งหมายของการประเมิน สิ่งที่มีประเมิน วิธีการประเมิน ผู้ประเมิน และเกณฑ์การประเมิน

รัตนะ บัวสนธ์ (2550, น. 25) กล่าวว่า รูปแบบการประเมิน คือ การถ่ายทอดแบบหรือภาพจำลองของทฤษฎีการประเมิน ซึ่งแสดงถึงความสัมพันธ์อย่างเป็นระบบระหว่างส่วนหรือสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการประเมิน รูปแบบการประเมินจึงไม่ใช่รายละเอียดหรือสิ่งที่สมบูรณ์เป็นจริงเกี่ยวกับการประเมิน หากแต่รูปแบบการประเมิน จะช่วยให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินได้อย่างเป็นระบบ

ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 103) ได้กล่าวถึงโมเดลหรือรูปแบบการประเมินว่าเป็นแนวทางรูปธรรมตามสภาพจริงที่ถ่ายทอดระบบความสัมพันธ์มาจากแนวคิดทฤษฎีการประเมินสู่แผนการปฏิบัติการทางการประเมิน รูปแบบการประเมินแต่ละรูปแบบจึงมีที่มาจากพื้นฐานทางปรัชญาและแนวคิดเชิงทฤษฎีที่แตกต่างกัน

จากที่ได้ศึกษาความหมายของคำว่า “รูปแบบ” สรุปได้ว่า รูปแบบ หมายถึง กรอบแนวคิดการจำลองของจริงหรืออาจเป็นทฤษฎี เพื่อเป็นการเชื่อมโยงจากทฤษฎีสู่รูปธรรมของการปฏิบัติงาน มีโครงสร้างอย่างง่าย ที่อธิบายถึงขั้นตอนและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ เพื่อเป็นแนวทางในการดำเนินการอย่างใดอย่างหนึ่ง สำหรับการวิจัยครั้งนี้ รูปแบบ (Model) หมายถึง แผนภูมิที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบส่วนต่าง ๆ ของการจัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2.3.3 ประเภทของรูปแบบ

รูปแบบมีหลายประเภทด้วยกันซึ่งนักวิชาการด้านต่างๆ ก็ได้จัดแบ่งประเภทต่างกันอย่างออกไป สำหรับรูปแบบทางการศึกษาและสังคมศาสตร์นั้น Keeves (1988, pp. 561-565) ได้แบ่งออกเป็น 4 ประเภท คือ

1. Analogue Model เป็นรูปแบบที่ใช้การอุปมาอุปมัยเทียบเคียงปรากฏการณ์ซึ่งเป็นรูปธรรมเพื่อสร้างความเข้าใจในปรากฏการณ์ที่เป็นนามธรรม เช่น รูปแบบในการทำนายจำนวนนักเรียนที่จะเข้าสู่ระบบโรงเรียน ซึ่งอนุมานแนวคิดมาจากการเปิดน้ำเข้าและปล่อยน้ำออกจากถัง นักเรียนที่จะเข้าสู่ระบบเปรียบเทียบกับน้ำที่เปิดออกจากถัง ดังนั้นนักเรียนที่คงอยู่ในระบบจึงเท่ากับนักเรียนที่เข้าสู่ระบบลบด้วยนักเรียนที่ออกจากระบบ เป็นต้น

2. Semantic Model เป็นรูปแบบที่ใช้ภาษาเป็นสื่อในการบรรยายหรืออธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาด้วยภาษา แผนภูมิ หรือรูปภาพ เพื่อให้เห็นโครงสร้างทางความคิด องค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของปรากฏการณ์นั้น ๆ เช่น รูปแบบการสอนของ Joyce and Well, (1985, p. 41)

3. Mathematical Model เป็นรูปแบบที่ใช้สมการทางคณิตศาสตร์เป็นสื่อในการแสดงความสัมพันธ์ของตัวแปรต่างๆ รูปแบบประเภทนี้นิยมใช้กันทั้งในสาขาจิตวิทยาและศึกษาศาสตร์ รวมทั้งการบริหารการศึกษาด้วย

4. Causal Model เป็นรูปแบบที่พัฒนามาจากเทคนิคที่เรียกว่า Path Analysis และหลักการสร้าง Semantic Model โดยการนำเอาตัวแปรต่างๆ มาสัมพันธ์กันเชิงเหตุและผลที่เกิดขึ้น เช่น The Standard Deprivation Model ซึ่งเป็นรูปแบบที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสภาพทางเศรษฐกิจสังคมของบิดา มารดา สภาพแวดล้อมทางการศึกษาที่บ้าน และระดับสติปัญญา ของเด็ก เป็นต้น

Schwirian (อ้างถึงใน, Bardo & Hardman, 1982, pp. 70-72) นักนิเวศวิทยาคนสำคัญ ได้แบ่งประเภทของรูปแบบด้วยการอธิบายลักษณะจากลักษณะของเมืองออกเป็นรูปแบบที่อธิบายโดยพื้นที่นั้นเป็นจุดมุ่งหมายในการบรรยายลักษณะของเมืองว่ามีลักษณะเช่นไร เช่น Concentric Zone Model และ Social Area Analysis Model เป็นต้น สำหรับรูปแบบที่ใช้อธิบาย

คุณลักษณะของประชากรเมืองนั้น เป็นรูปแบบที่เสนอแนวคิดในการอธิบายเกี่ยวกับลักษณะของประชากรเมืองต่าง ๆ เช่น Residential Segregation Model เป็นต้น

Joyce and Well (1985, p. 74) ได้ศึกษาและจัดแบ่งประเภทของรูปแบบตามแนวคิดหลักการหรือทฤษฎี ซึ่งเป็นพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบนั้นๆ และได้แบ่งกลุ่มรูปแบบการสอนเอาไว้ 4 รูปแบบ คือ

1. Information-Processing Models เป็นรูปแบบการสอนที่ยึดหลักความสามารถในกระบวนการประมวลข้อมูลของผู้เรียนและแนวทางในการปรับปรุงวิธีการจัดการกับข้อมูลให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

2. Personal Models รูปแบบการสอนที่จัดไว้ในกลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับปัจเจกบุคคลและการพัฒนาบุคคลเฉพาะราย โดยมุ่งเน้นกระบวนการที่แต่ละบุคคลจัดระบบปฏิบัติต่อสรรพสิ่ง (Reality) ทั้งหลาย

3. Social Interaction Models เป็นรูปแบบที่ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและบุคคลต่อสังคม

4. Behavior Models เป็นกลุ่มของรูปแบบการสอนที่ใช้อรรถศาสตร์เป็นหลักในการพัฒนารูปแบบ จุดเน้นที่สำคัญคือ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่สังเกตได้ของผู้เรียนมากกว่าการพัฒนาโครงสร้างจิตวิทยาและพฤติกรรมที่ไม่สามารถสังเกตได้

Steiner (1988, p. 148) รูปแบบแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภทคือ 1) รูปแบบเชิงปฏิบัติ (Practical Model or Model-of) รูปแบบประเภทนี้เป็นแบบจำลองทางกายภาพ เช่น แบบจำลองรถยนต์ เครื่องบิน ภาพจำลอง 2) รูปแบบเชิงทฤษฎี (Theoretical Model or Model-of) เป็นแบบจำลองที่สร้างขึ้นจากกรอบความคิดที่มีทฤษฎีเป็นพื้นฐาน ตัวทฤษฎีเองไม่ใช่รูปแบบหรือแบบจำลองเป็นตัวช่วยให้เกิดรูปแบบที่มีโครงสร้างต่าง ๆ ที่สัมพันธ์กัน

Bardo and Hartman (1982, p. 141) นักนิเวศวิทยาคนสำคัญท่านหนึ่งได้ให้ทัศนะที่น่าสนใจไว้อีกแนวหนึ่งซึ่งเป็นแนวคิดหรือทฤษฎีพื้นฐานในการกำหนดรูปแบบ โดยแบ่งประเภทของรูปแบบ ด้วยการอธิบายลักษณะจากลักษณะของเมืองออกเป็นรูปแบบที่อธิบายโดยลักษณะพื้นที่และรูปแบบที่อธิบายโดยลักษณะของประชากร รูปแบบที่ใช้ในการอธิบายโดยพื้นที่นั้นมีจุดมุ่งหมายในการบรรยายลักษณะของเมืองว่าลักษณะอย่างไร เช่น Concentric Zone Model และ Social Area Analysis model เป็นต้น สำหรับรูปแบบที่ใช้อธิบายโดยคุณลักษณะของประชากรนั้น เป็นรูปแบบที่เสนอแนวคิดในการอธิบายเกี่ยวกับลักษณะของประชากรของเมืองต่าง ๆ เช่น Residential Segregation Model และ Group Location Model เป็นต้น

Steiner (1988, p. 215) กล่าวว่า รูปแบบแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภทคือ

1. รูปแบบเชิงปฏิบัติ (Practical Model or Model-of) รูปแบบประเภทนี้เป็นแบบจำลองทางกายภาพ เช่น แบบจำลองรถยนต์ เครื่องบิน ภาพจำลอง

2. รูปแบบเชิงทฤษฎี (Theoretical Model or Model-of) เป็นแบบจำลองที่สร้างขึ้นจากกรอบความคิดที่มีทฤษฎีเป็นพื้นฐาน ตัวทฤษฎีเองไม่ใช่รูปแบบหรือแบบจำลองเป็นตัวช่วยให้เกิดรูปแบบที่มีโครงสร้างต่างๆที่สัมพันธ์กัน รูปแบบตามความคิดเห็นของ คีพ Keeves, (1988: 178) จำแนกออกได้เป็น 5 รูปแบบคือ

2.1 รูปแบบคล้าย (Analogue Models) คือเป็นรูปแบบที่มีความสัมพันธ์กับระบบกายภาพ มักเป็นรูปแบบที่ใช้ในวิทยาศาสตร์กายภาพเป็นรูปแบบที่นำไปใช้อุปมากับสิ่งอื่นได้ เช่น รูปแบบแบบจำลองระบบสุริยะที่เกิดขึ้นจริง ธนาการจำลองกับระบบธนาการที่เป็นจริง แบบจำลองการผลิตกับการผลิตจริง เป็นต้น

2.2 รูปแบบที่อธิบายความหมายหรือให้ความหมาย (Semantic Models) คือ เป็นรูปแบบที่ใช้ภาษาในการบรรยายลักษณะของรูปแบบชนิดนี้จะใช้วิธีการอุปมาในการพิจารณาด้วยภาษามากกว่าที่จะใช้วิธีอุปมาในการพิจารณาด้วยโครงสร้างกายภาพ

2.3 รูปแบบที่มีลักษณะเป็นแผนภูมิแบบแผน หรือโครงการ (Schematic Models)

2.4 รูปแบบเชิงคณิตศาสตร์ (Mathematical Models) คือเป็นรูปแบบที่กำหนดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบในรูปสมการหรือฟังก์ชันทางคณิตศาสตร์

2.5 รูปแบบเชิงเหตุผล (Causal Models) คือเป็นรูปแบบที่มีโครงสร้างเป็นสมการเชิงเส้นที่ประกอบด้วยตัวแปรสัมพันธ์กันเป็นเหตุและผล มีการทดสอบสมมุติฐานผลของรูปแบบจากลักษณะการแบ่งประเภทของรูปแบบของนักวิชาการต่างๆ ที่กล่าวมาแล้วจะเห็นได้ว่าการแบ่งประเภทของรูปแบบตามแนวคิดที่หนึ่งนั้นบอกให้ทราบถึงลักษณะการเขียนรูปแบบที่มีลักษณะส่วนการแบ่งประเภทของรูปแบบในแบบที่สองและสามนั้นเป็นการแบ่งประเภทของรูปแบบตามแนวคิดพื้นฐานในการเสนอรูปแบบในการบรรยาย อธิบายปรากฏการณ์นั้นๆเป็นหลัก

จากที่กล่าวมาแสดงว่า รูปแบบมีหลายประเภทด้วยกันเป็นสิ่งที่สร้างและพัฒนาขึ้นของแต่ละสาขาก็มีรูปแบบที่แตกต่างกันออกไป เช่น รูปแบบทางการศึกษาและสังคมศาสตร์ ได้แบ่งออกเป็น รูปแบบที่ใช้การอุปมาอุปไมยเทียบเคียงปรากฏการณ์ซึ่งเป็นรูปธรรมเพื่อสร้างความเข้าใจในปรากฏการณ์ที่เป็นนามธรรม รูปแบบที่ใช้ภาษาสื่อในการขยายหรืออธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาด้วยภาษา แผนภูมิ รูปภาพ รูปแบบที่ใช้สมการทางคณิตศาสตร์เป็นสื่อในการแสดงความสัมพันธ์ของตัวแปรต่าง ๆ และรูปแบบที่นำเอา ตัวแปรต่าง ๆ มาสัมพันธ์กันเชิงเหตุและผลที่เกิดขึ้น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้รูปแบบประเพณีที่เป็นโมเดลเชิงบรรยาย เป็นการนำเสนอโดยใช้คำบรรยายระบุ

ถึงแนวคิด หลักการ หรือตัวแปร และมีคำอธิบายถึงปรากฏการณ์ด้วยคำบรรยายความสัมพันธ์ระหว่าง แนวคิด หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน จุดมุ่งหมายของการประเมิน สิ่งที่มีประเมิน วิธีการประเมิน ผู้ประเมิน และเกณฑ์การประเมิน เป็นต้น

2.3.4 การพัฒนารูปแบบ

Willer (1986, p. 83) กล่าวว่า ในการพัฒนารูปแบบนี้ อาจมีขั้นตอนในการดำเนินงานแตกต่างกันไป แต่โดยทั่วไปแล้วอาจแบ่งเป็น 2 ตอนใหญ่ๆ คือ การสร้าง (Construct) รูปแบบและการหาความตรง (Validity) ของรูปแบบ

Uthai (1978, pp. 21-124) ได้วิจัยรูปแบบแบบสมบูรณ์สำหรับการวางแผนของสถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทย : กรณีของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (A Comprehensive Model for Higher Education Institutional Planning in Thailand : The Case of Chulalongkorn University) วัตถุประสงค์การวิจัย เพื่อเสนอทางเลือกที่เป็นไปได้ในการปรับปรุงการวางแผน และระบบการบริหารทรัพยากรของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย แบ่งขั้นตอนการวิจัยเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การศึกษาสภาพการวางแผนและระบบการบริหารทรัพยากรของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 2) ระบุปัญหาและความต้องการจำเป็นในการวางแผนและบริหารทรัพยากร 3) นำเสนอแบบจำลองที่เป็นทางเลือก (Alternative Model) 4) ทดสอบความเป็นไปได้และการยอมรับของคณะผู้บริหาร และ 5) ทบทวนแบบจำลองและให้ข้อเสนอจากการวิจัย ผลการวิจัยพบว่า จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยมีความจำเป็นต้องปรับปรุงการวางแผนอย่างเป็นระบบในทุกระดับขององค์กร ปัญหาสำคัญคือการขาดบุคลากรรับผิดชอบเรื่องการวางแผน ขาดการสื่อสารและเผยแพร่ความรู้เรื่องการวางแผนขาดความสอดคล้องระหว่างการวางแผนการจัดสรรทรัพยากรและการประเมินผล ผู้วิจัยได้เสนอรูปแบบการวางแผนแบบสมบูรณ์ (Comprehensive Planning Model) ซึ่งครอบคลุมภารกิจของสถาบัน เน้นกระบวนการวางแผนอย่างต่อเนื่อง เป็นการวางแผนในทุกระดับและเป็นการดำเนินการในระยะยาว รูปแบบดังกล่าว มี 2 ระบบ ได้แก่ ระบบหลัก (The Main System) ซึ่งประกอบด้วยงานวิชาการการบริหารทรัพยากรอาคารสถานที่และสิ่งอำนวยความสะดวก ฯลฯ และระบบเสริม (The Supplementary System) ซึ่งประกอบด้วยโปรแกรมพัฒนาการวางแผน โปรแกรมการประเมินตนเองของภาควิชา แผนการบริหารงบประมาณ แผนการบริหารวิชาการ และการรายงานผลการบริหารงาน รูปแบบแบบสมบูรณ์ที่นำเสนอจะครอบคลุมภารกิจหลักและกระบวนการบริหารทุกขั้นตอนมากที่สุด

สรุป รูปแบบที่จะนำไปใช้ได้ประโยชน์สูงสุดนั้น รูปแบบต้องประกอบด้วยลักษณะที่สำคัญคือ มีความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง สามารถทำนายผลได้ สามารถขยายความผลทำนายได้กว้างขวางขึ้น และสามารถนำไปสู่แนวคิดใหม่ๆ สำหรับการพัฒนารูปแบบนี้ ผู้วิจัยจะต้องศึกษาแนวคิดทฤษฎีในการสร้างรูปแบบ นำเอาข้อมูลที่จัดเก็บมาวิเคราะห์และสังเคราะห์เพื่อกำหนด

ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของรูปแบบ กำหนดโครงสร้างและข้อเสนอของรูปแบบอย่างชัดเจน เพื่อนำไปสู่ผลสรุปเพื่ออธิบายปรากฏการณ์ที่มุ่งหวังของการวิจัย มีการทดสอบและปรับปรุงรูปแบบ ก่อนนำรูปแบบไปใช้งานจริง ประเมินผลหลังจากการนำรูปแบบไปใช้งานจริง

2.3.5 วิธีการวิจัยโดยใช้รูปแบบ

บุญชม ศรีสะอาด (2552, น. 2-7) ได้กล่าวว่า การวิจัยโดยใช้รูปแบบจำแนก ออกได้เป็น 2 ขั้นตอน ขั้นตอนแรกเป็นการสร้างหรือพัฒนารูปแบบ ขั้นที่สองเป็นการทดสอบ ความตรง (Validity) ของรูปแบบ

1. การสร้างหรือพัฒนารูปแบบ

ผู้วิจัยจะสร้างหรือพัฒนารูปแบบขึ้นมาก่อน เป็นรูปแบบตามสมมติฐาน โดย การศึกษาค้นคว้าทฤษฎี แนวความคิด รูปแบบ (ที่มีผู้พัฒนาไว้แล้วในเรื่องเดียวกันหรือเรื่องอื่น และ ผลการศึกษาหรือวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจะช่วยให้สามารถกำหนดองค์ประกอบหรือตัวแปรต่าง ๆ ภายใน รูปแบบ รวมทั้งลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ หรือตัวแปรเหล่านั้นหรือลำดับก่อนหลัง ของแต่ละองค์ประกอบในรูปแบบในการพัฒนารูปแบบนี้ จะต้องใช้หลักของเหตุผลเป็นรากฐาน สำคัญ และการศึกษาค้นคว้ามากจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนารูปแบบอย่างยิ่ง

ผู้วิจัยอาจคิดโครงสร้างของรูปแบบขึ้นมาก่อน แล้วปรับปรุงโดยอาศัยข้อเสนอเทศ จากการศึกษาค้นคว้าทฤษฎี แนวความคิด รูปแบบ หรือผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องหรือทำการศึกษา องค์ประกอบย่อยหรือตัวแปรแต่ละตัว แล้วคัดเลือกองค์ประกอบย่อยหรือตัวแปรที่สำคัญ ประกอบ กันขึ้นเป็นโครงสร้างของรูปแบบก็ได้

2. การทดสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบ

หลังจากที่ได้พัฒนารูปแบบในขั้นแรกแล้ว จำเป็นที่จะต้องทดสอบความเที่ยงตรง ของรูปแบบ ดังกล่าว เพราะรูปแบบที่พัฒนาขึ้นนั้นถึงแม้ว่าจะพัฒนาโดยมีรากฐานจากทฤษฎี แนวความคิดรูปแบบของคนอื่น และผลการวิจัยที่ผ่านมาก แต่ก็ยังเป็นเพียงรูปแบบตามสมมติฐาน ซึ่ง จำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลในสถานการณ์จริง หรือทำการทดลองนำไปใช้ในสถานการณ์จริง เพื่อ ทดสอบดูว่ามีความเหมาะสมหรือไม่เป็นรูปแบบที่มีประสิทธิภาพตามที่มุ่งหวังหรือไม่ (ในขั้นนี้บางครั้ง จึงใช้คำว่า การทดสอบประสิทธิภาพของรูปแบบ) ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในสถานการณ์จริง หรือ ทดลองใช้รูปแบบที่พัฒนาในสถานการณ์จริงจะช่วยให้ทราบอิทธิพลหรือความสำคัญขององค์ประกอบ ย่อยหรือตัวแปรต่าง ๆ ในรูปแบบและอิทธิพลหรือความสำคัญของกลุ่มองค์ประกอบหรือกลุ่มตัวแปร ในรูปแบบผู้วิจัยอาจปรับปรุงแบบใหม่โดยตัดองค์ประกอบหรือตัวแปรที่พบว่ามีอิทธิพลหรือมี ความสำคัญน้อยออกจากรูปแบบของตน ซึ่งจะทำให้ได้รูปแบบที่เหมาะสมยิ่งขึ้น

Debenham (1989, p. 68) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาระบบดังนี้

1. การวิเคราะห์ระบบ หมายถึง การศึกษาวิเคราะห์องค์ประกอบต่าง ๆ ภายในระบบว่ามีอะไรบ้าง มีองค์ประกอบใดควรปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสมสอดคล้องกับสภาพแวดล้อมของระบบ

2. การออกแบบระบบ หมายถึง การนำเอาองค์ประกอบต่าง ๆ มาเชื่อมโยงสัมพันธ์กันก่อให้เกิดความสอดคล้องและสามารถมุ่งไปสู่จุดหมายตามที่ต้องการ ซึ่งเป็นผลมาจากการวิเคราะห์ระบบ

3. การนำระบบไปใช้ หมายถึง การนำระบบที่ออกแบบไปใช้ตามจุดหมายที่วางไว้
 รัตนะ บัวสนธิ์ (2551, น. 94) ได้นำเสนอขั้นตอนในการพัฒนาผลิตภัณฑ์ว่าด้วยขั้นตอนในการพัฒนา 4 ขั้นตอน ได้แก่

1. การสำรวจหรือสังเคราะห์สภาพปัญหา และความต้องการของผลิตภัณฑ์ รวมทั้งลักษณะของผลิตภัณฑ์ที่ต้องการพัฒนา

2. การสร้างและตรวจสอบคุณภาพของผลิตภัณฑ์ เป็นการออกแบบพัฒนาผลิตภัณฑ์โดยนำความรู้หรือผลการวิจัยที่ได้มาพัฒนาผลิตภัณฑ์ให้มีรูปแบบหรือลักษณะจามความต้องการของกลุ่มเป้าหมาย เมื่อสร้างผลิตภัณฑ์เสร็จแล้ว ก็นำไปตรวจสอบความเหมาะสมและประสิทธิภาพของผลิตภัณฑ์ ซึ่งอาจต้องใช้บุคคลที่มีความเชี่ยวชาญในแต่ละด้าน

3. การทดลองใช้ผลิตภัณฑ์ เป็นการนำผลิตภัณฑ์ดังกล่าวไปทดลองใช้กับกลุ่มเป้าหมาย

4. การประเมิน ปรับปรุงผลิตภัณฑ์เป็นการประเมินผลการใช้ผลิตภัณฑ์ในภาพรวมทั้งหมดซึ่งประเมินทั้งตัวผลิตภัณฑ์ กระบวนการผลิตภัณฑ์ ผลที่ได้รับจากการใช้ผลิตภัณฑ์ ปัญหาและอุปสรรค ๆ ต่าง ผลที่ได้จากการประเมินจะนำไปสู่การตัดสินใจ ปรับปรุงพัฒนาผลิตภัณฑ์ต่อไป

2.3.6 การพัฒนารูปแบบการประเมิน

รูปแบบการประเมินเป็นแนวทางรูปธรรมตามสภาพจริงที่ถ่ายทอดระบบความสัมพันธ์มาจากแนวคิดทฤษฎีการประเมินสู่แผนการปฏิบัติการทางการประเมิน รูปแบบการประเมินแต่ละรูปแบบจึงมีที่มาจากพื้นฐานทางปรัชญาและแนวคิดเชิงทฤษฎีที่แตกต่างกัน นักประเมินจำเป็นต้องทำความเข้าใจถึงรากฐานของแต่ละรูปแบบ เพื่อจะได้เลือกใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล หรือทำการพัฒนารูปแบบใหม่ขึ้นมาใช้ได้อย่างเหมาะสม ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 103) มีนักการศึกษาได้เสนอแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมิน ได้แก่

Nevo (1983, pp. 117-128) ได้นำเสนอแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมิน โดยการตั้งคำถามหลัก 5 คำถามหลัก และ 10 คำถามย่อย ซึ่งได้ปรับปรุงจากคำถามหลักในการ

พัฒนารูปแบบการประเมินที่พัฒนาขึ้นโดยสตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam) ซึ่งการพัฒนารูปแบบการประเมินควรตอบคำถามเหล่านี้ให้ได้ ดังตารางที่ 2.4

ตารางที่ 2.4

แนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมินของนีโว

ประเด็นคำถามหลัก	ประเด็นคำถามย่อย
ทำไมต้องประเมิน (Why)	1. นิยามการประเมินอย่างไร (Evaluation Definition) ผู้พัฒนารูปแบบการประเมินต้องนิยามรูปแบบและตอบคำถามให้ได้ว่า เป็นรูปแบบการประเมินที่เน้นการตัดสินคุณค่าหรือมุ่งประเมินเพื่อการปรับปรุงและพัฒนา 2. การประเมินมีเป้าหมายอย่างไร (Evaluation Goal) เป็นการบอกถึงบทบาทของการประเมินว่าทำหน้าที่อะไร อาจพิจารณาว่าเป็นแบบรวมสรุป (Summative Evaluation) หรือการประเมินความก้าวหน้า (Formative Evaluation) หรือหน้าที่อื่นใด 3. การประเมินมีบทบาทอย่างไร (Evaluation Role) บทบาทของการประเมินเป็นอย่างไร
ประเมินอะไร (What)	4. อะไรคือสิ่งที่จะประเมิน (Evaluation Object) เป็นสิ่งสำคัญในการพัฒนารูปแบบการประเมิน เพราะผู้พัฒนาจะต้องศึกษาสิ่งที่จะประเมินให้เข้าใจโดยถ่องแท้ เพื่อระบุว่าประเมินอะไรบ้าง และจะวิเคราะห์ข้อมูลต่าง ๆ อย่างไร
ประเมินเพื่อใคร (Whom)	5. ในการประเมินควรได้สารสนเทศอะไร (Evaluation Information) ควรระบุว่าประเมินเพื่อให้ได้สารสนเทศอะไรทั้งนี้ขึ้นอยู่กับการนิยามการประเมินในครั้งนั้น ๆ ว่าต้องการอะไร เพียงใด โดยจะกำหนดตั้งแต่ต้น 6. การประเมินควรจัดกระทำเพื่อใคร (Evaluation Audiences) เป็นการระบุถึงผู้ที่ต้องการใช้สารสนเทศจากการประเมินว่าเป็นกลุ่มใดบ้าง โดยต้องระบุให้มีความชัดเจนตั้งแต่แรก
ประเมินอย่างไร (How)	7. ควรใช้วิธีการใดในการประเมิน คำถามนี้ต้องตอบให้ชัดว่า ในการประเมินตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น สามารถใช้เทคนิคหรือวิธีการใดจึงจะเหมาะสมและเข้าถึงข้อมูลของการประเมินได้ดี 8. รูปแบบการประเมินควรเป็นอย่างไร (Evaluation Design) เป็นการพิจารณาว่ารูปแบบการประเมินควรเป็นอย่างไร โดยระบุถึงรายละเอียดต่างๆ เช่น กิจกรรมการประเมิน เป็นต้น 9. ใช้เกณฑ์อะไรในการตัดสิน (Evaluation Criteria) ในการประเมินย่อมต้องมีเกณฑ์ในการตัดสินผลการประเมิน ดังนั้นในการพัฒนารูปแบบการประเมินต้องตอบให้ได้ว่าในการประเมินนั้น ๆ จะใช้เกณฑ์อะไรเพื่อตัดสินสิ่งที่ประเมิน
ใครเป็นผู้ประเมิน (Who)	10. ใครควรทำหน้าที่ประเมิน (Evaluator) เป็นการระบุว่าผู้ที่จะทำหน้าที่เป็นผู้ประเมินมีใครบ้างและมีคุณสมบัติอย่างไร

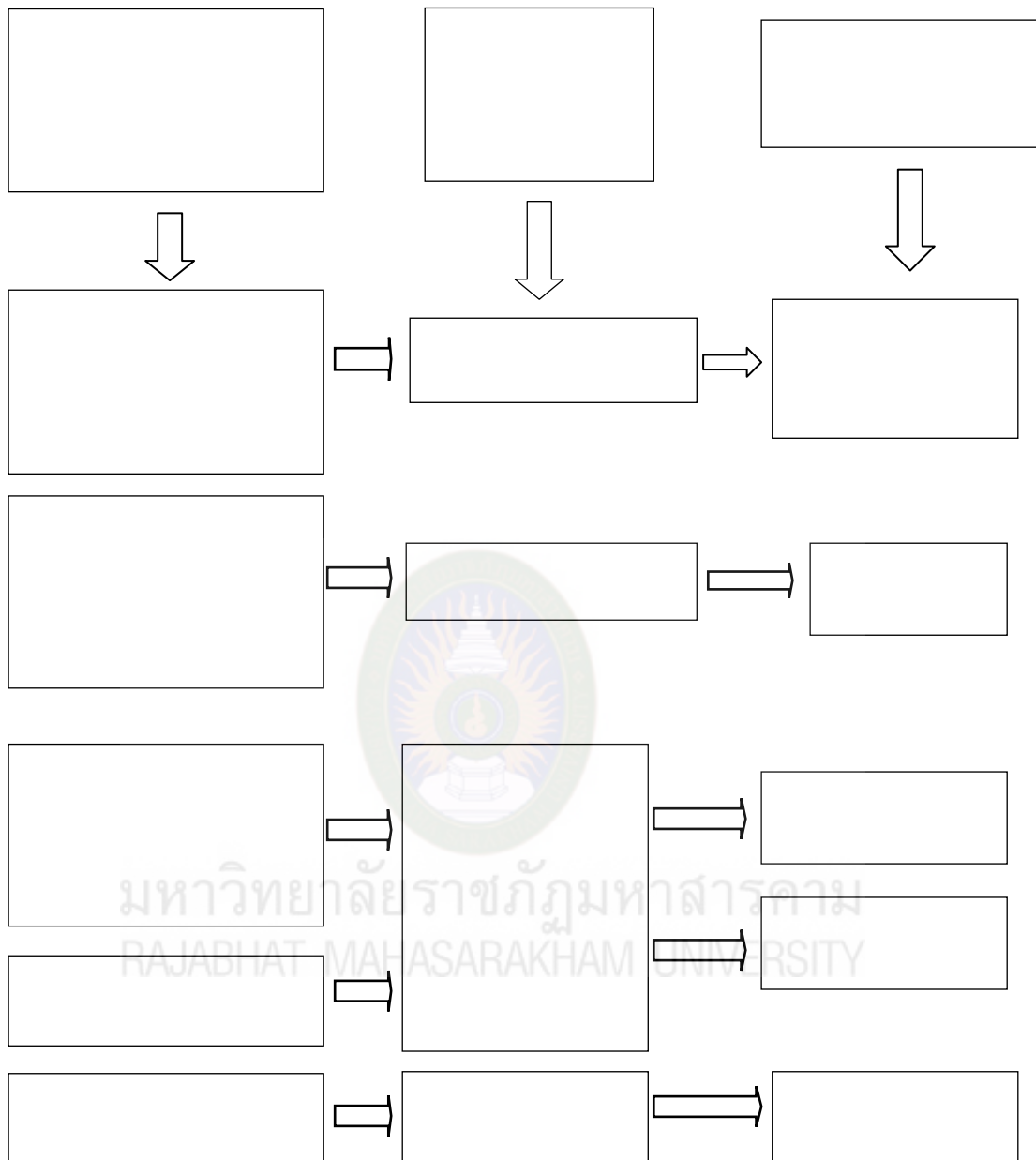
หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก แนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมินของนีโว, (117-128)

โดย Nevo, 1983.

ศิริชัย กาญจนวาสี (2552, น. 19) ได้นำเสนอแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบการประเมินโดยการตั้งคำถามหลัก 4 คำถาม ดังนี้

1. วัดและประเมินทำไม (Why)
2. วัดและประเมินอะไร (What)
3. วัดและประเมินอย่างไร (How)
4. ตัดสินผลด้วยวิธีใด (Value Judgment)

การตอบคำถามดังกล่าวจะช่วยกำหนดทิศทางและกรอบกระบวนการของรูปแบบการประเมินจากที่ได้ศึกษาแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมินของนักวิชาการดังกล่าวข้างต้นเพื่อความเหมาะสมกับการพัฒนารูปแบบการประเมินจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในครั้งนี้ ได้พิจารณาพัฒนารูปแบบการประเมินโดยอาศัยแนวคิดของนีโว (Nevo) ศิริชัย กาญจนวาสี และแฮมมอนด์ (Robert L. Hammond) เนื่องจากเมื่อพิจารณาแนวคิดในการสร้างรูปแบบการประเมินแล้ว พบว่า มีแนวทางในการพัฒนารูปแบบที่สอดคล้อง และใกล้เคียงกัน จึงได้สังเคราะห์แนวคิดดังกล่าวเป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมิน ซึ่งทำให้ได้องค์ประกอบของรูปแบบการประเมิน ประกอบด้วย 1) ด้านวัตถุประสงค์การประเมิน 2) ด้านสิ่งที่มุ่งประเมิน 3) ด้านวิธีการประเมิน 4) ด้านผู้ทำการประเมิน 5) ด้านเกณฑ์การประเมิน ดังเสนอในภาพที่ 2.2



ภาพที่ 2.2 การสังเคราะห์กรอบแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมิน, (น. 19), โดย ศิริชัย กาญจนวาสี, 2552.

จากการสังเคราะห์กรอบแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมินตามแนวทางของนีโว (Nevo) และแฮมมอนต์ (Robert) และศิริชัย กาญจนวาสี ทำให้ได้องค์ประกอบของรูปแบบการประเมิน 5 องค์ประกอบ ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 วัตถุประสงค์การประเมิน การกำหนดวัตถุประสงค์การประเมิน โดยพิจารณาว่าจะประเมินไปทำไมหรือต้องการใช้สารสนเทศจากการประเมินไปใช้ตัดสินใจเกี่ยวกับอะไร ในการพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ครึ่งนี้ จึงได้กำหนดวัตถุประสงค์ของการพัฒนารูปแบบ เพื่อให้ได้สารสนเทศในการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

องค์ประกอบที่ 2 สิ่งที่มีมุ่งประเมิน โดยระบุนายละเอียดสำคัญที่ต้องการให้เกิดขึ้นอันเป็นเป้าหมายที่มีมุ่งประเมินว่าครอบคลุมเนื้อหาหรือไม่ ในการพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานครึ่งนี้ ผู้วิจัยได้สังเคราะห์ตัวชี้วัดในการประเมินการจัดการเรียนรู้จากหน่วยงานที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ ได้กำหนดสิ่งที่มีมุ่งประเมินเป็น องค์ประกอบในการจัดการเรียนรู้ จำนวน 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ด้านหลักการของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน 2) ด้านโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา 3) ด้านการจัดการเรียนการสอน 4) ด้านการสำเร็จการศึกษา และ 5) ด้านการประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

องค์ประกอบที่ 3 วิธีการประเมิน ซึ่งต้องมีความสอดคล้องกับธรรมชาติ รูปแบบการประเมินควรนำไปใช้ได้จริง วิธีการวัดมีหลากหลาย ผู้ประเมินควรเลือกใช้ให้เหมาะสมกับธรรมชาติของงานดำเนินการ ในการพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานครึ่งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดวิธีการประเมินดังนี้ 1) ขั้นตอนในการประเมิน ประกอบด้วยขั้นเตรียมการประเมิน ขั้นดำเนินการประเมิน (ดำเนินการประเมินตามคู่มือกำหนด) และขั้นสรุปและรายงานผล (วิเคราะห์ผลการประเมิน สรุปผลและรายงานผล) 2) เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน : แบบประเมิน แบบสัมภาษณ์ 3) ช่วงเวลาที่ประเมิน : ต้นภาคเรียน หรือก่อนปิดภาคเรียน

องค์ประกอบที่ 4 ผู้ทำการประเมิน ในการประเมินควรมีการกำหนดว่าใครจะต้องมีบทบาทในการเป็นผู้ประเมิน ในการพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานครึ่งนี้ ผู้วิจัยได้ให้ความสำคัญกับผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการประเมินจึงได้กำหนดผู้ที่บทบาททำหน้าที่การประเมิน ประกอบด้วย ผู้ประเมินภายใน (ผู้บริหารโรงเรียน ผู้รับผิดชอบโครงการ ครูผู้รับผิดชอบโครงการ)

องค์ประกอบที่ 5 เกณฑ์การประเมิน การประเมินควรกำหนดเกณฑ์ในการตัดสินคุณค่าของผลการดำเนินงาน ในการพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานครึ่งนี้ ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์การประเมินเป็นเกณฑ์สัมบูรณ์ (Absolute Criteria) โดยพิจารณาความเหมาะสมของเกณฑ์โดยใช้ผู้เชี่ยวชาญกำหนด

2.3.7 การทดสอบรูปแบบ

จุดมุ่งหมายสำคัญของการทดสอบรูปแบบนั้น เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบในการปฏิบัติจริง รูปแบบทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ จะทำการทดสอบโดยการพิสูจน์ตามสูตรหรือสมการหรือตรวจสอบด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยการประมาณค่าพารามิเตอร์ของรูปแบบ สำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์ มักจะดำเนินการทดสอบรูปแบบด้วยวิธีการทางสถิติ ผลการทดสอบจะนำไปสู่การยอมรับหรือปฏิเสธรูปแบบนั้นและนำไปสู่การสร้างทฤษฎีใหม่ต่อไป แต่การทดสอบรูปแบบบางเรื่องนั้นไม่สามารถกระทำด้วยวิธีการดังกล่าวได้เนื่องจากมีข้อจำกัดบางประการ Keeves (1988, pp. 589-560)

พลสุข หิงคานนท์ (2549, น. 53-55) สรุปความเห็นของนักวิชาการว่า การทดสอบรูปแบบทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์ สามารถดำเนินการโดยใช้ผู้ทรงคุณวุฒิ การวิจัยทางการศึกษาส่วนใหญ่ดำเนินการโดยใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์หรือการวิจัยเชิงปริมาณมากเกินไป ซึ่งในบางเรื่องต้องการความละเอียดอ่อนและลึกซึ้งมากกว่านั้น การประเมินโดยอาศัยความรอบรู้ และการรับรู้ของผู้ทรงคุณวุฒิ จะสามารถช่วยให้การทดสอบรูปแบบทางสังคมศาสตร์ดำเนินไปได้ด้วยดี สำหรับแนวคิดเรื่องการประเมินรูปแบบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ มีดังนี้

1. เป็นรูปแบบการประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิจะดำเนินการวิเคราะห์หรือวิจารณ์อย่างลึกซึ้ง เฉพาะประเด็นที่ถูกนำมาพิจารณา ซึ่งไม่จำเป็นต้องเกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์หรือผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจเสมอไปแต่อาจจะผสมผสานปัจจัยต่าง ๆ เข้าด้วยกันตามวิจรรณญาณของผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับคุณภาพประสิทธิภาพหรือความเหมาะสมของสิ่งที่จะทำการประเมิน

2. เป็นรูปแบบการประเมินที่เป็นความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง (Specialization) ในเรื่องที่จะประเมินโดยพัฒนามาจากรูปแบบการวิจารณ์งานศิลปะ (Art Criticism) ที่มีความละเอียดอ่อน ลึกซึ้ง และต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญระดับสูงมาเป็นผู้วินิจฉัย เนื่องจากเป็นการวัดคุณค่าไม่อาจประเมินด้วยเครื่องมือวัดใด ๆ ได้และต้องใช้ความรู้ความสามารถของผู้ประเมินอย่างแท้จริง แนวคิดนี้ได้ ถูกนำมาใช้ในทางการศึกษาระดับสูงมากขึ้น ทั้งนี้เพราะองค์ความรู้เฉพาะสาขานั้นผู้ที่ศึกษาเรื่องนั้น ๆ จริง ๆ จึงจะทราบและเข้าใจอย่างลึกซึ้ง ดังนั้นในวงการอุดมศึกษาจึงนิยมนำรูปแบบนี้มาใช้ในการทดสอบหรือประเมินเรื่องที่ต้องการความลึกซึ้ง ความเชี่ยวชาญเฉพาะทางสูง

3. เป็นรูปแบบที่ใช้ตัวบุคคลหรือผู้ทรงคุณวุฒิเป็นเครื่องมือในการประเมินโดยให้ความ เชื่อถือว่าผู้ทรงคุณวุฒินั้นเที่ยงธรรมและมีดุลยพินิจที่ดี ทั้งนี้มาตรฐานและเกณฑ์พิจารณาต่าง ๆ นั้นจะเกิดขึ้นจากประสบการณ์และความชำนาญของผู้ทรงคุณวุฒิเอง

4. เป็นรูปแบบที่ยอมให้เกิดความยืดหยุ่นในกระบวนการทำงานของผู้ทรงคุณวุฒิ ตามอรรถาธิบายและความถนัดของแต่ละคน นับตั้งแต่การกำหนดประเด็นสำคัญที่พิจารณา การบ่งชี้ ข้อมูลที่ต้องการการเก็บรวบรวม การประมวลผล การวินิจฉัยข้อมูล ตลอดจนวิธีการนำเสนอ

บุญชม ศรีสะอาด (2549, น. 42) ได้เสนอแนวทางทดสอบรูปแบบ โดยการวิจัย ไว้ว่า หลังจากที่ได้มีการสร้างและพัฒนาารูปแบบขึ้นมาแล้ว จำเป็นที่จะต้องทดสอบความเที่ยงตรงของ รูปแบบ เพราะรูปแบบที่สร้างหรือพัฒนาขึ้นนั้น ถึงแม้ว่าจะพัฒนาโดยมีรากฐานมาจากทฤษฎี แนวความคิด รูปแบบของผู้อื่นและผลการวิจัยที่ผ่านมา แต่ก็ยังเป็นเพียงรูปแบบตามสมมุติฐานซึ่ง จำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลในสถานการณ์จริง หรือทำการทดลองนำไปใช้ในสถานการณ์จริงเพื่อ ทดสอบดูว่า มีความเหมาะสมหรือไม่ เป็นรูปแบบที่มีประสิทธิภาพตามที่มุ่งหวังไว้หรือไม่ในการเก็บ รวบรวมข้อมูลในสถานการณ์จริง หรือทดลองใช้รูปแบบที่พัฒนาในสถานการณ์จริงจะช่วยให้ทราบ อิทธิพลหรือความสำคัญขององค์ประกอบย่อยหรือตัวแปรต่างๆ ในรูปแบบและอิทธิพล หรือ ความสัมพันธ์ของกลุ่มองค์ประกอบหรือกลุ่มตัวแปรในรูปแบบ ผู้วิจัยอาจปรับปรุงรูปแบบใหม่โดยตัด องค์ประกอบหรือตัวแปรที่พบว่ามีอิทธิพลหรือมีความสำคัญน้อยออกจากรูปแบบตามสมมุติฐานซึ่งจะ ทำให้ได้รูปแบบที่เหมาะสมยิ่งขึ้น

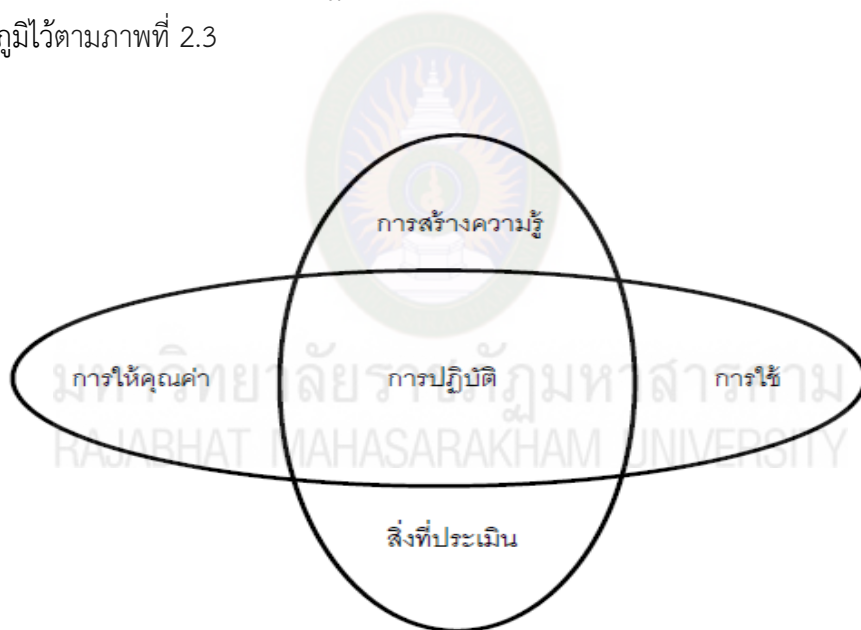
จากที่กล่าวมาข้างต้น เมื่อได้ดำเนินการสร้างหรือพัฒนารูปแบบการประเมินแล้วควรมี การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบ ความเที่ยงตรงของรูปแบบ เพราะ รูปแบบที่สร้างหรือพัฒนาขึ้นนั้น ถึงแม้ว่าจะพัฒนาโดยมีรากฐานมาจากทฤษฎีแนวความคิด รูปแบบ ของผู้อื่นและผลการวิจัยที่ผ่านมา แต่ก็ยังเป็นเพียงรูปแบบตามสมมุติฐานซึ่งจำเป็นต้องเก็บรวบรวม ข้อมูลในสถานการณ์จริง ในการวิจัยครั้งนี้เมื่อผู้วิจัยพัฒนารูปแบบการประเมินแล้วจึงได้ทำการทดสอบ รูปแบบโดยการทดลองประเมินโดยการปฏิบัติจริงในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เพื่อทราบผล การทดสอบ ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบ

2.4 แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการประเมิน

ผู้วิจัยได้นำเสนอแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการประเมินที่จะนำมาใช้ในการพัฒนารูปแบบ การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้น พื้นฐานดังนี้

ทฤษฎีการประเมิน (Evaluation Theory or Theory of Evaluation) หมายถึง ชุดของ ข้อความที่ทำหน้าที่อธิบายเกี่ยวกับการประเมิน ซึ่งในวงวิชาการด้านการประเมินนอกจากจะเรียกว่า ทฤษฎีการประเมินแล้วยังมีการใช้คำอื่น ๆ ที่มีความหมายเทียบเคียงทดแทนกันได้ เช่น ใช้คำว่า รูปแบบการประเมิน (Evaluation Model or Model of Evaluation) ซึ่งในภาษาไทยบางทีก็ใช้

ทับศัพท์ เรียกว่า โมเดลการประเมิน หรือใช้คำว่า แนวทางการประเมิน (Evaluation Approach or Approach of Evaluation) ดังนั้น ในข้อเขียนนี้ผู้เขียนเขียนจึงใช้ทั้ง สามคำไปพร้อม ๆ กัน เพื่ออำนวยความสะดวกแก่ความเข้าใจ แม้ว่าโดยความหมายอย่างแท้จริงแล้วทั้งสามคำนี้มีระดับความลึกและครอบคลุมของความหมายทับซ้อนไม่เท่ากันก็ตามโดยทั่วไปแล้วทฤษฎีการประเมินซึ่งเป็นชุดของข้อความที่อธิบายเกี่ยวกับการประเมินดังที่กล่าวนั้น Scriven (2003, p. 15) กล่าวว่า ประกอบด้วยสองส่วน คือทฤษฎีปทัสสถาน (Normative Theories) และทฤษฎีพรรณนา (Descriptive Theories) ทฤษฎีปทัสสถานของทฤษฎีการประเมินก็คือส่วนที่อธิบายหรือบอกเกี่ยวกับการประเมินว่าควรจะทำอย่างไรหรือควรเป็นอย่างไรนั่นคือเป็นการให้ความหมายหรือบอกคุณลักษณะของการประเมิน ในขณะที่ทฤษฎีพรรณนาของทฤษฎีการประเมินก็คือ ส่วนที่บอกให้ทราบว่า การประเมินมีกี่ชนิดอะไรบ้าง การประเมินที่แท้จริงนั้น ทำอะไรและทำไมจึงต้องทำเช่นนั้น แต่สำหรับ Shadish (1998, pp. 1-19) ได้แสดงให้เห็นถึงเนื้อหาสาระที่ทฤษฎีการประเมินควรอธิบายหรือกล่าวถึงโดย Shadish เสนอเป็นแผนภูมิไว้ตามภาพที่ 2.3



ภาพที่ 2.3 เนื้อหาสาระของทฤษฎีการประเมินตามแนวคิดของ Shadish, (น. 2-3), โดยรัตน์ะ บัวสนธ์. 2558.

จากภาพจะเห็นว่าทฤษฎีการประเมิน ประกอบด้วยเนื้อหาสองส่วนคือส่วนที่อยู่ตรงกลางและส่วนที่อยู่รอบนอก ส่วนที่อยู่ตรงกลางคือส่วนที่บ่งบอกเกี่ยวกับวิธีการปฏิบัติในการประเมินหรือกล่าวง่าย ๆ ก็คือการอธิบายถึงวิธีดำเนินการประเมินนั้น เองว่าควรจะทำอย่างไร ส่วนที่อยู่รอบนอกถ้าอธิบายตามเข็มนาฬิกาโดยเริ่มจากส่วนแรกคือ สิ่งที่ประเมิน (Evaluated) ส่วนนี้ก็คือการบ่งบอกว่า สิ่งที่ประเมินคืออะไรมีกี่ประเภท ส่วนต่อไปคือการให้คุณค่าของสิ่งที่ประเมิน เป็นการอธิบายว่าจะให้คุณค่าได้อย่างไรโดยใครและใช้หลักเกณฑ์ใด ส่วนที่สามคือการสร้างความรู้จากการประเมิน ส่วนนี้

เป็นการอธิบายถึงผลที่ได้รับจากการดำเนินการประเมินนั้น ก่อให้เกิดความรู้ใด ๆ สำหรับการประเมินหรือไม่อะไรบ้าง และส่วนสุดท้ายคือเรื่องการใช้ผลการประเมินให้เกิดประโยชน์เป็นการอธิบายเกี่ยวกับการนำผลการประเมินไปใช้สำหรับกลุ่มบุคคลต่างๆที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่ประเมินหรือดำเนินงานประเมิน

จากแนวคิดของ Scriven และ Shadish ที่กล่าวถึงทฤษฎีการประเมินจึงอาจสรุปได้ว่าทฤษฎีการประเมิน(หรือโมเดลและแนวทางการประเมิน)ใดๆ ก็ตามควรเป็นชุดคำอธิบายเกี่ยวกับวิธีการปฏิบัติหรือการดำเนินงานประเมิน สิ่งที่ประเมิน การให้คุณค่า การสร้างความรู้จากการประเมินและการใช้ประโยชน์จากผลการประเมินหรือถ้าสรุปอย่างสั้น ที่สุดทฤษฎีการประเมินก็คือ ชุดของข้อความที่อธิบายเกี่ยวกับวิธีการประเมิน สิ่งที่ประเมินและการใช้ผลจากการประเมินนั่นเอง ทั้งนี้ชุดข้อความที่อธิบายจะมีลักษณะอย่างไรก็ขึ้น อยู่กับปรัชญาหรือความเชื่อเบื้องหลังเกี่ยวกับการประเมินเพราะปรัชญาหรือความเชื่อเบื้องหลังที่กล่าวนี้จะเป็นตัวกำหนดการกระทำเกี่ยวกับการประเมินในที่สุด

2.4.1 ทฤษฎีเกณฑ์การประเมิน (A Theory of Evaluation Criteria)

การประเมินของแฮมมอนด์ (Hammond's Concepts and Model of Evaluation) แฮมมอนด์ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินโปรแกรมการศึกษา โดยเน้นหนักทางด้านโครงการนวัตกรรมในระดับท้องถิ่น แนวคิดที่สำคัญจากโมเดลการประเมินของ แฮมมอนด์ ก็คือ การชี้ประเด็นที่ว่า ในการจัดการเรียนการสอนที่มีวัตถุประสงค์ปลายทาง คือ ต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมทั้งสามส่วนที่กล่าวมาแล้ว ซึ่งได้แก่ พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัยนั้น ย่อมมีความจำเป็นที่ผู้ดำเนินการจะต้องคำนึงถึงมิติที่สำคัญในอีกส่วนควบคู่กันไป คือ ด้านการจัดการเรียนการสอนและด้านสถาบัน นอกจากนี้ การประเมินยังมีจุดเน้นสำคัญที่การกำหนดและการวัดผลตามวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม โดยใช้ผลการประเมินเป็นปัจจัยพื้นฐานเพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับนวัตกรรมด้านการจัดการเรียนการสอนขององค์กรศึกษา รวมทั้งผลสัมฤทธิ์ด้านพฤติกรรมของผู้เรียน

การประเมินตามแนวคิดและโมเดลการประเมินของแฮมมอนด์นับว่าเป็นการประเมินอย่างมีระบบและมีความสำคัญทางการศึกษา ซึ่งในอดีตที่ผ่านมา การประเมินมักจะอิงนิยามของการวัดผลแต่เพียงอย่างเดียว จึงไม่ครอบคลุมทุกมิติ แต่การประเมินตามโมเดลของแฮมมอนด์ นับว่าเป็นโมเดลที่สมบูรณ์ เอื้อต่อการพัฒนาหลักสูตรการศึกษา และสามารถให้ข้อมูลพื้นฐานเชิงระบบสำหรับการตัดสินใจคุณค่าทางการศึกษาได้เป็นอย่างดี ถึงแม้โมเดลการประเมินของแฮมมอนด์ จะมีความซับซ้อนและยากต่อการนำไปใช้ แต่ในปัจจุบัน ถ้านักการศึกษา ครู นักจิตวิทยา นักบริหาร รวมทั้งนักประเมินผลทางการศึกษาได้ให้ความสนใจและร่วมมือกันอย่างจริงจัง โดยร่วมกันประเมินเป็นคณะ (Team Evaluation) ภายใต้การสนับสนุนของผู้รับผิดชอบทางการศึกษาแล้ว ผู้วิจัยเชื่อว่า โมเดลการ

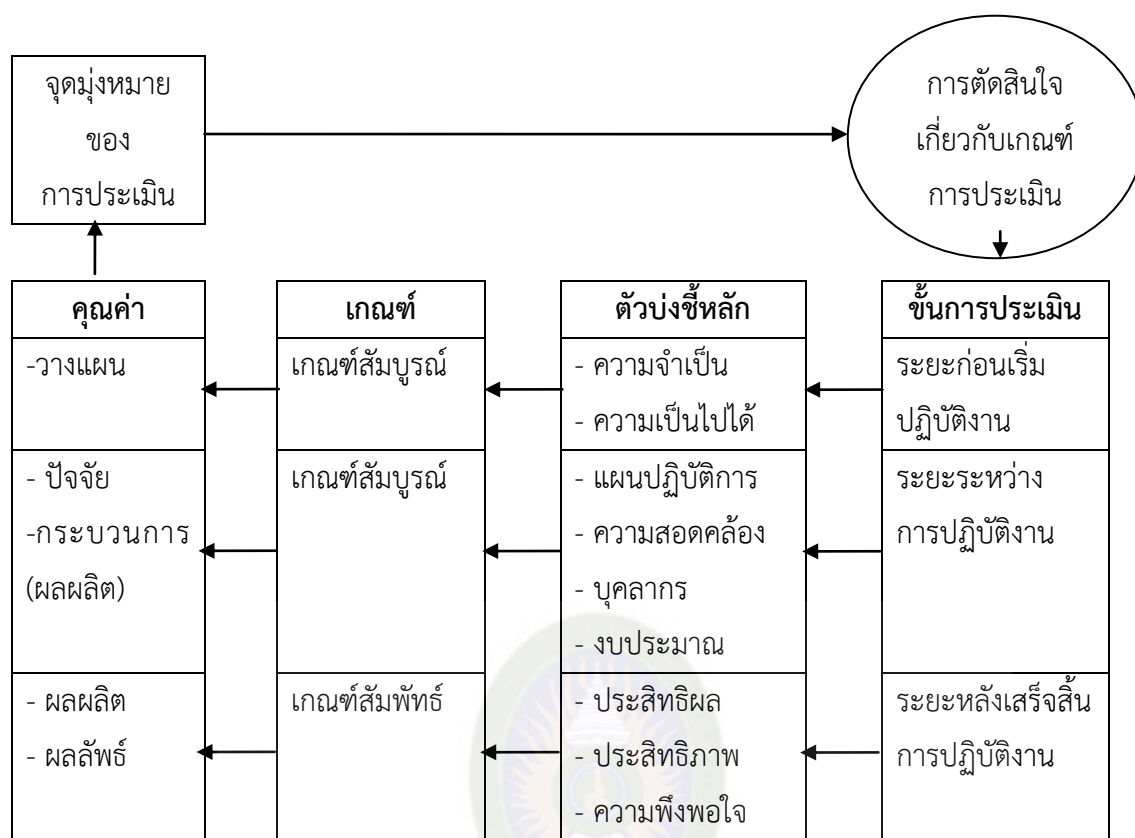
ประเมินของแฮมมอนต์มีความสำคัญและน่าจะมีการนำไปประยุกต์ใช้กันอย่างแพร่หลายในวงการศึกษามากขึ้นกว่าเดิม

ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 91-101) ได้กล่าวถึงทฤษฎีเกณฑ์การประเมินไว้ ดังนี้

1. ทฤษฎีเกณฑ์การประเมิน

การตัดสินคุณค่าภายนอกด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้านของสิ่งที่มีประเมินไม่ว่าจะเกี่ยวกับการประเมินบริบท ปัจจัยเบื้องต้น กระบวนการหรือผลที่ได้ นักประเมินสามารถกระทำโดยการสรุปอ้างอิงจากสิ่งที่สังเกตได้ตามตัวบ่งชี้เพื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่เหมาะสมโดยนักประเมินสามารถเลือกใช้เกณฑ์มาตรฐานของสิ่งนั้น (เกณฑ์สัมบูรณ์) หรือเกณฑ์จากการเปรียบเทียบกับโครงการเดิมที่ทำมาแล้วหรือโครงการอื่น ๆ ที่ใกล้เคียงกัน (เกณฑ์สัมพัทธ์) ในการเลือกใช้เกณฑ์อย่างเหมาะสมสำหรับใช้ตัดสินให้ครอบคลุมคุณค่าด้านที่ต้องการประเมินเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อการพัฒนาคุณค่าของสิ่งนั้น นักประเมินจะต้องพิจารณาถึงความสำคัญของบริบทและจุดเน้นของการประเมินในช่วงระยะที่ทำการประเมินนั้น ๆ

ในการประเมินก่อนเริ่มปฏิบัติงาน (Pre Implementation Evaluation) เพื่อวางแผนโครงการให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เกี่ยวข้อง และการประเมินระหว่างการปฏิบัติงาน (Implementation Evaluation) เพื่อกำกับติดตามการนำโครงการไปปฏิบัติ ถือเป็น การประเมินที่มีลักษณะเฉพาะโครงการ จึงควรเลือกใช้เกณฑ์สัมบูรณ์สำหรับตัดสินคุณค่าตามมาตรฐาน การปฏิบัติของโครงการว่าสามารถสนองต่อความต้องการของผู้ที่เกี่ยวข้องได้เพียงใด ความเป็นไปได้ ของการบรรลุผล การปฏิบัติตามแผนและประสิทธิภาพของการบริหารทรัพยากรภายใต้บริบทนั้น แต่ ถ้าเป็นการประเมินหลังเสร็จสิ้นการปฏิบัติงาน (Post Implementation Evaluation) เพื่อสรุปผล ของโครงการถือเป็น การประเมินที่ผูกพันกับการตัดสินเชิงสรุปเปรียบเทียบเกี่ยวกับการเลือกทางเลือกระดับโครงการจึงควรเลือกใช้เกณฑ์สัมพัทธ์สำหรับตัดสินคุณค่าของโครงการด้วยการเปรียบเทียบกับ ปกติวิสัยของประสิทธิผล และ/หรือประสิทธิภาพของโครงการเดิม หรือโครงการอื่นที่มีธรรมชาติ คล้ายคลึงกัน ดังแสดงในภาพที่ 2.4 ดังนี้ ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 93)



ภาพที่ 2.4 ตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมิน, (น. 93), โดย ศิริชัย กาญจนวาสี, 2554.

จากภาพที่ 2.3 มีรายละเอียด ดังนี้

1. การประเมินระยะก่อนเริ่มปฏิบัติงาน (Pre Implementation) ซึ่งเป็นช่วงของการพัฒนาโครงการเพื่อประโยชน์สำหรับการวางแผนโครงการ ควรเริ่มต้นด้วยการประเมินบริบทเพื่อเตรียมโครงการ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเป็นการเตรียมเป้าหมาย/วัตถุประสงค์ของโครงการให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของผู้เกี่ยวข้อง ตัวบ่งชี้ความเหมาะสมของการเตรียมโครงการที่สำคัญ ได้แก่ การประเมินความต้องการจำเป็น และการประเมินความเป็นไปได้ของโครงการเตรียมโครงการที่เหมาะสมจึงขึ้นอยู่กับคุณลักษณะเฉพาะของกลุ่มเป้าหมายและบริบททางสังคมนักประเมินจึงควรใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ตามความต้องการที่แท้จริงของกลุ่มเป้าหมายและปัจจัยของความสำเร็จตามบริบททางสังคมของโครงการ

2. การประเมินระยะระหว่างการปฏิบัติงาน (Implementation) ซึ่งเป็นช่วงของการนำโครงการไปปฏิบัติเพื่อประโยชน์สำหรับการกำกับติดตามการปฏิบัติงาน โดยทั่วไปควรคำนึงถึงปัจจัยเบื้องต้น กระบวนการ และ/หรือผลปฏิบัติงานระยะสั้นที่เกิดขึ้นตัวบ่งชี้ถึงความเหมาะสมของการปฏิบัติงาน สามารถพิจารณาได้จากความสอดคล้องระหว่างการปฏิบัติงานกับแผนการปฏิบัติ

ประสิทธิภาพของการบริหารบุคลากรและงบประมาณของโครงการ นักประเมินจึงควรใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ตัดสินคุณค่าของการปฏิบัติงาน ซึ่งเป็นเกณฑ์ตามแผนเฉพาะของโครงการนั้นที่กำหนดไว้

3. การประเมินระยะหลังเสร็จสิ้นการปฏิบัติงาน (Post Implementation) ซึ่งเป็นช่วงเสร็จสิ้นโครงการแล้วเพื่อสรุปผลของโครงการ นักประเมินควรคำนึงถึงผลผลิตอันเป็นผลโดยตรงจากโครงการและผลลัพธ์อันเป็นผลต่อเนื่องภายนอก ซึ่งอาจเป็นผลพลอยได้และผลกระทบระยะยาว ตัวบ่งชี้ผลสำเร็จที่สำคัญได้แก่ประสิทธิผล ประสิทธิภาพและความพึงพอใจเพื่อการตัดสินสถานภาพสรุปของโครงการ นักประเมินจึงควรใช้เกณฑ์สัมพัทธ์เพื่อเปรียบเทียบมาตรฐานของโครงการกับโครงการเดิมหรือโครงการที่คล้ายคลึงกัน

2.4.2 เกณฑ์การประเมิน (Evaluation Criteria)

เป็นสิ่งที่ใช้สำหรับตัดสินคุณภาพของผลงาน ผลการกระทำ หรือการปฏิบัติ เป็นส่วนสำคัญที่ใช้ในการประเมินผลในการประเมินสิ่งใดเนื่องจากการประเมินเป็นกระบวนการในการพิจารณาตัดสินลักษณะของสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ต้องการประเมิน เพื่อกำหนดคุณภาพหรือคุณค่าภายในหรือคุณค่าหรือราคาของสิ่งนั้นที่สัมพันธ์กับจุดมุ่งหมายหนึ่ง ๆ มีผู้ให้ความหมายของเกณฑ์ (Criteria) ไว้มากมาย ดังนี้

Thornditke and Barnhart (1965, p. 150) กล่าวว่า เกณฑ์โดยความหมายทั่วไปหมายถึง กฎหรือมาตรฐานที่ใช้สำหรับตัดสินใจ

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2549, น. 80) กล่าวว่า เกณฑ์ หมายถึง สิ่งที่เราใช้ตัดสินคุณภาพของผลลัพธ์ที่ได้หรือส่วนประกอบการ (Performance) ซึ่งอาจแสดงออกในรูปของระดับพฤติกรรมที่เรายอมรับ

สุวิมล ว่องวานิช (2555, น. 75) ได้ให้ความหมายไว้ว่า เกณฑ์ หมายถึง ระดับที่ใช้ในการตัดสินความสำเร็จของการดำเนินงานตามตัวบ่งชี้ที่กำหนด เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนที่ถือว่าอยู่ในระดับดี กำหนดเกณฑ์การตัดสินว่าต้องสอบได้คะแนน 80 % จึงจะได้เกรด A ถ้าได้น้อยกว่า 50 % ถือว่าสอบตก

องอาจ นัยพัฒน์ (2551, น. 44) ได้ให้ความหมายไว้ว่า เกณฑ์ หมายถึง ดัชนีบ่งชี้คุณค่าหรือคุณภาพภายในหรือภายนอกที่สัมพันธ์กับจุดมุ่งหมายหนึ่ง ๆ (Indicator of Merit or Worth) ซึ่งบรรยายคุณสมบัติหรือลักษณะที่เป็นความสำเร็จ ความมุ่งหวังหรือความปรารถนาของสิ่งที่ต้องการประเมิน เช่น ในการประเมินคุณภาพของรถยนต์ เกณฑ์ที่ใช้สำหรับการประเมินประกอบด้วย ราคาขาย ขนาดบรรจุผู้โดยสาร อัตราส่วนของระยะทางการขับเคลื่อนต่อน้ำมัน 1 ลิตร ความแข็งแรงทนทาน รวมทั้งความสะดวกสบาย

ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 95) กล่าวว่า เกณฑ์ หมายถึง ระดับหรือมาตรฐานที่ถือว่าเป็นความสำเร็จของการดำเนินงานหรือผลการดำเนินงาน เกณฑ์จึงเป็นตัวตัดสินคุณภาพของการ

ปฏิบัติหรือผลที่ได้รับ เกณฑ์อาจได้มาจากมาตรฐานทางวิชาชีพมาตรฐานการกระทำหรือระดับความคาดหวังที่พึงประสงค์ของกลุ่มผู้เกี่ยวข้องต่าง ๆ เช่น มาตรฐานที่กำหนดโดยผู้เชี่ยวชาญ ความต้องการที่แท้จริงของผู้รับบริการ ค่านิยมของสังคม เป็นต้น

รัตนะ บัวสนธิ์ (2552, น. 21) กล่าวว่า เกณฑ์ หมายถึง เกณฑ์ หมายถึง ลักษณะของเกณฑ์ที่ใช้ตัดสินเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน แบ่งเป็น ความเป็นปรนัยนิยม และอัตนัยนิยม (Objectivism และ Subjectivism)

จากข้างต้นสามารถสรุปความหมายของเกณฑ์ได้ว่า เกณฑ์ (Criteria) หมายถึง สิ่งที่ใช้สำหรับตัดสินคุณภาพของผลงาน ผลการกระทำหรือการปฏิบัติ โดยมีความสัมพันธ์กับตัวบ่งชี้และมาตรฐานที่กำหนด ว่าคุณภาพของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานว่าอยู่ในระดับใด

2.4.3 คุณสมบัติของเกณฑ์

การประเมินจะประสบผลสำเร็จและเป็นที่ยอมรับนั้น ย่อมขึ้นกับการเลือกใช้เกณฑ์นั้นคือ จะต้องพิจารณาเลือกใช้เกณฑ์ให้สอดคล้องกับสิ่งที่ประเมินและหน้าที่ของการประเมินครั้งนั้น นอกจากนี้ ควรเลือกใช้เกณฑ์ที่มีคุณลักษณะหรือคุณสมบัติที่ดี ได้กล่าวถึงคุณสมบัติของเกณฑ์ที่ดี ดังนี้

2.4.3.1 ครอบคลุมทุกมิติที่เป็นความต้องการและความคาดหวังของต่อสิ่งที่ประเมิน ทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพ

2.4.3.2 ชี้บ่งระดับการยอมรับปริมาณหรือคุณภาพแต่ละระดับชัดเจน

2.4.3.3 มีความเที่ยงและเป็นปรนัย

2.4.3.4 ไม่สูงหรือต่ำเกินไป

2.4.3.5 เป็นส่วนหนึ่งที่สะท้อนให้เห็นคุณค่าทางวัฒนธรรม ความเชื่อ หรือค่านิยมของสังคมนั้น

2.4.3.6 มีความตรงภายในและมีความตรงภายนอก

2.4.3.7 เป็นที่ยอมรับ

2.4.3.8 มีอำนาจในการทำนายพฤติกรรม

2.4.3.9 ทำหายต่อการปฏิบัติ

2.4.4 ประเภทของเกณฑ์การประเมิน

รัตนะ บัวสนธิ์ (2552, น. 21) ได้แบ่งประเภทของเกณฑ์การประเมินเป็น 2 ประเภท คือ

1. เกณฑ์สัมบูรณ์ (Absolute Criterion) หรือสิ่งที่ใช้เป็นหลักในการตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่ได้มีการกำหนดไว้ล่วงหน้าตายตัว เช่น สอบได้คะแนนร้อยละ 60 จากคะแนนทั้งหมดถือว่าสอบผ่าน

2. เกณฑ์สัมพัทธ์ (Relative Criterion) หรือหลักที่ใช้ในการตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยนำไปเปรียบเทียบกับอีกเรื่องหนึ่ง ๆ ที่มีลักษณะเดียวกัน

ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 95) ได้จำแนกเกณฑ์ออกเป็น 2 ประเภท คือ

1. เกณฑ์สัมบูรณ์ (Absolute Criterion) เป็นเกณฑ์ที่พัฒนามาจากหลักเหตุผลเกี่ยวกับมาตรฐานของสิ่งนั้น หรือความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับมาตรฐานอันเป็นที่ยอมรับทางวิชาชีพ หรือคุณภาพของสิ่งนั้นอันเป็นที่ยอมรับของผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ

2. เกณฑ์สัมพัทธ์ (Relative Criterion) เป็นเกณฑ์ที่พัฒนามาจากประสบการณ์ในการเปรียบเทียบผลระหว่างโครงการ หรือเปรียบเทียบกับผลที่เคยทำมาแล้ว หรือเปรียบเทียบกับปกติวิสัย (Norm) ของการจัดโครงการโดยทั่ว ๆ ไป

เนื่องจากเกณฑ์การประเมินแบ่งเป็นสองประเภท การเลือกเกณฑ์การประเมินที่เหมาะสมและมีความสอดคล้องกับเป้าหมายของการประเมินมากที่สุดนั้นควรพิจารณาทั้ง บริบท และช่วงระยะที่ทำการประเมินเป็นสำคัญดังนั้นการประเมินในขั้น ของการวางแผนก่อนดำเนินงานและในขั้น ของการดำเนินงาน ซึ่งเป็นกระบวนการที่มีลักษณะพิเศษเฉพาะของโครงการต่อการสร้างผลตามเป้าหมายของโครงการ จึงควรใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ตามมาตรฐานการปฏิบัติของโครงการนั้นๆ แต่การประเมินในขั้นของการสรุปผลหลังการดำเนินโครงการ ควรใช้เกณฑ์สัมพัทธ์เพื่อให้ทราบถึงมาตรฐานของโครงการเมื่อเปรียบเทียบกับโครงการที่ผ่านมาหรือโครงการอื่น ๆ ที่คล้ายคลึงกัน

สำหรับการวิจัยครั้งนี้เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของโรงเรียนที่ใช้หลักสูตรคู่ขนาน จะนำผลการประเมินไปใช้ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ภายในสถานศึกษา เมื่อพิจารณาจากบริบทของการประเมินหลักสูตรเดียวเท่านั้นไม่ได้เปรียบเทียบกับหลักสูตรอื่นจึงพิจารณาเลือกใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ เพื่อตัดสินที่ใช้สำหรับตัดสินคุณภาพของผลงาน ผลการกระทำหรือการปฏิบัติ โดยมีความสัมพันธ์กับตัวบ่งชี้และมาตรฐานที่กำหนด ว่าคุณภาพของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานว่าอยู่ในระดับใด

2.4.4 ทฤษฎีการประเมินงานประเมิน (A Theory of Meta-Evaluation)

อภิธานทฤษฎีการประเมิน หรือ ทฤษฎีของทฤษฎีการประเมิน (Meta -Theory of Evaluation or Theory of Evaluation Theory) คือชุดของข้อความที่เป็นแนวคิดเพื่อใช้สำหรับอธิบายเกี่ยวกับทฤษฎีการประเมินว่าแต่ละทฤษฎีมีลักษณะอย่างไร เนื่องจากมีทฤษฎีการประเมินเป็นจำนวนมาก การสร้างคำอธิบายทฤษฎีการประเมิน มีประโยชน์ในแง่การจัดกลุ่มทฤษฎีการประเมินไว้ด้วยกันตามคุณลักษณะบางอย่างที่มีร่วมกัน ซึ่งทำให้สะดวกต่อการนำทฤษฎีการประเมินไปใช้ประเมินสิ่งที่ประเมินได้ตรงตามปรัชญา วัตถุประสงค์และวิธีการปฏิบัติในการประเมิน ของทฤษฎีการ

ประเมินนั้น ๆ ทั้งนี้ทฤษฎีของทฤษฎีการประเมิน ได้มีความพยายามของนักทฤษฎีการประเมินจำนวนหนึ่งนำเสนอแนวคิดไว้ได้แก่

House (1983) ทำการวิเคราะห์จัดกลุ่มรูปแบบการประเมินทั้ง หลายโดยใช้หลักของอภิปรัชญาและจริยศาสตร์(หรือการให้คุณค่า)ของตนเองเป็นเกณฑ์การจัดกลุ่มรูปแบบการประเมิน

Stufflebeam (2001, p. 65) นำเสนอแนวคิดการจัดการกลุ่มรูปแบบแนวทางและทฤษฎีการประเมินออกเป็น 4 กลุ่มใหญ่ ได้แก่ 1) กลุ่มแนวทางการประเมินมุ่งเสนอข้อค้นพบที่ขาดความเที่ยงตรงหรือความสมบูรณ์ (Promote Invalid or Incomplete Findings) 2) แนวทางการประเมินที่มุ่งเน้นคำถามหรือเทคนิควิธีการ (Questions and/or Methods Oriented Approaches) 3) แนวทางการประเมินที่มุ่งเน้นการปรับปรุงหรือการประเมินที่มุ่งตรวจสอบได้ (Improvement or Account Ability Approaches) 4)แนวทางการประเมินที่มุ่งเน้นข้อเสนอหรือการสนับสนุนทางสังคม(Social Agenda or Advocacy approaches) โดยแต่ละกลุ่มก็ประกอบด้วย รูปแบบ วิธีการประเมินต่าง ๆ การจัดกลุ่มอธิบายทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินเหล่านี้ Stufflebeam อาศัยประสบการณ์ส่วนตัว(Stufflebeam, 2001, p. 12) ทำการประเมินคุณค่าของทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินต่างๆจำนวน 22 โมเดล ตามเกณฑ์มาตรฐานการประเมินโครงการ(Program Evaluation Standards)ของคณะกรรมการร่วมการประเมิน (JointCommittee of evaluation) ผลการประเมินของ Stufflebeam ปรากฏออกมาในลักษณะที่แสดงให้เห็นถึงจุดดีจุดด้อยของแต่ละโมเดลหรือทฤษฎีการประเมินนั้น ๆ

Scriven (2003, pp. 15-30) เป็นอีกบุคคลหนึ่งที่เสนอแนวคิดการจัดกลุ่มจำแนกทฤษฎี โมเดลหรือแนวทางการประเมิน ไว้โดยพิจารณาจากบทบาทของนักประเมินตามที่ทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินนั้น ๆ อธิบายไว้ซึ่ง Scriven จำแนกออกเป็น 8 กลุ่มโมเดลได้แก่ 1) โมเดลกึ่งการประเมิน (Quasi-Evaluation) 2) โมเดลการประเมินเป้าหมายผลสัมฤทธิ์ (Goal – Achievement Evaluation) 3) โมเดลการประเมินอิงพื้นฐานผลลัพธ์ (Outcome-Base Evaluation) 4) โมเดลการประเมินมุ่งเน้นผู้รับบริการ (Consumer – Oriented Evaluation) 5)โมเดลการประเมินเฉพาะเป็นระยะๆ (Formative –Only Model) 6) รูปแบบการมีส่วนร่วมหรือบทบาทแบบผสมผสาน (Participatory or Role –Mixing Approaches) 7) โมเดลการประเมินขับเคลื่อนทฤษฎี(Theory-Driven Evaluation) และ 8) โมเดลเชิงพลัง(Power Models)ในปี 2004 Alkin และ Christie (Alkin and Christie, 2004, pp. 12-54) นำเสนอแนวคิดเพื่อจัดกลุ่มอธิบายทฤษฎี โมเดลหรือแนวทางการประเมินออกเป็นแผนภูมิต้นไม้ โดยใช้ชื่อว่า ต้นไม้ทฤษฎีการประเมิน (An Evaluation Theory Tree) ประกอบด้วยสามกิ่ง (Tree Branches) ใหญ่ หรือสามกลุ่มคือ กิ่ง (กลุ่ม) ที่หนึ่ง เน้นด้านการใช้ผลการประเมิน กิ่ง (กลุ่ม) ที่สอง เน้นด้านวิธีการที่ใช้ประเมินกิ่ง (กลุ่ม) ที่สามเน้นด้านการให้คุณค่าของสิ่งที่ประเมิน โดยมีแนวคิดการประเมินเพื่อตรวจสอบความรับผิดชอบและการควบคุม

(Accountability and Control) และการสืบค้นทางสังคม (Social Inquiry) เป็นรากฐาน (หรือรากแก้ว) ของต้นไม้มากการประเมิน ทั้งนี้ในแต่ละกิ่ง(กลุ่ม) ของต้นไม้มากการประเมินก็ประกอบด้วยทฤษฎีโมเดลหรือแนวทางการประเมินที่นำเสนอโดยนักทฤษฎีการประเมินแต่ละคนสำหรับประเทศไทยนั้น นักประเมินที่นำเสนอแนวคิดจัดกลุ่มทฤษฎีโมเดลหรือแนวทางการประเมินไว้อย่างเป็นระบบก็คือ ศิริชัย กาญจนวาสี (2545, น. 103-129) โดยใช้ชื่อว่าทฤษฎีรูปแบบการประเมิน (A Theory of Evaluation Model) ทั้งนี้ ศิริชัย กาญจนวาสี ใช้เกณฑ์การจัดกลุ่มรูปแบบการประเมินเป็น 2 มิติ คือ 1) มิติด้านวัตถุประสงค์ประกอบด้วยวัตถุประสงค์มุ่งเน้นการตัดสินใจและมุ่งเน้นการตัดสินใจคุณค่าเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน 2) มิติด้านวิธีการประกอบด้วย การใช้วิธีเชิงระบบและการใช้วิธีการเชิงธรรมชาติ ในการเข้าถึงคุณค่าของสิ่งประเมิน ผลการใช้มิติดังกล่าวเมื่อจัดเป็นตารางไขว้ 2x2 ก็จะทำให้ได้กลุ่มรูปแบบการประเมินออกเป็น 4 กลุ่มใหญ่คือ 1) กลุ่มที่ใช้วิธีการเชิงระบบและมุ่งเน้นการตัดสินใจ (Systematic-Decision Oriented) 2) กลุ่มที่ใช้วิธีการเชิงธรรมชาติและมุ่งเน้นการตัดสินใจ (Naturalistic- Decision Oriented) 3) กลุ่มที่ใช้วิธีการเชิงระบบและมุ่งเน้นการตัดสินใจคุณค่า (Systematic-Value Oriented) และ 4) กลุ่มที่ใช้วิธีการเชิงธรรมชาติและมุ่งเน้นการตัดสินใจคุณค่า (Naturalistic-Value Oriented) ในแต่ละกลุ่มก็ประกอบด้วยรูปแบบที่นักประเมินทั้ง หลายพัฒนา นำเสนอไว้

จะเห็นว่าการนำเสนอทฤษฎีของทฤษฎีการประเมินโดยนักทฤษฎีประเมินที่กล่าวมานั้นแต่ละคนจะใช้หลักเกณฑ์การจัดกลุ่มจำแนกอธิบายทฤษฎีการประเมินต่างกันและมักอาศัยประสบการณ์ความคิดเห็นส่วนตัวในการจัดทฤษฎีโมเดล(รูปแบบ)หรือแนวทางการประเมินลงในแต่ละกลุ่ม ด้วยเหตุนี้จึงเป็นไปได้ว่าเมื่อใช้หลักเกณฑ์จำแนกอธิบายต่างกันทฤษฎีโมเดล (รูปแบบ) หรือแนวทางการประเมินหนึ่ง ๆ จึงอาจอยู่ในหลายกลุ่มขึ้น อยู่กับว่าจะใช้เกณฑ์อะไรจำแนกอธิบายทฤษฎีของการประเมินหรือทฤษฎีของทฤษฎีการประเมิน ใช้หลักเกณฑ์จำแนก อธิบายทฤษฎีการประเมินตามเกณฑ์ต่อไปนี้

1. มิติด้านเกณฑ์ หมายถึง ลักษณะของเกณฑ์ที่ใช้ตัดสินเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน แบ่งเป็นความเป็นปรนัยนิยม และอัตนัยนิยม (Objectivism and Subjectivism)
2. มิติด้านวัตถุประสงค์การตัดสินใจ หมายถึง จุดมุ่งเน้นหรือความต้องการเกี่ยวกับการตัดสินใจสิ่งที่ประเมินแบ่งเป็น มุ่งเน้นการตัดสินใจและ ตัดสินคุณค่า (Decision and Value)
3. มิติด้านวิธีการ หมายถึง วิธีการหรือแนวทางสำหรับการค้นหาเข้าถึงคุณค่าของสิ่งที่ประเมินแบ่งเป็น วิธีการเชิงระบบและวิธีการเชิงธรรมชาติ (Systematic and Naturalistic)
4. มิติด้านบทบาทนักประเมิน หมายถึง ลักษณะการทำงานของนักประเมินในการทำงาน ประเมินสิ่งประเมินแบ่งเป็นนักประเมินเป็นผู้เชี่ยวชาญและนักประเมินเป็นผู้ร่วมงานหรือมีลักษณะเท่าเทียมกับบุคคลอื่น ๆ ในการดำเนินงานประเมิน (Expert and Co-Ordinator)

จากการจำแนกทฤษฎีการประเมินตามหลักเกณฑ์ดังกล่าวจึงสามารถจัดกลุ่มอธิบายทฤษฎีโมเดล(รูปแบบ)หรือแนวทางการประเมินของนักทฤษฎีการประเมินออกเป็นกลุ่มใหญ่ๆได้ทั้งสิ้นจำนวน16 กลุ่ม ดังตารางที่ 2.5

ตารางที่ 2.5

กลุ่มทฤษฎีโมเดล (รูปแบบ) หรือแนวทางการประเมินของนักทฤษฎีการประเมิน

		Obj.		Sub.	
		Dec.	Val.	Dec.	Val.
Sys.	Exp.	Tyler (1950)	Owing (1973)	Patton	Scriven (1967)
		Cronbach (1963)	Wolf (1975)	(1978,1986)	Scriven (1973)
		Provus (1971)	Chen (1990)	Stake (1967)	Kirkpatrick
		Stufflebeam (1971)	Bickman (1990)		(1978)
Co.		Alkin(1979)	Sander and	Fetterman	Greene and
		Stufflebeam and	Horn (1994)	(1994)	other
		Shinkfield (2008)	Webster (1995)		(1989,1997)
Natu.	Exp.	Greene and	Patton	Stake(1995)	Linclon and
		other (1989,1997)	(1980,1987)	Buosonte	Guba (1985)
		Rippey (1973)	Stake(1975)	(2005)	Eisner(1975,
				Fetterman	1979)
Co.		House and Howe	Parlett and	McDonald	O' Sullivan
		(1998)	Hamilton	(1975)	(2004)
			(1976)		Cousin (1996)
					Shapiro (1988)

จากตารางที่ 2.5 เมื่อพิจารณากลุ่มทฤษฎีโมเดลการประเมินจากซ้ายไปขวาจะทำให้ได้ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ODSE เป็นกลุ่มทฤษฎีโมเดลหรือแนวทางการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับการตัดสินมีลักษณะชัดเจนรับรู้ได้ตรงกัน (หรือมีความเป็นปรนัย) เป็นการประเมินที่มุ่งตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน โดยใช้วิธีการอย่างเป็นระบบในการศึกษาข้อมูลหลักฐานต่าง ๆ เกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน และนักประเมินมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญ เป็นผู้มีความสามารถในการประเมินนักทฤษฎีการประเมิน

ที่นำเสนอ ทฤษฎีโมเดลหรือแนวทางการประเมินจัดอยู่ในกลุ่มนี้ได้แก่ Tyler (1950) Cronbach (1963, p. 87) Provus (1971) Stufflebeam (1971, p. 78) Rossi, Freeman and Wright (1979, p. 132)

กลุ่มที่ 2 OVSE เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลหรือแนวทางการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสินมีความชัดเจนเป็นปรนัย มุ่งเน้นการตัดสินคุณค่าสิ่งที่ประเมิน โดยใช้วิธีการอย่างเป็นระบบในการศึกษาข้อมูลและนักประเมินมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญในการประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีโมเดลหรือแนวทางการประเมินจัดอยู่ในกลุ่มนี้ได้แก่ Chen (1990) and Bickman (1990) Owen (1973), Wolf (1975,1979)

กลุ่มที่ 3 SDSE เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสินมีลักษณะขึ้น อยู่กับผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholders)จึงมีได้หลายเกณฑ์และอาจรับรู้ไม่ตรงกัน นั่นคือมีความเป็นอัตนัย เป็นการประเมินที่มุ่งเน้นเป็นการตัดสินใจ โดยใช้วิธีการอย่างเป็นระบบในการศึกษาข้อมูลและนักประเมินมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญในการประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอ ทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Patton (1978,1986) Stake (1967)

กลุ่มที่ 4 SVSE เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสินมีลักษณะเป็นอัตนัยขึ้นอยู่กับการรับรู้ตีค่าของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย มุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าของสิ่งที่ประเมินโดยใช้วิธีการอย่างเป็นระบบในการดำเนินงานประเมินและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญสำหรับการประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้ แก่Scriven(1967 และ 1973) และ Kirkpatrick(1978)

กลุ่มที่ 5 ODSC เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน(สิ่งที่ประเมิน)มีลักษณะชัดเจนรับรู้ได้ตรงกัน(หรือมีความเป็นปรนัย) มุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมินโดยใช้วิธีการอย่างเป็นระบบในการดำเนินงานประเมินและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้ร่วมงานในการประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Stufflebeam and Shinkfield (2007) and Alkin (1979)

กลุ่มที่ 6 OVSC เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน(สิ่งที่ประเมิน)มีลักษณะชัดเจนรับรู้ได้ตรงกัน(มีความเป็นปรนัย) มุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน โดยใช้วิธีการประเมินอย่างเป็นระบบและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้ร่วมงานในการประเมินนักทฤษฎีที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Sander and Horn (1994) Webster (1995) and Tymms (1995)

กลุ่มที่ 7 SDSC เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน (สิ่งที่ประเมิน)มีลักษณะเป็นอัตนัยมุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมินโดยใช้วิธีการ

ประเมินอย่างเป็นระบบและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้ร่วมงานในการดำเนินงานประเมินนักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Fetterman (1994)

กลุ่มที่ 8 SVSC เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน(สิ่งที่ประเมิน)มีลักษณะเป็นอัตรันยมุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมินโดยใช้วิธีการประเมินอย่างเป็นระบบและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้ร่วมงานในการดำเนินงานประเมินนักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินได้แก่ Greene and other (1989, 1997)

กลุ่มที่ 9 ODNE เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน(สิ่งที่ประเมิน)มีลักษณะเป็นปรนัยมุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมินโดยใช้วิธีการประเมินเชิงธรรมชาติและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญในการดำเนินงานประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Greene and other(1989,1997) และRippey(1973)

กลุ่มที่ 10 OVNE เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน(สิ่งที่ประเมิน)มีลักษณะเป็นปรนัย มุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมินโดยใช้วิธีการประเมินเชิงธรรมชาติและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญในการดำเนินงานประเมิน นักทฤษฎีการประเมิน ที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Patton (1980,1987) และ Stake(1975)

กลุ่มที่ 11 SDNE เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน (สิ่งที่ประเมิน)มีลักษณะเป็นอัตรันยมุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมินโดยใช้วิธีการประเมินเชิงธรรมชาติและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญในการดำเนินงานประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Stake (1995), Fetterman (1994) and Buosonte (2005)

กลุ่มที่12 SVNE เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน(สิ่งที่ประเมิน)มีลักษณะเป็นอัตรันยมุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมินโดยใช้วิธีการประเมินเชิงธรรมชาติและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญในการดำเนินงานประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Lincoln and Guba (1985) และ Eisner (1975,1979)

กลุ่มที่ 13 ODNC เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน (สิ่งที่ประเมิน) มีลักษณะเป็นปรนัย มุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน โดยใช้วิธีการประเมินเชิงธรรมชาติ และผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้ร่วมงานในการดำเนินงานประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ House and Howe (1998)

กลุ่มที่ 14 OVNC เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน (สิ่งที่ประเมิน) มีลักษณะเป็นปรนัยมุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน โดยใช้วิธีการประเมินเชิงธรรมชาติ และผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้ร่วมงานในการดำเนินงานประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Mc Donald (1975)

กลุ่มที่ 16 SVNC เป็นกลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เกณฑ์ใช้สำหรับตัดสิน (สิ่งที่ประเมิน) มีลักษณะเป็นอัตนัยมุ่งเน้นการประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน โดยใช้วิธีการประเมินเชิงธรรมชาติและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้ร่วมงานในการดำเนินงานประเมิน นักทฤษฎีการประเมินที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Shapiro (1988) Cousin (1996) O'Sullivan (2004) ทฤษฎีหรือโมเดล การประเมินที่จัดไว้ในแต่ละกลุ่มนั้น พิจารณาจากจุดเด่นของแต่ละทฤษฎีหรือโมเดลที่นักทฤษฎีการประเมินแต่ละคนมุ่งเน้นนำเสนอเป็นสำคัญ แต่กระนั้น ก็ตามจะเห็นว่าทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่นำเสนอโดยนักทฤษฎีการประเมิน บางคนอาจจัดอยู่ได้มากกว่าหนึ่งกลุ่มทั้งนี้ เป็นเพราะทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินนั้นๆ มีจุดมุ่งเน้นมากกว่าหนึ่งอย่าง

สรุป อภิमानทฤษฎีการประเมิน หรือทฤษฎีของทฤษฎีการประเมินที่ผู้เขียนสร้างขึ้น พิจารณาจากมิติทั้ง 4 ด้านเป็นเกณฑ์การจัดกลุ่มซึ่ง ทำให้ได้กลุ่มทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินทั้งสิ้น 16 กลุ่ม ผลจากอภิमानทฤษฎีการประเมินดังกล่าว จะช่วยให้นักประเมินเลือกใช้ทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เสนอโดยนักทฤษฎีการประเมินทั้งหลายได้ตรงกับวัตถุประสงค์การประเมิน เพื่อประเมินสิ่งที่ประเมินได้ตามที่ต้องการยิ่งขึ้น แต่อย่างไรก็ดีพึงตระหนักอยู่เสมอว่า ไม่มีทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินใดที่ดีที่สุดหรือสมบูรณ์แบบที่สุด ที่จะสามารถนำมาใช้ประเมินสิ่งที่ประเมินทุกกรณี เป็นภารกิจของนักประเมินที่พึงเลือกทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินที่เหมาะสมที่สุดกับสิ่งที่ประเมินในขณะนั้น ภายใต้เงื่อนไขของทรัพยากร(คน เงิน เวลา วัสดุอุปกรณ์ และ สถานที่) การประเมินที่มีอยู่เพื่อที่จะทำให้ผลการประเมินมีความถูกต้องแม่นยำ เหมาะสม เป็นไปได้และนำไปใช้ประโยชน์ ได้มากที่สุด

2.4.5 มาตรฐานของการประเมินรูปแบบการประเมิน

Stufflebeam and Shinkfield (2008, pp. 87-89, อ้างถึงใน ศิริชัย กาญจนวาสี, 2554, น. 178-180, และรัตนะ บัวสนธ์, 2550, น. 185 - 188) ได้กล่าวถึงมาตรฐานของการประเมินไว้ 30 ประการ ของคณะกรรมการพัฒนามาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Education Evaluation) เพื่อใช้เป็นแนวทางในการพิจารณาของการประเมินโครงการทางการศึกษา เป็นบรรทัดฐานของกิจกรรมการประเมิน ซึ่งสามารถจัดได้เป็น 4 หมวด ดังนี้

1. มาตรฐานการใช้ประโยชน์ (Utility Standards) เป็นมาตรฐานที่ต้องการประกันถึงความเป็นประโยชน์ของผลการประเมินในการตอบสนองต่อความต้องการใช้สารสนเทศของผู้เกี่ยวข้องอย่างครอบคลุม ทันเวลา และมีผลต่อการนำไปใช้ มีคุณลักษณะดังนี้

1.1 การระบุผู้เกี่ยวข้องที่ต้องการใช้สารสนเทศ
 1.2 ความเป็นที่เชื่อถือของผู้ประเมิน
 1.3 การรวบรวมข้อมูลครอบคลุมและตอบสนองความต้องการใช้
 สารสนเทศของผู้เกี่ยวข้อง

1.4 การแปลความหมายและการตัดสินคุณค่ามีความชัดเจน
 1.5 รายงานการประเมินมีความชัดเจนทุกขั้นตอน
 1.6 การเผยแพร่ผลการประเมินไปยังผู้เกี่ยวข้องอย่างทั่วถึง
 1.7 รายงานการประเมินเสร็จทันเวลาสำหรับนำไปใช้ประโยชน์
 1.8 การประเมินส่งผลกระทบต่อในการกระตุ้นให้มีการดำเนินการประเมิน
 ต่อไปอย่างต่อเนื่อง

2. มาตรฐานความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) เป็นมาตรฐานที่
 ต้องการประกันถึงการประเมินที่มีความสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง เหมาะสมกับสถานการณ์
 ปฏิบัติได้ ยอมรับได้ประหยัดและคุ้มค่า มาตรฐานความเป็นไปได้ มีคุณลักษณะดังนี้

- 2.1 วิธีการประเมินสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง
- 2.2 การเป็นที่ยอมรับได้ทางการเมือง
- 2.3 ผลที่ได้มีความคุ้มค่า

3. มาตรฐานความเหมาะสม (Propriety Standards) เป็นมาตรฐานที่ต้อง
 ประกันว่า การประเมินได้ทำอย่างเหมาะสมตามกฎระเบียบ จรรยาบรรณ มีการคำนึงถึงสวัสดิภาพ
 ของผู้เกี่ยวข้องในการประเมิน และผู้ที่ได้รับผลกระทบจากการประเมิน มาตรฐานความเหมาะสม
 ประกอบด้วยเกณฑ์ C1-C8 มีคุณลักษณะดังนี้

3.1 การกำหนดข้อตกลงของการประเมินอย่างเป็นทางการ
 3.2 การแก้ปัญหาความขัดแย้งในการประเมินด้วยความเป็นธรรมและ
 โปร่งใส

3.3 รายงานผลการประเมินอย่างตรงไปตรงมา เปิดเผยและคำนึงถึง
 ข้อจำกัดของการประเมิน

3.4 การให้ความสำคัญต่อสิทธิในการรับรู้ข่าวสารของสาธารณะ
 3.5 การคำนึงสิทธิส่วนตัวของกลุ่มตัวอย่าง
 3.6 การเคารพสิทธิในการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้อง
 3.7 รายงานผลการประเมินที่สมบูรณ์ ยุติธรรม และเสนอทั้งจุดเด่น
 และจุดด้อยของสิ่งที่ประเมิน

- 3.8 ผู้ประเมินทำการประเมินด้วยความรับผิดชอบ และมีจรรยาบรรณ

4. มาตรฐานความถูกต้อง (Accuracy Standards) เป็นมาตรฐานที่ ต้องการประกันว่า การประเมินได้มีการใช้เทคนิคที่เหมาะสม เพื่อให้ได้ข้อสรุป ข้อค้นพบ และ สารสนเทศที่เพียงพอสำหรับตัดสินคุณค่าของสิ่งที่ประเมิน มีคุณลักษณะดังนี้

- 4.1 การระบุวัตถุประสงค์ของการประเมินอย่างชัดเจน
- 4.2 การวิเคราะห์บริบทของการประเมินอย่างเพียงพอ
- 4.3 การบรรยายจุดประสงค์และกระบวนการประเมินอย่างชัดเจน
- 4.4 การบรรยายแหล่งข้อมูลและการได้มาอย่างชัดเจน
- 4.5 การพัฒนาเครื่องมือและการเก็บรวบรวมข้อมูลที่มีความตรง
- 4.6 การพัฒนาเครื่องมือ และการเก็บรวบรวมข้อมูลที่มีความเที่ยง
- 4.7 การจัดระบบควบคุมสำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลวิเคราะห์

และรายงาน

- 4.8 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ
- 4.9 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ
- 4.10 การลงข้อสรุปที่มีเหตุผลสนับสนุน
- 4.11 การเขียนรายงานมีความเป็นปรนัย

จากข้อความดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า คณะกรรมการพัฒนามาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Education Evaluation) ซึ่งใช้ผู้เชี่ยวชาญที่มีความสามารถในด้านการประเมิน สรุปและได้เสนอมาตรฐานของการประเมินไว้ 4 มาตรฐาน 30 เกณฑ์ เพื่อเป็นแนวทางในการพิจารณาของการประเมินโครงการทางการศึกษา เป็นบรรทัดฐานของ กิจกรรมการประเมิน มีเนื้อหาครอบคลุมการประเมินทุกขั้นตอน ดังนั้นผู้วิจัยจึงเลือกใช้เกณฑ์การ ประเมินดังกล่าว มาใช้ในการประเมินรูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัด คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2.5 เทคนิคการหาฉันทามติแบบพหุลักษณะ

Avery et al. (1981, อ้างถึงใน สุวลี ทวีบุตร, 2540) ระบุว่า ฉันทามติ (Consensus) หรือ ความคิดเห็นที่สอดคล้องกัน เป็นสิ่งสำคัญยิ่งในการนำมาสู่ข้อสรุปที่น่าเชื่อถือ กระบวนการตัดสินใจ โดยใช้ฉันทามติเป็นเครื่องมือที่มีอำนาจ (Powerful) ในการนำมาใช้ตัดสินใจ เพื่อให้เกิดความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันภายในกลุ่ม เนื่องจากเป้าหมายของฉันทามติคือความต้องการให้พื้นฐานของการตัดสินใจมาจากความร่วมมือความเห็นพ้องต้องกันในกลุ่มมากกว่ามาจากการแข่งขันระหว่างสมาชิก ภายในกลุ่ม

อนูวัฒน์ ศุภชุติกุล (2543) กล่าวว่า ฉันทามติ (Consensus) คือการหาทางเลือกหรือจุดยืนที่สมาชิกทุกคนเห็นด้วย ยอมรับได้ด้วยความสะดวกสบายใจ และให้การสนับสนุนที่จะดำเนินการซึ่งหลังจากที่สมาชิกทั้งหมดได้พิจารณาวิเคราะห์แยกแยะข้อดีข้อเสียทุกแง่มุมแล้ว และ ความเห็นร่วมของกลุ่มไม่ใช่การลงมติซึ่งทุกคนเห็นด้วยทั้งหมดเป็นเอกฉันท์ (Unanimous Vote) ไม่ใช่มติของเสียงส่วนใหญ่ (Majority vote) ซึ่งเสียงส่วนน้อยไม่ต้องการ และไม่ใช้สิ่งที่ทุกคนพอใจเต็มที่

กล่าวโดยสรุป ฉันทามติ คือความคิดเห็นที่สอดคล้องกัน เป็นความเห็นที่สมาชิกทุกคนยอมรับได้ด้วยความสะดวกสบายใจในอดีตรกระบวนการตัดสินใจโดยใช้ฉันทามติ (Consensus) ต้องอาศัยความเห็นพ้องต้องกันจากสมาชิกทุกคนในกลุ่ม หากมีบุคคลที่มีอำนาจภายในกลุ่มแสดงความคัดค้านหรือไม่เห็นด้วยกับฉันทามติของกลุ่ม กลุ่มจะต้องพิจารณาฉันทามติใหม่อีกครั้ง แต่อย่างไรก็ตามฉันทามติตามหลักการ ดังกล่าวมีการนำไปใช้เพียงบางส่วน เนื่องจากจุดเน้นของการตัดสินใจโดยใช้ฉันทามติ คือการพิจารณารับฟังแนวคิดและข้อเสนอของทุกคนเพื่อให้แนวคิดที่ได้มาจากการยอมรับจากสมาชิกส่วนใหญ่ในกลุ่ม (สุวลี ทวีบุตร, 2540) ฉันทามติเคยถูกใช้ในกลุ่ม ประเทศแอฟริกา (Africa) สเปน (Spain) รัสเซีย (Russia) และชาวอเมริกันโดยกำเนิด (Native American) ฉันทามติได้รับความนิยมมากในการนำมาใช้เปลี่ยนแปลงกระบวนการกลุ่มทางสังคม เช่นการทำให้ผลการประชุมกลุ่มเป็นที่พอใจและยอมรับจากสมาชิกในกลุ่มว่ามีความยุติธรรมในปัจจุบันกระบวนการตัดสินใจโดยใช้ฉันทามติในสังคมอเมริกันยุคใหม่ มิได้จำกัดอยู่แค่กลุ่มนักบวชและการนำไปใช้ในกิจกรรมทางสังคมเท่านั้นแต่มีการนำฉันทามติไปใช้ในหน่วยงานต่าง ๆ ตามมหาวิทยาลัย การประชุมของกลุ่มอาชีพและสถานการณ์อื่น ๆ อีกมากมาย เพราะหลักการของฉันทามติสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างกว้างขวาง เช่น เมื่อต้องการให้โครงสร้างของกระบวนการตัดสินใจมีความสร้างสรรค์และยุติธรรม (สุวลี ทวีบุตร, 2540) สถานการณ์กลุ่มที่เหมาะสมในการใช้ฉันทามติ (สุวลี ทวีบุตร, 2540)

1. เมื่อมีจุดประสงค์เพื่อต้องการความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันภายในกลุ่ม (Unity of Purpose) โดยปกติแล้วความคิดของสมาชิกในกลุ่มเมื่อจะตัดสินใจว่าสิ่งใดดีที่สุดย่อมแตกต่างกัน แต่จะต้องมีแนวคิดที่เป็นอันหนึ่งอันเดียวกันที่สมาชิกส่วนใหญ่ในกลุ่มให้การยอมรับ
2. เมื่อสมาชิกทุกคนในกลุ่มมีอำนาจเท่าเทียมกัน (Equal Access to Power for all Member) ในการมีส่วนร่วมแสดงความคิดเห็น แม้ว่าสมาชิกในกลุ่มจะมีความแตกต่างกันในด้านความอาวุโส และบุคลิกภาพ
3. เมื่อกลุ่มมีความเป็นอิสระจากโครงสร้างของชั้นภายนอก (Autonomy of the Group from External Hierarchical Structures) เพราะเป็นเรื่องยากสำหรับกลุ่มที่จะใช้ฉันทามติภายในระบบของตนเองเมื่อกลุ่มต้องเป็นส่วนหนึ่งของระบบที่ใหญ่กว่า เช่น เป็นระบบภาควิชาใน

มหาวิทยาลัยซึ่งต้องมีการประสานงานการควบคุมจากบุคคลที่เป็นผู้บริหาร ดังนั้นการที่จะทำให้สมาชิกในกลุ่มมีความเท่าเทียมกันจึงเป็นเรื่องยาก

4. เวลาของกลุ่ม (Time) กระบวนการที่จะพัฒนาฉันทามติของกลุ่มให้ได้ผลนั้นต้องอาศัยเวลาสำหรับใช้ในกิจกรรมและการตัดสินใจของกลุ่ม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องการตัดสินใจที่ค่อนข้างยุ่งยากและไม่สามารถทำได้อย่างเร่งด่วน ถ้าสมาชิกในกลุ่มไม่สามารถเสียสละเวลา ให้ความสนใจก็ไม่สามารถหาฉันทามติจากกลุ่มได้

5. เมื่อกลุ่มมีความตั้งใจที่จะเข้าร่วมในกระบวนการ (A Willingness in the Group to Attend to Process) การที่สมาชิกในกลุ่มจะทำงานร่วมกันเพื่อนำไปสู่การตัดสินใจได้นั้นเป็นสิ่งสำคัญซึ่งต้องอาศัยการเอาใจใส่ต่อกระบวนการ ความตั้งใจที่จะให้เวลากลุ่มในการที่จะอภิปรายเกี่ยวกับกระบวนการหรือเพื่อทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในกระบวนการ และการเอาใจใส่ต่องานและการตัดสินใจนั้น ๆ

6. เมื่อกลุ่มมีความตั้งใจที่จะสนใจต่อทัศนคติ (A Willingness in the Group to Attend to Attitudes) การที่กลุ่มจะมีฉันทามติที่ดีได้สมาชิกในกลุ่มต้องมีความตั้งใจที่จะร่วมมือกันและรู้สึกไว้วางใจซึ่งกันและกัน ดังนั้นสมาชิกแต่ละคนควรจะตรวจสอบทัศนคติของตนเองและเปิดใจรับการเปลี่ยนแปลง

7. เมื่อกลุ่มมีความตั้งใจที่จะเรียนรู้และฝึกฝนทักษะ (A Willingness in the Group to Attend to Learn and Practice Skills) การประชุม การมีส่วนร่วม การประสานงานการติดต่อสื่อสารระหว่างสมาชิกในกลุ่มจะกระตุ้นและช่วยเหลือสมาชิกในกลุ่มให้เกิดการพัฒนาทักษะดังกล่าวทำให้สามารถทำงานร่วมกันได้ดีขึ้นประโยชน์ของการตัดสินใจโดยใช้ฉันทามติ 1) คุณภาพของการตัดสินใจ (Quality of Decision) เมื่อการตัดสินใจมาจากการยอมรับของคนจำนวนมาก จึงนำมาซึ่งความน่าเชื่อถือ ความตรง ความครบถ้วน และมาตรฐานในการทำงาน 2) ความสร้างสรรค์ (Creativity) ข้อเสนอที่หลากหลายที่มาจากจินตนาการและความต้องการของทุกคนที่ร่วมกันคิดพิจารณา นำมาสู่แนวทางการตัดสินใจที่สร้างสรรค์ 3) ข้อตกลงและความพึงพอใจ (Commitment and Satisfaction) การตัดสินใจที่ได้จากฉันทามติเป็นการตัดสินใจที่ได้จากความพึงพอใจของสมาชิกในกลุ่ม 4) ส่งเสริมคุณค่าและทักษะ (Fostering of Values and Skill) ฉันทามติต้องการผู้คนที่จะพิจารณาและแสดงความเคารพในความคิดเห็นของสมาชิกคนอื่น ๆ ให้ความร่วมมือและมีความรับผิดชอบต่อกัน ซึ่งทักษะดังกล่าวสามารถนำไปใช้ได้กิจกรรมอื่น ๆ (Avery และคณะ (1981) อ้างถึงใน สุวลี ทวีบุตร, 2540)

2.5.1 ระดับฉันทามติที่เหมาะสม

เนื่องจากยังไม่มีปรากฏข้อตกลงที่ชัดเจนในการกำหนดระดับฉันทามติและความคงที่ของระดับฉันทามติขั้นต่ำที่เหมาะสม ดังนั้นจึงปรากฏเกณฑ์ที่นำมาใช้พิจารณาแตกต่างกันออกไปโดยระดับฉันทามติดังกล่าวจะใช้ในเทคนิคเดลฟาย (สุวลี ทวีบุตร, 2540)

2.5.1.1 ในด้านระดับคะแนนฉันทามติ Murry และ Hammons (1995) กำหนดไว้ว่า ข้อความใดจะถือว่าได้รับฉันทามติก็ต่อเมื่อข้อความนั้นมีผู้ตอบสอดคล้องกัน 75% ส่วน Flanders (1989) กล่าวว่า ข้อความใดจะถือว่าได้รับฉันทามติก็ต่อเมื่อข้อความนั้นมีผู้ตอบสอดคล้องกัน 60%

2.5.1.2 ในด้านความคงที่ (stability) ของระดับฉันทามติ มีผู้กำหนดเกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาไว้หลายท่าน เช่น Murry และ Hammons (1995) ให้ข้อเสนอว่า ควรยุติการวิจัยเมื่อระดับฉันทามติที่ได้เพิ่มขึ้นหรือลดลงจากรอบที่ผ่านมาน้อยกว่า 20% ส่วน Linstone (1978) ให้ข้อเสนอแนะว่า ควรยุติการวิจัยในรอบต่อไปเมื่อระดับฉันทามติที่ได้เพิ่มขึ้นหรือลดลงจากรอบที่ผ่านมาน้อยกว่า 15 %

2.5.2 แนวคิดของการอภิปราย

King et al. (2003) กล่าวถึง แนวคิดของการอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติไว้ ดังนี้

1. การจัดกลุ่มสมาชิกในการอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ ต้องจัดให้สมาชิกในแต่ละกลุ่มมีความเป็นเอกพันธ์ (Homogeneous Group) และสมาชิกต่างกลุ่มให้มีความวิวิธพันธ์ (Heterogeneous Group)

2. การอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ มีพื้นฐานของกระบวนการกลุ่มแบบประชาธิปไตย เน้นการเสนอความคิดเห็นและการตัดสินใจเป็นรายบุคคลในขั้นตอนแรกและร่วมกันหาฉันทามติในขั้นตอนสุดท้าย

3. การอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ จะต้องทำให้สมาชิกทุกคนได้ตระหนักถึงความสำคัญในการร่วมกันแสดงความคิดเห็น และการหาฉันทามติ

4. การอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ ใช้เทคนิคการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพผสมผสานกัน

2.5.3 กระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะ

กระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะเป็นกระบวนการที่มีระบบแบบแผนในตัวเองสามารถนำไปใช้กับข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ อีกทั้งยังช่วยสร้าง กฎเกณฑ์การตัดสิน (judging panel) นอกจากนี้ผู้เข้าร่วมวิจัยยังสนุกไปกับกระบวนการวิจัย ถึงแม้ว่าจะต้องใช้เวลาในการดำเนินการไปบ้างก็ตาม (King et al., 2003)

2.5.4 ขั้นตอนการดำเนินการของกระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะ

Vanderwood et al. (1993) ได้เขียนอธิบายถึงกระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะ (Multiple Attribute Consensus Reaching) ในบทความเรื่อง “Consensus Building: A Process for Selecting Educational Outcomes and Indicators. ซึ่งตีพิมพ์ในวารสาร Outcomes & Indicators: NCEO โดยกระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะมีลำดับขั้นตอนในการดำเนินการ ดังต่อไปนี้ (รายละเอียดตามลำดับขั้นตอนดังแผนภาพที่ 2)

ระยะที่ 1 การก่อให้เกิดของข้อมูล

1. ศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับเรื่องที่ต้องการศึกษา จนได้รายการองค์ประกอบหลักและองค์ประกอบย่อย
2. แบ่งกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholders ที่ทำเป็นกลุ่มย่อย ๆ กลุ่มละ 4-10 คน

ระยะที่ 2 การประชุมการทำงานหาฉันทามติ

3. อธิบายวัตถุประสงค์ของการประชุมกลุ่ม และอธิบายขั้นตอนกระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะให้กลุ่มตัวอย่างเข้าใจถึงกระบวนการ
4. แจกรายการองค์ประกอบที่ศึกษามาได้ให้กลุ่มตัวอย่างแต่ละคนให้นำหนักความสำคัญ โดยมีพิสัยของน้ำหนักที่ให้ตั้งแต่ 0-100
5. ให้กลุ่มตัวอย่างซักถาม/แก้ไข รายการองค์ประกอบได้จนเป็นที่พอใจของกลุ่ม
6. ให้นำหนักความสำคัญ โดยให้คะแนนในองค์ประกอบหลักก่อนจนครบทุกรายการก่อน จากนั้นจึงให้คะแนนในองค์ประกอบย่อย โดยในการให้คะแนนในองค์ประกอบหลักทั้งหมด จะต้องมียกอย่างน้อย 1 องค์ประกอบ ที่มีค่าน้ำหนักความสำคัญเป็น 100 คะแนน และในการให้คะแนนองค์ประกอบย่อย ก็เช่นเดียวกัน ต้องมียกอย่างน้อย 1 องค์ประกอบที่มีคะแนน 100 คะแนน (มากกว่า 1 องค์ประกอบได้)

ระยะที่ 3 การสังเคราะห์ฉันทามติ

7. คำนวณค่าเฉลี่ย (mean) ค่ามัธยฐาน (Median) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D) ร้อยละของผู้ที่ให้คะแนนมากกว่า 75 และร้อยละของผู้ที่ให้คะแนนน้อยกว่า 50 และพิสัย (Range) ของน้ำหนักในแต่ละองค์ประกอบเริ่มจากองค์ประกอบหลักไปจนถึงองค์ประกอบย่อย
8. สำหรับรายการองค์ประกอบที่มีค่าพิสัย (Range) กว้าง โดย Vanderwood ใช้เกณฑ์ ค่ากลางของพิสัยเฉลี่ย (Mid-Range Average) มีค่า 60-80 ให้กลุ่มตัวอย่างอภิปราย ผลการให้นำหนักที่ได้ จนได้ข้อสรุปที่ยอมรับได้ จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างให้นำหนักองค์ประกอบอีกครั้งหนึ่ง
9. คำนวณหาค่าเฉลี่ยของแต่ละองค์ประกอบจากทุกกลุ่ม แล้วสรุปผลโดยหากมีรายการองค์ประกอบใดที่มีปัญหาถึงแม้ว่าจะมีการอภิปรายแล้วแต่ยังมีค่าพิสัย กว้างอยู่ ให้คณะผู้วิจัย

พิจารณาจาก ร้อยละของผู้ที่ให้คะแนนมากกว่า 75 และร้อยละของผู้ที่ให้คะแนนน้อยกว่า 50 ประกอบ เป็นสำคัญ

ต่อมา King และคณะ (2003, p. 65) ได้ศึกษาสมรรถภาพที่จำเป็นของผู้ประเมิน โดยนำกระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะ (Multiple Attribute Consensus Reaching: MACR) มาใช้ในการกำหนดน้ำหนักความสำคัญขององค์ประกอบ โดยมีขั้นตอนในการดำเนินการ ดังนี้

1. ค้นคว้าเอกสารในรายการสมรรถภาพที่จำเป็นของผู้ประเมิน จนได้รายการสมรรถภาพฉบับร่าง จากนั้นให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบรายการสมรรถภาพฉบับร่าง โดยมีการปรับปรุงแก้ไขเพิ่มเติมในประเด็นต่าง ๆ

2. กลุ่มตัวอย่างมีจำนวนทั้งสิ้น 31 คน เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาการประเมินของ Minneapolis-St. Paul ทำการแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็นกลุ่มย่อย ๆ กลุ่มละ 3-10 คน แบ่งเป็น 5 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 มี 6 คน กลุ่มที่ 2 มี 8 คน กลุ่มที่ 3 มี 10 คน กลุ่มที่ 4 มี 4 คน และกลุ่มที่ 5 มี 3 คน ใช้เวลาในการเก็บข้อมูลในแต่ละกลุ่มประมาณ 2 ชั่วโมง 30 นาที

3. ให้กลุ่มตัวอย่างกำหนดน้ำหนักความสำคัญของรายการในองค์ประกอบใหญ่โดยมีช่วงคะแนน 0-100 ซึ่ง 0-20 หมายถึง สำคัญน้อยที่สุด และ 80-100 หมายถึง สำคัญมากที่สุดโดยต้องมีอย่างน้อย 1 องค์ประกอบ ที่มีค่าเป็น 100

4. ให้ค่าน้ำหนักความสำคัญของรายการในองค์ประกอบย่อยโดยมีช่วงคะแนนเหมือนกับในองค์ประกอบใหญ่

5. คำนวณค่าสถิติพื้นฐาน อาทิ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ค่ามัธยฐาน ค่าพิสัย ในแต่ละกลุ่ม โดยช่วงคะแนนที่กว้างแสดงให้เห็นว่ามีความไม่คงที่มาก ขณะที่ช่วงคะแนนที่แคบแสดงให้เห็นว่ามีความไม่คงที่น้อย

6. ผู้อำนวยการความสะดวก (facilitator) แสดงค่าสถิติที่คำนวณให้กลุ่มตัวอย่างรับรู้ผลลัพธ์ภายในกลุ่ม จากนั้นจึงเข้าสู่การอภิปรายในองค์ประกอบที่มีค่าพิสัยมาก โดย มีเกณฑ์ในการอภิปรายคือ 1) เป็นรายการที่มีค่าเฉลี่ยเลขคณิตต่ำกว่า 80 และ 2) เป็นรายการที่มีค่าพิสัย (range) ตั้งแต่ 40 ขึ้นไป

7. หลังจากอภิปรายในรายองค์ประกอบที่มีค่าพิสัยกว้างแล้วจึงให้กลุ่มตัวอย่างให้ค่าน้ำหนักความสำคัญขององค์ประกอบนั้นใหม่อีกครั้งหนึ่ง

8. คำนวณหาค่าเฉลี่ยของแต่ละองค์ประกอบจากทุกกลุ่ม แล้วสรุปผลจะเห็นว่ากระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะ เป็นกระบวนการที่ใช้ในการเก็บข้อมูลโดยมีการเผชิญหน้ากันของกลุ่มผู้ให้ข้อมูล เปิดโอกาสให้อภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ซึ่งจะนำไปสู่ข้อสรุปที่เป็นที่พอใจของกลุ่ม ซึ่งในลำดับขั้นตอนของ Vanderwood และคณะ (1993) และของ King และคณะ (2003) มีความคล้ายคลึงกันในขั้นตอนการให้ค่าน้ำหนักความสำคัญของรายการประกอบ แต่

แตกต่างกันในเรื่องเกณฑ์ที่ใช้ในการอภิปราย และการเปิดโอกาสให้แก้ไขข้อคำถามในราย
องค์ประกอบ ในงานวิจัยเรื่องนี้ การกำหนดน้ำหนักความสำคัญขององค์ประกอบ ผู้วิจัยจึงตัดทอน
กระบวนการในขั้นตอนที่ 5 ของ Vanderwood ออก ไม่มีการให้กลุ่มตัวอย่างแก้ไขรายการ
องค์ประกอบแต่มีการอภิปรายและเปิดโอกาสให้ซักถามได้เพื่อให้เกิดความเข้าใจร่วมกันที่กระจ่างชัด
ส่วนเกณฑ์ที่ใช้ในการอภิปรายนั้น ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ของ King และคณะ (2003) คือ อภิปรายเมื่อค่า
เฉลี่ยเลขคณิตมีค่าน้อยกว่า 80 และค่าพิสัย (range) มีค่าตั้งแต่ 40 ขึ้นไป เนื่องจากเป็นเกณฑ์ที่มี
ความละเอียดมากกว่าของ Vanderwood รวมทั้งคำนวณร้อยละของผู้ที่ให้คะแนนมากกว่า 75 และ
ร้อยละของผู้ที่ให้คะแนนน้อยกว่า 50 ประกอบ ประกอบการตัดสินใจด้วย

2.5.5 กระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะ

ก่อนกระบวนการจะเริ่มต้น

1. พัฒนาตัวอย่างที่เกี่ยวกับแนวคิด
2. การตัดสินใจของผู้ที่มีส่วนได้เสีย

ระยะที่ 1 : การก่อให้เกิดของการป้อน

ข้อมูล

1. เลือก 4 ถึง 10 ของผู้ที่มีส่วนได้เสียเพื่อที่จะเข้าร่วมการประชุมการทำงาน
2. มีผู้ที่มีส่วนได้เสียสร้างตัวบ่งชี้สำหรับแต่ละขอบเขตของผลลัพธ์
3. พัฒนารายการหลักของตัวบ่งชี้สำหรับแต่ละผลลัพธ์
4. สร้างตารางจัดการภายนอกซึ่งคำนวณค่าเฉลี่ยและลำดับของการจัดลำดับสำหรับแต่ละตัวบ่งชี้
5. เตรียมการสำหรับตารางการจัดการประชุมการทำงานอย่างเช่นสำเนาแผ่นกระดาษการจัดลำดับ

ระยะที่ 2 : การประชุมการทำงานหาฉันทามติ ข้อเสนอ

1. อธิบายจุดประสงค์ของการประชุม
2. อธิบายกระบวนการ MACR การทำให้เข้าใจง่าย
 - 2.1 แสดงรายการหลักของตัวบ่งชี้สำหรับหนึ่งขอบเขตของผลลัพธ์
 - 2.2 ยินยอมให้ผู้เข้าร่วมทำการแก้ไขต่อตัวบ่งชี้ ถ้ากลุ่มเห็นด้วยพนักงานคอมพิวเตอร์แก้ไขรายการหลัก
3. ข้อจำกัดของการอภิปรายต่อการเลือกใช้ค่า และความหมายของตัวบ่งชี้

การจัดลำดับ

1. ผู้เข้าร่วมประเมินค่าความสำคัญของแต่ละตัวบ่งชี้ (0-100)
2. หนึ่งตัวบ่งชี้ต้องเป็น 100
3. พนักงานคอมพิวเตอร์นำข้อมูลเข้าไปในตารางการจัดการ

การอภิปราย

1. ทบทวนค่าเฉลี่ยของการจัดลำดับสำหรับแต่ละตัวบ่งชี้ด้วยตารางการจัดการ
2. อภิปรายตัวบ่งชี้ด้วยลำดับที่ใหญ่ในการจัดลำดับ หรือลำดับกลางของค่าเฉลี่ยการจัดลำดับ(60-80)
3. ส่งเสริมการแก้ไขปรับปรุงต่อการจัดลำดับหลังจากการอภิปราย

ระยะที่ 3 : การสังเคราะห์ฉันทามติ

1. คำนวณส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D) มัธยฐาน (Median) และจำนวนของบุคคล ซึ่งประเมินค่าแต่ละตัวบ่งชี้มากกว่า 75 และต่ำกว่า 50
2. จัดลำดับตัวบ่งชี้ที่มีการให้ค่าน้ำหนักมาก ๆ และสูงมาก ๆ โดยเก็บตัวบ่งชี้ที่จัดลำดับสูงมาก ๆ ไว้ ตัวที่ต่ำหรือมีช่วงคะแนนห่างมาก ๆ ให้ใช้อภิปรายจากนั้นจึงให้คะแนนอีกครั้งหนึ่ง
3. ตัดสินใจเกี่ยวกับการเก็บตัวบ่งชี้ที่ยังไม่ชัดเจน
ใช้การพิจารณาของคณะผู้ร่วมงานอย่างละเอียดเพื่อที่จะให้น้ำหนักความสำคัญของตัวบ่งชี้ให้ชัดเจน

ภาพที่ 2.5 ขั้นตอนของกระบวนการเข้าถึงฉันทามติแบบพหุลักษณะ, โดย Vanderwood, 1993.

2.5.6 การวิเคราะห์ข้อมูล

การศึกษารายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติจะได้ทั้งข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยมีการวิเคราะห์ข้อมูลแต่ละประเภท ดังนี้

2.5.6.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อจัดลำดับความสำคัญของค่าคะแนนและความเสี่ยง ได้แก่การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด และค่าพิสัย เนื่องจาก การนำค่าเฉลี่ยและค่าพิสัยที่ได้จากการหาฉันทามติพิจารณาว่าค่าคะแนน หากค่าคะแนนใดที่สมาชิกให้ความสำคัญและบ่งบอกไปทางใดที่สมาชิกไม่ให้ความสำคัญ รวมทั้งพิจารณาว่าถ้าค่าคะแนนใดที่มีความแปรปรวนมากแสดงว่าสมาชิกมีความคิดเห็นแตกต่างกันมาก แต่ถ้าค่าคะแนนใดที่มีความแปรปรวนน้อย แสดงว่าสมาชิกมีความเห็นสอดคล้องกัน ค่าคะแนนใดที่สมาชิกไม่เห็นด้วยมาก ก็ให้นำมาปรับปรุงและอภิปรายชี้แจงเหตุผลอันใหม่อีกครั้ง

2.5.6.2 เกณฑ์การแปลงความหมายผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

1) การพิจารณาความสอดคล้องของรายการที่ประเมิน รายการที่ผู้เข้าประชุมเห็นว่ามี ความสอดคล้องกันอย่างแท้จริง พิจารณาจากเกณฑ์ต่อไปนี้

1.1 มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 80 ขึ้นไป

1.2 มีค่าพิสัยไม่กว้างเกินไป ช่วงคะแนนควรอยู่ระหว่าง 60-100 (ค่าต่ำสุดมีคะแนนไม่ต่ำกว่า 60 คะแนน)

1.3 ไม่มีค่าประเมินสุดโต่ง (The outlier ratings)

2) การพิจารณาค่าน้ำหนักของรายการที่ประเมินรายการประเมินในแต่ละด้านจะมีค่าน้ำหนักและความสำคัญ ผลรวมของค่าน้ำหนักและความสำคัญภายในแต่ละด้านจะมีค่าเท่ากับ 1 ถ้าค่าน้ำหนักที่คำนวณได้ของรายการประเมินในแต่ละด้านมีค่าใกล้เคียงกัน สรุปได้ว่ารายการประเมินแต่ละรายการมีความสำคัญเท่าเทียมกัน

2.5.6.3 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพการใช้เทคนิควิธีการสร้างข้อสรุปและการวิเคราะห์เชิงเนื้อหา ในขณะที่สมาชิกกลุ่มอภิปรายหาฉันทามติในแต่ละหัวข้อ หรือแต่ละประเด็นการอภิปราย ผู้ดำเนินการจะต้องดำเนินการบันทึกเทปรายการอภิปรายเอาไว้โดยตลอด รวมทั้งมีการจดบันทึกการอภิปรายอย่างละเอียดทุกคำพูดเพื่อนำมาเป็นข้อมูลประกอบการให้ค่าคะแนนการปฏิบัติ และเป็นความเสี่ยงแต่ละตัว โดยพิจารณาในด้านประเด็นการอภิปราย สำคัญ ความเกี่ยวพันของค่าคะแนน และนำมาบรรยายเพื่อให้เห็นภาพของการทำฉันทามติ จากนั้นนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ มาเปรียบเทียบกับผลวิเคราะห์เชิงปริมาณ เพื่อเป็นข้อมูลยืนยันการหาฉันทามติจากพหุลักษณะความตรงเชิงพินิจ

2.5.6.4 ข้อดีและข้อจำกัดของอภิปราย

Avery (1981, King et al., 2003) กล่าวถึงข้อดีและข้อจำกัดของการอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติไว้ ดังนี้

ข้อดี

1. คุณภาพของการตัดสินใจ (Quality of decision) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกคนจะมีโอกาสเท่าเทียมกันในกระบวนการตัดสินใจ เมื่อการตัดสินใจมาจากการยอมรับของคนจำนวนมากจึงนำมาซึ่งความน่าเชื่อถือ ความตรง ความครบถ้วน และมาตรฐานในการทำงาน
2. ความสร้างสรรค์ (Creativity) ข้อเสนอที่หลากหลายที่มาจากจินตนาการและความต้องการของทุกคนที่ร่วมกันคิดพิจารณา นำมาสู่แนวทางการตัดสินใจที่สร้างสรรค์
3. ข้อตกลงและความพึงพอใจ (Commitment and Satisfaction) การตัดสินใจที่ได้มาจากฉันทามติเป็นการตัดสินใจที่จากความพึงพอใจจากสมาชิกในกลุ่ม ผู้มีส่วนร่วมในการประชุมมีความพึงพอใจในกระบวนการและผลลัพธ์สุดท้ายในระดับสูง
4. ส่งเสริมคุณค่าและทักษะ (Fostering of Values and Skill) ฉันทามติต้องการคนที่พิจารณาและแสดงความเคารพในความคิดของสมาชิกในกลุ่มคนอื่น ๆ ให้ความร่วมมือและมีความรับผิดชอบต่อกัน ลดการผูกขาดหรือควบคุมการสนทนา เนื่องจากมีการแยกเป็นกลุ่ม ๆ ซึ่งทักษะดังกล่าวสามารถนำไปใช้ได้ ในกิจกรรมอื่น ๆ

2.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.6.1 งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการประเมิน

อ้อมธจิต แปนศรี (2551, น. 251) ได้ศึกษา พัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบสองภาษาในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในการจัดการศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบสองภาษาตลอดคุณภาพของการจัดการศึกษาแบบสองภาษาในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน การศึกษาครั้งนี้มีจุดประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบสองภาษาในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน กลุ่มตัวอย่างคือ ผู้บริหาร ครู ผู้รับผิดชอบโครงการ นักเรียน จากโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบสองภาษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เครื่องมือที่ใช้ได้แก่ แบบสัมภาษณ์ แบบประเมินความเหมาะสมเป็นไปได้ แบบประเมินรูปแบบการประเมิน และคู่มือการประเมิน จากการศึกษาพบว่า รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบสองภาษาในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วยวัตถุประสงค์การประเมิน มาตรฐาน และตัวบ่งชี้ในการประเมินประกอบด้วย มาตรฐาน 3 ด้านใหญ่ คือ ด้านปัจจัยนำเข้า (Input) ประกอบด้วย 7 มาตรฐาน ด้านกระบวนการ (Process) ประกอบด้วย

6 มาตรฐาน และด้านผลผลิต (Output) ประกอบด้วย 2 มาตรฐาน รวมทั้งสิ้น 15 มาตรฐาน และ 71 ตัวบ่งชี้ ผู้ทำการประเมิน ทั้งหมด 5 แหล่ง ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษา คณะกรรมการสถานศึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครองนักเรียน และนักเรียน ระยะเวลาในการประเมิน วิธีการประเมิน ใช้แบบประเมิน 5 เกณฑ์การประเมิน

เพ็ญประภา ก้วพิทักษ์ (2555, น. 168) ได้ศึกษา พัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ ของครูภาษาต่างประเทศ ระดับประถมศึกษาโรงเรียนมาตรฐานสากล การวิจัยนี้ มีความมุ่งหมายเพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ ของครูภาษาต่างประเทศ ระดับประถมศึกษา โรงเรียนมาตรฐานสากลโดยกลุ่มตัวอย่างที่ทดลองใช้รูปแบบการประเมินในโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 3 โรงเรียนที่ได้จากการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ ประกอบด้วย แบบสัมภาษณ์ แบบประเมิน และแบบสังเกต ผลการวิจัย พบว่า รูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ ของครูภาษาต่างประเทศ ระดับประถมศึกษาโรงเรียนมาตรฐานสากล มีลักษณะเป็นแผนภูมิที่มีโครงสร้างที่สัมพันธ์กัน 4 องค์ประกอบ คือ 1) เป้าหมายของการประเมิน 2) สิ่งที่มีประเมิน 3) วิธีการประเมิน และ 4) เกณฑ์การประเมิน โดยมีเป้าหมายของการประเมิน เพื่อปรับปรุง และพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของครูภาษาต่างประเทศระดับประถมศึกษา โรงเรียนมาตรฐานสากล สิ่งที่มีประเมิน ได้แก่ แนวคิดในการจัดการเรียนรู้ ปัจจัยการเรียนรู้ กระบวนการจัดการเรียนรู้ ผลผลิตการเรียนรู้ และ การสร้างภาคีเครือข่ายการเรียนรู้ วิธีการประเมิน ประกอบด้วย ผู้ประเมิน ขั้นตอนการประเมิน เครื่องมือประเมิน และ ระยะเวลาการประเมินเกณฑ์การประเมิน เป็นเกณฑ์สัมบูรณ์ ที่พัฒนาโดยผู้เชี่ยวชาญรูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของครูภาษาต่างประเทศ ระดับประถมศึกษาโรงเรียนมาตรฐานสากล ทำให้ครูมีพัฒนาการในการจัดการเรียนรู้ โดยค่าเฉลี่ยผลการประเมิน ครั้งที่ 2 สูงกว่าค่าเฉลี่ยผลการประเมิน ครั้งที่ 1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีความตรงเชิงจำแนก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01รูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของครูภาษาต่างประเทศ ระดับประถมศึกษาโรงเรียนมาตรฐานสากล มีมาตรฐานการประเมินด้านการใช้ประโยชน์ ด้านความเป็นไปได้ ด้านความเหมาะสม และด้านความถูกต้อง โดยรวมอยู่ในระดับมาก และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน อยู่ในระดับมากที่สุดสองด้าน คือ ด้านการใช้ประโยชน์ และด้านความถูกต้อง นอกนั้นอยู่ในระดับมาก

ไพบุลย์ มีศิลป์ (2554, น. 131) ได้ศึกษาการพัฒนารูปแบบการประเมินมาตรฐานวิชาชีพผู้สำเร็จการศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างรูปแบบรายละเอียดตามรูปแบบและประเมินผลการดำเนินงานตามรูปแบบการประเมินมาตรฐานวิชาชีพดำเนินการในสาขาวิชาเทคนิคการผลิต ภายใต้โครงการความร่วมมือทางวิชาการระหว่างสำนักงานอาชีวศึกษาจังหวัดศรีสะเกษกับสำนักงานจัดหางานจังหวัด สภาอุตสาหกรรมจังหวัด หอการค้าจังหวัด และสถานประกอบการกลุ่มตัวอย่างในการพัฒนารูปแบบการประเมินมาตรฐานวิชาชีพและการสร้าง

รายละเอียดตามรูปแบบการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ เป็นผู้เชี่ยวชาญ 10 คน การประเมินผลการดำเนินงานตามรูปแบบ เป็นผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการดำเนินงาน 29 คนและการประเมินผลการปฏิบัติงานของนักศึกษาในสถานประกอบการ 13 แห่ง ผลการดำเนินการวิจัยพบว่าผลการดำเนินการวิจัยพบารูปแบบการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ เกณฑ์การประเมิน แบบประเมินมาตรฐานวิชาชีพ กระบวนการพัฒนาผู้ประเมิน ผู้เชี่ยวชาญเห็นด้วยไปในทิศทางเดียวกันทุกประเด็นในระดับมาก (\bar{X} = 4.15, 3.86, 3.99, 3.60 และ SD. = 0.30, 0.78, 0.57, 0.27 ตามลำดับ) ส่วนการดำเนินงานตามรูปแบบการประเมินมาตรฐานวิชาชีพในสถานศึกษาผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องมีความพึงพอใจในระดับมาก (\bar{X} = 3.93, SD. = 0.54) และการประเมินผลการปฏิบัติงานของนักศึกษาในสถานประกอบการ ผู้ประกอบการมีความพึงพอใจในระดับมาก (\bar{X} = 3.73, SD. = 0.63)

กุสุมา ใจสบาย (2556, น. 171) ได้ศึกษา การพัฒนารูปแบบการประเมินสมรรถนะ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตภาคใต้ตอนบนการวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สร้างรูปแบบการประเมินสมรรถนะนักศึกษหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต และ 2) ประเมินรูปแบบการประเมินสมรรถนะนักศึกษหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาจำนวน 18 คน ครูผู้สอน จำนวน 70 คน อาจารย์นิเทศก์ จำนวน 29 คน นักศึกษาจำนวน 67 คน และนักเรียน จำนวน 335 คน รวมทั้งสิ้น 519 คน กลุ่มตัวอย่างผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิในการพัฒนารูปแบบการประเมินด้วยเทคนิค EDFR จำนวน 18 คนและผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบด้วยการสนทนากลุ่มจำนวน 7 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย แบบประเมินสมรรถนะนักศึกษาแบบทดสอบ และแบบประเมินคุณภาพของรูปแบบการประเมินสมรรถนะนักศึกษาสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ ค่าร้อยละ ค่ามัธยฐาน ค่าส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์ค่าเฉลี่ย และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ รูปแบบการประเมินสมรรถนะนักศึกษาประกอบด้วย องค์ประกอบสมรรถนะ 5 ด้าน รวม 17 ตัวชี้วัดสมรรถนะ คือ สมรรถนะหลัก 3 สมรรถนะ คือ 1) ด้านจิต-วิญญาณครู 3 ตัวชี้วัด 2) ด้านทักษะทางสังคม 4 ตัวชี้วัด และ 3) ด้านการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง 2 ตัวชี้วัด และสมรรถนะวิชาชีพ 2 สมรรถนะ คือ 1) ด้านความรู้ 3 ตัวชี้วัด และ 2) ด้านทักษะการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ 5 ตัวชี้วัด

พิรพัฒน์ วรรณแสงแก้ว (2556, น. 167) ได้ศึกษา การพัฒนารูปแบบการประเมินผล การปฏิบัติงานแบบฐานสมรรถนะเพื่อการพัฒนาพนักงานในธุรกิจรักษาความปลอดภัย การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินผลการปฏิบัติงานแบบฐานสมรรถนะเพื่อการพัฒนาพนักงานในธุรกิจรักษาความปลอดภัย และเพื่อประเมินผลการปฏิบัติงานแบบฐานสมรรถนะของพนักงานรักษาความปลอดภัย และติดตามผลหลังจากเข้าร่วมแผนพัฒนาบุคลากรรายบุคคล โดยใช้ระเบียบวิธีการวิจัยและพัฒนา กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ พนักงานรักษาความปลอดภัยที่

ปฏิบัติงานรักษาความปลอดภัยในโรงงานอุตสาหกรรมที่อยู่ในเขตกรุงเทพฯ และปริมณฑล โดยการเลือกแบบเจาะจง จำนวน 26 คน เครื่องมือประเมินผลการปฏิบัติงานแบบฐานสมรรถนะ ได้แก่ แบบประเมินด้านความรู้ แบบประเมินผลการปฏิบัติงาน (ทักษะ) และแบบประเมินพฤติกรรม สถิติที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าดัชนีความสอดคล้องและค่าดัชนีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า การพัฒนารูปแบบการประเมินผลการปฏิบัติงานแบบฐานสมรรถนะสำหรับพนักงานใน

ธุรกิจรักษาความปลอดภัย ในภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ผลจากการสัมมนากลุ่มพบว่า รูปแบบการประเมินผลการปฏิบัติงานแบบฐานสมรรถนะมีองค์ประกอบหลัก 4 องค์ประกอบหลัก ดังนี้ 1) กำหนดบทบาทหน้าที่ในงานรักษาความปลอดภัย ประกอบด้วย วิเคราะห์ บทบาทหน้าที่ของพนักงานในธุรกิจรักษาความปลอดภัย วิเคราะห์ ความรู้ ทักษะ และเจตคติของพนักงานในธุรกิจรักษาความปลอดภัย สัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิในธุรกิจรักษาความปลอดภัย และสัมมนากลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิในธุรกิจรักษาความปลอดภัยและผู้เชี่ยวชาญทางด้านสมรรถนะอาชีพ

ศตายุ เชื้อโชติ (2556, น. 127) ได้การพัฒนารูปแบบการประเมินเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียนสำหรับนักเรียน ระดับชั้นประถมศึกษา การประเมินเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียน การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมาย ดังนี้ 1) เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียน สำหรับนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา 2) เพื่อทดลองใช้และประเมินคุณภาพของรูปแบบการประเมินเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้ ประกอบด้วย แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแบบวัดการรับรู้ตนเองในการเรียนรู้ แบบวัดการกำกับตนเองในการเรียนรู้ และแบบสัมภาษณ์ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อรูปแบบการประเมิน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ยมัธยฐาน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และพิสัยระหว่างควอไทล์ และทดสอบสมมติฐานด้วยสถิติทดสอบ The Mann-Whitney U - Test , t-test (Dependent Sample) และการทดสอบโฮเทลลิงทีสแควร์ (Hotelling T^2) ผลการวิจัยปรากฏดังนี้ รูปแบบการประเมินเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียนสำหรับนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาประกอบด้วย ระยะในการประเมิน 2 ระยะ 6 ขั้นตอน คือ 1) ระยะที่ 1 ระยะวางแผนการประเมินซึ่งประกอบไปด้วย 3 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่ 1 กำหนดวัตถุประสงค์ของการประเมินและสิ่งที่ต้องการพัฒนาหรือสิ่งที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน ขั้นตอนที่ 2 กำหนดตัวชี้วัดและเกณฑ์แห่งความสำเร็จและ ขั้นตอนที่ 3 ออกแบบวิธีการเรียนรู้และกำหนดวิธีการประเมินที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ 2) ระยะที่ 2 ระยะดำเนินการสอนและสะท้อนผลซึ่งประกอบไปด้วย 3 ขั้นตอนคือ ขั้นตอนที่ 4 บูรณาการการประเมินร่วมกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ขั้นตอนที่ 5 สะท้อนผลการประเมินเมื่อจบหน่วยการเรียนรู้และขั้นตอนที่ 6 การใช้ผลการประเมินปรับปรุงนักเรียน

อาทิตย์ อาจหาญ (2558, น. 195) ได้ศึกษาการพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีความมุ่งหมายเพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ โรงเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสัมภาษณ์ และแบบประเมินลักษณะมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ผลการวิจัยพบว่า

1. รูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีลักษณะเป็นแผนภูมิโครงสร้างที่สัมพันธ์กัน 7 องค์ประกอบ คือ หัวข้อ การประเมิน วัตถุประสงค์ของการประเมิน สิ่งที่มีมุ่งประเมิน วิธีการประเมิน ผู้ทำการประเมิน เกณฑ์ การประเมิน และผู้ใช้สารสนเทศ โดยมีวัตถุประสงค์ของการประเมินเพื่อเป็นสารสนเทศในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย สิ่งที่มีมุ่งประเมิน ประกอบด้วย 5 ได้แก่ ด้านการบริหารจัดการ ด้านปัจจัยเบื้องต้นในการจัดการเรียนรู้ ด้านกระบวนการจัดการเรียนรู้ ด้านผลผลิตการจัดการเรียนรู้ และด้านการบริหารเครือข่ายการจัดการเรียนรู้ วิธีการประเมิน ประกอบด้วย ขั้นตอนในการประเมิน เครื่องมือที่ใช้ในประเมิน และระยะเวลาการประเมิน เกณฑ์การประเมิน เป็นเกณฑ์สัมบูรณ์ ที่พัฒนาโดยผู้เชี่ยวชาญ

2. ผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ด้านความเหมาะสม ด้านความถูกต้อง ด้านความเป็นไปได้ และด้านประโยชน์ในการนำไปใช้โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านอยู่ในระดับมากที่สุดทุกด้าน

2.6.2 งานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

วินุลาศ เจริญชัย (2557, น. 97) ได้ศึกษาการพัฒนา รูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพ ของโรงเรียนบ้านใหญ่พิทยาคม ตามแนวคิดเทียบเคียงสมรรถนะครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์ ดังนี้ 1) เพื่อศึกษาสภาพการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพ ของโรงเรียนบ้านใหญ่พิทยาคม 2) เพื่อพัฒนารูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพ ของโรงเรียนบ้านใหญ่พิทยาคมตามแนวคิดเทียบเคียงสมรรถนะ 3) เพื่อนำรูปแบบไปใช้ในการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพของโรงเรียนบ้านใหญ่พิทยาคมตามแนวคิดเทียบเคียงสมรรถนะ และ 4) เพื่อประเมินรูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพของโรงเรียนบ้านใหญ่พิทยาคมตามแนวคิดเทียบเคียงสมรรถนะ กลุ่มเป้าหมายในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ผู้บริหารและครูโรงเรียนบ้านใหญ่พิทยาคม จำนวน 21 คน กรรมการสถานศึกษา จำนวน 14 คน ผู้ปกครองนักเรียน จำนวน 44 คน นักเรียน จำนวน 44 คน ผู้บริหารและครูโรงเรียนหนองบุญนากพิทยาคม จำนวน 8 คน รวมทั้งสิ้น 131 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล มีดังนี้ 1) บันทึกการประชุม ของการประชุมระดมความคิดเห็น ตาม SWOT Analysis 2) การ

สัมภาษณ์แบบมีโครงร่าง ของการศึกษาเปรียบเทียบ (Site Visit) 3) แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพ 4) แบบบันทึกการประชุมแบบมีส่วนร่วมของผู้บริหารและครู(Appreciation Influence Control) 5) แบบประเมินรูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพ ของโรงเรียน บ้านใหญ่พิทยาคม 6)แบบสอบถามความพึงพอใจรูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพของโรงเรียนบ้านใหญ่พิทยาคม สถิติที่ใช้วิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการศึกษาพบว่า การพัฒนารูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพ ของโรงเรียนบ้านใหญ่พิทยาคมตามแนวคิดเทียบเคียงสมรรถนะ พบวิธีปฏิบัติที่ดีที่สุด (Best Practices) และปัจจัยเอื้อ (Enabler) พัฒนารูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพ มี 2 ขั้นตอน 1) การวิเคราะห์ วิเคราะห์รูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพทั้ง 3ด้าน ซึ่งจัดลำดับช่วงห่างของการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพ จากมากไปน้อย คือ ด้านการส่งเสริม สนับสนุน ด้านการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา และด้านการกำกับ ดูแลคุณภาพ 2) ขั้นตอนการ เป็นการประชุมแบบมีส่วนร่วมของผู้บริหารและครู โดยนำวิธีปฏิบัติที่ดีที่สุด (Best Practices) และปัจจัยเอื้อ (Enabler)มาใช้ เพื่อพัฒนารูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพของโรงเรียนบ้านใหญ่พิทยาคม

อนุวัฒน์ ฉินสูงเนิน (2557, น. 86) ได้ศึกษา การประเมินโครงการหลักสูตรคู่ขนานโรงเรียนเทศบาล ๔ (เพาะชำ) เทศบาลนครนครราชสีมา การประเมินโครงการครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อ 1) ประเมินความเหมาะสมด้านสภาพแวดล้อมของโครงการหลักสูตรคู่ขนานโรงเรียนเทศบาล 4 (เพาะชำ) 2) ประเมินความเหมาะสมด้านปัจจัยพื้นฐานของโครงการหลักสูตรคู่ขนานโรงเรียนเทศบาล 4 (เพาะชำ) 3) ประเมินความเหมาะสมด้านกระบวนการของโครงการหลักสูตรคู่ขนานโรงเรียนเทศบาล 4 (เพาะชำ) และ 4) ประเมินด้านผลผลิตของโครงการหลักสูตรคู่ขนานโรงเรียนเทศบาล 4 (เพาะชำ) กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการประเมินโครงการครั้งนี้ประกอบด้วย ผู้บริหาร 4 คน ครู 10 คน คณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน 15 คน ผู้ปกครองนักเรียน 100 คน นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 จำนวน 100 คน รวม 229 คน ผลการประเมิน พบว่า โรงเรียนเริ่มเปิดรับนักเรียนที่สำเร็จการศึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในปีการศึกษา 2552 ศึกษาต่อในหลักสูตรคู่ขนานจำนวน 2 สาขาวิชา คือ สาขาวิชาคอมพิวเตอร์ธุรกิจและช่างยนต์ ตามความต้องการของนักเรียนและผู้ปกครอง จำนวน 1 ห้องเรียน มีนักเรียน 35 คน ในปีการศึกษา 2553 เปิดรับนักเรียน จำนวน 1 ห้องเรียน มีนักเรียน 33 คน ในปีการศึกษา 2554 เปิดรับนักเรียนจำนวน 1 ห้องเรียน มีนักเรียน 45 คน ในปีการศึกษา 2555 เปิดรับนักเรียนจำนวน 1 ห้องเรียน มีนักเรียน 41 คน เปิดทำการเรียนการสอนตั้งแต่วันจันทร์ถึงศุกร์และช่วงปิดภาคเรียนทุกภาคเรียน ในวันจันทร์ถึงวันพุธ นักเรียนเรียนวิชาสามัญ โดยมีครูโรงเรียนเทศบาล 4 (เพาะชำ) เป็นครูผู้สอน ส่วนในวันพฤหัสบดี วันศุกร์และช่วงปิดภาคเรียน นักเรียนเรียนวิชาชีพ โดยมีครูวิทยาลัยเทคนิค สุรนารีเป็นครูผู้สอน ในปีการศึกษา 2554 มีนักเรียนจบการศึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 35 คน นักเรียนจะได้รับวุฒิการศึกษา

ชั้นพื้นฐานระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จากโรงเรียนเทศบาล 4 (เพาะชำ) และได้รับวุฒิการศึกษาทางวิชาชีพพระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) จากวิทยาลัยเทคนิคสุรนารี ทั้ง 35 คน และในการศึกษา 2555 มีนักเรียนจบการศึกษาชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 6 จำนวน 33 คน นักเรียนจะได้รับวุฒิการศึกษาชั้นพื้นฐานระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จากโรงเรียนเทศบาล 4 (เพาะชำ) และได้รับวุฒิการศึกษาทางวิชาชีพพระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) จากวิทยาลัยเทคนิคสุรนารี ทั้ง 33 คน

2.6.3 งานวิจัยต่างประเทศ

Darnelle and Wilson (2010, p. 112) ได้ทำการศึกษาเรื่องอาชีพศึกษาในโรงเรียนมัธยม: แนวโน้มในอนาคต. วัตถุประสงค์ของการศึกษานี้คือการรวบรวมข้อมูลให้มากที่สุดเท่าที่เป็นไปได้และข้อสรุปเกี่ยวกับวิธีการที่มีประสิทธิภาพโปรแกรมการศึกษาอาชีพศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาใช้วิธีการวิจัยผสมซึ่งรวมถึงการวิจัยเชิงปริมาณและคุณภาพ พบว่าจากการจัดการศึกษาสายอาชีพศึกษาในโรงเรียนมัศึกษามีแนวโน้มสูงมากที่จะเกิดขึ้นในอนาคต โดยทดลองใช้โปรแกรมการเรียนรู้ของทักษะทางวิชาการขั้นพื้นฐานจากการมีส่วนร่วมของนักเรียนในโปรแกรมการศึกษาอาชีพศึกษา เทียบกับการศึกษาสายสามัญเดิม พบว่า นักศึกษาพึงพอใจในงานมากขึ้นกว่าที่จบการศึกษาระดับสูงอื่น ๆ จากโปรแกรมอื่น ๆ ในโรงเรียนมัธยมศึกษาที่มีความรู้ความสามารถทางด้านวิชาชีพด้วย

Gene Bottoms and Alice Presson (1989, p. 30) ได้ศึกษาการสำรวจความต้องการปรับปรุงการศึกษาในโรงเรียนทั่วไปและอาชีพศึกษา เพื่อให้บรรลุผลของความต้องการของตลาด โดยทำการศึกษาจาก โรงเรียนทั่วไปนำเอาวิชาสายอาชีพศึกษาเข้ามาปรับปรุง โดยการให้การศึกษาแก่สายทั่วไปและสายอาชีพศึกษา จากการสำรวจพบว่า การปรับปรุงด้านการสื่อสารในสายอาชีพและส่งเสริมให้ธุรกิจและอุตสาหกรรมที่จะค้นหาในรัฐของพวกเขา เพื่อให้มั่นใจว่าประชาชนในภูมิภาคนี้สามารถตอบสนองความต้องการของนายจ้าง เนื่องจากความก้าวหน้าทางด้านเทคโนโลยี ทำให้ความต้องการสายอาชีพศึกษามากขึ้น จึงได้มีการทำให้ผู้สำเร็จการศึกษาทั้งหมดของ Highs Chools ทั้งหมดจะต้องเตรียมความพร้อมในด้านวิชาการและตำแหน่งที่มีความหมายในทาง เทคนิค โลกการทำงานในวันพรุ่งนี้และได้รับประโยชน์จากการฝึกอบรมเพิ่มเติมในงาน ศึกษาเพื่อ มั่นใจได้ว่าเยาวชนของเรามีการเตรียมการดำเนินการจะต้องโปรแกรมที่แข็งแกร่งรวม วิชาการและสายอาชีพให้กับเยาวชนในโรงเรียนมัธยมทั่วประเทศ SREB นักเรียนมีการเสริมสร้างเนื้อหาวิชาการอาชีพศึกษาหลักสูตรและหลักสูตรการศึกษาระดับมัศึกษามากขึ้น เพื่อให้บรรลุนี้จะต้องมีความพยายามของทีมที่แข็งแกร่งโดยครูของหลักสูตรการศึกษาและอาชีพศึกษา วางอยู่บนความเชื่อที่ว่านักเรียนทุกคนที่เรียนจะได้ประกาศนียบัตรมัธยมปลายและ วิชาการอาชีพศึกษา ด้วยเพื่อสนองต่อความต้องการของโลกปัจจุบัน และทำให้นักเรียนมีความต้องการในระดับที่สูงมาก

Stasz (1991, p. 36) ได้ศึกษา การบูรณาการวิชาการและการศึกษา ปวช: แนวทางการประเมินผลการปฏิรูปพีซี โดยทำการศึกษา รูปแบบการบูรณาการกลุ่มวิชาการและ อาชีวศึกษา จากการทดลอง 8 กลุ่ม โดยแต่ละกลุ่มบูรณาการในสายอาชีวศึกษาที่แตกต่างกัน โดยใช้ หลักสูตรแบบบูรณาการ และเก็บข้อมูลจากทุกกลุ่มเกี่ยวกับหลักสูตรแบบบูรณาการ พบว่า อาชีวศึกษาหรือนักวิชาการชี้ให้เห็นว่าสามองค์ประกอบที่มีส่วนเกี่ยวข้อง ได้แก่ ต้องจัดทำ การเรียน การสอน; และโครงสร้างองค์กร เพื่อจะได้มีแผนการจัดการที่ชัดเจน และการบูรณาการสำเร็จ มากที่สุด

Tammy (2013, p. 56) ได้บูรณาการหลักสูตรการศึกษาอาชีวศึกษาและการศึกษา ทางด้านทักษะในในศตวรรษที่ 21 , ACT: การวิจัยเชิงคุณภาพ โดยทักษะในศตวรรษที่ 21 จะต้องมีการ เรียนการสอน แต่โรงเรียนยังต้องเตรียมนักเรียนในระดับมัธยมและมีการทดสอบมาตรฐานระดับชาติ ในระดับของความสามารถและทักษะทางวิชาการและประสิทธิภาพการทำงานของนักเรียน – สำหรับ หลักในการอ่านและคณิตศาสตร์ – ที่วัด โดยการทดสอบมาตรฐานมีผลกระทบต่อ การเรียนการสอน ในโรงเรียนอาชีวศึกษา ที่สำคัญลักษณะของการอาชีวศึกษาเป็นสายอาชีพมากที่สุดจึงต้องมีการสอน แบบบูรณาการประสบการณ์เรียนรู้ในอาชีพเป็นรวมทั้งการเรียนรู้ในสาขาวิชาการทั่วไประหว่างการเรียนใน โรงเรียนมัธยมส่วนใหญ่ ในปี 1984 คาร์ล D. Perkins เพื่อปรับปรุงคุณภาพของมัธยมศึกษาและ โรงเรียนอาชีวศึกษา จึงได้ทำการศึกษาหลักสูตรบูรณาการรายวิชาสามัญกับสายอาชีพ เพื่อตอบสนอง ความต้องการผู้เรียนที่มีคุณภาพในศตวรรษที่ 21 และมีมาตรฐานการทดสอบระดับชาติให้แก่ นักเรียนที่เรียนสายอาชีวศึกษา ได้รับทั้ง วิชาชีพและวิชาสามัญ จึงถือว่าหลักสูตรบูรณาการนี้สำเร็จ และเป็นที่น่าพอใจของสังคมปัจจุบัน

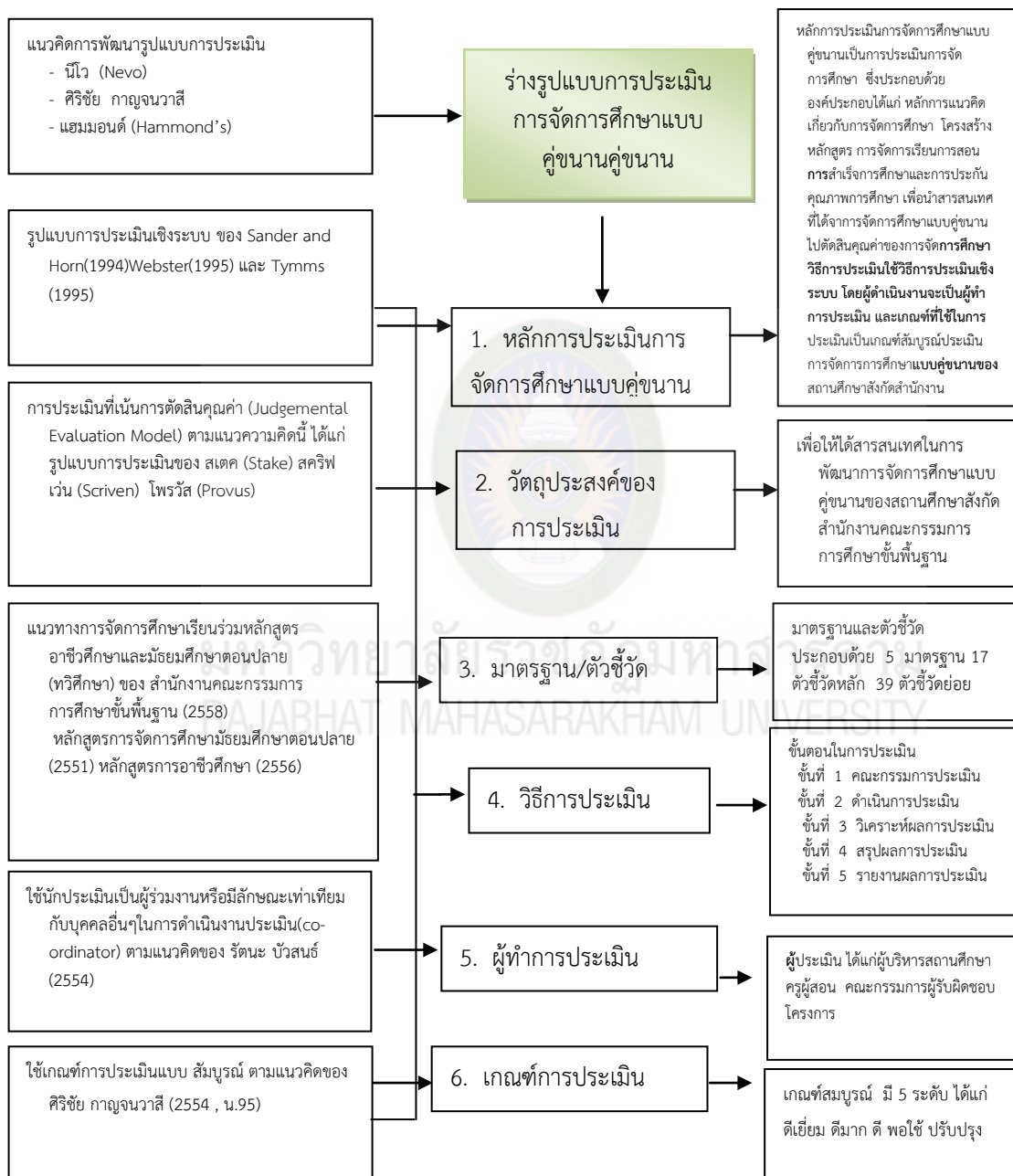
จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง การวิจัยพัฒนารูปแบบการประเมิน การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำเป็นต้องอาศัยแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องอย่างหลากหลาย เพื่อเป็นฐานในการพัฒนารูปแบบการ ประเมินให้มีความเหมาะสมและได้มาตรฐานการประเมิน เพื่อสังเคราะห์กำหนดมาตรฐาน ตัวชี้วัด หรือองค์ประกอบ และตัวบ่งชี้ที่ใช้ในการประเมิน และศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์ เอกสาร เกี่ยวกับ แนวคิดการพัฒนารูปแบบการประเมินของ นีโว (Nevo) และ ศิริชัย กาญจนวาสี และศึกษาทฤษฎี การประเมิน เกณฑ์การประเมิน การประเมินงานประเมิน เพื่อกำหนดโครงสร้างรูปแบบการประเมิน ซึ่งประกอบด้วยวัตถุประสงค์ของการประเมิน มาตรฐาน ตัวชี้วัด วิธีการประเมิน ผู้ทำการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน เพื่อประยุกต์ใช้ในการประเมินรูปแบบการประเมินที่พัฒนาขึ้น และจากที่ได้ นำเสนองานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนารูปแบบการประเมิน จะเห็นได้ว่าการดำเนินงานพัฒนา รูปแบบการประเมิน จะประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลักคือ ขั้นศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน ขั้นสร้างรูปแบบ ขั้นทดลองใช้รูปแบบ และขั้นประเมินรูปแบบการประเมิน โดยการสร้างรูปแบบการ

ประเมินมักอาศัยข้อมูลจากการทบทวนเอกสาร การวิเคราะห์งาน การสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ การสอบถาม นำข้อมูลที่ได้มานำเสนอเป็นภาพประกอบ พร้อมทั้งมีคู่มือประกอบการใช้รูปแบบการประเมิน ซึ่งในคู่มือประกอบด้วย องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมิน ตัวชี้วัด ผู้ประเมิน และเกณฑ์ตัดสินผลการประเมิน โดยหลังจากสร้างรูปแบบแล้วจะนำไปทดลองใช้รูปแบบ เพื่อประเมินเปรียบเทียบคุณภาพของรูปแบบ การหาค่าความตรงของรูปแบบ ซึ่งขึ้นอยู่กับเนื้อหา ลักษณะของรูปแบบที่ทำการพัฒนา สุดท้ายจะเป็นขั้นตอนการประเมินรูปแบบหลังจากดำเนินการทดลองเสร็จ โดยการวิจัยครั้งนี้มุ่งพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยได้ดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนกระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ตามที่ได้กล่าวข้างต้นดังปรากฏในกรอบการวิจัยดังนี้

2.7 กรอบแนวคิดการวิจัย

การวิจัยพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาโดยเริ่มจากการศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินรูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยประยุกต์แนวคิดการพัฒนาแบบการประเมินของนีโว (Nevo) การประเมินของแฮมมอนด์ (Hammond's Concepts and Model of Evaluation, 1997) และศิริชัย กาญจนวาสี (2554, p. 97) ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการแนวคิดการประเมิน ผู้วิจัยใช้วิธีการประเมินอย่างเป็นระบบและผู้ประเมินมีบทบาทเป็นผู้ร่วมงานในการประเมินนักทฤษฎีที่นำเสนอทฤษฎีหรือโมเดลการประเมินในกลุ่มนี้ได้แก่ Sander and Horn (1994) Webster (1995) และ Tymms (1995) จุดประสงค์การประเมินผู้วิจัยใช้แนวคิดที่เน้นการตัดสินคุณค่า (Judgemental Evaluation Model) นักประเมินตามแนวความคิดนี้ได้แก่ รูปแบบการประเมินของ สเตค (Stake, 1979) สคริฟเวน (Scriven, 2011) โพรวิส (Provus, 1978) มาตรฐานตัวชี้วัดเป็นสิ่งที่มุ่งประเมิน ผู้วิจัยใช้แนวคิดของ การจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของกระทรวงศึกษาธิการ และหลักสูตรสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และหลักสูตรการอาชีวศึกษา วิธีการประเมินในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยใช้การประเมินเชิงระบบของผู้ประเมินในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยกำหนดนักประเมินเป็นผู้ร่วมงานหรือมีลักษณะเท่าเทียมกับบุคคลอื่น ๆ ในการดำเนินงานประเมิน (Co-Ordinator) ของ รัตนะ บัวสนธ์ (2554, น. 6) และเกณฑ์การประเมินผู้วิจัยกำหนดใช้เกณฑ์การประเมินแบบ สัมบูรณ์ ตามแนวคิดของ ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 95)

จากการศึกษาวิเคราะห์ แนวคิด ทฤษฎีจากเอกสาร ตำรา บทความวิชาการและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จากที่กล่าวมาสามารถแสดงกรอบแนวคิดในการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ดังภาพที่ 2.6



ภาพที่ 2.6 กรอบแนวคิดในการวิจัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ซึ่งผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยตามลำดับ ดังนี้

ระยะที่ 1 ศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระยะที่ 2 การสร้างและตรวจสอบรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระยะที่ 3 ตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระยะที่ 4 ประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระยะที่ 1 ศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระยะที่ 1 มีจุดประสงค์เพื่อค้นหาแนวทางการประเมินและองค์ประกอบ ตัวชี้วัดของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน โดยการศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์แนวทางการประเมินจาก เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พร้อมทั้งสัมภาษณ์ ผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้ได้สารสนเทศที่จะนำไปร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีขั้นตอนการดำเนินการ ดังนี้

1. ศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์ หลักการ แนวคิด ทฤษฎี และข้อค้นพบ เกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน รูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน การพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากเอกสาร ตำรา บทความวิชาการ งานวิจัย ทั้งในและต่างประเทศรวมทั้งสืบค้นจากฐานข้อมูลเว็บไซต์ต่าง ๆ ทางอินเทอร์เน็ต (Internet)

2. สัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานองสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 9 ท่าน เกี่ยวกับองค์ประกอบ ตัวชี้วัด รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเด็นสัมภาษณ์ยึดตามกรอบคำถามดังต่อไปนี้

- 2.1 ความหมาย องค์ประกอบ ตัวชี้วัด การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน
- 2.2 กระบวนการ ขั้นตอน การจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน
- 2.3 การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน
- 2.4 หลักฐาน ร่องรอย การจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน
- 2.5 เกณฑ์การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน
- 2.6 ผู้ที่ทำการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

3. นำข้อมูลสารสนเทศที่ได้จากทั้งเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และจากการสัมภาษณ์ มาประมวลเข้าด้วยกัน โดยการสังเคราะห์เนื้อหา (Content Synthesis) เพื่อให้ได้ องค์ประกอบ ตัวชี้วัด ของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

1. แหล่งข้อมูล

แหล่งข้อมูล ประกอบด้วย เอกสาร และผู้เชี่ยวชาญกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ซึ่งมีลักษณะ ดังนี้

1.1 เอกสาร ได้แก่ งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการ ตำรา บทความวิชาการ งานวิจัย ทั้งในและต่างประเทศ รวมทั้งสืบค้นจากฐานข้อมูลเว็บไซต์ต่าง ๆ ทางอินเทอร์เน็ต (Intenet) หลักการที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการดำเนินงาน แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนา รูปแบบการประเมินและสาระอื่น ๆ

1.2 กลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญ ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน จำนวน 9 ท่าน ได้แก่

1.2.1 ผู้บริหารโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ตัวแทนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

นายพิทยา โยวะผุย ตำแหน่ง ผู้อำนวยการโรงเรียนมัธยมวัดธาตุ จังหวัดร้อยเอ็ด อำเภอกเกษตรวิสัย จังหวัดร้อยเอ็ด

นายวัฒนา พลอาษา ตำแหน่ง ผู้อำนวยการโรงเรียนโคกล่ามพิทยาคม อำเภोजตุรพัตร์พิมาน จังหวัดร้อยเอ็ด

นายไพศาล แจ่มถาวร ตำแหน่ง ผู้อำนวยการโรงเรียนอุทองสุพรรณบุรี อำเภอุทอง จังหวัดสุพรรณบุรี

นางสาวพัชนี ขรรค์วิไลกุล	ตำแหน่ง	ผู้อำนวยการโรงเรียน อบจ.บ้านตลาดเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดภูเก็ต
นายบุญฤทธิ์ จันทมัตตุการ	ตำแหน่ง	ผู้อำนวยการโรงเรียนธงธานี อำเภอธวัชบุรี จังหวัดร้อยเอ็ด

2.2 ผู้รับผิดชอบนโยบายการศึกษาแบบคู่ขนาน

นายวิวัฒน์ ปัญจมะวัต	ตำแหน่ง	ผู้อำนวยการกลุ่มนโยบายและยุทธศาสตร์สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษากระทรวงศึกษาธิการ
นายธัญญา เรืองแก้ว	ตำแหน่ง	รองผู้อำนวยการสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ
นายดวง อันทะไชย	ตำแหน่ง	ประธานกรรมาธิการการศึกษาและกีฬา สภานิติบัญญัติแห่งชาติ
นางเสาวภา ศักดา	ตำแหน่ง	รองผู้อำนวยการสำนักวิชาการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะที่ 1 คือ เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในขั้นตอนนี้ ประกอบด้วย แบบบันทึกเอกสารและแบบสัมภาษณ์ ดังนี้

2.1 แบบบันทึกเอกสาร เป็นแบบบันทึกที่ใช้ในการบันทึกจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ในประเด็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2.2 แบบสัมภาษณ์ เป็นแบบมีโครงสร้าง สำหรับสอบถามผู้ทรงคุณวุฒิ มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ได้สารสนเทศ เกี่ยวกับองค์ประกอบ ตัวบ่งชี้ รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2.3 การสร้างและพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

2.3.1 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎีจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน องค์ประกอบของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน มาตรฐาน ตัวชี้วัด

2.3.2 นำสารสนเทศที่ได้มาประมวลเข้าด้วยกันโดยทำการวิเคราะห์ และสังเคราะห์เนื้อหาเพื่อให้ได้กรอบแนวคิดของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของ

สถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และใช้เป็นกรอบในการสร้างแบบบันทึกเอกสารและแบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง

2.3.3 นำเสนอร่างแบบบันทึกเอกสาร และแบบสัมภาษณ์ที่สร้างขึ้นให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ พิจารณาตรวจสอบความถูกต้องและความครอบคลุมของเนื้อหา แล้วนำข้อเสนอแนะที่ได้ไปพิจารณาปรับปรุงแก้ไขแบบสัมภาษณ์ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

2.3.4 นำสารสนเทศที่ได้จากการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้ทรงคุณวุฒิไปใช้ในการปรับปรุงแบบสัมภาษณ์ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

2.3.5 จัดพิมพ์แบบบันทึกเอกสารและแบบสัมภาษณ์เพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

2.4 แบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง สำหรับสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ เกี่ยวกับ รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

2.4.1 ศึกษา ค้นคว้าเอกสาร ตำรา บทความทางวิชาการและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา และการประเมินผลการจัดการศึกษา

2.4.2 ศึกษาเกี่ยวกับการสร้างเครื่องมือ โดยเฉพาะแบบสัมภาษณ์ แบบสังเคราะห์เอกสารและกำหนดกรอบเนื้อหาของการสัมภาษณ์

2.4.3 นำเสนอสารสนเทศที่ได้มาประมวลเข้าด้วยกันโดยทำการวิเคราะห์และสังเคราะห์เนื้อหา เพื่อให้ได้กรอบแนวคิดของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และใช้เป็นกรอบในการสร้างแบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง

2.4.4 นำเสนอร่างแบบสัมภาษณ์ที่สร้างขึ้นให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ พิจารณาตรวจสอบความครอบคลุมของเนื้อหา แล้วนำข้อเสนอแนะที่ได้พิจารณาปรับปรุงและแก้ไขแบบสัมภาษณ์ให้สมบูรณ์ต่อไป

2.4.5 ตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน ประกอบด้วย

อาจารย์ ดร.พงศ์ธร โพธิ์พูลศักดิ์ วุฒิ ค.ด (การศึกษาพิเศษ) ตำแหน่ง อาจารย์สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ว่าที่ ร.ท. ดร.ณัฐชัย จันทชุม วุฒิ ปร.ด. (วิจัยและพัฒนาหลักสูตร) ตำแหน่งผู้ช่วยศาสตราจารย์ อาจารย์สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมประสงค์ เสนารัตน์ วุฒิ ปร.ด. (วิจัยและประเมินผลการศึกษา) ตำแหน่ง ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด

โดยพิจารณาความสอดคล้องระหว่างประเด็นคำถาม กับวัตถุประสงค์ หรือข้อมูลที่ต้องการในขั้นตอนนี้ได้ได้ประยุกต์ใช้การวิเคราะห์ความสอดคล้อง (IOC : Index of Item Congruence) ตามแนวคิดของ Rovinelli และ Hambleton พบว่า มีค่าสูงกว่า 0.5 ทุกข้อซึ่งมีค่าระหว่าง 0.67 – 1.00

2.4.6 นำสารสนเทศที่ได้จากการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญปรับปรุงแบบสัมภาษณ์ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

2.4.7 จัดพิมพ์แบบสัมภาษณ์เพื่อให้เป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

3.1.1 ผู้วิจัยขอหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

3.1.2 ส่งหนังสือขอความร่วมมือ และแบบสัมภาษณ์ให้ผู้ให้สัมภาษณ์ทุกท่าน

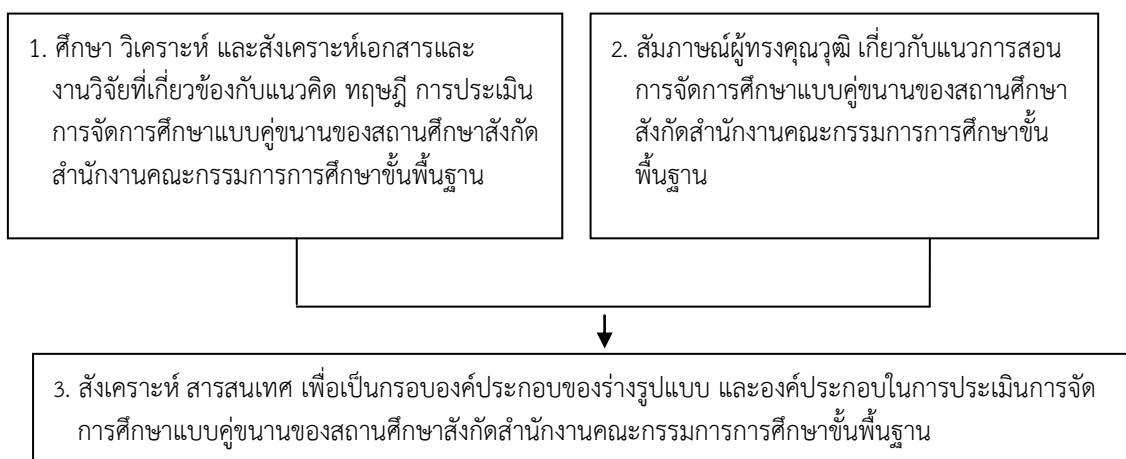
3.1.3 ติดต่อผู้ให้สัมภาษณ์ ทางโทรศัพท์ เพื่อนัดหมายการสัมภาษณ์

3.1.4 ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์ กลุ่มตัวอย่างผู้ให้สัมภาษณ์ ด้วยตนเอง ตามเวลานัดหมาย โดยการบันทึกเทปเสียงในการสัมภาษณ์

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูล เกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎี การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสาร และจากการสัมภาษณ์ นำมาทำการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) และนำเสนอผลการวิเคราะห์โดยการบรรยาย

ขั้นตอนวิเคราะห์ สังเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถสรุปได้ดังภาพที่ 3.1



ภาพที่ 3.1 ขั้นตอนวิเคราะห์ สังเคราะห์ แนวคิด และศึกษาสภาพปัญหาเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระยะที่ 2 การสร้างและตรวจสอบรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยมุ่งสร้างรูปแบบการประเมินและคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ดำเนินการวิจัยดังนี้ ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอน มีรายละเอียดในการดำเนินการ ดังนี้

1. การดำเนินการวิจัย

1.1 ร่างรูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ดังนี้

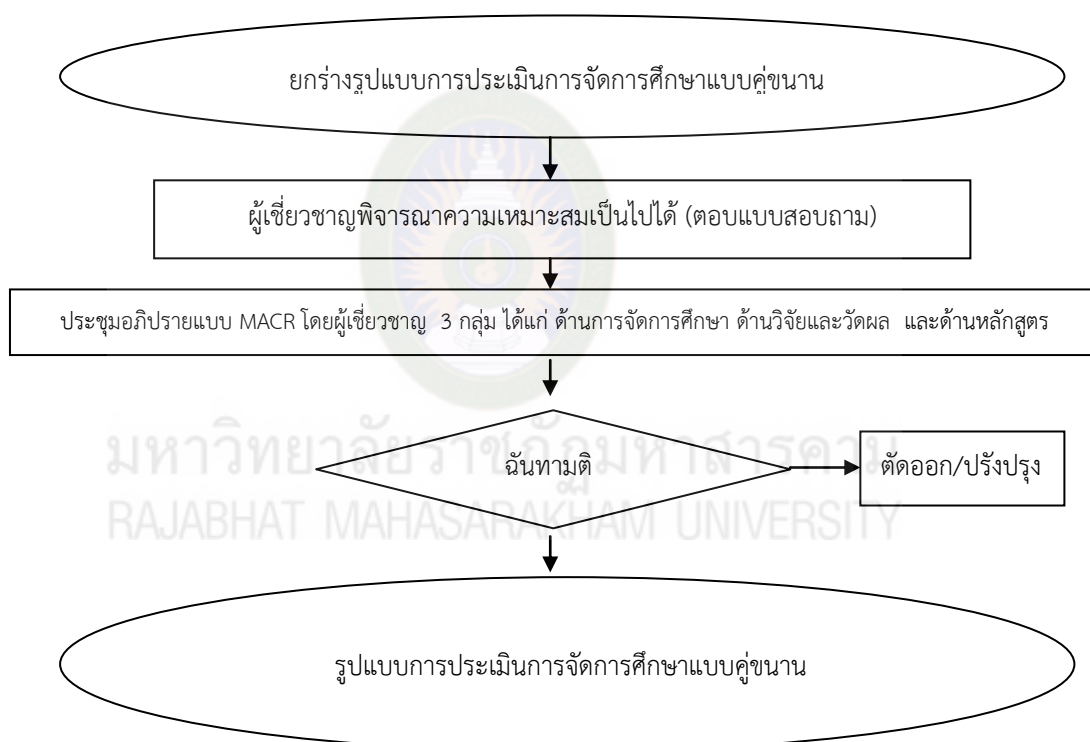
1.1.1 นำร่างรูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ได้จากการศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิด ทฤษฎี การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และจากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิเกี่ยวกับแนวการสอนการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในระยะที่ 1

1.1.2 นำเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ พิจารณาตรวจสอบความถูกต้องครอบคลุมของประเด็นเนื้อหาในการร่างรูปแบบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น อาจารย์ที่ปรึกษาได้เสนอแนะในเรื่ององค์ประกอบและตัวชี้วัดของสิ่งที่มุ่งประเมินมีมากเกินไป ควรปรับให้น้อยลงแต่ยังคงครอบคลุมเนื้อหาและประเด็นเหมือนเดิม

1.1.3 ปรับปรุงแก้ไขร่างรูปแบบ ตามเสนอแนะของอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ทำให้ได้ร่างรูปแบบการประเมินฯ 5 มาตรฐาน 52 ตัวชี้วัด

1.1.4 ได้ร่างรูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัด คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อนำไปยืนยันความถูกต้อง เหมาะสม และความเป็นไปได้ของ รูปแบบการประเมิน โดยการประยุกต์ใช้เทคนิคการประชมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) ต่อไป

1.2 ตรวจสอบความเหมาะสม และความเป็นไปได้ของรูปแบบ โดยการประยุกต์ใช้ เทคนิคการประชมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) ตามลำดับดังภาพที่ 3.2



ภาพที่ 3.2 ลำดับขั้นตอนการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR). โดย Vanderwood, 1993.

1.2.1 ผู้วิจัยสร้างแบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบ เป็นแบบประมาณค่า สำหรับประเมิน หลักการแนวคิด วัดดูประสงค์การประเมิน สิ่งที่มีงประเมินและ ตัวชี้วัด วิธีการประเมิน ผู้ประเมิน และเกณฑ์

1.2.2 นำแบบประเมินที่สร้างขึ้นเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญที่จะเข้าร่วมประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ จำนวน 9 ท่าน แบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 3 ท่าน ได้แก่ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน และผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา ก่อนประชุมประมาณ 1 สัปดาห์ เพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญได้ตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบการประเมิน เมื่อได้ข้อมูลแล้วผู้วิจัยได้นำผลการตอบแบบสอบถามของผู้เชี่ยวชาญมาวิเคราะห์ค่ามัธยฐาน (Median: Mdn) ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (Interquartile Rang: IQR) และทดสอบความแตกต่างของคะแนนความคิดเห็นระหว่างผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 กลุ่ม ในแต่ละรายการประเมิน โดยใช้สถิติทดสอบ The Kruskal - Wallis Test

1.2.3 คัดเลือกผู้เชี่ยวชาญจำนวน 9 ท่าน เพื่อพิจารณาความถูกต้องความเหมาะสม และความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วย

ผู้เชี่ยวชาญในการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) ทั้ง 9 ท่าน ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ขอคำปรึกษาจากอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อพิจารณา ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการวางแผนติดต่อขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญในการวิจัย ประกอบด้วย

กลุ่มที่ 1 ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดผลและประเมินผลทางการศึกษา จำนวน 3 ท่าน คือ

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทรงศักดิ์ ภูสีอ่อน วุฒิ กศ.ด. (วิจัยและประเมินผลการศึกษา) ตำแหน่ง ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ภาควิชาวิจัยและพัฒนาศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ญาณภัทร สีหะมงคล วุฒิ กศ.ด. (การทดสอบและวัดผลการศึกษา) ตำแหน่ง ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ภาควิชาวิจัยและพัฒนาศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประเสริฐ เรือนนระการ วุฒิ Ph.D (Statistics) ตำแหน่ง ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ภาควิชาวิจัยและพัฒนาศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

กลุ่มที่ 2 ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน จำนวน 3 ท่าน ดังนี้

1. รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาท เนืองเฉลิม วุฒิ กศ.ด. (วิทยาศาสตร์ศึกษา) ตำแหน่ง รองศาสตราจารย์ ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมาน เอกพิมพ์ วุฒิ ปร.ด. (หลักสูตรและการเรียนการสอน) อาจารย์สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

3. ดร.อนิรุทธ์ จันทมูล วุฒิ ปร.ด. (บริหารการศึกษา) ตำแหน่งรองผู้อำนวยการ วิทยาลัยอาชีวศึกษา มหาสารคาม

กลุ่มที่ 3 ผู้มีความเชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน จำนวน 3 ท่าน ประกอบด้วย ดังนี้

1. นายโกศล ฐานะ วุฒิ กศ.ม (บริหารการศึกษา) ตำแหน่ง ผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 27

2. นายศิริ ธนะมูล วุฒิ กศ.ม (บริหารการศึกษา) ตำแหน่งผู้อำนวยการโรงเรียนสุวรรณภูมิวิทยาลัย

3. นายรังสิต วงษ์แก้ว วุฒิ กศ.ม (บริหารการศึกษา) ตำแหน่งผู้อำนวยการวิทยาลัยเทคนิคร้อยเอ็ด

1.2.4 ผู้วิจัยให้ข้อมูลย้อนกลับสำหรับผู้เชี่ยวชาญก่อนการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ เพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญทั้งสามกลุ่ม ทราบถึงรายการที่มีฉันทามติและไม่มีฉันทามติ

1.2.5 ดำเนินจัดประชุมแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ ในประเด็นที่ยังไม่มีฉันทามติและข้อเสนอแนะในการปรับปรุงรูปแบบ

1.3 สร้างคู่มือการใช้รูปแบบการประเมิน โดยการกำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างคู่มือการประเมิน จากนั้นจึงทำการศึกษาแนวคิด หลักการในการสร้างคู่มือการประเมิน เพื่อใช้เป็นแนวทางในการสร้างคู่มือ แล้วจึงทำการสร้างคู่มือการใช้รูปแบบมีส่วนประกอบ ดังนี้

1.3.1 คำชี้แจง

1.3.2 หลักการและเหตุผล

1.3.3 วัตถุประสงค์ของการประเมิน

1.3.4 นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในรูปแบบการประเมิน

1.3.5 รูปแบบการประเมิน

1.3.6 สิ่งที่มีมุ่งประเมิน

1.3.7 วิธีการประเมิน

1.3.8 เกณฑ์การประเมิน

1.3.9 แนวทางการนำผลการประเมินไปใช้

1.3.10 เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน

1.4 ผู้วิจัยนำเสนอคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินฯ ให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์และผู้เชี่ยวชาญด้านภาษา ได้พิจารณาตรวจแก้ไขและให้ข้อเสนอแนะ เพื่อปรับปรุงให้มีความเหมาะสมมากยิ่งขึ้น

1.5 นำคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินฯ ไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสม ความชัดเจนของคู่มือการประเมิน ก่อนนำไปทดลองใช้ในสถานการณ์จริง โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ประกอบด้วย

1.5.1 นายวัฒนา พลอาสา วุฒิ กศ.ม. (บริหารการศึกษา) ตำแหน่ง ผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ โรงเรียนโคกล่ามพิทยาคม อำเภอจตุรพักตรพิมาน จังหวัดร้อยเอ็ด

1.5.2 นายจักรวาล เจริญทอง วุฒิ กศ.ม. (บริหารการศึกษา) ตำแหน่ง ผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ โรงเรียนหนองผึ้งวิทยาคาร อำเภอเกษตรวิสัย จังหวัดร้อยเอ็ด

1.5.3 นางราตรี โพธิ์สุวรรณ วุฒิ กศ.ม. (บริหารการศึกษา) ตำแหน่ง รองผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ โรงเรียนเมยวดีพิทยาคม อำเภอเมยวดี จังหวัดร้อยเอ็ด

1.6 ปรับปรุงคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานให้สมบูรณ์ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญเพื่อนำไปใช้ในการทดลองต่อไป

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในขั้นตอน การสร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มี 3 ชนิดคือ

2.2 คู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2.1 แบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญเพื่อยืนยันการร่างรูปแบบในขั้นตอนการใช้การประชมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทมติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR)

2.3 แบบประเมินคู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3. การสร้างและพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล

3.1 แบบประเมินความเหมาะสมความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะเป็นแบบสอบถามปลายปิดชนิดมาตราส่วนประมาณค่า โดยได้ประยุกต์และปรับค่าคะแนน จาก 0-100 เป็นชนิดมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ เป็น 2 ช่องหัวข้อหลัก ได้แก่ ความเหมาะสม และความเป็นไปได้ตามรายการ โดยมีรายละเอียดการแปลความหมายดังนี้

3.1.1 ช่องความเหมาะสมของรูปแบบการประเมิน มีความหมายของระดับ
คะแนนดังนี้

- 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่งว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม
- 4 หมายถึง เห็นด้วยว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม
- 3 หมายถึง ไม่แน่ใจว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม
- 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วยว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม
- 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม

3.1.2 ช่องความเป็นไปได้ของรูปแบบการประเมิน มีความหมายของระดับคะแนน
ดังนี้

- 5 หมายถึง ความเป็นไปได้มากที่สุดว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม
- 4 หมายถึง ความเป็นไปได้มากกว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม
- 3 หมายถึง ความเป็นไปได้ปานกลางว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม
- 2 หมายถึง ความเป็นไปได้น้อยกว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม
- 1 หมายถึง ความเป็นไปได้น้อยที่สุดว่ารายการนั้นมีความเหมาะสม

3.2 แบบบันทึกผลการประชุมกลุ่มย่อย เป็นแบบบันทึกข้อคิดเห็น ข้อเสนอแนะ ตลอดจนข้อวิพากษ์ของผู้ทรงคุณวุฒิที่มีต่อร่างรูปแบบการประเมิน ซึ่งใช้ในการบันทึกการประชุมอภิปรายเพื่อหาฉันทามติ

3.3 แบบประเมินความเหมาะสมความเป็นไปได้ของคู่มือการใช้รูปแบบการประเมิน การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะเป็นแบบสอบถามปลายปิดชนิดมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ โดยมีรายการคำถามเกี่ยวกับเหมาะสม ความชัดเจน ของคู่มือ รวมทั้งพิจารณาด้านความเหมาะสมของเนื้อหาสาระ และลักษณะทางกายภาพของคู่มือ มีรายละเอียดการแปลความหมาย ดังนี้

- 5 หมายถึง มีความเหมาะสม ระดับมากที่สุด
- 4 หมายถึง มีความเหมาะสม ระดับมาก
- 3 หมายถึง มีความเหมาะสม ระดับปานกลาง
- 2 หมายถึง มีความเหมาะสม ระดับน้อย
- 1 หมายถึง มีความเหมาะสม ระดับน้อยที่สุด

นอกจากนี้ยังมีคำถามปลายเปิด เพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญให้ข้อเสนอแนะ เพื่อดำเนินการปรับปรุงคู่มือการประเมิน ให้มีความเหมาะสม ชัดเจน และสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ก่อนนำไปทดลองใช้ในสถานการณ์จริง แบบประเมินคู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้น โดยพิจารณาจากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 ท่าน หากค่าความสอดคล้อง

(IOC) (ปิยะธิดา ปัญญา, 2558, น. 195) มีค่าตั้งแต่ 0.05 ขึ้นไป นั้นหมายถึงว่าผู้เชี่ยวชาญร้อยละ 50 พิจารณาว่าข้อคำถามสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ ถือว่าข้อคำถามนั้นที่ค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา

3.4 จัดพิมพ์แบบประเมินความเหมาะสมความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบการประเมินฯ แบบบันทึกการอภิปราย และแบบประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ของคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินฯ ที่สมบูรณ์ เพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลขั้นตอนนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

4.1 ผู้วิจัยประสานผู้เชี่ยวชาญเพื่อของความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญในการวิจัยด้วยการติดต่อทางโทรศัพท์ หรือเข้าพบด้วยตนเอง

4.2 เมื่อผู้เชี่ยวชาญตอบรับการเป็นผู้เชี่ยวชาญแล้ว ผู้วิจัยทำหนังสือของความอนุเคราะห์จากคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ถึงผู้เชี่ยวชาญทั้ง 9 ท่าน

4.3 ส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์ คำาโครงการวิทยานิพนธ์ฉบับย่อ และแบบประเมินความเหมาะสมความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบการประเมิน เพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญดำเนินการพิจารณาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ก่อนดำเนินการประชุมกลุ่มอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ ประมาณ 1 สัปดาห์

4.4 ประสานผู้เชี่ยวชาญเพื่อขออนุญาตหมายวันเวลาและสถานที่ในการประชุมกลุ่มอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ ผลการนัดหมายวันที่ 24 กรกฎาคม 2559 เวลา 09.00-12.00 น. ณ ห้องประชุมช่อแก้ว 2 มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

4.5 เมื่อจัดทำคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินฯ แล้วผู้วิจัยได้ส่งร่างคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินฯ พร้อมด้วยแบบประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ของคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินฯ ทางไปรษณีย์ พร้อมขออนุญาตนัดหมาย กำหนดวัน เวลา ส่งคืน ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ประสานงานทางโทรศัพท์ หรือ ไปรษณีย์อิเล็กทรอนิกส์ (E-mail) และด้วยตนเอง

4.6 ดำเนินการประชุมกลุ่มอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติตามวัน เวลา และสถานที่ ที่นัดหมาย

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยได้ดำเนินการโดยแบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ การวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือและการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

5.1 การหาคุณภาพเครื่องมือ ด้วยการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้วิธีการหาค่าความสอดคล้อง (IOC: Index of Item Objective Congruence) ของ Rovinelli และ Hambleton

5.2 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบการประเมินฯ มีดังนี้

5.2.1 นำผลการวิเคราะห์ค่ามัธยฐานมาเปรียบเทียบกับเกณฑ์ เพื่อแปลความหมายโดยใช้เกณฑ์จุดกึ่งกลาง (Midpoint) (บุญชม ศรีสะอาด, 2553, น. 103) ดังนี้

ค่ามัธยฐาน 4.51-5.00 หมายถึง มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้มากที่สุด

ค่ามัธยฐาน 3.51-4.50 หมายถึง มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้อีกมาก

ค่ามัธยฐาน 2.51-3.50 หมายถึง มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ปานกลาง

ค่ามัธยฐาน 1.51-2.50 หมายถึง มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้น้อย

ค่ามัธยฐาน 1.00-1.50 หมายถึง มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้น้อยที่สุด

5.3 การพิจารณาข้อมูลเพื่อหาฉันทามติ หรือความสอดคล้องของผลการพิจารณาตัดสินของผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยได้พิจารณาจากผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างคะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 กลุ่ม โดยใช้สถิติทดสอบ The Kruskal - Wallis Test เกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาคัดเลือกรูปแบบการประเมินฯ ทั้งในมิติความเหมาะสมและมิติความเป็นไปได้ มีดังนี้

5.3.1 ค่ามัธยฐาน (Mdn) ตั้งแต่ 3.51 ขึ้นไป และ

5.3.2 ผลการทดสอบความแตกต่างของคะแนนความคิดเห็นไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (ไม่แตกต่างกันหรือมีฉันทามติของผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 กลุ่ม)

5.4 การวิเคราะห์ข้อมูลจากการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ สำหรับข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) และนำเสนอผลการวิเคราะห์โดยการบรรยาย

5.5 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินฯ ซึ่งมีเกณฑ์ในการแปลความ ดังนี้ (บุญชม ศรีสะอาด, 2553, น. 103) ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.51 – 5.00 หมายถึง มีความเหมาะสม ในระดับมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.51 – 4.50 หมายถึง มีความเหมาะสม ในระดับมาก

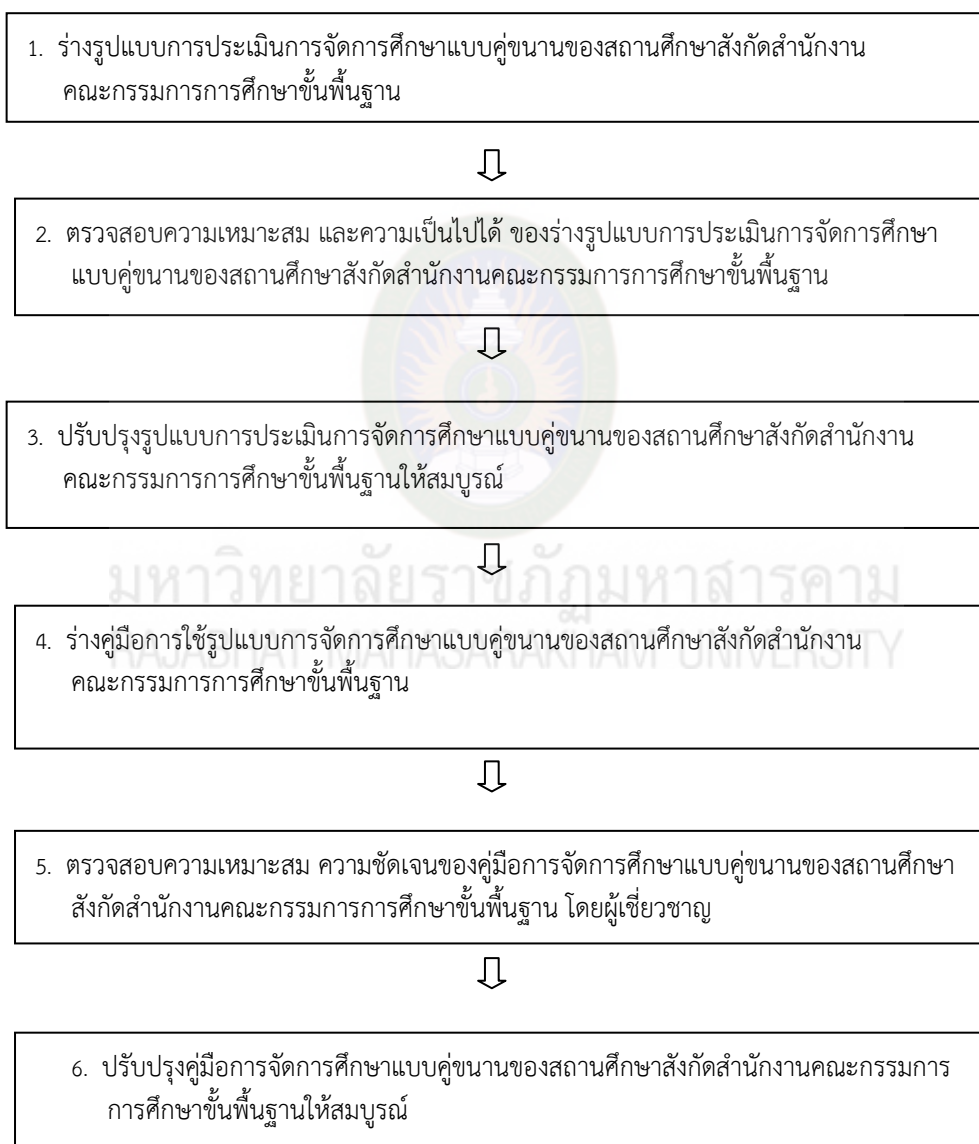
ค่าเฉลี่ย 2.51 – 3.50 หมายถึง มีความเหมาะสม ในระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.51 – 2.50 หมายถึง มีความเหมาะสม ในระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00 – 1.50 หมายถึง มีความเหมาะสม ในระดับน้อยที่สุด

5.6 ดำเนินการปรับปรุงคู่มือการประเมิน โดยการนำข้อสรุปที่ได้จากผลการวิเคราะห์ ข้อมูลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการประเมิน ข้อเสนอแนะ และข้อคิดเห็นอื่น ๆ จาก ผู้เชี่ยวชาญ มาปรับปรุงสาระต่าง ๆ ของคู่มือการประเมิน ให้มีความเหมาะสม และสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ก่อนนำไปทดลองใช้ในสถานการณ์จริง จัดพิมพ์แบบประเมินคู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบ คู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้ เก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

ขั้นตอนการสร้างรูปแบบการประเมิน สามารถสรุปได้ดังภาพที่ 3.3



ภาพที่ 3.3 ขั้นตอนการสร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา

ระยะที่ 3 ตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระยะนี้เป็นการทดลองใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตรวจสอบความตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) พร้อมเปรียบเทียบคุณภาพของการจัดการศึกษาโดยใช้เทคนิคกลุ่มรู้ชุด (Known Group Technique) โดยมีขั้นตอน ดังนี้

1. วิธีดำเนินการ นำรูปแบบที่ผ่านการยกร่างจากระยะที่ 2 ไปทดลองใช้โรงเรียนที่ใช้เป็นกลุ่มตัวอย่างเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูล

1.1 การวางแผนการทดลองใช้รูปแบบการประเมิน

1.1.1 คัดเลือกสถานศึกษา ซึ่งมีวิธีการดังนี้

1.1.1.1 ผู้วิจัยสำรวจโรงเรียนที่ทำการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานที่ได้รับรางวัลสถานศึกษาที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน จากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และโรงเรียนที่ไม่ได้รับรางวัล

1.1.1.2 สืบหาข้อมูลผู้ทำการประเมินในสถานศึกษาแต่ละแห่ง

1.1.2 ประสานขอความร่วมมือในการทดลองใช้รูปแบบการประเมิน โดยขอความอนุเคราะห์คณะครุศาสตร์ ออกหนังสือถึงผู้อำนวยการสถานศึกษาเพื่อขอความร่วมมือในการทดลองใช้รูปแบบการประเมิน และคัดเลือกผู้ร่วมทำการประเมิน 6 ท่าน จะต้องเป็นผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน จาก 2 โรงเรียน

1.1.3 ผู้วิจัยนำหนังสือส่งถึงผู้อำนวยการสถานศึกษาด้วยตนเอง เพื่อชี้แจงเหตุผลและความจำเป็นของการวิจัย ขั้นตอนการวิจัย รวมถึงกำหนดปฏิทินการทดลองใช้รูปแบบการประเมิน

1.1.4 ประสานผู้อำนวยการสถานศึกษาแต่ละแห่งเพื่อแต่งตั้งคณะกรรมการประเมิน ซึ่งแต่ละแห่ง ประกอบด้วย

1.1.4.1 ผู้อำนวยการสถานศึกษา

1.1.4.2 คณะกรรมการผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษา

1.1.4.3 ครูผู้สอน

2. การเตรียมการทดลองใช้รูปแบบการประเมินการเตรียมการ ทดลองใช้รูปแบบการประเมิน ผู้วิจัยได้เตรียมการสำหรับการทดลองใช้รูปแบบการประเมิน ดังนี้

2.1 จัดเตรียมเอกสารคู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของ

สถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และเครื่องมือประเมินต่าง ๆ ตามที่กำหนดไว้ในรูปแบบการประเมิน โดยนับจำนวนฉบับที่ต้องใช้ในแต่ละโรงเรียน บรรจุใส่ซองและเขียนใบปะหน้าซองเพื่อความสะดวกต่อการนำไปใช้

2.2 เตรียมผู้ประเมิน ผู้วิจัยได้ติดต่อและประสานงานกับผู้บริหารโรงเรียนที่เป็นสนามทดลองเพื่อชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับขั้นตอนการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการประเมินแก่คณะกรรมการประเมิน จากนั้นได้นำเอกสารคู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เกณฑ์การประเมินและเครื่องมือการประเมินต่าง ๆ ที่เตรียมไว้ให้คณะกรรมการประเมินได้ศึกษาก่อนล่วงหน้าเป็นเวลา 1 สัปดาห์

3. การดำเนินการประเมินตามรูปแบบการประเมินกับโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 โรงเรียนตามขั้นตอนที่กำหนดในคู่มือการประเมิน

4. วิเคราะห์หาความเชื่อมั่นระหว่างผู้ประเมิน (RAI) โดยระดับความสอดคล้องกันของคะแนนที่ได้จากผู้ประเมิน เท่ากับ 0.982 แสดงว่าผู้ประเมินสามารถให้คะแนนได้อย่างสอดคล้องกันสูงมาก

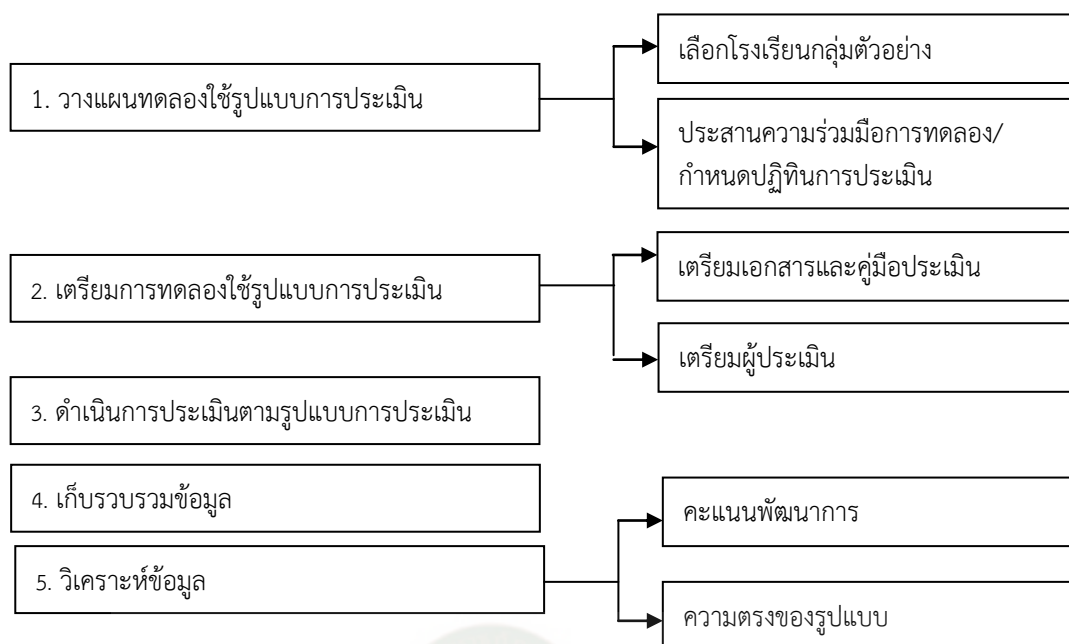
กลุ่มตัวอย่างที่ทดลองใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้แก่ โรงเรียน ก เป็นโรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษา และ โรงเรียน ข เป็นโรงเรียนที่ประสบปัญหาในการจัดการศึกษาประกอบด้วย 1) ผู้อำนวยการสถานศึกษา จำนวน 2 ท่าน 2) คณะกรรมการผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษา จำนวน 1 ท่าน 3) ครูผู้สอน จำนวน 2 ท่าน

5. การวิเคราะห์ผลการทดลองใช้รูปแบบการประเมิน

5.1 ตรวจสอบความตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) ของรูปแบบโดยใช้เทคนิคกลุ่มรู้ชุด (Known Group Technique)

5.2 เปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยอันดับระหว่างกลุ่มครูที่มีคุณภาพสูงและคุณภาพต่ำจำแนกตามองค์ประกอบใช้สถิติทดสอบ Mann-Whitney U Test (อรัญ ชูยกระเดื่อง, 2559, น. 182-185)

ขั้นตอนการทดลองใช้รูปแบบประเมินสามารถสรุปได้ดังภาพที่ 3.4



ภาพที่ 3.4 ขั้นตอนการทดลองใช้รูปแบบประเมิน

1. แหล่งข้อมูล

ผู้ให้ข้อมูลเป็นกรรมการประเมินของสถานศึกษาในการทดลองใช้รูปแบบการประเมิน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบประกอบด้วย

- 1.1 โรงเรียน ก ประกอบด้วย ผู้บริหาร ผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษา และครูผู้สอน
- 1.2 โรงเรียน ข ประกอบด้วย ผู้บริหาร ผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษา และครูผู้สอน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

เครื่องมือที่ใช้ทดลองรูปแบบการประเมินในครั้งนี้ เป็น แบบประเมินรูปแบบการประเมิน คู่มือการใช้รูปแบบการประเมิน มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ มีคุณลักษณะเฉพาะเกณฑ์ที่กำหนดขึ้นเพื่อใช้พิจารณาคุณภาพของผลงาน หรือการปฏิบัติงานตามที่ระบุไว้ (Rubric Score) จำนวน 1 ฉบับ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการนำรูปแบบการประเมินที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้มีวิธีดำเนินการดังนี้

- 3.1 ผู้วิจัยทำหนังสือขอความร่วมมือจากคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามถึงสถานศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง
- 3.2 ประสานโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทางโทรศัพท์เพื่อขออนัดหมายวัน เวลาและสถานที่ในเก็บข้อมูล

3.3 นั้ดหมายผู้ประเมิน ตามวัน เวลา และสถานที่ ที่นั้ดหมาย

3.4 ด้าเนินการประเมิน ตามวัน เวลา และสถานที่ ที่นั้ดหมาย

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ความตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) ของรูปแบบการประเมินด้วยการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยคะแนนการประเมินระหว่างโรงเรียนที่มีประสพผลสำเร็จในการจัดการศึกษาและโรงเรียนที่ประสพปัญหาในการจัดการศึกษา ที่โดยใช้สถิติทดสอบสมมติฐาน The Mann -Whitney U Test (อรัญ ชูยกระเดื่อง, 2559, น. 182-185) โดยมีสมมติฐานในการทดสอบคือ กลุ่มโรงเรียนรัฐมีค่าเฉลี่ยคะแนนของผลการประเมินสูงกว่า กลุ่มโรงเรียนปกติ

ระยะที่ 4 ประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

การประเมินรูปแบบการประเมินจากการนำรูปแบบไปทดลองใช้ในสถานการณ์จริงเพื่อพิจารณาว่า รูปแบบการประเมินมีความเป็นไปได้ ความเหมาะสม ความถูกต้อง ครอบคลุม และมีประโยชน์ต่อการนำไปใช้ประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มากน้อยเพียงใด โ้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการ ดังนี้

1. กำหนดวัตถุประสงค์ของการประเมินรูปแบบการประเมิน กล่าวคือ เพื่อตรวจสอบคุณภาพมาตรฐานของรูปแบบการประเมินและนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุงและพัฒนา รูปแบบการประเมินให้มีความสมบูรณ์มากขึ้น

2. พัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินรูปแบบการประเมิน โดยยึดเกณฑ์มาตรฐานของการประเมิน 4 ด้าน ซึ่งประยุกต์มาจากมาตรฐานการประเมินโครงการ (Standards for Program Evaluation) ที่พัฒนาโดยคณะกรรมการพัฒนาเกณฑ์มาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Stufflebeam and Shinkfield, 2007, pp. 87-92, Citing The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994) ได้แก่ มาตรฐานด้านความเป็นประโยชน์ (Utility Standard) มาตรฐานด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standard) มาตรฐานด้านความเหมาะสม (Propriety Standard) และมาตรฐานด้านความถูกต้องครอบคลุม (Accuracy Standard)

3. ดำเนินการประเมินรูปแบบการประเมิน โดยหลังจากทดลองใช้รูปแบบการประเมินเสร็จเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยขอความอนุเคราะห์กลุ่มตัวอย่างที่ทดลองใช้รูปแบบการประเมินดำเนินการประเมินรูปแบบการประเมินฯ

4. วิเคราะห์ผลการประเมินรูปแบบการประเมินฯ

1. แหล่งข้อมูล

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลในการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานในสถานศึกษา เป็นกลุ่มเดียวกันกับที่ทดลองใช้รูปแบบฯ และมีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เป็นกลุ่มเดียวกันที่ทดลองใช้ในระยะเวลาที่ 3 จำนวน 6 ท่าน ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษา 2 ท่าน ผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษา 2 ท่าน ครูผู้สอน 2 ท่าน เป็นกลุ่มทดลอง จากโรงเรียน 2 โรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษา และโรงเรียนที่ประสบปัญหาในการจัดการศึกษา

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน เป็นแบบประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 1 ฉบับ มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 16 ข้อ ตามมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา 4 มาตรฐาน ดังนี้

- 2.1 มาตรฐานด้านการใช้ประโยชน์ (Utility Standards) จำนวน 3 ข้อ
- 2.2 มาตรฐานด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) จำนวน 3 ข้อ
- 2.3 มาตรฐานด้านความเหมาะสม (Propriety Standards) จำนวน 4 ข้อ
- 2.4 มาตรฐานด้านความถูกต้อง (Accuracy Standards) จำนวน 6 ข้อ

3. การสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบประเมินรูปแบบการประเมินการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีขั้นตอนในการสร้างและหาคุณภาพ ดังนี้

3.1 ศึกษา ค้นคว้าเอกสาร ตำรา บทความทางวิชาการ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินรูปแบบการประเมินการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3.2 นำข้อมูลสารสนเทศที่ได้มาประมวลเข้าด้วยกัน โดยการสังเคราะห์เนื้อหา (Content Synthesis) เพื่อนำมาเป็นกรอบในการสร้างแบบประเมินรูปแบบการประเมินการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3.3 ศึกษาเกี่ยวกับการสร้างเครื่องมือประเภทแบบประเมิน และกำหนดกรอบเนื้อหาของแบบประเมินรูปแบบการประเมินการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3.4 สร้างแบบประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และหาคุณภาพของแบบประเมิน

รูปแบบฯ โดยนำคะแนนที่ได้จากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน มาหาค่าความสอดคล้อง (IOC) (ปิยะธิดา ปัญญา, 2558, น. 195) ได้ค่าความสอดคล้องเท่ากับ 1.00 ซึ่งอยู่ในเกณฑ์การพิจารณาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ที่มีค่าตั้งแต่ 0.50 ขึ้นไป

3.5 จัดพิมพ์แบบประเมินรูปแบบการประเมินฯ ฉบับสมบูรณ์เพื่อนำไปใช้เก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการนำรูปแบบการประเมินที่สมบูรณ์ไปขอความอนุเคราะห์ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้แสดงความคิดเห็นต่อรูปแบบการประเมินและคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินฯ ภายหลังเสร็จสิ้นการประเมินด้วยตนเองโดยมีวิธีดำเนินการดังนี้

4.1 ผู้วิจัยทำหนังสือขอความร่วมมือจากคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามถึงสถานศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

4.2 ประสานโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทางโทรศัพท์เพื่อขออนัดหมายวัน เวลาและสถานที่ในเก็บข้อมูล

4.3 นัดหมายผู้ประเมิน ตามวัน เวลา และสถานที่ ที่นัดหมาย

4.4 ดำเนินการประเมิน ตามวัน เวลา และสถานที่ ที่นัดหมาย

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลโดยคำนวณค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความคิดเห็นจากการตอบแบบสอบถามความคิดเห็นและข้อเสนอแนะ (ไพศาล วรรค์, 2559, น. 269-325) โดยมีเกณฑ์การแปลความหมาย ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.51 - 5.00 หมายถึง มีประโยชน์/เป็นไปได้ /เหมาะสม/ถูกต้อง
ที่ประเมินในระดับ มากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.51 - 4.50 หมายถึง มีประโยชน์/เป็นไปได้ /เหมาะสม/ถูกต้อง
ที่ประเมินในระดับ มาก

ค่าเฉลี่ย 2.51 - 3.50 หมายถึง มีประโยชน์/เป็นไปได้ /เหมาะสม/ถูกต้อง
ที่ประเมินในระดับ ปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.51 - 2.50 หมายถึง มีประโยชน์/เป็นไปได้ /เหมาะสม/ถูกต้องที่ประเมินใน
ระดับ น้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00 - 1.50 หมายถึง มีประโยชน์/เป็นไปได้ /เหมาะสม/ถูกต้องที่ประเมินในระดับ น้อยที่สุด

6. สถิติที่ใช้ในการวิจัย

6.1 สถิติในการหาคุณภาพเครื่องมือ

การหาความเที่ยงตรง (Validity) ของแบบสอบถาม แบบประเมิน โดยใช้สูตรดัชนีความสอดคล้อง (Index of Congruence : IOC) (ปิยะธิดา ปัญญา, 2558, น. 195)

สอดคล้อง มีคะแนนเป็น +1

ไม่แน่ใจ มีคะแนนเป็น 0

ไม่สอดคล้อง มีคะแนนเป็น -1

$$IOC = \frac{\sum R}{n} \quad (3-1)$$

เมื่อ IOC แทน ดัชนีความสอดคล้องที่ผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่านประเมินในข้อนั้น
 $\sum R$ แทน ผลรวมของคะแนนความสอดคล้องที่ผู้เชี่ยวชาญทุกท่านประเมินในข้อนั้น
 n แทน เป็นจำนวนผู้เชี่ยวชาญที่ประเมินความสอดคล้องในข้อนั้น

6.2 สถิติพื้นฐาน ได้แก่

6.2.1 ร้อยละ (Percentage : %) คำนวณร้อยละจากสูตร (ไพศาล วรคำ, 2559, น. 321)

$$\text{สูตร ร้อยละ (\%)} = \frac{f}{N} \times 100 \quad (3-2)$$

เมื่อ f แทน ความถี่ของรายการที่สนใจ

N แทน จำนวนทั้งหมด

6.2.2 ค่าเฉลี่ย (Mean : \bar{X}) สูตรการหาค่าเฉลี่ยมีดังนี้ (ปิยะธิดา ปัญญา, 2558, น. 89)

$$\text{สูตร สำหรับกลุ่มตัวอย่าง} \quad \bar{x} = \frac{\sum X}{N} \quad (3-3)$$

เมื่อ	\bar{x}	แทน	ค่าเฉลี่ย
	X	แทน	คะแนนของแต่ละท่าน
	N	แทน	จำนวนคะแนน

6.2.3 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) คำนวณได้จากสูตรต่อไปนี้ (ไพศาล วรคำ, 2559, น. 325)

$$\text{สูตร} \quad S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{x})^2}{(n-1)}} \quad (3-4)$$

เมื่อ	S	แทน	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
	\bar{x}	แทน	จำนวนสมาชิกในกลุ่มตัวอย่าง
	X_i	แทน	คะแนนของท่านที่ i
	n	แทน	จำนวนสมาชิกของกลุ่มตัวอย่าง

6.2.4 การวิเคราะห์ค่ามัธยฐาน (Median : Mdn) (ไพศาล วรคำ, 2559, น. 325)

$$Mdn = \frac{N+1}{2} \quad (3-5)$$

เมื่อ	Mdn	แทน	ค่ามัธยฐาน
	N	แทน	จำนวนข้อมูล

6.2.5 ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (Interquatile Rang : IQR) หาได้จากสูตรดังนี้ (ไพศาล วรคำ, 2559, น. 326)

$$QD = \frac{Q_3 - Q_1}{2} \quad (3-6)$$

เมื่อ QD แทน ส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์
 Q_1 แทน ค่าควอไทล์ที่ 1
 Q_3 แทน ค่าควอไทล์ที่ 3

6.2.6 ค่าความเชื่อมั่นของผู้ประเมิน (Rater Agreement Index : RAI) สามารถหาได้จากสูตรดังนี้ IRQ น้อยกว่าค่าพิสัย IRQ = $Q_3 - Q_1$

6.3 สถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมุติฐาน

6.3.1 ทดสอบความแตกต่างของคะแนนความคิดเห็นระหว่างผู้เชี่ยวชาญทั้ง 9 ท่านในแต่ละรายการที่ประเมิน โดยใช้สถิติทดสอบ ครัสคัลวัลลิส (Kruskal - Wallis Test) (อริญชุกระเดื่อง, 2559, 185) โดยใช้สูตร ดังนี้

$$KW = \frac{12}{N(N+1)} \sum_{j=1}^K n_j (\bar{R}_j - \bar{R})^2 \quad (3-7)$$

หรือ

$$KW = \left[\frac{12}{N(N+1)} \sum_{j=1}^K n_j R_j^2 \right] - 3(N+1) \quad (3-8)$$

เมื่อ K แทน จำนวนกลุ่มตัวอย่าง
 n_j แทน จำนวนท่านในแต่ละกลุ่มซึ่งอาจเท่ากันหรือไม่ก็ได้
N แทน จำนวนท่านทั้งหมด
 R_1 แทน ผลรวมอันดับที่ในแต่ละกลุ่ม
 \bar{R}_1 แทน ค่าเฉลี่ยอันดับที่ในแต่ละกลุ่ม
 \bar{R} แทน ค่าเฉลี่ยอันดับที่ทั้งหมด $\bar{R} = \frac{N+1}{2}$: df = k - 1

6.3.2 สถิติทดสอบความแตกต่างระหว่างผลการประเมินโรงเรียนที่รับการประเมินทั้ง 2 โรงเรียน โดยใช้ The Mann-Whitney U Test กรณีกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็กมีวิธีการคำนวณดังนี้ (อรัญ ชูยกระเดื่อง, 2559, น. 182)

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1) - T_1}{2} \quad (3-9)$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1) - T_2}{2} \quad (3-10)$$

เมื่อ U_1, U_2 แทน สถิติทดสอบ Mann-Whitney U Test
 n_1, n_2 แทน กลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 1 และกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 2
 T_1, T_2 แทน ผลรวมอันดับที่ของตัวอย่างแต่ละชุด



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
 RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

บทที่ 4

ผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีจุดประสงค์เพื่อการพัฒนาารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

4.1 สัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลและแปลความหมายของข้อมูล เพื่อให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ที่ตรงกัน ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์และความหมายของสัญลักษณ์ที่ใช้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

IOC	แทน	ดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถาม
\bar{X}	แทน	คะแนนเฉลี่ย
S	แทน	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
α	แทน	ความเชื่อมั่นของแบบวัด
df	แทน	ค่าองศาอิสระ (Degree of Freedom)
X^2	แทน	ดัชนีตรวจสอบความสอดคล้องประเภทค่าสถิติไค-แควร์ (Chi-square)
Mdn	แทน	มัธยฐาน (Median)
IQR	แทน	พิสัยควอไทล์ (Inter Quartile Range : I.Q.R)
✓	แทน	มีฉันทามติ (มีความเหมาะสม/เป็นไปได้)
✗	แทน	ไม่มีฉันทามติ (ไม่มีความเหมาะสม/เป็นไปได้)
RAI	แทน	ค่าดัชนีความเห็นพ้องกันของผู้ประเมิน
*	แทน	มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

การวิเคราะห์เป็น 4 ตอน ตามลำดับ ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยการศึกษา

1. วิเคราะห์ สังเคราะห์แนวการประเมินจาก เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
2. สัมภาษณ์ ผู้เชี่ยวชาญ ที่มีส่วนเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

จำนวน 9 ท่าน แบ่งเป็น ผู้บริหารโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ตัวแทนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน จำนวน 5 ท่าน และ ผู้รับผิดชอบนโยบายการศึกษาแบบคู่ขนาน จำนวน 4 ท่าน

3. สังเคราะห์ แนวทางการประเมินจาก เอกสารและจากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

ตอนที่ 2 ผลการสร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยให้นำผลการวิเคราะห์เนื้อหา มาสังเคราะห์เป็นร่างรูปแบบการประเมินฯ และคู่มือการใช้

1. ผลการสร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

2. ผลจากการสร้างคู่มือการใช้รูปแบบการประเมิน

ตอนที่ 3 ผลการหาคุณภาพของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ตอนที่ 4 ผลประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ตอนที่ 1 ผลการสังเคราะห์จาก เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผลการศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานจากการ สังเคราะห์จาก เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า แนวทางการประเมินการจัดการศึกษา ประกอบ 6 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักแนวคิดการประเมิน วัตถุประสงค์ มาตรฐานตัวชี้วัด ซึ่งประกอบด้วย หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน โครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษา การเทียบโอนการศึกษา และการประกันคุณภาพการศึกษา วิธีการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน ดังนี้

1. หลักการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานเป็นการประเมินการจัดการศึกษา ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบได้แก่ หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษา โครงสร้างหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษาและการประกันคุณภาพการศึกษา เพื่อนำสารสนเทศที่ได้จากการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานไปตัดสินคุณค่าของการจัดการศึกษา โดยผู้ดำเนินงานจะเป็นผู้ทำการประเมิน วิธีการใช้วิธีการประเมินเชิงระบบ โดยใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ เพราะเป็นเกณฑ์ที่พัฒนามาจากหลักเหตุผล มาตรฐานตัวชี้วัด จากความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญกับมาตรฐานที่เป็นการยอมรับทางวิชาชีพ หรือคุณภาพของการจัดการศึกษา

2. วัตถุประสงค์ของการประเมิน การประเมินการจัดการศึกษาผู้วิจัยกำหนด วัตถุประสงค์ของรูปแบบการประเมินที่เน้นการตัดสินคุณค่า (Judgmental Evaluation Model) เป็นรูปแบบการประเมินที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ได้สารสนเทศในการพัฒนาการจัดการศึกษาแบบ คู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำหรับกำหนดและ วินิจฉัยคุณค่าของการจัดการศึกษา

3. มาตรฐานและตัวชี้วัด มาตรฐานการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของ สถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้วิจัยศึกษาแนวทางการจัดการศึกษา พร้อมทั้งหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลายและหลักสูตรการอาชีวศึกษาจึงสามารถกำหนดมาตรฐาน และตัวบ่งชี้ของการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานซึ่งมี 6 มาตรฐาน 19 ตัวชี้วัดหลัก 65 ตัวชี้วัดย่อย ดังตารางที่ 4.1

ตารางที่ 4.1

มาตรฐาน ตัวชี้วัดหลัก ตัวชี้วัดย่อยการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานฯ

มาตรฐาน	ตัวชี้วัด	ตัวชี้วัดย่อย
1. ด้านหลักการของ การจัดการศึกษา แบบคู่ขนาน	1.1 กระทรวงศึกษาธิการมีนโยบาย ในการผลิตผู้เรียนด้าน อาชีวศึกษาให้มากขึ้น เพื่อ รองรับการ จ้างงาน ทั้งภาค ธุรกิจบริการ ภาคอุตสาหกรรม และภาคการเกษตร	1. มีการประชาสัมพันธ์ สร้างความเข้าใจ ให้นักเรียนได้ หันมาสนใจเรียนทางด้านอาชีพซึ่งมีตลาดรองรับอย่าง แน่นนอนให้มากขึ้น 2. สามารถเปิดสาขาวิชาชีพที่รองรับการจ้างงาน ทั้งภาค ธุรกิจบริการ ภาคอุตสาหกรรม และภาคการเกษตร ตามความต้องการของท้องถิ่นได้ 3. สามารถเปิดสาขาวิชาตอบสนองความต้องการของ ผู้เรียนได้
	1.2 เพิ่มโอกาสทางการศึกษาด้าน วิชาชีพให้แก่ประชาชนวัยเรียน และวัยทำงานตามความถนัด ความสนใจ และสามารถเข้าถึง การอาชีวศึกษาได้ง่ายขึ้น	4. นักเรียนสามารถเข้าศึกษาด้านวิชาชีพได้อย่างไม่มี ข้อจำกัด 5. สามารถจัดการเรียนรู้ตามความสนใจด้านวิชาชีพได้ อย่างเหมาะสม 6. จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิชาชีพตามความถนัด และสนใจ 7. สามารถจัดการศึกษาวิชาชีพได้อย่างสมบูรณ์ตาม หลักสูตรอาชีวศึกษา 8. สามารถจัดการศึกษาสายสามัญให้เป็นไปตาม หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน
1.3 ผู้สำเร็จการศึกษาสามารถศึกษา ต่อและประกอบอาชีพเพื่อ ดำรงชีวิตได้		9. ผู้เรียนมีพื้นฐานด้านวิชาชีพเพียงพอต่อการจ้างงาน 10. ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติในสถานประกอบการจริง

(ต่อ)

ตารางที่ 4.1 (ต่อ)

มาตรฐาน	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย
มาตรฐานที่ 2 ด้านโครงสร้าง หลักสูตร สถานศึกษา	2.1 หลักสูตรมีโครงสร้างสอดคล้อง กับหลักสูตรประกาศนียบัตร วิชาชีพพุทธศักราช 2556 และ หลักสูตรแกนกลางการศึกษา ขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551	11. ผู้เรียนสามารถเข้าสู่ตลาดแรงงาน ประกอบ อาชีพอยู่ในสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ 12. หลักสูตรไม่มีความซ้ำซ้อนของรายวิชา 13. สามารถบูรณาการรายวิชาพื้นฐานของทั้งสอง หลักสูตรได้อย่างเหมาะสม 14. มีรายวิชากลุ่มสาระพื้นฐานการเรียนรู้/หมวด วิชาทักษะชีวิต ม.ปลาย 41 หน่วยกิต ปวช.22 หน่วยกิต เทียบโอนได้ไม่ต่ำกว่า 22 หน่วยกิต 15. เลือกรายวิชาตามแผน/สาขางาน ชีวิต ม.ปลาย 40 หน่วยกิต ปวช. 71 หน่วยกิต วิชาเลือกเสรี อีก 10 หน่วยกิต 16. กิจกรรมเสริมหลักสูตร ม.ปลาย 3 คาบ/สัปดาห์ ปวช. 2 คาบ/สัปดาห์ 17. มีการปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณ วิชาชีพ และกิจนิสัยที่เหมาะสมในการทำงาน
	2.2 จัดรายวิชาเพิ่มเติมที่สอดคล้อง กับนโยบายของ กระทรวงศึกษาธิการ และ/ หรือจุดเน้นของสถานศึกษา	18. มีรายวิชาเพิ่มเติมสอดคล้องกับความต้องการสภาพ การของท้องถิ่น 19. รายวิชาเพิ่มเติมที่สอดคล้องกับนโยบายของ กระทรวงศึกษาธิการ และ/หรือจุดเน้นของ สถานศึกษา
3. ด้านการจัดการ เรียนการสอน	3.1 มีวิธีการคัดเลือกนักเรียนที่เข้า เรียนโครงการนี้ที่เหมาะสม	20. โรงเรียนมีการกำหนดคุณสมบัติของผู้เรียนใน โครงการ 21. โรงเรียนมีวิธีการคัดเลือกนักเรียนที่จะเข้าเรียน ในโครงการนี้ 22. โรงเรียนมีการสำรวจความต้องการของผู้เรียน ก่อนจัดสาขาวิชาให้ผู้เรียน 23. โรงเรียนมีการสำรวจความต้องการแรงงานก่อน จัดสาขาวิชาให้ผู้เรียน

(ต่อ)

ตารางที่ 4.1 (ต่อ)

มาตรฐาน	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย
	3.2 ครูผู้สอนมีคุณสมบัติครบตามเกณฑ์ที่หลักสูตรกำหนด คือ มีวุฒิการศึกษาตรงตามสาขาที่เปิด มีความรับผิดชอบ มีความเข้าใจในการจัดการศึกษา ต้องเข้ารับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบ	24. ครูมีคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่หลักสูตรกำหนด 25. มีครูครบทั้งสายสามัญและสายอาชีพ 26. ครูมีความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาแบบ 27. ครูสามารถบูรณาการวิชาชีพกับสายสามัญได้เป็นอย่างดี
	3.3 จัดสื่อการเรียนการสอนให้ครอบคลุมและเพียงพอ	28. มีสื่อการเรียนการสอนทางสายวิชาชีพครบ 29. มีสื่อการเรียนการสอนที่ทันสมัย 30. มีสื่อการเรียนการสอนเพียงพอ กับจำนวนนักเรียน
	3.4 มีแหล่งเรียนรู้ ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้แสวงหาความรู้ทั้งทางด้านอาชีพและวิชาสามัญ	31. มีห้องเรียน ห้องปฏิบัติการฝึกปฏิบัติ วิชาชีพ ห้องสมุด และแหล่งทรัพยากรด้านต่าง ๆ ที่เอื้อต่อการเรียนรู้ 32. มีแหล่งเรียนรู้ที่สามารถอำนวยความสะดวกในการค้นคว้าแสวงหาความรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ 33. มีการใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการแหล่งเรียนรู้ภายในโรงเรียน 34. มีสถานประกอบการร่วมโครงการครบตามอาชีพที่เปิดเรียน 35. มีความร่วมมือกับสถานประกอบการที่ใช้ในการฝึกประสบการณ์ 36. สถานประกอบการมีความพร้อมและยินดีรับนักเรียนเข้าฝึกประสบการณ์
	3.5 การมีส่วนร่วม และสนับสนุนจากผู้ปกครอง และชุมชน	37. ชุมชนให้การสนับสนุน การจัดการศึกษาแบบ 38. ชุมชนมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ใน

(ต่อ)

ตารางที่ 4.1 (ต่อ)

มาตรฐาน	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย
	3.6 การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน	<p>ด้านต่าง ๆ เป็นอย่างดี</p> <p>39. ผู้ปกครองนักเรียนในโครงการมีส่วนร่วมในการตรวจสอบ และประเมินโครงการ</p> <p>40. มีการวัด และประเมินผลตามข้อปฏิบัติของหลักสูตร</p> <p>41. มีการแจ้งผลการวัด และประเมินให้ผู้เรียนทราบทุกระยะ</p> <p>42. เครื่องมือที่ใช้ในการวัด และประเมินมีความหลากหลาย และเหมาะสมกับผู้เรียน</p> <p>43. มีการแจ้งผลการศึกษาทั้งสองหลักสูตรทั้งสายสามัญและสายอาชีพ</p> <p>44. มีเกณฑ์การวัดผลประเมินผลทั้งสายสามัญและสายอาชีพ</p>
4. ด้านการสำเร็จการศึกษา	<p>4.1 การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายตามหลักสูตรแกนกลาง 2551</p> <p>4.2 การเทียบโอนผลการเรียนของผู้เรียน</p>	<p>45. ต้องผ่านกิจกรรมเสริมหลักสูตรปวช 3 คาบ/สัปดาห์ ปวช. 2 คาบ/สัปดาห์</p> <p>46. ต้องผ่านกิจกรรมเสริมหลักสูตร ม.ปลาย 3 คาบ/สัปดาห์ ปวช. 2 คาบ/สัปดาห์</p> <p>47. มีระบบการเทียบโอนผลการเรียนที่ชัดเจน</p> <p>48. มีจัดทำตารางเทียบโอนรายวิชาจากมาตรฐานการเรียนรู้ในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2556</p> <p>49. มีคณะกรรมการแปลงผลการเทียบโอนผลการเรียนที่มาจากอาชีวศึกษาและการศึกษาขั้นพื้นฐาน</p> <p>50. มีการเทียบโอนการฝึกประสบการณ์อย่างเหมาะสม</p>

(ต่อ)

ตารางที่ 4.1 (ต่อ)

มาตรฐาน	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย
5. ด้านการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ	5.1 การประเมินมีสมรรถนะวิชาชีพตามมาตรฐานการศึกษาวิชาชีพที่กำหนดไว้ในหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ	51. นักเรียนได้รับการประเมินมาตรฐานวิชาชีพเมื่อนักเรียนได้ลงทะเบียนเรียนครบทุกรายวิชาตามหลักสูตรแต่ละประเภทวิชา และสาขาวิชาหรือตามระยะเวลาที่คณะกรรมการประเมินมาตรฐานวิชาชีพกำหนด 52. มีคณะกรรมการกำหนดเกณฑ์การประเมินและเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ 53. เปิดโอกาสให้หน่วยงาน/สถานประกอบการหรือองค์กรภายนอกมีส่วนร่วมในการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ 54. มีการพัฒนาเครื่องมือประเมินมาตรฐานวิชาชีพอย่างมีระบบและถูกต้องตามหลักการพัฒนาเครื่องมือ
6. ด้านการประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน	6.1 มีระบบการคัดเลือกนักเรียน 6.2 มีการประเมินคุณภาพครูผู้สอนทั้งสายสามัญและสายอาชีพ 6.3 มีระบบการบริหารความเสี่ยง 6.4 มีกระบวนการของการรับรองจากสภาวิชาชีพ 6.5 มีกระบวนการตรวจสอบจากชุมชน	55. ผู้เรียนมีความสนใจที่จะเรียน 56. ผู้เรียนทำตามเงื่อนไขของหลักสูตร 57. ผู้เรียนมีความสามารถในการประกอบอาชีพ 58. ครูผู้สอนได้รับการประเมินปีละ 2 ครั้ง 59. ครู/อาจารย์ได้รับการเพิ่มพูนความรู้/ประสบการณ์ 60. มีแผนการดำเนินงานเพื่อบริหารความเสี่ยง 61. มีการดำเนินงานเพื่อลดความเสี่ยง 62. มีการนำผลการประเมินไปปรับปรุงโครงการอย่างต่อเนื่อง 63. มีการดำเนินการที่มีประสิทธิภาพ 64. มีคณะกรรมการดำเนินงานตามโครงการอย่างชัดเจน 65. ชุมชนมีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมินโครงการ

4. วิธีการประเมิน วิธีการประเมินผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนการประเมินการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่พัฒนาขึ้นมีขั้นตอนการประเมิน ดังภาพที่ 4.1



ภาพที่ 4.1 ขั้นตอนการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ขั้นที่ 1 คณะกรรมการประเมิน ร่วมประชุมเพื่อศึกษาคู่มือประเมินและวางแผนการประเมินการประชุมเพื่อศึกษาคู่มือการประเมินและวางแผนการประเมินดำเนินการคณะกรรมการประเมินฯ ประชุมเพื่อศึกษาคู่มือการประเมิน โดยทำการศึกษารายละเอียดต่าง ๆ ในคู่มือการประเมินฯ เกี่ยวกับขั้นตอน วิธีดำเนินการประเมิน การวิเคราะห์ผลการประเมิน การรายงาน

และสรุปผลการประเมิน ให้เข้าใจอย่างชัดเจนตรงกัน และร่วมวางแผนการประเมินกำหนดระยะเวลา ดำเนินการประเมินและจัดประชุมชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับการประเมิน เพื่อให้เกิดความเข้าใจกับ ผู้รับการประเมิน

ขั้นที่ 2 ดำเนินการประเมิน

หลังจากที่คณะกรรมการประเมินได้ประชุมชี้แจงการประเมินให้แต่ละฝ่ายมีความ เข้าใจที่ตรงกันแล้ว คณะกรรมการประเมินดำเนินการตามแผนการประเมินที่กำหนดในการเก็บ รวบรวมข้อมูลโดยใช้เครื่องมือการประเมินการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบ คู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากนั้นเลขานุการฯ เก็บ รวบรวมข้อมูลจากคณะกรรมการทั้ง 3 คน เพื่อนำมาวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นต่อไป

เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัด สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นแบบประเมินมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ เกณฑ์การให้คะแนนตามคุณลักษณะที่กำหนดแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scales) ใช้ประเมินการปฏิบัติหรือผลงานและกำหนดเกณฑ์ระดับคุณภาพ ที่ได้จากการ พิจารณาการปฏิบัติหรือผลงาน

ขั้นที่ 3 วิเคราะห์ผลการประเมิน

การวิเคราะห์ข้อมูลผลการประเมินการโดยดูจากค่าความสอดคล้องระหว่างผู้ ประเมิน (RAI) และค่าความแตกต่างดูจากความตรงเชิงจำแนกระหว่างโรงเรียนที่รับการประเมิน

ขั้นที่ 4 สรุปผลการประเมิน

การสรุปผลการประเมิน เลขานุการฯ จะนำคะแนนรวมของผลการประเมินที่ คำนวณได้ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน ซึ่งกำหนดไว้ในหัวข้อเกณฑ์การประเมิน และจัดทำ เอกสารสรุปผลการประเมิน โดยกรอกผลการวิเคราะห์ข้อมูลในแบบสรุป และรายงานผลการประเมิน การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ขั้นที่ 5 รายงานผลการประเมิน

การรายงานผลการประเมินภายหลังเสร็จสิ้นการประเมินแต่ละครั้ง เลขานุการฯ จะรายงานผลการประเมิน เพื่อเสนอสารสนเทศป้อนกลับจากการประเมิน (Feedback) การรายงาน ผลการประเมินแก่โรงเรียนที่รับการประเมิน สำหรับผู้บริหาร เป็นการรายงานผลการประเมินโดย ภาพรวม เพื่อเป็นข้อมูลในการวางแผน การกำหนดแนวทางในการปรับปรุง และพัฒนาการจัด การศึกษาของโรงเรียน

5. ผู้ประเมิน บทบาทนักประเมิน เป็นลักษณะการทำงานของนักประเมินในการทำงาน ประเมินสิ่งประเมินแบ่งเป็นนักประเมินเป็นผู้เชี่ยวชาญและนักประเมินเป็นผู้ร่วมงานหรือมีลักษณะ เท่าเทียมกับบุคคลอื่น ๆ ในการดำเนินงานประเมิน (Expert และ Co-Ordinator) ผู้วิจัยกำหนดผู้

ประเมินต้องเป็นผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เป็นผู้ร่วมงานหรือมีลักษณะเท่าเทียมกับบุคคลอื่น ๆ ในการดำเนินงานประเมิน การประเมินที่เน้นการมีส่วนร่วม ได้แก่

- 5.1 ผู้บริหารสถานศึกษา
- 5.2 ครูผู้สอน
- 5.3 คณะกรรมการผู้รับผิดชอบโครงการ
- 5.4 ผู้ปกครอง
- 5.5 สถานประกอบการ
- 5.6 นักเรียน

6. เกณฑ์การประเมิน ลักษณะของเกณฑ์ที่ใช้ตัดสินเกี่ยวกับสิ่งที่ประเมิน แบ่งเป็นความเป็นปรนัยนิยม และอัตนัยนิยม (Objectivism และ Subjectivism) ผู้วิจัยใช้ เกณฑ์สัมบูรณ์ (Absolute Criterion) เป็นเกณฑ์ที่พัฒนามาจากหลักเหตุผลเกี่ยวกับมาตรฐาน ตัวชี้วัดของการจัดการศึกษา โดยได้จากความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญอันเป็นที่ยอมรับทางวิชาชีพ หรือคุณภาพของสิ่งนั้น อันเป็นที่ยอมรับของผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ

ตอนที่ 1.2 ผลการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

ผลการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ที่มีความเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เกี่ยวกับนโยบายการจัดการศึกษา แนวทางในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน และการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน รวมทั้งปัญหา อุปสรรคในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานรวมทั้งมาตรฐาน และตัวชี้วัดต่าง ๆ ตามกรอบที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสาร และงานวิจัยเพื่อเป็นแนวทางในการร่างรูปแบบการประเมินที่สมบูรณ์ขึ้น สรุปความเห็นที่สำคัญที่ได้จากการสัมภาษณ์มีดังนี้

1. หลักการเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
2. ความคิดเห็นต่อการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
3. ปัญหาและอุปสรรคในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
4. ความต้องการเกี่ยวกับรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
5. ลักษณะทั่วไปของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

6. องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา
สังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

7. แหล่งผู้ประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัด
คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

8. เกณฑ์การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัด
คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

หลักการเกี่ยวกับหลักการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัด
คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานสรุปว่า หลักการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานเป็นการ
ประเมินการจัดการศึกษา ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบได้แก่ หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัด
การศึกษา โครงสร้างหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษาและการประกันคุณภาพ
การศึกษา เพื่อนำสารสนเทศที่ได้จากการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานไปตัดสินคุณค่าของการจัดการศึกษา
วิธีการประเมินใช้วิธีการประเมินเชิงระบบ โดยผู้ดำเนินงานจะเป็นผู้ทำการประเมิน และเกณฑ์ที่ใช้ใน
การประเมินเป็นเกณฑ์สัมบูรณ์ประเมินการจัดการการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัด
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีข้อความสนับสนุนดังนี้

“...พอเราคิดว่าจะเปิดโครงการโรงเรียนคู่ขนานก็ประชุมกรรมการของโรงเรียน
กรรมการบริหารหัวหน้าหมวดอะไรต่าง ๆ ทั้งหมดว่าจะเปิดโครงการนี้ เพราะคิดว่าโรงเรียนเราน่าจะ
มีเด็กที่ได้เรียนทั้งสายอาชีพและสายสามัญ และจะต้องมีองค์ประกอบคือได้แก่ หลักการแนวคิด
เกี่ยวกับการจัดการศึกษา โครงสร้างหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษาและการ
ประกันคุณภาพการศึกษา ถึงจะถือว่าการจัดการศึกษาประสบผลสำเร็จ...”

(ผู้บริหาร คนที่ 1 ผู้ให้สัมภาษณ์, 23 สิงหาคม 2558)

“...หลักสูตรนี้เกิดจากความต้องการของผู้เรียนและผู้ปกครองก่อน โรงเรียนเลยจัดให้เพื่อ
ต้องการเด็กไว้ที่โรงเรียนด้วยเหมือนกัน ทำไปทำมามันดีมาก นักเรียนได้รับวุฒิบัตรทั้งสายสามัญและ
สายอาชีพ เลยมีการทำติดต่อกันมาและในปีนี้มีนโยบายของกระทรวงเข้ามาสนับสนุนด้วยเลยถือว่าเป็น
หลักสูตรที่สนองความต้องการของผู้เรียนได้ดีทีเดียวผมจึงเชื่อว่าหลักสูตรในการจัดจะมีความ
สำคัญต่อการจัดการศึกษา รวมทั้งคุณภาพของการจัดการศึกษาด้วย...”

(ผู้บริหาร คนที่ 2 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 29 กรกฎาคม 2558)

“...โรงเรียนเราเพิ่งจะเปิดปีนี้เป็นปีแรกและมีสาขาเกี่ยวข้องคือสาขา พาณิชยการ ยังไม่มี
ปัญหาอะไรเพราะเพิ่งเริ่มใช้ แต่คิดว่าหลักสูตรนี้นั้นะ นักเรียนมีทางเลือกได้หลายทาง เขาจะเรียนต่อ
โดยใช้วิชาสามัญก็ได้ อาชีพก็ได้ และถึงแม้ไม่เรียนต่อเขาก็มีวุฒิทางด้านวิชาชีพ เพื่อผันตัวเองเข้า
ตลาดแรงงานได้ ทั้งคุณภาพของการจัดการศึกษาก็ต้องด้วย...”

(ผู้บริหาร คนที่ 3 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 3 กรกฎาคม 2558)

“...คือในช่วงแรกก็มีการทำบางนะก่อนที่กระทรวงเขามีนโยบายถ้าจะประเมินหลักสูตร เราต้องวัดที่ตัวนักเรียน เพราะเป็นการเรียนร่วมระหว่างสามัญกับอาชีวะ เราต้องตอบสนองนโยบาย รัฐ เลยเกิดหลักสูตรนี้ขึ้นมาโดยมีการเปลี่ยนแปลงจากเดิมที่มีอยู่ เพื่อให้สอดคล้องกับนโยบาย...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 1 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...ในเรื่องของการจัดการศึกษาโดย สพฐ ร่วมมือกับอาชีวะ เพื่อตอบสนองรัฐมีนโยบาย ในการจัดการศึกษาที่ชัดเจน มีการประชุมโรงเรียนที่ทำการสอนแบบคู่ขนานนี้หลายครั้งและทาง สพฐ เพื่อให้ทราบรายละเอียดเกี่ยวกับหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนหลักสูตรนี้...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 2 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...ถ้าพูดถึงว่าหลักสูตรนี้สามารถตอบสนองความต้องการของผู้ปกครองใหม่ ก็ บอกว่า แน่นนอน อย่างน้อยผู้เรียนก็สามารถมีทักษะวิชาชีพติดตัวเขาถูกต้องใหม่คะ อย่างน้อยเขาก็มีทักษะ กว่่านักเรียนทั่วไปที่เรียนสามัญ ส่วนเขาจะเอาไปใช้ในการประกอบอาชีพหรือไม่ หรือเรียนต่อ แต่ ยังไงเขาต้องรู้จักทักษะวิชาชีพที่เขา เรียนไป และได้รับวุฒิบัตรนั้นไปประกอบอาชีพได้ดีกว่า มีวุฒิ การศึกษาสายสามัญอย่างเดียว...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 3 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...ที่ต้องขับเคลื่อนการจัดการศึกษาแบบนี้ก็เพื่อเตรียมคนให้มีทักษะและศักยภาพ สอดคล้องกับความต้องการของตลาดแรงงานด้านทักษะฝีมือ ด้านร่างกายและจิตใจ ด้านลักษณะนิสัย ในการทำงาน (ขยัน อดทน กระตือรือร้น ซื่อสัตย์ และรับผิดชอบ) ให้สามารถก้าวสู่โลกแห่งการ ทำงาน หรือ ศึกษาต่ออย่างมีคุณภาพ...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 4 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 31 กรกฎาคม 2558)

2. ความคิดเห็นต่อการประเมินการจัดการศึกษา

การประเมินการจัดการเรียนรู้ เป็นการตรวจสอบว่าครูผู้สอนจัดการเรียนการสอน อย่่างไร มีคุณภาพหรือไม่ เป็นการสะท้อนจุดเด่น จุดด้อยที่ต้องพัฒนาทำ ให้ครูทราบแนวทาง ว่าจะ ดำเนินกิจกรรมไปในทิศทางใด จึงจะถึงเป้าหมาย ซึ่งจะช่วยให้ครูได้พัฒนาคุณภาพการจัดกิจกรรม การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ก่อให้เกิดผลดีต่อผู้เรียน ผู้สอน สถานศึกษา และผู้ใช้บริการที่เกี่ยวข้อง เช่น ผู้ปกครอง องค์กรในสังคม โดยมีข้อความสนับสนุนดังนี้

“...การจัดการแบบนี้มาบ้างตอนหนึ่ง แต่มันมีปัญหาในด้านหลักสูตร เด็กที่เรียนตาม หลักสูตรนี้จะจบช้ากว่านักเรียนปกติ เพราะยังไงด้านวิชาชีพซึ่งทางการอาชีพเรารับผิดชอบยังไงต้องมื การฝึกประสบการณ์ เพราะฉะนั้น เด็กต้องทำการฝึกจริงทำให้เด็กล่าช้าในการจบ...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 1, ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...ยังไม่มียุทธศาสตร์มาให้แบบนี้ เดิมที่เรา ให้โอนวิชาสามัญซึ่งเรียนในโรงเรียนมัธยม พอ เรียนครบแล้วจะโอนรายวิชามาแล้วมาลงทะเบียนต่อในสายอาชีพ ซึ่งทางสายอาชีพก็ยึดหน่วยกิตที่

ทำให้นักเรียนจบการศึกษาในหลักสูตรของเขา พุดง่าย ๆ คือเทียบวิชาสามัญมาจากมัธยมและมาต่อเติมสายอาชีพในการอาชีพ ก็จะทำให้นักเรียนได้ทั้ง 2 ใบประกาศนียบัตรเป็นเรื่องที่ดี ถ้าจะมีการประเมินการจัดการเรียนรู้ ที่มีตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินจะทำให้ครูได้รู้แนวทางว่าจะดำเนินกิจกรรมไปในทิศทางใด จึงจะถึงเป้าหมาย เหมือนมีตัวช่วย ซึ่งจะช่วยให้ครูได้พัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ก่อให้เกิดผลดีต่อผู้เรียน...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 2 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...ความจริง ก็คือ มันเป็นอย่างที่กระทรวงตั้งเป้าหมายไว้ไหม...ที่ว่านักเรียนจะให้มีการเรียนวิชาชีพให้มากกว่าเรียนสายสามัญเพราะนักเรียนส่วนมากก็ไม่ได้ใช้ชีวิตอยู่ในมหาวิทยาลัย บางส่วนก็ใช้วุฒิ ม. 6 ในการทำงานแต่เขาเหล่านั้นยังขาดทักษะเงินเดือนเขาจะน้อยกว่าที่ได้วุฒิ ปวช. มันจึงเกิดโครงการนี้ขึ้นเพื่อให้นักเรียนจะได้มาทางเลือกและมีทักษะวิชาชีพติดตัวเขาไปตลอด และเขาได้ดีกว่าที่เขาเรียนโปรแกรมปกติ...ตัวการจัดการเรียนการสอนสำคัญ...ว่าโรงเรียนได้ดำเนินการเป็นไปตามที่เขียนกันไว้หรือเปล่า...หรือทำไม่ได้เลย...ยังไง...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 3 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...เดิมที่เราทำมาก่อนจะมาเป็นร้อยเอ็ดโมเดล เราทำการให้นักเรียนเลือกเรียนในโรงเรียนสังกัดเขตพื้นที่นะ ลงเลือกในรายวิชาที่มีการทำการสอนใน การอาชีพ แล้วให้นักเรียนเรียนจนจบแล้วนำมาเทียบโอนเข้าศึกษาต่อในสายอาชีพ โยมาทำการลงทะเบียนในวิทยาลัยสังกัดการอาชีวศึกษา ตามันทำให้นักเรียนจบล่าช้ากว่าคนอื่นอีก 1 ปีการศึกษา จนไม่ยอมมีคนเรียนมันเลยหยุดบ้างบางโรงเรียน แต่ตอนนี้ เราปรับหลักสูตรให้นักเรียนจบได้ใน 3 ปีการศึกษาพร้อมคนอื่น แล้วมันจึงเกิดโครงการนี้ขึ้น และทางรัฐบาลก็สนับสนุนมากในช่วงนี้ เลยทำให้การทำงานสะดวกมากขึ้น และมีหลักสูตรที่แน่นอนชัดเจน เด็ดขึ้น นักเรียนและผู้ปกครองก็จะมั่นใจขึ้นมากกว่า ลูกหลานเขาเรียนได้ 2 ใบประกาศจริง และจบในห้วงเวลาที่คนอื่นเขาจบ...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 4 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 29 กรกฎาคม 2558)

3. ปัญหาและอุปสรรคในการจัดการศึกษา

ยังไม่มีรูปแบบการประเมินที่ชัดเจน จากที่โรงเรียนได้ดำเนินโครงการนี้มานานมากแต่ยังไม่มีการติดตามผลการดำเนินโครงการจัดการเรียนการสอนควรเน้นให้เด็กได้ฝึกฝนทักษะด้านต่าง ๆ อย่างเต็มที่ จัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำทนายทั้งใน และนอกสถานที่ ส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียนโดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งครูผู้สอนอาจร่วมกันจัดวิธีการสอนต่าง ๆ กัน 2 – 3 รูปแบบ และจัดบรรยากาศสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น โดยไม่มีงบประมาณสนับสนุนจาก สพฐ. โรงเรียนต้องช่วยเหลือตนเองใน ด้านงบประมาณ

ดังปรากฏตามคำให้สัมภาษณ์ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องส่วนหนึ่ง ที่กล่าวว่า

“...เดิมทีทาง อาชีวะเองก็มีส่วนในการวางแผนการจัดการศึกษานะ แต่เรามอบหมายให้แต่ละส่วน รับผิดชอบในการจัดเอง แต่ให้อยู่ภายในกรอบของทาง นโยบายวางได้เพื่อให้การจัดการเรียนในลักษณะนี้มีประสิทธิภาพ และจะต้องมีการประเมินผลผู้เรียนตามมาตรฐานวิชาชีพในส่วนของนักเรียนผู้ที่จบการศึกษาแล้วได้วุฒิ ปวช. ด้วยปัญหาก็คือ การดำเนินงานตามโครงการโรงเรียนมาตรฐานสากล เป็นเรื่องใหม่ที่ยังไม่ทราบแนวทางที่ชัดเจนในการดำเนินการเท่าที่ควร ยังไม่มีการติดตามผล และยังไม่มียุทธศาสตร์ที่ชัดเจน...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 1 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...ปัญหา ก็เรื่องงบประมาณ เราไม่มีงบประมาณสนับสนุนจาก สพฐ. โรงเรียนต้องช่วยเหลือตนเองในด้านงบประมาณ อย่างโรงเรียนอนุบาลต่าง ๆ ผู้ปกครองให้การสนับสนุน มีเงินบริจาคซึ่งช่วยได้มาก แต่ที่โรงเรียนไม่ค่อยมี ก็เป็นอุปสรรคในการบริหารจัดการ ตอนนี้ มันเป็นเรื่องของนโยบายแล้ว มัน เลยลงตัวกันแล้ว ทาง สพฐ. เองก็ได้ ทำการประชุม และวางกรอบแนวทางการจัดการเรียนการสอนให้กับทาง โรงเรียน ทั้งสอง แห่ง ที่ทำร่วมกันมีการกำหนดแผนการเรียนให้ร่วมกัน มีแนวทางการจัดที่เหมือนกัน เป็นไปในแนวเดียวกันแล้ว ขึ้นอยู่กับการบริหารของแต่ละโรงเรียนในการดำเนินการ ให้เป็นไปตามแนวทางที่ทาง สพฐ. วางไว้เพื่อให้เด็กได้รับโอกาสเต็มที่และมั่นใจในการเรียนในลักษณะนี้...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 2 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

4. ความต้องการเกี่ยวรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษา

ต้องการรูปแบบการประเมินที่มีเป้าหมายในการประเมินชัดเจนว่าจะประเมินเพื่ออะไร มีประโยชน์อย่างไร ต้องการรูปแบบการประเมินที่ใช้ง่าย สอดคล้อง เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนมาตรฐานสากล มีเป้าหมายการประเมินที่ชัดเจน มีวิธีการประเมิน เกณฑ์การประเมินผลการประเมินมีความน่าเชื่อถือ และเป็นประโยชน์

ดังปรากฏตามคำให้สัมภาษณ์ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องส่วนหนึ่ง ที่กล่าวว่า

“...ต้องการรูปแบบการประเมินที่มีเป้าหมายใน การประเมินที่ชัดเจนว่าจะประเมินเพื่ออะไร มีประโยชน์อย่างไร ถ้าเราจัดการศึกษาแบบนี้ เราต้องประเมินอะไรเพื่อให้มันมีคุณภาพ และเป็นที่ยอมรับว่า นักเรียนเรา มีความเสมอภาคกับที่เขาจะเรียนในอาชีวะโดยตรง ประเด็นตรงนี้สำคัญมากครับ...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 1 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...มีในการประเมินควรมีเป้าหมาย มีวิธีการประเมินที่ชัดเจน ตัวบ่งชี้และเกณฑ์เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนคือเราอยากให้นักเรียนเรามีความสามารถเท่ากับเด็กที่เรียนอาชีวะโดยตรง ครับ ถ้าได้รูปแบบที่เหมาะสม ที่ใช้ได้จริง จะเป็นการช่วยพัฒนาเด็กและครูให้จัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ...”

(ผู้บริหาร คนที่ 5 , 31 กรกฎาคม 2558 . ผู้ให้สัมภาษณ์)

5. ลักษณะทั่วไปของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษา

รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษา มีหลากหลายรูปแบบ ขึ้นอยู่กับแนวคิดที่จะใช้ในการประเมินควรประกอบด้วย หลักแนวคิดในการประเมิน วัตถุประสงค์ของการประเมิน สิ่งที่จะประเมิน ผู้ประเมิน เครื่องมือประเมิน วิธีการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน ดังปรากฏตามคำให้สัมภาษณ์ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องส่วนหนึ่ง ที่กล่าวว่า

“...ลักษณะทั่วไปของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบนี้ คงไม่มีรูปแบบตายตัวคิดว่ามีหลายรูปแบบครับ น่าจะขึ้นอยู่กับแนวคิดที่จะใช้ในการประเมินมากกว่า และขณะนี้การประเมินการจัดการศึกษา ก็ยังไม่มีรูปแบบการประเมินที่ชัดเจนโดยเฉพาะในการเทียบโอนหน่วยกิตนั้นเราใช้หน่วยกิตที่เรียนในสายสามัญ เป็นพื้นฐานแล้วเทียบรายวิชาสามัญของนักเรียนให้เทียบกับวิชาสามัญในสายอาชีพ แล้วหน่วยกิตที่เหลือจะเป็นหน่วยของวิชาชีพ ซึ่งรวมทั้งต้องมีหน่วยกิตที่จะได้จากการฝึกงานอีกด้วยเด็กก็จะได้หน่วยกิตครบและจบได้ทั้งสองสายเราต้องระบุในการประเมินของการจัดการศึกษาในลักษณะนี้ด้วย...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 2 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษา ควรประกอบด้วยวัตถุประสงค์ ของการประเมิน ตัวแปรหรือมิติที่ประเมิน ผู้ประเมิน เครื่องมือประเมิน วิธีการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน ทั้งหมดนี้ ถ้าเรามองถึงว่า เราสามารถทำการประเมินแล้ว และได้รับการรับรองของ ภาครัฐจะเป็นการการันตีความสำเร็จของเรา และสามารถประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบนี้ให้เราด้วย...”

(ผู้บริหาร คนที่ 1 ผู้ให้สัมภาษณ์, 23 สิงหาคม 2558)

6. องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินการจัดการศึกษาองค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินควรเป็นองค์ประกอบที่ครอบคลุมการประเมินการจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และหลักสูตรการอาชีวศึกษา 2556 ดังปรากฏตามคำให้สัมภาษณ์ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องส่วนหนึ่ง ที่กล่าวว่า

“...คุณภาพของโรงเรียนที่จัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานผมว่า มันน่าจะเป็นในลักษณะการบริหารจัดการที่ดี...คือทำยังไงให้นักเรียนมีประสิทธิภาพในการเรียนสูงสุดและนักเรียนที่จบสามารถนำความรู้และใบประกาศที่ได้รับไปใช้ได้อย่างหลากหลาย...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 2 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...น่าจะตอบสนองความต้องการของนักเรียนได้ไหม...เขาเรียนได้ดีไหม พูดสื่อสารได้ดีกว่าเดิมหรือเปล่า...คือ มันต้องดูหลายอย่างนะ ทั้งตัวนักเรียน ตั้งแต่เริ่มเลย...มีความพร้อมไหม เขาได้เรียนตามที่เขาต้องการแล้วเขาน่าจะมีทางเลือกในใจเขาก่อนจะเลือกแล้ว...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 3 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...สำหรับผม คือ ผมเริ่มทำมาก่อนใครเขาทำมานานมากจนมีนักเรียนจบหลายรุ่นแล้ว สำหรับโรงเรียนกู่กาสิงห์นะครับ พอเดือนที่ห้าเราก็มีการสำรวจความต้องการของนักเรียนก่อนนะว่าจะเลือกเรียนอาชีพในสายไหน เราได้ข้อมูลตรงนี้แล้ว เราก็เลยไปขอความร่วมมือกับทางวิทยาลัยการอาชีพเกษตรวิสัย ว่าเราจะร่วมกันจัดทำหลักสูตรตัวนี้สำเร็จ ขึ้นมา มันก็ค่อนข้างทุลักทุเล ตอนแรกๆพวกเรามีปัญหาทางการเงิน ด้วย เพราะเด็กที่นี่ไม่ค่อยมีตังค์กันหรอก แต่ตอนนี้ทุกอย่างลงตัว ก็ดีมากตั้งแต่ก่อน เพราะ มีนโยบายมา งบประมาณก็ตามมาด้วย สมัยผมเริ่มทำแรกๆ ผมอาศัยงบจาก อบต. มาช่วยด้วย ตอนนี้อย่างลงตัวมากเลย นักเรียนก็หันมาสนใจมากขึ้น บางคนเลือกสาขาวิชาไว้เลย พอเราเปิดเท่านั้นแหละ พวกสนใจเขาก็ลงสมัครเลย และต้องมีการประกันคุณภาพของการจัดการการศึกษาแบบนี้ด้วยมันถึงจะครอบคลุมทุกอย่าง ประเมินแบบเขาประเมินเพื่อประกันคุณภาพของสถานศึกษาเลยตามความคิดผมนะ...”

(ผู้บริหาร คนที่ 1 ผู้ให้สัมภาษณ์, 23 สิงหาคม 2558)

“...องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมิน...ควรจะเป็นองค์ประกอบที่ครอบคลุม การจัดการเรียนการสอนของทั้งสองหลักสูตร ทั้งสายสามัญและสายอาชีพ ตามจุดหมายหลักสูตรแกนกลาง และหลักสูตร การอาชีวศึกษา อย่างความมุ่งหมายของโรงเรียนที่ต้องการให้ผู้เรียนมี สามารถจบการศึกษาแล้ว ได้รับประกาศนียบัตรของสองใบ...”

(ผู้บริหาร คนที่ 2 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 29 กรกฎาคม 2558)

7. แหล่งผู้ประเมินการจัดการศึกษา

ควรมีแหล่งประเมินจากแหล่งควรมีความเกี่ยวข้อง มีความรู้ความเข้าใจในบริบทของโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ดังปรากฏตามคำให้สัมภาษณ์ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องส่วนหนึ่งที่กล่าวว่า

“...ควรประเมิน จากหลายแหล่ง เช่นผู้บริหาร ครู นักเรียน ผู้ปกครอง ผู้เกี่ยวข้องที่มีความรู้ความเข้าใจในบริบทของโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน และต้องมีความเข้าใจพื้นฐานของนักเรียนที่เรียนในโครงการนี้เป็นอย่างดี และเป็นผู้ใกล้ชิดและอยู่ในสถานศึกษา...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 1 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

“...สำหรับใครที่จะทำการประเมินนะหรือ ผลว่าในเรื่องของการจัดการศึกษาโดย สพฐ จะให้เขาจัดในรายวิชาสามัญส่วนวิชาชีพก็ให้ทางวิทยาลัยที่รับผิดชอบไปจัดตามสาขาที่นักเรียนเขาเลือกแต่ต้องมีหน่วยกิตครบโดยจะแยกออกเป็นสองส่วน ดังนั้นผู้ประเมินต้องเป็นผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการจัดการศึกษาแบบนี้ มันถึงจะเข้าใจบริบทและเข้าใจในหลักสูตรโครงสร้างผมมองว่าต้องเป็นครูที่ทำการเรียนการสอนด้วยครับ...”

(ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 3 , ผู้ให้สัมภาษณ์, 13 กรกฎาคม 2558)

8. เกณฑ์การประเมินการจัดการศึกษา

ควรมีเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจน ดังปรากฏตามคำให้สัมภาษณ์ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องส่วนหนึ่ง ที่กล่าวว่า

“...สำหรับการวัดผลประเมินผล ทางโรงเรียนของเราก็ดำเนินการวัดผลแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ประเมินตามสภาพจริงอยู่แล้ว มีมีการวัด และประเมินผลตามข้อปฏิบัติของหลักสูตร ทั้งสองหลักสูตร ครูผู้รับผิดชอบโครงการต้องมีความรู้ในเรื่องนี้เป็นอย่างดี เพราะจะต้องเป็นผู้ที่ทำการประสานงาน และเหมือนกับรับผิดชอบ นักเรียนพวกนี้เป็นพิเศษ เพราะถ้าครูไม่เข้าใจเรื่อง การเรียนการสอน การวัดผลแล้ว ผลกระทบจะมากอยู่กับนักเรียน เพราะฉะนั้น เราจะส่งครูผู้รับผิดชอบโครงการไปร่วมฟังนโยบายตลอดแล้วมาถ่านทอดให้กับครูทุกคนร่วมกันจัดให้บรรลุผลตามกระทรวงเขาต้องการ...”

(ผู้บริหาร คนที่ 1 ผู้ให้สัมภาษณ์, 23 สิงหาคม 2558)

“...ถามว่ามีเครื่องมือวัดใหม่ ก็มีนะ ทุกครั้งของการเรียนการสอน ผมให้ครูทุกคน ส่งแบบประเมินพร้อมทั้งให้เขาเขียนว่า แต่ละรายวิชาเขามีการวัดผลประเมินผลอย่างไร ในกำหนดการการสอน ในแผนเขาก็ต้องมี เพราะฉะนั้นผมมองว่า เครื่องมือวัดของครูแต่ละคน ต้องคำนึงแล้วล่ะว่าเขาต้องวัดและประเมินอย่างไรเครื่องมือที่ใช้ในการวัด และประเมินมีความหลากหลาย และเหมาะสมกับผู้เรียนหรือไม่...”

(ผู้บริหาร คนที่ 2 ผู้ให้สัมภาษณ์, 29 กรกฎาคม 2558)

“...มีเกณฑ์การวัดของทั้งสองสายใหม่ ก็ต้องมีเกณฑ์วางไว้ของทั้งสองสายนะ ไม่งั้นการประเมินผลจะดำเนินไปอย่างไร ถ้าไม่มี ในทางปฏิบัติทุกคนต้องทำการประเมินใจรายวิชาใครมันอยู่แล้ว มีเครื่องมือวัด ที่เป็น ข้อสอบ แบบประเมินตามแผนการสอนที่เขาวางไว้อยู่แล้ว ตามที่ผมตรวจแผนการสอนของครูเรานะ เขาก็ทำได้ดี มีการวัดประเมินผลที่ครอบคลุมนะ เพราะทุกคนไม่ว่าสายสามัญหรือสายอาชีพก็ต้อง มีการวัดผลประเมินผล สร้างเครื่องมือไว้สำหรับวัดผลตามรายวิชาของตนเองอยู่แล้วนะ...”

(ผู้บริหารฯ คนที่ 3 ผู้ให้สัมภาษณ์, 29 สิงหาคม 2558:)

ตอนที่ 1.3 ผลจากการสังเคราะห์เอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และจากการสัมภาษณ์สรุปได้ดังนี้

ผลจากการสังเคราะห์เอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และจากการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยนำสารสนเทศที่ได้ มาประมวลจัดทำ กรอบแนวคิดในการร่างรูปแบบการประเมินได้ องค์ประกอบของร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้ตามองค์ประกอบของรูปแบบการประเมินดังต่อไปนี้

1. หลักการแนวคิดในการประเมิน

การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นการประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยใช้วิธีการเชิงระบบ ประเมินตามมาตรฐานและตัวชี้วัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยผู้ที่มีส่วนร่วมในการดำเนินการจัดการศึกษาเป็นผู้ประเมิน เทียบกับเกณฑ์การประเมินที่มีลักษณะเป็นเกณฑ์สัมบูรณ์

1.1 วัตถุประสงค์

เพื่อให้ได้สารสนเทศในการพัฒนาการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.2 มาตรฐานและตัวชี้วัด ที่ใช้ในการประเมิน

ตารางที่ 4.2

มาตรฐานตัวชี้วัดที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสาร และการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย	ผู้ประเมิน
มาตรฐานที่ 1 ด้านหลักการเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน		
1.1 กระทรวงศึกษาธิการมีนโยบายในการผลิตผู้เรียนด้านอาชีวศึกษาให้มากขึ้น เพื่อรองรับการจ้างงาน ทั้งภาครัฐกิจบริการ ภาคอุตสาหกรรม และภาคการเกษตร	1. มีการประชาสัมพันธ์ สร้างความเข้าใจ ให้นักเรียนได้หันมาสนใจเรียนทางด้านอาชีพซึ่งมีตลาดรองรับอย่างแน่นอนให้มากขึ้น 2. สามารถเปิดสาขาวิชาชีพที่รองรับการจ้างงาน ทั้งภาครัฐกิจบริการ ภาคอุตสาหกรรม และภาคการเกษตรตามความต้องการของท้องถิ่นได้ 3. สามารถเปิดสาขาวิชาตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน 3. คณะกรรมการสถานศึกษา 4. ผู้ปกครอง
1.2 ผู้เรียนมีโอกาสเรียนรู้ตลอดชีวิตตามความถนัด ความสนใจ	4. มีรูปแบบและกระบวนการบริหารจัดการที่เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา 5. สามารถจัดการศึกษาวิชาชีพได้อย่าง	
1.3 เพื่อเป็นการเพิ่มโอกาสทางการศึกษาด้านวิชาชีพให้แก่ประชาชนวัยเรียนและวัยทำงานตามความถนัด ความสนใจ และสามารถเข้าถึงการอาชีวศึกษาได้ง่ายขึ้น	6. นักเรียนสามารถเข้าศึกษาด้านวิชาชีพได้อย่างไม่มีข้อจำกัด 7. สามารถจัดการเรียนรู้ตามความสนใจด้านวิชาชีพได้อย่างเหมาะสม	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน 3. คณะกรรมการสถานศึกษา 4. ผู้ปกครอง 5. นักเรียน
1.4 ผู้สำเร็จการศึกษาสามารถออกไปประกอบอาชีพเพื่อดำรงชีวิตได้	8. ผู้เรียนมีพื้นฐานด้านวิชาชีพเพียงพอต่อการจ้างงาน 9. ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติในสถานประกอบการจริง 10. ผู้เรียนสามารถเข้าสู่ตลาดแรงงาน ประกอบอาชีพอยู่ในสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน 3. คณะกรรมการสถานศึกษา 4. ผู้ปกครอง 5. นักเรียน

ตารางที่ 4.2 (ต่อ)

ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย	ผู้ประเมิน
มาตรฐานที่ 2 ด้านโครงสร้างหลักสูตร		
2.1 จัดตามโครงสร้างที่เป็นไปตามหลักสูตร ประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2556 การ คิดค่าหน่วยกิตเป็นไป ตามหลักสูตรแกนกลาง การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551	11. หลักสูตรไม่มีความซ้ำซ้อนของรายวิชา 12. สามารถบูรณาการรายวิชาพื้นฐานของทั้งสอง หลักสูตรได้อย่างเหมาะสม 13. หลักสูตรได้รับการรับรองจากสำนักงาน ก.พ. ตาม หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพของสำนักงาน คณะกรรมการการอาชีวศึกษา	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน 3. คณะกรรมการ สถานศึกษา 4. ผู้ปกครอง 5. นักเรียน
2.2 มีหลักสูตรสอดคล้องกับ ปรัชญาการอาชีวศึกษา และมาตรฐานการศึกษา วิชาชีพหรือมาตรฐาน สมรรถนะของสาขาวิชา นั้นๆ ประกอบด้วย หมวดวิชาพื้นฐาน หมวด วิชาทักษะวิชาชีพ หมวด วิชาเลือกเสรี และ กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน	14. หลักสูตรเป็นไปตามมาตรฐานการศึกษาวิชาชีพหรือ มาตรฐานสมรรถนะของสาขาวิชานั้นๆ 15. มุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีทักษะวิชาชีพอย่างเพียงพอ 16. มีกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามเกณฑ์ของหลักสูตร 17. มีการปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณ วิชาชีพ และกิจนิสัยที่เหมาะสมในการทำงาน 18. มุ่งให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีความสุข และพัฒนาตนเองให้มีความก้าวหน้าทางวิชาชีพ	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน 3. คณะกรรมการ สถานศึกษา 4. ผู้ปกครอง 5. นักเรียน
2.3 จัดรายวิชาเพิ่มเติมที่ สอดคล้องกับนโยบายของ กระทรวงศึกษาธิการ และ/หรือจุดเน้นของ สถานศึกษา	19. มีรายวิชาเพิ่มเติมสอดคล้องกับความต้องการสภาพการ ของเศรษฐกิจและสังคม 20. รายวิชาเพิ่มเติมที่สอดคล้องกับนโยบายของ กระทรวงศึกษาธิการ และ/หรือจุดเน้นของ สถานศึกษา	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน 3. คณะกรรมการ สถานศึกษา 4. ผู้ปกครอง 5. นักเรียน

(ต่อ)

ตารางที่ 4.2 (ต่อ)

ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย	ผู้ประเมิน
มาตรฐานที่ 3 ด้านการจัดการเรียนการสอน		
3.1 ครูผู้สอนมีคุณสมบัติครบตามหลักเกณฑ์ที่หลักสูตรกำหนด มีความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานรับผิดชอบในการทำงานด้านการสอนรักการแสวงหาความรู้ และข่าวสารข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ เพื่อนำมาพัฒนาการเรียนการสอน	21. มีคุณสมบัติครบตามหลักเกณฑ์ที่หลักสูตรกำหนด	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน
	22. มีครูผู้สอนครบทั้งสายสามัญและสายอาชีพ	3. คณะกรรมการสถานศึกษา
	23. มีความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน	4. ผู้ปกครอง
	24. มีความมุ่งมั่นตั้งใจ และรับผิดชอบในการทำงานด้านการสอน	5. นักเรียน
	25. มีการจัดการเรียนรู้โดยสอดคล้องคุณธรรมจริยธรรม และค่านิยมที่พึงงามในทุกกลุ่มสาระ	
	26. มีการจัดการเรียนรู้ที่คำนึงถึงคุณภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล และรายกลุ่ม โดยมุ่งหวังเพื่อพัฒนาศักยภาพผู้เรียนตามถนัด และความสนใจ	
3.2 นักเรียนผู้เรียน มีการกำหนดคุณสมบัติของวิธีการคัดเลือกนักเรียนที่เข้าเรียนโครงการนี้ สรรวจความต้องการของผู้เรียนก่อนจัดสาขาวิชาให้ผู้เรียนในโครงการการต้องมี ความรู้ ความเข้าใจ รูปแบบ วิธีการเรียนเป็น อย่างดี และยอมรับการจัดการอาชีวศึกษาตามแบบคู่ขนานเป็นอย่างดี	27. โรงเรียนมีการกำหนดคุณสมบัติของผู้เรียน	1. ผู้บริหาร
	28. มีวิธีการคัดเลือกนักเรียนที่เข้าเรียนโครงการนี้	2. ครูผู้สอน
	29. โรงเรียนมีการสำรวจความต้องการของผู้เรียนก่อนจัดสาขาวิชาให้ผู้เรียน	3. คณะกรรมการสถานศึกษา
	30. โรงเรียนมีการสำรวจความต้องการก่อนจัดสาขาวิชาให้ผู้เรียน	4. ผู้ปกครอง
	31. ผู้เข้าเรียนในโครงการการต้องมี ความรู้ ความเข้าใจ รูปแบบ วิธีการเรียนเป็นอย่างดี และยอมรับการจัดการอาชีวศึกษาตามแบบคู่ขนานเป็นอย่างดี	5. นักเรียน
	32. มีสุขภาพร่างกายแข็งแรงไม่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนทั้งสายอาชีพและสายสามัญ	

(ต่อ)

ตารางที่ 4.2 (ต่อ)

ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย	ผู้ประเมิน
3.3 ลักษณะสื่อการเรียนการสอนที่ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน	33. มีสื่อการเรียนรู้ทางสายวิชาชีพครบ	1. ผู้บริหาร
	34. มีสื่อการเรียนรู้ความทันสมัย	2. ครูผู้สอน
	35. มีสื่อการเรียนรู้ความเพียงพอ กับจำนวนนักเรียน	3. คณะกรรมการสถานศึกษา
3.4 มีแหล่งเรียนรู้ ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้แสวงหาความรู้ทั้งทางด้านอาชีพและวิชาสามัญ	36. สามารถอำนวยความสะดวกในการค้นคว้าแสวงหาความรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ	1. ผู้บริหาร
	37. มีการใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการแหล่งเรียนรู้ภายในโรงเรียน	2. ครูผู้สอน
	38. สถานประกอบการร่วมโครงการครบตามอาชีพที่เปิดเรียน	3. คณะกรรมการสถานศึกษา
3.5 การมีส่วนร่วม และสนับสนุนจากผู้ปกครองและชุมชน	39. ชุมชนให้การสนับสนุน การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานฯ	4. ผู้ปกครอง
	40. ชุมชนมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ เป็นอย่างดี	5. นักเรียน
	41. มีสมาคมผู้ปกครองนักเรียนในโครงการโรงเรียนคู่ขนานในการทำหน้าที่ตรวจสอบ และประเมิน	1. ผู้บริหาร
3.6 การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน	42. เน้นการประเมินสภาพจริง ทั้งนี้ ให้เป็นไปตามระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ว่าด้วยการจัดการศึกษาและการประเมินผลการเรียนตามหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พ.ศ. 2556	2. ครูผู้สอน
	43. เครื่องมือที่ใช้ในการวัด และประเมินมีความหลากหลาย และเหมาะสมกับผู้เรียน	3. นักเรียน
	44. มีระบบการเทียบโอนผลการเรียนที่ชัดเจนและเหมาะสม	1. ผู้บริหาร
3.7 การโอนผลการเรียนของผู้เรียนตามการหลักการเทียบโอน	45. มีจัดทำตารางเทียบโอนรายวิชาจากมาตรฐานการเรียนรู้ในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2556	2. ครูผู้สอน
		3. นักเรียน

(ต่อ)

ตารางที่ 4.2 (ต่อ)

ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย	ผู้ประเมิน
	46. มีการเทียบโอนรายวิชาเลือกเสรีและกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่เหมาะสม	
	47. มีคณะกรรมการแปลงผลการเทียบโอนผลการเรียนที่มาจากอาชีวศึกษาและการศึกษาขั้นพื้นฐาน	
มาตรฐานด้านที่ 4 ด้านการสำเร็จการศึกษา		
4.1 การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายตามหลักสูตรแกนกลาง 2551	48. ผู้เรียนต้องได้หน่วยกิตและผลการเรียน มัธยมศึกษาตอนปลาย ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน 3. นักเรียน
	49. ผู้เรียนมีผลการประเมินการอ่านคิดวิเคราะห์ และเขียน ในระดับผ่านเกณฑ์ตามที่สถานศึกษา กำหนด	
	50. ผู้เรียนมีผลการประเมินการคุณลักษณะอันพึงประสงค์ในระดับผ่านเกณฑ์ตามที่สถานศึกษา กำหนด	
	51. ผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนและมีผลการประเมินผ่านเกณฑ์ตามที่สถานศึกษา กำหนด	
4.2 การศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพตามหลักสูตร ปวช. 2556	52. ประเมินผ่านรายวิชาในหมวดวิชาต่าง ๆ ครบตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตรสถานศึกษาแต่ละประเภทวิชาและสาขาวิชา	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน 3. นักเรียน
	53. ได้ค่าระดับคะแนนเฉลี่ยสะสมไม่ต่ำกว่า 2.00 และผ่านการประเมินมาตรฐานวิชาชีพตามเกณฑ์ที่กำหนด	
	54. เข้าร่วมกิจกรรมในสถานศึกษาไม่น้อยกว่า 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ครบทุกภาคเรียน โดยมีเวลาเข้าร่วมปฏิบัติกิจกรรมไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 ของเวลาที่จัดกิจกรรมในแต่ละภาคเรียน	

(ต่อ)

ตารางที่ 4.2 (ต่อ)

ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย	ผู้ประเมิน
มาตรฐานด้านที่ 5 ด้านการเทียบโอนการศึกษา		
5.1 การประเมินมี สมรรถนะวิชาชีพตาม มาตรฐานการศึกษาวิชาชีพที่ กำหนดไว้ในหลักสูตร ประกาศนียบัตรวิชาชีพ	55. นักเรียนได้รับการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ เมื่อนักเรียนได้ลงทะเบียนเรียนครบทุกรายวิชาตาม หลักสูตรแต่ละประเภทวิชา และสาขาวิชาหรือตาม ระยะเวลาที่คณะกรรมการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ กำหนด	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน 3. คณะกรรมการ สถานศึกษา 4. ผู้ปกครอง 5. นักเรียน
	56. กำหนดเกณฑ์การประเมินและเครื่องมือที่ใช้ในการ ประเมินมาตรฐานวิชาชีพ ให้ดำเนินการ โดยคณะกรรมการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ	
	57. เปิดโอกาสให้หน่วยงาน/สถานประกอบการหรือองค์กร ภายนอกมีส่วนร่วมในการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ	
มาตรฐานด้านที่ 6 ด้านการประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน		
6.1 คุณภาพผู้เรียน การคัดเลือก ผู้เรียน	58. ผู้เรียนได้รับการจัดการศึกษาตามหลักสูตร	1. ผู้บริหาร
	59. ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถตามหลักสูตร	2. ครูผู้สอน
	60. ผู้เรียนมีความสามารถในการประกอบอาชีพ	3. คณะกรรมการ สถานศึกษา 4. ผู้ปกครอง
6.2 การบริหารและ ธรรมาภิบาลของสถานศึกษา	61. สถานศึกษามีคณะกรรมการดำเนินงานที่มีประสิทธิภาพ	1. ผู้บริหาร
	62. มีการตรวจสอบการทำงานของผู้บริหารสถานศึกษาว่ามี ความโปร่งใสตรวจสอบได้	2. ครูผู้สอน 3. คณะกรรมการ สถานศึกษา
	63. มีการบริหารความเสี่ยง	4. ผู้ปกครอง
	64. มีการพัฒนาบุคลากรสายสนับสนุน	5. นักเรียน
	65. มีการประเมินผลการดำเนินการ รายงานของ สถานศึกษาเป็นประจำ	
	66. มีการนำผลการประเมินไปปรับปรุงโครงการอย่าง ต่อเนื่อง	
6.3 ความสัมพันธ์กับชุมชน/สังคม	67. มีกระบวนการตรวจสอบความต้องการของชุมชน/สังคม อยู่เสมอ	1. ผู้บริหาร 2. ครูผู้สอน
	68. มีกิจกรรมสร้างความร่วมมือกับชุมชน/สังคมที่อย่าง ต่อเนื่อง	3. คณะกรรมการ สถานศึกษา
6.4 อัตลักษณ์/เอกลักษณ์	69. มีการสร้างอัตลักษณ์ผู้เรียนในแต่ละสาขาวิชาชีพ	1. ผู้บริหาร
	70. มีการสำรวจเอกลักษณ์สถานศึกษา	2. ครูผู้สอน 3. คณะกรรมการ

วิธีการประเมิน ใช้วิธีการเชิงระบบในการศึกษาข้อมูลหลักฐาน ต่างๆ เกี่ยวกับตัวชี้วัด โดยกำหนดข้อมูลหลักฐานการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของแต่ละตัวชี้วัด การเข้าถึงข้อมูลและหลักฐาน และเกณฑ์การให้คะแนนการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในแต่ละตัวชี้วัด

1. ผู้ทำการประเมิน ประเมิน คือผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา ผู้ประเมิน ภายใน : ผู้บริหารโรงเรียน ผู้รับผิดชอบโครงการ ครูผู้สอน ผู้ปกครอง สถานประกอบการ

2. เกณฑ์การประเมิน ใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ โดยกำหนดระดับคุณภาพ การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ออกเป็น 5 ระดับ ได้แก่ ระดับ ดีมาก ดี ปานกลาง พอใช้ ต้องปรับปรุง

ตอนที่ 2 ผลการสร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ตอนที่ 2.1 ผลการสร้างรูปแบบการประเมิน

จากแนวทางการประเมิน ในระยะที่ 1 ผู้วิจัยนำมาร่างเป็นรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้ร่างรูปแบบการประเมินดังนี้

ร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ คือ

1. หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน
2. วัตถุประสงค์การประเมิน
3. มาตรฐานและตัวชี้วัด
4. วิธีการประเมิน
5. ผู้ทำการประเมิน
6. เกณฑ์การประเมิน

องค์ประกอบที่ 1 หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน

การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นการประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยใช้วิธีการเชิงระบบ ประเมินตามมาตรฐานและตัวชี้วัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงาน

คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยผู้ที่มีส่วนร่วมในการดำเนินการจัดการศึกษา เทียบกับเกณฑ์การประเมินที่มีลักษณะเป็นเกณฑ์สัมบูรณ์

องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของการประเมิน

เพื่อให้ได้สารสนเทศในการพัฒนาการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

องค์ประกอบที่ 3 มาตรฐานตัวชี้วัด

มาตรฐานการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มี 6 มาตรฐาน 21 ตัวชี้วัดหลัก 70 ตัวชี้วัดย่อย

มาตรฐานที่ 1 ด้านหลักการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานมี 4 ตัวชี้วัดหลัก และ 10 ตัวชี้วัดย่อย

มาตรฐานที่ 2 ด้านโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา มี 3 ตัวชี้วัดหลัก และ 10 ตัวชี้วัดย่อย

มาตรฐานที่ 3 ด้านการจัดการเรียนการสอน มี 7 ตัวชี้วัดหลัก และ 27 ตัวชี้วัดย่อย

มาตรฐานที่ 4 ด้านการสำเร็จการศึกษา มี 2 ตัวชี้วัดหลัก และ 7 ตัวชี้วัดย่อย

มาตรฐานที่ 5 ด้านการพัฒนาวิชาชีพ มี 1 ตัวชี้วัดหลัก และ 3 ตัวชี้วัดย่อย

มาตรฐานที่ 6 ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา มี 4 ตัวชี้วัดหลัก และ 13 ตัวชี้วัดย่อย

องค์ประกอบที่ 4 วิธีการประเมิน

ใช้วิธีการเชิงระบบในการศึกษาข้อมูลหลักฐานต่างๆ เกี่ยวกับตัวชี้วัด โดยกำหนดข้อมูลหลักฐานการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของแต่ละตัวชี้วัด การเข้าถึงข้อมูลและหลักฐาน และเกณฑ์การให้คะแนนการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในแต่ละตัวชี้วัด

องค์ประกอบที่ 5 ผู้ประเมิน

ผู้ประเมิน ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้รับผิดชอบ ครูผู้สอน นักเรียน และผู้ปกครอง สถานประกอบการ

องค์ประกอบที่ 6 เกณฑ์การประเมิน

ใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ โดยกำหนดระดับคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ออกเป็น 5 ระดับ ได้แก่ ระดับ ดีมาก ดี ปานกลาง พอใช้ ต้องปรับปรุง (รายละเอียดอยู่ในภาคผนวก ค)

การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ก่อนการประชุมอภิปรายแบบ MACR วันที่ 24 กรกฎาคม 2559 เวลา 09.00-12.00 น. ณ ห้องประชุมช่อแก้ว 2 มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม มีวัตถุประสงค์เพื่อนำสารสนเทศที่ได้จากการตอบสนองต่อผู้ทรงคุณวุฒิในขั้นตอนการประชุมอภิปรายแบบ MACR เพื่อหาฉันทามติต่อไป สารสนเทศที่สำคัญประกอบด้วย 1) ระดับความเหมาะสม และความเป็นไปได้ โดยพิจารณาค่ามัธยฐาน (จากการวิเคราะห์ข้อมูลการตอบแบบประเมินของผู้ทรงคุณวุฒิแต่ละคน พบว่า การให้ระดับความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของข้อรายการใด ในแบบประเมินให้ระดับตรงกันทั้งสองด้าน) และ 2) ระดับความสอดคล้องของผลการตอบแบบประเมิน (ฉันทามติ) ระหว่างผู้ทรงคุณวุฒิ 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตร กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน และกลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา โดยพิจารณาจากผลการทดสอบสมมติฐานที่ว่ากลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่ม มาจากประชากรกลุ่มเดียวกันหรือไม่ หรือคะแนนความคิดเห็นทั้ง 3 กลุ่ม ไม่แตกต่างกัน โดยใช้สถิติทดสอบ The Kruskal –Wallis Test (One-Way Analysis of Variance by Ranks) รายละเอียดของการวิเคราะห์ดังตารางที่ 4.3

ตารางที่ 4.3

ผลการวิเคราะห์ระดับความเหมาะสม และความสอดคล้องของ ผู้เชี่ยวชาญ ทั้ง 3 กลุ่มที่มีต่อร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

รายการ/ ตัวชี้วัดย่อย	กลุ่มที่ 1			กลุ่มที่ 2			กลุ่มที่ 3			ระหว่างกลุ่ม			สรุป
	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	χ^2	P	สรุป	
1. หลักการ แนวคิด	5.00	0.5	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	0.80	0.67	✓	เหมาะ สม
2. จุด ประสงค์	5.00	0.05	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	1.14	0.56	✓	เหมาะ สม
3. มาตรฐาน ตัวชี้วัดที่ 1	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.66	0.25	✓	6.23	0.64	✓	เหมาะ สม
ตัวชี้วัดที่ 2.	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.66	0.25	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะ สม

(ต่อ)

ตารางที่ 4.3 (ต่อ)

รายการ/ ตัวชี้วัดย่อย	กลุ่มที่ 1			กลุ่มที่ 2			กลุ่มที่ 3			ระหว่างกลุ่ม			สรุป
	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	χ^2	P	สรุป	
ตัวชี้วัดที่ 3	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.66	0.25	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 4	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.66	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 5	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	4.66	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 6	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	4.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 7	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 8	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	1.14	0.56	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 9	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.64	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 10	4.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 11	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 12	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 13	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 14	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 15	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 16	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 17	4.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 18	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 19	4.00	0.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 20	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 21	5.00	0.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 22	5.00	0.00	✓	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 23	5.00	0.00	✓	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 24	5.00	0.00	✓	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 25	5.00	1.00	✓	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 26	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 27	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 28	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 29	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 30	5.00	1.50	✓	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 31	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 32	5.00	0.05	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 33	5.00	1.50	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 34	5.00	1.00	✓	5.00	0.00	✓	4.33	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 35	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 36	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 37	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม

(ต่อ)

ตารางที่ 4.3 (ต่อ)

รายการ/ ตัวชี้วัดย่อย	กลุ่มที่ 1			กลุ่มที่ 2			กลุ่มที่ 3			ระหว่างกลุ่ม			สรุป
	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	χ^2	P	สรุป	
ตัวชี้วัดที่ 38	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 39	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 40	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 41	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 43	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 44	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	4.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 45	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 46	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 47	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 48	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	0.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 49	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	4.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 50	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 51	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 52	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 53	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 54	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 55	5.00	1.50	✓	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม

(ต่อ)

ตารางที่ 4.3 (ต่อ)

รายการ/ ตัวชี้วัดย่อย	กลุ่มที่ 1			กลุ่มที่ 2			กลุ่มที่ 3			ระหว่างกลุ่ม			สรุป
	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	χ^2	P	สรุป	
ตัวชี้วัดที่ 56	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 57	5.00	0.05	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 58	5.00	1.50	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 59	5.00	1.00	✓	5.00	0.00	✓	4.33	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 60	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 61	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	0.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 62	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 63	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	4.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 64	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 65	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 66	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 67	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 68	5.00	0.05	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 69	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
ตัวชี้วัดที่ 70	4.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม
ผู้ประเมิน นอก	2.00	1.00	✗	2.00	1.00	✗	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	ไม่ เหมาะสม
ผู้ประเมินใน	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	4.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม

(ต่อ)

ตารางที่ 4.3 (ต่อ)

รายการ/ ตัวชี้วัดย่อย	กลุ่มที่ 1			กลุ่มที่ 2			กลุ่มที่ 3			ระหว่างกลุ่ม			สรุป
	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	χ^2	P	สรุป	
เครื่องมือ	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เหมาะสม
เกณฑ์	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เหมาะสม

จากตารางที่ 4.3 ผลการประเมินความเหมาะสม ทุกตัวชี้วัดมีฉันทามติยกเว้น ผู้ประเมินภายนอก ไม่มีฉันทามติ จึงสรุปว่ามีความเหมาะสมยกเว้น ผู้ประเมินภายนอก และมีค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า ผู้เชี่ยวชาญทั้งสามกลุ่ม มีความคิดเห็นที่สอดคล้องกัน

ตารางที่ 4.4

ผลการวิเคราะห์ระดับความเป็นไปได้ และความสอดคล้องของผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 กลุ่มที่มีต่อร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

รายการ/ ตัวชี้วัดย่อย	กลุ่มที่ 1			กลุ่มที่ 2			กลุ่มที่ 3			ระหว่างกลุ่ม			สรุป
	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	χ^2	P	สรุป	
1. หลักการแนวคิด	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	0.80	0.67	✓	เป็นไปได้
2. จุดประสงค์	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	1.14	0.56	✓	เป็นไปได้
3. มาตรฐาน													
ตัวชี้วัดที่ 1	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	6.26	0.64	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 2	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	6.23	0.54	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 3	4.00	0.25	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	0.80	0.67	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 4	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	1.14	0.56	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 5	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	6.23	0.64	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 6	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	6.43	0.54	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 7	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 8	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้

(ต่อ)

ตารางที่ 4.4 (ต่อ)

รายการ/ ตัวชี้วัดย่อย	กลุ่มที่ 1			กลุ่มที่ 2			กลุ่มที่ 3			ระหว่างกลุ่ม			สรุป
	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	χ^2	P	สรุป	
ตัวชี้วัดที่ 25	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 26	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 27	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	4.33	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 28	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	4.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 29	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 30	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 31	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 32	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 33	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 34	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 35	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 36	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 37	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 38	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 39	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 40	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 41	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 42	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 43	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 44	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 45	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 46	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	0.80	0.67	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 47	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 48	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	4.33	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 49	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	4.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้

(ต่อ)

ตารางที่ 4.4 (ต่อ)

รายการ/ ตัวชี้วัดย่อย	กลุ่มที่ 1			กลุ่มที่ 2			กลุ่มที่ 3			ระหว่างกลุ่ม			สรุป
	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	Mdn.	IQR	สรุป	χ^2	P	สรุป	
ตัวชี้วัดที่ 50	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 51	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 52	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 53	4.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 54	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	4.00	0.25	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 55	4.00	0.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 56	4.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 57	5.00	0.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 58	5.00	0.00	✓	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	6.23	0.54	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 59	5.00	0.00	✓	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 60	5.00	0.00	✓	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 61	5.00	1.00	✓	5.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 62	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 63	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 64	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 65	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	6.43	0.54	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 66	5.00	1.50	✓	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 67	5.00	1.00	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 68	5.00	0.05	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 69	5.00	1.50	✓	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้
ตัวชี้วัดที่ 70	5.00	1.00	✓	5.00	0.00	✓	4.33	1.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
วิธีการ	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	0.00	✓	4.75	0.25	✓	เป็นไปได้
ประเมิน													
ผู้ประเมินนอก	3.00	1.00	✗	3.00	1.00	✗	2.00	1.00	✗	6.23	0.54	✓	เป็นไปได้ ไม่ได้
ผู้ประเมินใน	4.00	0.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	0.00	✓	6.53	0.54	✓	เป็นไปได้
เครื่องมือ	5.00	1.00	✓	4.00	0.00	✓	4.00	1.00	✓	2.00	0.37	✓	เป็นไปได้
เกณฑ์	4.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	5.00	1.00	✓	3.92	0.14	✓	เป็นไปได้

จากตารางที่ 4.4 ผลการประเมินความเป็นไปได้ของตัวชี้วัด ยกเว้น ผู้ประเมินภายนอก ไม่มี
ฉันทามติ จึงสรุปว่ามีความเป็นไปได้ ยกเว้น ผู้ประเมินภายนอก เนื่องจากผู้เชี่ยวชาญมีฉันทามติ และ
มีค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

จากตารางที่ 8 และ 9 สรุปได้ว่าหลักการแนวคิดการประเมิน จุดประสงค์การประเมิน ส่งที่
มุ่งประเมิน วิธีการประเมิน ผู้ประเมิน เกณฑ์การประเมิน มีความเหมาะสม สำหรับข้อเสนออื่นๆ
ส่วนมากให้ปรับค่าในตัวชี้วัด โดย มาตรฐานที่ 1 จะปรับ ตัวชี้วัดหลัก จาก 4 ข้อ ผู้เชี่ยวชาญให้ ปรับ
ลดลงมา เพราะความหมายใกล้เคียงกัน ปรับลด 2 ข้อ ตัวชี้วัดย่อยจาก 10 ข้อ เหลือ 5 ข้อ มาตรฐาน

ที่ 2 ตัวชี้วัดย่อย จาก 10 ข้อ เหลือ 5 ข้อ เนื่องจาก ข้อความบางอย่างรวมกันได้ ข้อ มาตรฐานที่ 3 ตัวชี้วัดย่อย จาก 27 ข้อ เหลือ 16 ข้อ เนื่องจาก บางข้อสามารถยุบรวมกันได้ ข้อความซ้ำซ้อน มาตรฐานที่ 4 และมาตรฐานที่ 5 เป็นเรื่องเดียวกันคือ เกี่ยวกับการสำเร็จการศึกษา จึงปรับลดจาก 2 มาตรฐาน รวมกันให้เหลือ 2 ตัวชี้วัดหลัก 3 ตัวชี้วัดย่อย แต่ครอบคลุมทั้งการจบการศึกษา การประเมินมาตรฐานวิชาชีพ และมาตรฐานที่ 6 มาเป็นมาตรฐานที่ 5 คือ มาตรฐานด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ตัวชี้วัดหลักจาก 4 เพิ่มเป็น 5 ตัวชี้วัด ตัวชี้วัดย่อย จาก 13 ตัวชี้วัดปรับลดลง เหลือ เป็น 9 ตัวชี้วัด ส่วน วิธีการประเมิน ผู้เชี่ยวชาญ มีความเห็นสอดคล้องกันคือ ไม่เปลี่ยนแปลง ผู้ทำการประเมิน ผู้เชี่ยวชาญเห็นสอดคล้องกันคือ ให้ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง และรู้เรื่องของการจัดการศึกษา เป็นผู้ประเมิน ปรับ ผู้ประเมินภายนอกออก โดยผู้เชี่ยวชาญเสนอแนะว่า เป็นการประเมิน ภายในของสถานศึกษาที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ส่วนเครื่องมือให้ ปรับรวมอยู่ในวิธีการประเมิน และเกณฑ์ไม่มีการเปลี่ยนแปลง ข้อเสนอแนะอื่น ๆ ไม่มีดังตารางที่ 4.5 ดังนี้

ตารางที่ 4.5

เปรียบเทียบความแตกต่างของมาตรฐาน ตัวชี้วัดที่ได้จากการสังเคราะห์เอกสารการสัมภาษณ์ ผู้เชี่ยวชาญ และหลังจากการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะ

มาตรฐาน	การสังเคราะห์เอกสาร		การสัมภาษณ์ ผู้เชี่ยวชาญ		หลังทำMACR	
	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย
	มาตรฐานที่ 1	2	11	4	10	2
มาตรฐานที่ 2	2	8	3	10	2	6
มาตรฐานที่ 3	6	24	7	27	6	15
มาตรฐานที่ 4	2	6	2	7	} 2	} 3
มาตรฐานที่ 5	1	4	1	3		
มาตรฐานที่ 6	5	11	4	13	5	9

จากตารางที่ 4.5 แสดงว่า สามารถเปรียบเทียบความแตกต่างของ มาตรฐานตัวชี้วัด ในการสังเคราะห์เอกสาร การสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ และหลังจากการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะ ผู้เชี่ยวชาญทั้งสามกลุ่ม มีความคิดเห็นที่สอดคล้องกัน จึงสรุปได้ว่า

จากการหาฉันทามติ ผู้วิจัยได้ทำการแก้ไขรูปแบบตามที่ ผู้เชี่ยวชาญ ได้ให้คำแนะนำ แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขให้ได้รูปแบบการประเมินที่สมบูรณ์ เป็น โมเดลเชิงบรรยาย ดังนี้

องค์ประกอบของรูปแบบการประเมิน

1. หลักการแนวคิดในการประเมิน หลักการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เป็นการประเมินการจัดการศึกษา ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบได้แก่ หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษา โครงสร้างหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษาและการประกันคุณภาพการศึกษา เพื่อนำสารสนเทศที่ได้จากการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานไปตัดสินคุณค่าของการจัดการศึกษา วิธีการประเมินใช้วิธีการประเมินเชิงระบบ โดยผู้ดำเนินงานจะเป็นผู้ทำการประเมิน และเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินเป็นเกณฑ์สมบูรณ์

2. วัตถุประสงค์ เพื่อให้ได้สารสนเทศในการพัฒนาการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3. มาตรฐานและตัวชี้วัด

มาตรฐานและตัวชี้วัดประกอบด้วย 5 มาตรฐาน 17 ตัวชี้วัดหลัก 39 ตัวชี้วัดย่อย ดังรายละเอียดของมาตรฐานและตัวชี้วัด ดังรายละเอียดในตารางที่ 4.6

ตารางที่ 4.6

มาตรฐาน ตัวชี้วัดหลัก ตัวชี้วัดย่อยการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานฯ

มาตรฐาน	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย
1. ด้านหลักการของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน	1.1 กระทรวงศึกษาธิการมีนโยบายในการผลิตผู้เรียนด้านอาชีวศึกษาให้มากขึ้น เพื่อรองรับการจ้างงาน ทั้งภาคธุรกิจบริการ ภาคอุตสาหกรรม และภาคการเกษตร	ตัวชี้วัดที่ 1 โรงเรียน มีการประชาสัมพันธ์ สร้างความเข้าใจให้นักเรียนได้หันมาสนใจเรียนทางด้านอาชีพซึ่งมีตลาดรองรับอย่างแน่นอนให้มากขึ้น ตัวชี้วัดที่ 2 โรงเรียนสามารถเปิดสาขาวิชาชีพที่รองรับการจ้างงาน ทั้งภาคธุรกิจบริการภาคอุตสาหกรรม และภาคการเกษตรตามความต้องการของท้องถิ่นและสามารถเปิดสาขาวิชาตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้
	1.2 เพิ่มโอกาสทางการศึกษาด้านวิชาชีพให้แก่ประชาชนวัยเรียนและวัยทำงานตามความถนัด ความสนใจ และสามารถเข้าถึงการอาชีวศึกษาได้ง่ายขึ้น	ตัวชี้วัดที่ 3 นักเรียนสามารถเข้าศึกษาด้านวิชาชีพได้ตามความสนใจด้านวิชาชีพ ตัวชี้วัดที่ 4 โรงเรียนสามารถจัดการศึกษาวิชาชีพได้อย่างสมบูรณ์ตามหลักสูตรอาชีวศึกษา ตัวชี้วัดที่ 5 ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติในสถานประกอบการจริง
มาตรฐานที่ 2 ด้านโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา	2.1 หลักสูตรมีโครงสร้างสอดคล้องกับหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2556 และ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551	ตัวชี้วัดที่ 6 หลักสูตรไม่มีความซ้ำซ้อนของรายวิชา ตัวชี้วัดที่ 7 หลักสูตรมีการบูรณาการรายวิชาพื้นฐานของทั้งสองหลักสูตรได้อย่างเหมาะสม ตัวชี้วัดที่ 8 ผู้เรียนที่เรียนตามหลักสูตรการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานต้อง เรียนในวิชาพื้นฐาน 8 กลุ่มสาระจำนวน 41 หน่วยกิต รายวิชาเพิ่มเติมที่สอดคล้องกับนโยบาย จุดเน้นของสถานศึกษา และรายวิชาที่จัดเพิ่มตามหมวดทักษะวิชาชีพหลักสูตร ปวช. ไม่น้อยกว่า 71 หน่วยกิต กิจกรรมพัฒนาผู้เรียนไม่ต่ำกว่า 360 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น ที่เรียน จำนวน 112 หน่วยกิต

(ต่อ)

ตารางที่ 4.6 (ต่อ)

มาตรฐาน	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย
		ตัวชี้วัดที่ 9 กิจกรรมเสริมหลักสูตร ม.ปลาย 3 คาบ/สัปดาห์ ปวช. 2 คาบ/สัปดาห์
		ตัวชี้วัดที่ 10 มีการปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณวิชาชีพ และกิจนิสัยที่เหมาะสมในการทำงาน
		ตัวชี้วัดที่ 11 มีรายวิชาเพิ่มเติมสอดคล้องกับความต้องการสภาพการของท้องถิ่นหรือจุดเน้นของสถานศึกษาและอาเซียน
มาตรฐานที่ 3	3.1 มีวิธีการคัดเลือกนักเรียนที่เข้าเรียนโครงการนี้ที่เหมาะสม	ตัวชี้วัดที่ 12 แผนการเรียนสอดคล้องกับหลักสูตรการจัดการศึกษา
ด้านการจัดการเรียนการสอน		ตัวชี้วัดที่ 13 คณะกรรมการมีการวางแผนการเรียน การดำเนินการและประเมินผลร่วมกัน
		ตัวชี้วัดที่ 14 ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามเป้าประสงค์
	3.2 ครูผู้สอนมีคุณสมบัติครบตามเกณฑ์ที่หลักสูตรกำหนด คือ มีวุฒิการศึกษาตรงตามสาขาที่เปิด มีความรับผิดชอบ มีความเข้าใจในการจัดการศึกษา ต้องเข้ารับการพัฒนาเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน	ตัวชี้วัดที่ 15 การดำเนินการตามระบบแบบแผนอย่างต่อเนื่อง
		ตัวชี้วัดที่ 16 มีการประเมินผลผู้เรียนตามมาตรฐานวิชาชีพ
		ตัวชี้วัดที่ 17 โรงเรียนมีการกำหนดคุณสมบัติและการคัดเลือกผู้เรียนในโครงการ
		ตัวชี้วัดที่ 18 โรงเรียนมีการสำรวจความต้องการของผู้เรียนก่อนจัดสาขาวิชาให้ผู้เรียน
		ตัวชี้วัดที่ 19 มีครูครบทั้งสายสามัญและสายอาชีพ
		ตัวชี้วัดที่ 20 ครูมีความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน
		ตัวชี้วัดที่ 21 ครูมีการจัดการเรียนรู้โดยสอดแทรกคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่พึงามในทุกกลุ่มสาระ

(ต่อ)

ตารางที่ 4.6 (ต่อ)

มาตรฐาน	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย
		ตัวชี้วัดที่ 22 ครูส่งเสริมการมีส่วนร่วม วางแผน การผลิต นำไปใช้ และ พัฒนาเทคโนโลยี หรือนวัตกรรมเพื่อการเรียนรู้
	3.3 จัดสื่อการเรียนการสอนให้ครอบคลุมและเพียงพอ	ตัวชี้วัดที่ 23 มีระดับความพึงพอใจต่อการใช้นวัตกรรม
	3.5 การมีส่วนร่วม และสนับสนุนจากผู้ปกครอง และชุมชน	ตัวชี้วัดที่ 24 ชุมชนมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ เป็นอย่างดี
	3.6 การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน	ตัวชี้วัดที่ 26 เครื่องมือที่ใช้ในการวัด และประเมินมีความหลากหลาย และเหมาะสมกับผู้เรียน
		ตัวชี้วัดที่ 27 มีเกณฑ์การวัดผลประเมินผลทั้งสายสามัญและสายอาชีพ
4. ด้านการสำเร็จการศึกษา	4.1 การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ในหลักสูตรคู่ขนาน	ตัวชี้วัดที่ 28 มีเกณฑ์การสำเร็จการศึกษาที่ชัดเจน คือ ผู้สำเร็จการศึกษาสายสามัญต้องเรียนไม่ต่ำกว่า 81 หน่วยกิต และสายอาชีพไม่น้อยกว่า 103
	4.2 การเทียบโอนผลการเรียนของผู้เรียน	ตัวชี้วัดที่ 29 มีการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ ตัวชี้วัดที่ 30 มีจัดทำตารางเทียบโอนรายวิชาจากมาตรฐานการเรียนรู้ในหลักสูตรสถานศึกษา การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุ 2551 ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ 2556 ที่ชัดเจน
5. ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา	5.1 มีระบบการคัดเลือกนักเรียน	ตัวชี้วัดที่ 31 ผู้เรียนมีความสมัครใจที่จะเรียนและทำตามเงื่อนไขที่หลักสูตรกำหนด
	5.2 มีการประเมินคุณภาพครูผู้สอนทั้งสายสามัญและสายอาชีพ	ตัวชี้วัดที่ 32 ครู/อาจารย์ได้รับการพัฒนาความรู้/ประสบการณ์
	5.3 มีระบบการบริหารความเสี่ยง	ตัวชี้วัดที่ 33 มีแผนการดำเนินงานเพื่อบริหารความเสี่ยง

(ต่อ)

ตารางที่ 4.6 (ต่อ)

มาตรฐาน	ตัวชี้วัดหลัก	ตัวชี้วัดย่อย
5.4	มีกระบวนการของการรับรองจากสภาวิชาชีพ	ตัวชี้วัดที่ 34 การจัดทำแผนปฏิบัติการประจำปี ตัวชี้วัดที่ 35 มีการนำผลการประเมินไปปรับปรุงโครงการอย่างต่อเนื่อง
5.5	มีกระบวนการตรวจสอบจากชุมชน	ตัวชี้วัดที่ 36 ส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการค้นคว้า วางแผนการจัดการ การผลิต เผยแพร่ ถ่ายทอดและนำโครงการหรือโครงการวิชาชีพไปใช้ให้เกิดประโยชน์ ตัวชี้วัดที่ 37 จัดให้มีแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้แบบคู่ขนาน ตัวชี้วัดที่ 38 มีสถานประกอบการร่วมโครงการครบตามอาชีพที่เปิดเรียน ตัวชี้วัดที่ 39 ผู้ปกครองนักเรียนในโครงการมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น และประเมินโครงการ

4. วิธีการประเมิน

ขั้นที่ 1 คณะกรรมการประเมิน ร่วมประชุมเพื่อศึกษาคู่มือประเมินและวางแผนการประเมินการประชุมเพื่อศึกษาคู่มือการประเมินและวางแผนการประเมินดำเนินการคณะกรรมการประเมินฯ ประชุมเพื่อศึกษาคู่มือการประเมิน โดยทำการศึกษารายละเอียดต่าง ๆ ในคู่มือการประเมินฯ เกี่ยวกับขั้นตอน วิธีดำเนินการประเมิน การวิเคราะห์ผลการประเมิน การรายงานและสรุปผลการประเมิน ให้เข้าใจอย่างชัดเจนตรงกัน และร่วมวางแผนการประเมินกำหนดระยะเวลาดำเนินการประเมินและจัดประชุมชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับการประเมิน เพื่อให้เกิดความเข้าใจกับผู้บริหารประเมิน

ขั้นที่ 2 ดำเนินการประเมิน

หลังจากที่คณะกรรมการประเมินได้ประชุมชี้แจงการประเมินให้แต่ละฝ่ายมีความเข้าใจที่ตรงกันแล้ว คณะกรรมการประเมินดำเนินการตามแผนการประเมินที่กำหนดในการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้เครื่องมือการประเมินการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากนั้นเลขานุการฯ เก็บรวบรวมข้อมูลจากคณะกรรมการทั้ง 3 คน เพื่อนำมาวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นต่อไป

เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นแบบประเมินมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ เกณฑ์การให้คะแนนตามคุณลักษณะที่กำหนดแบบรูบลิคสกอร์ (Rubrics Score) ใช้ประเมินการปฏิบัติหรือผลงานและกำหนดเกณฑ์ระดับคุณภาพ ที่ได้จากการพิจารณาการปฏิบัติหรือผลงาน

ขั้นที่ 3 วิเคราะห์ผลการประเมิน

การวิเคราะห์ข้อมูลผลการประเมินการโดยดูจากค่าความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (RAI) และค่าความแตกต่างดูจากความตรงเชิงจำแนกระหว่างโรงเรียนที่รับการประเมิน

ขั้นที่ 4 สรุปผลการประเมิน

การสรุปผลการประเมิน คณะกรรมการประเมิน จะนำคะแนนรวมของผลการประเมินที่คำนวณได้ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน ซึ่งกำหนดไว้ในหัวข้อเกณฑ์การประเมิน และจัดทำเอกสารสรุปผลการประเมิน โดยกรอกผลการวิเคราะห์ข้อมูลในแบบสรุป และรายงานผลการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ขั้นที่ 5 รายงานผลการประเมิน

คณะกรรมการประเมิน การรายงานผลการประเมินภายหลังเสร็จสิ้นการประเมินแต่ละครั้ง ผู้ดำเนินการวิจัย จะรายงานผลการประเมิน เพื่อเสนอสารสนเทศป้อนกลับจากการประเมิน (Feedback) การรายงานผลการประเมินแก่โรงเรียนที่รับการประเมิน สำหรับผู้บริหาร เป็นการรายงานผลการประเมินโดยภาพรวม เพื่อเป็นข้อมูลในการวางแผน การกำหนดแนวทางในการปรับปรุง และพัฒนาการจัดการศึกษาของโรงเรียน

5. ผู้ประเมิน บทบาทนักประเมิน เป็นลักษณะการทำงานของนักประเมินในการทำงาน ประเมินสิ่งประเมิน ผู้วิจัยกำหนดผู้ประเมินต้องเป็นผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เป็นผู้ร่วมงานหรือมีลักษณะเท่าเทียมกับบุคคลอื่น ๆ ในการดำเนินงานประเมิน การประเมินที่เน้นการมีส่วนร่วม

5.1 ผู้บริหารสถานศึกษา

5.2 ครูผู้สอน

5.3 คณะกรรมการผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษา

6. เกณฑ์การประเมิน ใช้ เกณฑ์สัมบูรณ์ (Absolute Criterion) เพราะ เป็นเกณฑ์ที่พัฒนามาจากหลักเหตุผลเกี่ยวกับมาตรฐาน ตัวชี้วัดของการจัดการศึกษา โดยได้จากการคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ หรือคุณภาพของสิ่งนั้นอันเป็นที่ยอมรับของผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ

ตอนที่ 2.2 ผลการสร้างคู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

ผลการประเมินคู่มือ ในขั้นนี้ผู้วิจัยได้นำสาระจากรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา มาร่างคู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา เพื่อให้ผู้ดำเนินการประเมินทราบแนวทางในการดำเนินการประเมิน และสามารถดำเนินการประเมินตามแนวทาง ที่กำหนดไว้ในรูปแบบการประเมินที่พัฒนาขึ้นได้อย่างถูกต้อง คู่มือการประเมิน ประกอบด้วยส่วนประกอบที่สำคัญ ดังต่อไปนี้ รายละเอียดคู่มือ (ภาคผนวก ค 5)

1. คำนำ
2. สารบัญ
3. สารบัญตาราง
4. สารบัญภาพประกอบ
5. หลักการและเหตุผล
6. วัตถุประสงค์ของการประเมิน
7. นิยามศัพท์
8. รูปแบบการประเมิน
9. เป้าหมายของการประเมิน
10. สิ่งที่มีมุ่งประเมิน
11. วิธีการประเมิน
12. เกณฑ์การประเมิน
13. บรรณานุกรม

ผลการประเมินคู่มือรูปแบบการประเมินฯ ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล นำข้อมูลจากการตรวจสอบของผู้เชี่ยวชาญ มาวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนประเมินดังตารางดังตารางที่ 4.7

ตารางที่ 4.7

ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ข้อที่	รายการประเมิน	ระดับการประเมิน		
		\bar{X}	S.D.	ความเหมาะสม
1.	คำนำ กล่าวถึงวัตถุประสงค์ องค์ประกอบส่วนต่างของคู่มือมีความชัดเจน เข้าใจง่าย	4.47	0.84	มาก
2.	สารบัญ สารบัญตาราง สารบัญภาพมีความถูกต้อง	4.30	1.01	มาก
3.	หลักการและเหตุผลที่กล่าวในคู่มือมีความชัดเจน	4.29	1.13	มาก
4.	วัตถุประสงค์ในการประเมินมีความชัดเจน	4.36	0.76	มาก
5.	นิยามศัพท์ในการประเมินมีความชัดเจนเข้าใจง่าย	4.53	0.50	มากที่สุด

(ต่อ)

ตารางที่ 4.7 (ต่อ)

ข้อที่	รายการประเมิน	ระดับการประเมิน		
		\bar{X}	S.D.	ความเหมาะสม
6.	มาตรฐานตัวชี้วัด เข้าใจง่ายปฏิบัติได้จริง	4.87	1.33	มากที่สุด
7.	วิธีการประเมินได้มีขั้นตอนเหมาะสม ชัดเจน	4.77	0.50	มากที่สุด
8.	ขั้นตอนการประเมินมีความเหมาะสม เข้าใจง่าย และสามารถนำไปปฏิบัติได้	4.86	0.52	มากที่สุด
9.	เครื่องมือที่ใช้ช่วยต่อการทำความเข้าใจ สะดวก	4.33	0.86	มาก
10.	การวิเคราะห์ผลการประเมินมีความ ชัดเจน	4.66	0.56	มากที่สุด
11.	สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลง่ายต่อการเข้าใจ และสามารถนำมาไปปฏิบัติได้	4.34	0.57	มาก
12.	เกณฑ์การประเมินให้คะแนนมี ชัดเจน ปฏิบัติง่าย	4.24	0.59	มาก
13.	เกณฑ์การตัดสินผลการประเมินมีความชัดเจน	4.52	0.94	มากที่สุด
14.	การรายงานผลการประเมินมีความชัดเจน	4.62	0.83	มากที่สุด
15.	รูปเล่มของคู่มือประเมิน มีความถูกต้อง ชัดเจนเรียงลำดับได้เข้าใจ	4.82	0.94	มากที่สุด
16.	ลำดับการนำเสนอเนื้อหาในคู่มือประเมินมีความชัดเจน เข้าใจง่าย	4.78	0.28	มากที่สุด
17.	การจัดรูปแบบการพิมพ์ มีความสวยงาม ดึงดูด และน่าสนใจ	4.54	0.57	มากที่สุด
	โดยรวม	4.57	0.74	มากที่สุด

จากตารางที่ 4.7 พบว่า ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการประเมินการการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยรวมมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.57 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 และเมื่อพิจารณาตามรายการประเมินเป็นรายข้อ พบว่า รายการประเมินที่มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุดมีจำนวน 11 ข้อ มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 4.52 ถึง 4.99 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตั้งแต่ 0.10 ถึง 1.40 ได้แก่ มาตรฐานตัวชี้วัด เข้าใจง่ายปฏิบัติได้จริง ขั้นตอนการประเมินมีความเหมาะสม เข้าใจง่าย และสามารถนำไปปฏิบัติได้ รูปเล่มของคู่มือประเมิน มีความถูกต้อง ชัดเจนเรียงลำดับได้เข้าใจ รองลงมาคือระดับมาก มีจำนวน 8 ข้อ มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 4.29 ถึง 4.47 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตั้งแต่ 0.50 ถึง 1.13 ได้แก่ คำนำ กล่าวถึงวัตถุประสงค์ องค์ประกอบส่วนต่างของคู่มือมีความชัดเจน เข้าใจง่าย วัตถุประสงค์ในการประเมินมีความชัดเจน และ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลง่ายต่อการเข้าใจและสามารถนำมาไปปฏิบัติได้ ตามลำดับ โดยหลักการและเหตุผลในการประเมินที่กล่าวในคู่มือประเมินมีความชัดเจน เครื่องมือที่ใช้ประเมินมีความเหมาะสม สอดคล้องกับ

องค์ประกอบของสิ่งที่มุ่งประเมิน วิธีการประเมินมีความเหมาะสมสามารถนำไปใช้ ประเมินการจัดการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้ เครื่องมือที่ใช้ประเมินมีความเหมาะสม สอดคล้องกับองค์ประกอบของสิ่งที่มุ่งประเมิน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลง่ายต่อการเข้าใจ และตัวอักษร ภาพประกอบ และตารางในคู่มือมีความชัดเจนมีผลการประเมินในระดับมาก ส่วนรายการประเมินอื่นๆ มีผลการประเมินในระดับมากที่สุด

ตอนที่ 3 ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

การทดลองใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้วิจัยได้นำการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้ ในที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษา และโรงเรียนที่ประสบปัญหาในการจัดการศึกษา ที่เลือกเป็นสนามทดลอง จำนวน 2 โรงเรียน ที่ได้จากการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) และโรงเรียนที่ยินดีให้ความร่วมมือในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้ผลดังตารางที่ 4.8

ตารางที่ 4.8

ผลการวิเคราะห์การเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยอันดับระหว่างกลุ่มโรงเรียนที่ ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษา และโรงเรียนที่ยังประสบปัญหาในการจัดการศึกษา จำแนกตามมาตรฐานการประเมิน

มาตรฐาน	โรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษา		โรงเรียนประสบปัญหาในการจัดการศึกษา		U	Z	sig
	Sum of Rank	Mean Rank	Sum of Rank	Mean Rank			
มาตรฐานที่ 1	61.00	8.71	44.00	6.29	1.24	-3.232	.001
มาตรฐานที่ 2	44.00	8.80	22.00	3.67	1.00	-2.604	.002
มาตรฐานที่ 3	416.00	24.50	144.00	12.03	8.50	-4.702	.000
มาตรฐานที่ 4	14.00	4.67	7.00	2.33	2.50	-.943	.004
มาตรฐานที่ 5	125.00	13.89	65.00	6.50	10.00	-2.948	.003
รวม	2549.00	60.69	1021.00	24.31	118.00	-7.009	.000

หมายเหตุ. มาตรฐานที่ 1 ด้านหลักการของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

มาตรฐานที่ 2 ด้านโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา

มาตรฐานที่ 3 ด้านการจัดการเรียนการสอน

มาตรฐานที่ 4 ด้านการสำเร็จการศึกษา

มาตรฐานที่ 5 ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา

จากตารางที่ 4.8 พบว่า โรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษา มีผลการประเมินโดยรวมสูงกว่าโรงเรียนที่มีปัญหาในการจัดการศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อพิจารณาตามมาตรฐานที่ใช้ในการประเมิน พบว่า ทุกมาตรฐานมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยโรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษามีผลการประเมินสูงกว่าโรงเรียนที่มีปัญหาในการจัดการศึกษา มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ทุกมาตรฐาน แสดงว่ารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษามีความตรงเชิงจำแนก เพราะสามารถแยกผลการประเมินของทั้งสองโรงเรียนที่มีความแตกต่างกันตรงตามสภาพจริงของโรงเรียน

ตอนที่ 4 ผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เพื่อ ศึกษาผลความสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงรูปแบบการประเมินทำการประเมินรูปแบบการประเมินโดยมุ่ง ผลที่ได้ต้องตอบวัตถุประสงค์โดยพิจารณาคุณภาพของรูปแบบใน 4 มิติ ได้แก่ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม ความถูกต้อง และความเป็นประโยชน์ ตลอดจนจุดเด่น จุดด้อย ผลการประเมินปรากฏดังแสดงในตารางที่ 4.9

ตารางที่ 4.9

ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

รายการประเมิน	ระดับการประเมิน		
	\bar{X}	S.D.	ผลการประเมิน
ด้านความเหมาะสม			
1. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความสอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของกระทรวงศึกษาธิการ	4.56	0.53	มาก

ตารางที่ 4.9 (ต่อ)

รายการประเมิน	ระดับการประเมิน		
	\bar{X}	S.D.	ผลการประเมิน
2. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความ เหมาะสมในการประเมินตามมาตรฐานการประเมิน	4.67	0.50	มากที่สุด
3. ผู้ทำการประเมิน ได้แก่ ผู้บริหาร คณะกรรมการดำเนินโครงการ ครูผู้สอน มีความเหมาะสม และน่าเชื่อถือ เพราะประเมินจากหลาย ฝ่ายถ่วงดุลได้	4.56	0.53	มากที่สุด
4. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความเป็น ธรรม มีความโปร่งใส และ สามารถตรวจสอบได้	4.67	0.50	มากที่สุด
รวม	4.62	0.52	มากที่สุด
ด้านความเป็นไปได้			
5. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถ นำไปใช้ในสถานการณ์จริงได้	4.78	0.44	มากที่สุด
6. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถทำ ความเข้าใจได้ง่ายไม่ยุ่งยากซับซ้อน	4.89	0.33	มากที่สุด
รวม	4.74	0.43	มากที่สุด
ด้านความถูกต้อง			
8. ผลการประเมินที่ได้มาจากสภาพปัญหา บริบทได้ถูกต้อง	4.56	0.53	มากที่สุด
9. การประเมินทำตามขั้นตอนที่ระบุไว้ในจุดประสงค์และทำการ ประเมินตามลำดับขั้นถูกต้อง	4.33	0.50	มาก
10. ผลการประเมินที่ได้จากรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบ คู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้น พื้นฐาน มีความถูกต้องตามสภาพจริง	4.67	0.50	มากที่สุด
11. กำหนดวัตถุประสงค์ตรงตามที่ต้องการประเมิน	4.44	0.53	มาก
12. รูปแบบการประเมินฯ มีเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินที่มีความ เที่ยงตรงและมีความเชื่อมั่น ทำให้ได้ข้อสรุปที่มีความถูกต้อง	4.56	0.53	มากที่สุด
13. รายงานผลการประเมินฯ ตามรูปแบบการประเมินมีความถูกต้อง และตรงกับสภาพความเป็นจริง	4.67	0.50	มากที่สุด

(ต่อ)

ตารางที่ 4.9 (ต่อ)

รายการประเมิน	ระดับการประเมิน		
	\bar{X}	S.D.	ผลการประเมิน
รวม	4.54	0.52	มากที่สุด
ด้านความเป็นประโยชน์			
14. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบ คู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีประโยชน์ต่อ ระบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานโดยรวมของ โรงเรียน	4.56	0.53	มากที่สุด
15. สารสนเทศที่ได้จากการประเมินตามรูปแบบการ ประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของ สถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถตอบสนองความ ต้องการ และเกิดประโยชน์ต่อผู้ใช้	4.67	0.50	มากที่สุด
16. สารสนเทศที่ได้จากการประเมินการจัดการศึกษา แบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นข้อมูล ย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ในการพัฒนาปรับปรุงการ จัดการศึกษาแบบคู่ขนานให้มีคุณภาพมากขึ้น	4.67	0.50	มากที่สุด
รวม	4.63	0.51	มากที่สุด
โดยรวม	4.63	0.49	มากที่สุด

จากตารางที่ 4.9 ผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ ($\bar{X} = 4.63$, S.D.=0.49) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า อยู่ในระดับมากที่สุดทุกด้าน เรียงลำดับจากมากไปหาน้อยได้ดังนี้ ด้านความเป็นไปได้ มีค่าเฉลี่ย ($\bar{X} = 4.74$, S.D.=0.43) รองลงมาคือ ด้านความเป็นประโยชน์ มีค่าเฉลี่ย ($\bar{X} = 4.63$, S.D.=0.51) ด้านความเหมาะสม มีค่าเฉลี่ย ($\bar{X} = 4.62$, S.D.=0.52) ส่วนด้านความถูกต้อง มีค่าเฉลี่ย ($\bar{X} = 4.54$, S.D.=0.52) ตามลำดับ ผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ได้จากแบบสอบถามปลายเปิดมีดังนี้

การประเมินการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบที่กำหนด มีความครอบคลุมประเด็นในการจัดการเรียนรู้ และเป็นประโยชน์ในการนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล เพราะเป็นแนวทางที่จะนำไปสู่การแก้ปัญหาและพัฒนาในจุดนั้นได้ชัดเจน และหาทางป้องกันได้ถูกจุด

การประเมินการจัดการเรียนรู้มีความสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง มีความถูกต้องและเหมาะสมดี ทำให้ทราบความเป็นไปได้เกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน และการจัดการสอนของครูให้สอดคล้องกับเนื้อหาวิชา และหลักสูตรของสถานศึกษา เห็นด้วยและยอมรับได้ กระบวนการประเมินการจัดการเรียนรู้ไม่ยุ่งยากซับซ้อน ผลที่ได้จะเป็นประโยชน์ในการพัฒนาและป้องกันได้ดีขึ้น และน่าจะสอดคล้องกับความต้องการของผู้ปกครองนักเรียน

การประเมินการจัดการเรียนรู้ทำได้เหมาะสม ตามกฎ ระเบียบ จรรยาบรรณโดยคำนึงถึงสิทธิส่วนบุคคลของผู้ถูกประเมิน ผลกระทบที่มีต่อผู้ที่เกี่ยวข้อง การกำหนดตัวผู้ประเมินความเหมาะสม นำเชื่อถือ ผู้ประเมินทำความเข้าใจแนวทางการประเมินได้ง่าย ไม่ยุ่งยาก และมีคู่มือที่ชัดเจน ทำให้ผู้ประเมินกรอกข้อมูลได้อย่างถูกต้อง และพิจารณาค่าการประเมินได้อย่างตั้งใจ

การประเมินการจัดการเรียนรู้ได้มีการใช้เทคนิคที่เหมาะสม เพื่อให้ได้ข้อสรุป ข้อค้นพบและสารสนเทศที่เพียงพอสำหรับตัดสินใจเชื่อว่าการประเมินดังกล่าวมีรูปแบบการประเมินและกระบวนการประเมินที่ชัดเจนและเป็นประโยชน์ต่อผู้ที่เกี่ยวข้อง และหารูปแบบที่ดี ที่แตกต่างและมีประสิทธิภาพต่อผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง

บทที่ 5

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนกระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ได้ผลดังนี้

5.1 สรุป

5.1.1 ผลการแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า แนวทางการประเมินในการประเมินจัดการจัดการศึกษา ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักแนวคิดการประเมิน วัตถุประสงค์ มาตรฐานตัวชี้วัด ซึ่งประกอบด้วย หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน โครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษา การเทียบโอนการศึกษา และการประกันคุณภาพการศึกษา วิธีการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน

5.1.2 ผลการสร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยการนำผลการวิเคราะห์เนื้อหา มาสังเคราะห์เป็นร่างรูปแบบการประเมินฯ และคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ คือ

5.1.2.1 หลักการแนวคิดในการประเมิน หลักการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานเป็นการประเมินการจัดการศึกษา ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบได้แก่ หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษา โครงสร้างหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษาและการประกันคุณภาพการศึกษา เพื่อนำสารสนเทศที่ได้จากการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานไปตัดสินคุณค่าของการจัดการศึกษา วิธีการประเมินใช้วิธีการประเมินเชิงระบบ โดยผู้ดำเนินงานจะเป็นผู้ทำการประเมิน และเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินเป็นเกณฑ์สัมบูรณ์

5.1.2.2 วัตถุประสงค์ เพื่อให้ได้สารสนเทศในการพัฒนาการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

5.1.2.3 มาตรฐานตัวชี้วัด

มาตรฐานและตัวชี้วัดประกอบด้วย 5 มาตรฐาน 17 ตัวชี้วัดหลัก 39 ตัวชี้วัดย่อย ดังรายละเอียดของมาตรฐานและตัวชี้วัด

5.1.2.4 วิธีกาการประเมิน

ขั้นที่ 1 คณะกรรมการประเมิน ร่วมประชุมเพื่อศึกษาคู่มือประเมินและวางแผน การประเมินการประชุมเพื่อศึกษาคู่มือการประเมินและวางแผนการประเมินดำเนินการคณะกรรมการ ประเมินฯ ประชุมเพื่อศึกษาคู่มือการประเมิน โดยทำการศึกษารายละเอียดต่าง ๆ ในคู่มือการ ประเมินฯ เกี่ยวกับขั้นตอน วิธีดำเนินการประเมิน การวิเคราะห์ผลการประเมิน การรายงานและ สรุปผลการประเมิน ให้เข้าใจอย่างชัดเจนตรงกัน และร่วมวางแผนการประเมินกำหนดระยะเวลา ดำเนินการประเมินและจัดประชุมชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับการประเมิน เพื่อให้เกิดความเข้าใจกับ ผู้รับการประเมิน

ขั้นที่ 2 ดำเนินการประเมิน

หลังจากที่คณะกรรมการประเมินได้ประชุมชี้แจงการประเมินให้แต่ละฝ่ายมีความ เข้าใจที่ตรงกันแล้ว คณะกรรมการประเมินดำเนินการตามแผนการประเมินที่กำหนดในการเก็บ รวบรวมข้อมูลโดยใช้เครื่องมือการประเมินการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบ คู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากนั้นเลขานุการฯ เก็บ รวบรวมข้อมูลจากคณะกรรมการทั้ง 3 คน เพื่อนำมาวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นต่อไป

เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัด สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นแบบประเมินมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ เกณฑ์การให้คะแนนตามคุณลักษณะที่กำหนดแบบรูบรีคสกอว์ (Rubrics Score) ใช้ประเมินการปฏิบัติหรือผลงานและกำหนดเกณฑ์ระดับคุณภาพ ที่ได้จากการพิจารณาการ ปฏิบัติหรือผลงาน

ขั้นที่ 3 วิเคราะห์ผลการประเมิน

การวิเคราะห์ข้อมูลผลการประเมินการโดยดูจากค่าความสอดคล้องระหว่างผู้ ประเมิน (RAI) และค่าความแตกต่างจากความตรงเชิงจำแนกระหว่างโรงเรียนที่รับการประเมิน

ขั้นที่ 4 สรุปผลการประเมิน

การสรุปผลการประเมิน คณะกรรมการประเมิน จะนำคะแนนรวมของผลการ ประเมินที่คำนวณได้ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน ซึ่งกำหนดไว้ในหัวข้อเกณฑ์การประเมิน และจัดทำเอกสารสรุปผลการประเมิน โดยกรอกผลการวิเคราะห์ข้อมูลในแบบสรุป และรายงานผล การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้น พื้นฐาน

ขั้นที่ 5 รายงานผลการประเมิน

การรายงานผลการประเมินภายหลังเสร็จสิ้นการประเมินแต่ละครั้ง คณะกรรมการ ประเมิน จะรายงานผลการประเมิน เพื่อเสนอสารสนเทศป้อนกลับจากการประเมิน (Feedback) การ

รายงานผลการประเมินแก่โรงเรียนที่รับการประเมิน สำหรับผู้บริหาร เป็นการรายงานผลการประเมิน โดยภาพรวม เพื่อเป็นข้อมูลในการวางแผน การกำหนดแนวทางในการปรับปรุง และพัฒนาการจัดการศึกษาของโรงเรียน

5.1.2.5 ผู้ประเมิน บทบาทนักประเมิน เป็นลักษณะการทำงานของนักประเมินในการทำงานประเมินสิ่งประเมิน ผู้วิจัยกำหนดผู้ประเมินต้องเป็นผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน เป็นผู้ร่วมงานหรือมีลักษณะเท่าเทียมกับบุคคลอื่น ๆ ในการดำเนินงานประเมินการประเมินที่เน้นการมีส่วนร่วม

- 1) ผู้บริหารสถานศึกษา
- 2) ครูผู้สอน
- 3) คณะกรรมการผู้รับผิดชอบโครงการ

5.1.2.6 เกณฑ์การประเมิน ผู้วิจัยใช้ เกณฑ์สัมบูรณ์ (Absolute Criterion) เพราะเป็นเกณฑ์ที่พัฒนามาจากหลักเหตุผลเกี่ยวกับมาตรฐาน ตัวชี้วัดของการจัดการศึกษา โดยได้จากความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญอันเป็นที่ยอมรับทางวิชาชีพ หรือคุณภาพของสิ่งนั้นอันเป็นที่ยอมรับของผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ ใช้การเปรียบเทียบผลการประเมินกับเกณฑ์สัมบูรณ์ (Absolute Criteria)

ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยรวมมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.57 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.74 และเมื่อพิจารณาตามรายการประเมินเป็นรายข้อ พบว่า รายการประเมินที่มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุดคือ 3 ลำดับแรกได้แก่ ขั้นตอนการประเมินมีความเหมาะสม เข้าใจง่าย และสามารถนำไปปฏิบัติได้ มีค่าเท่ากับ 4.86 57 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.52 รองลงมาคือ รูปเล่มของคู่มือประเมินมีความถูกต้อง ชัดเจนเรียงลำดับได้เข้าใจมีค่าเท่ากับ 4.82 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.94 และ ลำดับการนำเสนอเนื้อหาในคู่มือประเมินมีความชัดเจนเข้าใจง่าย มีค่าเท่ากับ 4.78 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.28 ตามลำดับ

5.1.3 ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผลตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานจากผลการประเมินของโรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษา และโรงเรียนที่ปราบปัญหาในการจัดการศึกษา ผู้วิจัยใช้เทคนิคกลุ่มรู้ชัด (Known Group Technique) พบว่า รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานมีความเที่ยงตรงซึ่งพิจารณาได้จากความแตกต่างระหว่างคะแนน

การประเมินของโรงเรียนที่ 1 และ โรงเรียนที่ 2 ที่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงสรุปได้ว่ารูปแบบมีความตรงเพราะผลการประเมินนั้นตรงตามสภาพจริง

5.1.4 ผลประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ ($\bar{X} = 4.63$, S.D.=0.49) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า อยู่ในระดับมากที่สุดทุกด้าน เรียงลำดับจากมากไปหาน้อยได้ดังนี้ ด้านความเป็นไปได้ มีค่าเฉลี่ย ($\bar{X} = 4.74$, S.D.= 0.43) รองลงมาคือ ด้านความเป็นประโยชน์ มีค่าเฉลี่ย ($\bar{X} = 4.63$, S.D.=0.51) ด้านความเหมาะสม มีค่าเฉลี่ย ($\bar{X} = 4.62$, S.D.=0.52) ส่วนด้านความถูกต้อง มีค่าเฉลี่ย ($\bar{X} = 4.54$, S.D.=0.52) ตามลำดับ

5.2 อภิปรายผล

ในการอภิปรายผลผู้วิจัยได้กำหนดกรอบในการอภิปราย ดังนี้

5.2.1 ผลการศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานจากเอกสาร ตำรา บทความทางวิชาการ รายงานการวิจัย พบว่า องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานที่สำคัญมี 6 องค์ประกอบ หลักแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน วัตถุประสงค์ของการประเมิน สิ่งที่มีประเมิน วิธีการประเมิน ผู้ทำการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน โดยองค์ประกอบในการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ควรประกอบด้วยสิ่งที่มีประเมิน 5 องค์ประกอบ ได้แก่ แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน โครงสร้างหลักสูตร ทั้งนี้เนื่องจาก ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเอกสารและสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเพื่อให้ได้แนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานที่มีคุณภาพ มีความน่าเชื่อถือและสามารถใช้เป็นแนวทางการประเมินได้ เนื่องจากโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานจำเป็นต้องมีมาตรฐาน และตัวบ่งชี้ซึ่งอาจแตกต่างไปจากการจัดการศึกษา โดยการใช้หลักสูตรภาคปกติโดยเฉพาะมาตรฐานด้านกระบวนการบริหารจัดการ และกระบวนการจัดการเรียนการสอน มาตรฐานหลักสูตร การเทียบโอนการศึกษา การจบหลักสูตรของนักเรียน และการประกันคุณภาพการศึกษา ตัวบ่งชี้ต้องมีลักษณะเป็นตัวบ่งชี้ที่เหมาะสมกับบริบทของการจัดการเรียนการสอนแบบคู่ขนาน จึงมีแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาที่มีลักษณะแตกต่างไปจากโรงเรียนปกติ ซึ่งสอดคล้องกับ แนวคิดของ ศิริชัย กาญจนวาสี (2554 : 97) โดยกล่าวถึงการพัฒนาระบบการประเมิน ต้องตอบคำถามใน 5 ประเด็นหลัก คือ ประเมินทำไม ประเมินอะไร ใครเป็นผู้ใช้สารสนเทศ

ประเมินอย่างไร และใครเป็นผู้ประเมิน นอกจากนี้ยังเกี่ยวข้องกับ แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินของ แฮมมอนด์ (Hammond's Concepts and Model of Evaluation) แฮมมอนด์ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินโปรแกรมการศึกษา โดยเน้นหนักทางด้านโครงการนวัตกรรมในระดับท้องถิ่น แนวคิดที่สำคัญจากโมเดลการประเมินของ แฮมมอนด์ Hammond's Concepts and Model of Evaluation. (1997:35) ก็คือ การชี้ประเด็นที่ว่า ในการจัดการเรียนการสอนที่มีวัตถุประสงค์หลายทาง คือ ต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมทั้งสามส่วนที่กล่าวมาแล้ว ซึ่งได้แก่ พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัยนั้น ย่อมมีความจำเป็นที่ผู้ดำเนินการจะต้องคำนึงถึงมิติที่สำคัญในอีกส่วนควบคู่กันไป คือ ด้านการจัดการเรียนการสอน และด้านสถาบัน นอกจากนี้ การประเมินยังมีจุดเน้นสำคัญที่การกำหนดและการวัดผลตามวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม โดยใช้ผลการประเมินเป็นปัจจัยพื้นฐานเพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับนวัตกรรมด้านการจัดการเรียนการสอนขององค์การศึกษารวมทั้งผลสัมฤทธิ์ด้านพฤติกรรมของผู้เรียน เดวิด เนโว Nevo. (1983 : 117-128) ได้นำเสนอแนวคิดในการสร้างหรือพัฒนารูปแบบการประเมินโดยการตั้งคำถามหลัก 10 คำถาม ซึ่งได้ปรับปรุงจากคำถามหลักในการพัฒนารูปแบบการประเมินที่พัฒนาขึ้นโดยสต๊อฟเฟิลบีม Stufflebeam (1990, p. 158) ซึ่งการพัฒนารูปแบบการประเมินควรตอบคำถามเหล่านี้ให้ได้ คือ การประเมินคืออะไร การประเมินมีหน้าที่อะไร อะไรคือสิ่งที่จะประเมิน ในการประเมินควรได้สารสนเทศอะไร ใช้เกณฑ์อะไร ในการตัดสินใจ การประเมินความจัดกระทำเพื่อใคร รูปแบบการประเมินความเป็นอย่างไร ใครควรทำหน้าที่ประเมิน ควรใช้มาตรฐานอะไรในการตัดสินใจประเมิน ซึ่งสอดคล้องกับ การประเมินการจัดการศึกษาแบบสองภาษาของ อ้อมจจิต แป้นศรี (2551, น. 251) เสถียรภักดิ์ มุขติ (2553, น.197) พัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาซึ่งประกอบด้วย 6 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ วัตถุประสงค์ การประเมิน 5 ข้อ สิ่งที่มีประเมินจำนวน 6 พันธกิจ จำนวนผู้ประเมินจำนวน 4 กลุ่ม ตัวบ่งชี้การประเมินจำนวน 50 ตัวบ่งชี้ วิธีการประเมินจำนวน 6 วิธี และการให้ข้อมูลย้อนกลับจำนวน 3 วิธี

5.2.2 ผลการสร้างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำหรับรูปแบบที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นได้กำหนดรูปแบบมีลักษณะความเหมาะสมเป็นแผนภูมิโครงสร้างที่สัมพันธ์กัน 6 องค์ประกอบ คือ หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน วัตถุประสงค์ของการประเมิน สิ่งที่มีประเมิน วิธีการประเมิน ผู้ทำการประเมิน เกณฑ์การประเมิน ดังนี้

5.2.2.1 รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1) หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมิน

หลักการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานเป็นการประเมินการจัด

การศึกษา ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบได้แก่ หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษา โครงสร้างหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษาและการประกันคุณภาพการศึกษา เพื่อนำสารสนเทศที่ได้จากการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานไปตัดสินคุณค่าของการจัดการศึกษา วิธีการประเมินใช้วิธีการประเมินเชิงระบบ โดยผู้ดำเนินงานจะเป็นผู้ทำการประเมิน และเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินเป็นเกณฑ์สัมบูรณ์ประเมินการจัดการการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้เนื่องจาก ผู้วิจัยจึงได้สังเคราะห์หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินเพื่อเป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมิน ซึ่งทำให้ได้องค์ประกอบของรูปแบบการประเมิน หลักการแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษา โครงสร้างหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การสำเร็จการศึกษาและการประกันคุณภาพการศึกษา เพื่อนำสารสนเทศที่ได้จากการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานไปตัดสินคุณค่าของการจัดการศึกษา วิธีการประเมินใช้วิธีการประเมินเชิงระบบ โดยผู้ดำเนินงานจะเป็นผู้ทำการประเมิน และเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินเป็นเกณฑ์สัมบูรณ์ประเมินการจัดการการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพราะการประเมินการจัดการศึกษาจำเป็นต้องมีแนวทางในการพัฒนารูปแบบที่สอดคล้อง และใกล้เคียงกับสภาพจริง ผลการประเมินต้องสามารถนำไปใช้ได้จริง ซึ่งสอดคล้อง กับแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการประเมินของนีโว Nevo (1983, pp. 117-128) ได้นำเสนอแนวคิดในการสร้างหรือพัฒนารูปแบบการประเมินโดยการตั้งคำถามหลัก 10 คำถาม ซึ่งได้ปรับปรุงจากคำถามหลักในการพัฒนารูปแบบการประเมินที่พัฒนาขึ้นโดยสต๊ฟเฟิลบีม Stufflebeam & Shinkfield.(1990, p. 159) ซึ่งการพัฒนารูปแบบการประเมินควรตอบคำถามเหล่านี้ให้ได้ คือ การประเมินคืออะไร การประเมินมีหน้าที่อะไร อะไรคือสิ่งที่ประเมิน ในการประเมินควรได้สารสนเทศอะไร ใช้เกณฑ์อะไรในการตัดสิน การประเมินความจัดกระทำเพื่อใคร รูปแบบการประเมินความเป็นอย่างไร ใครควรทำหน้าที่ประเมิน ควรใช้มาตรฐานอะไรในการตัดสินการประเมิน ซึ่งแนวคิดในการสร้างหรือพัฒนารูปแบบการประเมินนี้สอดคล้องกับแนวคิดสารสนเทศของ ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 103) โดยกล่าวถึงการพัฒนาระบบการประเมิน ต้องตอบคำถามใน 5 ประเด็นหลัก คือ ประเมินทำไม ประเมินอะไร ใครเป็นผู้ใช้สารสนเทศ ประเมินอย่างไร และใครเป็นผู้ประเมิน สำหรับรูปแบบที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นได้กำหนดรูปแบบมีลักษณะความเหมาะสมเป็นแผนภูมิโครงสร้างที่สัมพันธ์กัน 7 องค์ประกอบ คือ หัวข้อการประเมิน วัตถุประสงค์ของการประเมิน สิ่งที่มีประเมิน วิธีการประเมิน ผู้ทำการประเมิน เกณฑ์การประเมิน และผู้ใช้ และแฮมมอนด์ Hammond's Concepts and Model of Evaluation. (1997, p. 54) รวมทั้งแนวคิดของรูปแบบการประเมินเชิงระบบ ของ Sander and Horn (1994, p. 87) Webster (1995, p. 98) and Tymms (1995, p. 54) และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ อาทิตย์ อาจหาญ (2558, น. 195) เพ็ญประภา ก้วพิทักษ์ (2555, น. 167) ยังได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินไว้ว่า องค์ประกอบที่ใช้ในการประเมินการจัดการเรียนรู้ ได้แก่ 1) แนวคิดในการจัดการ

เรียนรู้ 2) ปัจจัยการเรียนรู้ 3) กระบวนการจัดการเรียนรู้ 4) ผลผลิตการเรียนรู้ และ 5) การสร้างภาคีเครือข่ายการเรียนรู้ ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ อ้อมจรจิต แป้นศรี (2551, น. 251) รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบสองภาษาในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วย วัตถุประสงค์การประเมิน มาตรฐาน และตัวบ่งชี้ในการประเมินประกอบด้วย มาตรฐาน 3 ด้านใหญ่ คือ ด้านปัจจัยนำเข้า (Input) ประกอบด้วย 7 มาตรฐาน ด้านกระบวนการ (Process) ประกอบด้วย 6 มาตรฐาน และด้านผลผลิต (Output) ประกอบด้วย 2 มาตรฐาน รวมทั้งสิ้น 15 มาตรฐาน และ 71 ตัวบ่งชี้ ผู้ทำการประเมิน ทั้งหมด 5 แหล่ง ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษา คณะกรรมการสถานศึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครองนักเรียน และนักเรียน ระยะเวลาในการประเมิน วิธีการประเมิน ใช้แบบประเมิน 5 เกณฑ์การประเมิน

2) วัตถุประสงค์ของการประเมิน

ในการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้สารสนเทศในการพัฒนาการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งนับว่ามีส่วนสำคัญต่อการประเมินการจัดการศึกษาเพราะหากบรรลุเป้าหมายการประเมิน ทั้งนี้เนื่องจาก การประเมินครั้งนี้ เพื่อให้ได้สารสนเทศในการพัฒนาการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน การประเมินการจัดการศึกษาจำเป็นต้องมีการพัฒนาการในทางที่ดี ย่อมส่งผลต่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษาต่อไป การประเมินการจัดการศึกษาที่ประสบผลสำเร็จต้องได้ผลการประเมินที่เป็นจริงและสามารถนำไปใช้ในการจัดการศึกษาได้จริง เพื่อหาคุณค่าของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานนั้น โดยดูว่าการจัดการศึกษาที่จัดทำขึ้นนั้นสามารถสนองวัตถุประสงค์ที่หลักสูตรนั้นต้องการหรือไม่ สอนองความต้องการของผู้เรียน และสังคมอย่างไร หรือต้องการใช้สารสนเทศจากการประเมินไปใช้ตัดสินใจเกี่ยวกับอะไร ตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีวัตถุประสงค์ของการประเมินเพื่อเป็นสารสนเทศในการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นการกำหนดทิศทางในการดำเนินงานประเมินและแสดงให้เห็นถึงคุณค่าของผลการประเมิน ซึ่งสอดคล้องกับศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 57) กล่าวว่าวัตถุประสงค์ของการประเมิน คือ การตัดสินคุณค่าของสิ่งที่ต้องการประเมิน สิ่งที่ต้องการประเมินอาจมีระดับที่แตกต่างกัน ได้แก่ ทรัพยากร กิจกรรม โครงการ แผนงาน แผน หน่วยงาน สถาบัน/องค์กร และสังคม ซึ่งเป็นระดับสูงสุด โดยมีเป้าหมายคือการพัฒนาคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมิน ดังนั้นเป้าหมายสูงสุดของการประเมินจึงอยู่ที่การพัฒนาสังคม และการประเมินของแฮมมอนด์ Hammond's Concepts and Model of Evaluation (1997, p. 21) การประเมินที่เน้นการตัดสินคุณค่า (Judgemental Evaluation Model) ตามแนวความคิดนี้ได้แก่ รูปแบบการประเมินของ สเตค Stake (1975, p. 149) สคริฟเว่น Scriven (1967, p. 321) โพรวัส

Provus (1969, p. 29) ได้นำเสนอ เป้าหมายของการประเมินคือการพัฒนาคุณค่าของสิ่งที่มีประเมิน จากรูปแบบการประเมินจึงเป็นไปในลักษณะของการพัฒนาคุณค่าของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ บัณฑิตา อินสมบัติ (2550, น. 179) และอ้อมรจิต แป้นศรี (2551, น. 262) ที่กล่าวว่าวัตถุประสงค์เพื่อเป็นการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาของสถานศึกษาที่พึงประสงค์ ก่อให้เกิดการยอมรับและนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์และเพื่อสร้างสารสนเทศ ซึ่งนักว่ามี ประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดการศึกษานั้นคือทำให้เกิดการพัฒนาและระบบการตรวจสอบที่ดีส่งผลใน ทางบวกของการจัดการศึกษาต่อไป

3) มาตรฐานตัวชี้วัด

จากผลการวิจัยพบว่า มาตรฐานตัวชี้วัดการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของ สถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สิ่งที่มีประเมินในการจัดการศึกษา ประกอบด้วย 5 มาตรฐาน 17 ตัวชี้วัดหลัก 39 ตัวชี้วัดย่อย ทั้งนี้เนื่องจาก ในการพัฒนารูปแบบการ ประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้น พื้นฐานครั้งนี้ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาตัวบ่งชี้โดยใช้เทคนิคการพัฒนาเชิงคุณภาพ โดยมีการศึกษา วิเคราะห์ แนวคิดการจัดการศึกษา โดยศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของ สถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พัฒนารูปแบบการประเมินและสาระ อื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง จากการศึกษาเอกสาร ตำรา บทความทางวิชาการ รายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้อง และ สังเคราะห์ข้อมูลในเชิงคุณภาพ (Qualitative Synthesis) เพื่อใช้ในการนิยามเชิงปฏิบัติการ และ นำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ ศึกษาหาข้อมูลโดยการดำเนินการสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา แบบคู่ขนาน จำนวน 9 ท่าน ประกอบด้วย ผู้บริหารโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบคู่ขนาน และ ผู้รับผิดชอบนโยบายในการจัดการศึกษาจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็น การศึกษาภาคสนาม (Field Study) เพื่อให้ได้ มาตรฐานตัวชี้วัดที่เหมาะสมสำหรับการประเมินการ จัดการศึกษา นอกจากนี้ยังได้มีการตรวจสอบมาตรฐานและตัวชี้วัดซึ่งนับว่ามีความสำคัญอย่างยิ่ง โดย ผู้วิจัยได้ทำการ ตรวจสอบความเหมาะสม และความเป็นไปได้ของรูปแบบ โดยการประยุกต์ใช้เทคนิค การประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทมติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) ซึ่งเป็นการให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความเหมาะสมเป็นไปได้ของมาตรฐานตัวชี้วัดที่ได้รับการ ไตร่ตรองมาอย่างรอบคอบ ดังนั้นมาตรฐานตัวชี้วัดที่ใช้ในการประเมินฯ ได้ผ่านความเห็นชอบที่ สอดคล้องหรือมีฉันทมติ (Consensus) จากกลุ่มผู้เชี่ยวชาญซึ่งมีความรู้ความเชี่ยวชาญ ในเรื่องนั้น ๆ จึงนำมาสู่ข้อสรุปที่มีความน่าเชื่อถือ ทำให้ได้มาตรฐานตัวชี้วัดที่ใช้ในการประเมินการจัดการศึกษาแบบ คู่ขนาน ประกอบด้วย 5 มาตรฐาน ดังนี้ มาตรฐานด้านหลักการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน มาตรฐาน ด้านโครงสร้างหลักสูตร มาตรฐานด้านการจัดการเรียนการสอน มาตรฐานด้านการสำเร็จการศึกษา มาตรฐานด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับ

ศิริชัย กาญจนวาสี (2552, น. 19) ได้นำเสนอแนวคิดพื้นฐานในการ ดังที่ จอนห์โต (Johnstone, (1981, p. 115) ได้กล่าวว่าความหมายของตัวบ่งชี้ คือจุดเริ่มต้นของการพัฒนาทฤษฎีและตัวบ่งชี้ที่ นำเชื่อถือ ควรพัฒนามาจากการศึกษาวิจัยอย่างเป็นระบบและสอดคล้องกับ สารสนเทศที่บ่งบอก ปริมาณเชิงสัมพันธ์ หรือสถานะของสิ่งที่มุ่งวัดในเวลาใดเวลาหนึ่ง โดยไม่จำเป็นต้องบ่งบอกสถานะ ซึ่ง รัตนะ บัวสนธ์ (2550, น. 22) ได้กล่าวว่าความหมายของตัวบ่งชี้ หมายถึง ตัวแปรหรือคุณลักษณะใด ๆ ก็ตามที่เป็นค่าสังเกตได้ซึ่งบ่งบอกหรือสะท้อนถึงสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ค่อนข้างจะเป็นนามธรรม สังเกต ไม่ได้โดยตรง นอกจากนั้น ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ บุญส่ง นิลแก้ว (2542, น. 55) ได้กล่าวว่า ตัวชี้วัด หมายถึง ตัวแปรต่าง ๆ ซึ่งเป็นสิ่งที่ชี้ถึงคุณภาพของสิ่งนั้น ๆ ดังนั้นการพัฒนาตัวบ่งชี้จึงนับว่า มีความสำคัญ เพราะตัวบ่งชี้ทำให้เกิดการค้นพบและข้อเท็จจริงเกี่ยวกับสิ่งที่ต้องการประเมิน และยัง สอดคล้องกับงานวิจัยของ เพ็ญประภา ก้วพิทักษ์ (2555, น. 174) พบว่า สิ่งที่มีประเมิน เป็น องค์ประกอบที่สำคัญองค์ประกอบหนึ่งของการประเมินการจัดการเรียนรู้ของครูภาษาต่างประเทศ ระดับประถมศึกษาโรงเรียนมาตรฐานสากล เป็นการตอบคาถามว่า จะประเมินอะไร (What) ในการ ประเมิน การจัดการเรียนรู้ฯ สา สำหรับสิ่งที่มุ่งประเมินในครั้งนี้ประกอบด้วย องค์ประกอบ และตัวบ่งชี้ ในการประเมินการจัดการเรียนรู้ของครูภาษาต่างประเทศระดับประถมศึกษาโรงเรียนมาตรฐานสากล 5 องค์ประกอบ 10 องค์ประกอบย่อย 70 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ 1) ด้านแนวคิดในการจัดการเรียนรู้ มี 10 ตัว บ่งชี้ 2) ด้านปัจจัยการเรียนรู้ มี 2 องค์ประกอบย่อย 9 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย 1) การวางแผนการ เรียนรู้ 5 ตัวบ่งชี้ 2) การเตรียมกิจกรรมการเรียนรู้ 4 ตัวบ่งชี้ 3) ด้านกระบวนการจัดการเรียนรู้มี 4 องค์ประกอบย่อย 21 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย 1) บทบาทของครู 7 ตัวบ่งชี้ 2) กิจกรรมการเรียนรู้ 7 ตัวบ่งชี้ 3) บทบาทของผู้เรียน 4 ตัวบ่งชี้ 4) การวัดผลและประเมินผลการเรียนรู้ 3 ตัวบ่งชี้ 4) ด้าน ผลผลิตการเรียนรู้ มี 4 องค์ประกอบย่อย 26 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย 1) ความรู้พื้นฐาน 10 ตัวบ่งชี้ 2) ทักษะกระบวนการ 5 ตัวบ่งชี้ 3) คุณธรรมจริยธรรมและลักษณะอันพึงประสงค์ 2 ตัวบ่งชี้ 4) ความเป็นพลโลก 10 ตัวบ่งชี้ และ 5) ด้านการสร้างภาคีเครือข่ายการเรียนรู้ มี 4 ตัวบ่งชี้ โดย กำหนดให้ครูได้เข้ามาเป็นผู้เชี่ยวชาญในการแสดงความคิดเห็นเสนอแนะ ปรับปรุงตัวบ่งชี้และเกณฑ์ ให้มีความเหมาะสม เป็นไปได้ และเกิดการยอมรับในการนำไปใช้ในสถานการณ์จริง

4) วิธีการประเมิน

ผลจากการพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัด สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้แบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนเตรียมการ ประเมิน ขั้นตอนดำเนินการประเมิน ขั้นสรุป และขั้นรายงานผลการประเมิน โดยผู้วิจัยได้ทำการ กำหนดให้ครอบคลุมกระบวนการประเมิน เพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายของการประเมินได้อย่างมี ประสิทธิภาพ ทั้งนี้เนื่องจาก การแบ่งขั้นตอนการประเมินผู้วิจัยคำนึงถึงสิ่งที่จะได้จากการประเมิน เพื่อที่จะนำไปใช้ประโยชน์ในการวางแผนการประเมินและเตรียมการประเมิน การวิเคราะห์ข้อมูล

ตลอดทั้งแนวทางในการพัฒนาได้เป็นอย่างดี และผู้วิจัยได้ทำการศึกษาวงจรคุณภาพ PDCA ที่เดมมิ่ง (Deming) ได้เสนอไว้เพื่อใช้ในการบริหารงานคุณภาพ ควบคู่กับการสัมภาษณ์ที่ผู้เกี่ยวข้องกับการประเมินซึ่งได้ข้อมูลสารสนเทศจากหลายแหล่ง ซึ่งสามารถสะท้อนให้เห็นความเป็นจริงได้อย่างดีที่สุด และลดความลำเอียง ซึ่งวิธีการประเมินนั้นเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินที่สามารถสะท้อนสิ่งที่ประเมินตามสภาพจริงมากกว่าสะท้อนความคิดเห็นของผู้ประเมิน ฉะนั้นวิธีการประเมินจึงควรมีหลากหลายเพื่อเป็นการยืนยันผลการประเมินให้น่าเชื่อถือได้อีกทางหนึ่ง เพราะการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานในครั้งนี้ผู้วิจัยคำนึงถึงว่าจะต้องวัดและประเมินอย่างไร (How) ซึ่งต้องมีความสอดคล้องกับธรรมชาติ รูปแบบการประเมินควรนำไปใช้ได้จริงในสภาพจริง วิธีการวัดมีหลากหลาย ผู้ประเมินควรเลือกใช้ให้เหมาะสมกับธรรมชาติของการดำเนินงาน สอดคล้องกับแนวคิดของ โดยได้กำหนดให้ครอบคลุมกระบวนการในการประเมิน เพื่อให้สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ของการประเมินได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งสอดคล้องกับ แนวคิดของศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 175-177) ที่กล่าวว่า วิธีการประเมิน เกณฑ์สำคัญที่ควรใช้ตัดสินคุณภาพของวิธีการประเมิน ได้แก่ การมีวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการประเมินที่ชัดเจน มีความสอดคล้องกับประสบการณ์ ค่านิยมของผู้เกี่ยวข้อง และสภาพแวดล้อมของการประเมิน กล่าวคือ วิธีการประเมินควรเป็นกระบวนการที่ตอบสนองต่อจุดมุ่งหมายของการประเมิน สามารถจัดกระทำให้บรรลุผลการตัดสินคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมินได้อย่างถูกต้องหรือเหมาะสม เนื่องจากคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมินขึ้นอยู่กับบริบท วิธีการประเมินจึงควรมีลักษณะที่สอดคล้องและเหมาะสมกับบริบท ตลอดจนเป็นที่เข้าใจและยอมรับได้ของผู้เกี่ยวข้อง ดังนั้นจะเห็นได้ว่าองค์ประกอบสำคัญที่จะนำไปสู่การเลือกวิธีการประเมินที่เหมาะสม ได้แก่ การกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการประเมินที่ชัดเจนสภาพแวดล้อมของการประเมิน ประสบการณ์ ค่านิยมของนักประเมินและผู้เกี่ยวข้อง ซึ่งสอดคล้องกับ ณรงค์วิทย์ แสนทอง (2545, น. 243) สุพัทธ์ พิบูลย์ (2544, น. 23) ที่ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับขั้นตอนการประเมินเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ว่าควรประกอบด้วยอย่างน้อย 3 ขั้นตอน คือ การวางแผนกล่าวคือเป็นกระบวนการคิดก่อนลงมือทำ เพื่อกำหนดแผนงานไว้เป็นการล่วงหน้าเพื่อผลสำเร็จที่ตรงตามเป้าหมาย การดำเนินการ เป็น การทำ ในทางปฏิบัติที่ทำให้งานสำเร็จตามวัตถุประสงค์โดยได้ปรับปรุงชนิดก่อไอออนน้อยที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ และขั้นการสรุปผลและยังสอดคล้องกับ สุวิมล ว่องวานิช และนงราม เศรษฐพานิช (2548, น. 12-27) ที่กล่าวว่า ความสำคัญของการประเมิน อยู่ที่การใช้ผลการประเมิน และได้แบ่งขั้นตอนการประเมินเป็น 6 ขั้นตอน ดังนี้ 1) แต่งตั้งคณะกรรมการการประเมิน 2) ประชุมศึกษาคู่มือการประเมินและร่วมวางแผนการประเมิน 3) ดำเนินการประเมิน 4) วิเคราะห์ผลการประเมิน 5) สรุปผลการประเมิน 6) รายงานผลการประเมิน และยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของอ้อมจิต แปนศรี (2551, น. 265) ที่ได้ให้ความเห็นไว้ว่า วิธีการประเมินนั้น ควรมีเครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน ที่หลากหลาย เพื่อให้สามารถสะท้อนสิ่งที่ประเมินตามสภาพความเป็นจริง มากกว่า

สะท้อนตามความคิดเห็นของผู้ประเมิน และเป็นการยืนยันผลการประเมินให้นำเชื่อถือได้อีกทางหนึ่ง และยังสอดคล้องกับ เพ็ญประภา ก้วพิทักษ์ (2555, น. 176) ขั้นตอนการประเมิน การประเมินการจัดการเรียนรู้ของครูภาษาต่างประเทศ ระดับประถมศึกษาโรงเรียนมาตรฐานสากล ได้แบ่งขั้นตอนการประเมินเป็น 6 ขั้นตอน ดังนี้ 1) แต่งตั้งคณะกรรมการการประเมิน 2) ประชุมศึกษาคู่มือการประเมินและร่วมวางแผนการประเมิน 3) ดำเนินการประเมิน 4) วิเคราะห์ผลการประเมิน 5) สรุปผลการประเมิน 6) รายงานผลการประเมิน โดยได้กำหนดให้ครอบคลุมกระบวนการในการประเมินการจัดการเรียนรู้ของครูภาษาต่างประเทศ ระดับประถมศึกษา โรงเรียนมาตรฐานสากล เพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายของการประเมิน ฯ ได้อย่างมีประสิทธิภาพและยังสอดคล้องกับงานวิจัยของบัณฑิตอินสมบัติ (2550, น. 178 - 181) ได้ทำ การวิจัยการพัฒนารูปแบบการประเมินความเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ดา เนินการวิจัยโดยใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา แบ่งเป็น 4 ขั้นตอน คือ การสังเคราะห์แนวคิดองค์การแห่งการเรียนรู้และศึกษาสภาพความเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน การสร้างรูปแบบการประเมินการทดลองใช้และการประเมินรูปแบบการประเมินความเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานการประเมินการจัดการเรียนรู้ วัดและประเมินอย่างไร (How) ซึ่งต้องมีความสอดคล้องกับธรรมชาติ รูปแบบการประเมินควรนำไปใช้ได้ในสภาพจริง วิธีการวัดมีหลากหลาย ผู้ประเมินควรเลือกใช้ให้เหมาะสมกับธรรมชาติของการทำงาน สอดคล้องกับแนวคิดของ โดยได้กำหนดให้ครอบคลุมกระบวนการในการประเมิน เพื่อให้สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ของการประเมินได้อย่างมีประสิทธิภาพ

5) ผู้ทำการประเมิน

การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้ใช้ผู้ประเมินเป็นผู้ที่เกี่ยวข้องและดำเนินการจัดการศึกษาในสถานศึกษา ซึ่งประกอบด้วย ผู้บริหาร ผู้รับผิดชอบโครงการ และครูผู้สอน ซึ่งเป็นการประเมินภายในจากแหล่งหลายแหล่งเป็นสิ่งที่ดี นับว่าจะเกิดประโยชน์ต่อการประเมินเป็นอย่างยิ่ง ทั้งนี้เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้นักประเมินเป็นผู้ร่วมงานหรือมีลักษณะเท่าเทียมกับบุคคลอื่น ๆ ในการดำเนินงานประเมิน (Co-Ordinator) ซึ่งการประเมินลักษณะนี้ทำให้ได้สารสนเทศป้อนกลับ มีความน่าเชื่อถือมากกว่าสารสนเทศที่มาจากแหล่งใดแหล่งหนึ่งเพียงแหล่งเดียว ทำให้เกิดความเชื่อมั่นต่อผลการประเมินสารสนเทศป้อนกลับจึงมีคุณค่า และมีแนวโน้มของการยอมรับสูงการประเมินที่มีลักษณะของการประเมินจากหลายแหล่ง หลายคน ทำให้ผลการประเมินมีความแม่นยำขึ้น สามารถให้ข้อมูลที่สะท้อนความจริงได้เป็นอย่างดีที่สุด และเป็นการลดความลำเอียง นอกจากนั้นในการประเมินจากผู้ประเมินหลาย ๆ แหล่ง ประกอบกันนั้น เพื่อลดความคลาดเคลื่อนอันเกิดจากแต่ละบุคคลได้ ทำให้ผลการประเมินมีความแม่นยำยิ่งขึ้น และสิ่งสำคัญในการคัดเลือกผู้ทำการประเมินควรเป็นผู้ที่ถูกคัดเลือกมาว่ามีความรู้ความเข้าใจในเรื่องที่ทำการประเมินอย่างแท้จริงจึงทำให้ผลการประเมินมีความ

น่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น ยิ่งไปกว่านั้นการเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน จะทำให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของและยอมรับในผลการประเมิน ซึ่งสอดคล้องกับ แนวคิดของ Edwards และ Evan (1996, p. 86) Vinson (1996, p. 76) ซึ่งการประเมินลักษณะนี้ทำให้ได้สารสนเทศย้อนกลับ มีความน่าเชื่อถือมากกว่าสารสนเทศที่ไม่ได้มาจากแหล่งใดแหล่งหนึ่งเพียงแหล่งเดียว ทำให้เกิดความเชื่อมั่นต่อผลการประเมินสารสนเทศย้อนกลับจึงมีคุณค่า และมีแนวโน้มของการยอมรับสูงและพิสดร ฟองศรี (2549, น. 117) กล่าวว่า การประเมินที่มีลักษณะของการประเมินจากหลายแหล่ง (Multi Sources) หรือวิธีการประเมินโดยผู้ทำการประเมินหลายคน (Multi Rating or Multi Appraisal) ทำให้ผลการประเมินมีความแม่นยำ มากขึ้น สามารถให้ข้อมูลที่สะท้อนความจริงได้เป็นอย่างดี และเป็นการลดความลำเอียง หรือความคลาดเคลื่อนอันเกิดจากแต่ละบุคคลได้ ทำให้ผลการประเมินมีความแม่นยำยิ่งขึ้น และยิ่งไปกว่านั้นการเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน จะทำให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของและยอมรับในผลการประเมิน ดังที่ สุวิมล และยิ่งสอดคล้องกับ แนวคิดของแบร์เรทท์ (สิสคตาร์ก เวชยานนท์. ม.ป.ป., น. 189, อ้างถึงใน Barrett, 1966) สุวิมล ว่องวานิช และ นงราม เศรษฐพานิช (2548, น. 10-38), เยาวดี ราชชัยกุล (2548, น. 195) ที่กล่าวว่า ในการประเมินควรใช้ข้อมูลจากหลายแหล่ง โดยพิจารณาแหล่งที่สามารถให้ข้อมูลที่สะท้อนความเป็นจริงมากที่สุด หรือแหล่งที่คาดว่าจะมีความลำเอียงน้อยที่สุด การปล่อยให้ การปฏิบัติการด้านการประเมินอยู่ในกลุ่มของนักประเมินโดยลำพัง ไม่เปิดโอกาสให้บุคคลที่เกี่ยวข้องมีส่วนร่วมในกระบวนการ จะส่งผลกระทบต่อการจัดหาข้อมูลที่ครบถ้วน รอบด้านและการใช้ประโยชน์จาการประเมินพัฒนาระบบ ดังนั้นกระบวนการประเมินจึงจำเป็นต้องเปิดโอกาสให้ผู้บริหารหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมเพื่อให้สามารถเข้าถึงแหล่งข้อมูล เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของและยอมรับในผลการประเมิน ว่าการประเมินที่ดีต้องอาศัยการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องทั้งยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ ศตายุ เชื้อโชติ (2556, น. 127) ได้กล่าวว่าการพัฒนารูปแบบการประเมินเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียนสำหรับนักเรียน ระดับชั้นประถมศึกษา พบว่าการประเมินจากตัวแทนทั้งสามแหล่งสามารถที่จะสะท้อนความจริงได้ เนื่องจากผู้ประเมินที่ถูกคัดเลือกมาย่อมเป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องที่จะทำการประเมิน จะทำให้ผลการประเมินมีความน่าเชื่อถือมากขึ้น ส่วนผู้ให้ข้อมูล คือ ผู้บริหารโรงเรียน ครู นักเรียน ผู้ปกครอง

6) เกณฑ์การประเมิน

เกณฑ์การประเมินจากการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ ทั้งนี้เนื่องจาก ผู้วิจัยได้ ดำเนินโดยให้ผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้พิจารณาเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินเพื่อนำผลการประเมินที่ได้จากการประเมิน ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์การประเมินที่เน้นการตัดสินคุณค่าของงานที่ปฏิบัติ เกณฑ์ที่กำหนดโดยผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งจะต้องได้ค่าเฉลี่ยอย่างน้อย 3.5 จากสเกล 5 ระดับ หรือคะแนนเกณฑ์การประเมินที่

ถือว่าผ่านเกณฑ์ในภาพรวมคือ 70% ซึ่งในการประเมิน ใด ๆ เกณฑ์การประเมินนับเป็นสิ่งสำคัญยิ่งของการประเมิน ซึ่งเกณฑ์ เป็นส่วนสำคัญที่ใช้ในการประเมินผล ในการประเมินสิ่งใด ถ้ามีเกณฑ์ที่กำหนดไว้อย่างชัดเจนเหมาะสม จะทำให้ประเมินได้อย่างง่าย มีประสิทธิภาพ ช่วยรักษามาตรฐานของผลงาน ผลการกระทำ หรือการปฏิบัติ และยังใช้เป็นแนวสำหรับดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ให้บรรลุผลในระดับที่พึงปรารถนา สอดคล้องกับ แนวคิดของสมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2541, น. 80) ที่ได้กล่าวว่าเกณฑ์ เป็นสิ่งที่มีความสำคัญยิ่งของกิจกรรมการประเมินคือเกณฑ์ (Criteria) ศิริชัย กาญจนวาสี (2545, น. 95) กล่าวว่า เกณฑ์ เป็นตัวตัดสินความสำเร็จของการดำเนินงานเกณฑ์จึงเป็นตัวตัดสินคุณภาพของการปฏิบัติซึ่งสอดคล้องกับ รัตนะ บัวสนธ์ (2550, น. 21) กล่าวว่า เกณฑ์ หมายถึงหลักที่ใช้ตัดสินใจสำหรับการบ่งบอกถึงระดับคุณภาพ ความสำเร็จหรือความเหมาะสมของสิ่งใด ๆ ในการวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีการเปรียบเทียบผลการประเมินกับเกณฑ์สัมบูรณ์ (Absolute Criteria) โดยการเปรียบเทียบคะแนนที่ได้จากการประเมินกับเกณฑ์ที่กำหนดโดยให้ผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้พิจารณาเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมิน สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2541, น. 81) นงลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวานิช (2542, น. 56) กล่าวว่า เกณฑ์สัมบูรณ์เป็นเกณฑ์ที่กำหนดโดยหลักเหตุผลและเป็นระดับที่ใช้ในการตัดสินความสำเร็จของการดำเนินงานตามมาตรฐานที่เหมาะสมและยอมรับได้ ดังนั้นเกณฑ์ที่ดีคือ เกณฑ์ที่มีการยอมรับสูง มีความเป็นปรนัย มีความครอบคลุมเป็นไปได้และมีความตรง ซึ่งการศึกษาจากการศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง อย่างครอบคลุมและพิจารณาผู้ผู้เชี่ยวชาญ จะทำให้ได้เกณฑ์ที่ดีและเกิดประโยชน์อย่างยิ่งต่อการประเมินฯ และยังสอดคล้องกับ งานวิจัยของ อมร มะลาศรี (2554, น. 262 - 267) ได้พัฒนารูปแบบการประเมินความเสี่ยงทางการศึกษาสำหรับมหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อ พัฒนารูปแบบการประเมินความเสี่ยง ทางการศึกษาสำหรับมหาวิทยาลัยราชภัฏ โดย ได้ทดลองใช้รูปแบบการประเมินในมหาวิทยาลัยขนาดกลาง ที่ตั้งอยู่ในภาคตะวันออกเฉียงของสหรัฐอเมริกา จึงควรใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ตามมาตรฐานการปฏิบัติของโครงการ จะนำผลการประเมินไปใช้ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ภายในสถานศึกษา เมื่อพิจารณาจากบริบทของการประเมินหลักสูตรเดียวเท่านั้นไม่ได้เปรียบเทียบกับหลักสูตรอื่น จึงพิจารณาเลือกใช้เกณฑ์สัมบูรณ์ และยังคงสอดคล้องกับงานวิจัยของ อาทิตย์ อาจหาญ (2558, น. 207)พบว่าการพัฒนาแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายตามแนวทางของสถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี จะนำผลการประเมินไปใช้ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ภายในสถานศึกษา เมื่อพิจารณาจากบริบทของการประเมินหลักสูตรเดียวเท่านั้นไม่ได้เปรียบเทียบกับหลักสูตรอื่น จึงพิจารณาเลือกใช้เกณฑ์สัมบูรณ์

5.2.2 คู่มือการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

คู่มือการดำเนินการประเมินตามรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นเอกสารประกอบการดำเนินการประเมินตามรูปแบบการประเมิน ในงานวิจัยนี้ ประกอบด้วยสาระสำคัญต่าง ๆ ได้แก่ คำนำ สารบัญ สารบัญตาราง สารบัญภาพประกอบ หลักการและเหตุผล วัตถุประสงค์ของการประเมิน นิยามศัพท์ รูปแบบการประเมิน เป้าหมายของการประเมิน สิ่งที่มีประเมิน วิธีการประเมิน เกณฑ์การประเมิน บรรณานุกรม วัตถุประสงค์ของการพัฒนาคู่มือการดำเนินการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นไปเพื่อให้ผู้ทำการประเมินใช้ประกอบการประเมินตามรูปแบบที่ถูกต้อง ดังนั้นการดำเนินการใช้รูปแบบไปใช้ หากจะให้ผลการประเมินเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของการประเมิน ทั้งนี้เนื่องจากผู้ดำเนินการประเมินควรต้องปฏิบัติตามเงื่อนไข วิธีการ ที่กำหนดไว้ในคู่มือเสมอ สิ่งสำคัญที่ทำให้ประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานที่พัฒนาขึ้นบรรลุวัตถุประสงค์ คือ ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมินทุกฝ่าย จะต้องศึกษาเนื้อหาสาระของคู่มือการประเมินโดยละเอียด ทำให้ผลการประเมินคู่มือการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ เกี่ยวกับสาระและลักษณะทางกายภาพ พบว่า ผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่มีความเห็นสอดคล้องกันว่า สาระและลักษณะทางกายภาพของคู่มือการประเมินมีความเหมาะสมทุกรายการ สามารถนำไปใช้ประกอบแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานได้ ซึ่งสอดคล้องกับ แนวคิดของ ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 103) บุญชม ศรีสะอาด (2549, น. 41) Bardo and Hartman (1982, pp. 70 - 71) ดังนั้นการพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ ความชัดเจนของคู่มือการประเมินฯ และตรวจสอบความตรง (Validity) ของแบบประเมินอีกครั้ง จึงทำให้ได้องค์ประกอบ ตัวบ่งชี้หลัก และตัวบ่งชี้ย่อยที่มีคุณภาพ เป็นอย่างดี จากนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการประเมินฯ โดยได้ดำเนินการให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องมีความเข้าใจในแนวทางการประเมิน มุ่งหวังและมั่นใจว่ารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่พัฒนาขึ้น สามารถนำไปใช้ประเมินการจัดการเรียนรู้ได้จริง โดยสามารถอธิบายโครงสร้างที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบส่วนต่าง ๆ ง่ายต่อการทำความเข้าใจ เป็นแบบแผนในการประเมินที่แสดงให้เห็นถึงรายการที่ควรประเมิน เราควรพิจารณาในเรื่องอะไรบ้าง ซึ่งสอดคล้องกับ งานวิจัยของ เพ็ญประภา กวีพิทักษ์ (2550, น. 179) ผลการพัฒนาคู่มือการใช้รูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของครูภาษาต่างประเทศระดับประถมศึกษาในโรงเรียนมาตรฐานสากล คู่มือการประเมินฯ จัดทำ ขึ้นเพื่อใช้ประกอบการประเมินการจัดการเรียนรู้ครูภาษาต่างประเทศ ระดับประถมศึกษา โรงเรียนมาตรฐานสากล เนื้อหาสาระภายในคู่มือ ประกอบด้วย หลักการและเหตุผล วัตถุประสงค์ของการประเมิน นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในรูปแบบการประเมิน รูปแบบการประเมิน เป้าหมายของการประเมินองค์ประกอบ/ตัวบ่งชี้ในการประเมิน วิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมินผลการตรวจสอบความ

เหมาะสม ครอบคลุม ชัดเจนและของคู่มือการประเมิน ก่อนนำไปทดลองใช้ในสถานการณ์จริง พบว่า คู่มือการประเมิน มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด สามารถนำไปใช้ประกอบการประเมินตามรูปแบบการประเมินได้ และสอดคล้องกับงานวิจัยของนครชัย ชาญอุไร (2554, น. 288) ได้ศึกษาการพัฒนา รูปแบบการใช้ผลการประเมินคุณภาพภายนอกเพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ : การประยุกต์ใช้แนวคิดการวิจัยเพื่อพัฒนาองค์การผลการสร้างและพัฒนาคู่มือการใช้รูปแบบการใช้ผลการประเมินคุณภาพภายนอกเพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กคู่มือการใช้รูปแบบการใช้ผลการประเมินคุณภาพภายนอกเพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็ก ตามสาระสำคัญของรูปแบบฯ ที่พัฒนาขึ้นประกอบไปด้วยสาระสำคัญที่จำเป็นสำหรับ การใช้รูปแบบดังกล่าว หลักการและเหตุผล วัตถุประสงค์ของรูปแบบฯ เป้าหมายของรูปแบบฯรูปแบบฯ ขั้นตอนของรูปแบบฯ เกณฑ์การประเมิน และ ภาคผนวกผลการประเมินคู่มือการใช้รูปแบบการใช้ผลการประเมินคุณภาพภายนอกเพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็ก ของผู้ทดลองใช้รูปแบบการใช้ผลการประเมินคุณภาพภายนอก จำนวน 20 คน อยู่ในระดับมาก จึงสามารถใช้เป็นคู่มือประกอบการใช้รูปแบบการใช้ผลการประเมินคุณภาพภายนอกเพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กได้

5.2.3 ผลตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยการทดสอบครั้งนี้มุ่งพิจารณาคุณภาพของรูปแบบด้านความตรง (Validity) เป็นหลัก โดยใช้เทคนิคกลุ่มรู้จัก (Known Group Technique) โดยนำรูปแบบการประเมินที่มีประสิทธิภาพตามทฤษฎีหรือไม่ โดยการนำรูปแบบการประเมินฯ ที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่แบ่งออกเป็น 2 โรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษา และโรงเรียนที่ประสบปัญหาในการจัดการศึกษา และผลจากการวิจัยพบว่า โรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษามีผลการประเมินคุณภาพโดยรวมสูงกว่าโรงเรียนที่ประสบปัญหาในการจัดการศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นั้นแสดงว่ารูปแบบการประเมินฯ ที่พัฒนาขึ้นสามารถให้ผลการประเมินที่ตรงกับความเป็นจริง สามารถแยกโรงเรียนได้ถูกต้อง ซึ่งมีลักษณะของความตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) เพราะระบบการประเมินที่ดีต้องสามารถจำแนกความแตกต่างระหว่างบุคคลได้ชัดเจน ทั้งนี้เนื่องจาก รูปแบบการประเมินที่พัฒนาขึ้นมาอย่างมีประสิทธิภาพ มีดำเนินการเพื่อให้ทุกฝ่ายได้มีความเข้าใจหลักการและรายละเอียด ที่ถูกต้องเกี่ยวกับรูปแบบการประเมินฯ ว่าเป็นการประเมินเพื่อพัฒนาคุณภาพ นอกจากนี้รูปแบบยังมีมาตรฐาน ตัวชี้วัดที่ใช้ในการประเมินที่ผ่านขั้นตอนจากผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ความสามารถ ความเข้าใจในการจัดการศึกษาและใช้ผู้ทำการประเมินในแต่ละมาตรฐานและตัวชี้วัด รวมทั้งใช้วิธีการและเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เหมาะสมในแต่ละมาตรฐาน ทำให้เกิดความน่าเชื่อถือในการประเมินและที่สำคัญคือการได้มาซึ่งรูปแบบการประเมินที่ให้ทุกฝ่ายมีส่วนเกี่ยวข้องให้มีส่วนร่วมในการเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการประเมินดังกล่าว ซึ่งหลังจากที่ได้พัฒนารูปแบบในขั้นต้น

แล้ว จำเป็นต้องทดสอบความตรงของรูปแบบ เพราะว่ารูปแบบที่พัฒนาขึ้นถึงแม้ว่าจะพัฒนาโดยมีฐานมากทฤษฎี และแนวคิดที่ผ่านมาแล้ว หรือแม้กระทั่งได้รับการพิจารณาจากผู้เชี่ยวชาญ ก็ตามแต่ก็เป็นเพียงรูปแบบตามสมมติฐาน จึงจำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลจากสถานการณ์จริงเพื่อทดสอบดูว่ามีความเหมาะสมหรือไม่เพียงใด ซึ่งสอดคล้องกับ แนวคิดของ บุญชม ศรีสะอาด (2543, น. 101) ที่ได้ให้ความเห็นไว้ว่า หลังจากที่ได้พัฒนารูปแบบในขั้นแรกแล้วจำเป็นที่จะต้องทดสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบดังกล่าว เพราะรูปแบบที่พัฒนาขึ้นนั้นถึงแม้ว่าจะพัฒนาโดยมีรากฐานจากทฤษฎี แนวความคิด รูปแบบของคนอื่น และผลการวิจัยที่ผ่านมาหรือแม้กระทั่งได้รับการกลั่นกรองจากผู้เชี่ยวชาญแล้วก็ตาม แต่ก็ยังเป็นเพียงรูปแบบตามสมมติฐาน ซึ่งจำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลในสถานการณ์จริง หรือทำการทดลองนำไปใช้ในสถานการณ์จริง เพื่อทำการทดสอบดูว่ามีความเหมาะสมหรือไม่ เป็นรูปแบบที่มีประสิทธิภาพตามที่มุ่งหวังไว้หรือไม่ และชียงค์ พรหมวงศ์และคณะ (2536, น. 2) ได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาระบบหรือรูปแบบว่าควรมีขั้นตอนการวิเคราะห์องค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ ขึ้นสร้างรูปแบบและขั้นทดลองใช้โดยนำไปใช้ในสถานการณ์จริง และสอดคล้องกับงานวิจัยของ รัชณีเพ็ญ พลเยี่ยม (2555, น. 180) ได้ศึกษาการพัฒนาแบบการเทียบเคียงสมรรถนะในการประกันคุณภาพภายในคณะวิชาของมหาวิทยาลัยราชภัฏ ผลการดำเนินการตามรูปแบบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นได้นวัตกรรมด้านระบบสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจและแนวทางการพัฒนาคุณภาพการศึกษา ส่งผลทำให้ผลการประเมินคุณภาพภายในหลังการทดลองใช้รูปแบบมีค่าคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้นคิดเป็นร้อยละ 59.83 นั่นคือรูปแบบการเทียบเคียงสมรรถนะในการประกันคุณภาพภายในคณะวิชาของมหาวิทยาลัยราชภัฏมีประสิทธิภาพมาก

5.2.4 ผลการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในขั้นตอนนี้ได้ให้ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการทดลองใช้รูปแบบการประเมินได้แสดงความคิดเห็นที่มีต่อรูปแบบการประเมินฯ ดังกล่าว ผลการวิจัยพบว่าด้านความเป็นประโยชน์ (Utility Standard) มาตรฐานด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standard) มาตรฐานด้านความเหมาะสม (Propriety Standard) และมาตรฐานด้านความถูกต้องครอบคลุม (Accuracy Standard) มีผลการประเมินอยู่ในระดับมากที่สุด และเมื่อเปรียบเทียบความคิดเห็นที่มีต่อรูปแบบการประเมินฯ พบว่ามีความคิดเห็นไม่แตกต่างกัน นั่นแสดงว่า ผู้ประเมินรับรู้ร่วมกันว่ารูปแบบการประเมินฯ ที่พัฒนาขึ้นมีความเป็นประโยชน์ มีความเหมาะสม มีความเป็นไปได้อีก และมีความถูกต้อง ทั้งนี้เนื่องจาก ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเอกสาร แนวคิดในการจัดการศึกษา การประเมิน และการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ได้นำข้อมูลที่ได้นำมาวิเคราะห์ สังเคราะห์ องค์ประกอบของรูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ และได้สังเคราะห์องค์ประกอบ ตัวชี้วัดหลัก และตัวชี้วัดย่อย ของส่งที่มุ่งประเมิน จนได้ร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากนั้นผู้วิจัยได้การประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหา

ฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) เพื่อพิจารณาตรวจสอบความเหมาะสม ความครอบคลุม ความชัดเจนของคู่มือการประเมินฯ และตรวจสอบความตรง (Validity) ของรูปแบบ เมื่อการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR) เสร็จแล้วผู้วิจัยได้นำข้อเสนอแนะในการพัฒนารูปแบบและพัฒนาตัวชี้วัดที่ได้จากคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญมาปรับปรุงรูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ และได้นำคู่มือการประเมินที่ได้รับการแก้ไขแล้ว ไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร ผู้รับผิดชอบหรือครูผู้สอนโครงการ ซึ่งไม่ใช่บุคคลเดียวกันในขั้นตอนการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching : MACR) ตรวจสอบความเหมาะสม ความครอบคลุม ความชัดเจนของคู่มือการประเมินฯ และตรวจสอบความตรง (Validity) ของแบบประเมินอีกครั้ง จึงทำให้ต้องประกอบ ตัวชี้วัดหลัก และตัวชี้วัดย่อยที่มีคุณภาพ เป็นอย่างดี จากนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการประเมินฯ โดยได้ดำเนินการให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องมีความเข้าใจในแนวทางการประเมิน มุ่งหวังและมั่นใจว่ารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานที่พัฒนาขึ้น สามารถนำไปใช้ประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานฯ ได้จริง โดยสามารถอธิบายโครงสร้างที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบส่วนต่าง ๆ ง่ายต่อการทำความเข้าใจ เป็นแบบแผนในการประเมินที่แสดงให้เห็นถึงรายการที่ควรประเมิน เราควรพิจารณาในเรื่องอะไรบ้างซึ่งสอดคล้องกับ แนวคิดของ ศิริชัย กาญจนวาสี (2554, น. 103) บุญชม ศรีสะอาด (2549, น. 41) Bardo and Hartman (1982, pp. 70 – 71) ที่ว่าการพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานให้ข้อมูลสารสนเทศที่จะนำไปพัฒนาคุณภาพของการจัดการศึกษา จึงทำให้ได้รูปแบบที่มีความเป็นไปได้ ความเหมาะสม ความถูกต้อง และสุดท้ายคือสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ และสอดคล้องกับ รัตนะ บัวสนธ์ (2551, น. 94) กล่าวว่าการโดยใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา ซึ่งเป็นการนำวิธีการวิจัยมาใช้ในกระบวนการสร้าง และตรวจสอบคุณภาพของผลิตภัณฑ์ ทั้งนี้เพื่อให้เกิดความมั่นใจว่าผลิตภัณฑ์ที่สร้างขึ้นนั้นสามารถนำไปใช้ได้จริงตามวัตถุประสงค์ สอดคล้องกับงานวิจัยของ รัชณีเพ็ญ พลเยี่ยม (2555, น. 171) การพัฒนารูปแบบการเทียบเคียงสมรรถนะในการประกันคุณภาพภายในคณะวิชาของมหาวิทยาลัยราชภัฏ ผลการประเมินการใช้รูปแบบการเทียบเคียงสมรรถนะในการประกันคุณภาพภายในคณะวิชาของมหาวิทยาลัยราชภัฏ ในด้านความถูกต้อง ด้านความเหมาะสม ด้านความเป็นประโยชน์และด้านความเป็นไปได้ โดยผู้ใช้รูปแบบ จำนวน 45 คน โดยรวมอยู่ในระดับมาก และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้านความถูกต้อง ด้านความเหมาะสม ด้านความเป็นประโยชน์ และด้านความเป็นไปได้อยู่ในระดับมากทุกด้านและยังสอดคล้องกับงานวิจัยของเสถียรภักดิ์ มุขติ (2553, น. 218) พบว่า ผู้ทำการประเมินและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง มีความเห็นว่าผลการประเมินรูปแบบสถาบันวิจัย ของราชภัฏอุดรดิตถ์ ด้านความเป็นประโยชน์ (UtilityStandard) มาตรฐานด้านความเป็นไปได้

(Feasibility Standard) มาตรฐานด้านความเหมาะสม(Propriety Standard) และมาตรฐานด้านความถูกต้องครอบคลุม (Accuracy Standard) มีผลการประเมินอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด

5.3 ข้อเสนอแนะ

5.3.1 ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

5.3.1.1 การประเมินการรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานมีความสำคัญและความจำเป็นเพื่อใช้เป็นสารสนเทศในการปรับปรุงและพัฒนา ดังนั้นโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบคู่ขนาน สำนักงานควรได้รับการประเมินอย่างต่อเนื่อง

5.3.1.2 การประเมินการรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานมีขั้นตอนในการประเมินที่เหมาะสม ผู้ประเมินและผู้รับการประเมินควรศึกษาคู่มือการประเมินอย่างละเอียดให้มีความเข้าใจตรงกัน อันจะส่งผลต่อผลการประเมินเพื่อให้ได้สารสนเทศที่ถูกต้องที่สุด

5.3.1.3 หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ควรนำรูปแบบการประเมินฯ ดังกล่าวไปใช้พิจารณาเกี่ยวกับคุณภาพของการจัดการศึกษา และนำผลการประเมินมาวิเคราะห์ เพื่อกำหนดกลยุทธ์และใช้ในการวางแผน ปรับปรุงและพัฒนาคุณภาพของการจัดการศึกษาให้มีคุณภาพยิ่งขึ้นต่อไป

5.3.1.4 การนำผลการประเมินไปใช้ในการกำหนดกลยุทธ์ วางแผน ปรับปรุงและพัฒนาคุณภาพของการจัดการศึกษาให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น หน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรพิจารณาจัดอันดับผลการประเมินจากต่ำไปหาสูง ในกรณีการดำเนินการจัดการเรียนรู้อยู่ในระดับต่ำจำเป็นต้องบริหารจัดการให้สูงขึ้น ควรพิจารณาปรับปรุงพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาตามตัวบ่งชี้ที่กำหนด อันจะส่งผลให้ผลการจัดการเรียนรู้อันดับสูงขึ้น

5.3.1.5 สถานศึกษาแต่ละแห่งควรมีการกำหนดนโยบายในการบริหารจัดการเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานอย่างชัดเจนแล้วใช้รูปแบบการประเมินพร้อมทั้งคู่มือการใช้รูปแบบ การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานเป็นแนวทางซึ่งอาจปรับเปลี่ยนตัวชี้วัด เกณฑ์ และผู้ประเมินให้มีความเหมาะสมสอดคล้องกับบริบทของแต่ละสถานศึกษาเพื่อให้เกิดการประเมินการจัดการศึกษาและนำผลไปปรับปรุงการจัดการศึกษาทำให้สถานศึกษาเกิดการพัฒนามีประสิทธิภาพต่อไป

5.3.2 ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

5.3.2.1 ควรมีการวิจัยพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้อิงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานเฉพาะ ซึ่งจะได้ข้อมูลนำมาเป็นสารสนเทศในการกำหนดแนวทางในการพัฒนาควบคุมคุณภาพของการจัดการเรียนรู้อิงโครงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานเพิ่มขึ้น

5.3.2.2 ควรมีการวิจัยเพื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งเสริมคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนโครงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

5.3.2.3 ควรมีการวิจัยพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนโครงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานในโรงเรียนหรือสถานศึกษาอื่น



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY



บรรณานุกรม

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2550) เอกสารประกอบการพัฒนาหลักสูตรพัฒนาผู้นำการเปลี่ยนแปลง
เพื่อรองรับการกระจายอำนาจสำหรับผู้บริหารการศึกษาและผู้บริหารสถานศึกษา.
กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์คณะรัฐมนตรีและราชกิจจานุเบกษา.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551) หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ:
ชุมนุมเกษตรและสหกรณ์แห่งประเทศไทย จำกัด.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2558) แนวทางการจัดการศึกษาเรียนรู้ร่วมหลักสูตรอาชีวศึกษาและ
มัธยมศึกษาตอนปลาย. กรุงเทพฯ: ทวีศึกษา.
- กมลวรรณ ตังธนากานนท์. (2549). การประเมินสภาพจริง. วารสารครุศาสตร์. 34(3), 11-13.
- กฤติมา เหมวิภาต. (2551). การพัฒนาตัวบ่งชี้ เกณฑ์ และรูปแบบการประเมินหลักสูตรระดับ
ปริญญาบัณฑิต กลุ่มสาขาวิชามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.
- กฤษณา คิตดี. (2547). การพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็น
สำคัญ (วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กฤษมา ใจสบาย. (2556). การพัฒนารูปแบบการประเมินสมรรถนะนักศึกษา หลักสูตรครุศาสตร์
บัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตภาคใต้ตอนบน (วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต).
กรุงเทพฯ: รามคำแหง.
- กฤษมา ใจสบาย. (2551). กลยุทธ์การพัฒนาและการขับเคลื่อนการพัฒนาคุณลักษณะ ที่พึงประสงค์
ของนักเรียนโดยใช้เครือข่ายวิจัยการศึกษา: ภาคกลางตอนล่างกลุ่ม 2 และกรุงเทพมหานคร
(วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กาญจนา คำยาดี. (2553). การพัฒนารูปแบบการประเมินการฝึกอบรมข้าราชการทหารของ
กองทัพอากาศ: การประยุกต์ใช้การประเมินพหุแนวคิด. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.
- เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2550). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารที่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล
ขององค์กร. สืบค้นจาก <http://www.ifd.or.th>
- เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2548). การคิดเชิงวิเคราะห์ (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: ชัคเชสมิเดีย.
- คัมภีร์ สุตแท้. (2553). การพัฒนารูปแบบการบริหารงานวิชาการสำหรับโรงเรียนขนาดเล็ก 6
(วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต). มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.

- จเด็จ ทางเจริญ. (2545). *การบริหารกระบวนการ (Process Management) สู่ Productivity*.
กรุงเทพฯ: ตะวันออก.
- จิระ หงส์ดารมย์. (2552). *ทรัพยากรมนุษย์พันธุ์แท้*. สืบค้นจาก <http://gotoknow.org/blog/chirakm/29245>
- จิรัฐม ศิริรัตน์บัลล์. (2543). ประเด็นการการพัฒนาคุณภาพที่สมควรได้รับการศึกษาวิจัย: มุมมองของผู้ให้บริการ. *วารสารสาธารณสุข*. 15(5), 711-721.
- จำเนียร จวงตระกูล และธีรยุทธ์ เกียรติพิริยวงศ์. (2553). *โครงการศึกษารูปแบบและแนวทางเพื่อเพิ่มขีดความสามารถในการพัฒนาฝีมือแรงงาน กรมพัฒนาฝีมือแรงงาน*. กระทรวงแรงงาน.
กรุงเทพฯ: บริษัทศูนย์กฎหมายธุรกิจอินเทอร์เน็ตเนชั่นแนลจำกัด.
- เขาว์ อินโย. (2553). *การประเมินโครงการ*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ฉัตรนภา พรหมมา. (2528). *การพัฒนาเกณฑ์ประเมินภารกิจของภาควิชาคณิตศาสตร์ในวิทยาลัยครู (ปริญญาโทบัณฑิต)*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชัยยงค์ พรหมวงศ์. (2536). *การศึกษาทางไกลกับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์*. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ชัยลิขิต สร้อยเพชรเกษม. (2547). *การพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดกระบวนการเรียนรู้ของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต)*. พิษณุโลก: มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- เขาว์ อินโย. (2553). *การประเมินโครงการ*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ณรงค์ พิพัฒนาศัย. (2558). *กรณีศึกษาเวทีปฏิบัติการเรียนรู้ครั้งที่ 21 ระบบการศึกษามัธยมสมัยมาซีพ จบ 2 วุฒิ “มัธยม-ปวช.” เพิ่มทางเลือกแก่เยาวชน.เข้าถึงเมื่อ วันที่ 25 มีนาคม 2568*
- ณรงค์วิทย์ แสนทอง.(2545). *คู่มือการพัฒนาระบบการบริหารผลงานยุคใหม่*. กรุงเทพฯ :
เอช อาร์เซ็นเตอร์.
- ณัฐศักดิ์ จันทร์ผล. (2552). *การพัฒนารูปแบบการบริหารงาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ที่เน้นการกระจายอำนาจ*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ทิตนา แคมมณี. (ม.ป.ป.). *ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 10)*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิตนา แคมมณี. (2550). *ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 5)*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- ธิดา สกุรัตน์กุลชัย. (2553). *การพัฒนารูปแบบการประเมินการเรียนการสอนแบบสตูดิโอทางสถาปัตยกรรมโดยใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- นงราม เศรษฐพานิช. (2548). *การพัฒนาตัวบ่งชี้ผลการปฏิบัติงานในกระบวนการทำงาน สกศ*
สืบค้นจาก www.onec.go.th (8 มีนาคม 2548).
- นิตา ชูโต . (2538). *การประเมินโครงการ* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: พี.เอ็น.
- นครชัย ชาญอุไร.(2554.) *รูปแบบการใช้ผลการประเมินคุณภาพภายนอกเพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียน
ขนาดเล็กในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ : การประยุกต์ใช้แนวคิดการวิจัยเพื่อพัฒนาองค์การ*
(วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต). มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย, ศจีมาจ ณีวิเชียร และพิสมัย อรทัย. (2551) *กาสำรวจและสังเคราะห์ตัวบ่งชี้
คุณธรรมจริยธรรม*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค จำกัด.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวานิช. (2551). “*การพัฒนาตัวบ่งชี้การประเมิน*” *การประชุม
วิชาการ เปิดขอบฟ้าคุณธรรม จริยธรรม*. วันที่ 29 สิงหาคม 2551. โรงแรมแอมบาสเตอร์
- นงลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวานิช. (2545). *กระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ :
การประเมินและการ ประกัน*. กรุงเทพฯ: วี ที ซี คอมมิวนิเคชั่น.
- บุญใจ ศรีสถิตยน์รากูร. (2543). *ระเบียบวิธีการวิจัย : แนวทางปฏิบัติสู่ความสำเร็จ*. กรุงเทพฯ:
ยู แอนด์ ไอ อินเตอร์ มีเดีย.
- บัณฑิต อินสมบัติ. (2550). *กาพัฒนารูปแบบการประเมินความเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของ
สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน* (วิทยานิพนธ์การศึกษาดุษฎีบัณฑิต). พิษณุโลก: มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2553). *การพัฒนาหลักสูตรและการวิจัยเกี่ยวกับหลักสูตร*. กรุงเทพฯ: สุวีริยา
สาสน
- บุญชม ศรีสะอาด. (2546). *การวิจัยเบื้องต้น* (พิมพ์ครั้งที่ 8). กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาสน.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2549). *การวิจัยเพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียน* . กรุงเทพฯ : สุวีริยาสาสน.
- บุญชม ศรีสะอาด. และคณะ. (2552). *พื้นฐานการวิจัยการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กาฬสินธุ์:
ประสานการพิมพ์.
- ปิยะธิดา ปัญญา. (2558). *การวัดและการทดสอบแบบอิงกลุ่ม*. มหาสารคาม : ตักสิลาการพิมพ์.
- พูลสุข หิงคานนท์. (2549). *การพัฒนาแบบการจัดการองค์การของวิทยาลัยพยาบาลสังกัดกระทรวง
สาธารณสุข* (วิทยานิพนธ์ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พิรพัฒน์ วรรณแสงแก้ว. (2556) *การพัฒนาแบบการประเมินผลกาปฏิบัติงานแบบฐานสมรรถนะ
เพื่อการพัฒนาพนักงานในธุรกิจรักษาความปลอดภัย*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี
พระจอมเกล้าพระนครเหนือ.
- พิสนุ พงศรี. (2550). *วิจัยทางการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: พรอพเพอร์ตี้พริ้น.
- พิสนุ พงศรี. (2553). *เทคนิควิธีการประเมินโครงการ* (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ: ดานสุทธา
การพิมพ์

- เพ็ญประภา ก้วพิทักษ์. (2555). *การพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของครู
ภาษาต่างประเทศระดับประถมศึกษา โรงเรียนมาตรฐานสากล (วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญา
ดุสิตบัณฑิต).* มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ไพบูลย์ มีศิลป์. (2554). *การพัฒนารูปแบบการประเมินมาตรฐานวิชาชีพผู้สำเร็จการศึกษาระดับ
ประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง.* กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนคร
เหนือ.
- ไพศาล วรคำ. (2545). *การประเมินเน้นทฤษฎี : มิติของศาสตร์แห่งการประเมิน.* มหาสารคาม:
ตักศิลาการพิมพ์.
- ไพศาล วรคำ. (2559). *การวิจัยทางการศึกษา.* (พิมพ์ครั้งที่ 8). มหาสารคาม: ตักศิลาการพิมพ์.
- ภริณี วัชรสินธุ์. (2553). *การพัฒนารูปแบบการประเมินความสำเร็จของการจัดการความรู้ใน
สถาบันอุดมศึกษา: การประยุกต์ใช้เทคนิคแผนที่ผลลัพธ์และการวิเคราะห์เอสไอเอ็มแบบมีตัว
แปรแฝง.* กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มาลี สืบกระแส. (2552). *การพัฒนาแบบองค์การแห่งการเรียนรู้ของสำนักงานเขตพื้นที่
การศึกษา (วิทยานิพนธ์ปริญญาดุสิตบัณฑิต).* กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยสยาม.
- เยาวดี รางชัยกุล วิบูลย์ศรี. (2548). *การประเมินโครงการ : แนวคิดและแนวปฏิบัติ* (พิมพ์ครั้งที่ 4).
กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รณิดา ยะสาธะโร. (2555). *การพัฒนาตัวบ่งชี้ทักษะชีวิตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นสังกัด
องค์การบริหารส่วนจังหวัดอุดรธานี.* (วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต).
มหาสารคาม : มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2540). *การประเมินโครงการ : การวิจัยเชิงประเมิน* (พิมพ์ครั้งที่ 2).
กรุงเทพฯ: ต้นอ้อ แกรมมี.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2545). *การประเมินอภิมาน.* พิษณุโลก: มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2550). *ทิศทางและอาณาบริเวณการประเมิน* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ:
สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2551). *ปรัชญาวิจัย.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2558). *ทฤษฎีการประเมิน.* พิษณุโลก : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- รุ่ง แก้วแดง. (2541). *พฤติกรรมการศึกษาไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: พิษณุโลกปริ้นติ้งเซนเตอร์
- รุ่ง แก้วแดง. (2544). *ประกันคุณภาพการศึกษา : ทุกคนทำได้ไม่ยาก* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ:
ไทยวัฒนาพานิช.
- วิจารณ์ พานิช.(2555). *วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21.* กรุงเทพฯ: ตาตาพับลิเคชั่น
จำกัด.

- วิฑูรย์ มะโชคดี. (2550). *พัฒนาการของนโยบายคณะกรรมการบริหารจัดการภาครัฐ* (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- วินัย แสนมณี. (2531). *การพัฒนาารูปแบบแผนงานของระบบในโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่ของภาคตะวันออกเฉียงเหนือ* (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต). ขอนแก่น: มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- วิมลสิทธิ์ ทรยางกูร. (2549). *พฤติกรรมมนุษย์กับสภาพแวดล้อมมูลฐานทางพฤติกรรมเพื่อการออกแบบและวางแผน* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิโรจน์ สารรัตน์. (2556). *กระบวนการค้นคว้าใหม่ทางการศึกษา กรณีที่คณะต่อการศึกษาศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: ทิพย์วิสุทธิ์.
- วิโรจน์ สารรัตน์. (2553). *การวิจัยทางการบริหารการศึกษา: แนวคิดและกรณีศึกษา*. ขอนแก่น: คลังน่านาวิทยา
- วิโรจน์ สารรัตน์. (2548). *ผู้บริหารโรงเรียน: สามมิติการพัฒนาวิชาชีพสู่ความเป็นผู้บริหารที่มีประสิทธิผล* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: ทิพย์วิสุทธิ์.
- วิโรจน์ สารรัตน์. (2554). *การวิจัยทางการบริหารการศึกษา : แนวคิดและกรณีศึกษา*. ขอนแก่น: คลังน่านาวิทยา.
- วิโรจน์ สารรัตน์. (2555). *การวิจัยและพัฒนา. เอกสารประกอบการสอนระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น*. ขอนแก่น: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
- วิบุลาศ เจริญชัย. (2557). *การพัฒนาารูปแบบการบริหารหลักสูตรคู่ขนานวิชาชีพ ของโรงเรียนบ้านใหญ่-พิทยาคม ตามแนวคิดเทียบเคียงสมรรถนะ*. นครราชสีมา: นวัตกรรมผู้บริหาร.
- วิทยา เชียงกุล. (2550). *รายงานสภาวะการศึกษาไทย ปี 2550*. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้ง แอนพับลิชชิ่ง.
- วรรณิ์ แกมเกต. (2551). *วิธีวิทยาการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วรรณิ์ แกมเกต. (2540). *การพัฒนาตัวบ่งชี้ประสิทธิภาพการใช้ครู : การประยุกต์ใช้โมเดลสมการโครงสร้างกลุ่มพหุและโมเดลเอ็มทีเอ็มเอ็ม* (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์ดุสิตบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศุภามณ จันทร์สกุล. (2557). *ยุคสมัยของการประเมินผลและแนวคิดทฤษฎีของนักประเมิน*. *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยอีสเทิร์นเอเซีย ฉบับวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี*. 8(1).
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2554). *ทฤษฎีการประเมิน* (พิมพ์ครั้งที่ 8). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2543). *การประเมินการสอนระดับอุดมศึกษา*. กรุงเทพฯ: ทบวงมหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2547). *การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ*. ในคู่มือประเมินคุณภาพสถานศึกษา สำหรับผู้ประเมินภายนอก. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2550). *ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม* (พิมพ์ครั้งที่ 6). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2552). *ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม* (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2554). *ทฤษฎีการประเมิน* (พิมพ์ครั้งที่ 8). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศตายุ เชื้อโชติ. (2556). *การพัฒนารูปแบบการประเมินเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียนสำหรับนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา*. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- สมหญิง ลมูลพัทตร์. (2545). *ตัวชี้วัดวัฒนธรรมคุณภาพกลุ่มงานการพยาบาล โรงพยาบาลศูนย์*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมคิด พรหมจ้อย และคณะ. (2549). *การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมทางไกล เรื่อง การประเมินหลักสูตรสถานศึกษา*. สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช .
- สมคิด พรหมจ้อย และคณะ. (2549). *การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมทางไกล เรื่อง การกำกับติดตามและประเมิน ผลงานสำหรับหน่วยงานภาครัฐจังหวัดนนทบุรี*. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สมคิด พรหมจ้อย และคณะ. (2550) *เอกสารประกอบการบรรยาย เรื่อง การวิจัยและพัฒนาสำหรับครูและบุคลากรทางการศึกษา*. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สมบัติ ศุภวัชรการ. (2542). *การประเมินแผนปฏิบัติการประจำปี ของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดนครราชสีมา*. (วิทยานิพนธ์การศึกษาค้นคว้าอิสระปริญญาบริหารการศึกษ). มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- สมนึก ภัทธีธานี. (2555.) *การวัดผลทางการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 8). กทม: ประสานการพิมพ์.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. (2554). *วิธีทางการประเมินทางการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. (2549). *วิธีวิทยาการประเมินศาสตร์แห่งคุณค่า* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมาน อัสวภูมิ. (2537.) *การพัฒนาแบบการบริหารการประถมศึกษาระดับจังหวัด* (วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมาน อัสวภูมิ. (2551). *การบริหารการศึกษายุคใหม่ : แนวคิดทฤษฎีและการปฏิบัติ* (พิมพ์ครั้งที่ 4). อุบลราชธานี: หจก.อุบลกิจออฟเซทการพิมพ์.

- สุบรรณณ์ พันธวิศา และชัยวัฒน์ ปัญจพงษ์. (2522). *ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- สุพักตร์ พิบูลย์. (2544). *การวิจัยเพื่อการพัฒนาการเรียนรู้การวิจัยในชั้นเรียน*. นนทบุรี : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สุพักตร์ พิบูลย์. (2549). *การวิจัยและพัฒนาสำหรับครูและบุคลากรทางการศึกษา*. นนทบุรี: จตุพรดีไซด์.
- สิริมา ภิญโญนนตพงษ์. (2550). *การวิจัยการศึกษาด้านปฐมวัย*. [ม.ป.ท.: ม.ป.พ.].
- สุรศักดิ์ มีโชค. (2552). *การพัฒนาตัวบ่งชี้วัดความสำเร็จในการดำเนินงานของโรงเรียน ตามหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ตีรกานันท์. (2553). *สถิติชั้นพารามเมตริก*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ตีรกานันท์. (2555). *การวิเคราะห์ตัวแปรพหุในงานวิจัยทางสังคมศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่ 2)*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวลี ทวีบุตร. (2540). *การเปรียบเทียบผลการสร้างฉันทามติ และระดับการให้ความร่วมมือของผู้เชี่ยวชาญ ระหว่างการใช้เทคนิคเดลฟายแบบเดิมและเทคนิคเดลฟายแบบปรับปรุง ที่ใช้ในการประเมินความต้องการจำเป็น*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เสถียรภรณ์ มุขดี. (2553). *การพัฒนารูปแบบการประเมินสถาบันวิจัยและพัฒนามหาวิทยาลัยราชภัฏ (วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาดุสิตบัณฑิต)*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2542). *เกษตรทฤษฎีใหม่สู่การเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2543). *ทฤษฎีใหม่สู่การเรียนรู้มุ่งสู่เศรษฐกิจพอเพียง*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2558). *แนวทางการปฏิบัติตามระเบียบว่าด้วยการบริหารงบประมาณ พ.ศ.2548*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2556) *ข้อริเริ่มระดับโลกว่าด้วยการศึกษาดังมาก่อน*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค,
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2554). *รายงานผลการดำเนินงานขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง ในช่วง พ.ศ. 2552-2554*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา. (2557). *รายงานผลการศึกษาระดับสมบูรณ โครงการวิจัยเรื่อง การกำหนดแนวทางการพัฒนาการศึกษาไทยกับการเตรียมความพร้อมสู่ศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.

- สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา. (2555). *สภาวการณ์การศึกษาไทยในเวทีโลก พ.ศ. 2555*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- สำนักงานปฏิรูปการศึกษา. (2545). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ ศุภสภา.
- สำนักทดสอบทางการศึกษา. (2555). *คู่มือประเมินสมรรถนะสำคัญของผู้เรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6*. กรุงเทพฯ: สำนักงานพระพุทศศาสนาแห่งชาติ.
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2554). *การเสริมสร้างทักษะชีวิตตามจุดเน้นการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนระดับประถมศึกษา-มัธยมศึกษา*. กรุงเทพฯ: ชุมนุมเกษตรและสหกรณ์แห่งประเทศไทย จำกัด.
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2555). *แนวทางการพัฒนาทักษะชีวิตบูรณาการ การเรียน การสอน 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: ชุมนุมเกษตรและสหกรณ์แห่งประเทศไทย จำกัด.
- องอาจ นัยพัฒน์. (2551). *การออกแบบการวิจัย: วิธีการเชิงปริมาณ เชิงคุณภาพ และผสมผสานวิธีการ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- อนุวัฒน์ ฉินสูงเนิน. (2557). *การประเมินโครงการหลักสูตรคู่มือนานโรงเรียนเทศบาล 4 (เพาะชำ) เทศบาลนครนครราชสีมา*. นครราชสีมา: นวัตกรรมผู้บริหาร.
- อมร มะลาศรี. (2554). *การพัฒนารูปแบบการประเมินความเสี่ยงทางการศึกษาสำหรับมหาวิทยาลัยราชภัฏ (วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต)*. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- อรัญ ชุยกระเดื่อง. (2559). *สถิติสำหรับการวิจัย*. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.
- เอี่ยมพร หลินเจริญ.(2547). *การพัฒนาตัวบ่งชี้ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. พิษณุโลก: มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- อ้อมจิต แป้นศรี. (2551). *การพัฒนาแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบสองภาษา ในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาคุณวุฒิปริญญาตรี)*. พิษณุโลก: มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- อัมมาร สยามวาลา ดิลกะ ลัทธพิพัฒน์ และสมเกียรติ ตั้งกิจวานิชย์. (2552). *การปฏิรูปการศึกษา รอบใหม่ : สู่การศึกษาที่มีคุณภาพ*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- อาทิตยา ดวงมณี. (2540). *การพัฒนาตัวบ่งชี้ร่วมสำหรับความเป็นเลิศทางวิชาการสาขาทางการวิจัย การศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐ*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- อาทิตย์ อางหาญ. (2558). *การพัฒนาารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนห้องเรียนพิเศษวิทยาศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย* (วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต). มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- อุทุมพร จามรมาน. (2544). *การวิจัยในชั้นเรียนและโรงเรียนเพื่อพัฒนาผู้เรียน เล่มที่ 22*. กรุงเทพฯ: ฟีนี.
- AR Dictionary,” [Online]. Available from: <http://ardictionary.com/Model/5908>, 2008. [Retrieved 24 March 2010].
- Alkin, M.C. (1969). *Evaluation Theory Development*. Los Angeles : U.S.A.,
- Alkin, M.C., Daillak, R. & White, P. (1979) *Using Evaluations: Does Evaluation make a Difference?* Beverly Hills, CA: Sage Publications
- Avery, (1981). *Managing Organizational Behavior*. New York :West Publishing Company.
- Bardo, W. John and John J. Hartman. (1982). *Urban Sociology : A Systematic Introduction*. U.S.A. : F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Bender, Cornelia Johanna Getruida. (2008.) *A Life Skills Programmed for Learners in the Senior Phase: A Social Work Perspective*. 31 January 2008.
- Bickman, L. (1990) ,Using Program Theory to Describe and Measure Program Quality¹ In:Bickman, L. (ed.), *Advances in Program Theory*. New Direction in Program Evaluation.
- Blank, William E. (1993). *Handbook for Developing Competency-Based Training Programs*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc.
- Botvin, G.J. and others. “Preventing Tobacco and Alcohol use among Elementary School Students through Life Skills Training,(2003) ” *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*. 12(4) : 1-17.
- Brown, W. B. and D.J. Moberg. (1980.) *Organization Theory and Management : A Macro Approach*. New York : John Wiley and Sons.
- Burstien, L., J. Oakes and G. Guiton. (1992). *Encyclopedia of Educational Research*. 5th ed. New York : McMillan.
- Buosonte. (2005). The future of controlled randomized experiments: A briefing. *Evaluation Practice*, 15(3), 265–274.

- Chen, Li – Yu (Isabel). (1990). A Study of Glass Ceiling and Strategies for Women's Career Advancement. In Dissertation Abstracts International. Available: <http://proquest.umi.com>. [2012, May 19].
- Cronbach, L. J. (1963). Educational Psychology. New York : Harcourt Brace And World, Inc
- Cousins, J. B., & Earl, L. M. (1996). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397–418.
- Eisner, E. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism: Their form and Functions In Educational Evaluation. *Journal of Aesthetic Evaluation or Education*. 135-150.
- Erik W. Carter.(2005.) Factors Influencing Social Interaction Among High School Students with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers, *American Journal on Mental Retardation*, 110(5), 366–377.
- Darnelle H. Wilson. (2010) *VOCATIONAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL: A FUTURE OUTLOOK*. Barbara Butts Williams, Ph.D., Dean, School of Education.
- Daniel C. N. (2013) *CAREER DEVELOPMENT IN ALTERNATIVE HIGH SCHOOL STUDENTS*. Daniel Clark Nyhof, Ed.D.Department of Counseling, Adult and Higher EducationNorthern Illinois University.
- Davies, P.(1972.) *The American Heritage Dictionary of the English Language*. New York : AmericanHeritage Publishing.
- Debenham, John K. (1989). *Knowledge Systems Design*. New York : Prentice Hall.
- Deen, Mary K., J. Bailey, Sandra and Parker, Louise (2005). *Life Skills Evaluation System : Measuring Growth in Life Skills for Youth and Family Program*. Washington : Washington State University,
- Donovan, K. (2003.) The Development of a Comprehensive Assessment Model Designed to Evaluate theResponses of Institutions of Higher Education to College Student Alcohol and other DrugUse, *Dissertation Abstracts International*. 63(12), 6141 – B.
- English, G.B. and A.C.(1985.) English. *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*. New York: David McKay.

- Eisner, E. W. (1975, March). The perceptive eye: Toward a reformation of educational evaluation. Invited address, Division B, Curriculum and Objectives, American Educational Research Association, Washington, DC.
- Fetterman, D. M. (1984). *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*. 15(1)
- Good, V. Carter. (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Good, V. Carter. (2005). *Dictionary of Education*. (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S., (2005). Paradigmatic: controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E. G. (1985). Educational evaluation: The state of the art. Keynote address at the annual meeting of the Evaluation Network, St. Louis.
- Green, L. W., & Kreuter, M. W. (1997). *Health Promotion Planning: An Educational and Environmental Approach*. Toronto: May-field.
- House, E. R. (1978). *The Logic of Evaluation Argument*. Los Angeles: UCLA Center for study of evaluation.
- House, E. R. (1998). *The Logic of Evaluation Argument*. Los Angeles: UCLA Center for study of evaluation.
- Johnstone, James J.N. (1981). *Indicators of Education System*. London : Kogan Page,.
- Joyce, B.R., and Weil, M. (2000). *Models of Teaching*. (6th ed). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Julie, B.N. (2008.) *Children's Social Skills Training : Relative Effectiveness of Three Training Models*. Doctor's Thesis, Hackensack : Fairleigh Dickinson University.
- Jason B.B. (2008) *Using Computer-Based MUVES to Develop Social Skills in Elementary Children : An Exploratory Study*. Doctor's Thesis, Virginia : Counseling Regent University,.
- Keeve, J. P. (1988) *Educational Resrarch. Methodology and Measurement : An International Handbook*. Oxford : Pergaman Press,

- King, L., Lee, J. L., & Henneman, E. (2003.) *A collaborative practices model for critical care. American Journal of Critical Care*, 2(6), 444-449. Abstract retrieved November 27, 2003, from Pub Med database.
- King, L., Lee, J. L., & Henneman, E. (1999). Measurement of differences in motional intelligence of pre-service education leadership students and practicing. Dissertation Abstract International (Canada : East Carolina University), 2.
- King, L., Lee, J. L., & Henneman, E. (1993). Extraordinary Leadership in Education : Transformational and Transactional Leadership as Predictors of Effectiveness. Dissertation Abstracts International, 75(3), 12.
- Kirkpatrick, D. L. (1975). Techniques For Evaluating, Training Program. Evaluating Training Program. San Francisco: American Society For Training and Development.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Licon, C.V. (2004.) "An Evaluation Model of Sustainable Development Possibilities," *Dissertation Abstracts International*. 66(4) : 1388 – A ; July,
- McDonald. (1975). Using performance assessment for accountability purposes. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 3–10
- Nikleia, Eteokleous. (2011.) *Developing Youth's Cultural and Social Skills Through Social-virtual Curriculum*. Bradford : s.n.,
- Nadler, D.A. (1980.) "The Conceptualization of Educational Evaluation : An Analytical Review of the Literature," *Review of Educational Research*. 53, 117 – 128.
- Neeley, Shirley J. (2004.) *A Model Comprehensive Developmental Guidance and Counseling Program for Texas Public Schools*. Austun : Texas Education Agency,
- Nevo, D. (1983.) "The Conceptualization of Educational Evaluation : An Analytical Review of the Literature," *Review of Educational Research*. 53 : 117-128,
- Oxford Dictionary. (2005). *Oxford advanced learner's dictionary: international student's edition*. 7th ed. New Delhi, India: Oxford university press.
- Owing. (1973) .The infinite conversation, Transl. Susan Hanson, Minneapolis and London: University of California Press

- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1978). *Practical evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence*. New York: Warner Books
- Procter, Paul. (1978) *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman,.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment*. California : McCutchan Publishing.
- Raj, Madhu. (1996). *Encyclopedic Dictionary of Psychology and Education*. New Delhi : Anmol Publications PVT. Results of Cooperatives Learning Tasks, (2006). *Masters Abstracts International*, 44(2).
- Rippey, R.M. (1973) *Studies in Transactional Evaluation*. Berkely, CA: McCutchan
- Robert L. Hammond, S.L., & et al. (1967). *Good school for young children*. New York.
- Shapiro, L.E. (1988). *How to raise a child with a high EQ*. New York : Harper Collins.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523–540.
- Stake, R. E. (1971). *Measuring what learners learn* (mimeograph). Urbana, IL: Center For Instructional Research and Curriculum Evaluation. EVALUATION MODELS 97.
- Stake, R. E. (1974). *Nine approaches to educational evaluation*. Unpublished chart. Urbana IL: University of Illinois, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Stake, R. E. (1975). *Program evaluation: Particularly responsive evaluation*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University Evaluation Center, Occasional Paper No. 5.
- Stake, R. E. (1983). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation models*, Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stake, R. E. (1986). *Quieting reform*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

- Stake, R. E. (1988). *Seeking sweet water*. In R. M. Jaeger (ed.), *Complementary Methods for research in education*, Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sanders, W. L. and Horn, S. P. (1994). The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed Model Methodology in Educational Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(3), 299-311.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. AERA. *Monograph Series in Curriculum Evaluation*. No 1. Chicago: Rand McNally
- Scriven, M. (1973). *Goal-Free Evaluation*” In E.R. House(Ed.) *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Scriven, M. (2003). *Evaluation Theory and Metatheory*” In T.Kellaghan and Scriven, M. (2011). *The methodology of evaluation*. In R. E. Stake (ed.) *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (2001). *Evaluation perspectives and procedures*. In W. J. Popham (ed.), *Evaluation in education: Current applications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Scriven, M. (2007). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (1998), *Hard-won lessons in program evaluation*. *New Directions for Program Evaluation*, 58.
- Shadish, W.R.(1998). *Evaluation theory is who We Are*. *American journal of evaluation*. 19(1), 1-19.
- Stufflebeam D.L. and A.J. Shinkfield. (2007). *Evaluation Theory*. Models and Applications. San Francisco : Jossey-Bass.
- Stufflebeam D.L. and A.J. Shinkfield. (2008). *Evaluation Theory*. Models and Applications. San Francisco : Jossey-Bass.
- Stufflebeam D.L. and A.J. Shinkfield. (1981). *Meta Evaluation : Concepts, Standard, and Users*, *Educational Evaluation Methodology .The State of the Art*. Unpaged.
- Stufflebeam D.L. and others. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois : Peacock Publishing.
- Steiner, Elizabeth. (1988). *Educology*. Sydney : NSW.

- Slicker, Ellen K. and others. (2003.) *The Relationship of Parenting Style to Older Adolescent Life Skills Development in the United States*. Available from <http://you.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/3/227>> 2005.
- Stoner, A.F. and Wankel.C.(1986) *Management*. 3rded. New Delhi : Prentice – Hall,.
- O’ Sullivan. (2004). *Evaluative research*. New York: Russell Sage Foundation.
- Tammy T. Quinn. (2013). *An Investigation of Curriculum Integration In A Vocational School Setting: A Qualitative Study*. Doctoral Thesis Submitted in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree of Doctor of Education Educational Leadership : Northeastern University.
- Tymms, P. (1995). Setting up a national “value-added” system for primary education inEngland: Problems and possibilities. *Paper presented at the National Evaluation Institute,Kalamazoo, MI*.
- ThinkExist. (2008) *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco:Jossey Bass.
- Thornditke, E.L. and Barnhart. C.L. (1965). *Thornditke Barnhart Junior Dictionary*. New York: Doubledary and Company.
- Tosi, L. H. and Stephen, C. J. (1982). *Management*. 2nded. New York : John Wiley & Sons.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago press.
- Tyler, Ralph W. (2006). *The Steps of Curriculum Development*. Available from [www.triangcle.co.uk /pdf/validate asp?](http://www.triangcle.co.uk/pdf/validate.asp)
- Uthai Boonprasert. (1978). *A Comprehensive Model for Higher Education Institutional Planning in Thailand : The Case of Chulalongkorn University*. Doctor’s Thesis. Bangkok : University of Pittsburgh.
- Vanderwood. William Asher. (1993). *Educational Research*. 2 nd. Ed. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Watson, M. A., and Gryna. (2001). *F.MQ uality culture in small business : Four case studies*. *Quality Progress*, 41-48.
- Websters (1993). *Ninth new Collegiate Dictionary*. Springfield Massachusetts : Merrian Webster.

- Webster, M. (1995). Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. 11th ed. New York: Webster.
- Willer,R.(1987). *Effective Fund-Raising Management*. New York : Mahwah N.J.
- Williams, R.S. (1998). *Performance Management: Perspectives on Employee Performance*. Cornwall, England: TJ International.
- Woods, J.A. (1998). *The six values of a Quality Culture*. Available from: <http://www.execpc.com/cwlpudent/6values.html>.
- Wright, P.M. and Noe, R.A.(1996). *Management of Organizations*. Chicago, llinois : Times Mirror Higher Education Group.
- Wolf, W. S. (1975). Child nutritional health and the elementary school. *Dissertation AbstractsInternational*, 52, 4674 – A.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches And Practical Guideline*. New York: Longman Inc.

1. ผลการบันทึกจากการศึกษาเอกสาร

มาตรฐานด้านหลักการของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

1.1 กระทรวงศึกษาธิการมีนโยบายในการผลิตผู้เรียนด้านอาชีวศึกษาให้มากขึ้น เพื่อรองรับการจ้างงาน ทั้งภาคธุรกิจบริการ ภาคอุตสาหกรรม และ การเกษตร

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 52 ตัวชี้วัด)	เสถียรรัตน์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริดี (2553)	ธิดา (2553)	ไพฑูริย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อรรถจิต(2551)	ศตายุ (2556)	วินุลาศ (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010.	Gene Bottoms and Alice Prascnnc(1999)	Tammy T. Quinn(2013)	Daniel Clark Nyhof(2013)	
1.1.1 โรงเรียน มีการ ประชาสัมพันธ์ สร้าง ความเข้าใจ ให้นักเรียน ได้หันมาสนใจเรียน ทางด้านอาชีพซึ่งมีตลาด รองรับอย่างแน่นอนให้ มากขึ้น	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-
1.1.2 โรงเรียนสามารถเปิดสาขา วิชาชีพที่รองรับการจ้าง งาน ทั้งภาคธุรกิจบริการ ภาคอุตสาหกรรม และ ภาคการเกษตรตามความ ต้องการของท้องถิ่นและ สามารถเปิดสาขาวิชา ตอบสนองความต้องการ ของผู้เรียนได้	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓

1.2 เพิ่มโอกาสทางการศึกษาด้านวิชาชีพให้แก่ประชาชนวัยเรียนและวัยทำงานตามความถนัด ความสนใจ และสามารถเข้าถึงการอาชีวศึกษาได้ง่ายขึ้น

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรภักดิ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพบุย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้ออจิต(2551) ศตายุ (2556)	วินุลาศ (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms and Alice Presson(1989)	Tammy T. Quinn(2013)	Dalet Clark Nyhof(2013)
1.2.1 นักเรียนสามารถเข้า ศึกษาด้านวิชาชีพได้ ตามความสนใจด้าน วิชาชีพ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
1.2.2 โรงเรียนสามารถจัด การศึกษาวิชาชีพได้ อย่างสมบูรณ์ตาม หลักสูตรอาชีวศึกษา	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
1.2.3 โรงเรียนสามารถจัด การศึกษา สายสามัญ ให้เป็นไปตามหลักสูตร การศึกษาขั้นพื้นฐาน	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
1.2.4 ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติใน สถานประกอบการจริง	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
1.2.5 ผู้เรียนสามารถเข้าสู่ ตลาดแรงงาน ประกอบอาชีพอยู่ใน สังคมได้อย่างมี ประสิทธิภาพ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-

2.1 หลักสูตรมีโครงสร้างสอดคล้องกับหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพพุทธศักราช 2556 และหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เตรียมทัศน์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพฑูริย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อรรถจิต(2551)	ศตายุ (2556)	วินิตา (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ฉนพร(2552)	นกรชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Danelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms and Alice Presson(1989)	Tammy T. Quinn(2013)	Darel Clark Nyhof(2013)
2.1.1 หลักสูตรไม่มีความซ้ำซ้อนของรายวิชา	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
2.1.2 หลักสูตรมีการบูรณาการรายวิชา พื้นฐานของทั้งสองหลักสูตรได้อย่าง เหมาะสม	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
2.1.3 ผู้เรียนที่เรียนตามหลักสูตรการจัด การศึกษาแบบคู่ขนานต้อง เรียนใน วิชาพื้นฐาน 8 กลุ่มสาระจำนวน 41 หน่วยกิต รายวิชาเพิ่มเติมที่สอดคล้อง กับนโยบาย จุดเน้นของสถานศึกษา และรายวิชาที่จัดเพิ่มตามหมวดทักษะ วิชาชีพหลักสูตร ปวช. ไม่น้อยกว่า 71 หน่วยกิต กิจกรรมพัฒนาผู้เรียนไม่ต่ำ กว่า 360 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น ที่เรียน จำนวน 112 หน่วยกิต	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
2.1.4 กิจกรรมเสริมหลักสูตร ม.ปลาย 3 คาบ/สัปดาห์ ปวช. 2 คาบ/สัปดาห์	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
2.1.5 มีการปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณวิชาชีพ และกิจนิสัยที่ เหมาะสมในการทำงาน	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-

มาตรฐานที่ 2 ด้านโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา

2.2 จัดรายวิชาเพิ่มเติมที่สอดคล้องกับนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการ และ/หรือจุดเน้นของสถานศึกษา

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรภักดิ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพบุย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้อธจิต(2551)	ศตายุ (2556)	วินลาด (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพ(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms andAlice Presson(1989)	Tammy T. Quinn(2013)	Daiel Clark Nyhof(2013)
2.2.1 มีรายวิชาเพิ่มเติม สอดคล้องกับ ความต้องสภาพ การของท้องถิ่น หรือจุดเน้นของ สถานศึกษาและ อาเซียน	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-

มาตรฐานที่ 3 ด้านการจัดการเรียนการสอน

3.1 การจัดทำแผนการเรียนนี้ที่เหมาะสม

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรภักดิ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพบุย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้อธจิต(2551)	ศตายุ (2556)	วินลาด (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพ(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms andAlice Presson(1989)	Tammy T. Quinn(2013)	Daiel Clark Nyhof(2013)
3.1.1 แผนการเรียนสอดคล้องกับ หลักสูตรการจัดการ ศึกษา	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
3.1.2 คณะกรรมการมีการวาง แผนการเรียน การ ดำเนินการและ ประเมินผลร่วมกัน	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.1.3 ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตาม เป้าประสงค์	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓
3.1.4 การดำเนินการตามระบบ แบบแผนอย่างต่อเนื่อง	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓
3.1.5 มีการประเมินผลผู้เรียน ตามมาตรฐานวิชาชีพ	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 3 ด้านการจัดการเรียนการสอน

3.2 มีวิธีการคัดเลือกนักเรียนที่เข้าเรียนโครงการนี้ที่เหมาะสม

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรภักดิ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพฑูริย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุลมา (2556)	จิราพัฒน์(2556)	อ้อธิติ(2551)	ศศายุ (2556)	วินุลาศ (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms and Alice Presson(1989)	Tammy T. Quim(2013)	Daniel Clark Nyhof(2013)
3.2.1 โรงเรียนมีการกำหนดคุณสมบัติและการคัดเลือกผู้เรียนในโครงการ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
3.2.2 โรงเรียนมีการสำรวจความต้องการของผู้เรียนก่อนจัดสาขาวิชาให้ผู้เรียน	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 3 ด้านการจัดการเรียนการสอน

3.3 ครูผู้สอนมีคุณสมบัติครบตามเกณฑ์ที่หลักสูตรกำหนด คือ มีวุฒิการศึกษาตรงตามสาขาที่เปิด มีความรับผิดชอบ มีความเข้าใจในการจัดการศึกษา ต้องเข้ารับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรรัตน์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพบูลย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้ออจิต(2551)	ศศายุ (2556)	วินุลาศ (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms andAlice Presson(1989)	Tammy T. Quinn(2013)	Datel Clark Nyhof(2013)
3.3.1 มีครูครบทั้งสายสามัญและสายอาชีว	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	-
3.3.2 ครูมีความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.3.3 ครูมีการจัดการเรียนรู้โดยสอดแทรกคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่ดีงามในทุกกลุ่มสาระ	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-

มาตรฐานที่ 3 ด้านการจัดการเรียนการสอน

3.4 สื่อนวัตกรรมเพื่อการจัดการเรียนรู้ และการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรภาคณ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพฑูริย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้อเจ็ด(2551)	ศตายุ (2556)	วินุลาศ (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms and Alice	Tammy T. Quinn(2013)	Daiel Clark Nyhof(2013)
3.4.1 ส่งเสริมการมีส่วนร่วม วางแผนการผลิต นวัตกรรมและเทคโนโลยี หรือ นวัตกรรม เพื่อการเรียนรู้	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
3.4.2 ระดับความพึงพอใจต่อการใช้นวัตกรรม	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 3 ด้านการจัดการเรียนการสอน

3.5 การมีส่วนร่วม และสนับสนุนจากผู้ปกครอง และชุมชน

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสวีระวัฒน์ (2553)	กาญจน (2553)	ภริณี (2553)	จิตา (2553)	ไพบุย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสม (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้ออจิต(2551)	ศตายุ (2556)	วิมลภาศ (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson 10102)	Gene Bottoms andAlice	Tammy T. Quinn(2013)	Datel Clark Nyhof(2013)	
3.5.1. ชุมชนให้การสนับสนุน การจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-
3.5.2. ชุมชนมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ในด้านต่างๆ เป็นอย่างดี	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 3 ด้านการจัดการเรียนการสอน

3.6 การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรรัตน์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริดี (2553)	ธิดา (2553)	ไพฑูย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อัธฉิต(2551)	ศตายุ (2556)	วินุลาต (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010, Gene Bottoms andAlice Tammy T. Quinn(2013) Darel Clark Nyhof(2013)			
3.6.1. มีการวัด และประเมินผลตามข้อปฏิบัติของหลักสูตร	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	
3.6.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวัด และประเมินมีความหลากหลาย และเหมาะสมกับผู้เรียน	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.6.3 มีเกณฑ์การวัดผลประเมินผล ทั้งสายสามัญและสายอาชีพ	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓

มาตรฐานที่ 4 ด้านการสำเร็จการศึกษา

4.1 การศึกษาครบตามโครงสร้างหลักสูตรของการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรภักดิ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพฑูริย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้อธจิต(2551)	ศดาญ (2556)	วินิตา (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ชนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Damelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms and Alice Presson(1989)	Tammy T. Quinn(2013)	Dalel Clark Nyhof(2013)
4.1.1 มีเกณฑ์การสำเร็จการศึกษาที่ชัดเจน คือ ผู้สำเร็จการศึกษาสายสามัญต้องเรียนไม่ต่ำกว่า 81 หน่วยกิต และสายอาชีพไม่น้อยกว่า 103 หน่วยกิต	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
4.1.2 มีการประเมินมาตรฐานวิชาชีพ	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 4 ด้านการสำเร็จการศึกษา

4.2 การเทียบโอนผลการเรียนของผู้เรียน

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เศียรรัคณ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริติ (2553)	ธิตา (2553)	ไพพลย์ (2554)	อาทิติย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้อธจิต(2551)	ศดาญ (2556)	วิญลาศ (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปริชดา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010.	Gene Bottoms andAlice	Tammy T. Quinn(2013)	Daiel Clark Nyhoff(2013)
4.2.1. มีจัดทำตารางเทียบโอนรายวิชาจากมาตรฐานการเรียนรู้ในหลักสูตรสถานศึกษาการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกับหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2556 ที่ชัดเจน	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 5 ด้านการประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

5.1 มีระบบการคัดเลือกนักเรียน

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรภักดิ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพบุตร์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้อจจิต(2551)	ศตายุ (2556)	วิมลดา (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms andAlice	Tammy T. Quinn(2013)	Daiel Clark Nyhof(2013)
5.1.1 ผู้เรียนมีความสมัครใจที่จะเรียนและทำตามเงื่อนไขที่หลักสูตรกำหนด	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 5 ด้านการประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

5.2 มีการพัฒนาคุณภาพครูผู้สอนทั้งสายสามัญและสายอาชีพ

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรภักดิ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพบุตร์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้อจจิต(2551)	ศตายุ (2556)	วิมลดา (2557)	เพ็ญประภา (2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms andAlice	Tammy T. Quinn(2013)	Daiel Clark Nyhof(2013)
5.2.1 ครู/อาจารย์ได้รับการเพิ่มพูนความรู้/ประสบการณ์	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 5 ด้านการประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

5.3 มีระบบการบริหารความเสี่ยง

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรภักดิ์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	ธิดา (2553)	ไพบุลย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พีรพัฒน์(2556)	อรรถจิต(2551)	ศตายุ (2556)	วิมลาศ (2557)	เพ็ญประภา(2555)	จันทพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไฉยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2011)	Gene Bottoms and Alice	Tammy T. Quinn(2013)	Daiel Clark Nyhof(2013)
5.3.1 มีแผนการดำเนินงานเพื่อ บริหารความเสี่ยง	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
5.3.2 การจัดทำแผนปฏิบัติการ ประจำปี	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
5.3.3 มีการนำผลการประเมินไป ปรับปรุงโครงการอย่าง ต่อเนื่อง	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 5 ด้านการประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

5.4 การค้นคว้า วิจัย นวัตกรรมร่วมกัน ระหว่างผู้เรียนและสถานประกอบการในการพัฒนาวิชาชีพ

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรรัตน์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภรดี (2553)	ธิดา (2553)	ไพบุณย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้อธิดา(2551)	ศดาญ (2556)	จินดาต (2557)	เพ็ญประภา(2555)	จนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไฉยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms andAlice	Tammy T. Quinn(2013)	Daiei Clark Nyhof(2013)	
5.4.1. ส่งเสริมการมีส่วนร่วม ในการค้นคว้า วางแผนการจัดทา การผลิต เผยแพร่ ถ่ายทอดและนา โครงการหรือ โครงการวิชาชีพไป ใช้ให้เกิดประโยชน์	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓

มาตรฐานที่ 5 ด้านการประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน
5.5 มีการพัฒนาแหล่งการเรียนรู้

ตัวชี้วัดย่อย (จำนวน 42 ตัวชี้วัด)	เสถียรรัตน์ (2553)	กาญจนา (2553)	ภริณี (2553)	จิตา (2553)	ไพบุลย์ (2554)	อาทิตย์(2558)	กุสุมา (2556)	พิรพัฒน์(2556)	อ้อจจิต(2551)	ศตายุ (2556)	วินุลาศ (2557)	เพ็ญประภา(2555)	ธนพร(2552)	นครชัย(2554)	ปรีชา(2552)	สมภาพร(2555)	กฤษณา(2547)	ไชยยศ(2250)	Darnelle H. Wilson (2010,	Gene Bottoms andAlice	Tammy T. Quinn(2013)	Dael Clark Nyhoff(2013)	
5.5.1 จัดให้มีแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้แบบคู่ขนาน	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5.5.2 มีสถานประกอบการร่วมโครงการครบตามอาชีพที่เปิดเรียน	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5.5.3 ผู้ปกครองนักเรียนในโครงการมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นและประเมินโครงการ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓

ภาคผนวก



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

ภาคผนวก ก

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

2. แบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

แบบสัมภาษณ์เพื่อการวิจัย

เรื่อง การพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัด
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

คำชี้แจง

1. แบบสัมภาษณ์นี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อใช้ในการกำหนดกรอบแนวคิดในการร่างรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

2. ในการสัมภาษณ์นี้ ผู้วิจัยจะนำข้อมูลที่ได้นำไปใช้ในการวิจัยเท่านั้น และเก็บข้อมูลไว้เป็นความลับ ไม่มีผลกระทบใดๆ ต่อผู้ให้สัมภาษณ์ จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์ท่านให้ข้อมูลที่เป็ความจริงที่สุดอันจะส่งผลดีต่อการนำข้อมูลไปใช้ในการพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

3. แบบสัมภาษณ์ฉบับนี้ ต้องการสัมภาษณ์ในกรอบ แบ่งออกเป็น 2 ตอน

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ตอนที่ 2 ความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ขอขอบคุณในความอนุเคราะห์ที่ได้รับจากท่าน

นางกรนันท์ วรรณทวี

นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

โทร 0910618701 อีเมลล์ koranun.1972@gmail.com

วันที่.....เดือน..... พ.ศ..... สถานที่สัมภาษณ์..... สัมภาษณ์เวลา.....ถึง.....

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงาน

คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานที่จัดทำการสอนในโรงเรียนมัธยมศึกษา จัดขึ้นเพื่อจุดประสงค์ใด และมีการจัดการศึกษาในลักษณะนี้มานานเท่าไร และทำอย่างไรที่ผ่านมา

ตอนที่ 2 ความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวทางการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา

สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1. สภาพการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงาน

คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ผ่านมามีการประเมิน เป็นอย่างไร

2. การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะทำการประเมินเพื่อจุดประสงค์ใดบ้าง

3. การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะต้องประเมินอะไร และประเมินด้านใดบ้าง

4. ท่านคิดว่าหากมีการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานควรประกอบด้วยประเด็นสำคัญใดบ้าง ที่จะเพิ่มเติมจากโรงเรียนปกติที่ไม่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน

5. การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะมีวิธีการดำเนินการประเมินอย่างไร เพื่อให้ครอบคลุมและสามารถนำไปใช้ได้จริง ควรประเมินอย่างไร

6. ท่านคิดว่าควรมีใครบ้างที่จะทำหน้าที่เป็นผู้ประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

7. ท่านคิดว่าควรมีเกณฑ์การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน อย่างไร

3. แบบประเมินดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์

ตารางที่ ก.1

ดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์

ข้อคำถาม	ระดับความสอดคล้อง		
	สอดคล้อง	ไม่แน่ใจ	ไม่สอดคล้อง
1. การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานที่จัดทำการสอนในโรงเรียนมัธยมศึกษา จัดขึ้นเพื่อจุดประสงค์ใด และมีจัดการศึกษาในลักษณะนี้มานานเท่าไร และทำอย่างไรที่ผ่านมา			
2. การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะทำการประเมินเพื่อจุดประสงค์ใดบ้าง			
3. การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะต้องประเมินอะไร และประเมินด้านใดบ้าง			
4. ท่านคิดว่าหากมีการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานควรประกอบด้วยประเด็นสำคัญใดบ้าง ที่จะเพิ่มเติมจากโรงเรียนปกติที่ไม่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน			
5. การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะมีวิธีการดำเนินการประเมินอย่างไร เพื่อให้ครอบคลุมและสามารถนำไปใช้ได้จริง ควรประเมินอย่างไร			
6. ท่านคิดว่าควรมีใครบ้างที่จะทำหน้าที่เป็นผู้ประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน			
7. ท่านคิดว่าควรมีเกณฑ์การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างไร			

4. ผลการประเมินดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์

ตารางที่ ก.2

ผลการประเมินดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์

ข้อคำถาม	ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญคนที่			รวม	IOC
	1	2	3		
1. การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานที่จัดทำการสอนในโรงเรียนมัธยมศึกษา จัดขึ้นเพื่อจุดประสงค์ใด และมีการจัดการศึกษาในลักษณะนี้มานานเท่าไร และทำอะไรที่ผ่านมา	+1	+1	+1	3	1
2. การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะทำการประเมินเพื่อจุดประสงค์ใดบ้าง	+1	+1	+1	3	1
3. การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะต้องประเมินอะไร และประเมินด้านใดบ้าง	+1	+1	+1	3	1
4. ท่านคิดว่าหากมีการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานควรประกอบด้วยประเด็นสำคัญใดบ้าง ที่จะเพิ่มเติมจากโรงเรียนปกติที่ไม่มีการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน	+1	+1	+1	3	1
5. การประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะมีวิธีการดำเนินการประเมินอย่างไร เพื่อให้ครอบคลุมและสามารถนำไปใช้ได้จริง ควรประเมินอย่างไร	+1	+1	+1	3	1
6. ท่านคิดว่าควรมีใครบ้างที่จะทำหน้าที่เป็นผู้ประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	+1	+1	+1	3	1
7. ท่านคิดว่าควรมีเกณฑ์การประเมินจัดการศึกษาแบบคู่ขนาน ของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน อย่างไร	+1	+1	+1	3	1



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

ภาคผนวก ง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

1. แบบประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

แบบประเมินรูปแบบการประเมิน

การจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

คำชี้แจง

1. แบบสอบถามฉบับนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อใช้ประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยพิจารณาลักษณะตามรายการประเมิน

2. การตอบแบบสอบถามขอให้ท่านทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับระดับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด โดยมีรายละเอียดในการตอบดังนี้

5 หมายถึง รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะที่ประเมินอยู่ในระดับ **มากที่สุด**

4 หมายถึง รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะที่ประเมินอยู่ในระดับ **มาก**

3 หมายถึง รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะที่ประเมินอยู่ในระดับ **ปานกลาง**

2 หมายถึง รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะที่ประเมินอยู่ในระดับ **น้อย**

1 หมายถึง รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะที่ประเมินอยู่ในระดับ **น้อยที่สุด**

ตัวอย่าง

ข้อ	รายการประเมิน	ระดับการประเมิน				
		5	4	3	2	1
0.		✓			

คำอธิบาย

1. คำตอบ ✓ ในช่องระดับการประเมิน การให้คะแนน 4 แสดงว่า ผู้ตอบมีความคิดเห็นว่ารูปแบบรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะที่ประเมินอยู่ในระดับ มีลักษณะที่ประเมินอยู่ในระดับ **มาก**

2. ความคิดเห็นที่ได้จากท่านมีประโยชน์และความสำคัญอย่างยิ่งต่อการประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีลักษณะที่ประเมินอยู่ในระดับ ขอความอนุเคราะห์ท่านในการตอบคำถามทุกข้อ

ข้อ	รายการประเมิน	ระดับการประเมิน				
		5	4	3	2	1
ด้านความเหมาะสม (Propriety Standards)						
1	รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความสอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของกระทรวงศึกษาธิการ					
2	รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความเหมาะสมในการประเมินตามมาตรฐานการประเมิน					
3	ผู้ทำการประเมิน ได้แก่ ผู้บริหาร คณะกรรมการดำเนินโครงการ ครูผู้สอน มีความเหมาะสม และน่าเชื่อถือ เพราะประเมินจากหลายฝ่ายถ่วงดุลได้					
4	รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความเป็นธรรม มีความโปร่งใส และสามารถตรวจสอบได้					
ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standards)						
5	รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์จริงได้					
6	รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถทำความเข้าใจได้ง่ายไม่ยุ่งยากซับซ้อน					
ความถูกต้อง (Accuracy Standards)						
8	ผลการประเมินที่ได้มาจากสภาพปัญหา บริบทได้ถูกต้อง					
9	การประเมินทำตามขั้นตอนที่ระบุไว้ในจุดประสงค์และทำการประเมินตามลำดับขั้นถูกต้อง					
10	ผลการประเมินที่ได้จากรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความถูกต้องตามสภาพจริง					
11	กำหนดวัตถุประสงค์ตรงตามที่ต้องการประเมิน					

ข้อ	รายการประเมิน	ระดับการประเมิน				
		5	4	3	2	1
ด้านความเป็นประโยชน์(Utility Standards)						
12	รูปแบบการประเมินฯ มีเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินที่มีความเที่ยงตรงและมีความเชื่อมั่น ทำให้ได้ข้อสรุปที่มีความถูกต้อง					
13	รายงานผลการประเมินฯ ตามรูปแบบการประเมินฯ มีความถูกต้องและตรงกับสภาพความเป็นจริง					
14	รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีประโยชน์ต่อระบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานโดยรวมของโรงเรียน					
15	สารสนเทศที่ได้จากการประเมินตามรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถตอบสนองความต้องการ และเกิดประโยชน์ต่อผู้ใช้					
16	สารสนเทศที่ได้จากการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ในการพัฒนาปรับปรุงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานให้มีคุณภาพมากขึ้น					

ข้อเสนอแนะอื่น ๆ

.....
 RAJARHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

(ลงชื่อ).....ผู้ประเมิน

(.....)

ตำแหน่ง.....สังกัด.....

วันที่เข้าประเมิน.....

ขอขอบพระคุณอย่างสูงในความอนุเคราะห์ของท่าน

กรณันท์ วรรณทวี (ผู้วิจัย)

2. แบบประเมินดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อความกับวัตถุประสงค์แบบประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

องค์ประกอบรูปแบบการประเมิน	ระดับความสอดคล้อง		
	สอดคล้อง	ไม่แน่ใจ	ไม่สอดคล้อง
<u>ด้านความเหมาะสม</u>			
1. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความสอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของกระทรวงศึกษาธิการ			
2. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความเหมาะสมในการประเมินตามมาตรฐานการประเมิน			
3. ผู้ทำการประเมิน ได้แก่ ผู้บริหาร คณะกรรมการดำเนินโครงการ ครูผู้สอน มีความเหมาะสม และน่าเชื่อถือ เพราะประเมินจากหลายฝ่ายถ่วงดุลได้			
4. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความเป็นธรรม มีความโปร่งใส และสามารถตรวจสอบได้			
<u>ด้านความเป็นไปได้</u>			
5. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์จริงได้			
6. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถทำความเข้าใจได้ง่ายไม่ยุ่งยากซับซ้อน			
<u>ด้านความถูกต้อง</u>			
8. ผลการประเมินที่ได้มาจากสภาพปัญหา บริบทได้ถูกต้อง			

องค์ประกอบรูปแบบการประเมิน	ระดับความสอดคล้อง		
	สอดคล้อง	ไม่แน่ใจ	ไม่สอดคล้อง
9. การประเมินทำตามขั้นตอนที่ระบุไว้ในจุดประสงค์ และทำการประเมินตามลำดับขั้นถูกต้อง			
10. ผลการประเมินที่ได้จากรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความถูกต้องตามสภาพจริง			
11. กำหนดวัตถุประสงค์ตรงตามที่ต้องการประเมิน			
12. รูปแบบการประเมินฯ มีเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินที่มีความเที่ยงตรงและมีความเชื่อมั่น ทำให้ได้ข้อสรุปที่มีความถูกต้อง			
13. รายงานผลการประเมินฯ ตามรูปแบบการประเมินฯ มีความถูกต้องและตรงกับสภาพความเป็นจริง			
ด้านความเป็นประโยชน์			
14. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีประโยชน์ต่อระบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานโดยรวมของโรงเรียน			
15. สารสนเทศที่ได้จากการประเมินตามรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถตอบสนองความต้องการ และเกิดประโยชน์ต่อผู้ใช้			
16. สารสนเทศที่ได้จากการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ในการพัฒนาปรับปรุงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานให้มีคุณภาพมากขึ้น			

3. ผลการประเมินดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อความกับวัตถุประสงค์แบบประเมินรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ข้อความ	ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญคนที่			รวม	IOC
	1	2	3		
ด้านความเหมาะสม	+1	+1	+1	3	1
1. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความสอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของกระทรวงศึกษาธิการ	+1	+1	+1	3	1
2. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความเหมาะสมในการประเมินตามมาตรฐานการประเมิน	+1	+1	+1	3	1
3. ผู้ทำการประเมิน ได้แก่ ผู้บริหาร คณะกรรมการดำเนินโครงการ ครูผู้สอน มีความเหมาะสม และน่าเชื่อถือ เพราะประเมินจากหลายฝ่ายถ่วงดุลได้	+1	+1	+1	3	1
4. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความเป็นธรรม มีความโปร่งใส และสามารถตรวจสอบได้	+1	+1	+1	3	1
ด้านความเป็นไปได้					
5. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์จริงได้	+1	+1	+1	3	1
6. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถทำความเข้าใจได้ง่ายไม่ยุ่งยากซับซ้อน	+1	+1	+1	3	1
ด้านความถูกต้อง					

ข้อความคำถาม	ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญคนที่			รวม	IOC
	1	2	3		
8. ผลการประเมินที่ได้มาจากสภาพปัญหา บริบทได้ถูกต้อง	+1	+1	+1	3	1
9. การประเมินทำตามขั้นตอนที่ระบุไว้ในจุดประสงค์ และทำการประเมินตามลำดับขั้นถูกต้อง	+1	+1	+1	3	1
ด้านความเหมาะสม	+1	+1	+1	3	1
10. ผลการประเมินที่ได้จากรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความถูกต้องตามสภาพจริง	+1	+1	+1	3	1
11. กำหนดวัตถุประสงค์ตรงตามที่ต้องการประเมิน	+1	+1	+1	3	1
12. รูปแบบการประเมินฯ มีเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินที่มีความเที่ยงตรงและมีความเชื่อมั่น ทำให้ได้ข้อสรุปที่มีความถูกต้อง	+1	+1	+1	3	1
13. รายงานผลการประเมินฯ ตามรูปแบบการประเมินฯ มีความถูกต้องและตรงกับสภาพความเป็นจริง	+1	+1	+1	3	1
ด้านความเป็นประโยชน์					
14. รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีประโยชน์ต่อระบบการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานโดยรวมของโรงเรียน	+1	+1	+1	3	1
15. สารสนเทศที่ได้จากการประเมินตามรูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถตอบสนองความต้องการ และเกิดประโยชน์ต่อผู้ใช้	+1	+1	+1	3	1
16. สารสนเทศที่ได้จากการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ในการพัฒนาปรับปรุงการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานให้มีคุณภาพมากขึ้น	+1	+1	+1	3	1

ภาคผนวก จ

ตัวอย่างหนังสือราชการ



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๘๐๑

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๒๒ มีนาคม ๒๕๕๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา

เรียน อาจารย์ ดร.พงศ์ธร โพธิ์พูลศักดิ์

ด้วย นางกรรณิ์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นได้ด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็น ผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลประกอบการทำวิทยานิพนธ์

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๘๐๑



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๒๒ มีนาคม ๒๕๕๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ว่าที่ ร.ท. ดร.ณัฐชัย จันทชุม

ด้วย นางกรนันท์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นได้ด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็น ผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา
โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๗๔-๒๖๒๒
www.edurmu.ac.th

ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๘๐๑



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๒๒ มีนาคม ๒๕๕๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมประสงค์ เสนารัตน์

ด้วย นางกรนันทน์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นได้ด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็น ผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๘๐๖

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๒๒ มิถุนายน ๒๕๕๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน นายวิวัฒน์ ปัญจมะวัตติ

ด้วย นางกรรณิณี วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็น ผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลประกอบการทำวิทยานิพนธ์

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๗๔-๒๖๒๒

www.edurmu.ac.th

ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๘๐๖



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๒๒ มิถุนายน ๒๕๕๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน นายตวง อันทะไชย

ด้วย นางกรรณิณี วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็น ผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลประกอบการทำวิทยานิพนธ์

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๘๐๖



มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๒๒ มิถุนายน ๒๕๕๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน นายพิทยา โยวะผุย

ด้วย นางกรนันทน์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็น ผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลประกอบการทำวิทยานิพนธ์

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๗๔-๒๖๒๒

www.edurmu.ac.th



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๘๓๙

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๕ กรกฎาคม ๒๕๕๙

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญในการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ
(Multi Attribute Consensus Reaching: MACR)

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ญาณภัทร สีหะมงคล

ด้วย นางกรนันท วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็น ผู้เชี่ยวชาญในการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR)

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๓๔-๒๖๒๒

www.edurmu.ac.th



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๘๓๙

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๕ กรกฎาคม ๒๕๕๙

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญในการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ
(Multi Attribute Consensus Reaching: MACR)

เรียน ดร.อนิรุทธ์ จันทมูล

ด้วย นางกรรณิษฐ์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็น ผู้เชี่ยวชาญในการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR)

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา
โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๓๔-๒๖๒๒
www.edurmu.ac.th



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๘๓๙

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๕ กรกฎาคม ๒๕๕๙

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญในการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ
(Multi Attribute Consensus Reaching: MACR)

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประเสริฐ เรือนนະการ

ด้วย นางกรรณิษฐ์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็น ผู้เชี่ยวชาญในการประชุมอภิปรายแบบพหุลักษณะเพื่อหาฉันทามติ (Multi Attribute Consensus Reaching: MACR)

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๗๔-๒๖๒๒

www.edurmu.ac.th



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๙๓๙

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๕ กรกฎาคม ๒๕๕๙

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสม ความชัดเจนของคู่มือการประเมิน

เรียน นายวัฒนา พลอาสา

ด้วย นางกรรณิณี วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็นเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสม ความชัดเจนของคู่มือการประเมิน

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๗๔-๒๖๒๒

www.edummu.ac.th



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๙๓๙

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๕ กรกฎาคม ๒๕๕๙

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสม ความชัดเจนของคู่มือการประเมิน

เรียน นางราตรี โพธิ์สุวรรณ

ด้วย นางกรรณิ์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็นเป็น ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสม ความชัดเจนของคู่มือการประเมิน

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๗๔-๒๖๒๒

www.edurmu.ac.th



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๙๓๙

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๕ กรกฎาคม ๒๕๕๙

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสม ความชัดเจนของคู่มือการประเมิน

เรียน นายจักรวาล เจริญทอง

ด้วย นางกรรณิษฐ์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็นเป็น ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเหมาะสม ความชัดเจนของคู่มือการประเมิน

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๗๔-๒๖๒๒

www.edurmu.ac.th



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๙๓๙

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๕ กรกฎาคม ๒๕๕๙

เรื่อง ขออนุญาตทดลองใช้รูปแบบการประเมิน

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนกุ่ากาสิงห์ประชาสรรค์

ด้วย นางกรนันท์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นไปด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขออนุญาตให้นักศึกษา ทดลองใช้รูปแบบการประเมินฯที่นักศึกษาพัฒนาขึ้น เพื่อนำข้อมูลดังกล่าวไปดำเนินการทำ วิทยานิพนธ์ โดยคณะครุศาสตร์ มหาลัยราชภัฏมหาสารคาม จะควบคุมดูแลนักศึกษาให้ทดลองใช้และ เก็บข้อมูลโดยมิให้ส่งผลกระทบต่อผู้ให้ข้อมูลและต้นสังกัด

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๗๔-๒๖๒๒

www.edurmu.ac.th



ที่ ศธ ๐๕๔๐.๐๒/ว ๓๙๓๙

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม
๔๔๐๐๐

๕ กรกฎาคม ๒๕๕๙

เรื่อง ขอความอนุमतทดลองใช้รูปแบบการประเมิน

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนธธานี

ด้วย นางกรนันท์ วรรณทวี นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิจัยและประเมินผล การศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ได้จัดทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนา รูปแบบการประเมินการจัดการศึกษาแบบคู่ขนานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน” ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิจัย และประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เพื่อให้การทำวิทยานิพนธ์ เป็นได้ด้วยความเรียบร้อยและบรรลุวัตถุประสงค์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จึงใคร่ขออนุमतให้นักศึกษา ทดลองใช้รูปแบบการประเมินฯที่นักศึกษาพัฒนาขึ้น เพื่อนำข้อมูลดังกล่าวไปดำเนินการทำ วิทยานิพนธ์ โดยคณะครุศาสตร์ มหาลัยราชภัฏมหาสารคาม จะควบคุมดูแลนักศึกษาให้ทดลองใช้และ เก็บข้อมูลโดยมิให้ส่งผลกระทบต่อผู้ให้ข้อมูลและต้นสังกัด

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามหวัง เป็นอย่างยิ่งว่า คงได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล วรคำ)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

รักษาการแทนคณบดีคณะครุศาสตร์

ปฏิบัติราชการแทนอธิการบดี

สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา

โทรศัพท์/โทรสาร ๐-๔๓๗๔-๒๖๒๒

www.edurmu.ac.th

ประวัติผู้วิจัย

ชื่อ	นางกรนันท์ วรรณทวี
วันเกิด	วันที่ 16 กรกฎาคม พ.ศ. 2515
สถานที่เกิด	อำเภอจตุรพักตรพิมาน จังหวัดร้อยเอ็ด
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	บ้านเลขที่ 15 ถนนรัฐกิจไคลคลา ซอย 6 ตำบลในเมือง อำเภอเมืองร้อยเอ็ด จังหวัดร้อยเอ็ด
ตำแหน่งหน้าที่การงาน	ครู คศ.3
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	โรงเรียนศรีสมเด็จพัฒนาวิทยา อำเภอศรีสมเด็จ จังหวัดร้อยเอ็ด 45000
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ. 2531	มัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนโคกล่ามพิทยาคม จังหวัดร้อยเอ็ด
พ.ศ. 2534	มัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนจตุรพักตรพิมานรัชดาภิเษก จังหวัดร้อยเอ็ด
พ.ศ. 2538	ปริญญาครุศาสตรบัณฑิต (ค.บ.) วิชาเอกวิทยาศาสตร์ สถาบันราชภัฏกาญจนบุรี
พ.ศ. 2550	ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต (กศ.ม.) สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ศึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
พ.ศ. 2560	ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลการศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม