

๑๙๓.๑๒๖

๙๙๖๖

๙.๒

การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา

ปริญญานิพนธ์
ของ
สุริยา เหมตะศิลป์

๓ ๑๗/๙๙

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิปริญญาตรี สาขาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร

มีนาคม ๒๕๓๗

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

190387

๙๙๖๖

คณะกรรมการควบคุมและคณะกรรมการสอบได้พิจารณาปัญหานี้นี้แล้ว
เห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิต สาขา
การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒได้

คณะกรรมการควบคุม

.....ประธาน
(รศ.ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่)
.....กรรมการ
(รศ.ดร.สมบูรณ์ ชิตพงศ์)
.....กรรมการ
(ศ.ดร.สำเริง บุญเรืองรัตน์)

คณะกรรมการสอบ

.....ประธาน
(รศ.ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่)
.....กรรมการ
(รศ.ดร.สมบูรณ์ ชิตพงศ์)
.....กรรมการ
(ศ.ดร.สำเริง บุญเรืองรัตน์)
.....กรรมการ
(ดร.อาคม จันทสุนทร)

บัณฑิตวิทยาลัยอนุมัติให้รับปัญหานี้นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตาม
หลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิต สาขาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร ของมหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ

.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(ดร.ศิริยา พูลสุวรรณ)

วันที่ ๒ เดือน มีนาคม พ.ศ. 2537

ประกาศคุณูปการ

การได้มีโอกาสศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรครั้งนี้ ทำให้ผู้วิจัยสามารถทำความเข้าใจกับตนเองในเรื่องการพัฒนาหลักสูตรได้อย่างดียิ่ง จากรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรและแนวคิดหรือปรัชญาที่เป็นฐานความคิดของรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของนักพัฒนาหลักสูตรแต่ละท่าน ได้ให้แนวทางจนผู้วิจัยสามารถเชื่อมโยงความคิด และตอบคำถามที่ตนเองอยากรู้และอยากทำความเข้าใจให้ชัดเจนได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ทำให้ผู้วิจัยมองเห็นการเชื่อมโยงระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติจริงในสถานการณ์ของโรงเรียน ได้ตระหนักถึงความสำคัญของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่เคลื่อนไหวมีชีวิต และเกิดขึ้นในวิถีการทำงานหรือการจัดการเรียนการสอนของคณะครูในโรงเรียน หากครูมีเจตคติที่ดีต่อการพัฒนาหลักสูตร มีความรู้ มีทักษะ รับรู้ว่าเป็นภารกิจร่วมกัน และร่วมปรึกษาหารือกันเพื่อพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน หลักสูตรก็จะไม่ตาย ไม่หยุดนิ่ง แต่จะมีการพัฒนาให้ตอบสนองได้ทันกาลเสมอ ยุทธวิธีในการจัดการเรียนการสอนจะได้รับการพัฒนา พฤติกรรมการสอนของครูจะเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นที่สอดคล้องกับกระบวนการพัฒนาหลักสูตร

เกี่ยวกับแนวคิดและข้อชี้แนะในการหลอมรวมกระบวนการพัฒนาหลักสูตรและกระบวนการวิจัยและพัฒนาเข้าด้วยกัน และให้กระบวนการพัฒนาหลักสูตรดำเนินการบนฐานของข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียนหรือความต้องการจำเป็นของโรงเรียน

เองนี้ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.วิชัย วงษ์ใหญ่ รองศาสตราจารย์ ดร.สมบูรณ์ ชิตพงศ์ และศาสตราจารย์ ดร.สำเริง บุญเรืองรัตน์ ที่ได้ให้คำแนะนำ คอยติดตามด้วยความห่วงใย และคอยให้กำลังใจไม่ให้ผู้วิจัยท้อถอยต่อการศึกษาค้นคว้า และขอกราบขอบพระคุณ ดร.อาคม จันทสุนทร ที่ได้สนับสนุนและให้แนวคิดในการนำไปใช้ในโรงเรียน

ขอขอบคุณเพื่อนศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา ทั้งในส่วนกลาง และ
เขตการศึกษา 3 ที่ให้โอกาส และให้กำลังใจตลอดมา ขอขอบคุณผู้บริหารและครู
โรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา ที่มีส่วนให้ความร่วมมือ
ทั้งโดยตรงและโดยอ้อม ในการวิจัยครั้งนี้

และท้ายสุด ผู้วิจัยซาบซึ้งและรู้สึกเป็นหนี้ต่อความอดทน ของภรรยาและลูก
ที่อดทนและรอคอยมาจนกระทั่งถึงวันนี้

สุรียา เหมตะศิลป์

สารบัญ

บทที่

หน้า

1	บทนำ.....	1
	ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
	ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	11
	ความสำคัญของการวิจัย.....	11
	ข้อตกลงเบื้องต้น.....	11
	ขอบเขตของการวิจัย.....	12
	นิยามศัพท์เฉพาะ.....	12
2	เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย.....	15
	หลักสูตร.....	15
	หลักสูตรในลักษณะวิชาและเนื้อหาวิชา.....	18
	หลักสูตรในลักษณะของประสบการณ์.....	19
	หลักสูตรในลักษณะจุดประสงค์.....	21
	หลักสูตรในลักษณะแผนของโอกาสในการเรียนรู้.....	22
	ข้อพิจารณาพื้นฐานในการวางแผน โอกาสสำหรับการเรียนรู้.....	25
	พัฒนาการของกระบวนการสำหรับการวางแผนหลักสูตร.....	27
	สรุปแนวคิดที่ได้เกี่ยวกับหลักสูตร.....	32
	รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร.....	34
	สรุปแนวคิดที่ได้เกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาหลักสูตร.....	53
	งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร.....	54
	กระบวนการวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร.....	54

สรุปแนวคิดที่ได้จากกระบวนการวิจัยในการพัฒนาหลักสูตร	57
การฝึกอบรม/การพัฒนาคณะทำงาน	60
การวิเคราะห์ความจำเป็นในการฝึกอบรม	61
หลักการของการเรียนรู้	63
หลักการของการฝึกอบรม	65
ยุทธวิธีเฉพาะบางอย่าง ที่ใช้ในการฝึกอบรม	67
การประเมินกำหนดการฝึกอบรม	70
รูปแบบการฝึกอบรม/การพัฒนาคณะทำงาน	71
ข้อเรียนรู้ที่ได้จากงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาคณะทำงาน	
เพื่อการสอนที่มีประสิทธิภาพ	112
สรุปแนวคิดที่ได้เกี่ยวกับการฝึกอบรม/การพัฒนาคณะทำงาน	117
การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน	120
คำนิยามเกี่ยวกับหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน	123
บริบทสำหรับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน	132
เหตุผลสนับสนุนสำหรับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ	
โรงเรียน	135
เงื่อนไขพื้นฐานที่ทำให้เกิดการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ	
โรงเรียน	141
ความยากลำบากและสิ่งท้าทายในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน	
มาจากระดับโรงเรียน	145
การพัฒนาและการเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับหลักสูตร	149
ความจำเป็นที่โรงเรียนจะต้องวางแผนและปรับโครงสร้างใหม่	152

รูปแบบของแผนแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ

โรงเรียน.....153

ข้อค้นพบจากงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร.....165

สรุปแนวคิดที่ได้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ

โรงเรียน.....169

สรุปเป็นกรอบความคิด.....172

สมมติฐานการวิจัย (ในขั้นตอนการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร

ฝึกอบรม).....178

3 วิธีดำเนินการวิจัย.....179

การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน.....181

การวางแผน/การออกแบบหลักสูตรฝึกอบรม.....183

การพัฒนาต้นแบบหลักสูตร.....184

การวิเคราะห์สถานการณ์.....184

การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร.....184

การคัดเลือกและจัดเนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้.....187

การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร.....189

การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล.....191

การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร.....194

การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร.....195

การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรโดยการทดลองใช้หลักสูตร.....196

รูปแบบการทดลอง.....198

กลุ่มตัวอย่าง.....198

เครื่องมื่อวัด	199
การวิเคราะห์ข้อมูล	201
สถิติที่ใช้	202
การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผล	
เชิงดำเนินการ	206
การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้	206
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	207
การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร	208
การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร	210
การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผลเชิง	
ดำเนินการ	226
5 บทย่อ สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ	230
สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล	234
อภิปรายผล	236
ข้อเสนอแนะ	241
บรรณานุกรม	245
ภาคผนวก	255
ภาคผนวก ก	256
ภาคผนวก ข	304

บทที่

หน้า

ภาคผนวก ค347

ประวัติย่อของผู้วิจัย360

บัญชีตาราง

ตาราง

หน้า

- 1 คະແນបຣະ ເມີນໂຄງຮ່າງຫຼັກສູດຝຶກອົບຮົມເພື່ອເສີມສ້າງສມຖຳກຳ
 ໃນການພັດທະນາຫຼັກສູດແບບມີຮູນມາຈາກລະດັບຮຽນ.....209
- 2 ຄະແນເຈດຕະນະທີ່ເກືອບຮຸ້ນຕໍ່ການພັດທະນາຫຼັກສູດແບບມີຮູນມາຈາກລະດັບ
 ຮຽນ.....211
- 3 ເບື້ອງເບື້ອງການແຈກແຈງຄວາມດີສະສົມຂອງຄະແນເຈດຕະນະທີ່ເກືອບຮຸ້ນຕໍ່
 ການພັດທະນາຫຼັກສູດແບບມີຮູນມາຈາກລະດັບຮຽນ ຮ່າງກຳລັງທີ່
 ບໍ່ໄດ້ຮັບການຝຶກອົບຮົມກັບກຳລັງທີ່ໄດ້ຮັບການຝຶກອົບຮົມ.....213
- 4 ຄະແນຄວາມຮູ້ເພື່ອການພັດທະນາຫຼັກສູດແບບມີຮູນມາຈາກລະດັບ
 ຮຽນ.....214
- 5 ເບື້ອງເບື້ອງການແຈກແຈງຄວາມດີສະສົມຂອງຄະແນຄວາມຮູ້ເພື່ອການ
 ພັດທະນາຫຼັກສູດແບບມີຮູນມາຈາກລະດັບຮຽນ ຮ່າງກຳລັງທີ່ບໍ່ໄດ້ຮັບ
 ການຝຶກອົບຮົມກັບກຳລັງທີ່ໄດ້ຮັບການຝຶກອົບຮົມ.....216
- 6 ຄະແນທັກສະ ບູລິມະສິດໃນການພັດທະນາຫຼັກສູດແບບມີຮູນມາຈາກລະດັບຮຽນ..217
- 7 ເບື້ອງເບື້ອງການແຈກແຈງຄວາມດີສະສົມຂອງຄະແນທັກສະ ບູລິມະສິດໃນການພັດທະນາ
 ຫຼັກສູດແບບມີຮູນມາຈາກລະດັບຮຽນ ຮ່າງກຳລັງທີ່ບໍ່ໄດ້ຮັບການ
 ຝຶກອົບຮົມກັບກຳລັງທີ່ໄດ້ຮັບການຝຶກອົບຮົມ.....219
- 8 ເບື້ອງເບື້ອງຄະແນ ເຈດຕະນະ ຄວາມຮູ້ ແລະ ທັກສະ ໃນການພັດທະນາຫຼັກສູດ
 ແບບມີຮູນມາຈາກລະດັບຮຽນຂອງກຳລັງທີ່ບໍ່ໄດ້ຮັບການຝຶກອົບຮົມກັບ
 ກຳລັງທີ່ໄດ້ຮັບການຝຶກອົບຮົມ.....221

9	คะแนนจากการสังเกตและประเมินทักษะการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตร แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนตามใบงาน ของกลุ่มครูผู้เข้ารับ การฝึกอบรม.....	222
10	คะแนนการประเมินพฤติกรรมการทำงานในกลุ่ม ในการปฏิบัติงาน ตามใบงาน.....	224

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 แผนภูมิแสดง เหตุผลหรือที่มาของจุดประสงค์ในหลักสูตรของ ไทเลอร์.....	35
2 แผนภูมิแสดงส่วนประกอบพื้นฐานของหลักสูตร.....	36
3 แผนภูมิการพัฒนาหลักสูตรในลักษณะกระบวนการต่อเนื่อง.....	38
4 แผนภูมิรูปแบบของ เคอร์สำหรับทฤษฎีหลักสูตร.....	40
5 แผนภูมิแสดงกระบวนการของหลักสูตร.....	43
6 แผนภูมิแสดงกระบวนการของหลักสูตรที่ได้รับการแก้ไขแล้ว.....	45
7 แผนภูมิขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนของ สก็ล บีค.....	46
8 แผนภูมิเทคโนโลยีทางการศึกษาในการพัฒนาหลักสูตร.....	47
9 แผนภูมิกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของกรมวิชาการ.....	52
10 แผนภูมิรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่เป็นแบบร่างในการพัฒนาครั้งนี้.....	53
11 แผนภูมิกระบวนการที่มีฐานมาจากงานวิจัย สำหรับการฝึกอบรม บุคลากรประจำการ.....	82
12 แผนภูมิการพัฒนาคณะทำงาน : ข่ายงานของกระบวนการ.....	85
13 แผนภูมิชนิดของกิจกรรมการฝึกอบรม.....	93
14 รูปแบบกระบวนการฝึกอบรมที่เป็นแบบร่างในการฝึกอบรมครั้งนี้.....	119
15 แผนภูมิระดับต่างๆของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ของ เบรดี.....	127
16 แผนภูมิรอบตารางระดับต่างๆของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียนของ มาร์ช และ คณะ.....	129

17	รูปแบบของแผนแบบการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน.....	154
18	แผนภูมิกรอบความคิดการวิจัย.....	177
19	แผนภูมิขั้นตอนการดำเนินการวิจัย.....	180

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ความเจริญทางด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และความสำคัญของการเมือง เศรษฐกิจ ในสังคมเปิดของโลกปัจจุบัน ได้แสดงบทบาทเป็นตัวชี้นำทิศทางการศึกษาในแต่ละประเทศในระดับสูง ยุคของสังคมข่าวสารหรือยุคของข้อมูลของโลกที่ไร้พรมแดน ทำให้ประเทศต่างๆหันมาปรับปรุงการศึกษาของตน เพื่อพัฒนาทรัพยากรบุคคลให้พร้อมที่จะรับมือกับความเปลี่ยนแปลงของสังคมในอนาคตได้

ปัจจุบันนี้ สังคมไทยได้เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วและ เน้นความก้าวหน้าทางด้านเศรษฐกิจมากขึ้น ที่ปรากฏให้เห็นได้ชัดเจนคือการขยายตัวทางเศรษฐกิจที่เพิ่มขึ้นในระดับสูง โดยเห็นได้จากรายงานของสำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ(สศช.)ที่ว่า การขยายตัวทางเศรษฐกิจเพิ่มสูงขึ้นตลอด 4 ปีที่ผ่านมา คือตั้งแต่ปี พ.ศ. 2530 ถึง พ.ศ. 2533 เฉลี่ยเพิ่มสูงขึ้นร้อยละ 10.2 ต่อปี ซึ่งถือได้ว่าเป็นอัตราการเติบโตสูงสุดในโลก(เศรษฐกิจ'34 ถึงคราวที่รัฐบาลต้องพิสูจน์ฝีมือ. 2534 : 5) และเมื่อภาวะเศรษฐกิจของโลกซบเซา และเริ่มฟื้นตัวขึ้นในปลายปี พ.ศ. 2536 นี้ ไทยก็ยังมีอัตราการเติบโตทางเศรษฐกิจอยู่ในระดับต่ำ ดังที่องค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา หรือ OECD ซึ่งมีสำนักงานใหญ่อยู่ที่กรุงปารีส ได้เปิดเผยรายงานฉบับล่าสุด(20 ธันวาคม 2536) ว่าแนวโน้มการเติบโตทางเศรษฐกิจของประเทศผู้นำทางเศรษฐกิจของเอเชียหรือ DEA ซึ่งประกอบด้วย เกาหลีใต้ ไต้หวัน ฮองกง สิงคโปร์ ไทย และมาเลเซีย จะมีผลิตภัณฑ์ประชาชาติ(GNP) โดยเฉลี่ยในปี พ.ศ. 2537 เพิ่มขึ้นอีก ร้อยละ 6.1 จากอัตรา ร้อยละ 5.7 ในปี พ.ศ. 2536 และคาดว่าอัตราการเติบโตทางเศรษฐกิจจะเพิ่มขึ้นประมาณ ร้อยละ 8 ในปี พ.ศ. 2537

และ พ.ศ. 2538 (ไทย-และ 5 เลือเอเซียนาเศรษฐกิจโลก โออีซีดี ชีโต้สุด
 ชั้นแนวหน้า. 2536 : 12) การพัฒนาประเทศมีแนวโน้มที่จะพัฒนาประเทศจาก
 ประเทศเกษตรกรรมไปสู่ประเทศอุตสาหกรรม หรืออุตสาหกรรม-เกษตร การ
 เปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางเศรษฐกิจของประเทศไทยที่เกิดขึ้น ได้ส่งผลถึง
 โครงสร้างการจ้างงานและวิถีการจ้างงานให้เปลี่ยนแปลงไปด้วย การเปลี่ยนแปลง
 ดังกล่าวเหล่านี้ มีผลกระทบต่องานชีวิตส่วนบุคคลและสังคมตลอดจน ทำให้เกิด
 ความต้องการทางการศึกษาที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวด้วย ดังที่
 หริส สุตะบุตร และ คณะ (2531) ได้เสนอไว้ในเอกสารการอุดมศึกษาเพื่อการ
 ผลิตกำลังคนในโลกของความเปลี่ยนแปลง-เป้าหมายและภาพฉายของการอุดมศึกษา
 ระยะยาว ว่า ในระยะ 2 ทศวรรษที่ผ่านมา โครงสร้างทางเศรษฐกิจของประเทศ
 เริ่มจะ เปลี่ยนจากระบบเศรษฐกิจที่เน้นภาคเกษตรเป็นสำคัญมาเป็นระบบเศรษฐกิจที่
 เน้นการพัฒนาภาคอุตสาหกรรมและอื่นๆมากขึ้น กล่าวคือ เมื่อจำแนกผลิตภัณฑ์มวลรวม
 ของประเทศตามภาคเศรษฐกิจในระหว่างปี พ.ศ. 2519-2529 จะพบว่า
 ภาคเกษตรมีความสำคัญน้อยลงเป็นลำดับ การขยายตัวของภาคนี้โดยเฉลี่ยคิดเป็น
 ร้อยละ 2.8 ต่อปี เทียบกับอัตราการขยายตัวของระบบเศรษฐกิจรวมเฉลี่ยร้อยละ
 5.8 ต่อปี อัตราการเจริญเติบโตซึ่งน้อยกว่าภาคเศรษฐกิจภาคอื่นๆเช่นนี้ มีผลทำให้
 สัดส่วนของ ภาคเกษตรในผลผลิตรวมทั้งหมดลดลง ส่วนอัตราการขยายตัวของภาค
 อุตสาหกรรมนั้นโดยเฉลี่ยประมาณร้อยละ 6.9 ต่อปี ซึ่งนับว่าค่อนข้างสูง ทั้งที่ได้รับ
 ผลกระทบจากปัจจัยภายนอก เช่น ภาวะเศรษฐกิจตกต่ำทั่วโลก ภาวะเงินเพื่อ
 วิกฤติการณ์น้ำมัน เป็นต้น ในขณะที่เดียวกันโครงสร้างการจ้างงานของประเทศ
 ก็เปลี่ยนแปลงไปด้วย วิถีการจ้างงานผู้สำเร็จการศึกษาระดับอุดมศึกษาเริ่ม
 เปลี่ยนแปลงจากการจ้างงานในอุตสาหกรรมเกษตรกรรม สาธารณูปโภค และ
 การขนส่ง มาเป็นการจ้างงานในภาคอุตสาหกรรมบริการ อุตสาหกรรมพาณิชยกรรม
 อุตสาหกรรมหัตถกรรม และอุตสาหกรรมก่อสร้างมากขึ้น และมีแนวโน้มในอนาคตจะ
 เพิ่มมากขึ้นอีกโดยเฉพาะในอุตสาหกรรมหัตถกรรม การบริการและพาณิชยกรรม

เมื่อพิจารณาแนวโน้มการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมของประเทศแล้ว คาดได้ว่า อัตราส่วนของผู้ที่มั่งงานทาทั้งสิ้นที่อยู่ในภาคเกษตรกรรมจะลดลง ส่วนอัตราส่วนของผู้ที่มั่งงานทาที่อยู่ในภาคอุตสาหกรรมและภาคบริการจะเพิ่มมากขึ้น ลักษณะงานโดยทั่วไปของทั้งผู้ที่อยู่ในภาคเกษตรกรรม อุตสาหกรรม และบริการ จะพึ่งพืความก้าวหน้าของเทคโนโลยีมากขึ้น ตัวอย่างเช่น งานด้านบริการมีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนจากการบริการโดยบุคคลมาเป็นการบริการโดยระบบ เช่น ระบบการบริการด้านการเงิน การธนาคาร การแพทย์ และการศึกษา ระบบเศรษฐกิจและสังคมของประเทศจะขึ้นอยู่กับอิทธิพลการค้าและการเมืองระหว่างประเทศมากยิ่งขึ้น สังคมเมืองจะเพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็ว การเปลี่ยนแปลงด้านการดำรงชีวิต วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อม จะเป็นไปอย่างรวดเร็วมากในสังคมเมือง และหลายอย่างอาจเกิดขึ้นอย่างกระทันหันจากสภาพปัญหาที่ทำให้เกิดความจำเป็นและการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยี โดยคาดการณ์ล่วงหน้าไม่ได้อย่างชัดเจนนัก เช่น อาจมีระบบคมนาคมที่เปลี่ยนไปจากปัจจุบันอย่างมากโดยการเน้นโทรคมนาคมมากกว่าการเคลื่อนย้าย เป็นต้น

การที่ประเทศพัฒนาจากประเทศเกษตรกรรมไปสู่ประเทศอุตสาหกรรม หรืออุตสาหกรรมเกษตร จะส่งผลกระทบต่อการศึกษาของชาติในหลายเรื่องด้วยกัน ได้แก่ (กรมวิชาการ, 2532 ข : 1-2 ; อ้างอิงมาจาก รายงานผลการศึกษา ค้นคว้า ตามโครงการศึกษาเพื่อพัฒนาคุณภาพการประถมศึกษา พุทธศักราช 2525-2534 : 80-82)

1. การก้าวไปสู่การเป็นประเทศอุตสาหกรรม หรืออุตสาหกรรม-เกษตรกรรมนั้น มีผลทำให้ฝ่ายการศึกษาต้องเตรียมกำลังคนเพื่อเข้าสู่แรงงานในอุตสาหกรรมเหล่านั้น และต้องเตรียมกำลังคนให้เหมาะกับงานในอุตสาหกรรมขนาดย่อม ซึ่งเป็นอุตสาหกรรมท้องถิ่นด้วย การเตรียมกำลังคนเช่นนี้มีได้หมายความว่าเฉพาะในแง่ความรู้และทักษะ เท่านั้น แต่ต้องเตรียมนิสัยและ เจตคติใหม่เพื่อสนองต่อความต้องการของอุตสาหกรรมด้วย

2. การปรับปรุงงานด้านเกษตรกรรมให้ทันสมัย ย่อมต้องอาศัยการสนับสนุนจากฝ่ายการศึกษา เพื่อเตรียมผู้เรียนให้พร้อม ทั้งในด้านเจตคติ ความรู้ และทักษะเบื้องต้นที่จำเป็นเพื่อประกอบอาชีพดังกล่าว

3. การพัฒนาด้านสังคม ไม่ว่าในด้านสาธารณสุขหรือโภชนาการ ย่อมต้องเกี่ยวข้องกับการศึกษา โดยเฉพาะในด้านการรู้จักรักษาสุขภาพและป้องกันโรคภัยไข้เจ็บ การรู้จักรับประทานอาหารที่เป็นประโยชน์ การรู้จักทำอาหารอย่างง่ายๆ และการรู้จักวิธีถนอมอาหาร เป็นต้น ล้วนเป็นสิ่งที่จำเป็นต้องมีการสอนในโรงเรียนทุกระดับการศึกษา

4. การพัฒนาด้านวัฒนธรรมและสิ่งแวดล้อม เป็นอีกเรื่องหนึ่งที่มีผลกระทบต่อการศึกษาดังนั้นฝ่ายการศึกษามีความจำเป็นต้องปลูกฝังวัฒนธรรม จริยธรรม ขนบธรรมเนียม ประเพณีอันดีงาม การอนุรักษ์ทรัพยากร การรู้จักประหยัด รู้จักเก็บออม และความสำนึกที่จะช่วยชาติบ้านเมือง ให้แก่ผู้เรียน นอกจากนี้จะต้องจัดทำหลักสูตรการศึกษาสิ่งแวดล้อมสำหรับนักเรียนในทุกระดับ ให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ และแนวนโยบายการพัฒนาสิ่งแวดล้อมด้วย

5. ความเหลื่อมล้ำในด้านเศรษฐกิจและสังคมระหว่างสังคมเมืองและสังคมชนบท มีผลกระทบต่อคุณภาพและประสิทธิภาพของการศึกษา ฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาจะต้องเป็นผู้แก้ปัญหาความไม่เสมอภาคในคุณภาพและประสิทธิภาพของการศึกษาที่อาจเกิดจากความเหลื่อมล้ำดังกล่าวอย่างรีบด่วนด้วย

จากภาวะการเปลี่ยนแปลงของโครงสร้างทางเศรษฐกิจของประเทศ การเปลี่ยนแปลงทางด้านเทคโนโลยี สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อม และจากแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของวิถีการจ้างงานและการคาดการณ์ถึงอาชีพที่จะเกิดขึ้นในอนาคต เพื่อรองรับกับการเปลี่ยนแปลงของโครงสร้างทางเศรษฐกิจดังกล่าว ประกอบกับความมีลักษณะเฉพาะของแต่ละท้องถิ่น เช่น ภูมิของพื้นที่ในแผนพัฒนาพื้นที่บริเวณชายฝั่งทะเลตะวันออก หรือพื้นที่ในโครงการอีสานเขียว หรือพื้นที่ในโครงการพัฒนาพื้นที่บริเวณชายฝั่งทะเลภาคใต้ หรือโครงการพัฒนาเขตเศรษฐกิจสามฝ่าย

อินโดนีเซีย-มาเลเซีย-ไทย (Indonesia-Malaysia-Thailand : IMT-GT) หรือ การที่รัฐบาลประกาศนโยบาย "เขตสี่เหลี่ยมเศรษฐกิจ" เพื่อรวมกลุ่มพัฒนาเศรษฐกิจ ระดับภูมิภาคลุ่มแม่น้ำโขงตอนบน ซึ่งประกอบด้วย ไทย พม่า จีน และ ลาว การจัดการศึกษาเพื่อที่จะรับมือกับความเปลี่ยนแปลง และ เพื่อที่จะสนองตอบ ความต้องการที่หลากหลายแตกต่างไปตามท้องถิ่นต่างๆทั่วประเทศเหล่านี้ ย่อมเป็น ภาระที่หนักยิ่งและยากที่การจัดการศึกษาโดยใช้หลักสูตรรวมระดับประเทศจะ สนองตอบต่อความหลากหลายและความมีลักษณะ เฉพาะ เหล่านั้นได้ครอบคลุมทั่วถึง

จากการที่ได้มีการคาดการณ์ว่า ในอนาคตอาชีพธุรกิจบริการจะเป็นตลาด ใหญ่สำหรับผู้ที่จะมัธยมศึกษาโดยเฉพาะสายสามัญนั้น พะนอม แก้วกำเนิด (กรมวิชาการบูรณาการให้จังหวัดอนุมัติหลักสูตรฯ. 2531 : 6) ให้ความเห็นว่า กรมวิชาการไม่สามารถคาดการณ์ล่วงหน้าได้ชัดว่า อาชีพอะไรจะเจริญก้าวหน้า ไม่ว่าจะเป็นอาชีพธุรกิจบริการหรืออาชีพทางการเกษตรก็ตาม ดังนั้นกรมวิชาการ ทำได้อย่างเดียว คือสนับสนุนให้ทางจังหวัด โรงเรียน และกลุ่มโรงเรียน ได้ศึกษา หาข้อมูลปัจจุบันด้วยตนเองให้มากที่สุด แล้วเอาข้อมูลเหล่านั้นมาวิเคราะห์ว่า ควรจะ สอนวิชาชีพอะไรให้แก่ นักเรียน ครูต้องคิดหลักสูตรเองแล้วเสนอกรมวิชาการพิจารณา ต่อไปอาจให้จังหวัดและ เขตการศึกษาอนุมัติหลักสูตรเปิดสอนแทนกรมวิชาการได้ ใน หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายฉบับปรับปรุงใหม่ (พ.ศ. 2533) กรมวิชาการ ได้แสดงเจตนารมณ์ที่จะ เปิดโอกาสให้โรงเรียนหรือท้องถิ่นได้พัฒนาหลักสูตรขึ้นใช้เอง ได้ ซึ่งปรากฏในแนวทางปรับปรุงหลักสูตรข้อที่สี่ ความว่า "เปิดโอกาสและส่งเสริม ให้ท้องถิ่นปรับปรุงและสร้างเนื้อหาสาระและรายวิชาให้สอดคล้องและเกื้อกูลต่อการ พัฒนา ชีวิต เศรษฐกิจ และสังคม ของแต่ละท้องถิ่น โดยการลดวิชาบังคับแกนลง ให้มีวิชาบังคับเลือกและวิชาเลือกเสรีมากขึ้น ท้องถิ่นในที่นี้หมายถึง กรมต้นสังกัด ของโรงเรียน เขตการศึกษา จังหวัด และ โรงเรียน (รวมทั้งครู อาจารย์ ใน โรงเรียน) แทนที่กรมวิชาการจะทำแต่เพียงผู้เดียว จะเปิดโอกาสและส่งเสริมให้ ท้องถิ่นปรับปรุงหลักสูตร ท้องถิ่นอาจดำเนินการโดยพิจารณาปรับปรุงจากหลักสูตร

ของกรมวิชาการ หรือทำขึ้นใหม่ แต่ทั้งนี้ต้องให้มีความสอดคล้องและเกื้อกูลให้
เหมาะสมกับ ท้องถิ่น การพัฒนาทางด้านเศรษฐกิจและชีวิต"(พะยอม แก้วกำเนิด.
2532)

เมื่อพิจารณาถึงการใช้หลักสูตร หรือการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตร
มัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 และหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช
2524 จากการติดตามผลการใช้หลักสูตรของ เขตการศึกษาและของกรมวิชาการ
จากการสัมมนาระดับชาติ เรื่องหลักสูตรมัธยมศึกษา เมื่อวันที่ 3-7 สิงหาคม 2530
ณ โรงแรมเอเชียพัทยา(กรมวิชาการ. 2530) และจากการสังเคราะห์งานวิจัย
ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรดังกล่าว
(กรมวิชาการ. 2532 ก, 2532 ข) พบว่า ปัญหาส่วนหนึ่งที่ได้รับการกล่าวถึงหรือ
ร้องเรียนจากโรงเรียนซึ่งเป็นผู้ใช้หลักสูตรมาก คือ การที่หลักสูตรไม่ตอบสนองต่อ
ท้องถิ่นเท่าที่ควรและหลักสูตรมีปัญหาในเชิงปฏิบัติหลายอย่าง นอกจากนี้ยังมีปัญหา
โครงสร้างและ เนื้อหาของบางวิชายังไม่เหมาะสมกับวัยของนักเรียน คำอธิบาย
รายวิชาบางรายวิชายังไม่เหมาะสมกับระดับชั้นและขาดความต่อเนื่อง โรงเรียน
ไม่สามารถจัดวิชาเลือกตามความถนัดความสนใจของนักเรียน และนักเรียนมีความรู้
และทักษะพื้นฐานยังไม่เพียงพอในการดำรงชีวิต เป็นต้น จากปัญหาที่กล่าวมาเหล่านี้
เมื่อพิจารณาถึงลักษณะของปัญหาที่บอกถึงความไม่สอดคล้องระหว่างหลักสูตรกับการ
ปฏิบัติในกลุ่มเป้าหมาย เช่น ท้องถิ่น โรงเรียน ชั้นเรียน และตัวนักเรียน ซึ่งมีความ
แตกต่างกันไปตามสภาพแวดล้อมเฉพาะแห่งนั้น ในกรณีเช่นนี้หากโรงเรียนในท้องถิ่น
นั้นๆซึ่งใกล้ชิดกับปัญหาและความต้องการเฉพาะแห่ง ได้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ
เกี่ยวกับหลักสูตร หรือมีโอกาสมีความสามารถที่จะพัฒนาหลักสูตร ปรับปรุงหลักสูตร
เองได้ น่าจะทำให้ปัญหาความไม่สอดคล้องระหว่างหลักสูตรกับการปฏิบัติลดลงได้มาก

ปัจจุบันกระทรวงศึกษาธิการ โดยกรมวิชาการ ได้มีการปรับปรุงหลักสูตร
ทั้งระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา และเปิดโอกาสให้สถานศึกษา จังหวัด และ
เขตการศึกษา มีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับท้องถิ่นมากขึ้น

โดยเฉพาะในวิชาบังคับเลือกและวิชาเลือกเสรี(กรมวิชาการ . 2533) โดยจัดให้มีการทดลองใช้หลักสูตรปรับปรุงใหม่นี้ ในโรงเรียนโครงการร่วมพัฒนาการใช้หลักสูตร ในปี พ.ศ. 2533 และให้มีการใช้ในโรงเรียนทั่วประเทศในปี พ.ศ. 2534

ปัญหาที่กรมวิชาการและกรมสามัญศึกษาเผชิญในปัจจุบันก็คือ การเตรียมบุคลากรในระดับโรงเรียน ให้มีความรู้ความสามารถในการพัฒนาหลักสูตรในระดับท้องถิ่น เพื่อให้โรงเรียนสามารถพัฒนาหลักสูตรในระดับรายวิชาเลือกเสรีมาใช้ได้ พอเพียงกับความต้องการของนักเรียนและท้องถิ่น ตลอดจนพัฒนาหลักสูตรรายวิชาอื่นๆ ให้สอดคล้องกับการปฏิบัติและความต้องการของท้องถิ่น

ในปัจจุบันแนวโน้มของบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรนั้น นับวันโรงเรียนจะมีบทบาทมากขึ้น แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรหรือการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร โดยมีฐานจากโรงเรียน หรือโรงเรียนมีบทบาทในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรของตนเองนั้น ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในหลายประเทศทางตะวันตกในช่วงปี ค.ศ. 1970 โคเฮน(Cohen. 1985 : 1157-1159) ได้อธิบายถึงการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร โดยมีฐานจากโรงเรียน(School-Based Curriculum Decision Making) ว่า เป็นชุดของกระบวนการตัดสินใจที่ต่อเนื่องและเป็นปัจจุบัน อยู่เสมอ เกี่ยวกับการพัฒนา การนำไปใช้ และการประเมินผล ของหลักสูตรและสิ่งที่เกี่ยวข้องทั้งหมดโดยส่วนรวม รวมทั้งความปรารถนาที่จะมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับโรงเรียนของตนของสมาชิกทุกคนในชุมชนโรงเรียน(ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และนักเรียน) จุดเด่นของการที่โรงเรียนมีบทบาทในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรนั้น เป็นการเจรจาต่อรองหรือพิจารณากันภายในบริบทของโรงเรียนในท้องถิ่นนั้น หลักสูตรที่ได้ อาจได้รับการติดตามหรือกระตุ้นอย่างต่อเนื่อง และมีโอกาสได้รับการปรับให้สอดคล้องกับผู้เรียนและสัมพันธ์กับความจำเป็นและค่านิยมของชุมชนในท้องถิ่นมากขึ้น และเนื่องจากหลักสูตรที่โรงเรียนมีบทบาทในการตัดสินใจนั้น มีลักษณะ ความเป็นของตนเอง ความยืดหยุ่น และความหลากหลาย รวมอยู่ ดังนั้นทั้งบุคลากร และทรัพยากรด้านวัตถุที่เป็นประโยชน์ในระดับโรงเรียนอาจจะถูกนำมาใช้อย่างเต็มที่

ในการพัฒนาหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตร และอีกประเด็นหนึ่งก็คือ เนื่องจากการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรที่พยายามลดการควบคุมจากเบื้องบนออกไปแต่เป็นการตัดสินใจจากครูในโรงเรียนมากขึ้น ทำให้ระดับความพึงพอใจในงานหรือการร่วมมือในการนำหลักสูตรไปใช้ มีมากขึ้น การสอนอาจจะเริ่มได้รับการยอมรับว่าเป็นวิชาชีพมากขึ้น การสื่อสาร การเกาะกลุ่ม การตกลงใจให้ความร่วมมือภายในชุมชนของโรงเรียน จะมีมากขึ้น ทั้งนี้จากผลของการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร โคเฮิน (Cohen. 1985 : 1157-1159) ได้กล่าวถึงข้อตกลงเบื้องต้นบางอย่างที่เกื้อหนุนต่อการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรโดยมีฐานจากโรงเรียน ว่า (1) ครูต้องเข้าใจในความสามารถและความสนใจของนักเรียนเป็นอย่างดี เพื่อว่าครูเหล่านั้นพิจารณาตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรได้อย่างถูกต้องเหมาะสม นำไปปฏิบัติได้ดีในโรงเรียน (2) การตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่องและเปลี่ยนแปลงเป็นปัจจุบันเสมอ และเมื่อเป็นการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรโดยโรงเรียน จะทำให้สะดวกในการติดตามและการแก้ไขปรับปรุง (3) การตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรโดยโรงเรียน ทำให้มีการเกี่ยวข้องกันระหว่าง ครู นักเรียน และ ชุมชน ในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร การมีส่วนร่วมอย่างเป็นประชาธิปไตยในการตัดสินใจ จะทำให้ได้หลักสูตรที่มีคุณภาพ และมีผลทำให้เกิดความพอใจในทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง (4) คณะทำงานในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรซึ่งมีขนาดเล็กและในขอบเขตที่จำกัดในท้องถิ่นนั้น มักจะรับผิดชอบและตอบสนองต่อสภาพการณ์ของท้องถิ่น ด้วยการที่ผู้นำไปใช้ จะเกี่ยวข้องด้วยตนเองมากขึ้น ในการให้ความเห็นวินิจฉัยกรณีแวดล้อม หรือวิเคราะห์สถานการณ์ และดัดแปลงหลักสูตรให้เหมาะสมสำหรับพวกเขา (5) แต่ละโรงเรียนและชุมชนของโรงเรียนนั้น เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน หลักสูตรควรสะท้อนเอกลักษณ์ของบริบทของโรงเรียนและชุมชนของโรงเรียนนั้น ซึ่งทำให้หลักสูตรของแต่ละโรงเรียนมีความแตกต่างกันไป

ในการที่กระบวนการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรโดยโรงเรียน จะประสบความสำเร็จ และ โรงเรียนต่างๆรับไปปฏิบัติได้นั้น โคเฮน(Cohen. 1985 : 1158) ได้กล่าวถึง เงื่อนไขที่จำเป็นว่า (1) ต้องมีการมอบอำนาจจากส่วนกลาง ไปยังระดับโรงเรียนในท้องถิ่นในลักษณะการกระจายอำนาจ (2) บุคลากรในโรงเรียนมีความยินดีที่จะมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรของโรงเรียน และบุคลากรเหล่านั้นมีทักษะในการวินิจฉัยความจำเป็นของนักเรียน (3) มีบุคลากรที่มีความสามารถพอเพียงที่จะรับผิดชอบงานการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร (4) มีการเตรียมการสนับสนุนโรงเรียนในรูปแบบเหล่านี้คือ (ก) เตรียมการด้านความเป็นผู้นำทางด้านหลักสูตร ซึ่งอาจจะจากผู้บริหารโรงเรียน จากสมาชิกทางานคนอื่นๆ หรือจากที่ปรึกษาทางด้านหลักสูตร โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ที่ปรึกษาด้านกระบวนการทางานที่จะปฏิบัติในลักษณะผู้อำนวยการความสะดวก ที่จะปรับปรุงการสื่อสารและการพัฒนายุทธศาสตร์ที่จำเป็น (ข) เตรียมการด้านทรัพยากร รวมทั้งเวลาและวัสดุที่ครูจำเป็นต้องใช้ (ค) โครงสร้างขององค์การภายในโรงเรียน ที่เอื้อหรือสนับสนุนงานการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรของโรงเรียน

จากจุดเด่นของการที่โรงเรียนมีบทบาทในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร ดังกล่าว พิจารณาได้ว่ารูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (School-Based Curriculum Development) หรือรูปแบบการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรโดยมีฐานจากโรงเรียน(School-Based Curriculum Decision Making) น่าจะเป็นรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่ทำให้โรงเรียนสามารถพัฒนาหลักสูตรให้หลากหลายสอดคล้องกับความต้องการของโรงเรียนและท้องถิ่นได้ และสามารถติดตามผลตลอดจนปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะกับนักเรียนและการปฏิบัติในการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนได้มากขึ้น การมีส่วนร่วมของครูในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรจะทำให้การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนเป็นไปด้วยความสอดคล้องและสัมพันธ์กับหลักสูตรยิ่งขึ้น และจะได้รับข้อมูลป้อนกลับจากการนำหลักสูตรไปใช้รวดเร็วทันการยิ่งขึ้นด้วย และโดยเฉพาะอย่างยิ่ง การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน

มาจากระดับโรงเรียนจะทำให้โรงเรียนมีบทบาทในการที่จะรับผิดชอบในการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของท้องถิ่นและบริบทของโรงเรียนมากขึ้น

การที่โรงเรียนจะรับบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรได้อย่างมีประสิทธิภาพต้องอาศัยความพร้อมและความร่วมมือของบุคลากรเป็นสำคัญ ปัจจุบันปัญหาที่เกิดขึ้นในการพัฒนาหลักสูตรในระดับท้องถิ่นของโรงเรียนก็คือ บุคลากรของโรงเรียนขาดความรู้และทักษะในการพัฒนาหลักสูตร หากบุคลากรของโรงเรียนมีความพร้อมที่จะพัฒนาหลักสูตร ก็มีแนวโน้มที่จะเชื่อได้ว่า โรงเรียนสามารถพัฒนาหลักสูตรและจัดการเรียนการสอนตอบสนองความต้องการของท้องถิ่นได้ และมีความต่อเนื่องในการปรับปรุงหลักสูตร และปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพและสัมฤทธิ์ผลในจุดมุ่งหมายของหลักสูตรได้ ดังนั้นการพัฒนาบุคลากรของโรงเรียนให้มีความพร้อมสำหรับบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรจึงเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการที่จะทำให้การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนบังเกิดผลในทางปฏิบัติในโรงเรียนได้

จากความต้องการหลักสูตรที่หลากหลายและสอดคล้องกับควมมีลักษณะเฉพาะของท้องถิ่น จากความจำเป็นที่โรงเรียนควรมีบทบาทในการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่นเพื่อรับมือกับความเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยี สังคม อาชีพ ฯลฯ ที่เกิดขึ้นได้ และจากการที่กระทรวงศึกษาธิการ โดยกรมวิชาการ ได้เปิดโอกาสให้สถานศึกษามีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตร โดยเฉพาะในวิชาเลือก(กรมวิชาการ. 2534 ก, 2534 ข) ทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เพื่อใช้ฝึกอบรมครูโรงเรียนมัธยมศึกษาของกรมสามัญศึกษา ให้มีความพร้อมในการที่จะพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนให้สอดคล้องกับความต้องการและการปฏิบัติของโรงเรียนและท้องถิ่น ซึ่งจะมีผลในการเตรียมทรัพยากรบุคคลของท้องถิ่นเพื่อรับกับการเปลี่ยนแปลงที่กำลังเป็นไปและที่จะมาถึงในทศวรรษหน้านี้นี้ต่อไป

ความมุ่งหมายของการวิจัย

เพื่อพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา

ความสำคัญของการวิจัย

จากการที่กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ เปิดโอกาสให้โรงเรียนมัธยมศึกษา พัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นเพื่อใช้ในวิชาเลือกเสรีมาใช้เองได้ และทำให้เกิดความจำเป็นในการเตรียมบุคลากรของโรงเรียนให้มี ความรู้ ทักษะ และเจตคติที่ดี ที่จะรับผิดชอบในงานพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน ผลการวิจัยครั้งนี้จะทำให้ได้ ‘หลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา’ ที่มีประสิทธิภาพหลักสูตรหนึ่ง ซึ่งผู้มีหน้าที่ในการพัฒนาบุคลากรในโรงเรียนมัธยมศึกษาให้ความร่วมมือในการมีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตร สามารถนำไปพิจารณาใช้ประโยชน์ในการฝึกอบรมบุคลากรในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของโรงเรียนได้ ทั้งนี้เพื่อโรงเรียนสามารถพัฒนาหลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนและเหมาะสมกับสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนได้ต่อไป และอีกประการหนึ่งคือการวิจัยครั้งนี้ จะเป็นกรณีศึกษาที่เป็นประโยชน์กับการวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรอื่นๆต่อไปเช่นกัน โดยเฉพาะแนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม ที่ให้ความสำคัญต่อยุทธวิธีในการฝึกอบรมมากพอๆกับจุดประสงค์และ เนื้อหาในการฝึกอบรม

ข้อตกลงเบื้องต้น

การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ครั้งนี้ กระบวนการพัฒนาหลักสูตรจะอยู่บนพื้นฐานความคิดที่ว่า เป้าหมาย (ends) และวิธีการ (means) ของหลักสูตรนั้นจะแบ่งแยกออกจากกันไม่ได้ ฉะนั้นการพิจารณาหลักสูตรฝึกอบรมจะ

ให้ความสำคัญกับจุดประสงค์ของการฝึกอบรมพอๆกับวิธีการที่ใช้ในการฝึกอบรม^๓ และเนื้อหาของหลักสูตรฝึกอบรมจะอยู่บนพื้นฐานความคิดที่จะให้การพัฒนาหลักสูตรเป็นการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน โดยโรงเรียนวิเคราะห์สถานการณ์ของโรงเรียน มองเห็นปัญหา เกิดความจำเป็น และพัฒนาหลักสูตรขึ้นมาเพื่อสนองตอบต่อ ความต้องการจำเป็นของนักเรียน ความเหมาะสมกับสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่นหรือชุมชนของโรงเรียน และในขณะที่มีการนำหลักสูตรไปใช้จัดการเรียนการสอนในโรงเรียน คณะบุคลากรพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนก็ติดตามผล ประเมินผลการใช้หลักสูตร พัฒนาการเรียนการสอน และปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรไปด้วย การพัฒนาหลักสูตรดำเนินไปในลักษณะครบวงจรในกระบวนการใช้หลักสูตรของโรงเรียนเอง

ขอบเขตของการวิจัย

การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ครั้งนี้ กระทำในขอบเขต ประชากรที่เป็นครูประจำการโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา

นิยามศัพท์เฉพาะ

หลักสูตรฝึกอบรม หมายถึง แผนสำหรับจัดเตรียมชุดของโอกาสในการเรียนรู้ ของบุคคลที่จะได้รับการฝึกอบรม ประกอบด้วยจุดมุ่งหมายและชุดของประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผู้วิจัยได้วางแผนและให้แนวทางไว้ เพื่อให้ผู้รับการฝึกอบรมได้เรียนรู้ จนมีความรู้ มีทักษะ มีเจตคติที่ดี และมีความสามารถในการจัดการ ตามเป้าหมายที่วางไว้ โดยมีโครงร่างของหลักสูตร ประกอบด้วย

- 1) หลักการและเหตุผล
- 2) จุดมุ่งหมายของหลักสูตร

- 3) ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง/จุดประสงค์
- 4) เนื้อหาสาระของหลักสูตร
- 5) แนวทางการใช้หลักสูตร
- 6) มาตรการในการวัด และประเมินผล

การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน หมายถึง การวางแผน การออกแบบ การนำไปใช้ และการประเมินผล หลักสูตรหรือกำหนดการ (โปรแกรม) การเรียนรู้ของนักเรียน โดยสถาบันการศึกษาซึ่งนักเรียนเหล่านั้นเป็นสมาชิกอยู่ ทั้งนี้ โดยให้ความสำคัญกับ การวิเคราะห์สถานการณ์ในระดับโรงเรียน เพื่อพัฒนาหลักสูตร ได้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนแต่ละคน และเหมาะสมกับ สถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่นแต่ละแห่ง และในการตัดสินใจเกี่ยวกับ หลักสูตรนั้น เน้นที่การตัดสินใจโดยกลุ่มหรือการตัดสินใจร่วมกันของผู้ที่เกี่ยวข้อง เช่น คณะครู นักเรียน และผู้ปกครองหรือชุมชน

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร หมายถึง แผนแบบของ กระบวนการพัฒนา หลักสูตร ซึ่งประกอบด้วยวงจรกระบวนการพัฒนาหลักสูตร 9 ขั้นตอน ดังนี้

- 1) การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/การวิเคราะห์สถานการณ์
- 2) การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
- 3) การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
- 4) การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
- 5) การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
- 6) การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร

-การประเมินโครงร่างของหลักสูตร

-การทดลองใช้หลักสูตร

-การประเมินหาประสิทธิผลของหลักสูตร

-การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การ

ประเมินผลเชิงดำเนินการ

-การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

7) การนำหลักสูตรไปใช้

8) การประเมินผลหลักสูตร

9) การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร และ เผยแพร่

หลักสูตรท้องถิ่น หมายถึง หลักสูตรที่พัฒนาขึ้นตามวัตถุประสงค์เฉพาะของโรงเรียน ซึ่งสอดคล้องกับความต้องการและสภาพ ชีวิต อาชีพ เศรษฐกิจ และสังคมของท้องถิ่น

สมรรถภาพด้านการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

หมายถึง ความสามารถซึ่งประกอบด้วย ความรู้ ทักษะ เจตคติ ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ที่ครูโรงเรียนมัธยมศึกษาควรจะมี เพื่อปฏิบัติหน้าที่ในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของโรงเรียนและท้องถิ่นได้

ครูโรงเรียนมัธยมศึกษา หมายถึง ครูประจำการโรงเรียนมัธยมศึกษา
กรมสามัญศึกษา

บทที่ 2

เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย

ปัญหาการวิจัยในเบื้องต้นครั้งนี้คือ หลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพสำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษาเป็นอย่างไร มีคำถามหลักๆที่สัมพันธ์กับปัญหาการวิจัยนี้ เช่น รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรในลักษณะใดหรือแบบใดที่เหมาะสมกับการนำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนหรือหลักสูตรในระดับท้องถิ่นของครูโรงเรียนมัธยมศึกษา จากคำถามดังกล่าวนี้และจากการศึกษาทฤษฎีและ เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย ผู้วิจัยได้พัฒนาแนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรสำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา มาเป็น 'การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา' ซึ่ง ทฤษฎี แนวคิด ผลการวิจัย และรายละเอียดจากเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย ที่ศึกษา มีดังต่อไปนี้

หลักสูตร

มีผู้ให้นิยาม คำว่า หลักสูตร ไว้มากมายหลายลักษณะ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับงานเฉพาะอย่างของแต่ละคนศึกษา หรือกรอบความคิดของงานวิจัยแต่ละอย่าง คานิยามของคำว่า หลักสูตร จะผันแปรไปตามความคิดรวบยอดที่จะใช้ในแต่ละครั้ง หรือตามความเชื่อหรือปรัชญาที่แต่ละคนยึดถือ เซย์เลอร์, แอลิกซานเดอร์ และ ลูอิส (Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 3) ได้กล่าวไว้ว่า แนวทางที่เรานิยามคำว่าหลักสูตร จะสะท้อนถึงข้อพิจารณาเกี่ยวกับ ค่านิยมในเรื่องของธรรมชาติของการศึกษาว่าเป็นอย่างไร คานิยามเกี่ยวกับหลักสูตรดังกล่าวจะมีอิทธิพลต่อวิธีการที่จะวางแผนหลักสูตร และวิธีการที่จะใช้หลักสูตรว่าจะ เป็นไปใน

ลักษณะใด นักการศึกษาบางคนให้นิยามของหลักสูตรในลักษณะของเนื้อหาวิชา บางคนมองหลักสูตรว่าเป็นจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ก่อนที่จะมีการสอน บางคนก็กล่าวว่าหลักสูตรเป็นสื่อกลางที่จะนำไปสู่จุดหมาย บางคนก็บอกว่าเป็นกิจกรรมที่จัดให้แก่เด็ก บ้างก็มองหลักสูตรไปในลักษณะของกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน ครูและสิ่งแวดล้อม หรือมองว่าหลักสูตรเป็นกลุ่มของประสบการณ์ ที่โรงเรียนจัดให้แก่เด็ก ดังเช่น รีก์ (Connelly . 1985 : 1160 ; citing Rugg. 1947) ให้นิยามว่า หลักสูตรคือวิถีชีวิตและ โครงการของ โรงเรียนที่จัดขึ้น เพื่อให้แนวทางในการดำเนินชีวิต และ สมิต และคณะ (Smith et al. 1957 : 3) ให้นิยามไว้ว่าหลักสูตร หมายถึงลำดับของประสบการณ์ที่มีศักยภาพที่โรงเรียนจัดขึ้น เพื่อจุดมุ่งหมายในการอบรมกลุ่มเด็กและวัยรุ่น เกี่ยวกับวิถีคิด วิธีประพฤติ ส่วน โฟเชย์ (Connelly. 1985 : 1160 ; citing Foshay. 1969) ให้นิยามไว้อย่างกว้างๆว่า หลักสูตร คือประสบการณ์ทั้งหมดที่นักเรียนได้รับภายใต้การแนะนำของโรงเรียน คำนิยามเหล่านี้ได้สะท้อนให้เห็นว่า หลักสูตรเริ่มเป็นกระแสของกิจกรรมที่มีชีวิตชีวาที่สร้างแนวทางดำเนินชีวิตให้แก่ประชาชน แทนเนอร์ และแทนเนอร์ (Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 3 ; citing Tanner and Tanner. 1980 : 36) ได้ศึกษาคำนิยามเกี่ยวกับหลักสูตรในอดีตที่ผ่านมา พบว่า ได้มีการนิยามคำว่าหลักสูตรไว้หลากหลาย เช่น

- ความรู้ที่สะสมสืบทอดกันมา
- แบบหรือแนวทางของความคิด
- ประสบการณ์ของ เชื้อชาติหรือมนุษยชาติ
- ประสบการณ์ขั้นสูงหรือประสบการณ์แนวทาง
- แผนของสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้
- เนื้อหาทางด้านความคิด ความรู้สึก และกระบวนการ
- แผนการสอน
- จุดมุ่งหมายในการสอน หรือผลที่จะได้รับ

- ระบบของกลวิธีในการผลิต (ทางด้านการศึกษา)

และ แทนเนอร์และแทนเนอร์ (Tanner and Tanner) เอง ได้นิยามหลักสูตรไว้ในลักษณะ ประสพการณ์การเรียนรู้ที่ต้องการ ที่โรงเรียนได้วางแผนและให้แนวทาง เพื่อให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน เพื่อได้เจริญงอกงามในสมรรถภาพส่วนตัวและสังคม (Connelly. 1985 : 1160 ; citing Tanner and Tanner. 1975) อีกคนหนึ่งคือ ลูอิส และ เมียล (Lewis and Miel) ได้ระบุค่านิยมเกี่ยวกับ หลักสูตรออกมาเป็นประเภทต่างๆดังนี้

- เป็นรายวิชาที่ศึกษา
- เป็นผลการเรียนรู้ที่ตั้งใจให้เกิดขึ้น
- เป็นโอกาสที่ตั้งใจไว้ สำหรับสัญญาหรือข้อผูกพันในการปฏิบัติ
- เป็นโอกาสการเรียนรู้ที่ได้จัดเตรียมไว้
- เป็นสัญญาหรือข้อผูกพันในการปฏิบัติที่แท้จริงของผู้เรียน
- เป็นประสพการณ์ที่แท้จริงของผู้เรียน

และ พวกเขาได้นิยามคำว่าหลักสูตร ในลักษณะ ชุดของเจตนารมณ์เกี่ยวกับโอกาส และสัญญาหรือข้อผูกพัน ที่บุคคลจะได้รับการศึกษากับบุคคลอื่นๆและกับสิ่งต่างๆ (ที่มี ข้อมูล กระบวนการ กลวิธี และค่านิยม) ในช่วงเวลาที่กำหนดหรือจัดไว้ (Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 3 ; citing Lewis and Miel. 1972 : 27) ในระยะต่อมา แนวความคิดเกี่ยวกับหลักสูตร มีลักษณะ กว้างขวางและ แตกต่างกันไปในรายละเอียดมากขึ้น ในการวิเคราะห์ ความคิดรวบยอดของหลักสูตรจากอดีตถึงปัจจุบันของ เชย์เลอร์, แอลิกซานเดอร์ และ ลูอิส (Saylor, Alexander and Lewis. 1981) ก็ได้ใช้ประโยชน์จาก ค่านิยมที่กล่าวมาข้างต้นด้วย แต่ลักษณะการจัดแบ่งเป็นพวกหรือประเภทต่างกััน ดังรายละเอียดต่อไปนี้คือ

หลักสูตรในลักษณะวิชาและเนื้อหาวิชา

ในอดีตและในช่วงปัจจุบัน ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับหลักสูตรที่ยังคงมีอิทธิพลครอบงำอยู่ ก็คือ หลักสูตรในลักษณะวิชาและเนื้อหาวิชาที่สอนโดยครูและเรียนโดยนักเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษาและวิทยาลัยหรือมหาวิทยาลัย คำว่าหลักสูตร ได้ถูกนำไปใช้อย่างกว้างขวาง เช่น หมายถึง ชุดของวิชาหรือรายวิชาที่จัดให้เรียน ตลอดจนวิชาหรือกลุ่มวิชาที่บังคับ หรือเสนอแนะให้เรียนตามวัตถุประสงค์อื่นๆ เช่น หลักสูตรเตรียมวิทยาลัย หลักสูตรวิทยาศาสตร์ หลักสูตรเตรียมแพทย์ ในสิ่งที่กล่าวมานี้ หากจะใช้คำให้เหมาะสมน่าจะใช้คำว่า แผนการเรียนหรือกำหนดการเรียน (programme of studies) แม้ว่าจะมีความพยายามที่จะมองหลักสูตร ในลักษณะที่กว้างออกไปกว่าเดิม แตกต่างไปจากเดิม แต่ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับหลักสูตรในลักษณะเนื้อหาวิชา ก็ยังเป็นฐานของการออกแบบหลักสูตรที่มีอิทธิพลอยู่ ความคิดเช่นนี้ยังคงเป็นศูนย์กลางและได้รับการเน้นโดยคลื่นของการพัฒนาหลักสูตรจากกลุ่มที่เน้นด้านเนื้อหาวิชา ซึ่งเริ่มในประมาณปี 1950-1959 โดยได้รับการกระตุ้นมาจากการที่รัสเซียส่งยานอวกาศออกนอกโลก ทำให้มีแรงกดดันให้มีการปรับปรุงการศึกษาของอเมริกันขึ้น

ความคิดรวบยอดของหลักสูตรในลักษณะวิชาและเนื้อหาสาระของวิชา ได้สะท้อนให้เห็นมากมายในทฤษฎีที่เกี่ยวกับ หลักการสำหรับการเลือก การจัดลำดับขั้นตอน การจัดระดับ ของเนื้อหาสาระของวิชา

การวางแผนหลักสูตรในลักษณะเนื้อหาวิชา โดยทั่วไปจะดำเนินการตามสูตรดังนี้

1. ใช้การพิจารณาตัดสินจากผู้เชี่ยวชาญ (ขึ้นอยู่กับปัจจัยทางสังคมและการศึกษา) เพื่อพิจารณาว่าจะสอนวิชาอะไรบ้าง
2. ใช้เกณฑ์ (ความยาก ความสนใจ ลำดับก่อนหลัง ฯลฯ) ในการเลือกเนื้อหาสาระของวิชา สำหรับประชากรเฉพาะกลุ่ม (เช่น กลุ่มในลักษณะ จังหวัด อาเภอ อายุ หรือระดับชั้น) และ เฉพาะวิชา

3. วางแผนและนำวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมไปใช้ เพื่อให้แน่ใจว่าผู้เรียนจะรอบรู้ในเนื้อหาสาระของวิชาที่เลือกไว้

อย่างไรก็ตาม การพัฒนาหลักสูตรมีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนจุดเน้นไปจากการออกแบบหลักสูตรลักษณะเนื้อหาวิชา มากขึ้นในปัจจุบันนี้

หลักสูตรในลักษณะของประสบการณ์

ความคิดรวบยอดของหลักสูตรในลักษณะประสบการณ์ของผู้เรียน ซึ่งรวมถึงการใช้ประโยชน์ในเนื้อหาวิชาที่จัดไว้ ได้มีการเสนอแนะไว้ในสิ่งพิมพ์เกี่ยวกับหลักสูตรในระยะแรกๆ แคสเวลล์ และ แคมป์เบลล์ (Caswell and Campbell) ได้รวบรวมความคิดรวบยอดเกี่ยวกับประสบการณ์ของหลักสูตร ที่พวกเขาได้สังเกตความเปล่าประโยชน์ของการสอนที่อิงหนังสือเรียนและรายวิชาที่สรุปโครงสร้างของเนื้อหาวิชา แคสเวลล์ และ แคมป์เบลล์ (Caswell and Campbell. 1935 : 69) ได้ขยายความคิดรวบยอดนี้ออกมา โดยเชื่อว่าหลักสูตรของโรงเรียนจะต้องประกอบด้วยประสบการณ์ทั้งหมดที่เด็กได้รับภายใต้การแนะนำของครูอาจารย์ และนักพัฒนาหลักสูตรจำนวนมากในภายหลังต่างก็ใช้คำนิยามที่คล้ายคลึงกันนี้

ความไม่ตรงกันระหว่างหลักสูตรในลักษณะของแผน กับหลักสูตรในลักษณะของประสบการณ์ ยังคงมีอยู่ต่อไป หลังจาก กูดแลด (Goodlad) ได้ไปเยี่ยมชมการเรียนการสอนมาเป็นร้อยๆ แห่ง เขาได้ระบุว่า หลักสูตรมีอยู่ 4 หลักสูตร

(Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 5) คือ

1. หลักสูตรตามรูปแบบทางการ (Formal Curriculum) เป็นหลักสูตรที่กำหนดโดยรัฐ หรือคณะกรรมการการศึกษาระดับท้องถิ่น

2. หลักสูตรตามที่ได้รับรู้หรือเข้าใจ (Perceived Curriculum) เป็นหลักสูตรตามที่ครูรับรู้หรือเข้าใจ และบอกเราว่าเขา กำลังพยายามจะทำอะไร

3. หลักสูตรตามที่เกิดขึ้นได้ (Observed Curriculum) เป็นหลักสูตรที่ปรากฏตามที่มีผู้สังเกต สังเกตเห็นได้จากการเรียนการสอนในห้องเรียน

4. หลักสูตรในลักษณะประสบการณ์ (Experiential Curriculum) เป็นหลักสูตรตามที่นักเรียนกำลังรับรู้ เข้าใจ และกำลังมีปฏิกิริยาตอบสนอง

ความไม่เหมือนกันระหว่าง หลักสูตรตามรูปแบบหรือหลักสูตรตามที่รับรู้ กับ หลักสูตรที่สังเกตเห็นหรือหลักสูตรในลักษณะประสบการณ์นั้น เป็นสัญลักษณ์ของการแบ่งแยก วิธีการ (means) และ เป้าหมาย (ends) ในการศึกษา เป้าหมายในการศึกษาจะสอดคล้องกับคำถามที่ว่า "จะสอนอะไร" ในขณะที่ วิธีการของการศึกษาจะตรงกับคำถามที่ว่า "จะสอนอย่างไร" เมื่อวิธีการถูกแยกออกมาจากเป้าหมาย หลักสูตรที่เป็นประสบการณ์ก็อาจจะผันแปรไปจากหลักสูตรที่ได้วางแผนไว้

ในหนังสือของ เชย์เลอร์ ที่พิมพ์ครั้งแรกๆ (1966) ได้ใช้คำนิยามเกี่ยวกับหลักสูตร ซึ่งจัดประเภทโดย ลูอิสและเมียล กับของ แคสเวลล์ ในลักษณะที่ว่า หลักสูตรคือสิ่งที่เกิดขึ้นจริงในบรรยากาศการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน อย่างไรก็ตาม โดยเจตนารมณ์ของ เชย์เลอร์ เขาต้องการจะ เน้นหลักสูตรในลักษณะแผนที่วางไว้ มากกว่าที่จะ เป็นบันทึกหรือการสังเกตการณ์ของ โอกาสในการเรียนรู้ ในทำนองเดียวกับความคิดของแคสเวลล์และคณะ เชย์เลอร์และคณะก็ไม่เห็นด้วยกับความคิดรวบยอดเกี่ยวกับหลักสูตร ที่เน้นเนื้อหาวิชาแต่เพียงอย่างเดียวหรือ จุดประสงค์แต่เพียงอย่างเดียว แคสเวลล์และผู้เขียนเกี่ยวกับหลักสูตรในลำดับต่อมาได้กล่าวว่า สำหรับการที่จะทำให้หลักสูตรมีชีวิตชีวานั้น การวางแผนหลักสูตรจะต้องอยู่บนพื้นฐานของการพิจารณาเกี่ยวกับ ทุกส่วนในประสบการณ์ของผู้เรียนด้วย (Caswell.1935 : 69) จากคำกล่าวนี้นี้ ได้แสดงให้เห็นถึง ความสัมพันธ์ระหว่าง เป้าหมาย (ends) และวิธีการ (means) ที่มีอยู่ในการวางแผนหลักสูตร

ประเด็นที่เกิดมาจากการคิดรวบยอดนี้ก็คือ ต้องพิจารณาถึงความสัมพันธ์ของการวางแผน ระหว่างเป้าหมายและวิธีการ การมองหลักสูตรในลักษณะแผน เชย์เลอร์และคณะ ได้ใช้ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับหลักสูตรซึ่งจัดประเภทไว้ โดย ลูอิสและเมียล ในลักษณะ สิ่งที่ตั้งใจ แต่พวกเขาก็เชื่อว่า ความตั้งใจหรือเจตนารมณ์นั้นควรจะประกอบด้วยทั้ง เป้าหมายและวิธีการ และแน่นอนที่ว่าวิธีการ

และ เป้าหมาย (ยุทธวิธีในการสอนและจุดประสงค์ของหลักสูตร) ในบางจุด ก็จำเป็นต้องพิจารณาแยกกัน และในสถานการณ์เฉพาะของการวางแผนหลักสูตรนั้น จะต้องคาดหวังว่า จุดประสงค์ของหลักสูตร การออกแบบหลักสูตร การสอน และการประเมินผล เมื่อถึงจุดสำคัญของแต่ละเรื่องก็จะต้องศึกษาและวางแผนแยกกัน แต่ความสัมพันธ์ในระหว่างส่วนต่างๆ เหล่านี้ เราจะปฏิเสธไม่ได้ จริงๆ แล้วเป็นไปไม่ได้ที่จะวางแผนหลักสูตรและการสอน โดยแยกจากกันราวกับว่าแต่ละส่วนเหล่านั้นแยกขาดจากกันจริงๆ

หลักสูตรในลักษณะจุดประสงค์

ความพยายามในการปรับปรุงหลักสูตรในช่วงแรกๆ นั้น ใช้จุดมุ่งหมายและจุดประสงค์เป็นฐานในการวางแผนหลักสูตร วิธีการจัดการแบบวิทยาศาสตร์ซึ่งใช้กันในด้านธุรกิจและอุตสาหกรรม ในช่วงเปลี่ยนของศตวรรษนี้ ได้กระตุ้นให้บอบบิตต์ (Bobbitt) ประยุกต์หลักการเชิงวิทยาศาสตร์มาใช้ในแวดวงของหลักสูตร โดยการประยุกต์กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ดังกล่าว บอบบิตต์ ได้พิจารณาจุดประสงค์ของหลักสูตร โดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของทักษะและความรู้ที่จำเป็นในวัยผู้ใหญ่ บอบบิตต์ได้นิยามหลักสูตรว่า เป็นชุดของสิ่งต่างๆ ที่เด็กและเยาวชนต้องทำและเกิดประสบการณ์ โดยการพัฒนาความสามารถ เพื่อที่จะทำสิ่งต่างๆ ได้ดี และเหมาะสมกับการดำรงชีวิตในวัยผู้ใหญ่ (Bobbitt. 1918 : 42)

ไทเลอร์ (Tyler. 1949) ได้สร้างรูปแบบ (model) เกี่ยวกับหลักสูตรขึ้นมารูปแบบหนึ่ง ซึ่งได้ทำให้รูปแบบดังกล่าวเป็นระบบมากขึ้นระหว่างการศึกษาในโครงการ The Eight-Year Study Of School-College Relations และในหนังสือเล่มต่อมาของเขา การสอนมีแนวโน้มที่จะรวมอยู่ในหลักสูตรด้วย จนกระทั่งมีการใช้ถ้อยคำที่ว่า หลักสูตรและการสอน เพื่อที่จะรวมการออกแบบหลักสูตรกับยุทธวิธีในการสอนเข้าด้วยกันให้ชัดเจนยิ่งขึ้น อย่างไรก็ตามในการศึกษาทางด้านศึกษาศาสตร์ในระดับวิทยาลัยหรือมหาวิทยาลัย รายวิชาเกี่ยวกับวิธีสอนมีแนวโน้มที่จะยังคงแยกออกจากรายวิชาหลักสูตร ในประมาณปี 1950-1959 ได้มีการวิจัย

เกี่ยวกับการสอน แยกจากการวิจัยเกี่ยวกับเนื้อหาใหม่ของหลักสูตร และ นักพัฒนาหลักสูตรหลายคนได้เริ่มแยกการศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตรและการศึกษาเกี่ยวกับการสอนออกจากกันอย่างชัดเจนมากขึ้น ผลที่เกิดขึ้นอย่างหนึ่งก็คือ คำนิยามเกี่ยวกับหลักสูตร จะเป็นไปในลักษณะที่ประกอบด้วยจุดประสงค์หรือเป้าหมายแต่เพียงอย่างเดียว และการสอนก็เป็นวิถีทางหรือวิธีการในการที่จะบรรลุจุดประสงค์

ทฤษฎีต่อหลักสูตรในลักษณะ เช่นนี้ จอห์นสัน (Johnson) ได้กล่าวไว้ อย่างชัดเจนว่า "หลักสูตรไม่เกี่ยวกับว่านักเรียนจะทำอะไรในสถานการณ์การเรียนรู้ แต่เกี่ยวกับว่าพวกเขาจะเรียนรู้อะไร หรือสามารถที่จะทำอะไร จากสิ่งที่พวกเขา ทำ หลักสูตรจะเกี่ยวกับว่า 'เกิดผลอะไร' ไม่ใช่ 'อะไรที่เกิดขึ้น' และหลักสูตร จะแทนความสัมพันธ์ที่คาดหวังต่อกระบวนการการเรียนรู้ ไม่ใช่ความสัมพันธ์เชิง รายงานจากข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้น หลักสูตรจะเป็นเรื่องเกี่ยวกับความคาดหวังหรือ เจตนาธรรม และให้เฉพาะเจาะจงลงมาอีกคือ เป็นเรื่องเกี่ยวกับผลการเรียนรู้ ที่ตั้งใจจะให้เกิดจากการจัดการเรียนการสอน นั่นคือเกิดจากประสบการณ์ที่ได้จัดให้ เกิดจากสิ่งต่างๆหรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้น และเกิดจากสิ่งที่ผู้เรียนได้กระทำ"

(Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 6 ; citing Johnson. 1970-1971 : 25)

ความคิดรวบยอดของหลักสูตรในลักษณะจุดประสงค์ที่จะต้องบรรลุถึง ได้มี ผลกระทบอย่างมากต่อการศึกษา ซึ่งต่อมาได้เป็นเหตุผลสำหรับการศึกษาในเชิง สมรรถฐาน (การศึกษาที่เน้นสมรรถภาพพื้นฐานที่ผู้เรียนควรมี) ซึ่งเป็นรูปแบบ สำหรับการศึกษาด้านอาชีพต่อมา รูปแบบสมรรถฐาน (Competency-Based Model) นี้ ได้มีการใช้กันในโรงเรียนด้านวิชาชีพจำนวนมากในระยะต่อมา

หลักสูตรในลักษณะแผนของ โอกาสในการเรียนรู้

ความคิดเกี่ยวกับหลักสูตร 3 ลักษณะ ได้มีการพิจารณาถึง เนื้อหาวิชา ประสบการณ์ และจุดประสงค์ ความคิดทั้ง 3 ลักษณะนี้ต่างก็มีบทบาทในการศึกษา เช่น เนื้อหาวิชาได้ให้แกนความรู้ของการศึกษา ประสบการณ์ทำให้ผู้เรียนได้

เรียนรู้จากการกระทำ และการกำหนดจุดประสงค์เป็นสิ่งสำคัญสำหรับการวางแผนหลักสูตร

อย่างไรก็ตาม การที่จะจำกัดค่านิยมของหลักสูตร สู่ความคิดลักษณะใดลักษณะหนึ่งใน 3 ลักษณะดังกล่าวนั้น จะทำให้เกิดการจำกัดความคิดและสกัดการพิจารณาทางเลือกที่สำคัญๆได้

ค่านิยมของหลักสูตรที่ครอบคลุมพอเพียง ควรรวม เนื้อหาวิชา ประสบการณ์ และจุดประสงค์ ไว้ด้วย และค่านิยมยังควรที่จะบ่งบอกแผนหรือชุดของความตั้งใจหรือเจตนารมณ์ เพราะเราถือว่าหลักสูตรเป็นหลักสูตรในลักษณะที่คาดหวังหรือตั้งใจ แผนของหลักสูตรจะประกอบด้วยแผนเฉพาะหรือแผนย่อยสำหรับโอกาสในการเรียนรู้ที่ได้คาดหวังไว้ จะเน้นที่จุดมุ่งหมายและจุดประสงค์ และจะรวมถึงส่วนอื่นๆที่ได้ระบุตามมา เช่น การออกแบบหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผล ซึ่งสำคัญต่อการพิจารณาและการใช้แผนกับประชากรเฉพาะกลุ่ม แผนของหลักสูตรควรจะลดการแบ่งแยก วิธีการ (means) และเป้าหมาย (ends) ลงด้วย

นิยามของหลักสูตรจำเป็นต้องกว้างพอ เพื่อที่จะครอบคลุมผู้เรียนทุกระดับอายุ และการเรียนรู้ในทุกสถานที่ และควรได้มีการพิจารณาถึงบทบาทสำคัญของผู้เรียนในแง่ของการวางแผนการศึกษา หรือแง่ของการนำหลักสูตรไปใช้ด้วย ไทเลอร์ (Tyler) ได้เน้นถึงความสำคัญของการมีส่วนร่วมของผู้เรียน เมื่อเขาวิจารณ์ถึงข้อเปลี่ยนแปลงที่อาจจะมีเพิ่มขึ้น จากคำถามพื้นฐานของหลักสูตร 4 ข้อที่เขาได้เสนอไว้ในปี 1949 หลังจากที่เขายืนยันว่าคำถามเหล่านั้นยังคงเที่ยงตรงอยู่ เขาได้วิจารณ์ว่า "ผมอยากจะเน้นให้มากขึ้นเดี๋ยวนี้ว่า ขอได้ให้ความระมัดระวังในการพิจารณาถึงความจำเป็นสำหรับการพัฒนาหลักสูตร เกี่ยวกับบทบาทที่แท้จริงของนักเรียน ในลักษณะการแสดงออกหรือการมีส่วนร่วม ในกระบวนการของการเรียนรู้ และผมอยากจะเน้นให้มากขึ้นเช่นกันว่า ให้มีการสอบวัดที่ครอบคลุมไปถึงการเรียนรู้ของนักเรียน ที่ได้มาจากนอกห้องเรียน นอก

โรงเรียน ในการพัฒนาหลักสูตรด้วย"(Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 7 ; citing Tyler. 1977 : 37) ไทเลอร์ได้สรุปว่า "ที่ใดก็ตามที่เป็นไปได้และเหมาะสม นักเรียนเองควรได้มีส่วนร่วม ในการวางแผนและการประเมินหลักสูตรด้วย"(Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 7 ; citing Tyler. 1977 : 40) ส่วน กรีน(Green)นั้นได้สรุปว่า หลักสูตรในธรรมชาติของเขา ควรเป็นวิธีการในการจัดเตรียมโอกาสสำหรับบุคคล ในการหาความหมายในโลกที่เปิดกว้างในปัจจุบันนี้(Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 8 ; citing Green. 1977 : 284) ดังนั้น เชย์เลอร์และคณะ จึงมีความเห็นว่า คำนียามของหลักสูตรควรจะเปิดกว้าง ควรจะกระตุ้นหรือส่งเสริมให้ผู้เรียนได้หาความหมายจากโลกของผู้เรียนเอง

เชย์เลอร์และคณะ ได้นิยามหลักสูตรในลักษณะ แผน(plan)สำหรับ จัดเตรียมชุดของโอกาสในการเรียนรู้ ของบุคคลที่จะได้รับการศึกษา โปรดลิ่งเกิดว่า การจัดเตรียมชุดของโอกาสในการเรียนรู้ อาจรวมถึงหลักสูตรที่เน้นเนื้อหาวิชา หรือหลักสูตรแบบสมรรถฐานได้ด้วย และยังอาจจะรวมถึงหลักสูตรแบบประสบการณ์ เช่น ประสบการณ์ในการทำความกระจ่างกับค่านิยม การจัดเตรียมชุดของโอกาสในการเรียนรู้ ยังสามารถบรรยายถึงสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ ที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจถึงขอบเขตของความหมายหรือแสวงหาความหมายได้ เช่น ในกรณีของหลักสูตรเปิด(Open Curriculum)ที่ใช้ในโรงเรียนประถมศึกษาบางโรงในประเทศอังกฤษ

ในการประยุกต์ใช้ค่านียามนี้ คำว่าแผน ควรจะได้รับการมองในลักษณะของ เจตนารมณ์หรือความตั้งใจมากกว่าที่จะ เป็นพิมพ์เขียว ครูที่ทำงานได้ผลนั้นจะทำงานตามแผน ในลักษณะ เช่นเดียวกับที่ศิลปินเริ่มงานของเขาด้วยภาพจินตนาการเกี่ยวกับทิวทัศน์หรือภูมิประเทศที่จะวาดขึ้นเป็นภาพ หรือจินตนาการของภาพคนที่จะแกะสลัก ในขณะที่ศิลปินหรือจิตรกรได้ปฏิบัติงานสร้างสรรค์ของเขาเพื่อที่จะทำให้อจินตนาการนั้นออกมาเป็นรูปเป็นร่าง ในขณะที่ทำอยู่นั้นภาพจินตนาการเดิมอาจจะ

ผันแปรไปได้ ในลักษณะ เช่นเดียวกัน ในขณะที่ครูทำให้หลักสูตรประสบผลสำเร็จ โดยการจัดการเรียนการสอนนั้น ครูอาจจะเปลี่ยนแปลงแผนดั้งเดิมตามความเหมาะสมได้ มีบ่อยครั้งที่ครูที่ไม่มีประสิทธิภาพนั้นมักจะดำเนินการสอนตามแผนเดิมของเขาไปข้างหน้า โดยละเลยไม่สนใจต่อผู้เรียนและปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนต่อวัสดุการสอน แผนของหลักสูตร ควรจะปล่อยให้ครูมีอิสระที่จะมีความคิดสร้างสรรค์ ไม่จำกัดพวกเขาไว้ในบทเรียนที่ไม่ก่อประโยชน์ (Saylor, Alexander and Lewis. 1981)

ข้อพิจารณาพื้นฐานในการวางแผน โอกาสสำหรับการเรียนรู้

ในการวางแผนโอกาสสำหรับการเรียนรู้ จำเป็นต้องมีการเลือก จากโอกาสสำหรับการเรียนรู้ที่เป็นไปได้จำนวนมากมานั้น ควรจะเลือกอย่างไรให้กับผู้เรียน เพราะว่าตัวเลือกทางหลักสูตรนั้นอิงอยู่กับค่านิยม ไม่สามารถจะพิจารณาเฉพาะข้อมูลเชิงประจักษ์เพียงอย่างเดียวได้ ความเหมาะสมของแผนของหลักสูตรนั้น จะได้รับการปรับปรุงให้ดีขึ้นเหมาะสมยิ่งขึ้น เมื่อผู้ตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร (คณะกรรมการหลักสูตร ครูผู้สอน ผู้เขียนตำรา) มีความรู้ในตัวเลือกเกี่ยวกับหลักสูตรที่พวกเขาต้องเลือก และเกณฑ์ที่จะใช้ในการเลือกตัวเลือกเหล่านั้น

คลายบาร์ด (Kliebard) ได้ระบุ 4 ปัญหาที่เกิดขึ้นเมื่อต้องเผชิญกับคำถามว่า "อะไรที่ควรสอน" ปัญหาดังกล่าวคือ

1. ทำไมควรสอนสิ่งนี้มากกว่าสิ่งนั้น
2. ใครควรมีวิธีการที่จะเข้าถึง (สอน) ความรู้อะไร
3. กฎอะไรที่ควรใช้ในการสอน สิ่งที่ได้เลือกมา
4. ส่วนต่างๆของหลักสูตร ควรจะสัมพันธ์ระหว่างกันหรือเชื่อมต่อกัน

อย่างไร เพื่อทำให้เกิดหลักสูตรในภาพรวม

(Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 9 ; citing Kliebard. 1977 : 262)

แม้ว่าจะยังไม่มีทฤษฎีที่ครอบคลุมพอเพียง ที่จะให้แนวในการวางแผนหลักสูตร แต่ก็มีย่อพิจารณาพื้นฐานที่สามารถให้แนวแก่ผู้วางแผนหลักสูตร ในการที่จะเลือกทางเลือก เช่น อาจพิจารณา ความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน และการสอน, ตัวอย่างการพัฒนาหลักสูตรในอดีต, ฐานสำหรับหลักสูตร (ปัจจัยพื้นฐาน), ความสัมพันธ์ในส่วนต่างๆของหลักสูตร และความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับหลักสูตร

หลักสูตรได้รับการนิยามว่า เป็นแผนสำหรับการจัดเตรียมชุดของโอกาสสำหรับการเรียนรู้ สำหรับบุคคลที่จะได้รับการศึกษา แผนจะ ไม่มีผลกระทบใดๆ จนกว่าแผนนั้นจะถูกนำไปใช้ (ทำให้เคลื่อนไหว) ดังนั้นโอกาสในการเรียนรู้จะยังคงเป็นเพียงโอกาส จนกว่าผู้เรียนจะเริ่มมีพันธกรณีกับโอกาสเหล่านั้น การจัดการเรียนการสอนได้รับการนิยามว่าเป็น สัญญาหรือข้อผูกพันที่แท้จริงของผู้เรียนกับโอกาสในการเรียนรู้ที่ได้วางแผนไว้ ดังนั้นสามารถจะคิดได้ว่า การจัดการเรียนการสอน ก็คือการนำแผนของหลักสูตรไปใช้

คำว่า "หลักสูตร" และ "การจัดการเรียนการสอน" จะถูกผูกติดกันจนแยกไม่ออก หากปราศจากหลักสูตรหรือแผนแล้ว ก็จะไม่สามารถที่จะมีการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิผลได้ และปราศจากการจัดการเรียนการสอน หลักสูตรก็มีความหมายเพียงเล็กน้อย

การจัดการเรียนการสอน(instruction) และการสอน(teaching) ในบางครั้งก็ใช้สลับเปลี่ยนกันได้ แต่หากจำแนกความแตกต่างของทั้งสองคำนี้ จะจำแนกได้ดังนี้คือ

การจัดการเรียนการสอน(instruction) เป็นสัญญาหรือพันธกรณีของผู้เรียน ในโอกาสสำหรับการเรียนรู้ที่ได้วางแผนไว้ ซึ่งไม่จำเป็นต้องมีครูสอนก็ได้ ลูอิสและเมียล(Lewis and Miel)ได้ชี้ให้เห็นว่า การสอนเป็นหน้าที่หรือการปฏิบัติงานของมนุษย์ที่ได้กระทำเพื่อคนอื่น อาจมีการกล่าวถึงการเรียนการสอนด้วยตนเอง(self-instruction) โดยบทเรียนโปรแกรม หนังสือ หรือวีดิทัศน์

แต่จะไม่ใช่คำว่า การสอนด้วยตนเอง (self-teaching) (Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 10 ; citing Lewis and Miel. 1972 : 30-31) จากหลักเหตุผลดังกล่าว เราจึงยอมรับคำนิยามของการสอน (teaching) ในลักษณะ การสอนเป็นกระบวนการ ซึ่งคนหนึ่ง เข้าเป็นสื่อระหว่างคนอื่นกับสาระสำคัญของโลกนี้ เพื่อทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น การเรียนรู้ถือว่าเป็นการเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมของผู้เรียน โปรดสังเกตว่า คำนิยามของการสอน (teaching) นี้ ทำให้เราสามารถรวมบุคคลต่างๆ เข้าในข่ายของครูได้ด้วย พ่อแม่ก็สามารถเป็นครู หัวหน้าหรือผู้นำในกลุ่ม เพื่อนๆ ก็เป็นครูได้ โดยข้อเท็จจริง ใครก็ตามที่อำนวยความสะดวกทำให้เกิดการเรียนรู้ โดยการเป็นสื่อระหว่างบุคคลกับสาระสำคัญของโลกนี้ ถือได้ว่าเป็นครู ในที่นี้จะ ไม่กล่าวว่าครูทั้งหมดเป็นครูที่ดีหรือการสอนทั้งหมดล้วนมีประสิทธิผล

การเข้าใจ ความสัมพันธ์และความแตกต่าง ระหว่างหลักสูตร การจัด การเรียนการสอน และการสอน จะปรับปรุงให้ผู้วางแผนหลักสูตร ตัดสินใจเลือก ทางเลือกต่างๆ ได้เหมาะสมยิ่งขึ้น

พัฒนาการของกระบวนการสำหรับการวางแผนหลักสูตร

ในปี 1885 จอห์น ฟิลบริก (John Philbrick) ได้ปฏิเสธการศึกษาที่ หลากหลายและเป็นไปตามความสมัครใจ เขาได้สนับสนุนให้มีการพัฒนาระบบ การศึกษาแบบระบบเดียวที่ดีที่สุดเพื่อได้ใช้ได้ทั่วไป ในปี 1918 บอบบิตต์ (Bobbitt) ได้ประยุกต์ความคิดเกี่ยวกับการจัดการเชิงวิทยาศาสตร์ (scientific management) และพัฒนาหลักสูตรที่มีจุดประสงค์ซึ่งดึงมาจากแนววิถีชีวิตของผู้ใหญ่ วิธีการแนวนี้นี้ยังคงมีอิทธิพลต่อหลักสูตรอยู่ ในระดับต่างๆ กัน ระหว่างปี 1920-1929 เมืองใหญ่หลายเมืองในสหรัฐอเมริกา เช่น ลอสแอนเจลิส เดนเวอร์ เซนต์หลุยส์ ได้ยอมรับเอาวิธีการของบอบบิตต์ และได้ใช้กระบวนการที่เรียกกันว่า วิธีการทาง วิทยาศาสตร์ หรือวิธีการวิเคราะห์จุดมุ่งหมาย

แคสเวลล์ (Caswell) ได้กล่าวว่า ในช่วงปี 1930-1939 อิทธิพลสำคัญ 3 ประการ ได้เปลี่ยนแปลงการพัฒนาหลักสูตรไปจากทฤษฎีและกระบวนการ ที่เคยครอบงำอยู่ในช่วงปี 1920-1929 (Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 11; citing Caswell. 1978 : 103) อิทธิพลดังกล่าวมีดังนี้

อิทธิพลประการแรก คือ ธรรมชาติทางปรัชญาของนักทดลอง ที่ปฏิเสธวิธีการทางวิทยาศาสตร์ ที่เน้นเป้าหมายก่อนวิธีการและความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงระหว่างเป้าหมายและวิธีการ นักทดลองจะมองเป้าหมายและวิธีการในลักษณะที่สัมพันธ์กันบูรณาการเป็นพวกเดียวกัน

อิทธิพลประการที่สอง ที่มีผลกระทบต่อทฤษฎีและการปฏิบัติเกี่ยวกับหลักสูตร ที่ครอบงำอยู่ในช่วงปี 1920-1929 ก็คือทฤษฎีทางจิตวิทยาที่เรียกว่า ทฤษฎีเกสตัลต์ (Gestalt Theory) ทฤษฎีนี้ได้นำไปสู่ธรรมชาติในเรื่องการเรียนรู้และการพัฒนาของอินทรีย์ ซึ่งผู้ทำงานเกี่ยวกับหลักสูตรจำนวนมาก ได้รับทฤษฎีเกสตัลต์เข้าแทนที่ ทฤษฎีการเชื่อมโยง (Connectionism) ซึ่งเคยเป็นฐานทางทฤษฎีที่สำคัญสำหรับการพัฒนาหลักสูตรที่ใช้แนวปฏิบัติแบบจุดมุ่งหมายเชิงวิเคราะห์ (Analytical-Aims Procedure)

อิทธิพลสำคัญประการที่สาม ในระหว่างปี 1930-1939 เป็นช่วงที่มีความตกต่ำอย่างมาก โรงเรียนได้รับการร้องขอให้ดำเนินการปฏิรูปสังคม โดยให้ใช้หลักสูตรที่สัมพันธ์กับความต้องการที่ชัดเจนหรือความต้องการจริงๆ ของนักเรียน

ผู้นำทางหลักสูตรที่สัมพันธ์กับโครงการ The Eight-Year Study และสมาคม The Progressive Education Association ในระหว่างปี 1930-1939 ต่างก็สนใจนักเรียนในลักษณะนักเรียนเป็นศูนย์กลาง พวกเขาให้ความสำคัญอย่างสูงต่อ การทำความเข้าใจ การให้นิยาม และการสร้างหลักสูตร ตามความต้องการ ตามวัตถุประสงค์ และตามความสนใจของนักเรียน แคสเวลล์ ได้สรุปว่า ผู้นำทางหลักสูตรเหล่านี้ ไม่เชื่อว่าวิธีการที่ดีที่สุดนั้นคือการใช้แนวปฏิบัติแบบจุดมุ่งหมายเชิงวิเคราะห์ (Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 11 ;

citing Caswell. 1978 : 105)

การพัฒนาเครื่องมือในการประเมินผลที่ใช้ในโครงการ The Eight-Year Study ได้นำไปสู่แนวทางที่น่าสนใจ คือ ได้ย้อนกลับไปสู่กระบวนการเชิงวิเคราะห์ที่จะใช้กับหลักสูตร กลุ่มการประเมินผลซึ่งนำโดยไทเลอร์ (Tyler) ได้เรียกร้องให้มีจุดมุ่งหมายที่นิยามได้ชัดเจนยิ่งขึ้น จากการทำงานของเขา ไทเลอร์ได้พัฒนารูปแบบของเขาขึ้นมา และได้เสนอข้อความเหตุผลสำหรับการประเมินหลักสูตร โดยใช้คำถาม 4 ข้อ มาถาม เพื่อจะต้องตอบในการพัฒนาหลักสูตรหรือแผนของการสอนใดๆก็ตาม (Tyler. 1949 : 1) คำถามดังกล่าวมีดังนี้

1. โรงเรียนควรจะมีวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอะไรบ้าง ที่เป็นเป้าหมายในการจัดการศึกษา

2. ควรจะจัดเตรียมประสบการณ์ทางการศึกษาอะไรบ้าง เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์เหล่านี้

3. จะจัดประสบการณ์ทางการศึกษาเหล่านี้ ให้มีประสิทธิผลได้อย่างไร

4. จะตรวจสอบได้อย่างไร ว่าได้บรรลุถึงวัตถุประสงค์เหล่านั้นแล้วหรือไม่
รูปแบบหลักสูตรของไทเลอร์นี้ เป็นรูปแบบที่เป็นการปรับเปลี่ยนที่จะย้อนกลับไปสู่แนวปฏิบัติที่มีการวิเคราะห์จุดมุ่งหมาย ของสมัยก่อน

โมลนาร์และซาโฮริก (Molnar and Zahorik) เชื่อว่า อำนาจและผลกระทบจากรูปแบบหลักสูตรของไทเลอร์นั้นมีมาก พวกเขาชี้ให้เห็นว่า ครู และคณะกรรมการหลักสูตร ได้มีทรรศนะว่า การถามและตอบคำถามต่อคำถาม 4 ข้อ ของไทเลอร์ เป็นงานขั้นต้นของพวกเขา โมลนาร์และซาโฮริก สรุปว่า "การที่ไม่ยินยอมข้างความคิดของไทเลอร์ ก็คือการไม่ยินยอมข้างข้อตกลงเบื้องต้นที่ครอบงำวัฒนธรรมอเมริกัน" (Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 12 ; citing Molnar and Zahorik. 1977 : 3)

แคสเวลล์ได้มองวิธีการของไทเลอร์ว่า เป็นลักษณะของการก้าวย้อนไปสู่กระบวนการที่มองมนุษย์เป็นเครื่องจักรกล ซึ่งใช้กันอยู่ในช่วงปี 1920-1929 ซึ่ง

เป็นการย้อนรอยไปอีกครั้งหนึ่ง ที่ทำให้เป้าหมายของผู้ใหญ่มากรอบงาหรือมามีอิทธิพลเหนือ ในการเลือกและการจัดประสบการณ์ของนักเรียน จากนั้นแคสเวลล์ ได้สรุป หลังจากการวิจารณ์งานเขียนเกี่ยวกับหลักสูตรทั้งหลายว่า "จากการที่ได้ติดตามมา ไม่ปรากฏหลักฐานที่แสดงถึงแนวโน้มที่เชื่อถือได้ว่า ในระหว่างปี 1940-1949 และ 1950-1959 วิธีการของหลักสูตรจะย้อนกลับไปสู่ การปฏิบัติเกี่ยวกับหลักสูตรที่มอง กระบวนการของหลักสูตรหรือการศึกษา เป็นกระบวนการลักษณะเครื่องจักรกลอย่าง ในช่วงปี 1920-1929(Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 12 ; citing Caswell. 1978 : 105-106)

ในช่วงปี 1950-1959 ได้มีผู้เข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการวางแผน หลักสูตรมากขึ้น การวางแผนหลักสูตรโดยใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์นั้นได้เคยกีดกัน ผู้ปกครองหรือพ่อแม่ของเด็กออกไปจากการเป็นผู้มีส่วนร่วมในการวางแผนหลักสูตร โดยถือว่าพวกเขาไม่ใช่ผู้เชี่ยวชาญในวิชาชีพ อย่างไรก็ตามในช่วงปลายของปี 1940-1949 และตอนต้นของปี 1950-1959 พ่อแม่และประชาชนทั่วไปได้พบช่องทางที่จะมีส่วนร่วมในการวางแผนหลักสูตร นั่นคือการแสดงความคิดเห็นหรือการวิพากษ์-วิจารณ์หลักสูตร กระแสของการวิพากษ์วิจารณ์ได้มุ่งตรงไปยังการศึกษาแบบก้าวหน้า (Progressive Education)และการที่โรงเรียนต่างๆได้ละเลยในการศึกษาแบบที่ เน้นทักษะพื้นฐาน เช่น ทักษะด้านการอ่าน การเขียน และเลขคณิต (three R's) และในปี 1950-1959 เช่นกัน ที่รัสเซียได้ส่งยานอวกาศเป็นครั้งแรก คือยานสปุตนิก (Sputnik) และตามด้วยการที่รัฐบาลสหรัฐอเมริกาในสมัยนั้นได้ออกพระราชบัญญัติ เกี่ยวกับการศึกษาทางด้านการป้องกันประเทศ(The National Defense Education Act : NDEA) ซึ่งได้มีการให้ทุนสำหรับการพัฒนาหลักสูตร และ กำหนดการต่อมาโดยส่วนมากจะได้รับการพัฒนาโดยนักวิชาการที่นิยมหรือให้ความสำคัญต่อเนื้อหาวิชามาก แต่ให้ความสนใจในความต้องการและความสนใจของ นักเรียนน้อย กำหนดการหลักสูตรระดับชาติซึ่งเป็นผลตามมาเช่น คณิตศาสตร์แบบใหม่ ที่ได้เกิดขึ้นในช่วงปี 1950-1959 และตอนต้นของปี 1960-1969 นั้นได้สะท้อนถึง

รูปแบบหลักสูตรของไทเลอร์

รูปแบบหลักสูตรของไทเลอร์ ได้รับการดัดแปลงโดยนักพัฒนาหลักสูตรคนอื่นๆ ในระหว่างสมัยนี้ ตัวอย่างเช่น รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร 7 ขั้น ของ ทาบา (Taba) นั้น ก็ขยายมาจากคำถามในการพัฒนาหลักสูตร 4 ข้อ ของ ไทเลอร์ ซึ่งรูปแบบของ ทาบา (Taba, 1962 : 11) มีดังนี้

- ขั้นที่ 1 การวิเคราะห์หรือวินิจฉัยความต้องการ
- ขั้นที่ 2 การกำหนดจุดประสงค์
- ขั้นที่ 3 การเลือกเนื้อหา
- ขั้นที่ 4 การจัดเนื้อหา
- ขั้นที่ 5 การเลือกประสบการณ์การเรียนรู้
- ขั้นที่ 6 การจัดประสบการณ์การเรียนรู้
- ขั้นที่ 7 การพิจารณาตัดสินใจว่าจะประเมินอะไร จะใช้แนวทางและ

วิธีการใดในการประเมินนั้น

ในปี 1970-1979 ขั้นตอนการคิดเกี่ยวกับหลักสูตรของไทเลอร์ได้ถูกขยายออกไปโดยนักออกแบบการสอน ตัวอย่างเช่น รูปแบบ 4 ขั้นตอน ที่บริกส์ (Briggs) ใช้อยู่ ก็สะท้อนถึงคำถามของไทเลอร์เช่นกัน รูปแบบดังกล่าว (Saylor, Alexander, and Lewis, 1981 : 13 ; citing Briggs, 1970 : vii) มีดังนี้

1. เป้าหมายที่มุ่งจะบรรลุถึงจะถูกระบุออกมาในรูปของการปฏิบัติของนักเรียน (เช่น นักเรียนทำอะไรได้ : ผู้วิจัย)
2. มาตรการการประเมินผลหรือเครื่องมือในการประเมินจะถูกออกแบบมาเพื่อประเมินการบรรลุถึงเป้าหมาย
3. พิจารณาเลือกยุทธวิธีที่จะใช้
4. ตัดสินใจในแผนแบบที่สอดคล้องกับปัจจัยนำเข้าที่นิยามไว้

โพพแฮม และ เบกเกอร์ (Popham and Baker) ก็ได้เสนอออกมา
ในลักษณะสับสนุน รูปแบบ 4 ขั้นตอนที่ยึดจุดประสงค์ เช่นกัน คือ

1. ระบุดจุดประสงค์
2. ประเมินก่อนสอน
3. จัดการเรียนการสอน
4. ประเมินผล

(Saylor, Alexander and Lewis. 1981 : 13 ; citing Popham and Baker. 1970)

จากแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรที่กล่าวมาข้างต้น แม้ว่าจะปรากฏว่า
ส่วนใหญ่จะพัฒนามาจากแนวทางที่เน้นการวิเคราะห์จุดมุ่งหมายหรือวิธีการทาง
วิทยาศาสตร์ แต่ก็มีความหลากหลายกันในเรื่องว่า จะวางแผนหรือจะออกแบบ
หลักสูตรกันอย่างไร การเป็นไปของการพัฒนาการของการวางแผนหลักสูตร หรือการ
พัฒนาหลักสูตรในแต่ละช่วงหรือแต่ละยุคสมัยนั้น จะเห็นได้ว่าขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายๆ
อย่างในประเทศนั้นๆช่วงนั้นๆ แต่ปัจจัยหลักที่จะพิจารณากันก็คือธรรมชาติทางการศึกษา
หรือปรัชญาการศึกษาที่อยู่เบื้องหลังรูปแบบหลักสูตรแต่ละรูปแบบ ผู้ที่รับผิดชอบใน
การพัฒนา กำหนดการศึกษาหรือการพัฒนาหลักสูตรในแต่ละสถาบันหรือแต่ละสถานที่
ควรระลึกไว้ว่า ไม่มีแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรใดที่ใช้ได้ทั่วไป ควรจะใช้วิธีที่
แตกต่างกันนั้นให้สอดคล้องกับธรรมชาติของการกำหนดการที่จะวางแผน

สรุปแนวคิดที่ได้เกี่ยวกับหลักสูตร

แนวทางที่เรานิยามหลักสูตร จะสะท้อนถึงข้อพิจารณาเกี่ยวกับ
ค่านิยมในเรื่องของการศึกษาว่าเป็นอย่างไร ค่านิยมเกี่ยวกับหลักสูตรดังกล่าว
จะมีอิทธิพลต่อวิธีการที่จะวางแผนหลักสูตรว่าจะ เป็นไปในลักษณะใด ค่านิยมของ
หลักสูตรที่ครอบคลุมพอเพียง ควรรวมเนื้อหาวิชา ประสบการณ์ และจุดประสงค์ไว้
ด้วย และค่านิยมยังควรที่จะบ่งบอกแผนหรือเจตนารมณ์ เพราะเราถือว่าหลักสูตร

เป็นหลักสูตรในลักษณะที่คาดหวังหรือตั้งใจ แผนของหลักสูตรจะประกอบด้วย แผนเฉพาะหรือแผนย่อยสำหรับโอกาสในการเรียนรู้ที่ได้คาดหวังไว้ จะเน้นที่ จุดมุ่งหมายและจุดประสงค์ และจะรวมถึงส่วนอื่นๆที่ระบุตามมา เช่น การออกแบบ หลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผล ซึ่งสำคัญต่อการพิจารณาและ การใช้แผนกับประชากรเฉพาะกลุ่ม แผนของหลักสูตรจะพิจารณาเป้าหมาย (ends) และ วิธีการ (means) ไปด้วยกัน

หลักสูตร คือแผนสำหรับจัดเตรียมชุดของโอกาสในการเรียนรู้ของบุคคลที่จะ ได้รับการศึกษา

แผนของหลักสูตร ควรได้รับการมองในลักษณะเจตนารมณ์มากกว่าที่จะเป็น พิมพ์เขียว ควรจะยืดหยุ่นได้ เปลี่ยนแปลงได้ ไม่หยุดนิ่ง แผนของหลักสูตรควรจะ บ่อยให้ครูมีอิสระที่จะมีความคิดสร้างสรรค์ ไม่จำกัดพวกเขาไว้ในบทเรียนที่ไม่ก่อ ประโยชน์

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร

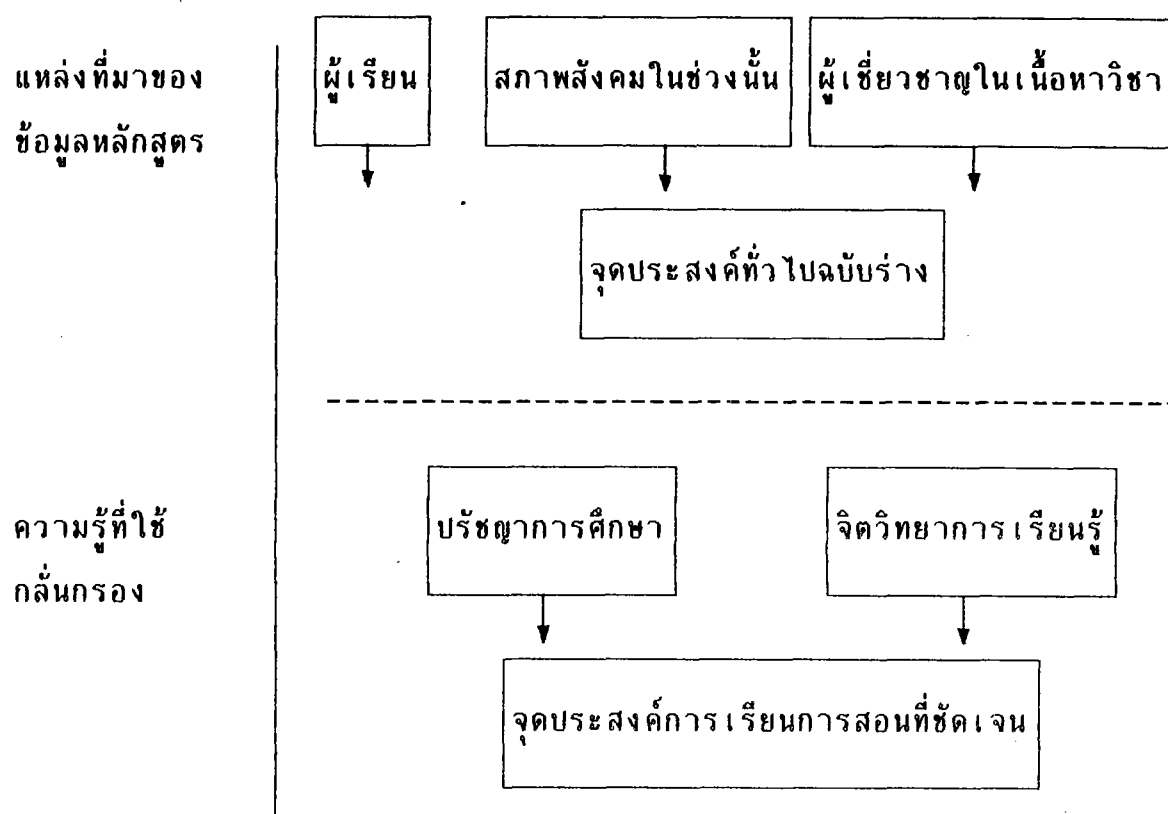
รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่น่าสนใจ ที่จะนำมาศึกษาเป็นพื้นฐานการพิจารณา รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากโรงเรียน ที่จะใช้ในการพัฒนาหลักสูตร ผูกอบรม ‘การพัฒนาหลักสูตร’ ให้แก่ครูโรงเรียนมัธยมศึกษา มีดังนี้

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ ไทเลอร์ (Tyler)

ไทเลอร์ ได้พยายามอธิบายเหตุผลสำหรับ การมอง การวิเคราะห์ และ การตีความ หลักสูตรและกำหนดการการสอนของสถาบันการศึกษา เหตุผลที่ได้รับการ พัฒนาขึ้นในที่นี้ ได้เริ่มด้วยการระบุดำถามพื้นฐาน 4 คำถาม ที่จะต้องตอบในการ พัฒนาหลักสูตรและแผนของการจัดการเรียนการสอน คำถามดังกล่าวคือ

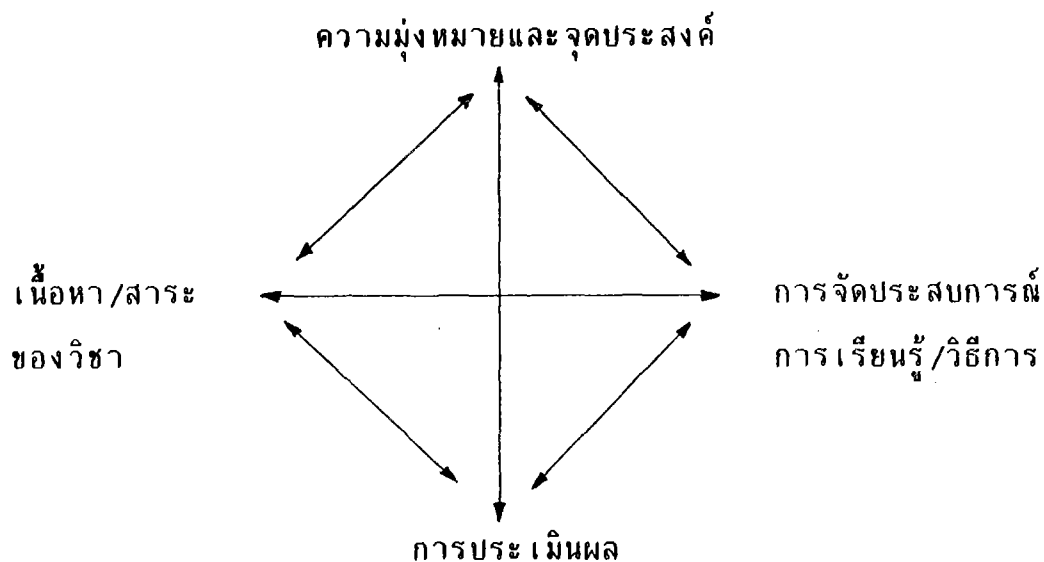
1. โรงเรียนควรมีวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอะไรบ้าง ที่เป็นเป้าหมาย ในการจัดการศึกษา
2. ควรจะจัดเตรียมประสบการณ์ทางการศึกษาอะไรบ้าง เพื่อให้บรรลุ วัตถุประสงค์เหล่านี้
3. จะจัดประสบการณ์ทางการศึกษาเหล่านี้ให้มีประสิทธิผลได้อย่างไร
4. จะตรวจสอบได้อย่างไรว่า ได้บรรลุถึงวัตถุประสงค์เหล่านี้แล้วหรือไม่

ไทเลอร์ ได้เสนอแนะวิธีที่จะศึกษาปัญหาเหล่านี้ ซึ่งปัญหาเหล่านี้จะผันแปร ไปตาม ระดับการศึกษาและลักษณะ เฉพาะของแต่ละโรงเรียน (Tyler. 1949 : 1) ก่อนที่จะได้วัตถุประสงค์ทางการศึกษาหรือจุดประสงค์ในการจัดการเรียนการสอนที่ ครอบคลุมและชัดเจนนั้น ไทเลอร์ได้อธิบายรายละเอียดไว้พอจะสรุปเป็นแผนภูมิได้ ดัง ภาพประกอบ 1 (Tyler. 1949 : 5-43 ; Marsh and Stafford. 1984 : 6)



ภาพประกอบ 1 แผนภูมิแสดง เหตุผลหรือที่มาของจุดประสงค์ในหลักสูตรของ ไทเลอร์

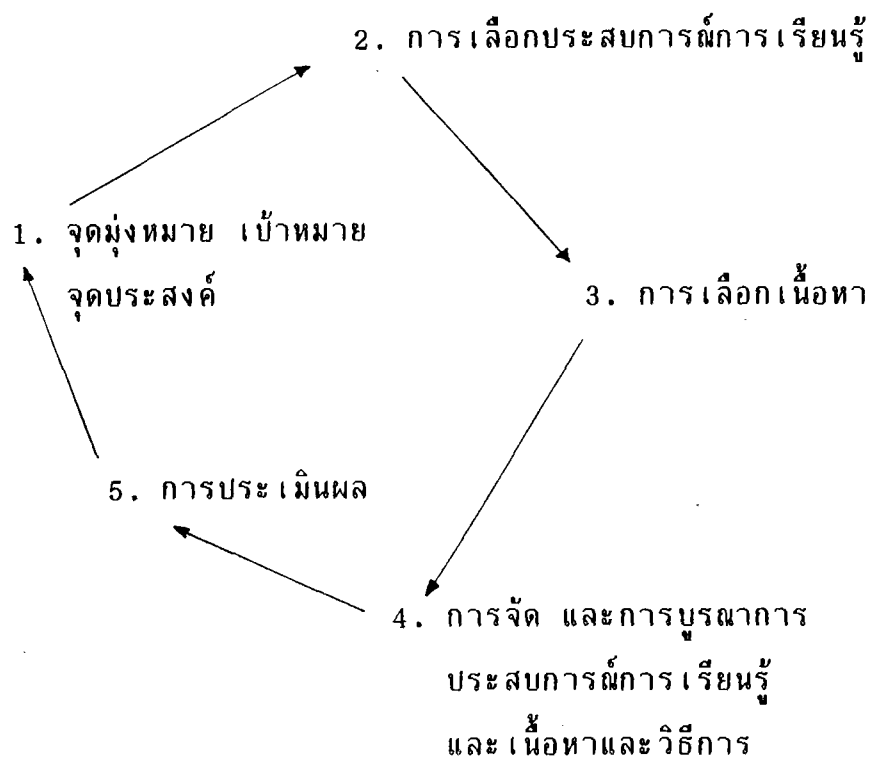
จากคำถามพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตร 4 ข้อ ของไทเลอร์ มาเป็นพื้นฐาน
 ของรูปแบบจุดประสงค์ ของการพัฒนาหลักสูตร ดังภาพประกอบ 2 (Bishop.
 1985 : 140 ; Nicholls and Nicholls. 1978 : 16 ; Herrick and
 Tyler. 1950 : 41)



ภาพประกอบ 2 แผนภูมิแสดงส่วนประกอบพื้นฐานของหลักสูตร (Basic Elements
 of the Curriculum)

ส่วนประกอบพื้นฐานของหลักสูตรทั้งสี่นี้ จุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการ การประเมินผล ไม่ได้แยกเป็นพวกอย่างเด็ดขาด แต่พวกมันประกอบกันในลักษณะเคลื่อนไหวทั้งหมด โดยมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด แต่ละส่วนจะได้รับอิทธิพลจากส่วนอื่นและมีอิทธิพลต่อส่วนอื่น .แต่รูปแบบดังกล่าวนี้ก็ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์มากมายเช่นกัน เช่น บรูเนอร์ (Bruner) ได้วิจารณ์ว่า การปล่อยให้ผลการประเมินผลอยู่ในขั้นสุดท้ายของกระบวนการ เปรียบเสมือนกับการทำสงครามสายลับหลังจากสงครามได้เลิกไปแล้ว ที่จริงการประเมินผลควรอยู่ในทุกขั้นตอน และ เคอร์ (Kerr) ก็ได้วิจารณ์เช่นกันว่า กระบวนการของหลักสูตรโดยรวม ควรจะไม่อยู่กับที่ ควรจะเคลื่อนไหว และเป็นระบบที่หมุนเวียนอย่างต่อเนื่อง ส่วน ดิวอี้ (Dewey) ชี้ว่า ต้องมีความต่อเนื่องของจุดหมาย (จุดประสงค์) และวิธีการ เพราะในขณะที่พวกเราดำเนินการ จะมีปัจจัยอื่นๆเกิดขึ้น ซึ่งจะปรับเปลี่ยนจุดหมายในทรศนะที่กำหนดไว้ ดังนั้นพวกเราต้องไม่คิดว่า จุดหมายที่ตั้งไว้นั้น ดีแล้วในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลง แต่เป็นเพียงการแนะนำ เหมือนกับเสาดัดป้ายบอกชื่อถนน ดิวอี้ วิจารณ์ว่า ควรจะมีความยืดหยุ่น มีอิสระที่จะ เปลี่ยนจุดหมายในรูปของทรศนะ (ends-in-view) นั้นได้ เมื่อจุดหมายนั้นมีปฏิสัมพันธ์กับวิธีการ (means)

เพื่อที่จะให้สอดคล้องกับจุดประสงค์เหล่านี้ วิลเลอร์ (Wheeler) ได้
เสนอแนะรูปแบบวงจรแทนรูปแบบเส้นตรง ดังภาพประกอบ 3 (Bishop. 1985 :
124-125 ; citing Wheeler. 1971 : 30)

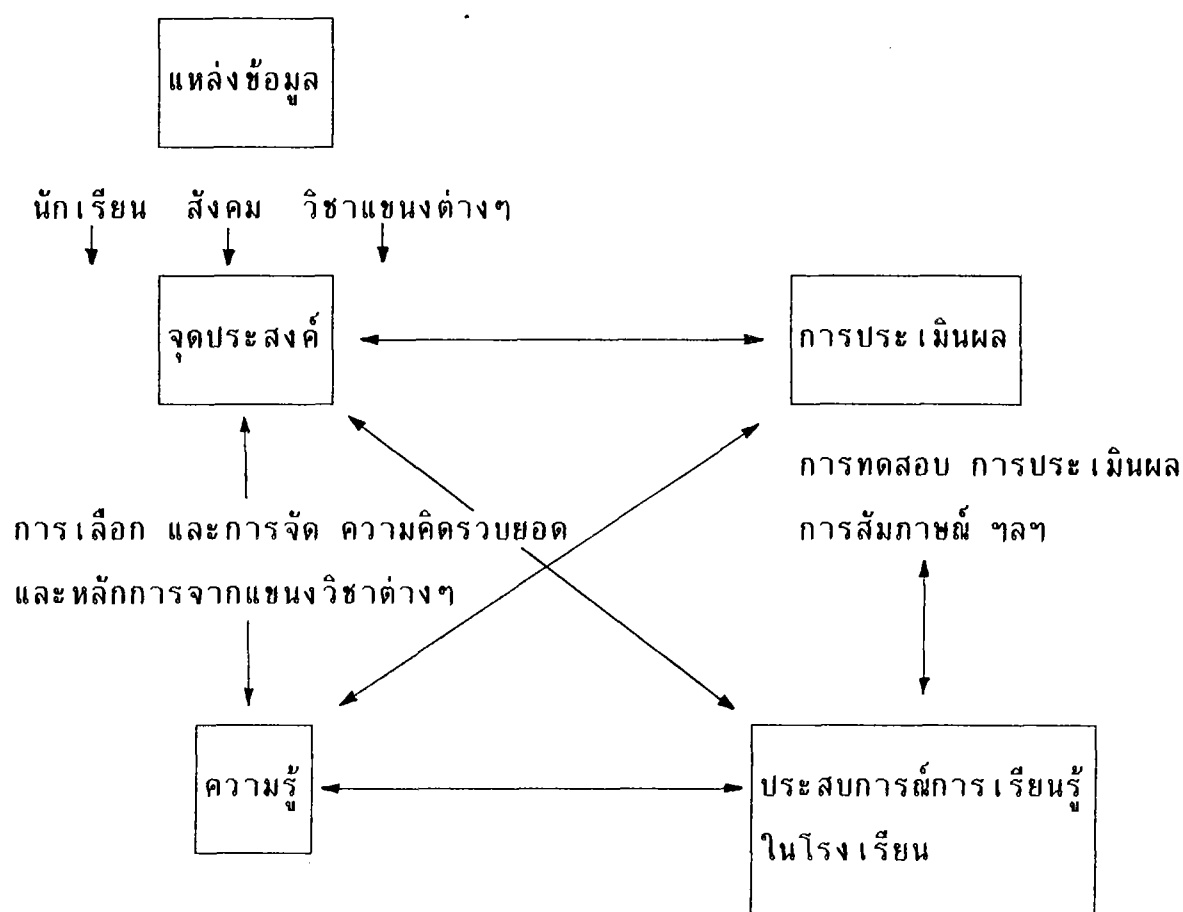


ภาพประกอบ 3 แผนภูมิการพัฒนาหลักสูตรในลักษณะกระบวนการต่อเนื่อง

การพัฒนาหลักสูตรในลักษณะกระบวนการต่อเนื่อง หรือรูปแบบวงจรสำหรับการพัฒนาหลักสูตร มีรายละเอียดของขั้นตอนทั้ง 5 ดังนี้

1. การกำหนดจุดมุ่งหมาย และจุดประสงค์
 2. การเลือกประสบการณ์การเรียนรู้(กิจกรรม) พิจารณาจุดเน้นที่จะนำมาใช้ในการจัดประสบการณ์ เพื่อช่วยให้บรรลุจุดมุ่งหมายและจุดประสงค์ โดยคำนึงถึงธรรมชาติของผู้เรียนและหลักการเรียนรู้
 3. การเลือกเนื้อหา การพิจารณาไม่ได้พิจารณาเพียงว่าเนื้อหาสาระอะไรของวิชาที่ควรจะต้องเลือกมาให้ครอบคลุม แต่พิจารณาว่า พลังทางด้านสมองและสมรรถวิสัยอะไร เช่น การคิด ทักษะ ค่านิยม ฯลฯ ที่ควรจะต้องปรากฏออกมาจากกิจกรรมการเรียนรู้
 4. การจัดและการบูรณาการประสบการณ์การเรียนรู้และเนื้อหาและวิธีการ เพื่อสร้างแนวการปฏิบัติสำหรับกิจกรรมหรือการปฏิบัติในห้องเรียน
 5. การประเมินผลประสิทธิผลของขั้นที่ 2, 3 และ 4 ว่าบรรลุจุดมุ่งหมายและจุดประสงค์ ตามที่ระบุไว้ใน 1 หรือไม่เพียงใด
- อีกรูปแบบหนึ่งที่เน้นระบบที่หมุนเวียนต่อเนื่อง ไม่อยู่กับที่ คือรูปแบบของเคอร์(Kerr's Model) ซึ่งได้แสดงให้เห็นว่า จุดประสงค์ได้เชื่อมต่อและสัมพันธ์ภายใน กับความรู้ ประสบการณ์การเรียนรู้ และการประเมินผลในโรงเรียน อย่างไรก็ตาม ดังภาพประกอบ 4 (Bishop. 1985 : 143 ; citing Kerr. 1968 : 20)

รูปแบบของ เคอร์สำหรับทฤษฎีหลักสูตร
(Kerr's Model for Curriculum Theory)



ภาพประกอบ 4 แผนภูมิรูปแบบของ เคอร์สำหรับทฤษฎีหลักสูตร

รูปแบบของ เคอร์ ได้แสดงให้เห็นว่า การจะตัดสินใจเลือกหรือกำหนดจุดประสงค์นั้น ได้มาอย่างไร ซึ่งก็คือ โดยการพิจารณาจากหลายๆส่วน จากการเลือกและจัดความคิดรวบยอดและหลักการจากวิทยาการแขนงต่างๆ มาเป็นจุดประสงค์ของความรู้ของเรา จุดประสงค์จะเป็นแนวตัดสินใจหรือพิจารณาใน

ประสบการณ์การเรียนรู้ต่อมา การประเมินผลความรู้และประสบการณ์การเรียนรู้
ในโรงเรียน จะพิจารณาว่า ได้บรรลุหรือสัมฤทธิ์ผลในจุดประสงค์ที่ตั้งไว้มากน้อย
เท่าใด ลูกศรสองทิศทางซึ่งเชื่อมระหว่างการประเมินผลและจุดประสงค์ ได้แสดง
ให้เห็นว่า จุดประสงค์อาจได้รับการปรับแก้จากผลการประเมินด้วย ลูกศรสองหัวที่
เชื่อมส่วนประกอบหลักสูตรทั้ง 4 ส่วน แสดงถึงความสัมพันธ์ภายในและพึ่งพาซึ่งกัน
และกัน

ส่วน ทาบา (Taba) นั้น เป็นคนหนึ่งที่ได้อัฒนารูปแบบมาจากแนวคิดของ
ไทเลอร์ ทาบา มีความคิดว่า หากใครคิดว่าการพัฒนาหลักสูตรเป็นงานที่ต้องมีการ
คิดตามลำดับ คนนั้นก็จำเป็นต้องตรวจสอบ ทั้งลำดับของการตัดสินใจและวิธีการใน
การตัดสินใจ เพื่อที่จะแน่ใจว่าการตัดสินใจได้เกิดจากการพิจารณาสิ่งที่เกี่ยวข้อง
ทั้งหมด และการคิดตามลำดับดังกล่าวนั้นจะทำให้เกิด หลักสูตรที่เกิดจากความคิดที่
ยืดหยุ่นไม่หยุดนิ่ง และเป็นหลักสูตรที่ได้วางแผนมาอย่างพินิจพิจารณา ลำดับดังกล่าว
(Taba. 1962 : 11) มีดังนี้

- ขั้นที่ 1 การวิเคราะห์ความต้องการ
- ขั้นที่ 2 การกำหนดจุดประสงค์
- ขั้นที่ 3 การเลือกเนื้อหา
- ขั้นที่ 4 การจัดเนื้อหา
- ขั้นที่ 5 การเลือกประสบการณ์การเรียนรู้
- ขั้นที่ 6 การจัดประสบการณ์การเรียนรู้
- ขั้นที่ 7 การพิจารณา ตัดสินใจว่า จะประเมินอะไร จะใช้แนวทางและ
วิธีการใดในการประเมินนั้น

ทาบา ได้เห็นว่า ในการออกแบบหลักสูตร จากการที่ภูมิหลังของนักเรียน
แตกต่างกัน เป็นสิ่งจำเป็นที่จะต้องวินิจฉัย ในช่องว่างหรือข้อบกพร่องหรือความ
แตกต่างในภูมิหลังเหล่านี้ การวินิจฉัยจึงเป็นขั้นตอนที่สำคัญในลำดับแรก ในการ
พิจารณาว่า หลักสูตรควรจะเป็นอย่างไร สำหรับประชากรกลุ่มนั้น

ความคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรที่ได้พัฒนามาในช่วงต่อมา เช่น แนวคิดที่ได้นำเสนอใน The Schools Council's Working Paper No.10 โดย Teachers' Group and Centres ซึ่ง นิโคลส์ และ นิโคลส์ (Nicholls and Nicholls. 1978 : 13-21) ได้นำมาอ้างถึงในการอธิบายเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร โดยได้อธิบายถึงการพัฒนาหลักสูตรว่า ครูจำเป็นต้องกำหนดออกมาให้ชัดเจนว่า อะไร เป็นสิ่งที่พวกเขาต้องการบรรลุผลเกี่ยวกับนักเรียนของตน จากนั้นจึงตัดสินใจว่า พวกเขาหวังว่าจะทำอย่างไรกับเป้าหมายนั้น และในตอนสุดท้ายพิจารณาว่า พวกเขาได้รับความสำเร็จในความพยายามนั้นมากน้อยเพียงใด อีกนัยหนึ่งก็คือ การวางแผนเกี่ยวกับโอกาสในการเรียนรู้ นั้น มีเจตนาที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวนักเรียน และมีการประเมินขนาดของการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น นี้ก็คือ สิ่งที่มีนัยหมาย โดยการพัฒนาหลักสูตร นิโคลส์และนิโคลส์ ได้อ้างถึง The Schools Council's Working Paper No.10 ว่า ได้มองการพัฒนาหลักสูตรนี้ว่า เกี่ยวข้องอยู่ใน 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. ตรวจสอบอย่างละเอียดถี่ถ้วน ในจุดประสงค์ของการสอน ไม่ว่าจะเป็นจุดประสงค์รายวิชา หรือจุดประสงค์ของหลักสูตรโดยส่วนรวม โดยการพิจารณาจากข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็นทุกด้าน

2. การพัฒนาและการทดลองใช้ วิธีการและวัสดุหลักสูตรที่ได้พิจารณาว่า น่าจะบรรลุผลตามจุดประสงค์ที่ครูทั้งหลายพิจารณากำหนดไว้

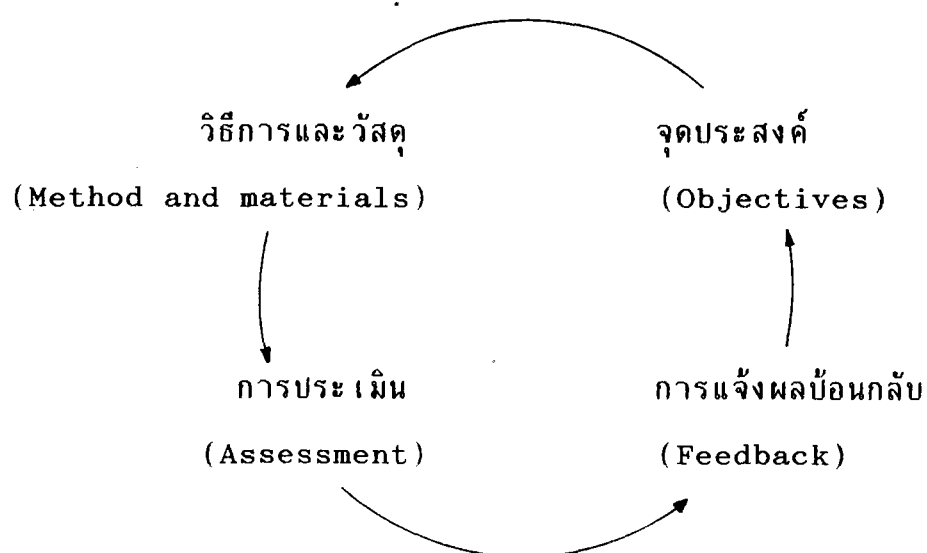
3. การประเมินผลขนาดของการพัฒนาที่บรรลุจุดประสงค์ได้จริง ส่วนนี้ของกระบวนการคาดว่าจะกระตุ้นให้เกิดความคิดใหม่ๆเกี่ยวกับจุดประสงค์

4. ขั้นตอนสุดท้ายคือ การแจ้งผลย้อนกลับ ของประสบการณ์ทั้งหมดที่เพิ่มขึ้น เพื่อเป็นการเตรียมจุดเริ่มต้นของการศึกษาครั้งต่อไป

การพัฒนาหลักสูตรทั้ง 4 ขั้นตอนดังกล่าว สรุปได้เป็นแผนภูมิดังภาพประกอบ 5 (Nicholls and Nicholls. 1978 : 14 ; citing Schools Council Working Paper No.10. 1967)

กระบวนการของหลักสูตร

(Curriculum Process)



ความคิดรวบยอดของการพัฒนาหลักสูตรนี้ หมายความว่า ไม่มีจุดเริ่มต้น
จุดเดียว และเป็นกระบวนการที่ไม่จบสิ้น

ภาพประกอบ 5 แผนภูมิแสดงกระบวนการของหลักสูตร

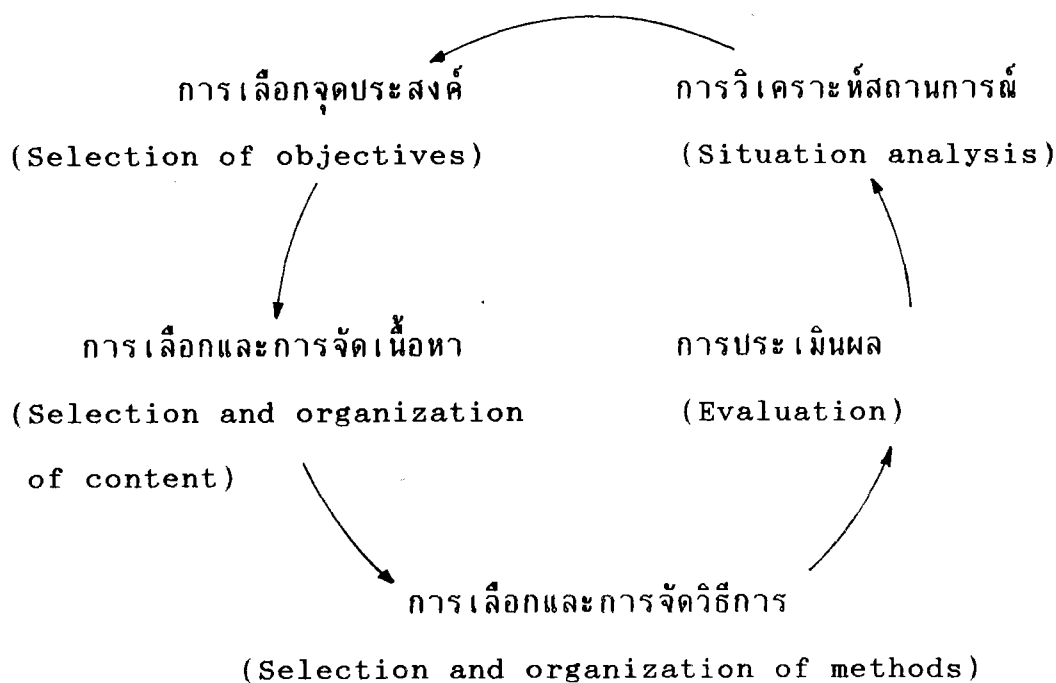
นักพัฒนาหลักสูตรส่วนใหญ่ยังคงบอกว่ามี 4 ขั้นตอน ในกระบวนการ
พัฒนาหลักสูตร คือ

1. การเลือกจุดประสงค์
2. การเลือก และการจัด เนื้อหา
3. การเลือก และการจัด ประสบการณ์การเรียนรู้ / วิธีการ
4. การประเมินผล

ซึ่งขั้นตอนเหล่านี้อาจแยกย่อย มีชั้นย่อยๆเพิ่มเข้ามาอีก เช่น ขั้นตอนของการ
วินิจฉัย ซึ่งมักจะ เป็นการวินิจฉัยความรอบรู้ของนักเรียน จุดแข็ง จุดอ่อน ของ
นักเรียน

ในขั้นตอนการวิเคราะห์หรือวินิจฉัยนี้ ถือว่าเป็นขั้นสำคัญในกระบวนการ
พัฒนาหลักสูตร ซึ่งทำให้ในลำดับต่อมาได้มีการแก้ไขเพิ่มเติมใน กระบวนการของ
หลักสูตร ที่เสนอโดย Schools Council Working Paper No.10 ดังแผนภูมิ
ใน ภาพประกอบ 6 (Nicholls and Nicholls.1978 : 21)

กระบวนการของหลักสูตรที่ได้รับการแก้ไขแล้ว (Revised Curriculum Process)

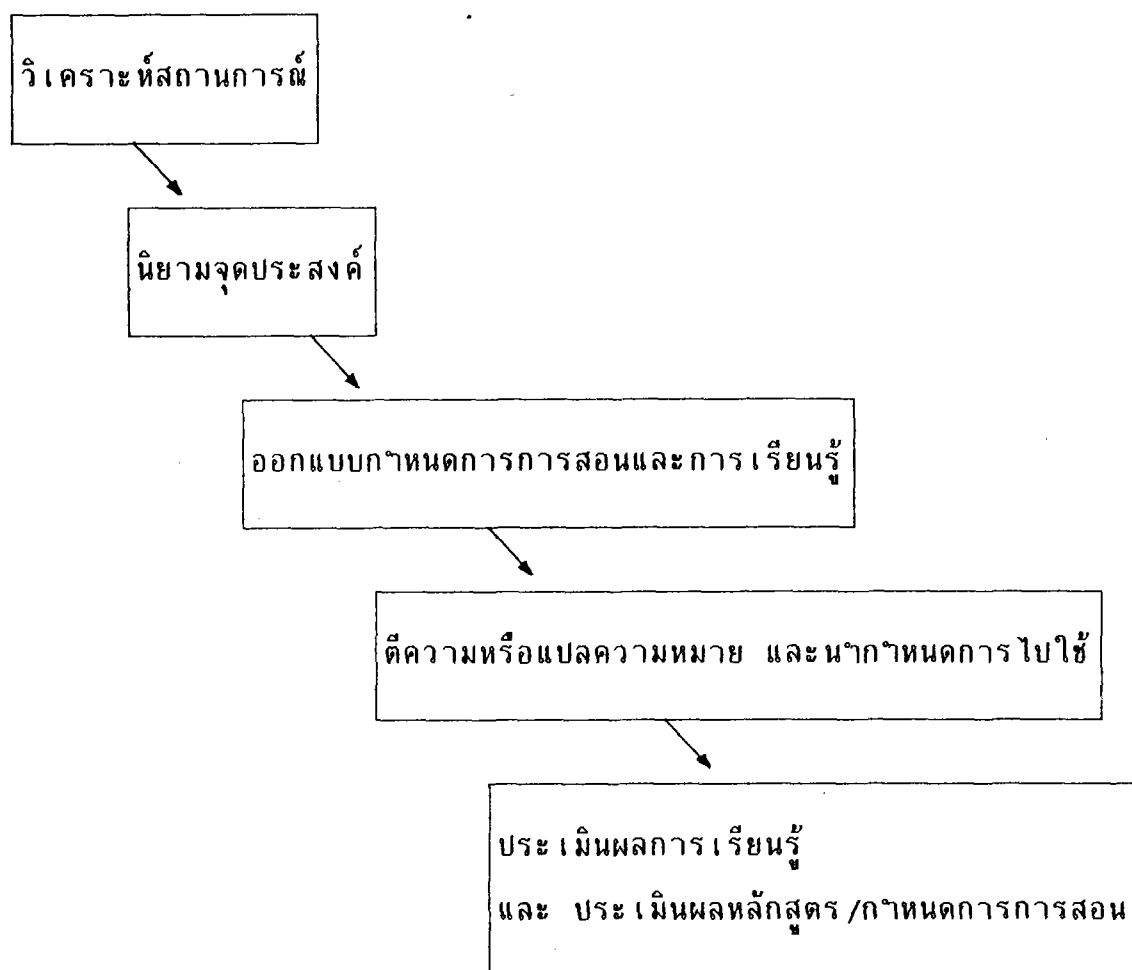


ภาพประกอบ 6 แผนภูมิแสดงกระบวนการของหลักสูตรที่ได้รับการแก้ไขแล้ว

* ในที่นี้ คำว่า methods มีความหมายเช่นเดียวกับ learning experiences การพัฒนาหลักสูตร ไม่ได้เป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นครั้งเดียวในโรงเรียน แล้วก็จบสิ้นกันไป แต่มันเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่อง ดังที่รายงาน Working Paper No.10 (Nicholls and Nicholls. 1978) ได้แนะนำไว้ว่า จากความรู้ความเข้าใจที่ได้จากข้อมูลการประเมินผล จะเป็นข้อมูลป้อนกลับที่ทำให้เตรียมการได้อย่างดีในการเริ่มต้นการพัฒนาครั้งต่อไป

ส่วน สกิลเบ็ก (Skilbeck) ได้เสนอรูปแบบของแผนแบบการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน ในลักษณะที่รวมคุณสมบัติของความครอบคลุมเข้าใจได้ทั่วไปและการวิเคราะห์มาอย่างมีระบบ กับ ความเฉพาะเจาะจง ความหลากหลาย

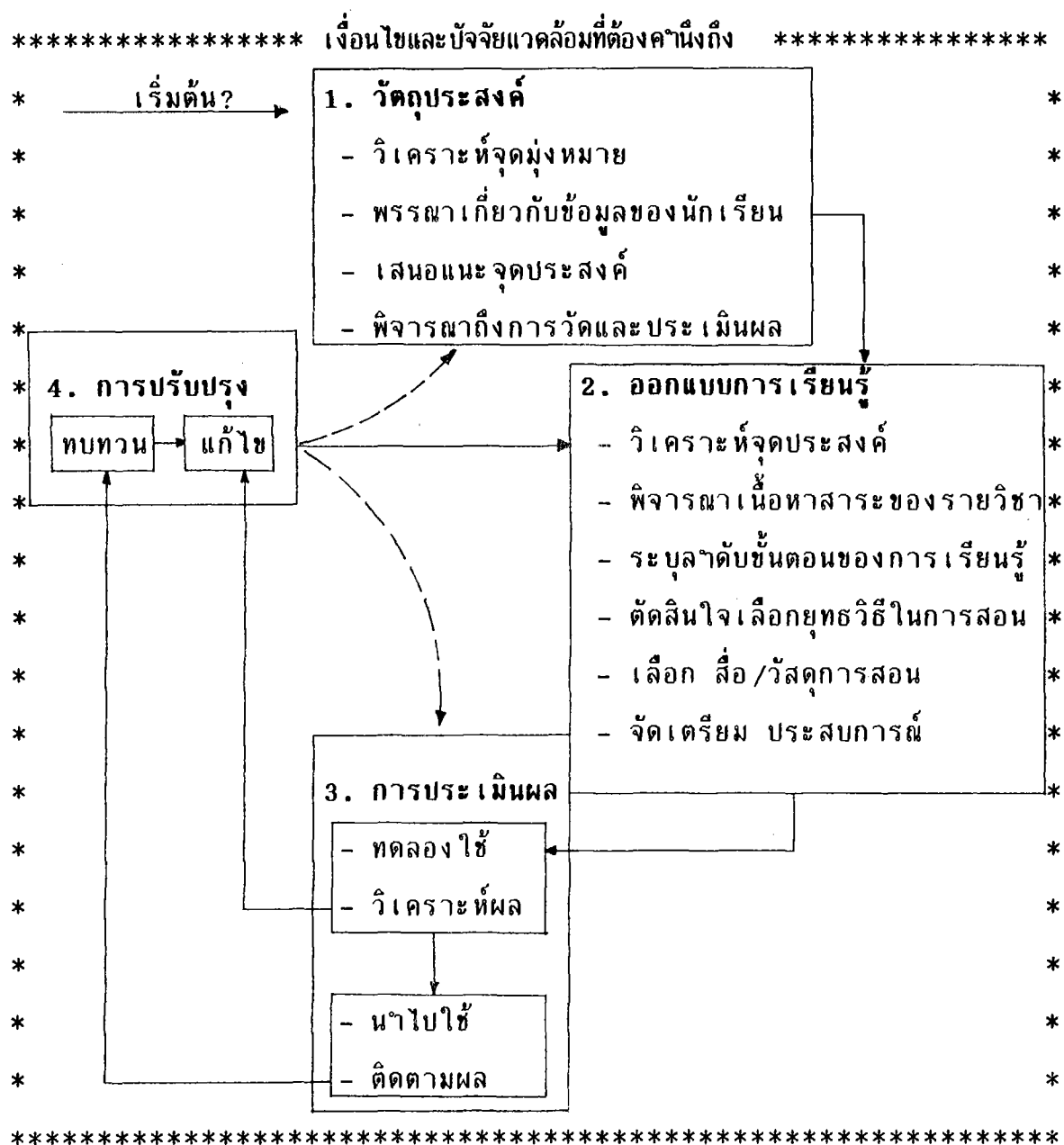
ของโรงเรียนและผู้เรียน ในลักษณะ 5 ขั้นตอน ดังภาพประกอบ 7 (Skilbeck.
1984 : 231)



ภาพประกอบ 7 แผนภูมิขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
ของ สกิลเบ็ค

ราวน์ทรี (Rowntree) ได้เสนอรูปแบบเทคโนโลยีทางการศึกษาในการ
พัฒนาหลักสูตร ซึ่งทำให้เห็นชัดเจนในรายละเอียดที่ครอบคลุมถึงกระบวนการเรียน

การสอนมากขึ้น รูปแบบและรายละเอียดมี ดังภาพประกอบ 8 (Rowntree.
1982 : 21-24)



ภาพประกอบ 8 แผนภูมิเทคโนโลยีทางการศึกษาในการพัฒนาหลักสูตร

1. วัตถุประสงค์ (Purposes)

1) วิเคราะห์จุดมุ่งหมาย (Analyse aims) จุดมุ่งหมายกว้างๆ ของรายวิชานี้ควรเป็นอย่างไร จะทำให้นักเรียนของท่านเป็นคุณลักษณะไหน จะตัดสินใจเลือกจุดมุ่งหมายทางการศึกษานี้ได้อย่างไร

2) พรรณารายละเอียดของนักเรียน (Describe students) ภูมิหลังของนักเรียนเป็นอย่างไร ความสนใจ ความรู้ เจตคติและทักษะของนักเรียนที่มีอยู่เดิมเป็นอย่างไร

3) เสนอแนะจุดประสงค์ (Suggest objectives) จากข้อมูลทั้งสองขั้นตอนที่ผ่านมา พิจารณาว่า เด็กจะเรียนรู้อะไร หรือจะทำได้ดีกว่าอย่างไร เด็กจะได้รับทักษะใหม่อะไรบ้าง เจตคติและความรู้ อะไรที่เด็กจะได้จากรายวิชานี้

4) พิจารณาถึงการวัดและประเมินผล (Consider assessment/evaluation) จะประเมินได้อย่างไรว่านักเรียนได้รับอะไรจากรายวิชานี้ จะดูจากผลงานหรือจะประเมินโดยวิธีใด

2. ออกแบบการเรียนรู้ (Design of learning)

1) วิเคราะห์จุดประสงค์ (Analyse objectives) เงื่อนไขที่จำเป็นที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์มีอะไรบ้าง ขั้นตอนตั้งแต่ 1) ถึง 6) จะมีปฏิสัมพันธ์กับการวิเคราะห์ครั้งนี้

2) พิจารณาเนื้อหาสาระของรายวิชา (Consider subject matter/content) เนื้อหารายวิชาครอบคลุมเพียงใด เรื่อง ความคิดรวบยอด หลักการ ตัวอย่าง ฯลฯ ครอบคลุมเพียงพอหรือไม่ในรายวิชานี้

3) ระบุลำดับขั้นตอนของการเรียนรู้ (Identify learning sequences) ระบุสิ่งที่ต้องเรียนรู้ กิจกรรมที่ต้องเรียนรู้ และวิธีที่มีประสิทธิภาพในการจัดลำดับขั้นตอนการเรียนรู้ มีขอบเขตหรือโอกาสสำหรับนักเรียนแต่ละคนที่จะวางแผนการเรียนรู้ของเขาเองหรือไม่

4) ตัดสินใจเลือกยุทธวิธีในการสอน(Decide teaching strategy) จะทำอะไรบ้างที่จะช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้ เช่น เพื่อที่จะบอกหรือแสดงให้นักเรียนทราบถึง วิธีที่จะบรรลุจุดประสงค์ หรือจะให้แหล่งที่จะทำให้นักเรียนค้นพบด้วยตนเอง ยุทธวิธีในการสอนนั้นกำหนดได้จากการพิจารณา ธรรมชาติของความรู้ ทักษะ และเจตคติที่ครูมีจุดมุ่งหมายที่จะพัฒนาให้เกิดขึ้น และจากการพิจารณาความจำเป็นหรือความต้องการของนักเรียนแต่ละคน

5) เลือก สื่อ/วัสดุการสอน(Select media/materials) หากกำลังจะเตรียมการสอน การรวมหรือเชื่อมวิธีการหรือสื่อแบบใดเข้าใช้ด้วยกันจึงจะมีประสิทธิภาพมากที่สุด

6) จัดเตรียม ‘ประสบการณ์’ (Prepare ‘Experiences’) จำเป็นต้องมีบทพูดพร้อมรายละเอียดสำหรับแต่ละประสบการณ์การเรียนรู้หรือไม่ หรือต้องการชุดของคำถามที่สำคัญๆหรือแผนที่สอดคล้องกัน เช่น เพื่อใช้ในการอภิปรายกลุ่ม หรือในการทัศนศึกษา

3. การประเมินผล(Evaluation)

1) ทดลองใช้(Try out) ทดลองนำไปให้นักเรียนได้เรียนรู้ และประเมินว่าเด็กได้พัฒนาอะไรขึ้นมาบ้าง สังเกตผลและประสิทธิผลของรายวิชา

2) วิเคราะห์ผล(Analyse results) อะไรที่เป็นผลมาจากประสบการณ์การเรียนรู้ พวกเด็กได้เปลี่ยนไปอย่างไรบ้าง จุดประสงค์ข้อใดที่เด็กเรียนรู้ได้มาก และจุดประสงค์ใดที่เด็กยังไม่เรียนรู้

- หากพอใจในผลที่ได้ ก็ต่อไปยัง ขั้น ‘นำไปใช้’ ได้
- หากผลที่ได้ยังไม่เป็นที่พอใจ ก็ข้ามไปยังข้อ 4 ในขั้น

‘แก้ไขปรับปรุง’

3) นำไปใช้(Use) นำไปใช้ในสถานการณ์จริง

4) ติดตามผล(Monitor results) เพื่อมั่นใจว่าเด็กได้เรียนรู้ และ เกิดการพัฒนาจริง

4. การปรับปรุง (Improvement)

1) แก้ไขปรับปรุง (Revise) แก้ไข ปรับปรุง จุดอ่อนข้อบกพร่อง และนำไปทดลองใช้ใหม่ ประเมินใหม่

2) ทบทวน (Review) ทบทวนใหม่ว่าขั้นตอนใด อาจจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลง เพื่อให้สอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงหรือให้ทันสมัยขึ้น ก็ต้องไปเริ่มที่ขั้นตอนนั้น

ทิพยมหิงส์ (Tipayamahing. 1988 : 721 -A) ได้ศึกษาเพื่อที่จะระบุ และจัดความสำคัญก่อนหลังของกระบวนการต่างๆของการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งจะเป็นกรอบความคิด หรือชุดของแนวทางสำหรับนักการศึกษาไทย ที่จะใช้สำหรับ พัฒนา และทำให้บังเกิดผล ในหลักสูตรของโรงเรียนในประเทศไทย โดยตรวจสอบ และวิเคราะห์ความคิด เกี่ยวกับหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรในตำราของอเมริกันจำนวน 5 เล่ม ที่เขียนโดย ไทเลอร์ (Tyler); สมิท (Smith), สแตนเลย์ (Stanley), และ ชอร์ส (Shores); ทาบา (Taba); ไซส์ (Zais); และ กูดแลด และเพื่อน (Goodlad et al) ผลที่ได้ มี 11 แนวทาง ซึ่งสามารถประยุกต์สู่ระบบการศึกษาไทยได้ มีรายละเอียดดังนี้

1. การพัฒนาหลักสูตร เป็นกระบวนการที่ควรเกี่ยวข้องกับบุคลิภาพของ ผู้เรียน ครู ผู้บริหาร ผู้ชำนาญพิเศษประจำวิชา ความสามารถอื่นๆของโรงเรียน และ ประชาชนจากภาคเอกชน

2. กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ต้องประยุกต์ธรรมชาติของความรู้ และ ศาสตร์ในวิชานั้นๆ ในลักษณะ เกณฑ์สำหรับ การเลือก การพัฒนา เนื้อหา

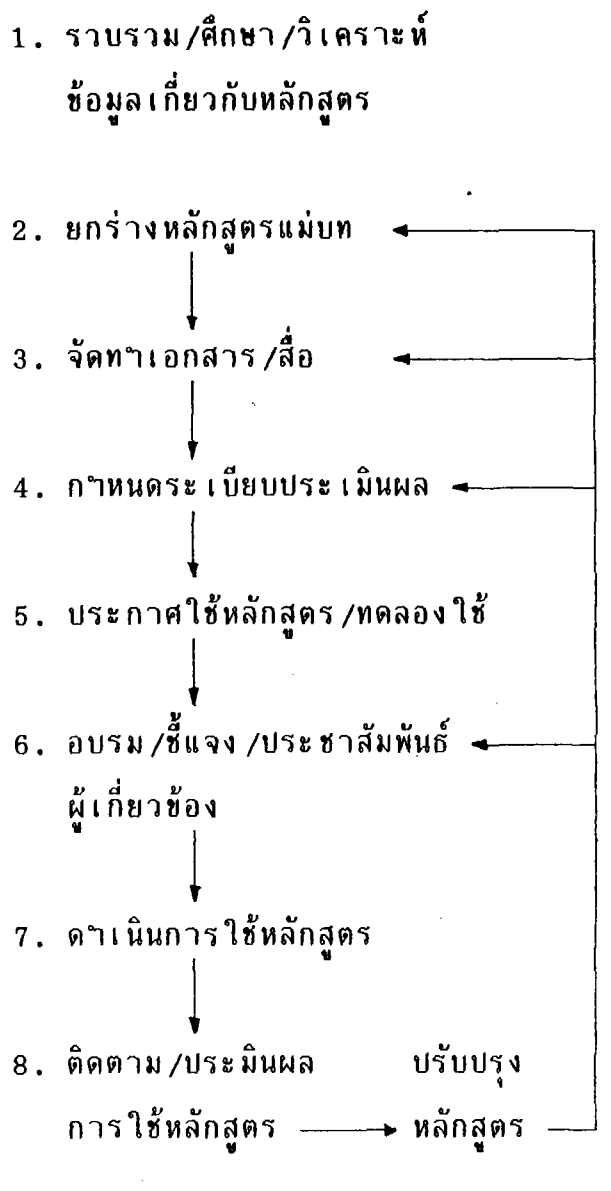
3. กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ควรจะไม่หยุดนิ่ง และปรับปรุงอยู่เสมอ เพราะว่าการพัฒนาหลักสูตร เป็นกระบวนการที่ต่อเนื่องหรือเป็นระบบวงจร

4. กระบวนการพัฒนาหลักสูตรควรจะใช้ประโยชน์จากประชาชนทั่วไป ด้วยความเชี่ยวชาญเฉพาะ เรื่องที่พวกเขา มีอยู่

5. กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ควรจะใช้ประโยชน์จากการศึกษาชิ้นงานของการพัฒนา และความจำเป็นของผู้เรียน ในการเลือกหลักสูตร
6. กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ควรจะรวมทั้ง องค์การทางการศึกษา ทั้งที่เป็นโรงเรียนและไม่เป็นโรงเรียน
7. กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ควรจะได้รับการสืบสมุฏฐานจากทฤษฎีการเรียนรู้ ซึ่งรวมทั้ง ทฤษฎีการเรียนรู้แบบเชื่อมโยง (Associationist Learning Theories) และ ทฤษฎีการเรียนรู้สนาม (Field Learning Theories) ในลักษณะเกณฑ์สำหรับการเลือกเนื้อหาหลักสูตร
8. กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ควรให้ความสนใจต่อบรรยากาศของการมีมนุษย์สัมพันธ์ที่ดี ที่จะนำไปสู่การมีส่วนร่วม การมีข้อมูลพินหรือสัญญา และการเกี่ยวข้องกับทางอารมณ์
9. กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ควรจะรวมทั้ง วิธีปฏิบัติสำหรับรักษาความทันสมัยในกระบวนการสอนและการเรียนรู้เอาไว้ และธรรมชาติของการเปลี่ยนแปลงในความรู้ และวิชาต่างๆ
10. กระบวนการในการพัฒนาหลักสูตร ควรจะยืดหยุ่นพอเพียง เพื่อที่จะยินยอมให้ สำหรับขนบธรรมเนียมและอารมณ์หลายอย่าง แต่เป็นระเบียบหรือมีแบบแผนพอเพียงที่จะบรรลุเป้าหมายของระบบ
11. กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ควรให้ความสนใจเท่าๆกัน ต่อ วิทยาศาสตร์ธรรมชาติ ศิลปะ จริยศาสตร์ และสังคมวิทยา

จากการฝึกงานภาคปฏิบัติในเรื่องการพัฒนาหลักสูตร ณ ศูนย์พัฒนาหลักสูตร กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ ในช่วง มกราคม-กุมภาพันธ์ 2533 ภายใต้การดูแลของ ดร.สิริพร บุญญานันต์ นักวิชาการของศูนย์พัฒนาหลักสูตร ผู้วิจัยได้รับการอธิบายถึงแผนภูมิกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของกรมวิชาการ ว่ามีรายละเอียดดังนี้

แผนภูมิแสดงการพัฒนาหลักสูตร



6.-อบรม ศึกษานิเทศก์ ครู
-ชี้แจงผู้บริหาร
-ประชาสัมพันธ์ ผู้ปกครองและ
ประชาชนทั่วไป

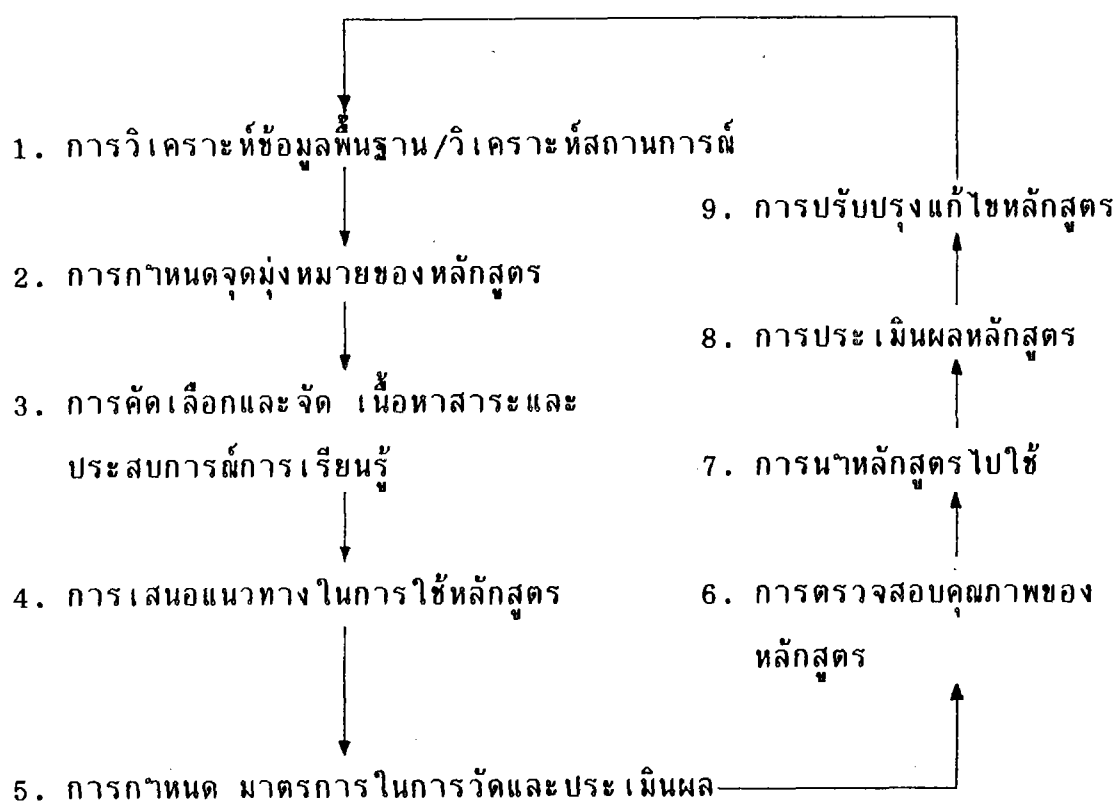
คำอธิบายประกอบแผนภูมิ

- 1.-ศึกษา สํารวจสภาพปัญหาการศึกษา
เศรษฐกิจ สังคม การเมือง ฯลฯ
-วิเคราะห์หลักสูตร
-ศึกษาแนวคิด ทฤษฎีใหม่ๆ เกี่ยวกับ
หลักสูตร
- 2.-จุดหมาย หลักการ โครงสร้าง
-จุดประสงค์และรายละเอียดเนื้อหา
รายวิชา
- 3.-หนังสือเรียน
-หนังสือเสริมประสบการณ์
อ่านประกอบ ฯลฯ
-คู่มือหลักสูตร คู่มือครู ฯลฯ
- 4.-ตัวระ ระเบียบประเมิณผล
-คู่มือการปฏิบัติตามระ เเบียบ
ประเมิณผล
-แบบฟอร์ม ระ เเบียบน ฯลฯ
- 5.-ทดลองในโรง เรียนทดลอง
-โครงการนําร่อง
-ให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ
- 7.-โรงเรียนนำหลักสูตรไปใช้
- 8.-กรมเจ้าสังกัดโรงเรียน
-กรมวิชาการ

สรุปแนวคิดที่ได้เกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาหลักสูตร

จากรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่นำเสนอมาทั้งหมดข้างต้น เมื่อศึกษาแต่ละรูปแบบแล้ว สามารถกำหนดเป็นรูปแบบที่น่าจะนำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนได้ โดยสามารถใช้ได้ทั้งในลักษณะที่เป็นหลักสูตรรวมและหลักสูตรที่เฉพาะ และเคลื่อนไหวเป็นวงจรโดยแต่ละขั้นตอนมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรดังกล่าวมีขั้นตอนดังนี้

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร



ภาพประกอบ 10 แผนภูมิรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่เป็นแบบร่างในการพัฒนาครั้งนี้

งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร

กระบวนการวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร

งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรที่ดำเนินการวิจัยในลักษณะวิจัยและพัฒนาที่น่าสนใจ และได้นำมาศึกษาเพื่อได้แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการวิจัยในการพัฒนาหลักสูตร มีดังต่อไปนี้ เช่น งานวิจัยของ สมบูรณ์ ดันยะ (2524) เรื่องการพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อสร้างเสริมสมรรถภาพด้านการสอนของครูประจำการระดับประถมศึกษา โดยกระบวนการวิจัยแบ่งออกเป็นสามขั้นตอนคือ ขั้นแรก สืบหาความต้องการของครูประจำการระดับประถมศึกษาในการที่จะสร้างเสริมสมรรถภาพด้านการสอนของตนเอง ขั้นที่สอง พัฒนาโครงร่างของหลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อสร้างเสริมสมรรถภาพด้านการสอนของครูประจำการระดับประถมศึกษาขึ้นมา โดยอาศัยพื้นฐานจากความต้องการของครูประจำการระดับประถมศึกษาที่ได้จากการสำรวจในขั้นที่หนึ่ง และขั้นสุดท้ายของกระบวนการวิจัยเป็นการประเมินผลและปรับปรุงหลักสูตรการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นมาในขั้นที่สอง โดยอาศัยความคิดเห็นจากกลุ่มผู้เชี่ยวชาญตามกระบวนการวิจัยโดยใช้เทคนิคเดลฟาย (Delphi Technique) หลักสูตรที่ได้พัฒนาขึ้นนี้ไม่ได้มีการทดลองใช้ แต่หาประสิทธิภาพของหลักสูตรโดยให้ผู้เชี่ยวชาญตัดสิน

งานวิจัยที่น่าสนใจขึ้นต่อมาคืองานวิจัยของ นิภา ทองไทย (2525) เรื่องหลักสูตรการอบรมเลี้ยงดูเด็กวัยก่อนเรียนสำหรับพ่อแม่ในชุมชนเกษตรกรรมชนบท งานวิจัยขั้นนี้มีกระบวนการวิจัยที่แบ่งออกเป็นสี่ขั้นตอนคือ ขั้นตอนที่หนึ่ง ผู้วิจัยสำรวจชุมชนเพื่อดูสภาพปัญหาและความต้องการของคนในชุมชนเกี่ยวกับการอบรมเลี้ยงดูเด็กวัยก่อนเรียน โดยดำเนินการสำรวจชุมชนเกษตรกรรมชนบทและสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่เป็นพ่อแม่ของเด็กวัยก่อนเรียนในชุมชน ขั้นตอนที่สอง ผู้วิจัยสร้างและพัฒนาโครงร่างของหลักสูตร โดยกำหนดให้หลักสูตรมีองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ สภาพปัญหาและความจำเป็นของหลักสูตร จุดมุ่งหมายของหลักสูตร และหน่วยการอบรม ซึ่งแต่ละหน่วยประกอบด้วย จุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม เนื้อหาการอบรม กิจกรรมและวิธีการอบรม และวิธีประเมินผลผู้เข้ารับการอบรม โครงร่างของหลักสูตรที่ได้กำหนดขึ้นนี้ ผู้วิจัยได้

ให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาหลักสูตร ด้านจิตวิทยาพัฒนาการ ด้านการให้การศึกษา ผู้ใหญ่ และด้านการอบรมเลี้ยงดูเด็กก่อนวัยเรียน จำนวน 20 คน ประเมินความ สอดคล้องภายในองค์ประกอบของหลักสูตร ขั้นที่สาม ผู้วิจัยนำหลักสูตรไปทดลองใช้ ในชุมชนที่ได้สำรวจไว้ในขั้นตอนที่หนึ่ง โดยทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 14 คน นอกจากนี้ยังมีการประเมินการใช้หลักสูตร โดยผู้ใช้หลักสูตรซึ่งได้แก่ผู้ทำการอบรม และผู้เข้ารับการอบรมประเมินความเหมาะสมขององค์ประกอบภายในหน่วยการอบรม ในเรื่องเนื้อหาการอบรม กิจกรรมและวิธีการอบรม และวิธีการประเมินผลผู้เข้ารับการ อบรม ขั้นตอนที่สี่ ผู้วิจัยพัฒนาและปรับปรุงหลักสูตรหลักสูตรฉบับสมบูรณ์ ในการ วิจัยของ นิภา ทองไทย นี้ การประเมินเพื่อพิจารณาว่าหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นเกิด ประสิทธิภาพหรือไม่ โดยใช้ในการทดลองใช้จริงในกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา ซึ่งทำให้ได้ผล เชิงประจักษ์ที่ชัดเจนกว่าการประเมินด้วยเทคนิคเดลฟาย ส่วนงานวิจัยของ สรรค์ วรอินทร์ (2529) เป็นงานวิจัยที่มีขั้นตอนช้อย่อยเน้นออกมาในลักษณะวิจัยและ พัฒนาชัดเจนมากขึ้น สรรค์ วรอินทร์ ได้พัฒนาชุดการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาระดับความ สามารถทางเศรษฐกิจของเยาวชนนอกโรงเรียน โดยมีขั้นตอนการวิจัย 9 ขั้นตอน คือ ขั้นที่หนึ่ง ระบุความต้องการในการฝึกอบรม ขั้นที่สอง ยกร่างชุดฝึกอบรม ขั้นที่สาม ระบุความจำเป็นในการฝึกอบรมของกลุ่มประชากร ขั้นที่สี่ ปรับปรุงชุด ฝึกอบรมให้สอดคล้องกับกลุ่มประชากร ขั้นที่ห้า ทดลองใช้ชุดฝึกอบรม ขั้นที่หก ปรับปรุงชุดฝึกอบรมครั้งที่สอง ขั้นที่เจ็ด ทดลองฝึกอบรม ขั้นที่แปด ประเมิน ผลหลังการฝึกอบรม ขั้นที่เก้า ปรับปรุงชุดฝึกอบรมครั้งที่สาม สำหรับงานวิจัยของ สมพงษ์ สิงหะพล (2530) เรื่องการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบภาค สนามสำหรับวิชาหลักการสอน เป็นงานวิจัยที่มีกระบวนการวิจัยเน้นหนักไปทางทดลอง รูปแบบ โดยมีวิธีดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอนคือ ขั้นตอนที่แรก เป็นการพัฒนา รูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบภาคสนามสำหรับวิชาหลักการสอน ซึ่งใช้การ วิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง นำมาสังเคราะห์และออกแบบรูปแบบ การจัดการเรียนการสอนแบบภาคสนามสำหรับวิชาหลักการสอนขึ้น ตอนที่สอง เป็น

การทดลองรูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบภาคสนามที่พัฒนาขึ้น การทดลองใช้กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมโดยกลุ่มควบคุมเป็นกลุ่มที่มีการสอนแบบปกติ ใช้เนื้อหาและสื่อหลักเหมือนกันแตกต่างกันเพียงวิธีการสอนและสถานที่ ทดลองเป็นเวลา 1 ภาคเรียน ผลที่ได้คือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติต่อวิชาชีพครูของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไม่ต่างกัน เป็นที่น่าสังเกตว่าหากมีการพัฒนาที่มีการตรวจสอบและการปรับปรุงในขั้นตอนแรกเพิ่มขึ้นอีกก่อนที่จะนำมาทดลอง น่าจะให้ผลที่ดีกว่านี้

งานวิจัยของ สมเจตน์ ไวยาการณ์ (2530) ก็เช่นกัน กระทำในลักษณะสร้างรูปแบบการสอนที่ส่งเสริมความสามารถด้านการใช้เหตุผลตามทฤษฎีที่ศึกษาค้นคว้า แล้วนำไปทดลองฝึกส่งเสริมความสามารถด้านการใช้เหตุผลโดยใช้รูปแบบการสอนที่สร้างขึ้น งานวิจัยอีกชิ้นเป็นงานวิจัยในลักษณะพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมซึ่งมีการทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมเช่นกันแต่ไม่มีการเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม ประสิทธิภาพของหลักสูตรพิจารณาจากการเปรียบเทียบระหว่างคะแนนสอบหลังฝึกอบรมกับคะแนนก่อนฝึกอบรม คืองานวิจัยของ สมคิด เมตไตรพันธ์ (2530) เรื่องการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสมรรถภาพการทำงานเป็นกลุ่มสำหรับผู้นำท้องถิ่นระดับหมู่บ้านในประเทศไทย เป็นงานวิจัยเชิงพัฒนา มีขั้นตอนการดำเนินงาน 6 ขั้นตอนดังนี้คือ ขั้นที่หนึ่ง ศึกษาค้นคว้าและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานสำหรับการพัฒนาหลักสูตร ขั้นที่สอง สร้างหลักสูตร ขั้นที่สาม ตรวจสอบเอกสารหลักสูตร ขั้นที่สี่ ทดลองใช้หลักสูตร ขั้นที่ห้า ประเมินผลหลักสูตร ขั้นที่หก ปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร ผลปรากฏว่าหลักสูตรที่ได้มีคุณภาพตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

งานวิจัยในลักษณะวิจัยและพัฒนาที่ใช้รูปแบบการทดลองแบบสอบก่อนและหลังของกลุ่มตัวอย่างเดียวอีกชิ้นหนึ่งคือ งานวิจัยของ สุชาติ ลีตระกูล (2532) เรื่องการพัฒนาหลักสูตรสำหรับลูกกรรมการก่อสร้างก่อนวัยเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร ซึ่งมีขั้นตอนในการศึกษาดังนี้คือ ขั้นตอนที่หนึ่ง สืบหาข้อมูลพื้นฐานเพื่อนำมาสร้างเป็นโครงร่างหลักสูตร ดำเนินการในลักษณะการวิจัยเชิงสำรวจโดยใช้แบบสังเกต แบบสอบถาม แบบสัมภาษณ์ และแบบวัดสมรรถภาพพื้นฐานบางประการ เก็บรวบรวมข้อมูลมาวิเคราะห์เป็นประเด็นปัญหาหรือเป้าหมายที่จะมุ่งพัฒนา ขั้นตอนที่สอง ร่าง

และพัฒนาโครงร่างหลักสูตร โดยนำผลการสำรวจข้อมูลพื้นฐานมากำหนดเป็นประเด็นต่างๆของหลักสูตร จากนั้นนำโครงร่างหลักสูตรไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 12 คน ประเมินความเหมาะสมและความสอดคล้อง โดยใช้เครื่องมือเป็นแบบสอบถามจำนวน 1 ฉบับ แล้วนำผลการประเมินและข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญมาปรับปรุงหลักสูตรอีกครั้งหนึ่ง ขั้นตอนที่สาม ทดลองใช้หลักสูตรกับลูกกรรกรรมกรก่อสร้างที่ศึกษา ซึ่งผลปรากฏว่าคะแนนจากการทดสอบภายหลังการทดลอง เพิ่มขึ้นจากการทดสอบก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกฉบับ ขั้นตอนที่สุด ปรับปรุงหลักสูตรภายหลังการทดลอง เพื่อให้มีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้ต่อไป

สรุปแนวคิดที่ได้จากกระบวนการวิจัยในการพัฒนาหลักสูตร

จากกระบวนการวิจัยในการพัฒนาหลักสูตรที่กล่าวมาข้างต้น เมื่อพิจารณาแล้ว ทำให้ได้แนวคิดว่าการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรนั้น นอกเหนือจากการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญหรือการพิจารณาความสอดคล้องขององค์ประกอบภายในแล้ว การได้มีการทดลองใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา จะทำให้ทราบถึงประสิทธิผลของหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นได้แน่ชัดยิ่งขึ้น นอกจากนี้การทดลองโดยมีกลุ่มควบคุมด้วยน่าจะยืนยันประสิทธิผลของหลักสูตรที่เป็นตัวจัดกระทำได้หนักแน่นกว่าการทดลองแบบสอบก่อนและหลังของกลุ่มตัวอย่างเดียว (One Group Pretest Posttest Design) และสำหรับกระบวนการวิจัยและพัฒนานั้นหากปรับให้กลมกลืนไปในรูปแบบการพัฒนาหลักสูตร 9 ขั้นตอน ดังที่กล่าวไว้ในตอนสรุปแนวคิดที่ได้เกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาหลักสูตร จะสรุปได้เป็นขั้นตอนการวิจัยที่ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรในลักษณะคร่าวๆ 9 ขั้นตอน ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/การวิเคราะห์สถานการณ์
2. การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
3. การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
4. การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร

5. การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล

6. การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร

-การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร

-การทดลองใช้หลักสูตร

-การประเมินหาประสิทธิผลของหลักสูตร

-การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม / การ

ประเมินผลเชิงดำเนินการ

-การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

7. การนำหลักสูตรไปใช้

8. การประเมินผลหลักสูตร

9. การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร

ในกรณีของโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษาซึ่งเป็นผู้พัฒนาหลักสูตรเองและนำไปใช้ในโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษานั้นเอง โรงเรียนสามารถจะดำเนินการพัฒนาหลักสูตรทั้ง 9 ขั้นตอนได้ครบวงจร เพราะโรงเรียนสามารถติดตามผล การนำไปใช้ในโรงเรียนเองได้อย่างใกล้ชิด และสามารถติดตามผลการใช้หลักสูตรระยะยาวได้ ส่วนในกรณีของนักพัฒนาหลักสูตรที่พัฒนาหลักสูตรจนถึงระดับทราบ ประสิทธิภาพของหลักสูตรและนำหลักสูตรที่พัฒนาได้ไปเผยแพร่ แต่ไม่มีสถาบันของตนเองที่จะใช้หลักสูตร ก็อาจลดขั้นตอนลงมา เพียงถึงขั้นตรวจสอบคุณภาพของ หลักสูตรจนเป็นที่พอใจและปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้ ก็ถือว่าจบกระบวนการพัฒนา หลักสูตรได้ในระดับหนึ่ง ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ก็เช่นกัน เนื่องจากเงื่อนไขที่ไม่สามารถ ติดตามผลกระบวนการใช้หลักสูตรระยะยาวได้ ขั้นตอนการวิจัยที่ใช้ในการพัฒนา หลักสูตรจึงมีเพียง 7 ขั้นตอน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/การวิเคราะห์สถานการณ์

2. การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

3. การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้

4. การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
5. การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
6. การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร
 - การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร
 - การทดลองใช้หลักสูตร
 - การประเมินหาประสิทธิผลของหลักสูตร
 - การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผลเชิงดำเนินการ
7. การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

การฝึกอบรม/การพัฒนาคณะทำงาน

การฝึกอบรมเป็นความพยายามของการจัดองค์การที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อช่วยเหลือบุคลากรของหน่วยงานให้ปรับตัวเข้ากับงานที่พวกเขาทำได้ กระบวนการทางจิตวิทยาที่สำคัญก็คือ การเรียนรู้ ดังนั้นการฝึกอบรมจึงเป็นจิตวิทยาของการเรียนรู้ที่ประยุกต์ใช้ในบริบทของการจัดองค์การ กำหนดการฝึกอบรม(training programmes)อาจเน้นการได้รับความรู้ ทักษะ หรือเจตคติ สำหรับบุคลากรใหม่หรือผู้ที่ยกระดับหน้าที่การงานขึ้นไป หรือสอนทักษะเฉพาะที่เป็นพื้นฐานสำหรับงานปัจจุบันที่ได้จัดให้บุคลากรหรือที่จะจัดให้ในอนาคต

ข้อแตกต่างระหว่างการฝึกอบรม(training)และการศึกษา(education)ก็คือความกว้างกว่ากัน ในขณะที่การศึกษาพูดถึงในเรื่องกว้างๆเกี่ยวกับการเจริญงอกงาม การพัฒนาของบุคคล การฝึกอบรมจะมองแคบกว่าโดยเน้นไปยังการได้รับความทักษะที่สัมพันธ์กับชิ้นงานเฉพาะ

ระบบการฝึกอบรมประกอบด้วย 3 ระดับหรือ 3 ระบบย่อยที่มีปฏิสัมพันธ์กันคือ

1. ผู้รับการฝึกอบรมแต่ละคน
2. ฝ่ายการฝึกอบรมซึ่งรับผิดชอบในการกำหนดการ (programme) ขึ้นมา
3. องค์กร ซึ่งฝ่ายการฝึกอบรมเป็นส่วนหนึ่งที่มีหน้าที่อยู่ในนั้น

อาจจะเพิ่มอีกระดับคือ บริบททางสังคม(societal context)ซึ่งองค์กรก็อยู่ในบริบททางสังคมนี้ด้วย

การฝึกอบรมให้ได้ผลเป็นที่น่าพอใจควรระวังใน 3 จุดต่อไปนี้คือ

1. ควรคำนึงถึงแรงจูงใจและความสามารถของผู้เข้ารับการฝึกอบรม หากกำหนดการมีเจตนาจะสอนทักษะในการนิเทศ ผู้ฝึกอบรมต้องแน่ใจว่าเรื่องนี้เป็นหัวข้อเรื่อง que ผู้เข้ารับการฝึกอบรมต้องการจะเรียนรู้ เพราะทุกคนอาจจะไม่ได้สนใจที่จะเป็นผู้นิเทศกันทั้งหมด ในทำนองเดียวกันหากกำหนดการมีจุดมุ่งหมายที่จะฝึกทักษะการเคลื่อนไหวอย่างใดอย่างหนึ่ง ก็ต้องแน่ใจว่าผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีทักษะ

การเคลื่อนไหวพื้นฐานของการที่จะเรียนรู้ทักษะการเคลื่อนไหวที่จะสอนนั้น

2. กำหนดการฝึกอบรมที่สร้างมาอย่างดี อาจจะเป็นสิ่งแปลกประหลาดสำหรับผู้เรียน ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนมีความต้องการเฉพาะของตนเข้ามาสู่การฝึกอบรมด้วย กำหนดการฝึกอบรมที่ช่วยให้บางคนสัมฤทธิ์ผลอาจจะไม่เป็นประโยชน์กับคนอื่นที่มีความสามารถน้อยกว่าหรือมากกว่า หรือมีแรงจูงใจต่ำกว่าหรือสูงกว่า หรือมีความเชื่อมั่นในตัวเองมากกว่าหรือน้อยกว่า ฯลฯ ดังนั้นจึงพบว่าแบบการสอนเฉพาะ เช่น บรรยาย และอภิปราย มีความผันแปรในเรื่องของความมีประสิทธิภาพผลตามประสบการณ์เก่าเกี่ยวกับแบบการสอนนั้นๆของผู้รับการฝึกอบรม

(Siegel and Lane. 1982 : 197 ; citing Cronbach and Snow.1977) มีหลักฐานในด้านการศึกษาว่า การจัดให้ผู้เรียนได้รับยุทธวิธีการสอนที่สอดคล้องกับผู้เรียน จะทำให้การเรียนรู้เป็นไปได้ดีขึ้น (Siegel and Lane. 1982 : 197 ; citing Siegel and Siegel. 1967) อีกนัยหนึ่งอาจกล่าวได้ว่า การเลือกนักเรียนที่มีความสามารถต่างกันมาอย่างสุ่ม มาสอนด้วยกลวิธีการสอนที่คิดว่าดีแบบไหนก็ตาม ดูแล้วไม่น่าจะเกิดผลประโยชน์อะไรจากกลวิธีการสอนนั้น (Siegel and Lane. 1982 : 197 ; citing Goldstein. 1980 : 249)

3. ความมีประสิทธิภาพของกำหนดการฝึกอบรมขึ้นอยู่กับเวลา ความแปรเปลี่ยนหรือการขึ้นลง ไม่นั่นนอนของคุณสมบัติผู้รับการฝึกอบรมและทรัพยากรของฝ่ายการฝึกอบรมอาจมีผลให้ต้องแก้ไขเปลี่ยนแปลงกำหนดการได้ เช่น ผู้เข้ารับการฝึกอบรมอาจจะมีคุณภาพต่ำกว่าหรือสูงกว่ารุ่นที่ผ่านมา งบประมาณของฝ่ายการฝึกอบรมอาจจะน้อยหรือมากกว่าที่ผ่านมา ฯลฯ เพื่อที่จะยังคงให้กำหนดการฝึกอบรมได้รับความสำเร็จอย่างเดิม กำหนดการฝึกอบรมต้องมีความยืดหยุ่นพอเพียงที่จะดัดแปลงให้สอดคล้องกับสภาพการณ์การเปลี่ยนแปลงได้

การวิเคราะห์ความจำเป็นในการฝึกอบรม

เราเริ่มโดยการสันนิษฐานว่า การฝึกอบรมได้รับการยอมรับในลักษณะการจัดองค์การ ว่าเป็นขั้นตอนที่ดีในการปรับปรุงการปฏิบัติงานของบุคลากรในหน่วยงาน

ขั้นแรกคือสิ่งที่ต้องสร้างจุดประสงค์ในการฝึกอบรม เพื่อที่จะได้ตัดสินใจ ชิ้นงาน ใด ความรู้ และเจตคติอย่างไร ที่จำเป็นจะต้องให้บุคคลใด ได้รับการเรียนรู้ หาก ไม่มีการวิเคราะห์ความจำเป็นก่อน ทำให้เป็นไปไม่ได้ที่จะทำการประเมินความมี ประสิทธิภาพของการได้ การวิเคราะห์ความจำเป็นโดยปกติดำเนินการกันใน 3 ระดับคือ

- 1) ระดับองค์การ(organizational level)
- 2) ระดับปฏิบัติการ(operational level)
- 3) ระดับส่วนบุคคล(personal level)

การวิเคราะห์ความจำเป็นในระดับองค์การ ทำเพื่อบ่งบอกถึงงานหรือฝ่าย งานที่จำเป็นต้องได้รับการฝึกอบรมก่อน เพราะการฝึกอบรมไม่สามารถจัดให้พร้อมๆ กันสำหรับบุคลากรทั้งหมดได้ เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลมาวิเคราะห์ประกอบ ด้วย แบบสำรวจรายการเกี่ยวกับกำลังคนและทักษะที่จำเป็น ผลที่ได้จะได้รับการ ตีความในลักษณะข้อกำหนดหรือความจำเป็นขององค์การในภาวะปัจจุบันหรือที่วางแผน ไว้สำหรับอนาคต

การวิเคราะห์ความจำเป็นในระดับปฏิบัติการ จำเป็นต้องมีการรวบรวม ข้อมูลเกี่ยวกับงานและงานประกอบที่ปฏิบัตินอกเหนืออย่างเป็นระบบ เพื่อที่จะกำหนด หรือตัดสินใจว่าบุคลากรหรือลูกจ้างต้องได้รับการช่วยเหลือให้เรียนรู้ในเรื่องใดเพื่อ พวกเขาจะปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ การวิเคราะห์นี้ได้ออกแบบมาเพื่อให้ได้ ข้อมูล 4 ด้านที่สำคัญต่อแผนแบบกำหนดการฝึกอบรม คือ

- (1) ระบุมาตรฐานของสมรรถนะในการปฏิบัติงานที่ยอมรับได้
- (2) บ่งบอกถึงชิ้นงานหลักๆที่ต้องรับผิดชอบในหน้าที่นั้นๆ
- (3) บ่งบอกถึงแนวทางปฏิบัติงาน ที่ชิ้นงานหลักๆแต่ละส่วน

ต้องได้รับการปฏิบัติตามลำดับ เพื่อบุคลากรหรือลูกจ้างสามารถทำได้ตามมาตรฐาน ที่กำหนดไว้

(4) บ่งบอกถึงความรู้ ทักษะ เจตคติ ที่เป็นพื้นฐานของการที่จะปฏิบัติงานในแต่ละส่วนได้อย่างน่าพึงพอใจ (Siegel and Lane. 1982 : 198 ; citing McGehee and Thayer. 1961)

การวิเคราะห์ความจำเป็นในระดับบุคคล เป็นการวิเคราะห์ในระดับบุคลากรหรือลูกจ้างแต่ละคนว่ามีสมรรถนะในการปฏิบัติงานถึง เกณฑ์มาตรฐานที่ระบุไว้หรือไม่ ถ้าไม่ จะเกิดความบกพร่องเสียหายต่อการปฏิบัติงานในชิ้นงานส่วนใดส่วนหนึ่งหรือมากกว่านั้นหรือไม่ จะเข้าใจความคาดหวังเกี่ยวกับการปฏิบัติงานขององค์การผิดพลาดไปหรือไม่ หรือมีทักษะหรือความรู้พื้นฐานไม่เพียงพอ หรือมีเจตคติและนิสัยการทำงานที่ผิดๆ

ทั้งการวิเคราะห์ในระดับปฏิบัติการและระดับบุคคลประกอบกัน ทำให้ได้ข้อมูลที่จำเป็นในการที่จะตัดสินใจว่า ใครควร จะได้รับการฝึกอบรม เนื้อหาของกำหนดการฝึกอบรมควรประกอบด้วยอะไรบ้าง และยุทธวิธีในการนำเสนอเนื้อหา นั้นๆ ควรเป็นอย่างไร การตัดสินใจเกี่ยวกับยุทธวิธีจะประกอบด้วยประเด็นข้อปัญหา เช่น กำหนดการฝึกอบรมจะจัดขึ้นที่ไหน (บางทักษะหากสอนไปในขณะปฏิบัติงานก็จะ ได้ผลดี แต่บางอย่างก็สอนในห้องเรียนได้ผลดีกว่า) ประกอบด้วยเนื้อหาอะไร และเนื้อหานั้นจะเรียงลำดับอย่างไร

หลักการของการเรียนรู้

ปัจจัยนำเข้าของการเรียนรู้ เป็นการรวมกันของยุทธวิธีที่ได้พัฒนาขึ้นโดยฝ่ายการฝึกอบรม สิ่งกระตุ้นจากองค์การเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ และคุณสมบัติของ ผู้เข้ารับการอบรมแต่ละคน เช่น ความสามารถ แรงจูงใจ ฯลฯ

ยุทธวิธีในการฝึกอบรม ได้จัดให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีโอกาสดูปฏิบัติทักษะ ที่ได้รับการสอน และจุดนี้เองที่อาจจะคาดหวังว่าจิตวิทยาการเรียนรู้จะส่งเสริมได้มาก

การจูงใจ ในขณะที่สิ่งอื่นๆเท่าเทียมกัน ผู้เข้ารับการฝึกอบรมที่ได้รับการจูงใจสูงจะก้าวหน้าเร็วกว่าผู้ที่ได้รับการจูงใจต่ำ ผู้รับการฝึกอบรมสามารถจะ

ได้รับการเสริมแรงที่เหมาะสมสำหรับการเข้าร่วมการฝึกอบรม แรงเสริมเหล่านี้จะมีตั้งแต่ การสนับสนุนหรือการเลื่อนตำแหน่งและการเพิ่มเงินเดือนเมื่อสำเร็จหรือจบการฝึกอบรม จนกระทั่งถึงการได้รับวุฒิปริญญาตรีหรือเกียรตินิยมสำหรับการที่ได้ผ่านการพัฒนาวิชาชีพในอีกระดับหนึ่ง อำนาจของแรงเสริมนี้ขึ้นอยู่กับความสำคัญที่ผู้รับการฝึกอบรมให้ต่อแรงเสริมนั้น เป็นไปไม่ได้ที่จะลงความเห็นว่าผู้เข้ารับการฝึกอบรมจะชอบแรงเสริมชนิดหนึ่งมากกว่าชนิดหนึ่ง การจูงใจจะได้ผลมากขึ้นเมื่อผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้รับการแจ้งถึงเป้าหมายระยะสั้นที่สมเหตุสมผล ในขณะที่ผลของการปฏิบัติที่เป็นเป้าหมายสุดท้ายที่ต้องการจะ เกี่ยวข้องกับความรู้และทักษะที่ซับซ้อน ซึ่งอาจจะ เป็นสิ่งที่ห่างไกลเกินไปสำหรับผู้รับการฝึกอบรมในระยะเริ่มต้น การให้แรงเสริมทันทีและบ่อยๆเมื่อบรรลุเป้าหมายย่อยๆจะกระตุ้นหรือเป็นกำลังใจได้มาก

อาจจะ เป็นประโยชน์มากที่จะกระจายหรือเว้นระยะการฝึกปฏิบัติออกเป็นตอนๆ มากกว่าที่จะฝึกทั้งหมดคราวเดียวกัน คนทั่วไปโดยปกติมักจะอ่อนล้ากับการฝึกปฏิบัติชิ้นงานเดียวกันเป็นช่วงระยะเวลาอันยาวนานเกินไป ความสนใจของผู้รับการฝึกอบรมจะ ได้รับการเสริมให้เพิ่มมากขึ้นจากเนื้อหาที่แตกต่างกันไปของการฝึกอบรม ชุดต่างๆที่เว้นระยะต่อเนื่องกันไป อย่างไรก็ตามกิจกรรมการฝึกอบรมที่กระจายแยกกันเช่นนั้นจำเป็นต้อง เลือกสรรอย่างระมัดระวัง เพื่อว่าจะ ไม่ไปแทรกแซงหรือรบกวนความคงทนหรือการคงอยู่ของการเรียนรู้ก่อนหน้านี้

การให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับคุณภาพของการปฏิบัติบ่อยๆรวมทั้งผลจากการวัดความก้าวหน้าของผู้รับการฝึกอบรมด้วยแบบทดสอบ จะมีผลที่เป็นประโยชน์อยู่ 2 ชนิดคือ มีผลด้านการจูงใจว่าการปฏิบัติกิจกรรมนั้นๆของผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นไปด้วยดี และประโยชน์อีกอย่างหนึ่งคือมีผลในด้านการส่งเสริมการพัฒนาทักษะโดยช่วยให้ผู้รับการฝึกอบรมจัดระเบียบเรียงสิ่งที่ได้รับการสอนไปได้ดียิ่งขึ้น

การจัดระเบียบเรียงความรู้และทักษะ การที่จะให้การปฏิบัติได้รับการปรับปรุงดีขึ้น ทักษะต่างๆต้องได้รับการฝึกปฏิบัติอย่างถูกต้อง ดังนั้นการปฏิบัติที่ไม่ถูกต้องควรได้รับการเตือนทันที เพื่อให้ผู้รับการฝึกอบรมได้ระมัดระวัง การเตือนจะ

เป็นไปในลักษณะการเตือนที่สร้างสรรค์ และพร้อมๆกันนั้นก็ให้การแนะแนวเฉพาะ เพื่อการปรับปรุง นั่นคือผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้รับการนิเทศหรือแนะนำอย่างใกล้ชิดจากผู้ฝึกอบรม และผู้ฝึกอบรมต้องมีความรู้อย่างเพียงพอเกี่ยวกับขั้นตอนหรือวิธีการที่ใช้ในการปฏิบัติกิจกรรมนั้นๆ ในลักษณะที่ทราบว่าภาระหน้าที่ถูกต้องแบบไหนที่จะมีผลกระทบในทางบวกมากที่สุด

การถ่ายโอนของการฝึกอบรม เหตุผลสนับสนุนสำหรับการฝึกอบรมอย่างหนึ่งก็คือ ทักษะที่ได้เรียนรู้มาใหม่ๆ จะได้รับการถ่ายโอนไปสู่งานที่ทำ หลักการสำคัญก็คือ สำหรับพฤติกรรมที่จะถ่ายโอนจากสิ่งแวดล้อมหนึ่ง ไปสู่อีกสิ่งแวดล้อมหนึ่ง พฤติกรรมนั้นควรได้รับการรับรู้ว่ามีเหมาะสมพอๆกันในสภาพแวดล้อมทั้งสอง ซึ่งหมายความว่า การฝึกอบรมต้องเห็นจริง เห็นจัง หากเป็นไปได้ผู้ฝึกอบรมควรได้แก้ปัญหาจริงๆ และได้ฝึกทำงานกับเครื่องมือจริงๆ หรือใกล้เคียงความจริงมากที่สุด

อย่างไรก็ตาม ยังมีอุปสรรคที่สำคัญในการถ่ายโอนทักษะจากการฝึกอบรมสู่งานที่ทำอยู่จริง เช่น หากการฝึกอบรมที่จัดขึ้นไม่ได้เป็นส่วนเดียวกับการจัดองค์การทั้งหมดและหัวหน้าผู้ควบคุมงานไม่ได้มีส่วนในการรับหรือให้ข้อคิดในกำหนดการฝึกอบรม ความเป็นไปได้ในการที่จะถ่ายโอนสิ่งที่ได้เรียนรู้สู่งานที่ปฏิบัติอยู่ก็จะเป็นไปได้น้อยลง หัวหน้างานหรือเพื่อนร่วมงานอาจจะไม่ยินดีต้อนรับแนวคิดหรือแนวปฏิบัติใหม่ๆ ที่ผู้รับการฝึกอบรมได้นำกลับมา (Siegel and Lane. 1982 : 201 ; citing Allen and Silverzweig. 1976) การแยกกิจกรรมการฝึกอบรมออกไปต่างหากจากกิจกรรมอื่นๆ ขององค์การ ผู้ควบคุมงานหรือหัวหน้าผู้รับผิดชอบอาจรู้สึกว่าการฝึกอบรมดังกล่าวไม่ได้ทราบถึงสภาพหรือเงื่อนไขของงานที่แท้จริงขององค์กรของตน จึงอาจไม่ยอมรับแนวคิดที่ได้มาจากการฝึกอบรม

หลักการของการฝึกอบรม

หลักการของการฝึกอบรมมีประโยชน์สำหรับการออกแบบยุทธวิธี ส่วนหลักการของการเรียนรู้มีประโยชน์ในการให้แนวในรายละเอียดบางอย่างของการ

นายุทธวิธีไปใช้ให้บังเกิดผลสำหรับผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคน

กานเย่ (Gagné) ได้ขอให้ได้ให้ความสนใจต่อความเป็นที่ต้องมีหลักการของการฝึกอบรม จากงานที่เขาได้ทำกับกองทัพ กานเย่ ได้เสนอหลักการ 2 ข้อ (Siegel and Lane. 1982 : 203 ; citing Gagne. 1962) ต่อไปนี้

1. ชิ้นงานใด ๆ ของมนุษย์ สามารถจะวิเคราะห์แยกเป็นส่วนประกอบหรือเป็นชิ้นงานย่อยๆได้
2. ชิ้นงานประกอบหรือชิ้นงานย่อยๆเหล่านี้ จะเชื่อมโยงสู่การปฏิบัติชิ้นงานสุดท้ายหรือชิ้นงานที่เป็นเป้าหมายปลายทาง ในขณะที่การมีชิ้นงานย่อยๆเหล่านี้อยู่ทำให้เกิดความแน่ใจในการถ่ายโอนไปสู่การปฏิบัติชิ้นงานสุดท้ายทั้งหมด แต่หากชิ้นงานย่อยๆเหล่านี้ขาดหายไปก็จะลดการถ่ายโอนลง ไปจนใกล้ศูนย์

จากหลักการที่ให้มาทั้งสองข้อนี้ กานเย่ ได้เสนอว่า ควรออกแบบยุทธวิธีในการฝึกอบรมในลักษณะดังนี้

1. ระบุชิ้นงานย่อยๆของการปฏิบัติชิ้นงานปลายทาง
2. สร้างกำหนดการ (programme) เพื่อประกันได้ถึงการผลิตชิ้นงานย่อยๆแต่ละชิ้นงาน
3. จัดเรียงเรียงกำหนดการทั้งหมดในลักษณะ เรียงลำดับตามขั้นตอน เพื่อว่าการเรียนรู้ของชิ้นงานแต่ละส่วนจะได้รับประโยชน์จากชิ้นงานที่ได้เรียนรู้มาก่อนหน้า

กานเย่ (Siegel and Lane. 1982 : 203 ; citing Gagne. 1977) ยืนยันว่าการเรียนรู้ที่ซับซ้อนต้องสร้างอยู่บนฐานของการเรียนรู้ที่ผ่านมาก่อนที่ง่ายกว่า ไม่ว่าจะเป็นยุทธวิธีเฉพาะ เช่น การบรรยาย การแสดงบทบาทสมมุติ ฯลฯ ก็ตาม การเรียงลำดับที่ดีที่สุดเป็นทั้ง เรื่องของความเป็นเหตุเป็นผลและที่สังเกตเห็นจริงได้ การวิเคราะห์ชิ้นงาน (task analysis) อาจจะทำให้เกิดความชัดเจนว่า ‘เป็นการควรแก่เหตุผล’ ที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมต้องรู้ X ก่อนที่จะเรียนรู้ Y ได้ อย่างไรก็ตาม การใช้หลักเหตุและผลในการเรียงลำดับก่อนหลังของเนื้อหาในมน้ำ

ได้น้อยกว่าการแสดงให้เห็นจริงถึงการถ่ายโอนระหว่างชั้นงาน นั่นคือการมีหลักฐาน
จริงๆที่แสดงว่า เมื่อรู้ X ช่วยให้ผู้รับการฝึกอบรมเรียนรู้ Y

กลยุทธ์ที่น่าสนใจอย่างหนึ่งในการสร้างพื้นฐานเชิงประจักษ์สำหรับการ
เรียงลำดับตามขั้นตอน คือเริ่มโดยการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างชั้นงานย่อย โดย
สันนิษฐานว่า หากมีสหสัมพันธ์ในระดับสูงระหว่างชั้นงาน 2 ชั้น แสดงว่าชั้นงาน
ทั้งสองมีพื้นฐานเดียวกัน

ยุทธวิธีเฉพาะบางอย่างที่ใช้ในการฝึกอบรม

ยุทธวิธีในการฝึกอบรมได้ใช้ประโยชน์จากหลักการของการเรียนรู้และ
หลักการของการฝึกอบรม แคมป์เบลล์ (Siegel and Lane. 1982 : 204 ;
citing Campbell et al. 1970) ได้จำแนกยุทธวิธีในการฝึกอบรมการจัดการ
ออกเป็น 3 ประเภทคือ

1. วิธีสถานการณ์จำลอง (Simulation Methods)
2. การฝึกอบรมในสภาพการณ์ของการทำงานจริง (On-the-Job

Training)

3. กลวิธีนำเสนอข้อมูล (Information Presentation
Techniques)

การฝึกอบรมแบบใช้สถานการณ์จำลอง

แนวปฏิบัติในการใช้สถานการณ์จำลอง ประกอบด้วยกลวิธีหลาย
อย่าง เช่น การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) อิน-บาสเกต (In-Basket)
 ฯลฯ กลวิธีเหล่านี้เมื่อนำมาใช้ในการฝึกอบรม จะได้รับการออกแบบเพื่อที่จะสอน
ทักษะใหม่ๆ นอกเหนือจากที่ใช้เพื่อประเมินระดับทักษะที่มีอยู่ในปัจจุบัน แนวปฏิบัติ
แบบสถานการณ์จำลองที่น่าสนใจมีดังนี้ เช่น

- 1) การแสดงแบบอย่างพฤติกรรมตามบทบาท (Behaviour Role
Modeling) ซึ่งเหมาะสมกับการฝึกอบรมที่ต้องมีผู้ให้คำแนะนำหรือมีผู้ให้การฝึกอบรม

2) การใช้เครื่องจักรกลจำลอง (Machine Simulation) เป็น
ยุทธวิธีการฝึกอบรมที่เหมาะสมกับการฝึกอบรมที่ไม่ต้องควบคุมดูแล

การแสดงแบบอย่างพฤติกรรมตามบทบาท (Siegel and Lane. 1982 : 204 ; citing Goldstein and Sorcher. 1974) เป็นกลยุทธ์ในการสอนพฤติกรรมที่พึงปรารถนาอย่างเป็นระบบโดยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเลียนแบบจากแบบอย่าง ไม่เหมือนกับยุทธวิธีอื่นๆ ที่พยายามฝึกอบรมเจตคติที่เหมาะสม เช่น การเข้าใจในความรู้สึกของผู้อื่น โดยสันนิษฐานว่าสิ่งเหล่านี้จะจูงใจให้เกิดพฤติกรรมที่พึงปรารถนาขึ้นได้ แต่การแสดงแบบอย่างของพฤติกรรมตามบทบาทนั้นเป็นการสอนพฤติกรรมที่พึงปรารถนาโดยสันนิษฐานว่าเจตคติที่เหมาะสมจะเกิดตามมาเมื่อปรากฏเป็นหลักฐานต่อผู้เข้ารับการฝึกอบรมว่าพฤติกรรมที่ได้เรียนรู้ใหม่นั้นมีประโยชน์ (Siegel and Lane. 1982 : 204 ; citing Kraut. 1976)

การแสดงแบบอย่างพฤติกรรมตามบทบาทมี 4 ขั้นตอนคือ

(1) ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเรียนรู้หลักการพื้นฐานบางอย่าง เช่น ความสำคัญของการใช้คำถามแบบลี้วงลีกระหว่างการสัมภาษณ์

(2) จะมีการสังเกตรูปแบบพฤติกรรมที่ใช้หลักการอย่างถูกต้อง เช่น ดูจากภาพยนตร์ วิดีทัศน์ ฯลฯ

(3) ผู้รับการฝึกอบรมฝึกซ้อมพฤติกรรมที่พึงปรารถนา

(4) เมื่อได้มีการเรียนรู้พฤติกรรมที่พึงปรารถนาแล้ว จะมีการนำพฤติกรรมดังกล่าวจากสถานการณ์การฝึกอบรมไปสู่งานที่แท้จริงของแต่ละคน

การใช้เครื่องจักรกลจำลอง จะเป็นประโยชน์โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อการฝึกอบรมทักษะการเคลื่อนไหว หรือการผสมผสานทักษะการเคลื่อนไหวกับทักษะการคิด ยุทธวิธีนี้น่าสนใจโดยเฉพาะอย่างยิ่ง เมื่อการฝึกอบรมกับเครื่องมือจริงอาจจะเป็นอันตรายต่อผู้รับการฝึกอบรม และ/หรือเมื่อมีความยุ่งยากซับซ้อนในการให้เครื่องมือจริงเดินเครื่องปฏิบัติงาน การประยุกต์ใช้เดิมของการฝึกอบรมโดยใช้เครื่องจักรกลจำลองนี้ ได้เคยใช้ในกองทัพรวมทั้งด้านการบินและนักบินอวกาศ

การฝึกอบรมในสภาพการณ์ของการทำงานจริง

ข้อกังวลใจอย่างหนึ่งของการใช้สถานการณ์จำลองคือการถ่ายโอนทักษะที่ได้เรียนรู้ไปยังสภาพแวดล้อมการทำงานจริง ซึ่งข้อกังวลใจนี้ได้รับการจัดออกไปโดย การฝึกอบรมโดยตรงในสภาพการณ์การทำงานจริง การฝึกอบรมไปในงานนี้เป็นยุทธวิธีที่มีการใช้กันอย่างกว้างขวางในการฝึกอบรมทางด้านอุตสาหกรรม (Siegel and Lane. 1982 : 205-206 ; citing Utgaard and Dawis. 1970) โดยปกติจะมีการเสริมด้วยกำหนดการปฐมนิเทศในตอนต้น และ/หรือการสรุปย่อขั้นตอนการฝึกอบรม เพื่อเตรียมผู้เรียนหรือผู้รับการฝึกอบรมให้ได้รับประโยชน์ได้มากขึ้นกว่าเดิมจากการสังเกตและการทำงานกับบุคลากรหรือลูกจ้างที่ชำนาญแล้ว

การเป็นลูกมือฝึกงาน รวมทั้งการชี้แนะหรือการให้การฝึกหัดจากช่างผู้ชำนาญ บางทีวิธีนี้อาจเป็นวิธีที่เก่าแก่ที่สุดของการฝึกอบรมในสถานการณ์การทำงานจริง และยังคงใช้กันอย่างกว้างขวางทั้งในการฝึกอบรมทักษะด้านการค้าขายและทักษะด้านการจัดการ

การหมุนเวียนงาน โดยการได้รับการแนะนำประสบการณ์ในหลายๆฝ่ายหรือหลายงาน เป็นการฝึกงานในสถานการณ์การทำงานจริงอีกชนิดหนึ่ง และการได้รับการแต่งตั้งร่วมเป็นกรรมการ เช่น ผู้รับการฝึกอบรมการจัดการได้รับการแต่งตั้งสู่คณะกรรมการแก้ปัญหาจริงๆ ก็เป็นการฝึกงานในสถานการณ์จริงเช่นกัน การฝึกอบรมในสถานการณ์การทำงานจริงบางอย่างมักจะรวมอยู่ในลักษณะอื่นๆของกำหนดการรวมทางด้านบุคลากร ในลักษณะการประเมินการปฏิบัติงาน โดยให้การให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติงานเป็นโอกาสในการช่วยให้ผู้ถูกประเมินเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ๆ ที่คาดการณ์ว่าจะนำไปสู่ผลการประเมินที่น่าพึงพอใจมากขึ้นในการประเมินผลครั้งต่อไป การที่การฝึกอบรมในสถานการณ์การทำงานจริง เป็นที่นิยมกัน นอกเหนือจากที่ไม่ต้องวิตกเรื่องการถ่ายโอนความรู้สู่งานจริงว่าได้หรือไม่นั้น การฝึกอบรมดังกล่าวยังมีข้อดี ต่อไปนี้คือ

1) ให้ออกาสแก่บุคลากรใหม่ที่จะ เรียนรู้ทักษะที่จำเป็น พร้อมๆกับ
ให้ออกาสที่จะดัดแปลงให้เข้ากับบริบททางกายภาพและทางสังคมของงานที่ทำ

2) โดยปกติแล้วค่าใช้จ่ายถูกกว่ายุทธวิธีอื่นๆ

3) ไม่ทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างทฤษฎีและการปฏิบัติ

เพราะว่าได้รับการสอนหลักการและการประยุกต์ไปพร้อมๆกัน

ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นสำหรับการฝึกอบรมในสถานการณ์การทำงานจริง
นอกเหนือจากที่อาจจะเป็นอันตรายกับผู้เข้ารับการฝึก มีดังนี้

(1) บุคลากรที่ปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ไม่ได้มีคุณสมบัติ
ของการเป็นครูที่มีประสิทธิภาพด้วย

(2) แนวโน้มที่เป็นไปได้เช่น ความกดดันเรื่องผลผลิตตามเกณฑ์ที่
กำหนด จะผลักดันให้หน้าที่ในการฝึกอบรมสำคัญเป็นอันดับรอง ซึ่งทำให้ผู้เข้ารับการ
ฝึกอบรมต้อง เผชิญกับบรรยากาศของการถูกปล่อยให้อยู่ต่อสู้อย่างเดียวหรือเรียนรู้เอง

(3) ความเป็นจริงที่ว่าผู้รับการฝึกอบรมมักจะ ไม่ได้รับการรวม
เข้าสู่บริบททางสังคมและทางกายภาพของงาน

กลวิธีการนำเสนอข้อมูล

ในขณะที่การใช้สถานการณ์จำลองและการฝึกงานในสถานการณ์
การทำงานจริง ทั้งสองอย่างต่างก็ เน้นให้ผู้รับการฝึกอบรมได้ปฏิบัติในแนวใดแนวหนึ่ง
แต่ยุทธวิธีที่สามนี้จะ เน้นที่ด้านความคิดความรู้นอกกว่า เช่น การบรรยาย
การอภิปราย ภาพยนต์ วีดิทัศน์ ตำราเรียน บทเรียนสำเร็จรูป คอมพิวเตอร์ช่วย
สอน ฯลฯ

การประเมินกำหนดการฝึกอบรม

เกณฑ์บางอย่างเหมาะสมกับสถานการณ์บางอย่าง แต่อาจไม่เหมาะสมกับ
สถานการณ์อื่นๆ เราไม่สามารถพูดถึงความมีประสิทธิภาพโดยไม่ถามไปพร้อมๆกันว่า
มีประสิทธิภาพสำหรับอะไร และสำหรับใคร เมื่อมีการประเมินการฝึกอบรม เราสนใจ
การเปลี่ยนแปลงทางเจตคติและสมรรถนะในการปฏิบัติงานในระหว่างการฝึกอบรม

หรือสนใจผลกระทบของประสบการณ์การฝึกอบรมที่มีต่อสมรรถนะการปฏิบัติงานในลำดับต่อมา หรือสนใจทั้งสองอย่าง เคิร์กแพตทริก (Siegel and Lane, 1982 : 209 ; citing Kirkpatrick, 1959) ได้ให้แนวทางที่เป็นประโยชน์ในการคิดเกี่ยวกับเกณฑ์การฝึกอบรมที่เป็นไปได้ โดยระบุระดับเกณฑ์ 4 ระดับ ดังนี้

1. เกณฑ์ด้านปฏิกิริยา เช่น ความประทับใจของผู้เข้ารับการฝึกอบรมต่องานการฝึกอบรมว่า พวกเขาชอบหรือไม่ชอบ คิดว่าการฝึกอบรมดังกล่าวมีคุณค่าหรือไม่ ฯลฯ
2. เกณฑ์ด้านการเรียนรู้ เช่น ความรู้ที่เนื่องมาจากการฝึกอบรมในลักษณะที่เห็นได้ชัดเจน อย่างเช่น ผลการวัดจากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ ฯลฯ
3. เกณฑ์ด้านพฤติกรรม เช่น การวัดการปฏิบัติงานในงานที่ทำหลังจากสำเร็จการฝึกอบรมมาแล้ว
4. เกณฑ์ด้านผลลัพธ์ที่ได้ เช่น ผลกระทบจากการฝึกอบรมที่มีต่อองค์กร

ในส่วนต่างๆที่แตกต่างกันขององค์การ จะเน้นเกณฑ์การฝึกอบรมที่ระดับต่างกัน ด้านการจัดการอาจจะสนใจในการวัดผลกระทบที่มีต่อองค์การโดยรวม ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมอาจจะสนใจเกณฑ์ด้านปฏิกิริยา ฯลฯ อย่างไรก็ตาม ไม่มีเกณฑ์เดียวที่ดีที่สุด การประเมินผลไม่ว่าจะประเมินการฝึกอบรม หรือประเมินการปฏิบัติงานของบุคลากรหรือลูกจ้าง จะต้องดำเนินไปโดยใช้เกณฑ์หลายๆเกณฑ์

รูปแบบการฝึกอบรม/การพัฒนาคณะทำงาน

ในการพัฒนาบุคลากรของโรงเรียนนั้น คุณภาพและความมีประสิทธิภาพของการพัฒนาคณะทำงานที่จัดให้ เป็นสิ่งสมควรได้รับการพิจารณาอย่างใกล้ชิด รูปแบบ RPTIM (RPTIM Model : Readiness, Planning, Training, Implementation, and Maintenance) ที่ได้บรรยายไว้ใน ASCD Yearbook ปี 1981 (Wood, McQuarrie, and Thompson, 1985/86 : 37-40) เป็นวิธีการหนึ่งที่เป็นระบบและรู้สึกจะเข้าที่สำหรับ การวางแผนและการนำไปใช้ในการ

พัฒนาบุคลากรประจำการที่มีประสิทธิผลสำหรับนักศึกษาโดยวิชาชีพ นับเป็นความพยายามที่ชัดเจนที่จะอธิบายกระบวนการที่อิงอยู่บนพื้นฐานของงานวิจัย สำหรับการออกแบบการให้การศึกษาต่อบุคลากรประจำการที่เป็นระบบและครอบคลุม รูปแบบนี้ได้บอกถึงสิ่งที่เกิดขึ้น ก่อน หลัง และระหว่าง การวางแผนและการฝึกอบรม และระบุวิธีปฏิบัติที่ควรใช้ในการออกแบบกำหนดการพัฒนาคณะทำงาน

รูปแบบการพัฒนาคณะทำงาน แบบ RPTIM Model อิงบนความเชื่อพื้นฐานหรือข้อตกลงเบื้องต้น 10 ประการ คือ

1. บุคลากรของโรงเรียนทุกคน จำเป็นที่จะได้รับการพัฒนาตลอดระยะเวลาในอาชีพของพวกเขา
2. การเกิดการปรับปรุงอย่าง เชื่อมั่นได้ในการปฏิบัติทางการศึกษานั้น ต้องใช้เวลาและกำหนดการพัฒนาบุคลากรประจำการระยะยาว
3. การให้การศึกษาต่อบุคลากรประจำการ ควรจะพึง เล็งถึงการปรับปรุงคุณภาพของกำหนดการของ โรงเรียน (คุณภาพของการจัดการเรียนการสอน)
4. นักการศึกษาจะถูกกระตุ้นให้เรียนรู้ในสิ่งใหม่ เมื่อพวกเขามีสิทธิที่จะกำหนดการเรียนรู้ของพวกเขา และเป็นอิสระจากการถูกคุกคามหรือบังคับ
5. นักการศึกษาทั้งหลายมีความแตกต่างกันหลายระดับ ในศักยภาพและความพร้อมที่จะเรียนรู้
6. ความเจริญงอกงามทางวิชาชีพจำเป็นต้องมีการตกลงในเกณฑ์หรือบรรทัดฐานของการปฏิบัติที่จะพัฒนาขึ้น
7. บรรยากาศของโรงเรียนมีอิทธิพลต่อ ความสำเร็จของการพัฒนาทางด้านวิชาชีพ
8. โรงเรียนเป็นหน่วยหรือเป้าหมายที่เหมาะสมที่สุดของการเปลี่ยนแปลงในการศึกษา
9. หน่วยงานการศึกษาในท้องถิ่นหรือกลุ่มโรงเรียน มีความรับผิดชอบในเบื้องต้น ในการจัดหาหรือจัดเตรียมทรัพยากรสำหรับการฝึกอบรมบุคลากร

ประชากร

10. ผู้บริหารโรงเรียนเป็นกุญแจสำคัญสำหรับการยอมรับวิธีปฏิบัติและกำหนดการใหม่ๆ ไปใช้ และการดำเนินการให้มีการใช้ต่อไปในโรงเรียน

ขั้นตอน 5 ขึ้น ซึ่งได้เกิดขึ้นจากข้อตกลงเบื้องต้นเหล่านี้และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ประกอบด้วย : ความพร้อม(Readiness) การวางแผน(Planning) การฝึกอบรม(Training) การนำไปใช้ให้บังเกิดผล(Implementation) และการบำรุงรักษาหรือการสนับสนุนให้มีการดำเนินการต่อไป(Maintenance)

ขั้นที่ 1 ความพร้อม เน้นที่การเลือกและการเข้าใจ และการตกลงใจหรือข้อผูกมัดต่อ พฤติกรรมใหม่ โดยคณะกรรมการของโรงเรียนหรือกลุ่มของนักศึกษา

ขั้นที่ 2 การวางแผน แผนเฉพาะสำหรับกำหนดการพัฒนาบุคลากรประชากร (ที่จะถูกนำไปใช้ มากกว่า 3-5 ปี) ได้รับการพัฒนาเพื่อที่จะสัมฤทธิ์ผลในการเปลี่ยนแปลงที่พึงปรารถนา หรือวิธีปฏิบัติทางวิชาชีพที่เลือกไว้ในขั้นตอนที่ 1

ขั้นที่ 3 การฝึกอบรม ดำเนินการพัฒนาบุคลากรตามแผนที่วางไว้ เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในบุคลากรที่ได้รับการฝึกอบรมไปในทางที่พึงปรารถนา

ขั้นที่ 4 การนำไปใช้ให้บังเกิดผล เน้นที่การรับรองหรือประกันได้ว่าการฝึกอบรมเริ่มเป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมทางวิชาชีพที่เป็นไป ของครูและผู้บริหารในสภาพแวดล้อมของการทำงานของพวกเขาเอง

ขั้นที่ 5 การบำรุงรักษาสันับสนุนให้ดำรงอยู่หรือให้ยังคงดำเนินการต่อไป เริ่มต้นในลักษณะที่ พฤติกรรมใหม่ๆ ได้ถูกบูรณาการเข้าสู่วิธีการปฏิบัติประจำวัน จุดมุ่งหมายของขั้นตอนสุดท้ายนี้ก็คือเพื่อที่จะแน่ใจว่า เมื่อครั้งหนึ่ง การเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมการปฏิบัติได้เกิดขึ้นและ ได้ผล มันจะดำเนินการต่อไปตลอดเวลา

แต่ละขั้นตอน จะได้รับการนิยามหรืออธิบาย โดยชุดของวิธีปฏิบัติที่ระบุขึ้นงานเฉพาะ ซึ่งจะต้องทำให้เสร็จสมบูรณ์ในขั้นนั้นๆ และโดยบุคลากรผู้เป็นกุญแจสำคัญในการตัดสินใจ วิธีปฏิบัติ 38 วิธี ที่รวมอยู่ใน RPTIM Model มีดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 : ความพร้อม(Readiness)

1. บรรยากาศทางบวกหรือบรรยากาศที่ดีของโรงเรียนได้รับการพัฒนาขึ้น ก่อนที่จะมีการพยายามในการพัฒนาคณะทำงานแบบอื่นใดเกิดขึ้น
2. เป้าหมายสำหรับการปรับปรุงโรงเรียนจะได้รับการเขียนขึ้น โดยการปรึกษาหารือกันระหว่าง ครู ผู้ปกครอง หัวหน้าฝ่าย ผู้บริหาร
3. โรงเรียนมีบัญชีเป้าหมายที่เขียนไว้ สำหรับการปรับปรุงกำหนดการต่างๆ(โปรแกรม)ของโรงเรียน ระหว่าง 3 ปี ถึง 5 ปี ข้างหน้า
4. คณะทำงานของโรงเรียน ยอมรับและสนับสนุนเป้าหมาย สำหรับการปรับปรุงกำหนดการของโรงเรียน
5. วัตถุประสงค์ของโรงเรียนในปัจจุบัน ได้รับการตรวจสอบเพื่อจะตัดสินว่า วัตถุประสงค์วิธีไหน ที่สอดคล้องกับเป้าหมายสำหรับการปรับปรุง ก่อนที่จะมีการวางแผนกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน
6. วัตถุประสงค์ทางการศึกษาในปัจจุบันที่ยัง ไม่พบในโรงเรียน จะได้รับการตรวจสอบเพื่อตัดสินว่า วิธีไหนสอดคล้องกับเป้าหมายสำหรับการปรับปรุงของโรงเรียน ก่อนที่จะมีการวางแผนกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน
7. คณะทำงานของโรงเรียน ระบุ แผนเฉพาะที่จะสัมฤทธิ์ผลในเป้าหมาย สำหรับการปรับปรุงของโรงเรียน
8. ความเป็นผู้นำ และการสนับสนุนระหว่างชั้นการเริ่มต้นของกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน เป็นความรับผิดชอบของอาจารย์ใหญ่และคณะทำงานของฝ่ายบริหาร

ขั้นตอนที่ 2 : การวางแผน(Planning)

9. ข้อแตกต่างระหว่างวิธีปฏิบัติที่พึงปรารถนา และวิธีปฏิบัติที่เป็นจริงในโรงเรียน จะได้รับการตรวจสอบ เพื่อที่จะระบุถึงความเป็นที่ จะได้รับการพัฒนาของคณะทำงาน

10. การวางแผนกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน บางส่วนก็ขึ้นอยู่กับข้อมูล
ที่รวบรวมมาโดยตรงจากสมาชิกของคณะทำงานของ โรงเรียน
 11. ผู้วางแผนพัฒนาบุคลากรประจำการ ใช้ข้อมูลเกี่ยวกับรูปแบบของการ
เรียนรู้(learning styles)ของผู้เข้ามีส่วนร่วม ในการวางแผนกิจกรรมการพัฒนาคณะ
ทำงาน
 12. กำหนดการการพัฒนาคณะทำงาน ประกอบด้วยจุดประสงค์สำหรับ
กิจกรรมพัฒนาบุคลากรประจำการ ครอบคลุมประมาณ 5 ปี
 13. ทรัพยากรที่จำเป็นต้องใช้ในการพัฒนาคณะทำงาน จะถูกระบุออกมา
ก่อนการวางแผนกิจกรรมพัฒนาบุคลากรประจำการ
 14. กำหนดการการพัฒนาคณะทำงานประกอบด้วยแผนสำหรับที่กิจกรรมจะ
ดำเนินไปในระหว่าง 3 ถึง 5 ปี ต่อไป
 15. มีการเขียนจุดประสงค์เฉพาะ สำหรับกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน
เอาไว้
 16. จุดประสงค์ของการพัฒนาคณะทำงาน ประกอบด้วยจุดประสงค์สำหรับ
การพัฒนาเจตคติ(ทัศนคติใหม่ๆ และความรู้สึกใหม่ๆ)
 17. จุดประสงค์ของการพัฒนาคณะทำงาน ประกอบด้วยจุดประสงค์สำหรับ
ความรู้ที่เพิ่มขึ้น(ข้อมูลใหม่ๆ และความเข้าใจใหม่)
 18. จุดประสงค์ของการพัฒนาคณะทำงาน ประกอบด้วยจุดประสงค์สำหรับ
การพัฒนาทักษะ (พฤติกรรมการทำงานใหม่ๆ)
 19. ความเป็นผู้นำระหว่างการวางแผนกำหนดการพัฒนาบุคลากร
ประจำการ ได้แบ่งปันแลกเปลี่ยนกัน ระหว่างครูทั้งหลายและผู้บริหารทั้งหลาย
- ขั้นตอนที่ 3 : การฝึกอบรม(Training)
20. กิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน ประกอบด้วยการใช้การเรียนรู้เป็นคณะ
หรือการเรียนรู้เป็นทีม ซึ่งผู้เข้ามีส่วนร่วม 2 ถึง 7 คน แลกเปลี่ยนและอภิปราย
ประสบการณ์การเรียนรู้กัน

21. สมาชิกคณะทำงานของโรงเรียนแต่ละคน เลือกจุดประสงค์สำหรับการเรียนรู้ทางวิชาชีพของพวกเขาเอง
 22. สมาชิกคณะทำงานของโรงเรียนแต่ละคน เลือกกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงานที่พวกเขาจะเข้าไปมีส่วนร่วม
 23. กิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน ประกอบด้วยกิจกรรมที่สัมพันธ์กับประสบการณ์ที่ผู้เข้าไปมีส่วนร่วม ได้ทดลองในพฤติกรรมใหม่ๆและกลวิธีใหม่ๆ
 24. เพื่อนในกลุ่มช่วยเหลือกัน ด้วยการสอนซึ่งกันและกัน ด้วยการช่วยเป็นผู้นำในกลุ่มพัฒนาบุคลากรประจำการ
 25. ผู้บริหารโรงเรียน เข้ามีส่วนร่วมในกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงานกับคณะทำงานของโรงเรียนด้วย
 26. ผู้นำของกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน จะได้รับเลือก โดยขึ้นอยู่กับความเชี่ยวชาญของพวกเขา มากกว่าตำแหน่งหน้าที่ที่เป็นอยู่
 27. ในขณะที่ผู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน เริ่มที่จะมีศักยภาพเพิ่มขึ้น พฤติกรรมความเป็นผู้นำก็เริ่มมีค่าน้อยลง หรือไปเน้นที่งานมากขึ้น (task-oriented)
 28. ในขณะที่ผู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน เริ่มมีความเชื่อมั่นมากขึ้นในความสามารถของพวกเขา ผู้นำก็จะถ่ายโอนความรับผิดชอบที่มากขึ้นแก่ผู้มีส่วนร่วมเหล่านั้น
- ขั้นตอนที่ 4 : การนำไปใช้เพื่อให้บังเกิดผล (Implementation)
29. ภายหลังจากการเข้ามีส่วนร่วมในกิจกรรมพัฒนาบุคลากรประจำการ ผู้เข้ามีส่วนร่วม มีหนทางที่จะสนับสนุนการงานหรือราชการ ให้ช่วยให้เกิดการนำพฤติกรรมใหม่ๆไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของการทำงานตามปกติของพวกเขา
 30. สมาชิกคณะทำงานของโรงเรียน ผู้ซึ่งพยายามที่จะนำการเรียนรู้ใหม่ๆไปใช้ จะได้รับการยกย่องสำหรับความพยายามของพวกเขา

31. ผู้นำของกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน เยี่ยมเยือนบริเวณที่ทำงานหรือสถานที่ทำงาน เมื่อเป็นที่ต้องการ เพื่อช่วยเหลือบุคลากรประจำการที่เข้ามีส่วนร่วม ได้ทบทวนหรือแก้ไขการเรียนรู้ที่ผ่านมา

32. สมาชิกคณะทำงานของโรงเรียน ใช้การตรวจดูแลหรือแนะนำโดย กลุ่มเพื่อน เพื่อช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการนำพฤติกรรมการทำงานใหม่ๆไปใช้

33. ทรัพยากรทั้งหลายจะได้รับการแบ่งให้ เพื่อสนับสนุนการนำวิธีปฏิบัติใหม่ๆไปใช้และตามด้วยการนำกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงานไปใช้ เช่น เงินทุนที่จะซื้อวัสดุการสอนใหม่ๆ เวลาสำหรับการวางแผน ฯลฯ

34. ผู้บริหารโรงเรียนสนับสนุนอย่างแข็งขัน ต่อความพยายามที่จะนำการเปลี่ยนแปลงไปใช้ ในพฤติกรรมทางวิชาชีพ

ขั้นตอนที่ 5 : การบำรุงรักษาหรือสนับสนุนให้ยังคงพฤติกรรมที่พึงปรารถนา นั้นต่อไป (Maintenance)

35. ได้มีการกำหนดการนิเทศทางการสอนอย่างเป็นระบบมาใช้ เพื่อติดตาม กำกับดูแล พฤติกรรมการทำงานใหม่

36. สมาชิกคณะทำงานของโรงเรียน ใช้ประโยชน์จากกลวิธีที่มีระบบ ของการดูแลกำกับตนเอง เพื่อยังคงพฤติกรรมการทำงานใหม่นั้น

37. การให้ข้อมูลย้อนกลับจากนักเรียน จะถูกใช้เพื่อติดตามดูแลกำกับ วิธีปฏิบัติใหม่ๆ

38. ความรับผิดชอบสำหรับการบำรุงรักษาหรือการสนับสนุนให้ยังคงดำเนินต่อไปของวิธีปฏิบัติใหม่ๆของโรงเรียนนั้น เป็นการร่วมกันรับผิดชอบทั้งครูและผู้บริหาร

รูปแบบการฝึกอบรมครูประจำการระดับมัธยมศึกษาที่น่าสนใจมากอีกรูปแบบหนึ่ง ก็คือ รูปแบบการฝึกอบรมครูประจำการมัธยมศึกษาโดยอิงอยู่บนฐานของผลจากงานวิจัย (A Research-Based Inservice Model for Secondary Teachers) ซึ่งเสนอโดย โมห์ลแมน, เคียร์สเตด และ กุนด์แลช (Mohlman, Kierstead and Gundlach. 1982 : 16-19) โมห์ลแมนและคณะได้รับ

การขอร้องให้สร้างโครงการพัฒนาคณะทำงานแบบเบ็ดเสร็จ ที่รวมการวิจัยเกี่ยวกับการสอนที่ดีที่สุดกับโครงการฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพที่สุดเข้าด้วยกัน โดยมีเป้าหมายเพื่อเปลี่ยนพฤติกรรมของครูในห้องเรียน ไปในทางที่งานวิจัยได้แสดงว่าจะมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนและการพัฒนาในด้านอื่นๆด้วย ได้มีการรวบรวมความต้องการของครู หัวข้อในการอบรม และตัวอย่างโครงการอบรมจากการแนะนำของนักพัฒนา คณะทำงานนักการศึกษาและนักวิจัยทั่วทั้งแคลิฟอร์เนีย จากนั้นมีการศึกษาและรวบรวมข้อมูลต่างๆเพื่อสร้างกำหนดการ (programme) ทักษะพื้นฐานในการสอนสำหรับโรงเรียนมัธยมศึกษา และได้ไปเยี่ยมกำหนดการฝึกอบรมครูประจำการทั้งหลายที่ได้รับการระบุว่าประสบผลสำเร็จอย่างสูง นำความรู้จากเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จากประสบการณ์ และจากการที่ได้เคยร่วมงานในหน่วยงานฝึกอบรม มาทำเป็นกำหนดการทดสอบนำร่องเกี่ยวกับการฝึกอบรมแบบประชุมปฏิบัติการ โดยกำหนดการฝึกอบรมนี้อยู่บนฐานของ ข้อค้นพบของการวิจัยที่เกี่ยวกับการสอนที่ผ่านมา หัวข้อการฝึกอบรมนำมาจากงานวิจัยเกี่ยวกับความมีประสิทธิภาพของครู แบบแผนของกระบวนการฝึกอบรมได้แนวมาจากงานวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิภาพของการฝึกอบรม จากผลการวิจัยเกี่ยวกับการสอนในรอบ 15 ปี บ่งบอกว่า ทักษะพื้นฐานของครูที่มีประสิทธิผล (Mohlman, Kierstead and Gundlach. 1982 : 17 ; citing Brophy. 1979, 1982) มีดังนี้

- การจัดการในห้องเรียน (ควบคุมชั้นเรียน) ได้ดี
- วางแผนการสอน ทำให้การเรียนการสอนบรรลุถึงระดับ นักเรียน

เรียนรู้แบบรู้รอบ (mastery)

- มีความคาดหวังในทางบวกว่านักเรียนสามารถเรียนรู้ได้

ดังนั้นการประชุมปฏิบัติการจะต้องเน้นใน 3 ประเด็นดังกล่าว เนื้อหาของการฝึกอบรม ได้รับการวางแผนไว้โดยเริ่มด้วย งานวิจัยเกี่ยวกับการบริหารเวลา หรือการจัดเวลาให้กับชิ้นงานต่างๆ และการจัดการในห้องเรียน และเคลื่อนต่อไปยังการจัดลำดับอย่างมีประสิทธิภาพของกิจกรรมทางการสอน และดำเนินต่อไปยังการ

จัดกระทำที่แตกต่างกันต่อนักเรียนในลักษณะที่สัมพันธ์กับความคาดหวังของครู จากนั้นก็ปิดท้ายด้วยหัวข้อการวางแผนระยะยาวเกี่ยวกับการสอนและผลของการสอนที่มีต่อนักเรียน

กระบวนการฝึกอบรม - แม้ว่าจะมีฐานของงานวิจัยที่จะให้แนวทางในการเลือกหัวข้อเรื่องสำหรับการฝึกอบรมบุคลากรประจำการ แต่ก็มียงานวิจัยจำนวนน้อยมากที่ให้แนวเกี่ยวกับแผนแบบของกระบวนการฝึกอบรม โมทล์แมน และ คณะ จึงต้องวิเคราะห์และตัดสินใจกำหนด ตารางการฝึกอบรม กิจกรรมการฝึกอบรม และขนาดของกลุ่ม

จากการศึกษาของนักวิจัยของบริษัทแรนด์ (Rand Corporation) ทราบว่า การฝึกอบรมระยะยาวจะประสบความสำเร็จมากกว่าการฝึกอบรมระยะสั้น (Mohlman, Kierstead and Gundlach. 1982 : 17 ; citing McLaughlin and Marsh. 1978) ดังนั้น กำหนดการนี้จึงได้รับการออกแบบให้ดำเนินการไปเป็นเวลาหลายเดือน จอยซ์ และ เชอาเวอร์ส์ (Joyce and Showers) ได้ให้แนวทางบางอย่างในการออกแบบกิจกรรมการประชุมปฏิบัติการ พวกเขาได้เสนอแนะ รูปแบบ การนำเสนอ-การสาธิต-การฝึกปฏิบัติ-การให้ข้อมูลป้อนกลับ (การแจ้งผลการปฏิบัติ)-การชี้แนะ (การให้การฝึกหัด) (A Presentation-Demonstration-Practice-Feedback-Coaching Format) (Mohlman, Kierstead and Gundlach. 1982 : 17 ; citing Joyce and Showers. 1980) โมทล์แมนและคณะจึงได้รวม การนำเสนอ การสาธิต และการฝึกปฏิบัติ กับ การให้ข้อมูลป้อนกลับ ไว้ในการประชุมปฏิบัติการแต่ละครั้งด้วย อย่างไรก็ตาม การฝึกปฏิบัติและการให้ข้อมูลป้อนกลับส่วนใหญ่ และการชี้แนะ บางอย่าง จะปรากฏอยู่ในบริบทของการสังเกตโดยกลุ่มเพื่อน (Peer Observations) ที่ดำเนินการในช่วงเว้นระยะระหว่างการประชุมปฏิบัติการครั้งต่างๆ จากการศึกษาระสัทธิผลของการฝึกอบรมพบว่ากลวิธีการใช้การสังเกตโดยกลุ่มเพื่อนได้รับความสำเร็จอย่างมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เมื่อการสังเกตนั้น

มุ่งสั่ง เกตนักเรียน และ ไม่คุกคามหรือแสดงท่าทีประ เหม็นผู้รับการฝึกอบรม (Mohlman. 1982)

การตัดสินใจที่จะใช้กลุ่มเล็ก และแบบการประชุมปฏิบัติการเพื่อแก้ปัญหา (Problem-Solving Workshop Format) ก็เนื่องมาจากการศึกษาของ เจน สตอลลิงส์ (Jane Stallings) ซึ่งได้รับผลสำเร็จในการจัดการฝึกอบรม ด้วยรูปแบบที่ประกอบด้วย การประชุมปฏิบัติการ 5 ครั้ง เว้นระยะห่างกัน 1 สัปดาห์ ระหว่างแต่ละครั้ง โดยมีครูจำนวน 6 หรือ 7 คน แลกเปลี่ยนประสบการณ์ในการทดลองใช้กลวิธีใหม่ๆในห้องเรียนของพวกเขาซึ่งกันและกัน (Mohlman, Kierstead, and Gundlach. 1982 : 17 ; citing Stallings. 1980)

การแนะนำซึ่งได้จากผลงานวิจัยทำให้เราตระหนักว่า การนำไปใช้ของครูจากการฝึกอบรมอาจจะ มีมากขึ้น เมื่อการฝึกอบรมได้รับการออกแบบให้ช่วยอุปสรรคที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงของครูออกไปได้ ครูจะต่อต้านการเปลี่ยนแปลง เมื่อเขาขาดการยอมรับในปรัชญาหรือเหตุผลของความคิดใหม่นั้น และรู้สึกว่าจะต้องใช้จ่าย หรือต้องใช้ความพยายามมากในการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว หรือเมื่อวิธีปฏิบัติที่เสนอแนะนั้นขาดความชัดเจนหรือเฉพาะเจาะจง (Mohlman, Kierstead and Gundlach. 1982 : 17 ; citing Mohlman, Coladarci and Gage. 1982)

ในรูปแบบการฝึกอบรมที่อิงอยู่บนฐานของงานวิจัยนี้ โมห์ลแมน, เคียร์สเต็ด และ กุนด์แลช คิดว่า บรรยากาศของกลุ่มเล็กๆจะทำให้ครูได้อภิปราย วิพากษ์วิจารณ์ ได้ตรงตรง ในจุดประสงค์เชิงปรัชญาหรือทางวิชาการและสิ่งที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่ได้รับการเสนอเข้ามาได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น กิจกรรมในกลุ่มประชุมปฏิบัติการจะมีเวลาให้ครูได้อภิปรายกันมากขึ้นในเหตุและผลของการทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในห้องเรียนของพวกเขา และ เพื่อที่จะแลกเปลี่ยนว่ากลวิธีใหม่นั้นทำงานได้ผลอย่างไรสำหรับพวกเขา ซึ่งเป็นที่คาดหวังว่ากิจกรรมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นนี้ จะโน้มน้าวหรือจูงใจครูให้เห็นว่า มันเป็นไปได้และเป็นความพยายามที่มีค่าเพียงพอที่จะ

เปลี่ยนแปลงบางสิ่งบางอย่างในกิจกรรมการสอนในห้องเรียน

รูปแบบการพัฒนาคณะทำงาน จุดมุ่งหมายของกำหนดการนี้ก็คือ เพื่อจะสร้างกำหนดการที่ทำให้ครูสนใจและใช้การวิจัยหรือผลการวิจัยในการสอน สามารถทำให้ครูได้แลกเปลี่ยนปัญหา การแก้ไขปัญหา และความเชี่ยวชาญของพวกเขา ซึ่งกันและกัน และให้แนวทางแก่ครูในการที่จะตระหนักถึง และพิจารณาถึง ผลของการสอนที่มีต่อนักเรียน วัตถุประสงค์ของกำหนดการ ไม่ได้ต้องการที่จะบอกครูว่าพวกเขาต้องสอนอย่างไร แต่กำหนดการนี้หวังที่จะจัดเตรียมความคิดรวบยอดสำคัญๆ และเครื่องมือ (วิธีการ) เพื่อว่าพวกครูสามารถวิเคราะห์การสอนของพวกเขาจากแนวความรู้ที่ได้มาจากการค้นพบทางการวิจัย

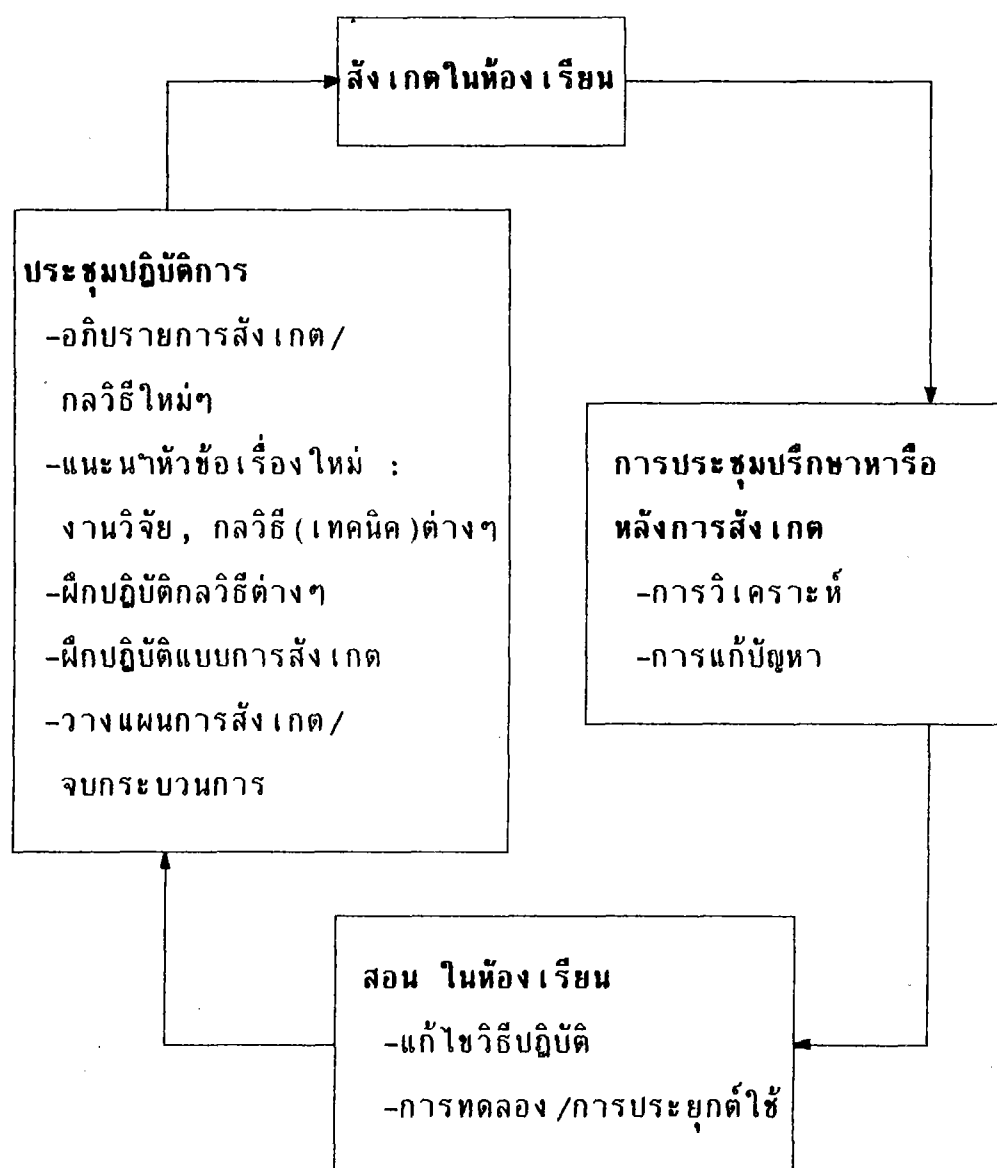
รูปแบบการฝึกอบรมที่อิงอยู่บนพื้นฐานของงานวิจัยที่ โมห์ลแมน, เคียร์สเต็ด และ กุนด์แลช นำเสนอ จะเป็นไปในลักษณะมีกลุ่มปฏิบัติการซึ่งได้รวมกระบวนการการนำเสนอ การสาธิต การฝึกปฏิบัติ และการแจ้งผลการปฏิบัติ ไว้ในแต่ละกลุ่มปฏิบัติการ

วงจรฝึกอบรมจะมีลักษณะดังนี้

1. มีการประชุมปฏิบัติการ (workshops) กลุ่มขนาดเล็ก จำนวน 6 ครั้ง เว้นระยะห่างกันแต่ละครั้ง 3 สัปดาห์
 2. มีการใช้การสังเกตกันเอง (peer observations)
 3. มีการวิเคราะห์ผลหลังการสังเกต และมีการประชุมปรึกษาหารือกัน
 4. มีการทดลอง และประยุกต์ใช้การปฏิบัติใหม่ๆ ในชั้นเรียนของครูเหล่านั้น
- การดำเนินการอบรมดำเนินไปในลักษณะกลุ่มปฏิบัติการเพื่อแก้ปัญหา

(Problem-Solving Workshop Format) มีการเก็บข้อมูล มีการทดลอง มีการปรับปรุงแก้ไข

แผนภูมิวงจรกระบวนการที่อิงอยู่บนฐานของงานวิจัย สำหรับการฝึกอบรมบุคลากรประจำการมี ดังภาพประกอบ 11 (Mohlman, Kierstead and Gundlach. 1982 : 18)



ภาพประกอบ 11 แผนภูมิกระบวนการที่มีฐานมาจากงานวิจัย สำหรับการฝึกอบรมบุคลากรประจำการ

กลุ่มประชุมปฏิบัติการ เป็นเพียงส่วนหนึ่งของวงจรการฝึกอบรมทั้งหมด แต่ครั้งจะมีกิจกรรมสำคัญๆ 5 อย่าง

1) เริ่มด้วยการอภิปรายเกี่ยวกับ การสังเกตโดยกลุ่มเพื่อน (สมาชิกผู้เข้าอบรมด้วยกันเอง) ที่ได้ทำในช่วง วัณระยะระหว่างการประชุมปฏิบัติการ แต่ละครั้ง (ช่วงการสังเกตในห้องเรียน) ซึ่งจะถามว่า "การสังเกตกันเองนั้นดำเนินการอย่างไรบ้าง ได้ค้นพบอะไรบ้าง เกี่ยวกับนักเรียนและการสอนของท่าน" ครูมักจะบรรยายการปฏิบัติต่างๆที่น่าสนใจ ที่พวกเขาสังเกตได้จากในห้องเรียนของสมาชิกในกลุ่ม พวกเขาจะบอกต่อกันว่าพวกเขาได้ทดลองสิ่งใหม่อะไรบ้างในห้องเรียน และได้ผลอย่างไร

2) กิจกรรมที่สองของกลุ่มประชุมปฏิบัติการ ก็คือการแนะนำหัวข้อสำคัญๆในการประชุมปฏิบัติการครั้งนั้นๆ ตัวอย่างเช่น การจัดการในห้องเรียน จุดเด่นของความคิดรวบยอดที่มีประโยชน์มากที่สุด และวิธีปฏิบัติวิธีต่างๆจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจะได้รับการนำเสนอ และครูจะได้รับโอกาสให้อภิปรายในสิ่งเหล่านั้น จะมีคำถามเช่น ผลของงานวิจัยเหล่านั้นฟังดูแล้วสมเหตุสมผลไหม เข้าท่าไหม ทำไม กลวิธีอะไรบ้างที่แต่ละคนใช้บริหารเวลาในห้องเรียนอย่างได้ผล

ในบางครั้ง อาจจะเริ่มด้วยการอภิปรายก่อน เปิดโอกาสให้ครูได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความคิดรวบยอดที่สำคัญๆและยุทธวิธีของพวกเขาเองก่อน จากนั้น จึงค่อยทบทวนหรือวิจารณ์ถึงผลการค้นพบในหัวข้อนั้นๆ ซึ่งมักจะสอดคล้องกับที่ครูได้กล่าวไปแล้ว

3) กิจกรรมที่สามเกี่ยวข้องกับการสาธิต หรือแสดงตัวอย่างของยุทธวิธีที่ได้เสนอแนะให้ครู กลวิธีต่างๆเหล่านั้นจะกระตุ้นให้ครูอยากฝึกหัด โดยการแสดงบทบาทสมมุติในสถานการณ์ของการสอน เช่น ในตอนหนึ่งของการฝึกอบรม ครูจะออกแบบการสอนและสอนบทเรียนโดยใช้กิจกรรม เนื้อหา วิธีการ หรือส่วนต่างๆตามลำดับขั้นตอนของการสอน

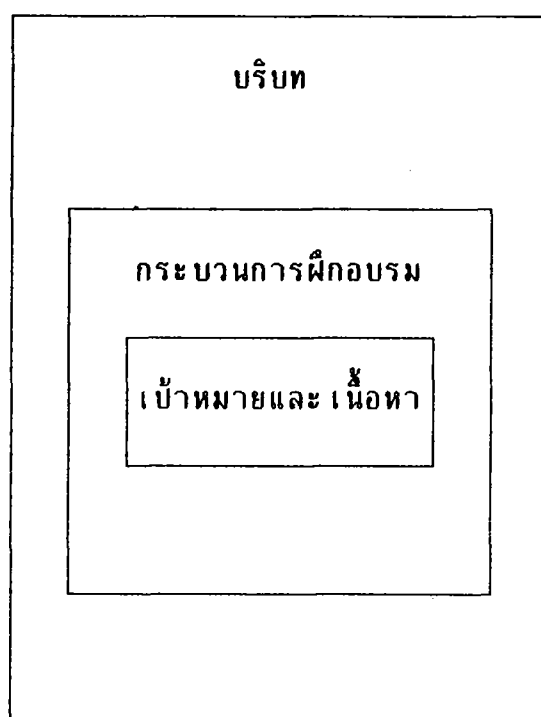
4) กิจกรรมที่สี่ เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้วิธีที่จะใช้ใบแบบการสังเกตกันเองโดยกลุ่มเพื่อน จะมีการอธิบายวัตถุประสงค์ของใบแบบและสิ่งที่จะเรียนรู้หรือได้จากใบแบบนั้น สาธิตการใช้ใบแบบการสังเกต และจัดให้มีการฝึกการลงรหัสในใบแบบดังกล่าว

5) กิจกรรมสุดท้าย ครูจะมากำหนดกำหนดการการสังเกตของพวกเขา กรอกใบแบบการให้ข้อมูลย้อนกลับ และจะได้รับการขอร้องให้อ่านบทความซึ่งได้สรุปย่อไว้อย่างชัดเจนในงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหัวข้อเรื่องในกลุ่มประชุมปฏิบัติการครั้งถัดไป

ส่วนกิจกรรม การสังเกตในห้องเรียนโดยกลุ่มเพื่อน การประชุมปรึกษาหารือหลังการสังเกต และการทดลองหรือประยุกต์ใช้ในห้องเรียน นั้น เป็นกิจกรรมที่อยู่ในช่วงเวลาของการเว้นระยะระหว่างการประชุมปฏิบัติการแต่ละครั้งซึ่งเว้นห่างกัน 3 สัปดาห์นั่นเอง

— จากนั้นในปีต่อมา(1983) จอร์เจีย โมห์ลแมน สปากส์ (Georgia Mohlman Sparks) ได้สังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาคณะทำงาน (staff development) สำหรับการสอนที่มีประสิทธิภาพไว้อย่างน่าสนใจมาก โดยได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องในด้านต่างๆของข่ายงานการพัฒนาคณะทำงาน ตั้งแต่บริบทของกำหนดการพัฒนาคณะทำงาน กระบวนการฝึกอบรม ตลอดจนเป้าหมายและเนื้อหาในการพัฒนาคณะทำงาน (Sparks, 1983 : 65-72) จากข้อค้นพบของงานวิจัยต่างๆที่สปากส์สังเคราะห์มานี้ ได้ให้แนวทางในการฝึกอบรมที่มีฐานมาจากงานวิจัย ซึ่งถือเป็นแนวทางในการฝึกอบรมหรือการพัฒนาคณะทำงานที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์ยืนยันมากขึ้น

การพัฒนาคณะทำงาน เป็นหนทางหนึ่งที่น่าจะมีผลต่อการปรับปรุงการสอนซึ่งอาจพิจารณาได้ในลักษณะ ‘กระบวนการที่เป็นข่ายงาน’ ที่รวมด้วยเป้าหมายและเนื้อหา กระบวนการฝึกอบรม และบริบท ส่วนต่างๆเหล่านี้จะสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และการพัฒนาคณะทำงานจะอยู่ภายในบริบทขององค์การ (Sparks, 1983)



ภาพประกอบ 12 แผนภูมิการพัฒนาคณะทำงาน : ข่ายงานของกระบวนการ

ในขณะที่งานวิจัยในเนื้อหาของการพัฒนาคณะทำงาน ได้รับการพิจารณา ตรวจสอบเป็นอันดับแรก จุดเน้นของการพิจารณาครั้งนี้อยู่ที่ กระบวนการหรือระบบ การถ่ายทอด ความรู้ ทักษะ เจตคติ ในการพัฒนาคณะทำงาน และระบบเหล่านั้น มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงและการปรับปรุงของครูอย่างไร ในส่วนสุดท้ายได้เน้นที่ กระบวนการของการเปลี่ยนแปลงของครู และการแนะนำ สนับสนุน สำหรับการพัฒนาคณะทำงาน

เนื้อหาของกำหนดการพัฒนาคณะทำงาน

ควรจะสอนอะไรให้แก่ครูทั้งหลาย หากเป้าหมายคือการปรับปรุงการสอน นี่คือการถามที่สำคัญที่ต้องเผชิญในการพัฒนาคณะทำงาน ในเรื่องนี้มีข้อค้นพบจากงานวิจัยหลายชิ้นได้กล่าวว่า มีความเชื่อมโยงกันอย่างสูงระหว่างการปฏิบัติหรือการ

กระทำของครูกับผลที่ได้ของนักเรียนที่พึงปรารถนา

การศึกษาเกี่ยวกับ ความมีประสิทธิภาพของครู ได้ระบุถึงการปฏิบัติในการจัดการในห้องเรียน กลวิธีในการสอน และความคาดหวัง ว่า ดูเหมือนจะช่วยให้ นักเรียนจำนวนมากยกระดับคะแนนสอบการอ่านและคณิตศาสตร์ขึ้น (Sparks. 1983 : 65 ; citing Brophy. 1982) ครูที่สามารถจัดการห้องเรียนให้ยังคงมีสภาพแวดล้อมที่ราบรื่นกระฉับกระเฉงอยู่ ครูผู้ซึ่งสอนด้วยความคล่องแคล่วแข็งขันและนักเรียนมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ และครูผู้ซึ่งมีความคาดหวังว่านักเรียนสามารถที่จะเรียนและต้องการจะเรียน ครูผู้ที่มีคุณสมบัติเหล่านี้ มีแนวโน้มที่จะสอนให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการอ่านและคณิตศาสตร์มากขึ้น กลยุทธ์ในการเรียนรู้แบบกลุ่มหรือคณะ (Group or Team Learning Approach) พบว่า มีส่วนส่งเสริมหรือเพิ่มพูนการเรียนรู้ของนักเรียนด้วย (Sparks. 1983 : 66 ; citing Slavin. 1980) และระดับของทักษะในการสื่อสารระหว่างบุคคลของครู พบว่าสัมพันธ์ในทางบวกกับเจตคติและการเรียนรู้ของนักเรียน (Sparks. 1983 : 66 ; citing Aspy and Roebuck. 1982)

บริบทของกำหนดการพัฒนาคณะทำงาน

บริบทหรือสิ่งแวดล้อมที่จะทำให้แน่ใจในความสำเร็จของความพยายามในการพัฒนาคณะทำงาน ได้รับความสนใจใน 10 ปีที่ผ่านมา ความสำคัญของบริบททาง การจัดองค์การของความพยายามในการพัฒนาคณะทำงาน เป็นเรื่องที่เด่นมากใน Rand Study of educational innovations (Sparks. 1983 : 66 ; citing Berman and McLaughlin. 1978) ภายหลังจากการตรวจสอบ การนำไปใช้ของกำหนดการที่ได้รับทุนจากส่วนกลาง ผู้วิจัยได้สรุปว่า ปัจจัยหลักหรือปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความสำเร็จของกำหนดการ คือการสนับสนุนทางด้าน บริหารจากทั้งอาจารย์ใหญ่และศึกษาธิการจังหวัดหรือศึกษาธิการเขต

ลีเบอร์แมน และ มิลเลอร์ (Sparks. 1983 : 66 ; citing Lieberman and Miller. 1981) ได้เน้นความสำคัญของอาจารย์ใหญ่ในลักษณะผู้นำทางการสอน ในการนำมาซึ่งการปรับปรุงในด้านการสอน สดออลลิงส์ และ โมห์ลแมน (Sparks. 1983 : 66 ; citing Stallings and Mohlman. 1981) พบว่า ครูได้รับการปรับปรุงมากที่สุดในโรงเรียนที่อาจารย์ใหญ่เป็นผู้ช่วยเหลือของครู และมีความชัดเจนและคงที่ในการสื่อสาร ทำความเข้าใจกันนโยบายของโรงเรียน

ลิตเทิล (Sparks. 1983 : 66 ; citing Little. 1981) ได้ศึกษาผลของการพัฒนาคณะทำงาน โดยเน้นที่บรรยากาศที่มีผลหรือเอื้อต่อการพัฒนา คณะทำงาน และชนิดของปฏิสัมพันธ์ในบริบทของโรงเรียน พบว่าความพยายามในการพัฒนาคณะทำงานมีโอกาสน่าจะประสบความสำเร็จมาก ในที่ที่มีแบบอย่างของความเป็นวิชาการและการศึกษาทดลอง และจัดให้มีได้ง่ายขึ้นในโรงเรียนที่การพัฒนาคณะทำงานมีอิทธิพลอย่างสูงสุดต่อการสอน ครูแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอน และพยายามทดลองกลวิธีใหม่ๆ ในห้องเรียนของพวกเขา

แต่บริบทของการสนับสนุนในโรงเรียนถูกสร้างขึ้นอย่างไร เรารู้จักกลยุทธ์หรือวิธีเข้าถึงในการพัฒนาคณะทำงานในลักษณะที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนหลายวิธีได้รับการพัฒนาขึ้น วิธีเหล่านั้นจำนวนมาก มีส่วนที่เหมือนกันคือ ความรับผิดชอบหลักสำหรับการวางแผนและการนำไปใช้ ได้ถูกมอบให้คณะทำงานของโรงเรียนในห้องถิ่น ผู้ช่วยเหลือจากภายนอกจะได้รับการจัดเตรียมให้ ก็ต่อเมื่อจำเป็นเท่านั้น หนึ่งในรูปแบบนั้นคือ RPTIM Model : Readiness, Planning, Training, Implementation and Maintenance (Sparks. 1983 : 66 ; citing Wood, Thompson and Russell. 1981) มี 5 ขั้นตอนคือ

1. ความพร้อม
2. การฝึกอบรม
3. การวางแผน

4. การนำไปใช้ให้บังเกิดผล

5. การบำรุงรักษาให้คงไว้

วูด (Wood) และผู้ร่วมงานได้ฝึกอบรมบุคลากรทางการศึกษาในท้องถิ่น ผู้ซึ่งนำกระบวนการไปใช้ในโรงเรียนระดับท้องถิ่น

รูปแบบในลักษณะคล้ายๆกัน ได้นำไปใช้ในมากกว่า 50 โรงเรียน ในเทศบาลนครของเมืองดีทรอยต์ (Detroit) ได้รับการเรียกว่า การพัฒนาคณะทำงานเพื่อการปรับปรุงโรงเรียน (Staff Development for School Improvement : SDSI) มีขั้นตอน 6 ขั้น ดังนี้ (Sparks. 1983 : 66 ; citing Hough and Urick. 1981 ; Titsworth and Bonner. 1983)

1. การตระหนักรู้หรือทราบ ความพร้อม และการตกลงใจระหว่างคณะทำงาน

2. การประเมินความจำเป็น

3. การวางแผน

4. การทำให้บังเกิดผล หรือการนำไปใช้

5. การประเมินผล

6. การประเมินผลใหม่อีกครั้ง และการดำเนินการสืบเนื่องต่อไป

คณะวางแผนของโรงเรียน ได้รับเงินในการเริ่มต้นและการช่วยเหลือของผู้อำนวยการความสะอาดจากมหาวิทยาลัยเป็นเวลา 3 ปี หลังจากปีที่ 2 ของโครงการก็จะมีผลการประเมินผลในโรงเรียน 19 โรงเรียน (Sparks. 1983 : 66 ; citing Sparks. 1983a) ซึ่งได้ชี้ให้เห็นว่า 82 เปอร์เซ็นต์ หรือมากกว่านั้นของผู้มีส่วนร่วม ได้บันทึกถึงการปรับปรุงใน ความรู้ ทักษะ และการสื่อสารของครู จุดแข็งของกำหนดการที่ถูกเอ่ยถึงมากที่สุด คือโอกาสที่ได้มีความรับผิดชอบในการพัฒนาคณะทำงาน และบรรยากาศของโรงเรียนที่ได้รับการปรับปรุงขึ้น เป็นที่กระจ่างชัดว่ารูปแบบการพัฒนาคณะทำงานในลักษณะร่วมมือและช่วยเหลือกันนี้ ได้แสดงถึงความหวังหรือสัญญา สำหรับการสร้างบริบทในทางบวก สำหรับกิจกรรมใน

การฝึกอบรมครูประจำการ

กระบวนการของการพัฒนาคณะทำงาน

กระบวนการของการฝึกอบรมชนิดใดที่ช่วยให้ทักษะด้านต่างๆของครูเจริญงอกงามขึ้น กำหนดรายการ (schedule) สำหรับการฝึกอบรมควรเป็นเช่นไร กลุ่มประชุมปฏิบัติการควรใหญ่ขนาดไหน กิจกรรมการเรียนรู้ไหนที่สามารถทำให้ครูใช้กลวิธีใหม่ๆในห้องเรียนของพวกเขา ถ้าจะมีกิจกรรมในระหว่างที่เว้นช่วงของการประชุมปฏิบัติการครั้งต่างๆผู้มีส่วนร่วมควรทำกิจกรรมอะไรบ้าง งานวิจัยในช่วงที่ผ่านมาได้ให้คำตอบต่อคำถามเหล่านี้ไว้พอสมควร

การจัดทำกำหนดรายการของกิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน

งานวิจัยในเรื่องการปรับปรุงทางด้านการสอนส่วนมาก ได้ชี้ให้เห็นว่า โครงการสำหรับครูประจำการ ที่ประกอบด้วย การเข้าประชุมครั้งเดียวหรือตอนเดียว ส่วนใหญ่แล้วไม่มีประสิทธิผล (Sparks. 1983 : 66 ; citing Lawrence 1974) กำหนดการพัฒนาคณะทำงานที่มีผลกระทบต่อการพัฒนาการสอนนั้น ส่วนมากจะมีการเว้นระยะหรือเว้นช่วงของการฝึกอบรม (Sparks. 1983 : 66 ; citing Berman and McLaughlin. 1978) ในเรื่องนี้จะมีการอธิบายได้อย่างน้อย 2 ประการต่อไปนี้

นักวิจัยของบริษัทแรนด์ (Rand Corporation) ในสหรัฐอเมริกาซึ่งศึกษาเกี่ยวกับนวัตกรรมทางการศึกษา (Sparks. 1983 : 66 ; citing Berman and McLaughlin. 1976) ได้เสนอความคิดเกี่ยวกับ 'การดัดแปลงซึ่งกันและกัน หรือการดัดแปลงทั้งสองฝ่าย' ('Mutual Adaptation') ในขณะที่ครูได้ทดลองใช้วิธีปฏิบัติใหม่ๆ พวกเขาได้ดัดแปลงและแก้ไขวิธีปฏิบัติเหล่านั้นให้เข้ากับสถานการณ์เฉพาะของพวกเขา ทั้งกลวิธีใหม่ๆและสถานการณ์ (สิ่งแวดล้อม) ที่ครูกำลังดำเนินการอยู่ ต่างก็ค่อยๆเปลี่ยนแปลง นักวิจัยเหล่านี้ได้พบว่า ในที่ซึ่งการเปลี่ยนแปลงทั้งสองฝ่ายได้เกิดขึ้นตลอดเวลานั้น โอกาสที่การนำไปใช้อย่างประสบผลสำเร็จจะเป็นจริงได้มีสูงมากขึ้น

เหตุผลอื่นอีกอย่างสำหรับความมีประสิทธิภาพของความพยายามในการเปลี่ยนแปลงระยะยาว ได้จาก Concerns-Based Adoption Model : CBAM (Sparks. 1983 : 66 ; citing Hall and Loucks. 1978) รูปแบบ CBAM ได้พิจารณาถึงข้อเกี่ยวข้องหรือข้อคำนึงถึงของครูในขั้นตอนต่างๆในกระบวนการการเปลี่ยนแปลง และได้ออกแบบกิจกรรมการฝึกอบรมที่ให้ความสนใจในข้อคำนึงถึงของครูดังกล่าว ยกตัวอย่างเช่น ข้อคำนึงถึงของครูเกี่ยวกับว่า กำหนดการนั้นจะส่งผลต่อพวกเขาในส่วนตัวอย่างไร และต่อมาในภายหลังอาจจะพัฒนาไปสู่ข้อคำนึงถึงเกี่ยวกับว่า กำหนดการนั้นจะส่งผลต่อนักเรียนอย่างไร ในการพัฒนาคณะทำงานในระยะยาวที่มีประสิทธิภาพนั้น ความพยายามส่วนใหญ่จะเท่ากับข้อคำนึงถึงของครูที่เปลี่ยนแปลงในลักษณะท่าทีที่ตัดแปลงหรือปรับได้ง่าย

กำหนดรายการ (schedule) หนึ่งของการพัฒนาคณะทำงานที่รู้สึกรว่าจะมีประสิทธิภาพ เป็นชุดของการประชุมปฏิบัติการครั้งละ 3 ชั่วโมง จำนวน 4-6 ครั้ง ซึ่งเว้นระยะแต่ละครั้ง ประมาณ 1-2 สัปดาห์ กำหนดรายการนี้ได้ใช้ในการศึกษาความมีประสิทธิภาพของครู (Sparks. 1983 : 66 ; citing Stallings, Needels and Stayrook. 1978) ซึ่งมีผลทำให้ครูปรับปรุงพฤติกรรมในการจัดการห้องเรียนและการปฏิบัติเกี่ยวกับการสอน 25 ครั้งจาก 31 ครั้ง การทดลองเกี่ยวกับการมีประสิทธิภาพทางการสอนอื่นๆ ตัวอย่างเช่น การศึกษาของ แอนเดอร์สัน, อีเวอร์ตสัน และ โบรफी (Anderson, Evertson and Brophy. 1979) ก็ได้แสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงของครูที่น่าประทับใจ ซึ่งเกิดมาจากการฝึกอบรม 2 ครั้งหรือมากกว่านั้น โดยแยกห่างจากกันอย่างน้อย 1 สัปดาห์

ความหมายของสิ่งดังกล่าวนี้ก็คือว่า ครูนั้นจำเป็นต้องจะได้รับเนื้อหาของการให้การศึกษากับครูประจำการ หรือการฝึกอบรมครูประจำการในลักษณะ 'ก้อนเล็กๆ' และมีการเว้นระยะเวลา เพื่อว่า ข้อคำนึงเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงสามารถจะได้รับความสนใจ และการเปลี่ยนแปลงเพียงครั้งละ เล็กน้อยจะได้รับการพยายามจากครู การนำเสนอ (การอบรม) เพียงครั้งเดียวหรือตอนเดียว แม้ว่าครั้งนั้นหรือตอนนั้นจะใช้

เวลาถึง 2 หรือ 3 วัน ก็ไม่ทำให้การเปลี่ยนแปลงอย่างค่อยเป็นค่อยไปเกิดขึ้นได้ทั้งในวิธีการแบบที่คำนึงถึงข้อกังวลใจของครู (Concern-Based Approach) และในความคิดเกี่ยวกับการดัดแปลงทั้งสองฝ่าย (Mutual Adaptation) ยิ่งกว่านั้นในการอบรมเพียงครั้งเดียวจะไม่มีเวลาหรือโอกาสที่จะเปิดให้มีการอภิปรายเกี่ยวกับปัญหาและข้อกังวลใจที่สัมพันธ์กับขั้นตอนการนำไปใช้ (การทำให้บังเกิดผล) ซึ่งเป็นส่วนที่สำคัญที่ควรจะได้มีการทำความเข้าใจกัน

ชนิดของกิจกรรมการฝึกอบรม

รูปแบบการพัฒนาคุณะทางานซึ่งเสนอโดย สตอลลิงส์ (Stallings) อยู่บนพื้นฐานของความคิดของการเรียนรู้แบบรู้รอบ (Mastery Learning) ซึ่งมีขั้นตอน (Sparks. 1983 : 67 ; citing Stallings. 1982) ดังต่อไปนี้

- สอบก่อน (วินิจฉัย)
- แจ้งให้ทราบหรือให้ความรู้ และอภิปราย
- ปฏิบัติตามแนวทางที่ให้ไว้ และแจ้งผลการปฏิบัติ
- สอบหลังการฝึกอบรม

งานของ จอยซ์ และ เชาเวอร์ส (Sparks. 1983 : 67 ; citing Joyce and Showers. 1980, 1981, 1982) ทำให้ได้เห็นถึงความสำคัญของการเลือกกิจกรรมการฝึกอบรมที่จะใช้ในกำหนดการพัฒนาคุณะทางานอย่างระมัดระวัง เริ่มแรกพวกเขาได้แนะนำว่า ส่วนต่างๆของการฝึกอบรม 4 ส่วนคือ

- การนำเสนอวัสดุฝึกอบรม สื่อ เนื้อหา
- การสาธิตทักษะ
- การให้ปฏิบัติ
- การแจ้งผลการปฏิบัติ

ล้วนเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับครูส่วนใหญ่ ขั้นตอนเหล่านี้ทำให้ครูเรียนรู้รูปแบบการสอนใหม่ๆจากการฝึกอบรมได้ง่ายขึ้น แต่ต่อมา จอยซ์ และ เชาเวอร์ส ได้กล่าวเพิ่มเติมว่า หากปราศจากการเพิ่มในส่วนที่ 5 ของการฝึกอบรมเข้าไว้ด้วย คือ การชี้แนะ

หรือการฝึกหัดให้ (Coaching) การถ่ายทอดทักษะใหม่ๆสู่การปฏิบัติการสอนจริงนั้น ไม่สามารถจะให้คำรับรองหรือยืนยันผลได้ การชี้แนะ เกี่ยวกับการใช้ทักษะใหม่ ที่ถูกต้องนี้ สามารถจะได้รับการชี้แนะ โดยเพื่อนครูคนอื่นหรือผู้บริหารหรือผู้ฝึกอบรม เมื่อรวมกิจกรรมต่างๆที่ได้รับการแนะนำจาก จอยซ์ และ เชาเวอร์ส (1981) และ สตอลลิงส์ (1982) เข้าด้วยกัน ทำให้ได้กิจกรรมการพัฒนาคณะทำงาน ที่มีศักยภาพ ดังนี้

- การวินิจฉัย และการให้คำแนะนำ
- การให้ข้อมูล และการสาธิต
- การอภิปรายเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้
- การฝึกปฏิบัติ และการแจ้งผลการปฏิบัติ
- การชี้แนะ หรือการให้การฝึกหัด

ซึ่งงานวิจัยเกี่ยวกับความมีประสิทธิภาพ ของกิจกรรมเหล่านี้แต่ละกิจกรรม ได้รับการตรวจสอบในตอนต่อมา

แผนภูมิชนิดของกิจกรรมการฝึกอบรมที่มีศักยภาพ ที่สปาร์คส์ (Sparks) ได้แนวคิดมาจากงานของจอยซ์และ เชาเวอร์ส และงานของสตอลลิงส์ พร้อมด้วยการตรวจสอบยืนยันในศักยภาพของกิจกรรมการฝึกอบรมแต่ละชนิดจากงานวิจัย มีดังภาพประกอบ 13

ชนิดของกิจกรรมการฝึกอบรม

- * การวินิจฉัย และการให้คำแนะนำ
(Diagnosing and Prescribing)
- * การให้ข้อมูล และการสาธิต
(Giving Information and Demonstrating)
- * การอภิปรายเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้
(Discussing Application)
- * การฝึกปฏิบัติ และการแจ้งผลการปฏิบัติ
(Practicing and Giving Feedback)
- * การชี้แนะ หรือการให้การฝึกหัด
(Coaching)

ภาพประกอบ 13 แผนภูมิชนิดของกิจกรรมการฝึกอบรม

การวินิจฉัยและการให้คำแนะนำ

กำหนดการใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพของสตอลลิงส์

(Stallings Effective-Use-of-Time Programme)(Sparks. 1983 : 67

; citing Stallings and others. 1978) เป็นหนึ่งในรูปแบบ การพัฒนา
 คณะทำงานซึ่งมีอยู่จำนวนน้อยที่ได้มีกิจกรรมดังกล่าวนี้ไว้ด้วย ครูจะได้รับคำบรรยาย
 รายละเอียดเกี่ยวกับการสังเกตพฤติกรรมการสอนในห้องเรียนครั้งละ 1 ชั่วโมง
 จำนวน 3 ครั้ง คำบรรยายสั้นๆนั้นประกอบด้วยคำวิจารณ์สนับสนุนสำหรับการ
 เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมบนพื้นฐานของผลการศึกษาในเชิงทดลองและเชิงสหสัมพันธ์ที่
 ผ่านมาเกี่ยวกับผลที่เกิดจากครู พวกครูทั้งหลายได้รับการให้กำลังใจหรือสนับสนุน
 ให้เลือกแต่เพียงไม่กี่พฤติกรรมที่ต้องการจะเปลี่ยน หลังจากการฝึกอบรมพวกเขาจะ
 ได้รับการสังเกตครั้งต่อไปและรายละเอียดคำอธิบายหลังการสังเกต ด้วยแบบการ
 ฝึกอบรมดังกล่าวทำให้การปรับปรุงของครูเป็นไปอย่างน่าประทับใจ

ครูจำนวนมากที่ได้มีส่วนร่วม ในกำหนดการของสตอลลิงส์ ได้อ้างว่า
 ความตระหนักของพวกเขา ว่าพวกเขาได้ใช้เวลาในห้องเรียนไปอย่างไรนั้น ได้เพิ่ม
 สูงขึ้นก็โดยการที่พวกเขาได้รับรายละเอียดคำอธิบายเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอน
 ดังกล่าว การวิจัยเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในสถานการณ์การให้คำปรึกษา
 ได้เน้นมาเป็นเวลานานแล้วถึงความสำคัญของการสร้างความตระหนักสำหรับความ
 จำเป็นที่เปลี่ยนแปลง ก่อนการพยายามที่จะเปลี่ยนแปลง (Sparks. 1983 :
 67 ; citing Sanford. 1966) การวินิจฉัยและการเพิ่มความตระหนักหรือ
 ปลุกให้เกิดความตระหนัก เป็น 2 ลักษณะของกำหนดการพัฒนาคณะทำงานที่ทำให้
 ได้รับความสนใจต่อไป

การให้ข้อมูลและการสาธิต

สิ่งนี้เป็นของคู่กันของการพัฒนาคณะทำงานหรือกำหนดการพัฒนา
 บุคลากรประจำการส่วนใหญ่ ในขณะที่เราทราบกันว่า "การบอกไม่ใช่การสอน"
 ("Telling is not teaching") จึงเป็นสิ่งสำคัญว่าในส่วนของการบอก ของ
 การพัฒนาคณะทำงานนั้นต้องทำอย่างดี จอยซ์ และ เชาเวอร์ส์ (Joyce and
 Showers) ได้เน้นถึงความสำคัญของการจัดให้มี การสาธิตวิธีปฏิบัติที่เสนอแนะ
 ให้ชัดเจน และได้ให้เหตุผลว่าจะ เกิดการเปลี่ยนแปลงเพียงเล็กน้อย หากปราศจาก

การสาธิตที่ชัดเจนดังกล่าว คำ "สาธิต" มีความหมายที่กว้าง ซึ่งมีทั้งการเป็นแบบที่มีชีวิต วิถีทัศน์ การบรรยายเรื่องราวรายละเอียด และแม้แต่การบรรยายหรือการพรรณนาที่เห็นจริงเห็นจัง (รวมทั้ง ตัวอย่างที่ให้ฉายา หรือคำอธิบายสั้นๆจนเห็นภาพ) กล่าวโดยสรุปก็คือ เมื่อพยายามที่จะ เรียนรู้ทักษะใหม่หรือความคิดใหม่ 'การสาธิต' ช่วยให้เข้าใจหรือเห็นภาพในการปฏิบัติ

ปรากฏว่าการจัดเตรียมข้อมูลและการสาธิตให้ สามารถจะเป็นกิจกรรมการฝึกอบรมที่มีพลัง เมื่อได้ใช้เดี่ยวๆโดยไม่มีกิจกรรมอื่นร่วมด้วย งานการศึกษาความมีประสิทธิภาพของครูชั้นหนึ่ง (Sparks. 1983 : 67 ; citing Crawford and others. 1978) ได้พบว่าครูผู้ซึ่งประสบการฝึกอบรมของพวกเขาเป็นแต่เพียงการอ่านคู่มือการฝึกอบรมซึ่งประกอบด้วยคำอธิบายรายละเอียดและคำบรรยายเฉพาะ เรื่องในห้องเรียน จะใช้วิธีปฏิบัติในการสอนตามที่ได้แนะนำส่งเสริม มากกว่ากลุ่มครูในกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ ในการศึกษาเกี่ยวกับการฝึกอบรมของครูชั้นอื่นนอกเหนือจากที่กล่าวมานี้ พบว่าการใช้การประชุมปฏิบัติการหนึ่งหรือสองครั้งด้วยคู่มือซึ่งจัดเตรียมคำอธิบายด้วยถ้อยคำที่เห็นจริงเห็นจังของวิธีปฏิบัติการสอนที่เสนอแนะ ให้ฝึกนั้น มีประสิทธิภาพในการทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นในครู (Sparks. 1983 : 67 ; citing Good and Grouws. 1979 ; Anderson and others. 1978) โดยสรุปก็คือ การนำเสนอข้อมูลที่ละเอียดและชัดเจน พร้อมด้วยการแสดงแบบอย่างหรือการสาธิต จะเป็นสิ่งจำเป็น แต่ก็อาจจะยังไม่เป็นที่พอเพียงสำหรับการที่จะทำให้ความพยายามในการพัฒนาคณะทำงานประสบความสำเร็จ

การอภิปรายเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้

แม้ว่าทั้ง จอยซ์ และ เชาเวอร์ส (1981) และ สดอลลิงส์ (1982) ต่างก็ไม่ได้จัดให้การอภิปรายเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้เป็นกิจกรรมที่แยกออกมาต่างหาก แต่ในที่นี้ได้จัดกิจกรรมการอภิปรายเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้รวมไว้ต่างหาก เพราะรู้สึกว่าการกิจกรรมดังกล่าวนี้จะ เป็นลักษณะที่สำคัญยิ่งของการพัฒนาคณะทำงานและ

ความเจริญงอกงามของครู เมื่อครูได้รับการถามว่า พวกเขาชอบอะไรมากที่สุด ในการประชุมปฏิบัติการของบุคลากรประจำการ พวกเขามักจะกล่าวพาดพิงถึงการ แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับครูคนอื่น ๆ (Sparks. 1983 : 67 ; citing Holly. 1982)

การอภิปราย จะเป็นประโยชน์ได้มาก เมื่อได้มีการนำเสนอความคิดใหม่ๆ กลวิธีใหม่ๆ ตัวอย่างเช่น เมื่อนำเสนองานวิจัย การใช้เวลาในงาน (Time-On-Task) การฝึกอบรมเกี่ยวกับการจัดการในห้องเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ (Effective Classrooms Training) ของ California Department of Education (Sparks. 1983 : 67 ; citing Mohlman, Kierstead and Gundlach. 1982) พวกครูได้รับการขอให้ระดมความคิดเกี่ยวกับกลวิธีที่พวกเขาใช้ เพื่อที่จะ เพิ่มปริมาณของเวลาทางวิชาการและลดจำนวนเวลาที่ไม่เกี่ยวกับวิชาการลง

ในการประชุมปฏิบัติการการใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพ (Effective-Use-of-Time workshops) (Sparks. 1983 : 67 ; citing Stallings and others. 1978) พวกครูได้รับการให้กำลังใจให้ทดลองกลวิธีใหม่ๆ หนึ่งหรือสอง กลวิธีในแต่ละครั้ง ยกตัวอย่างเช่น ใช้การรวมกลุ่ม หรือการออกแบบระบบที่มุ่งใจ ในตอนสุดท้ายของแต่ละตอน พวกครูจะเขียนความคิดใหม่ๆ ที่พวกเขาจะนำไปพยายาม หรือทดลองใช้ กิจกรรมแรกของการประชุมปฏิบัติการครั้งต่อไป (1 หรือ 2 สัปดาห์ ต่อมา) คือการอภิปรายในสิ่งที่แต่ละคนได้ไปพยายามมา และได้ผลอย่างไรบ้าง

กำหนดการจำนวนมากที่ได้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ในการช่วยให้ครู ยอมรับที่จะนำวิธีปฏิบัติใหม่ๆ ไปใช้ รวมทั้งเวลาสำหรับการอภิปราย (Sparks. 1983 : 68 ; citing Evertson and others. 1982) ครูทั้งหลายได้รับการให้ กำลังใจที่จะสนทนากันเกี่ยวกับว่า กลวิธีใหม่ๆ เป็นประโยชน์ต่อพวกเขาอย่างไรบ้าง ปัญหาและความสำเร็จของพวกเขาและความกังวลใจของพวกเขา การอภิปรายจะ เกิดประโยชน์มากที่สุดเมื่อได้รับแนวทางจากผู้อำนวยการความสะอาดหรือผู้นำการประชุม ปฏิบัติการผู้ที่จะตะล่อมให้กลุ่ม เน้นให้ความสนใจที่การค้นหาทางออกหรือข้อแก้ปัญหา

และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน มากกว่าที่จะปล่อยให้กลุ่มเลี้ยงหรือเปลี่ยนประเด็นไปพูดกันในเรื่องนโยบายของ โรงเรียนหรือ เรื่องของนักเรียนแต่ละคน นอกจากนี้ผู้นำยังมีส่วนช่วยเหลือหรือสนับสนุนในกลวิธีที่มีประสิทธิผลซึ่ง ไม่ได้กล่าวถึงโดยครูคนอื่นๆ

กิจกรรมการฝึกอบรมที่ประกอบด้วยโอกาสสำหรับการอภิปรายและการสะท้อนกลับใน 'กลุ่ม สนับสนุน' ขนาดเล็ก ปรากฏว่าเป็นกิจกรรมการฝึกอบรมที่ได้ผลความคิดเกี่ยวกับการสร้างกลุ่มสนับสนุนการสอนไม่ใช่ความคิดใหม่ เบ็นต์เซิน (Bentzen) ศึกษาเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงของโรงเรียน ได้ยกมาพูดเป็นประเด็นว่า 'ยุทธวิธีกลุ่มเพื่อน' (Peer Group Strategy) เป็นกำลังที่มีอำนาจที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง เมื่อสมาชิกของคณะทำงานรวมตัวกันเป็นกลุ่มเล็กๆ และตกลงเข้าร่วมกิจกรรมแก้ปัญหาของกลุ่ม การเปลี่ยนแปลงก็จะเกิดขึ้นและเป็นอย่างนั้นเรื่อยไปในโรงเรียน (Sparks. 1983 : 68 ; citing Bentzen. 1974)

การอภิปรายในกลุ่มขนาดเล็กลักษณะนั้น กิจกรรมการอภิปรายเกิดขึ้นในกลุ่มเล็กของครูประมาณ 8 คน หรือน้อยกว่านั้น การมีส่วนร่วม มีแนวโน้มที่จะเป็นไปในลักษณะที่เท่าเทียมกันได้มากในกลุ่มเล็ก คนที่ขี้อายก็มีทำที่ว่าจะพูดออกมามากขึ้น และคนที่มีความมั่นใจจะครอบงำคนอื่นก็จะคำนึงถึงความปรารถนาที่จะแสดงความคิดเห็นของสมาชิกกลุ่มคนอื่นๆมากขึ้น (Sparks. 1983 : 68 ; citing Menlo and Gill. 1982) นอกจากนี้ยังทำให้มีเวลา 2-3 นาที สำหรับผู้มีส่วนร่วมที่จะอธิบายถึงวิธีที่จะใช้บทเรียนนั้นๆหรือเกมนั้นๆในรายละเอียดที่พอเพียง เพื่อที่จะเปิดโอกาสให้ครูคนอื่นๆได้ทดลองความคิดใหม่นั้นด้วยตัวของเขาเอง กล่าวเพิ่มเติมก็คือว่า ด้วยกลุ่มขนาดเล็กสมาชิกแต่ละคนมีเวลาพอเพียงที่จะเสนอและอธิบายกลวิธีที่เขาชื่นชอบได้

ท้ายสุด ความไว้วางใจซึ่งกันและกันระหว่างเพื่อนได้พัฒนาขึ้นท่ามกลางกลุ่มขนาดเล็กของครู ซึ่งพบกันเป็นประจำเพื่อปรับปรุงทักษะทางวิชาชีพของพวกเขา ในกำหนดการใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพของสตอลลิงส์ (Stallings'

Effective Use of Time Programme) ครูจำนวน 6 หรือ 7 คน พบกัน 5

ครั้ง ในทุก 1 หรือ 2 สัปดาห์ และเพื่อที่จะเข้าใจกระบวนการของความเจริญ
งอกงามของครู ครูที่ได้ผ่านการฝึกอบรมมาจำนวน 17 คน จะได้รับการสัมภาษณ์
(Sparks. 1983 : 68 ; citing Sparks. 1983b) 90 เปอร์เซนต์ของครูที่
ถูกสัมภาษณ์ ได้กล่าวว่าพวกเขาซาบซึ้งกับ 'ลักษณะเป็นส่วนตัว' ('Personal
Nature')ของการประชุมปฏิบัติการ ส่วนใหญ่ได้กล่าวกันว่ากำหนดการอบรมก่อนหน้านี้
ทำกันในขณะที่กลุ่มใหญ่ซึ่งผู้เชี่ยวชาญจะเป็นฝ่ายพูดลงมาสู่พวกเขา ครูจำนวน 5
คนที่ได้มีการปรับปรุงพฤติกรรมการสอนมากที่สุดตามที่ได้สังเกตมา ได้กล่าวว่า
การได้รับฟังปัญหาในการสอนและการแก้ปัญหาของเพื่อนร่วมงานทำให้พวกเขา
ไม่รู้สึกโดดเดี่ยว และเกิดความเชื่อมั่นมากขึ้นเกี่ยวกับความสามารถของพวกเขา
ที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นในห้องเรียน

ค่าใช้จ่ายในการประชุมปฏิบัติการด้วยกลุ่มขนาดเล็กจะต่ำ เมื่อครูเริ่มเป็น
ผู้ฝึกอบรมให้กับครูคนอื่นๆ สตอลลิงส์ และ คนอื่นๆ (Sparks. 1983 : 68 ;
citing Stallings and others. 1978) ได้พบว่า การประชุมปฏิบัติการ
การใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพ (Effective-Use-of-Time) ได้รับผลเหมือนกันใน
พฤติกรรมการสอนและการเรียนรู้ของเด็ก เมื่อเปรียบเทียบระหว่างกรณีที่ผู้ฝึกอบรม
ที่เป็นครูเป็นผู้นำกลุ่มปฏิบัติการกับในกรณีที่ผู้ฝึกอบรมของสตอลลิงส์ดำเนินการเอง

หากในด้านยุทธวิธี เกิดมีความจำเป็นที่จะต้องจัดการประชุมหรือการพัฒนา
บุคลากรประจำการในขณะที่ครูมีจำนวนมาก กิจกรรมในลักษณะกลุ่มขนาดเล็ก ก็ยัง
สามารถจัดรวมอยู่ด้วยได้ การรวมกลุ่มใหญ่ควรจะรวมกันเพื่อที่จะมีการนำเสนอและ
การจัดให้มีการสาธิต ส่วนกลุ่มย่อยเล็กๆควรจะจัดขึ้นเพื่อให้มีการอภิปราย หากไม่มี
ผู้อำนวยการความสะดวกไว้ให้แนวทางในการอภิปราย ก็สามารถจะกำหนดขึ้นงานเฉพาะ
พร้อมด้วยแนวปฏิบัติมอบให้กลุ่มปฏิบัติได้ ทั้งนี้เพื่อให้การมีส่วนร่วมเป็นไปอย่างทั่วถึง
และเท่าเทียมกัน แต่จะเป็นในกรณีใดก็ตาม ก็มีหลักฐานสนับสนุนว่า การอภิปราย
กลุ่มย่อยเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้และข้อวิตกกังวลเกี่ยวกับกลวิธีใหม่นั้น ได้ส่งเสริม
ให้มีการยอมรับการปฏิบัติการสอนใหม่ๆไปใช้ในที่สุด

การฝึกปฏิบัติและการแจ้งผลการปฏิบัติ

การมีโอกาที่จะฝึกทักษะใหม่ๆ และรับข้อมูลป้อนกลับในผลการปฏิบัตินั้นๆ เป็นประโยชน์สำหรับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม โบรฟฟี และ กูด (Sparks. 1983 : 68 ; citing Brophy and Good. 1974) พบว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ครูทั้งหลาย เกี่ยวกับการสอนนักเรียนที่แตกต่างกันของพวกเขา จะเป็นผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูอย่างมีนัยสำคัญ การจัดให้มีการฝึกปฏิบัติและให้ข้อมูลป้อนกลับหรือแจ้งผลการปฏิบัติในกำหนดการพัฒนา คณะทำงานนั้นมีอยู่หลายวิธีด้วยกัน

แบบของการฝึกปฏิบัติที่ง่ายที่สุดเกิดขึ้นในห้องเรียนที่ซึ่งครูทดลองวิธีปฏิบัติใหม่ๆ และได้รับข้อมูลป้อนกลับโดยการสังเกตผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนจากกลวิธีใหม่นั้น ผลลัพธ์ที่พึงปรารถนามักจะปรากฏขึ้นโดยทันที

สำหรับครูบางคนและวิธีปฏิบัติบางวิธี กลวิธีจัดการในห้องเรียนอย่างง่าย หรืออย่างธรรมดา หรือเรียกว่ายุทธวิธีคำถามคำถาม การฝึกปฏิบัติและการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบปล่อยตามสบาย (Laissez-Faire Form) นี้ อาจจะพอเพียง อย่างไรก็ตาม สำหรับครูส่วนใหญ่และทักษะส่วนใหญ่ที่ได้มีสอนในการประชุมปฏิบัติการการพัฒนาคณะทำงาน กิจกรรมฝึกปฏิบัติและให้ข้อมูลป้อนกลับที่ออกแบบไว้อย่างมีวัตถุประสงค์นั้น รู้สึกว่าจะใช้ได้ผลดีที่สุด (Sparks. 1983 : 69 ; citing Joyce and Showers. 1980)

การสอนแบบจุลภาค (Microteaching) บทบาทสมมุติ (Role-Playing) และการสังเกตซึ่งกันและกันโดยกลุ่มเพื่อน (Peer Observation) เป็นกิจกรรมฝึกปฏิบัติและให้ข้อมูลป้อนกลับแบบธรรมดา การชี้แนะหรือการให้การฝึกหัดในห้องเรียน (In-Classroom Coaching) (ซึ่งได้อภิปรายแยกต่างหาก) เป็นวิธีอีกวิธีหนึ่งที่จะให้ข้อมูลป้อนกลับ ซึ่งจะต่างไปจากการให้ข้อมูลป้อนกลับแบบธรรมดา ในลักษณะที่ว่า 'ผู้ชี้แนะหรือผู้ฝึกหัด' วิเคราะห์วิจารณ์พฤติกรรม ให้คำแนะนำเพื่อการปรับปรุง และบางทีแม้แต่สาธิตพฤติกรรมที่พึงปรารถนานั้น

การสอนแบบจุลภาคเคยเป็นแบบที่ประสบความสำเร็จในการจัดให้มีการฝึกปฏิบัติและให้ข้อมูลย้อนกลับ ครูตระเตรียมบทเรียนที่ต้องใช้ในเวลาประมาณ 5-20 นาที ที่จะใช้สอนกลุ่มนักเรียน 5-10 คน โดยปกติแล้วการบันทึกบทเรียนจะทำในลักษณะแถบบันทึกเสียงหรือวิดิทัศน์ เพื่อที่จะให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับทักษะใหม่ๆที่กำลังฝึกปฏิบัติอยู่ในบทเรียนนั้นได้ทันทีทันใด การศึกษาเกี่ยวกับการฝึกอบรมแก่บุคลากรประจำการที่ประกอบด้วยกิจกรรมการสอนแบบจุลภาคได้ชี้ให้เห็นว่า กิจกรรมนี้ทำให้ครูสามารถที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมการสอนของพวกเขา (Sparks. 1983 : 69 ; citing Borg. 1977)

การใช้บทบาทสมมุติในระหว่างการประชุมปฏิบัติการ เป็นกิจกรรมฝึกปฏิบัติที่มีประโยชน์อีกวิธีหนึ่ง ผู้ฝึกอบรมติดตาม ดักเตือน และให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เข้ามีส่วนร่วม ในขณะที่พวกเขาฝึกปฏิบัติทักษะใหม่ๆ (เช่น ใช้การสบตาเพื่อปรามพฤติกรรมที่ไม่สมควร) กับเพื่อนๆของพวกเขา

การสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อน (Peer Observation) เป็นกลไกอย่างหนึ่งที่มีพลังสำหรับการส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ในเชิงก่อกำระหว่างครูทั้งหลาย ในการศึกษาที่มักจะถูกอ้างถึง ซึ่งศึกษาโดย โรบเปอร์ ดีน และ ดอร์นบุช (Sparks. 1983 : 69 ; citing Roper, Dean and Dornbusch. 1976) ครูโรงเรียนประถมศึกษาผู้ซึ่งได้ไปเยี่ยมเยียนห้องเรียนของกันและกันด้วยวัตถุประสงค์ของการประเมินซึ่งกันและกันในกลุ่มเพื่อน ได้ปรับปรุงการสอนของพวกเขาอย่างมีนัยสำคัญ เบอร์แมน และ แม็คลาฟลิน (Sparks. 1983 : 69 ; citing Berman and McLaughlin. 1976) ได้ลงรายการให้ การสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อนเป็นกิจกรรมหนึ่งที่รวมอยู่ในกิจกรรมของกำหนดการเปลี่ยนแปลงที่มีประสิทธิผล ที่พวกเขาได้ทบทวนพิจารณา

สเปคส์ (Sparks. 1983 : 69 ; citing Sparks. 1983b) ได้ตรวจสอบผลของการรวมกิจกรรมการฝึกอบรม 3 แบบ ที่มีต่อพฤติกรรมการสอนในห้องเรียน มีครูโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น 3 กลุ่มๆละ 6 คน เข้าร่วมใน

การประชุมปฏิบัติการการใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพจำนวน 5 ครั้ง ครูในกลุ่มที่หนึ่ง ปฏิบัติการสังเกตโดยกลุ่มเพื่อน 2 ครั้ง ในระหว่างการประชุมปฏิบัติการต่างๆ ครูในกลุ่มที่สองได้รับการชี้แนะหรือฝึกหัดเป็นรายบุคคลโดยผู้ฝึกอบรม และครูในกลุ่มที่สามได้รับเฉพาะการประชุมปฏิบัติการโดยไม่มีการให้ข้อมูลย้อนกลับพิเศษหรือการชี้แนะ ครูในกลุ่มที่มีการประชุมปฏิบัติการพร้อมด้วยการสังเกตโดยกลุ่มเพื่อนจะมีการปรับปรุงมากกว่าครูในกลุ่มที่มีเพียงการประชุมปฏิบัติการอย่างเดียว และยังปรากฏว่าการสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อนอาจจะมีพลังมากกว่าการชี้แนะ (Coaching) ในการก่อให้เกิดการปรับปรุงพฤติกรรมการสอน

มีเหตุผลหลายประการที่อาจอธิบายถึงควมมีประสิทธิภาพของกิจกรรมการสังเกตโดยกลุ่มเพื่อนดังนี้

1. ผู้สังเกตจากกลุ่มเพื่อน เกี่ยวข้องอยู่ในการวิเคราะห์และการลงรหัส พฤติกรรมของครูและนักเรียน ประสพการณ์นี้อาจทำให้พวกเขาได้ตระหนักใน พฤติกรรมของพวกเขาเอง และด้วยเหตุนี้ จึงสามารถที่จะวิเคราะห์และเปลี่ยนแปลง การสอนของพวกเขาเองได้มาก

2. การได้สังเกตครูคนอื่น สามารถจะเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีพลัง มาก หลังจากการสังเกตสมาชิกผู้ร่วมงานแล้ว ครูมักจะกล่าวว่า เป็นประโยชน์มากที่ ได้เห็น(การสอน)ห้องเรียนอื่นๆ พวกเขาสามารถที่จะแลกเปลี่ยนความคิดเห็นดีๆ และ กลวิธีใหม่ๆ ที่พวกเขาได้เห็นในการปฏิบัติ แต่ก็เป็นเรื่องน่าเศร้าที่ น้อยนักที่ครูแต่ละ คนจะ ได้เห็นการสอนของเพื่อนๆ ของพวกเขา (Spark. 1983 : 69 ; citing Yarger, Howey and Joyce. 1980)

3. การสังเกตในกลุ่มเพื่อนอาจช่วยทะลาย 'กำแพงทางจิตวิทยา' ระหว่าง ห้องเรียนลงได้ ด้วยเหตุนี้จึงได้ปลดปล่อยความโดดเด่นและความเปล่าเปลี่ยวของครูออกไปได้ ซึ่งได้บรรยายไว้อย่างเห็นจริงเห็นจังโดย ลอร์ตไท (Sparks. 1983 : 69 ; citing Lortie. 1975) กลุ่มการสังเกตระหว่างเพื่อนในการศึกษาของ สปากส์ (Sparks. 1983 : 69 ; citing Sparks. 1983b) เป็นไปอย่าง

กระตือรือร้นและสามัคคีเป็นพิเศษ การถูกสังเกตอาจจะรู้สึกว่าการทำทางนำกลัวเล็กน้อยในระยะแรก แต่เมื่อครูเริ่มรู้ว่าเพื่อนๆของพวกเขาจะไม่ตัดสินพวกเขา จิตใจน่าใจของคณะทำงานก็เริ่มที่จะพัฒนาขึ้น

อย่างไรก็ตาม มีข้อเตือนใจหรือข้อควรระวังเกี่ยวกับการสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อน ที่ควรคำนึงถึงดังนี้คือ

1) ไม่ควรจะเห็นว่าการสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อนนี้ เป็นกระบวนการที่ครูคนหนึ่งตัดสินหรือประเมินครูอีกคนหนึ่ง ครูคนหนึ่งเพียงเก็บข้อมูลให้สำหรับครูอีกคนหนึ่งเท่านั้น แม้ว่า โรบเบอร์ต และ คนอื่นๆ (Sparks. 1983 : 69 ; citing Roper and others. 1976) ได้พบผลลัพธ์ที่พึงปรารถนาจากการประเมินผลในกลุ่มเพื่อน (Peer Evaluation) ในช่วงกลางของปี 1970-1979 แต่เมื่อถึงประมาณปี 1980-1989 งานหรือการจ้างงานมีน้อยและการแข่งขันก็มากขึ้น เพื่อที่จะให้เกิดความไว้วางใจกันและร่วมมือช่วยเหลือกันให้มากขึ้น (แทนที่จะแข่งขันกัน) กิจกรรมการสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อนควรจะทำให้มีการอาสาสมัคร และต้องแยกออกจากการประเมินอย่างสิ้นเชิง

2) ปัจจัยที่สำคัญอีกอย่าง ในกระบวนการสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อน คือ การทำให้การสังเกตนั้นเป็นการสังเกตโดยเน้นที่นักเรียน มากกว่าที่จะ เน้นหรือเพ่งเล็งที่ครู ยกตัวอย่างเช่น แผนผังของการนั่งสามารถจะใช้ในการทำเครื่องหมายบันทึกพฤติกรรมที่เป็นเป้าหมายได้ (เช่น กิจกรรมที่บิดเบี่ยงไปจากชิ้นงานที่ทำหรือปฏิสัมพันธ์กับครู) ในที่นี้ของนักเรียนแต่ละคน ข้อมูลเหล่านี้ได้ให้โอกาสอย่างมากพอสำหรับการอภิปรายถึงผลของการปฏิบัติการสอนแบบต่างๆที่มีต่อพฤติกรรมของนักเรียน ในการเริ่มต้น อย่างน้อย ได้ช่วยให้ครูที่ถูกสังเกตไม่รู้สึกว่าต้องระมัดระวังและรู้สึกตัว หลังจากความเชื่อใจในระดับที่สูงขึ้นได้พัฒนาขึ้นแล้ว พฤติกรรมการสอนอาจจะกลายเป็นจุดเน้นของการสังเกตมากกว่าด้านอื่นๆ

3) วัตถุประสงค์ของกระบวนการการสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อน ไม่ใช่เพียงเพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับเท่านั้น หน้าที่ที่สำคัญที่สุดคือเพื่อเร้าหรือกระตุ้นให้

เกิดการวิเคราะห์และการอภิปรายเกี่ยวกับผลของพฤติกรรมการสอนที่มีต่อนักเรียน กระบวนการนี้เกิดขึ้นในลักษณะ ครูจับคู่กันตรวจสอบแบบฟอร์มการสังเกตที่สังเกตมาเรียบร้อยแล้ว ภายใต้การแนะนำของผู้ดำเนินการประชุมกลุ่มปฏิบัติการ หรือในการอภิปรายหลังจากการสังเกต (Post-Observation Discussions) ในการที่ครูฝึกปฏิบัติการวิธีใหม่ๆในห้องเรียนของพวกเขา พวกเขาจะได้รับข้อมูลย้อนกลับตามจุดประสงค์จากแบบฟอร์มการสังเกต จากนั้นพวกเขานำข้อมูลดังกล่าวสู่กลุ่มการประชุมปฏิบัติการ เพื่อที่จะอภิปรายในจุดที่ว่าพวกเขาได้เรียนรู้อะไรบ้างเกี่ยวกับการฝึกปฏิบัติการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ

โดยสรุป การสังเกตโดยกลุ่มเพื่อน เป็นการสังเกตซึ่งกันและกันของคนระดับเดียวกัน รู้สึกว่าจะเป็นกิจกรรมที่น่าจะได้ผลสำหรับการพัฒนาคณะทำงาน เพื่อที่จะให้มีประสิทธิภาพมากที่สุด อย่างไรก็ตาม กิจกรรมนี้ควรเกิดขึ้นในบรรยากาศของความเชื่อถือและการร่วมมือกัน

การชี้แนะหรือการให้การฝึกหัด

กิจกรรมการฝึกอบรมสุดท้ายที่ได้พิจารณาในที่นี้ก็คือ การชี้แนะหรือการให้การฝึกหัด ซึ่งนิยามโดย จอยซ์ และ เซาเวอร์ส (Sparks, 1983 : 69 ; citing Joyce and Showers, 1981 : 380) ว่า "คือการให้การช่วยเหลือในห้องเรียน ด้วยการถ่ายทอดทักษะและยุทธวิธีแก่ห้องเรียน" ในการพรรณนาเกี่ยวกับการชี้แนะอีกชั้นหนึ่งในระยะต่อมา จอยซ์ และ เซาเวอร์ส (Sparks, 1983 : 69 ; citing Joyce and Showers, 1982) ได้พรรณนากระบวนการของการชี้แนะไว้ว่าเป็นการจัดเตรียมให้ของความเป็นเพื่อนโดยการให้ข้อมูลย้อนกลับตามหลักวิชา การวิเคราะห์ว่าเมื่อไรที่จะประยุกต์ใช้รูปแบบ (model) และผลของการประยุกต์ใช้ การดัดแปลงรูปแบบสู่ความจำเป็นหรือความต้องการของนักเรียน และการอำนวยความสะดวกระหว่างบุคคลระหว่างช่วงเวลาที่ฝึกปฏิบัติ การใช้การชี้แนะเช่นนั้น สามารถจะจัดเตรียมให้โดย ผู้บริหาร ผู้ดูแลทางด้านหลักสูตร (ศึกษานิเทศก์ ศึกษานิเทศ) อาจารย์หรือศาสตราจารย์จากมหาวิทยาลัย

จอยซ์ และ เชอาเวอร์ส (Sparks. 1983 : 69 ; citing Joyce and Showers. 1982) ได้แนะนำว่า การชี้แนะโดยเพื่อน (Peer Coaching) เป็นประโยชน์มาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งที่จะถ่ายทอดทักษะที่ได้เรียนรู้แล้วสู่ห้องเรียน เชอาเวอร์ส (Sparks. 1983 : 69 ; citing Showers. 1983) ได้ทดสอบความมีประสิทธิภาพของการชี้แนะโดยเพื่อนในงานวิจัยทดลอง ได้มีการฝึกอบรมครูจำนวน 17 คน ระหว่าง 7 สัปดาห์ (21 ชั่วโมง) ในรูปแบบการสอน 3 รูปแบบ (Sparks. 1983 : 69 ; Joyce and Weil. 1974) หลังจากการฝึกอบรมครูจำนวน 9 คนได้มีส่วนร่วมในวงจรการสังเกต-การให้ข้อมูลย้อนกลับที่ได้ขยายออกไป (การชี้แนะโดยเพื่อน) ในขณะที่ครูที่เหลือได้รับการสอนตามปกติ ครูในกลุ่มที่มีการชี้แนะได้รับคะแนนการถ่ายทอดการฝึกอบรมโดยเฉลี่ยสูงกว่าครูที่ไม่ได้รับการชี้แนะ ด้วยเหตุนี้ในการศึกษาครั้งนี้ การจัดให้มีการชี้แนะโดยเพื่อน มีที่ท้าวว่าจะมีส่วนช่วยเหลือได้ในขั้นตอนการนำไปใช้ของรูปแบบการสอนที่ได้รับการเสนอแนะ

ความมีประสิทธิภาพของการชี้แนะหรือการให้การฝึกหัด ที่จัดให้โดยผู้เชี่ยวชาญ (มากกว่าที่จะ โดยเพื่อนระดับเดียวกัน) นั้นได้มีการศึกษาไว้เพียงเล็กน้อย (Sparks. 1983 : 70 ; citing Joyce and Showers. 1981) การศึกษาโดยสเปคส์ (Sparks. 1983 : 70 ; citing Sparks. 1983b) ได้เปรียบเทียบความแตกต่างของ 1) การประชุมปฏิบัติการพร้อมด้วยการชี้แนะจากผู้ให้การฝึกอบรม 2) การประชุมปฏิบัติการพร้อมด้วยการสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อน 3) การประชุมปฏิบัติการอย่างเดี่ยว ครูในกลุ่มที่มีการสังเกตโดยเพื่อนมีการปรับปรุงมากกว่าครูในอีกสองกลุ่ม ในการศึกษาครั้งนี้ อย่างน้อยการประชุมปฏิบัติการที่มีการชี้แนะจากผู้ให้การฝึกอบรมไม่ได้มีที่ท้าวว่าจะเหนือกว่าการประชุมปฏิบัติการอย่างเดี่ยว หรือการประชุมปฏิบัติการพร้อมด้วยการสังเกตโดยใช้กลุ่มเพื่อน สิ่งนี้เป็นข้อดีเพราะการยึดติดตามผลโดยผู้เชี่ยวชาญนั้นแพง และอาจจะไม่มีผลทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างแท้จริงในการสอนของครูทั้งหลาย

การเลือกกิจกรรมการฝึกอบรม

กิจกรรมการฝึกอบรมใดบ้างที่ควรจะรวมอยู่ในกำหนดการพัฒนา
คณะทำงาน บางกิจกรรมสำคัญกว่ากิจกรรมอื่นหรือไม่ คุณสมบัติของเนื้อหาการ
ฝึกอบรมมีอิทธิพลต่อการเลือกกิจกรรมการฝึกอบรมหรือไม่

จอยซ์ และ เซาเวอร์ส (Sparks. 1983 : 70 ; citing Joyce and Showers. 1980) ได้พยายามที่จะตอบคำถามเหล่านี้ ในการทบทวนการศึกษา
เกี่ยวกับการฝึกอบรมของพวกเขา พวกเขาได้กำหนดข้อแตกต่างที่สำคัญระหว่าง
เนื้อหาการฝึกอบรม 2 ชนิด คือ การปรับทักษะที่มีอยู่ให้ดีขึ้น และการเรียนรู้ทักษะ
หรือยุทธวิธีที่ไม่คุ้นเคยชุดใหม่ โดยย่อๆ พวกเขาได้สรุปว่าสำหรับการปรับทักษะ
ที่มีอยู่ให้ดีขึ้น การนำเสนอและการแสดงแบบอย่างก็เป็นการเพียงพอสำหรับครูบางคน
ที่จะใช้ทักษะนั้นๆเป็นประจำในห้องเรียน ในกรณีที่มีวิธีการที่เสนอแนะหรือสนับสนุนให้
ใช้นั้นไม่ค่อยจะคุ้นเคยนักและมีความซับซ้อนมาก การฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่องและคงที่
พร้อมด้วยการได้รับข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับครูส่วนใหญ่
และครูบางคนต้องการได้รับการชี้แนะหรือได้รับการให้การฝึกหัดโดยตรงก่อนที่การ
ถ่ายทอดทักษะดังกล่าวจะประสบความสำเร็จ

การวิเคราะห์กิจกรรมการฝึกอบรมที่ใช้ในการศึกษา 20 เรื่อง เกี่ยวกับการ
การนำการฝึกอบรมบุคลากรประจำการไปใช้ (Sparks. 1983 : 70 ; citing
Sparks. 1983b) ได้ให้การสนับสนุนสำหรับข้อสรุปเหล่านี้ ในงานวิจัยจำนวน 6
เรื่อง เกี่ยวกับการกำหนดการฝึกอบรมบุคลากรประจำการที่ประสบผลสำเร็จ ได้ใช้เพียง
กิจกรรมการนำเสนอและการแสดงแบบอย่าง เนื้อหาของกำหนดการทั้ง 6 นี้ได้มา
จากการศึกษาโดยวิธีสังเกตพฤติกรรมการสอนทุกๆวันของครู ดังนั้นการฝึกปฏิบัติที่
เสนอแนะจะเป็นสิ่งที่คุ้นเคยของครูจำนวนมาก กล่าวให้ชัด ก็คือไม่ใช่ของใหม่เสีย
ทีเดียวสำหรับครูทั้งหลาย งานวิจัยอีก 2 เรื่อง ประกอบด้วยการฝึกอบรมที่จัดให้มี
กิจกรรมการชี้แนะหรือการฝึกหัดไว้ใน 'รูปแบบการสอน' ของ จอยซ์ และ วิล
(Sparks. 1983 : 70 ; citing Joyce and Weil. 1974) รูปแบบเหล่านี้

ไม่ได้ได้มาจากงานวิจัยเชิงสังเกตุเกี่ยวกับความมีประสิทธิภาพของครู จึงเป็นสิ่งที่ไม่ค่อยจะคุ้นเคยสำหรับครูทั้งหลาย (เป็นของใหม่)

จากการวิเคราะห์เหล่านี้ ความคุ้นเคยหรือการได้รู้จักมาก่อนกับวิธีปฏิบัติในการสอนที่ได้รับการเสนอแนะหรือการที่สิ่งที่น่าสนใจนั้นแปลกไปจากสิ่งที่ครูมีอยู่หรือที่ครูมีประสบการณ์ สิ่งเหล่านี้อาจเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเลือกกิจกรรมการฝึกอบรม ครูที่ไม่ค่อยคุ้นเคยกับวิธีการที่ได้เรียนรู้ในการประชุมปฏิบัติการจะมีแนวโน้มที่จะต้องการกิจกรรมการฝึกอบรมเพิ่มเติมหลังจากที่ได้รับการนำเสนอและการสาธิตแล้ว

คุณลักษณะและ เจตคติของครูที่มีต่อการเปลี่ยนแปลง

แม้ว่า เนื้อหา บริบท และกระบวนการ เป็นสิ่งจำเป็นที่จะพิจารณาเมื่อออกแบบกำหนดการพัฒนาคณะทำงาน แต่เรายังไม่ได้แตะ ไปยังส่วนที่สี่ที่สามารถมีอิทธิพลต่อ ความมีประสิทธิภาพของการให้การศึกษาแก่บุคลากรประจำการ คือในส่วนของ ตัวครูเอง เหมือนอย่างที่ว่าวิธีสอนบางวิธีใช้ได้ดีกับนักเรียนบางคนและใช้ได้ไม่ดีกับคนอื่น ๆ กำหนดการพัฒนาคณะทำงานอาจจำเป็นต้องถูกดัดแปลง เพื่อให้เหมาะสมกับคุณลักษณะ และ เจตคติที่หลากหลายของครู

คุณลักษณะหรือลักษณะนิสัยของครู

ลักษณะทางด้านสติปัญญาและวุฒิภาวะทางด้านพัฒนาการ เป็นคุณลักษณะของครู 2 ประการ ที่พบว่าสัมพันธ์กับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครูในการทดลองความมีประสิทธิภาพของครูโดย ครอว์ฟอร์ด และ คนอื่นๆ (Sparks, 1983 : 70 ; citing Crawford and others, 1978) ผลการวัดความสามารถทางด้านภาษาของครูสัมพันธ์ในทางบวกอย่างมีนัยสำคัญกับผลการสังเกตการใช้ของวิธีปฏิบัติตามที่ได้รับการเสนอแนะของครู ในการศึกษาเกี่ยวกับการชี้แนะหรือการให้การฝึกหัดของ เซาเวอร์ส (Sparks, 1983 : 70 ; citing Showers, 1983) ได้มีการตรวจสอบระดับความคิดของครู (Teachers' Conceptual Levels : CL) CL คือแบบของการคิดที่นิยมใช้ และถูกกำหนดเป็น

ข้อสมมุติ เป็นช่วงจากรูบธรรมซึ่งเป็นความคิดและพฤติกรรมที่ไม่ยืดหยุ่น สุนามธรรม ซึ่งเป็นความคิดและพฤติกรรมที่ยืดหยุ่นมากขึ้น ฮันต์ และ เซาเวอร์ส (Sparks. 1983 : 70 ; citing Hunt. 1975 ; Showers. 1983) ได้พบว่า CL สัมพันธ์ทางบวกกับการถ่ายทอดการฝึกอบรมในกลุ่มครูที่ได้รับการชี้แนะ นักคิดที่ยืดหยุ่นมากกว่าจะมีความสามารถในการใช้รูปแบบการสอนที่ได้รับการเสนอแนะตามที่ตั้งใจไว้ได้มากกว่า ไม่พบว่ามีความสัมพันธ์ในกลุ่มครูที่ไม่ได้รับการชี้แนะ ท้ายสุดในการศึกษาโดย แม็คคิบบิน และ จอยซ์ (Sparks. 1983 : 70 ; citing McKibbin and Joyce. 1980) การประมาณค่าของนักจิตวิทยาเกี่ยวกับชั้นของความจำเป็นตามลำดับขั้นของ มาสโลว์ (Maslow) ของครู ว่า สัมพันธ์ในทางบวกกับการรายงานตนเองของครูเกี่ยวกับการถ่ายทอดการฝึกอบรมสู่ห้องเรียนของพวกเขา

ในการทบทวนวรรณคดีที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการของผู้ใหญ่ที่ได้รับการยอมรับมากขึ้นหนึ่ง โอจา (Sparks. 1983 : 70 ; citing Oja. 1980) ได้ให้เหตุผลอย่างหนักแน่นว่า การพัฒนากระบวนการพยายามที่จะช่วยครูพัฒนาทักษะทั้งในระดับบุคลิกภาพส่วนตัว (เช่น ตามลำดับขั้นของมาสโลว์) และระดับของความคิด (เช่น การให้เหตุผล และ CL) โอจาได้แนะนำว่าการพัฒนากระบวนการจะมีผลกระทบต่อท่วงท่าหรือลีลาของการสอนเพียงเล็กน้อยหากขาดความสนใจอย่างชัดเจนต่อระดับพัฒนาการทางด้านบุคลิกภาพและความคิดของครู ด้วยหลักฐานที่ศึกษามากจนสามารถแสดงให้เห็นว่า คุณลักษณะ เช่นนั้นของครูอาจมีอิทธิพลต่อความสามารถของครูที่จะได้ประโยชน์จากการฝึกอบรมบุคคลากรประจำการ ดังนั้นในการฝึกอบรมบุคคลากรประจำการครั้งต่อไป อาจจะต้องให้ความสนใจในเรื่องนี้มากขึ้นอีก

เจตคติของครู

ครูมีเจตคติมากมายหลายอย่างต่อประสบการณ์การพัฒนากระบวนการของพวกเขา พวกเขาอาจชอบหรือไม่ชอบ การกำหนดเวลาของการประชุมปฏิบัติการ ผู้ฝึกอบรม หรือลักษณะการจัดการของการฝึกอบรมอื่นๆ เจตคติที่ได้รับการอภิปรายที่นี้ก็คือ การรับรู้ของครูเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมการสอนที่ได้รับการ

เสนอแนะ ครูจะตัดสินใจด้วยความมีสติ ไม่ว่าพวกเขาจะ หรือจะไม่ ทดลองใช้หรือ ยอมรับไปใช้ในวิธีปฏิบัติใหม่นั้น อะไรที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจนี้

คอยล์ และ พอนเดอร์ (Sparks. 1983 : 70 ; citing Doyle and Ponder. 1977) ได้แนะนำว่า เกณฑ์ 3 เกณฑ์ ที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจของครูในเรื่องการนำวิธีปฏิบัติที่ได้รับการเสนอแนะ ไปใช้ให้บังเกิดผล มีดังนี้

1. เป็นเครื่องมือหรือสื่อ ตามขอบเขตที่การแนะนำเสนอแนะได้ถูกระบุขึ้น อย่างชัดเจนและเฉพาะเจาะจง
2. ความสอดคล้อง วิธีปฏิบัติอย่างใหม่นี้ เข้ากันได้ดีเพียงไรกับปรัชญา การสอนของครู
3. ค่าใช้จ่าย ครูมักจะชั่งน้ำหนัก ความมานะพยายามที่จำเป็นต้องใช้ กับ ค่าใช้จ่ายในการใช้กลวิธีใหม่นั้น

มอห์ลแมน, โคลลาดาร์ซี และ เกจ (Sparks. 1983 : 70 ; citing Mohlman, Coladarci and Gage. 1982) ได้ตรวจสอบข้อค้นพบจากการ ทดลองเกี่ยวกับความมีประสิทธิภาพของครู 5 ชั้น ในประเด็นของเกณฑ์ทั้ง 3 เหล่านี้ และพบว่า วิธีปฏิบัติที่ได้รับการนำไปปฏิบัติหรือนำไปใช้มากมีแนวโน้มที่จะได้รับการ รับรู้ในลักษณะว่า สามารถจะยอมรับได้ในทางปรัชญาและความเฉพาะเจาะจง และ / หรือมีคุณค่าต่อความพยายาม วิธีการหลายอย่างที่ไม่ได้รับการยอมรับไปปฏิบัติ เพราะเห็นว่าเลือนลาง ไม่แน่นอน ไม่สามารถยอมรับได้ในทางแนวคิดหรือปรัชญา หรือมีงานหรือภาระมากเกินไป

ผู้วิจัยเหล่านี้ยัง ได้ตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่าง เจตคติของครูต่อการ วิจารณ์สนับสนุนและการนำไปใช้ให้บังเกิดผลในการทดลองชั้นหนึ่งในหลายชั้น ครู ผู้ซึ่งแสดงความไม่เห็นด้วย (เช่น "ฉันไม่เชื่อในการที่จะให้เด็กนักเรียนมัธยมต้น อ่าน ออกเสียงดังๆ) หรือครูผู้ซึ่งเขียนปัญหาหรือความยุ่งยากในการใช้วิธีการนั้นออกมา มากมาย ("การจัดกลุ่มเป็นงานที่มากเกินไป : ฉันได้วางแผนมาเพียงพอแล้ว) มี แนวโน้มที่จะ ไม่นำวิธีการที่ได้รับการแนะนำนั้นไปใช้

สปาคส์ (Sparks. 1983 : 70 ; citing Sparks. 1983b) ได้
 สอบวัดการรับรู้ของครูเกี่ยวกับความสำคัญและความยุ่งยากของแต่ละวิธีการที่ได้รับการ
 การแนะนำในการประชุมปฏิบัติการการใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพของสตอลลิงส์
 (Stallings) การประมาณค่าของครูเกี่ยวกับความสำคัญของการใช้กลวิธีต่างๆ
 สัมพันธ์ในทางบวกอย่างมีนัยสำคัญกับการนำไปใช้ของกลวิธีเหล่านั้นและกับระดับ
 ของการปรับปรุง การประมาณค่าเกี่ยวกับความยุ่งยากของวิธีปฏิบัติเหล่านั้น
 อย่างไรก็ตาม ไม่ได้ทำนายระดับของการใช้หรือการปรับปรุง ครูบางคนที่ได้มีการ
 ปรับปรุงอย่างมากจะรู้สึกว่าการเปลี่ยนแปลงนั้นง่ายที่จะทำ ส่วนครูคนอื่นๆที่กำลัง
 ปรับปรุงอยู่จะรู้สึกว่ายากในการที่จะเปลี่ยนแปลง ระดับของการรับรู้เกี่ยวกับ
 ความยุ่งยากจะเป็นเรื่องของแต่ละคน

จากงานชิ้นนี้ ปรากฏออกมาว่า สำหรับครูที่จะใช้วิธีการที่ได้รับการ
 เสนอแนะในห้องเรียนของพวกเขา กลวิธีต่างๆ จำเป็นที่จะต้องเข้าใจให้ชัดเจน
 และครูจำเป็นต้องมั่นใจว่า 1) วิธีปฏิบัตินั้นมีคุณค่า (ในลักษณะผลที่ได้ของครูหรือ
 นักเรียน) และ 2) การเปลี่ยนแปลงสามารถทำให้เกิดขึ้นได้โดยปราศจากการมีภาระ
 มากเกินไปหรือการทำให้ยุ่งยาก

กระบวนการของการเปลี่ยนแปลงของครู

ทั้ง สปาคส์ และ เซาเวอร์ส (Sparks. 1983 : 71 ;
 citing Sparks. 1983b ; Showers. 1983) ได้สัมภาษณ์ครูที่พวกเขาฝึกอบรม
 เพื่อที่จะเข้าใจลึกซึ้งขึ้นว่า การเปลี่ยนแปลงในการสอนเกิดขึ้นได้อย่างไร งานวิจัยนี้
 ได้ให้ความกระจ่างแจ้งในกระบวนการการเปลี่ยนแปลงของครู

สปาคส์ (Sparks. 1983 : 71 ; citing Sparks. 1983b) ได้
 ตรวจสอบการสัมภาษณ์ แบบสอบถาม ข้อมูลการสังเกต และบันทึกภาคสนาม สำหรับ
 ครูจำนวน 5 คน ที่มีการปรับปรุงขึ้นเป็นพิเศษ (การจัดการในห้องเรียนและการสอน
 ที่กระฉับกระเฉง) และครูจำนวน 5 คน ที่ไม่มีการปรับปรุง

ความแตกต่างที่น่าสนใจอย่างหนึ่งระหว่างกลุ่มต่างๆก็คือ ในระดับของความคาดหวังของตนเองในกลุ่มต่างๆ ผู้ที่มีการปรับปรุงได้กล่าวเช่น "เดี๋ยวนี้ฉันรู้ความจริงว่า ฉันได้ควบคุมหลายสิ่งหลายอย่างที่ฉันคิดว่าฉันไม่ได้ควบคุม" และ "ฉันไม่รู้สึกรว่า ฉันไม่มีอำนาจอีกแล้ว." การฝึกอบรมได้ช่วยเหลือให้ครูเหล่านี้พัฒนาความเชื่อมั่นใหม่ขึ้นในความสามารถของพวกเขา ผู้ที่ไม่ปรับปรุง ในทางตรงข้ามดูเหมือนจะสูญเสียความหวังว่าสามารถจะเปลี่ยนแปลงอะไรได้ พวกเขาารู้สึกว่าการพยายามอะไรใหม่ๆ ไม่ได้ทำให้เกิดผลแตกต่างอะไรขึ้นมา มันเป็นกรณีที่น่าเศร้าของความคาดหวังที่ต่ำ สำหรับทั้งครูและนักเรียน

เซาเวอร์ส (Sparks. 1983 : 71 ; citing Showers. 1983) ใช้การสัมภาษณ์ครู การสังเกต และการสนทนากับครู ในการฝึกอบรมรูปแบบการสอนที่เธอจัดขึ้น ทั้งนี้เพื่อตรวจสอบถึงความยุ่งยากที่ครูมีในการถ่ายทอดทักษะที่ค่อนข้างซับซ้อนชุดใหม่ของพวกเขาสู่ห้องเรียน

ปัญหาที่น่าสนใจ ที่ครูทั้งหลายมีเกี่ยวกับรูปแบบการสอนดังกล่าว คือการที่ไม่ทราบว่า จะใช้รูปแบบการสอนนั้นๆเมื่อไร ครูไม่สามารถแม้แต่จะร่างจุดประสงค์ที่เหมาะสมกับรูปแบบ ไม่สามารถคิดเกี่ยวกับหลักสูตรของพวกเขาในลักษณะของรูปแบบ (models) และความคิดรวบยอดที่พวกเขาพัฒนาขึ้น หรือใช้รูปแบบนั้นอย่างไม่เหมาะสม ซึ่งเป็นไปในลักษณะราวกับว่า การใช้รูปแบบได้อย่างถูกต้องจะต้องให้ครูได้คิดเกี่ยวกับจุดประสงค์และหลักสูตรของพวกเขาในแนวทางใหม่ทั้งหมด ดังนั้นสำหรับครูบางคน นับเป็นงานหรือภาระทางความคิดที่ได้รับการพิสูจน์แล้วว่าซับซ้อนมากเกินไป

แม้ว่าอุปสรรคต่อการเปลี่ยนแปลงจำนวนมาก สามารถจะได้รับการอธิบายโดย ดอยล์ และ พอนเดอร์ (Sparks. 1983 : 71 ; citing Doyle and Ponder. 1977) ในแง่ของความคิดเกี่ยวกับ ความเป็นเครื่องมือหรือสื่อ ความสอดคล้อง และค่าใช้จ่าย แต่ลักษณะหรือเกณฑ์อื่นๆของการเปลี่ยนแปลงของครูอีก 2 ลักษณะที่ได้รับการกล่าวถึงเป็นเรื่องเด่นโดยการศึกษาเหล่านี้ คือความมีประสิทธิผล

ของตน และความละเอียดซับซ้อนของความคิด เพราะ

1. ดูเหมือนว่า อาจจะเป็นที่พึงปรารถนาที่จะช่วยให้ครูได้มาซึ่ง ความ
 สำนึกหรือความรู้สึกเกี่ยวกับความมีประสิทธิภาพในคนที่ได้รับการยกระดับให้สูงขึ้น เช่น
 ความเชื่อมั่น ความเชื่อในความสามารถของตน ที่จะรับมือกับปัญหาในท้องเรียนได้
 อย่างมีประสิทธิภาพ บางทีนี่คือสิ่งที่จะทำให้ได้อย่างดีที่สุดในตอนเริ่มต้นด้วยการ
 เปลี่ยนแปลงในการสอนที่ไม่ยากเกินไป แต่ทำให้แน่ใจในความสำเร็จและข้อมูล
 ป้อนกลับในทางบวก ดูเหมือนว่าสำหรับครูบางคนในการศึกษาของ เชอาเวอร์ส
 (Sparks. 1983 : 71 ; citing Showers. 1983) ที่ใช้รูปแบบบางรูปแบบ
 ได้อย่างถูกต้องนั้น จำเป็นต้องมีทักษะในระดับที่ซับซ้อนจำนวนมากเกินไป ซึ่งครูไม่มี
 ในสิ่งเหล่านั้น ด้วยเหตุนี้พวกเขาไม่สามารถจะมีประสบการณ์ของการประสบความสำเร็จ
 ในรูปแบบเหล่านั้นได้

2. การปรับปรุงวิธีคิดเกี่ยวกับสาระของวิชาของครูทั้งหลาย นั่นคือหากครู
 มองเห็นว่าชีววิทยาเป็นชุดของรายวิชาที่ต้องเรียนและ เป็นกิจกรรมที่ต้องทำ เพียง
 แค่นี้ มันไม่น่าเป็นไปได้ว่าการพัฒนาความคิดจำนวนมากกำลังจะเกิดขึ้น ครูคน
 ดังกล่าวจะจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องได้รับการชักนำให้มีการพิจารณาตรวจสอบและปรับปรุง
 หัวข้อเรื่องและความคิดของชีววิทยาขั้นใหม่ ประเด็นนี้จะสำคัญมากเมื่อเราคำนึงถึง
 หรือให้ความสำคัญต่อความจำเป็นในปัจจุบันที่จะมีครูที่มีทักษะการคิดในระดับสูง เกี่ยว
 กับคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์มากขึ้นกว่าเดิมและดีขึ้นกว่าเดิม มันอาจจะ เป็น
 อย่างที่ โอจา (Sparks. 1983 : 72 ; citing Oja. 1980) ได้แนะนำว่า
 เราจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องสอนครูเกี่ยวกับวิธีที่จะคิดเกี่ยวกับวิชาทั้งหลายของพวกเขาด้วย
 การคิดในระดับที่ละเอียดซับซ้อนมากกว่าเดิม

ข้อเรียนรู้ที่ได้จากงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนากระบวนการสอนที่มีประสิทธิผล

การศึกษาที่เปรียบเทียบรูปแบบต่างๆหรือกระบวนการของการพัฒนากระบวนการมีค่อนข้างน้อย ในขณะที่เป็นไปได้ที่จะระบุอย่างสรุปเลยว่า แผนแบบการพัฒนาบุคลากรประจำการหนึ่ง เหนือกว่าอีกแผนแบบหนึ่ง จากงานวิจัยจำนวนหลายชิ้นที่ได้ศึกษามา เราสามารถจัดรวบรวมข้อเรียนรู้ที่ได้เข้าด้วยกัน เพื่อเป็นข้อวิจารณ์เสนอแนะอย่างกว้างๆ เกี่ยวกับกำหนดการพัฒนากระบวนการสอนที่มีประสิทธิผลยิ่งกว่า ข้อเสนอแนะดังกล่าว (Sparks. 1983 : 71) มีดังนี้

1. เลือกเนื้อหาซึ่งได้รับการพิสูจน์แล้วโดยงานวิจัย เพื่อที่จะปรับปรุงความสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน
2. สร้างบริบทของการยอมรับ โดยให้ครูมีส่วนเกี่ยวข้องในการตัดสินใจ ด้วยการให้การสนับสนุนทางด้านการบริหารทั้งในเชิงยุทธวิธีและเชิงจิตวิทยา
3. ดำเนินการฝึกอบรมมากกว่า 1 ครั้ง ห่างกันแต่ละครั้ง 2-3 สัปดาห์
4. รวม การนำเสนอ การสาธิต การฝึกปฏิบัติ และการให้ข้อมูลย้อนกลับ เป็นกิจกรรมประชุมกลุ่มปฏิบัติการ
5. ระหว่างช่วงการฝึกอบรม จัดเตรียมโอกาสให้ได้มีการอภิปรายในกลุ่มเล็กๆ เกี่ยวกับการประยุกต์ใช้วิธีปฏิบัติใหม่ๆ และเพื่อได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและส่วนที่เกี่ยวข้อง เกี่ยวกับการสอนที่มีประสิทธิผล
6. ระหว่างการประชุมปฏิบัติการครั้งต่างๆ ให้กำลังใจหรือสนับสนุนให้ครูได้เขียนเขียนห้องเรียนของกันและกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งน่าจะมีเครื่องมือในการสังเกตอย่างง่าย สังเกตตามจุดประสงค์และเน้นที่นักเรียน และจัดให้มีโอกาสสำหรับการอภิปรายผลของการสังเกตด้วย
7. พัฒนาการยอมรับทางหลักวิชาหรือเหตุผลของวิธีปฏิบัติใหม่ๆให้เกิดขึ้นในครู โดยการนำเสนอผลงานวิจัยและเหตุผลสำหรับความมีประสิทธิผลของกลวิธีนั้นๆ บ่อยๆให้ครูได้แสดงความสงสัยหรือคัดค้านต่อวิธีการที่ได้รับการเสนอแนะนั้นในกลุ่ม

ย่อย บ่อยให้ครูคนอื่นๆโน้มน้าวครูที่ต่อต้านความมีประโยชน์ของวิธีปฏิบัติดังกล่าว โดยใช้พยานหลักฐานของการใช้หรือความมีประโยชน์และความมีประสิทธิผลของวิธีปฏิบัติดังกล่าวมาโน้มน้าว

8. ลดการรับรู้ของครูเกี่ยวกับค่าใช้จ่ายของการยอมรับวิธีปฏิบัติใหม่ไปใช้ให้ต่ำลง โดยการอภิปรายรายละเอียดเกี่ยวกับ 'ความเป็นของคู่กัน' ของการใช้กลวิธีและการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในกลวิธีนั้นของครู

9. ช่วยครูทั้งหลายให้สร้างความสามารถและความเชื่อมั่นในตนเองขึ้น โดยการสนับสนุนด้านกำลังใจให้พวกเขาได้พยายามทดลองวิธีปฏิบัติใหม่นั้น เพียง 1 หรือ 2 วิธี หลังจากการประชุมปฏิบัติการแต่ละครั้ง การวินิจฉัย จุดแข็ง จุดอ่อนของครู สามารถช่วยผู้ฝึกอบรม แนะนำการเปลี่ยนแปลงที่น่าจะประสบความสำเร็จ และนั่นคือ การให้แรงเสริมความพยายามที่จะเปลี่ยนแปลงในอนาคต

10. สำหรับวิธีปฏิบัติทางด้านการสอน ที่จำเป็นต้องมีทักษะการคิดที่ซับซ้อนมากขึ้น ควรวางแผนที่จะใช้เวลามากขึ้น จัดให้มีการฝึกปฏิบัติมากขึ้น และพิจารณากิจกรรมที่พัฒนาความยืดหยุ่นทางด้านการคิด

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยเกี่ยวกับการฝึกอบรมและการเรียนรู้อื่นๆที่น่าสนใจอีก เช่น งานวิจัยของ เนียลเซน(Nielsen, 1989 : 68 -A)ที่ได้ศึกษาความพยายามของหน่วยงานทางการศึกษาในท้องถิ่น เกี่ยวกับการออกแบบและการนำไปใช้ของรูปแบบการฝึกอบรม/การชี้แนะแบบมีฐานมาจากงานวิจัย (Research-Based Training/Coaching Model) โดยใช้วิธีศึกษารายกรณี พบว่า โครงการฝึกอบรมแบบมีฐานมาจากงานวิจัยเริ่มต้นด้วย การประเมินความจำเป็นของครูเกี่ยวกับกำหนดการทางการศึกษาระดับประถมศึกษาที่ให้เลือก เพื่อปรับปรุงการสอนการอ่านเพื่อความเข้าใจ โครงการประกอบด้วย การพัฒนา การฝึกอบรม และการติดตามผล เพื่อให้การชี้แนะเป็นเวลา 1 ปี การฝึกอบรมประกอบด้วย การทบทวนหรือศึกษากระแสดความคิดในปัจจุบันเกี่ยวกับการอ่านเพื่อความเข้าใจและการสอนที่มีประสิทธิผล เนื้อหาของการฝึกอบรมจะให้ความสนใจที่ ยุทธวิธีการสอนการอ่านเพื่อความเข้าใจ

แบบมีฐานมาจากงานวิจัย 7 วิธี แผนแบบที่ใช้ในการฝึกอบรม ประกอบด้วย ส่วนประกอบต่างๆสำหรับยุทธวิธีแต่ละยุทธวิธี ซึ่งมีดังนี้ (1)วัตถุประสงค์และภาพรวม(overview) (2)รูปแบบที่เสนอแนะ (3)การฝึกหัดโดยได้รับการชี้แนะ (4)โอกาสในการฝึกปฏิบัติในสถานที่ทำงาน การติดตามผลประกอบด้วยการให้การชี้แนะ 4 ระยะ เว้นระยะห่างกันมากกว่า 5 เดือน รวมทั้งมีการนิเทศแบบคลินิก 5 ขั้นตอน มีการเก็บข้อมูลระหว่างและหลังการนำโครงการไปใช้ เก็บข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพ ทดสอบก่อนและหลังการฝึกอบรม มีการใช้แบบสอบถามความคิดเห็นต่อการฝึกอบรม แบบสอบถามระดับของการเกี่ยวข้อง มีการสัมภาษณ์ระดับของการใช้ สังเกตห้องเรียนเพื่อประเมินการสอน วัดการถ่ายโอนจากการฝึกอบรมสู่ห้องเรียน ผลจากการวิจัยครั้งนี้ พบว่า ครูใช้ยุทธวิธีต่างๆในแนวทางที่เหมาะสมในเรื่องผลของการมีส่วนร่วม การรับรู้ของครูและผู้ให้การฝึกอบรม การฝึกอบรมและการติดตามผล ล้วนมีผลในทางบวก ทั้งเมื่อจบการฝึกอบรมและหลังจากการฝึกอบรม 1 ปี งานวิจัยอีกชิ้น คืองานวิจัยของ แครร์โรลล์ (Carroll. 1985 : 3528 -A) ซึ่งได้เปรียบเทียบรูปแบบของการฝึกอบรม 2 รูปแบบ การนำเสนอเนื้อหาในช่วงการฝึกอบรม ได้นำเสนอในลักษณะ เนื้อหาที่มีฐานมาจากงานวิจัยเช่นกัน โดยได้นำเสนอ งานวิจัยโดยย่อเกี่ยวกับเรื่องที่ฝึกอบรม คือ ปัจจัย 5 ประการที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้อย่างสูง เช่น ช่วงเวลาทางวิชาการที่โรงเรียน สิ่งแวดล้อมทางสังคมในห้องเรียน สิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้ที่บ้าน การสนใจ และคุณภาพของการสอนในเรื่องของการฝึกอบรมนี้ ผู้พัฒนากำหนดการฝึกอบรมต่างก็พยายามแสวงหาแนวทางที่จะทำให้การฝึกอบรมมีประสิทธิภาพ เช่นในการพัฒนากำหนดการฝึกอบรมครูแบบลึก เพื่อปรับปรุงสมรรถภาพทางการสอนและสมรรถนะด้านการเขียนเรียงความของนักเรียนในโรงเรียนประถมศึกษา ของ กานดิสทานี (Ghandhistani. 1987 : 632 -A) ซึ่งเขาได้นำกำหนดการพัฒนาคณะทำงานไปใช้ในการฝึกอบรมครู เพื่อผลักดันให้เกิดผลในการปฏิบัติงาน และในเรื่องของการพัฒนาคณะทำงานนี้ ชัมเบียร์ (Schambier. 1986 : 1601 -A) ได้ศึกษาความเป็นไปในการพัฒนา

คณะทำงาน ที่รับรู้โดยครูโรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษา และผู้บริหาร ตามที่เป็นอยู่จริงและตามที่ปรารถนา ได้พิจารณาตรวจสอบใน 4 ประเด็นของการพัฒนา คณะทำงานคือ (1)เป้าหมายของกำหนดการ (2)กระบวนการในการประเมินความจำเป็น (3)ผลที่คาดหวัง (4)กระบวนการในการพัฒนาคณะทำงาน จากผลการค้นพบ ได้ชี้ให้เห็นว่า แผนในการพัฒนาคณะทำงานในหน่วยงานท้องถิ่น จำเป็นต้องปรับปรุงดังนี้ (1)จัดให้มีกระบวนการวัดผลประเมินผลที่จำแนกได้มากกว่านี้ (2)เพิ่มจำนวนกำหนดการแบบลึกสำหรับบุคลากรที่มีประสบการณ์ (3)มีกิจกรรมติดตามผลที่พอเพียง (4)มีแนวทางในการจัดกระทำกับผู้เข้ารับการพัฒนามีประสิทธิภาพมากกว่านี้ สำหรับแนวปฏิบัติในการพัฒนาแผนแบบของการฝึกอบรมในการศึกษาของแอลฟอร์ด(Alford, 1975 : 4970-4971 -A) แอลฟอร์ดมีแนวปฏิบัติในการพัฒนาแผนแบบในการฝึกอบรมที่ให้ความสำคัญต่อบุคคล ดังนี้ (1)สำรวจวรรณคดีที่เกี่ยวข้องกับการฝึกอบรมและการออกแบบหลักสูตร (2)พัฒนาแผนแบบฉบับร่าง (3)ระบุทฤษฎีหลักในด้านปรัชญาและพฤติกรรมศาสตร์ (4)สังเคราะห์ข้อมูลสู่แผนแบบการฝึกอบรมที่ให้ความสำคัญต่อผู้รับการฝึกอบรม —

บลูม(Bloom, 1976 : 134)ได้นิยามคุณภาพของการสอนในลักษณะของคุณสมบัติเฉพาะของปฏิสัมพันธ์ระหว่างการสอนและนักเรียน และได้เน้นว่าการให้แนว-การมีส่วนร่วม-การเสริมแรง เป็นคุณสมบัติหลักของการสอน บลูมอธิบายว่า ในการศึกษาเชิงมหภาคมีหลักฐานแสดงให้เห็นว่า คุณภาพของ การให้แนว การมีส่วนร่วม และการเสริมแรง สามารถมีส่วนอย่างน้อยร้อยละ 20 ของความผันแปรในการเรียนรู้ของนักเรียน ในขณะที่ในการศึกษาเชิงจุลภาคมีหลักฐานชี้ให้เห็นว่าประมาณร้อยละ 25 ของความผันแปรในการเรียนรู้ของนักเรียน สัมพันธ์กับการปรับปรุงการให้แนวและการมีส่วนร่วม โดยวิธีให้ข้อมูลย้อนกลับและการแก้ไขให้นักเรียนแต่ละคน คุณภาพอย่างหนึ่งที่แสดงออกมาให้เห็นชัดเจนที่สุดในคุณภาพทั้งหมดของการสอน คือระดับของการมีส่วนร่วม วรรณคดีที่เกี่ยวข้องทั้งในการศึกษาแบบมหภาคและจุลภาคได้ชี้แนะว่า ระดับของการมีส่วนร่วมเป็นตัวบ่งชี้ที่ชัดเจนที่สุดของ

ความมีประสิทธิภาพในการสอน เรื่องของการมีส่วนร่วมนี้ ในงานวิจัยของ เอ็ดเวิร์ดส์ (Edwards. 1975 : 3581 -A) จากผลการวิจัย ได้เสนอแนะว่า กำหนดการฝึกอบรมควรได้รับการวางแผน ชัดเจน และนำไปใช้ โดยความร่วมมือระหว่างผู้บริหาร ครู และหน่วยงานการศึกษาในระดับท้องถิ่น และควรสร้าง สภาพแวดล้อมของการฝึกอบรม ให้เปิดโอกาสหรือกระตุ้นให้เกิดการมีส่วนร่วมมากขึ้น เช่น โดยการถามคำถาม การให้มีการวิจารณ์ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น จากงานวิจัยเกี่ยวกับการออกแบบรูปแบบของการฝึกอบรมของ นิโคลสัน (Nicholson. 1977 : 4101 -A) ผลการวิจัยได้ชี้ให้เห็นว่า ครูส่วนมากต้องการโอกาสที่จะ สังเกต การสาธิต การปฏิบัติงาน ที่มีประสิทธิภาพของกลุ่มเพื่อน ซึ่งสอดคล้องกับผล การวิจัยข้อหนึ่งของ แคตซ์ (Katz. 1977 : 2059-2060 -A) ที่ว่า ครูสังคมศึกษา ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายได้บ่งบอกว่า พวกเขาพบว่าการช่วยเหลือจากเพื่อนครู และการปรับปรุงตัวเอง เป็นกิจกรรมการฝึกอบรม 2 ชนิด ที่มีประโยชน์ที่สุดต่อการ ปรับปรุงการปฏิบัติงานประจำวันของพวกเขา จากผลการวิจัยของทั้ง นิโคลสัน และ แคตซ์ ทำให้เห็นว่าการสังเกตโดยกลุ่มเพื่อน (peer observation) เป็น กิจกรรมที่น่าจะอำนวยความสะดวกในการฝึกอบรม

นอกจากนี้ เดมป์สเตอร์ และ ฟาร์ริส (Dempster and Farris. 1990 : 97-101) ได้เสนอบทความผลงานวิจัยเกี่ยวกับผลของการเว้นระยะใน การสอนหรือการนำเสนอข้อมูลไว้อย่างน่าสนใจ พวกเขากล่าวว่า การเว้นระยะ ในการสอนหรือการนำเสนอข้อมูล หรือให้ข้อมูลเป็นระยะๆ จะให้ผลในการเรียนรู้ ได้ดีกว่าการนำเสนอข้อมูลครั้งเดียวเป็นจำนวนมาก พวกเขาอ้างว่ามีการศึกษาและมี ผู้สนใจในผลของการเว้นระยะ (Spacing Effect) กันมาก ในการที่ครูเรียนรู้ที่จะ เขียนแผนการสอนและ เข้ามีส่วนร่วมในการฝึกหัดการสอนแบบจุลภาคในกลุ่มเพื่อน (Micro-Peer-Teaching Exercises) สามารถจะ ใช้การทบทวนเป็นระยะๆ (Spaced Reviews) เข้าไปในกิจกรรมหลากหลายเหล่านั้นได้ รวมทั้งการถาม คำถามเกี่ยวกับความคิดรวบยอดและทักษะที่ได้สอนไปเมื่อบทเรียนที่แล้ว การกำหนด

การบ้านให้และการตรวจสอบการบ้าน การให้ผู้เรียนสรุปย่อบทเรียนที่แล้วหรือการให้ข้อมูลย้อนกลับโดยคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาบทเรียนที่ผ่านมา การให้มีการอภิปรายก็ให้ผลดีในลักษณะของการทบทวนเป็นระยะเหมือนกัน ไดเวสตา และ สมิท (Dempster and Farris. 1990 : 99 ; citing DiVesta and Smith. 1979) ได้สรุปว่า การอภิปรายเป็นระยะ (Spaced Discussions) เกี่ยวกับหัวข้อต่างๆระหว่างการบรรยาย สนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าการอภิปรายด้วยเนื้อหาที่มากครั้งเดียว โดยทั่วไปแล้ว งานวิจัยได้แนะนำว่า ผู้เรียนพบว่าการทบทวนเป็นระยะน่าสนใจและน่าเรียนรู้ว่าการทบทวนครั้งเดียวทั้งหมด (Dempster and Farris. 1990 : 99 ; citing Dempster. 1988)

สรุปแนวคิดที่ได้เกี่ยวกับการฝึกอบรม/การพัฒนาคณะทำงาน

แนวคิดที่ได้เกี่ยวกับการฝึกอบรมหรือการพัฒนาคณะทำงาน ที่จะนำไปพิจารณาในการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมต่อไป เช่น ข้อเรียนรู้เกี่ยวกับการเลือกเนื้อหาและกระบวนการที่ได้รับการพิสูจน์แล้วจากงานวิจัยมาใช้ในการฝึกอบรม การฝึกอบรมนั้นควรสร้างบริบทของการยอมรับโดยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีส่วนเกี่ยวข้องในการตัดสินใจด้วย การฝึกอบรมระยะยาวจะให้ผลในทางนำไปปฏิบัติได้ดีกว่าการฝึกอบรมระยะสั้น และการเว้นระยะในการนำเสนอหรือการแบ่งการฝึกอบรมเป็นตอนๆ มีการประชุมปฏิบัติการมากกว่า 1 ครั้ง แต่ละครั้งเว้นระยะห่างกันพอสมควร เป็นวิธีการที่ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีแรงจูงใจในการเรียนรู้และเรียนรู้ได้ดีมีโอกาสซักซ้อมความเข้าใจของตนเอง ในการประชุมปฏิบัติการหรือการอภิปราย กลุ่มขนาดเล็กจะทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเปิดเผยตัว กล้าแสดงความคิดเห็น และมีส่วนร่วมได้ทั่วถึงมากกว่ากลุ่มใหญ่ การเรียนรู้ด้วยกันจากกลุ่มเพื่อน (Peer Group) จะทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าถึงปัญหาและเกิดความมั่นใจที่จะนำไปปฏิบัติ การจัดทำโอกาสในการฝึกปฏิบัติในสถานที่ทำงานจริงหรือการปฏิบัติจริงภาคสนาม มีส่วนทำให้การถ่ายโอนจากการฝึกอบรมสู่การปฏิบัติงานจริง เป็นไปได้ดียิ่งขึ้น การรวม

กิจกรรมการฝึกอบรมจากการแนะนำของ จอยซ์ และ เซาเวอร์ส (1981) และ สดอลลิงส์ (1982) เข้าด้วยกัน และสเปคส์ (1983) ได้นำเสนอเป็นกิจกรรมการ พัฒนาคณะทำงานที่มีศักยภาพ ในลักษณะต่อไปนี้คือ

- การวินิจฉัย และการให้คำแนะนำ
- การให้ข้อมูล และการสาธิต
- การอภิปรายเกี่ยวกับการประยุกต์ใช้
- การฝึกปฏิบัติ และการให้ข้อมูลป้อนกลับหรือการแจ้งผลการปฏิบัติ
- การชี้แนะ หรือการให้การฝึกหัด (Coaching)

กิจกรรมเหล่านี้ หากได้นำไปพิจารณาใช้เป็นกิจกรรมในการประชุมปฏิบัติการของ หลักสูตรฝึกอบรมครู น่าจะทำให้กระบวนการฝึกอบรมดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ ยิ่งขึ้น เพราะล้วนเป็นกิจกรรมซึ่ง ได้รับการพิสูจน์แล้วโดยงานวิจัย ข้อคิดที่ได้จาก แผนของหลักสูตรและแผนของการฝึกอบรมที่สำคัญอีกอย่างก็คือ แผนดังกล่าวควรมี ความยืดหยุ่นปรับให้สอดคล้องกับสภาพการณ์ที่เปลี่ยนแปลงได้ และแนวคิดหรือ นวัตกรรมที่นำเสนอ ต้องชัดเจนเฉพาะเจาะจง สอดคล้องกับปรัชญาการสอนของครู และการจัดการศึกษาระดับชาติ และไม่ยุ่งยาก

แนวคิดที่ได้ พอสรุปเป็นกรอบความคิดเกี่ยวกับกระบวนการฝึกอบรมที่จะนำ ไปใช้ฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ โรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ได้ดังนี้คือ การฝึกอบรมแบ่งเป็น 3 ตอน ประกอบด้วย การประชุมนำเสนอ การประชุมปฏิบัติการ และการประชุมสรุป การประชุมปฏิบัติการจะมีหลายครั้ง จำนวนครั้งขึ้นอยู่กับความเหมาะสมกับเนื้อหาของการ ฝึกอบรม การประชุมปฏิบัติการแต่ละครั้งจะ เว้นห่างกันประมาณ 1-3 สัปดาห์ ช่วง เวลาระหว่างการเว้นระยะของการประชุมปฏิบัติการ จะมีการปฏิบัติงานของกลุ่มย่อย เพื่อนำประสบการณ์มาอภิปรายในการประชุมปฏิบัติการครั้งต่อไป ซึ่งรายละเอียดของ กระบวนการฝึกอบรมดังกล่าวมี ดังภาพประกอบ 14

การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (School-Based Curriculum Development : SBCD)

ประมาณปี 1970-1979 ได้มีการเคลื่อนไหวที่จะนำอำนาจการตัดสินใจเกี่ยวกับการพัฒนาการศึกษากลับสู่โรงเรียน โรงเรียนต่างๆในประเทศอังกฤษ เริ่มตระหนักว่าการฝึกอบรมบุคลากรประจำการของโรงเรียนควรจะมีขึ้นในโรงเรียนเองจะดีกว่า ดีกว่าที่จะจัดในวิทยาลัยหรือแม้แต่ในศูนย์ฝึกอบรมครู และพร้อมๆกันนี้ก็เกิดการเคลื่อนไหวเกี่ยวกับการใช้ทรัพยากรของโรงเรียน การเคลื่อนไหวในการฝึกอบรมบุคลากรประจำการที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน ตลอดจนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

การหลอมรวมความคิดเกี่ยวกับการพัฒนาครูและการพัฒนาหลักสูตรเข้าด้วยกันนี้ ปรากฏให้เห็นชัดเจนในรายงานของสภาโรงเรียน เรื่อง 'The Whole Curriculum' (Eggleston. 1980 : 6-7) ซึ่งได้ให้ความสำคัญกับความคิดที่ว่า โรงเรียนเป็นศูนย์กลางของการพัฒนาหลักสูตร พวกเขาเชื่อว่าการปรับปรุงหลักสูตรมัธยมศึกษาจะต้องอยู่บนพื้นฐานของการยอมรับบทบาทของครูว่าเป็นศูนย์กลางของการพัฒนาหลักสูตร ข้อเสนอต่างๆที่มีประโยชน์ต่อการเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับหลักสูตรจะได้รับการนำไปทดสอบในห้องเรียน และจะบังเกิดผลได้เมื่อครูผู้ปฏิบัติ มีทรัพยากรพอเพียง ได้รับการสนับสนุน ได้รับการฝึกอบรม และมีความเชื่อมั่นที่จะนำหลักสูตรไปใช้ให้บังเกิดผล ครูผู้ปฏิบัติจะอยู่ในฐานะที่จะรู้และเข้าใจความต้องการจำเป็นของนักเรียนได้ดี และจากความต้องการของนักเรียนดังกล่าว ได้เป็นแรงกดดันสำคัญที่ทำให้มีการพัฒนา กำหนด การเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้นอย่างมากมาย จากการที่พวกเขาเห็นว่าการพัฒนาหลักสูตรและการพัฒนาตนเองของครูเป็นเรื่องที่แยกจากกันไม่ได้ พวกเขาจึงอยากให้มีกำหนดการ การให้การศึกษาแก่ครูประจำการและการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เพราะทั้งสองเรื่องดังกล่าวนี้มีความสำคัญสำหรับครูอย่างยิ่งหากครูจะปฏิบัติหน้าที่ในบทบาทของตนให้สมบูรณ์

การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ได้เริ่มเป็นแบบที่โดดเด่นขึ้นมาท่ามกลางการเคลื่อนไหวเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรในประมาณช่วงต้นของปี 1980-1989 หลังจากที่ได้เน้นการพัฒนาหลักสูตรในโครงการระดับชาติมาแล้ว 1 ทศวรรษ ก็เริ่มมีการตระหนักกันว่าหากต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นในโรงเรียนแล้ว การเริ่มต้นต้องเริ่มมาจากโรงเรียนด้วย ซึ่งต่อมาได้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปที่ละน้อย โดยการพัฒนาหลักสูตรเริ่มเกิดมาจากความต้องการจำเป็นและความกระตือรือร้นของโรงเรียนหรือครูและนักเรียนของโรงเรียนนั้นโดยตรง หลักสูตรเป็นแผน ที่จะอธิบายว่ามีอะไรเกิดขึ้นในโรงเรียน เป็นกลไกที่จะจัดระเบียบเรียง จัดให้มีการสอนและการประเมินผล เกี่ยวกับความรู้ ค่านิยม ทักษะ และบทบาท ที่โรงเรียนนำเสนอต่อนักเรียน และจากนั้นได้มีการพัฒนาหลักสูตรต่อไปอีก เนื่องมาจากความรู้มีการเปลี่ยนแปลงมากขึ้นและวิธีการสอนก็มีความก้าวหน้าขึ้น ผลจากการพัฒนาหลักสูตรเช่นนี้ ทำให้การปฏิบัติงานการสอนหรือการใช้หลักสูตรของครูมีความชัดเจนยิ่งขึ้น หลักสูตรที่มีใช้กันอยู่ในโรงเรียนนั้น ในระยะยาวแล้วหลักสูตรได้มีการเปลี่ยนแปลง มีเพียงส่วนน้อยที่ยังคงเป็นหลักสูตรเดิมอยู่ ส่วนใหญ่เป็นเรื่องสัมพันธ์และมีมากที่แปลกไปจากเดิม การเปลี่ยนแปลงส่วนใหญ่ได้เกิดขึ้นจากในโรงเรียนเอง โดยครูผู้สอนได้ดัดแปลง ปรับแต่ง และแปลความหมายในสถานการณ์หรือเงื่อนไขที่ครูเหล่านั้นเผชิญทั้งภายนอกโรงเรียนและภายในห้องเรียนของพวกเขาเอง

ดังนั้นเมื่อมาพิจารณาเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน อาจจะบอกว่าการพัฒนาดังกล่าวไม่ได้เป็นของใหม่ แต่หากมองอีกแง่หนึ่งก็ถือว่าเป็นของใหม่ เพราะได้แสดงถึงการที่โรงเรียนเข้าไปมีบทบาทหน้าในการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร มากกว่าที่จะเป็นฝ่ายตามเหมือนเมื่อก่อน

สก็ลเบ็ก (Skilbeck) กล่าวว่า เขาไม่เชื่อว่าการเคลื่อนไหวในการปฏิรูปหลักสูตรสำหรับโรงเรียน ในลักษณะที่มีประโยชน์จริงๆ นั้นจะดำเนินไปได้ หากคำถามเกี่ยวกับการทบทวนหลักสูตร การวางแผน การออกแบบ การพัฒนา การนำไป

ใช้ และนวัตกรรมเกี่ยวกับหลักสูตร ไม่ได้พิจารณาจากบริบทของชีวิตโรงเรียนจริงๆ ดังนั้นสคิลเบ็คจึงไม่ได้มองโรงเรียนในลักษณะเพียงผู้รับ หรือผู้นำหลักสูตรไปใช้ แต่มองในฐานะโรงเรียนเป็นผู้ร่วมงานหรือผู้ร่วมมือ และ เป็นผู้นำในกระบวนการเปลี่ยนแปลง (Skilbeck, 1984 : xii)

— การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (School-Based Curriculum Development) อาจจะได้รับการมองในลักษณะชุดของความคิดที่สัมพันธ์กัน เกี่ยวกับว่า หลักสูตรโดยรวมจะได้รับการออกแบบอย่างไร จะวางแผน และจัดเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรอย่างไร ซึ่งรวมถึงการวางแผนและกำหนดเกี่ยวกับบทบาทและความสัมพันธ์ของโรงเรียนกับกลุ่มต่างๆ และผู้ที่สนใจ ซึ่งอาจเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรด้วย นั่นคือการพิจารณาทำความเข้าใจในสาระของหลักสูตร จะกระทำกันอย่างรอบคอบ โดยพิจารณาอย่างไตร่ตรอง ทั้งในลักษณะของแนวทางการคิดและการปฏิบัติที่จะเกิดขึ้น

หรืออีกด้านหนึ่ง อาจจะมีการเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนนี้ ในลักษณะที่ประยุกต์ออกไปอย่างค่อนข้างไม่เคร่งครัดนัก เช่น มองว่า เป็นคำพรรณนาหรืออธิบายเกี่ยวกับรายวิชาหรือกิจกรรมที่หลากหลายในโรงเรียน อะไรก็ตามที่โรงเรียนจัดก็นับว่าสัมพันธ์กับหลักสูตร ไม่ว่าจะเป็นโดยรวมหรือเป็นบางส่วน และวิถีทางของโรงเรียนในการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรตามที่โรงเรียนต้องการ ก็อยู่ในความหมายหรือคำนิยามของการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนด้วย

ในการศึกษาแนวคิดต่างๆ เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน และพยายามที่จะทำความเข้าใจกับแนวคิดเหล่านั้น เพื่อปรับปรุงกระบวนการพัฒนาหลักสูตรให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น ทำให้เราจำเป็นต้องยอมรับเอาแนวคิดทั้งสองอย่างต่อไปนี้มาใช้ คือ

ด้านหนึ่ง เราต้องการชุดของความคิดที่มั่นคงและแจ่มชัดหรือความคิดเชิงหลักการ ซึ่งจะช่วยเราในงานของ การสังเกต การวิเคราะห์ การประเมิน และ

การสรุปอ้างอิง ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการวางแผน และการสร้างทฤษฎี

แต่อีกด้านหนึ่ง เราต้องการที่จะเปิดความคิดกว้างออกไปสู่ความหลากหลาย ความแตกต่างกัน และแนวทางปฏิบัติที่เป็นอยู่จริงตามปกติ ในระหว่างการปฏิบัติงาน และปฏิสัมพันธ์ของคนในสถานการณ์เฉพาะ

อันที่จริง เป็นคุณสมบัติหนึ่งของทฤษฎีหลักสูตร ที่ทำหน้าที่เป็นสะพานเชื่อม ระหว่าง ความเป็นรูปธรรมและความสามารถที่จะผันแปรของกิจกรรมต่างๆในทาง ปฏิบัติในการสอนและการเรียนรู้ กับข้อมูลการวิจัยที่ผ่านการวิเคราะห์อย่างเป็น ระบบและความคิดรวบยอดในความรู้ทางการศึกษาสาขาต่างๆ เข้าด้วยกัน

คำนิยามเกี่ยวกับหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

คำว่า ‘การพัฒนาหลักสูตร’ มีความหมายกว้าง มีความหมายถึง กระบวนการอันหลากหลายของหลักสูตร เกี่ยวกับ การวางแผน การออกแบบ และการผลิต ของวัสดุหลักสูตรที่สมบูรณ์ชุดหนึ่ง ซึ่งสามารถที่จะรวมถึงกิจกรรมการสอนที่ สัมพันธ์กับการนำไปใช้และการประเมินผลของวัสดุหลักสูตรชุดนั้นด้วย และคำว่า ‘มีฐานมาจากระดับโรงเรียน’ (school-based) อาจมีความหมายว่า การตัดสินใจ ทางการศึกษาทั้งหมดได้กระทำกันที่ระดับโรงเรียน ซึ่งต่างไปจากคำ ‘เน้นหรือ ให้ความสนใจที่ระดับโรงเรียน’ (school-focused) ที่มีความหมายอ่อนกว่า เพราะเป็นความหมายว่า การตัดสินใจที่เกิดขึ้น ที่ระดับใดก็ได้และโดยใครก็ตาม แต่ ให้ทำตามความสนใจและความต้องการจำเป็นของชุมชนโรงเรียนก็แล้วกัน (Marsh and others. 1990 : 46)

หากจะกล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตร ไม่ว่าจะเป็นในลักษณะหรือแบบแผน(form) ใดก็ตาม ส่วนประกอบที่สำคัญคือ แผน(plans) แผนแบบ(designs) และ ความคิดเห็น ที่จะให้เกิดการปฏิบัติ ทฤษฎีของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียนเป็นทฤษฎีของการปฏิบัติ และการทดสอบทฤษฎี ก็ต้องเป็นไปภายใต้ หลักของการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น หลักฐาน และการถกเถียงกันด้วยเหตุผล ใน เรื่องเกี่ยวกับ การสอนและการเรียนรู้และการทดสอบประสิทธิภาพในห้องเรียน ใน

โรงฝึกงาน ในศูนย์ภาคสนาม ในห้องสมุด ในห้องทดลอง ฯลฯ ข้อกำหนดเหล่านี้ล้วนเป็นเรื่องสำคัญยิ่งในการศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สกิลเบ็ก (Skilbeck) ได้ผสมผสานแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนเข้าด้วยกันในลักษณะ ‘ครูและผู้เรียนทำงานร่วมกันเพื่อผลิตหลักสูตร’ ; ‘อิสรภาพสำหรับทั้งครูและนักเรียน’ และ ‘การตอบสนองของโรงเรียนต่อสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน’ (Marsh and others. 1990 : 47 ; citing Skilbeck. 1974, 1984) และได้นิยาม ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน’ (School-Based Curriculum Development) ว่า หมายถึง ‘การวางแผน การออกแบบ การนำไปใช้ และการประเมินผล กำหนดการเรียนรู้ของนักเรียน โดยสถาบันทางการศึกษาที่นักเรียนเหล่านั้นเป็นสมาชิกอยู่’ โดยได้เน้นถึงลักษณะเฉพาะ เช่น การตัดสินใจร่วมกันระหว่างครูและนักเรียน ; การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนจะเกิดมาจากภายในสถาบันนั่นเอง ไม่ใช่สิ่งกำหนดให้มีจากภายนอก ; ก่อตัวเป็นลักษณะเฉพาะขึ้นมาด้วยแบบแผนที่แน่นอนของ ค่านิยม บทสฐฐาน วิธีปฏิบัติ และบทบาทของสถาบันนั้นๆ ; และต้องเกี่ยวข้องกับข่ายงานความสัมพันธ์กับ สถาบัน กลุ่ม และองค์กรอื่นๆ (Skilbeck. 1984 : 2 ; Marsh and others. 1990 : 47 ; citing Skilbeck. 1984) โรงเรียนหรือสถาบันยังมีข่ายงานของความสัมพันธ์กับสถาบันอื่นๆ กลุ่ม และองค์กรอื่นๆ เช่น โรงเรียนเป็นส่วนของอำนาจทางการศึกษาระดับท้องถิ่นและระบบการศึกษาระดับชาติ และสัมพันธ์กับองค์กรของชุมชน หลักสูตรจึงไม่ควรได้รับการคิดขึ้นด้วยความเห็นที่แคบๆ เฉพาะกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง จุดต่อไปที่ต้องสังเกตไว้ก็คือว่า เมื่อพูดถึงสิ่งที่สถาบันได้พิจารณา หรือตัดสินใจนั้น ไม่ได้หมายถึงเฉพาะครูเท่านั้น ที่สำคัญเท่ากับบทบาทของครูมีอยู่ทุกระดับ การตัดสินใจในเรื่องหลักสูตรควรได้มีการร่วมมือกัน มีหุ้นส่วนกัน กับนักเรียนที่เกี่ยวข้อง เช่น ในการตัดสินใจเลือกรูปแบบของประสบการณ์ที่นักเรียนเหล่านั้นต้องประสบ

โรงเรียนต้องเข้าใจในบทบาทของตนในการพัฒนาหลักสูตร ในลักษณะ
 หุ้นส่วนในการเปลี่ยนแปลง กับสถาบัน หรือองค์กรตัวแทนในสังคม คงจะไม่เหมาะสม
 ต่อไป ที่จะทำอย่างที่เคย ที่จะให้โรงเรียนเป็นผู้ตัดสินใจ หรือพิจารณาหลักสูตรแต่
 ผู้เดียว โดยไม่ร่วมมือกับส่วนที่เกี่ยวข้องอื่นๆ

ศูนย์พัฒนาหลักสูตรของออสเตรเลียได้นิยามคุณลักษณะของการพัฒนาหลักสูตร
 แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน(Brady. 1987 : 9 ; citing Curriculum
 Development Centre. 1977)ไว้ดังนี้ คือ (1)เป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการมี
 ส่วนร่วมของครูในการตัดสินใจที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรและการนำหลักสูตรไป
 ใช้ (2)อาจจะเกี่ยวข้องเพียงส่วนใดส่วนหนึ่งของโรงเรียนมากกว่าที่จะเกี่ยวข้องกับ
 กับโรงเรียนทั้งโรงเรียน (3)อาจจะ เป็นการเลือกหรือการดัดแปลงมากกว่าที่จะเป็น
 การสร้างสรรค์สิ่งใหม่ (4)เป็นการเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนหรือกระจายความ
 รับผิดชอบสำหรับการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรไปสู่โรงเรียนมากกว่าที่จะ เป็นการ
 ตัดขาดการเชื่อมโยงระหว่างศูนย์หรือส่วนกลางกับโรงเรียน (5)เป็นกระบวนการ
 ที่ต่อเนื่องและไม่หยุดนิ่ง ซึ่งโดยหลักการแล้วเกี่ยวข้องกับ ครู นักเรียน และชุมชน
 (6)เกี่ยวข้องกับความจำเป็นที่จะมีโครงสร้างสนับสนุนอย่างหลากหลาย
 (7)เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงบทบาทที่ผ่านมาของครู ส่วน แฮร์ริสัน
 (Harrison) นั้น มีทรรศนะต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
 ว่ามีลักษณะ เป็นการรวมกันของ หลักสูตรซึ่งเป็นแผนที่ตั้งใจไว้(แผนที่สามารถแก้ไข
 ปรับเปลี่ยนได้มาก) ; หลักสูตรที่ปฏิบัติการอยู่จริง(อะไรก็ตามที่เกิดขึ้นต่อบุคคล
 ที่เกี่ยวข้องจริงๆ) ; และหลักสูตรที่แต่ละคนรับรู้(สถานการณ์ และผลที่ได้รับ ที่ผู้มี
 ส่วนร่วมรับรู้) แฮร์ริสัน ได้ยืนยันว่า หลักสูตรทั้ง 3 ลักษณะนี้ มีปฏิสัมพันธ์กันใน
 ลักษณะชุดของหลักสูตรที่ไปด้วยกัน และทำให้มีการประเมินผลและตัดสินใจเกี่ยวกับ
 หลักสูตรอย่างต่อเนื่อง และหลักสูตรจะได้รับการปรับเปลี่ยนแก้ไขอย่างค่อยเป็น
 ค่อยไป(Marsh and others. 1990 : 48 ; citing Harrison. 1981)
 ซึ่งทำให้หลักสูตรที่ได้รับการพัฒนาขึ้นจากวงจรปฏิสัมพันธ์ของหลักสูตรทั้ง 3 ลักษณะ

ดังกล่าว มีความสอดคล้องกับสถานการณ์และความต้องการของผู้เรียนมากขึ้น

โดยภาพรวมแล้ว เอ็กเกิลสตัน (Eggleston. 1980 : 7) ได้สรุปไว้ครอบคลุมพอสมควร ว่า โดยสาระสำคัญแล้วการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เป็นกระบวนการพัฒนายุทธวิธีในการทำให้หลักสูตรมีความเหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนแต่ละคนในโรงเรียนใดโรงเรียนหนึ่ง หรือแม้แต่ในหน่วยใดหน่วยหนึ่งของโรงเรียน โดยการอภิปรายร่วมกัน วางแผนร่วมกัน ทดลองใช้และประเมินผลร่วมกัน เป็นกระบวนการที่ทำให้มีการใช้ประโยชน์จากทรัพยากรของโรงเรียนอย่างมีแผน ทั้งทรัพยากรมนุษย์ อาคารสถานที่ ทำเลที่ตั้ง ตลอดจนวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ เป็นกระบวนการที่สะท้อนถึงทั้งประโยชน์และข้อผูกพันหรือความรับผิดชอบต่อกันของโรงเรียนและชุมชนที่โรงเรียนนั้นบริการ เป็นกระบวนการที่ตอบสนองต่อความท้าทายที่เกิดขึ้นในหลายๆโรงเรียน ในการที่จะจัดหลักสูตรที่จูงใจและเกี่ยวข้องกับสอดคล้องกับนักเรียน และยังกระตุ้นให้ครูแสดงศักยภาพของพวกเขาออกมาอย่างเต็มที่ เหนือกว่าสิ่งอื่นใดคือ เป็นหลักสูตรที่โรงเรียนได้รับประโยชน์และโรงเรียนเองเป็นผู้ที่ทำให้สัมฤทธิ์ผล มากกว่าที่จะเป็นเพียงมาอ้างถึงความเป็นเจ้าของหลักสูตร

ส่วนในเรื่องความหลากหลายของระดับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน วอลตัน (Walton) ได้กล่าวไว้ว่า โดยปกติแล้วเกี่ยวข้องกับการสร้างผลผลิตใหม่หรือกระบวนการใหม่ แต่ทั้งนี้อาจจะเป็นเรื่องเกี่ยวข้องกับการเลือกจากวัสดุหลักสูตรที่มีขายอยู่ และอาจจะเกี่ยวข้องกับการดัดแปลงในลักษณะต่างๆ (Marsh and others. 1990 : 46 ; citing Walton. 1978) และ เบรดี (Brady) ได้อธิบายความหลากหลายของระดับการพัฒนาหลักสูตรละเอียดมากขึ้นอีก โดยอธิบายว่าการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนมี 12 ระดับ ดังภาพประกอบ 15 (Brady. 1987 : 10)

ชนิดของกิจกรรม

การสร้างสรรค์

การดัดแปลง

การเลือก

รายบุคคล

ตัวแทนฝ่าย/
ผู้รับมอบหมาย

กลุ่ม

คณะทำงาน
ทั้งหมดบุคคลที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตร

ภาพประกอบ 15 แผนภูมิระดับต่างๆของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ
โรงเรียนของเบรดี

เบรดี ได้อธิบายถึงความหลากหลายของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน โดยได้จำแนกความแตกต่างกัน 12 ระดับของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ตามระดับของกิจกรรม เช่น การสร้างสรรค์ การดัดแปลง และการเลือก บนแกนหนึ่ง และการเกี่ยวข้องของบุคคล เช่น ครูรายบุคคล ตัวแทนที่ได้รับมอบหมาย กลุ่ม และคณะทำงานทั้งหมด บนอีกแกนหนึ่ง การสร้างสรรค์(creation) หมายถึงการออกแบบหลักสูตรใหม่ การดัดแปลง(adaptation) หมายถึงการเปลี่ยนแปลงแก้ไขหลักสูตรที่มีอยู่แล้ว และการเลือก

(selection) หมายถึงการเลือกจากที่มีการนำเสนอมากมาย การตกลงใจในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนในระดับสูงก็คือ ในห้องบนสุด ขวามือ ซึ่งหมายถึงการที่คณะทำงานทั้งหมดของโรงเรียนเข้ามีส่วนร่วมเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตร ส่วนการตกลงใจในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนที่อยู่ในระดับต่ำที่สุดจะอยู่ในห้องซ้ายมือล่างสุดที่มีสมาชิกรายบุคคลเท่านั้นที่เกี่ยวข้อง ในการเลือก ผู้เขียนบางคนอ้างว่า การเลือก การดัดแปลง และการสร้างสรรค์ โดยครูคนใดคนหนึ่ง ไม่ถือว่าเป็นการพัฒนาหลักสูตร เพราะอาจขาดความต่อเนื่อง และขาดวัตถุประสงค์ในการสอน การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน โดยส่วนใหญ่แล้วจะ เน้นกลุ่มหรือการตัดสินใจร่วมกัน

มาร์ชและคณะ (Marsh and others. 1990 : 48) ได้อธิบายเพิ่มเติมจากระดับของการพัฒนาหลักสูตรที่ผันแปรตามระดับของกิจกรรมและบุคคลที่เกี่ยวข้อง โดยเพิ่มมิติของข้อผูกพันด้านเวลา ซึ่งสามารถอธิบายได้เป็นรูปแบบ 3 มิติ ดังภาพประกอบ 16 (Marsh and others. 1990 : 49)

ในการกำหนดหรือนิยามบทบาทของโรงเรียน เราต้องพิจารณากันใหม่ โดยนิยามถึงบทบาทที่สัมพันธ์กัน คือโรงเรียนไม่ได้เป็นตัวแทนที่เพียงแต่สะท้อนหรือสนองตอบตามความต้องการของสถาบันอื่นๆหรือพลังอื่นๆในสังคมเท่านั้น ในการให้ความสนใจกับบทบาทของโรงเรียนนี้ มีข้อสังเกตเกี่ยวกับธรรมชาติของความสัมพันธ์ทางสังคมในบทบาทของโรงเรียน ตามที่นักสังคมวิทยาได้กล่าวอ้างไว้ว่า โรงเรียนได้สร้างความสัมพันธ์ระหว่างอำนาจและการควบคุมที่มีอยู่ขึ้นอีกครั้งหนึ่งอย่างไม่รู้ตัว หรือในบางทีในบางครั้งก็อย่างจงใจ ซึ่งโรงเรียนจำเป็นต้องเรียนรู้วิธีการของการวิพากษ์วิจารณ์สังคมในเชิงสร้างสรรค์ เพื่อสร้างบทบาททางการศึกษาของโรงเรียนในการสร้างสังคมขึ้นใหม่

เมื่อหันกลับมามองถึงจุดมุ่งหมายและกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตร การที่จะให้โรงเรียนมีบทบาทเป็นศูนย์กลางในการพัฒนาหลักสูตร ก็คือการยกเอาคำถามที่ท้าทายเหล่านี้มาพูดถึง เช่น เกี่ยวกับแหล่งที่มาและอำนาจหน้าที่ของจุดมุ่งหมายและค่านิยมที่โรงเรียนรับมาใช้ ลักษณะวิธีการในการที่โรงเรียนเลือกและจัดเนื้อหาของหลักสูตร และสมรรถภาพของโรงเรียนในฐานะขององค์การหนึ่งที่จะรับมือกับ การต้องใช้เวลามากขึ้น และมีภาระที่ยุ่งยากเกี่ยวกับการวางแผน การออกแบบ การนำไปใช้ และการประเมินหลักสูตร หากจะให้โรงเรียนมีบทบาทในหลักสูตรอย่างมีประสิทธิภาพแล้ว จำเป็นต้องมีการเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับการจัดการในโรงเรียน การเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับการจัดองค์การ และบรรยากาศในโรงเรียน

หากครูต้องมีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตร เป็นการจำเป็นที่จะต้องมีการช่วยเหลือครูในการเตรียมความพร้อม เพื่อการมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนเป็นไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ การเตรียมดังกล่าวอาจมีดังนี้ (Marsh and others. 1990 : 43) เช่น

1. กระบวนการพัฒนาหลักสูตรต้องได้รับการปรับความคิดใหม่ เพื่อให้รวมถึงการพัฒนาครูด้วย ครูจำเป็นที่จะต้องได้รับการฝึกทักษะที่จำเป็นเพื่อที่จะมีบทบาทในการเป็นผู้นำทางด้านหลักสูตร เพื่อพวกเขาไม่ต้องขึ้นกับบุคคลภายนอก

2. กระบวนการพัฒนาจะต้องได้รับการพิจารณาไม่เพียงแต่ในรูปของการผลิตด้านเอกสาร แต่เป็นกระบวนการโดยตรง วิพากษ์วิจารณ์ ประเด็นต่างๆ เช่น เด็กๆ ควรเรียนรู้อะไร และวิธีปฏิบัติที่ผ่านมามีของครูที่เกี่ยวข้องควรปรับปรุงหรือไม่ อย่างไร

3. กระบวนการพัฒนาหลักสูตร คล้ายกับการเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับกระบวนการเปลี่ยนแปลงในปัจจุบัน จะต้องได้รับการพิจารณาในลักษณะกิจกรรมที่มีความต่อเนื่อง ต้องใช้เวลา และต้องมีฐานหรือเกิดมาจากการปฏิบัติในห้องเรียน การพัฒนาหลักสูตรจะต้องได้รับการมองในลักษณะกระบวนการที่เป็นวงกลมหรือครบวงจร และมีปัจจัยเข้ามาเกี่ยวข้องซับซ้อนมากขึ้น

4. กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรจำเป็นต้องได้รับการพิจารณาในลักษณะกิจกรรมที่ต้องอาศัยทักษะ (skill-based activity) ซึ่งประกอบด้วยด้านต่างๆ เช่น การนิยามหรือกำหนดปัญหา การกำหนดหรือสร้างทางเลือก และความเป็นผู้นำ

5. ครูจะต้องยอมรับบทบาทของผู้พัฒนาหลักสูตร ว่าเป็นส่วนหนึ่งของความรับผิดชอบทางวิชาชีพของพวกเขา ไม่ใช่ในลักษณะ ‘งานฝาก’

จากคานิยามและทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนดังกล่าวข้างต้น พอจะสรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน หมายถึง การวางแผน การออกแบบ การนำไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตรหรือกำหนดการเรียนรู้นักเรียน โดยสถาบันทางการศึกษาที่นักเรียนเหล่านั้นเป็นสมาชิกอยู่ ทั้งนี้โดยให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์สถานการณ์ในระดับโรงเรียน เพื่อพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนแต่ละคน และเหมาะสมกับสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่น และในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรนั้น เน้นที่การตัดสินใจโดยกลุ่มหรือการตัดสินใจร่วมกันของผู้ที่เกี่ยวข้อง เช่น คณะครู นักเรียน ผู้ปกครองหรือชุมชน

บริบทสำหรับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ความคิดหลักๆหรือความคิดสำคัญๆในการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน อาจจะรู้สึกว่ายาวตรงไปตรงมา แต่ในการที่จะเข้าใจความคิดดังกล่าวอย่างชัดเจน การที่จะเข้าใจถึงความหมาย และที่จะทราบถึงวิธีปฏิบัติตามความคิดเหล่านั้น จำเป็นจะต้องศึกษาและคิดเกี่ยวกับประเด็นเรื่องราวต่างๆและการพัฒนาต่างๆในการศึกษาศูนย์ใหม่ทีเลือกสรรมาอย่างกว้างขวาง ทั้งความคิดที่ง่ายๆธรรมดาไปจนถึงความคิดที่ซับซ้อนลึกซึ้งซึ่งเกิดขึ้นในวิถีชีวิตหรือวิถีทางของสถาบัน ความคิดเหล่านั้นถูกแวดล้อมไปด้วย ขบวนการเชื่ออันซับซ้อน ค่านิยม ทฤษฎี การจัดการในทางปฏิบัติ และความกำกวมและความเข้าใจผิดพลาด เพราะว่าบทบาทของโรงเรียนและภาระงานของครูในการพัฒนาหลักสูตรไม่สามารถที่จะพิจารณาหรือทำความเข้าใจในลักษณะที่แยกเดี่ยวออกมาได้ ครูจึงจำเป็นต้องเตรียมให้พร้อมที่จะมีทรัพยากรที่กว้าง โดยรับฟังทรัพยากรต่างๆจากหน่วยงานอื่นๆตัวแทนอื่นๆหรือพลังอื่นๆที่เกี่ยวข้อง ในการทำงานเกี่ยวกับหลักสูตร

การตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรในระดับโรงเรียน เป็นไปได้ยากที่จะไม่ส่งผลต่อหรือได้รับอิทธิพลจาก การตัดสินใจเกี่ยวกับ หลักสูตรอื่นๆนอกโรงเรียน การที่ไม่พยายามสัมพันธ์โรงเรียนกับสถาบันอื่นๆ เป็น การเสี่ยงที่จะทำให้เกิดความคิดแคบ และทำให้ความพยายามในงานหลักสูตรล้มเหลวลงได้

อาจจะรู้สึกว่าเป็นเรื่องที่ขัดแย้งกัน ที่การที่จะใช้การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนในลักษณะกลยุทธ์ที่มีผลในทางปฏิบัติ และมีศักยภาพที่จะทำให้เกิดประสิทธิผลในการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาตามที่ต้องการนั้น จำเป็นต้องให้ความสนใจต่อโครงสร้างและกระบวนการซึ่งมีอยู่ในระบบการศึกษาระดับชาติด้วย มีเหตุผลหลายอย่างสำหรับการกระทำดังกล่าว (Skilbeck, 1984 : 4-5) คือ

1. ในระบบการศึกษาส่วนมากทั่วโลก นโยบาย และงบประมาณ จะถูกพิจารณาจากส่วนกลาง แม้ว่ามันจะถูกนำมาบริหารในระดับภูมิภาคหรือท้องถิ่นก็ตาม คำว่าโดยส่วนกลางนี้ ไม่จำเป็นต้องหมายถึง เครื่องมือทางราชการหรือ

ทางการเมืองของระดับประเทศ ในระบบสหพันธ์รัฐ โดยปกติแล้วนโยบายลงมาจากส่วนกลางในระดับรัฐ หรือระดับจังหวัด และการควบคุมอาจจะถูกแบ่งกันออกไป

อย่างไรก็ตามไม่ว่าอำนาจและการตัดสินใจ จะอยู่ที่ระดับรัฐ จังหวัด หรือระดับชาติ สำหรับการพัฒนาลำดับขั้นที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน ที่จะดำเนินไป หรือ ที่จะได้รับการเข้าใจว่าจะมีบทบาทในการพัฒนาลำดับขั้นนั้น จำเป็นต้องมีการสำรวจถึงลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาลำดับขั้นของโรงเรียนกับนโยบายส่วนกลางและการจัดสรรทรัพยากรจากส่วนกลางด้วยว่าเป็นไปในลักษณะใด โรงเรียนควรมีบทบาทเช่นไร

2. สิ่งสำคัญระหว่างปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อการตัดสินใจในระดับท้องถิ่นเกี่ยวกับหลักสูตร ก็คือ โครงร่างทั่วไป (general outlines) แนวทาง (guides) หรือกรอบงาน (frameworks) การที่ทำด้วยความสมัครใจหรือการถูกมอบหมายให้ทำ ซึ่งทั้งหมดนี้จะเป็นลักษณะธรรมชาติของการบริหารการศึกษาจากส่วนกลางที่มีมากขึ้น แม้แต่ท่ามกลางประเทศที่โดยประเพณีแล้ว เรียกว่าเป็นประเทศที่กระจายอำนาจทางการศึกษา หรือมีโครงสร้างที่ให้มีการตัดสินใจในระดับท้องถิ่นที่ค่อนข้างจะเข้มแข็งและคงทน เช่น ประเทศอังกฤษและสหรัฐอเมริกา ก็ยังมีการได้รับอิทธิพลจากข้อเสนอเกี่ยวกับหลักสูตรที่ออกมาจากส่วนกลางด้วย

3. ในส่วนต่างๆของโลกส่วนใหญ่แล้ว หลังสงครามโลกครั้งที่สอง เป็นต้นมา การพิจารณาอุดหนุนเงินของรัฐบาลกลางสำหรับการศึกษา ได้ถูกกำหนดทิศทางไปเพื่อสัมฤทธิ์ผลในค่านิยมในหลักสูตรและจุดประสงค์ของหลักสูตรที่ระบุหรือกำหนดในระดับชาติ ไม่ว่าสิ่งเหล่านี้จะอยู่ในรูปแบบของโครงการหรือตัวแทนในการพัฒนาลำดับขั้นที่สนับสนุนโดยรัฐบาล หรือรัฐบาลสนับสนุนเงินทุนให้ท้องถิ่นคิดโครงการขึ้นเอง ภายใต้กรอบงานกว้างๆของค่านิยมและจุดประสงค์ดังกล่าว

4. ปัจจุบันเป็นที่ยอมรับกัน ไม่ว่าจะ เป็นการเริ่มต้นจากโรงเรียนเอง อย่างอิสระ หรือจะเป็นพลังจากภายนอกที่มีอยู่มากมาย ในเรื่องเกี่ยวกับหลักสูตรนั้น อย่างใดอย่างหนึ่งนั้นนับว่าไม่เพียงพอ ที่จะทำให้สัมฤทธิ์ผลในการเปลี่ยนแปลงอย่าง

ทั่วทั้งระบบตามที่ต้องการได้ การเปลี่ยนแปลงที่กำหนดมาจากภายนอกดำเนินงานไปไม่ได้ เพราะไม่ได้มีการสนับสนุนมาอย่างพอเพียงทั้งหมด อาจจะไม่มีทรัพยากรที่จะนำมาใช้เพื่อให้งานดำเนินไปได้ อาจจะไม่ใช่ที่เข้าใจของผู้ปฏิบัติ หรือ อาจจะถูกต้องด้าน ส่วนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากภายในสถาบันเอง โดยธรรมชาติแล้ว สถานการณ์จะเป็นสถานการณ์เฉพาะ มักจะเกิดขึ้นทีละน้อยๆ ไม่สมบูรณ์ มีคุณภาพ ธรรมดาๆ กระบวนการแต่ละกระบวนการจึงต้องอาศัยซึ่งกันและกันในการพิจารณา ใคร่ครวญในปรัชญาความคิดที่จะใช้และในกำหนดการการพัฒนาดังกล่าว

ความพยายามในการพัฒนาหลักสูตรนี้ ในเรื่องความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน รวมถึงการค้นหาการสื่อสารที่ดีกว่า การเป็นหุ้นส่วนและร่วมตัดสินใจในลักษณะที่เป็นรูปธรรมกว่า ระหว่างโรงเรียนและสิ่งแวดล้อมทางการศึกษาที่กว้างขวางภายนอก จะต้องเป็นจุดเน้นของความพยายามในการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนต่อไป บทเรียนเหล่านี้ได้พบกันมาบ้างแล้ว ทั้งในประสบการณ์ของโครงการพัฒนาหลักสูตรจำนวนมากมายที่ล้มเหลวที่จะจัดให้ถูกต้องสอดคล้องกับสัดส่วนที่สำคัญของครู และในโครงการของโรงเรียนมากมายเช่นกันที่ยังคงมีอคติ ทำกันตามความพอใจ ทำกันในวงแคบๆเฉพาะที่ และไม่มีข้อพิสูจน์แน่นอน

ทฤษฎีของหลักสูตรจำเป็นต้องได้รับการแก้ไขปรับปรุง เพื่อที่จะครอบคลุมถึงปัญหาเหล่านี้ ให้คำอธิบายต่อปัญหาเหล่านี้ และเสนอแนะ แผนแบบ โครงสร้าง รูปแบบ และกระบวนการ ที่ดีกว่าและมีประสิทธิภาพกว่าสำหรับอนาคต ในเชิงของการอธิบายนั้น รูปแบบของแผนแบบการพัฒนาหลักสูตรที่เป็นที่รู้จักกันมากที่สุดรูปแบบหนึ่ง ก็คือ รูปแบบที่เรียกกันว่า เหตุผลของไทเลอร์ (Tyler rationale) เหตุผลดังกล่าวมีเจตนาที่จะแสดงว่า มีส่วนประกอบพื้นฐานของแผนแบบหลักสูตรอยู่ 4 ส่วน คือ การตัดสินใจเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่โรงเรียนต้องการจะบรรลุถึงว่าเป็นวัตถุประสงค์เช่นไร จะจัดเตรียมประสบการณ์อะไรเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าว จะจัดมวลประสบการณ์เหล่านั้นอย่างไร และจะมีการวัดผลประเมินผลเพื่อทราบว่า ได้บรรลุวัตถุประสงค์ที่โรงเรียนตั้งไว้หรือไม่ ได้อย่างไร (Herrick and

Tyler. 1950 ; Tyler. 1949) ในแผนแบบของไทเลอร์นี้โดยข้อเท็จจริงแล้ว ประสิทธิภาพและละเอียดซับซ้อนมากกว่านี้ ยกตัวอย่างเช่น ในการรวมเข้าด้วยกันของ ข้อมูลเกี่ยวกับ สังคม สารของวิชา และความต้องการเรียนรู้ของนักเรียน แต่ขั้นทั้ง สี่ของไทเลอร์นี้สัมพันธ์กันในลักษณะ เรียงลำดับในลักษณะ เส้นตรง ผลจากการ อภิปรายกับผู้วิจารณ์คนหนึ่ง คือ จอห์น กูดแลด (John Goodlad) ในปีต่อมา แรล์ฟ ไทเลอร์ (Ralph Tyler) ได้ ยอมรับว่า เหตุผลของเขาจำเป็นต้องมีการ เปลี่ยนแปลงในแนวทางที่สำคัญ เพื่อที่จะทำให้บทบาทของครูในแผนแบบของหลักสูตร ชัดเจนยิ่งขึ้น และ เพื่อปรับปรุงแก้ไขจากรูปแบบเส้นตรงที่ดูจะง่ายเกินไปซึ่งไม่ เพียงพอที่จะอธิบายกระบวนการพัฒนาหลักสูตรได้ครอบคลุม โดยทุกแผนแบบ ได้ถูกสมมุติให้เริ่มต้นกันด้วยข้อความวัตถุประสงค์ที่จะบรรลุถึง และได้อธิบายเพิ่มเติม เพื่อให้เข้าใจได้ชัดเจนขึ้น ว่า ก่อนที่จะได้ข้อความวัตถุประสงค์นั้น การประเมิน ความต้องการของนักเรียนนั้น ทาลงไปถึงระดับท้องถิ่นและตัวนักเรียนเอง ซึ่ง ใน 'เหตุผล' เดิมนั้น อาจกล่าวได้ว่าไม่ละเอียดพอ (Skilbeck. 1984 : 6 ; citing Klein. 1976) 'การยอมรับ' ที่เกิดขึ้นในใจของไทเลอร์นั้น ได้นำไปสู่ การมีทฤษฎีที่เปิดกว้างมากขึ้นในการเปลี่ยนแปลงแก้ไข เหตุผลที่มาของจุดประสงค์ ให้เน้นที่ระดับโรงเรียนมากขึ้น

การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน จะตัดขาดหรือโดดเดี่ยวจากสังคม ใหญ่ไม่ได้ และการพัฒนาหลักสูตรถือว่าเป็นสาระ เกี่ยวกับนโยบายของส่วนรวม ของ สาธารณชน ไม่ใช่เป็นเรื่องเฉพาะของผู้เชี่ยวชาญ

เหตุผลสนับสนุนสำหรับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

บนพื้นฐานของข้อตกลงเบื้องต้นที่ว่า โรงเรียนนั้นที่ถูกต้องแล้วจะต้องได้รับการยอมรับว่า เป็นสถาบันตัวแทน ถือว่าเป็นตัวแทนหลักที่สำคัญในการพัฒนาหลักสูตร เพราะว่า การพัฒนาหลักสูตรโดยมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ในลักษณะทางปรัชญา ในการศึกษาได้แสดงความจริงที่ลึกซึ้งบางอย่างออกมา มันไม่ใช่สำหรับเป็นเหตุผล ในการแก้ตัวให้กับตนเอง ในปัจจุบันนี้มันเป็นสิ่งจำเป็นที่ผู้ปฏิบัติในวงการการศึกษา

ไม่ว่าจะอยู่ในหรือนอกห้องเรียน ควรจะสามารถอธิบายและให้เหตุผล ในความคิด และการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรของพวกเขา สู่สาธารณชนได้ นั่นก็คือคำถามว่า ทำไมโรงเรียนจึงถูกเลือกให้เป็นแหล่งที่ควรให้ความสนใจเป็นพิเศษในการสร้างหลักสูตร จึงเป็นคำถามที่ไม่สามารถจะตอบได้โดยข้อตกลงเบื้องต้นที่ง่าย ๆ และข้อยืนยันเรียกร้องในอำนาจของโรงเรียนและครูแบบเดิมๆที่ผ่านมาได้ ข้อตกลงเบื้องต้นเหล่านั้นจะถูกท้าทายคัดค้าน และการเรียกร้องอ้างสิทธิ์ก็จะถูกเข้าใจว่าเป็นการป้องกันสิทธิ์ของตนเอง รวมทั้งการที่ไม่สามารถยอมรับในการอ้างเหตุผลที่ว่า การพัฒนาหลักสูตรทั้งหมดนั้นสามารถจะปล่อยให้เป็นการระของโรงเรียนได้ เพียงเพื่อเป็นการประหยัดค่าใช้จ่าย โดยไม่คำนึงถึงหรือไม่มีการจัดเตรียมทรัพยากรที่สำคัญไว้ให้ ดังนั้นโรงเรียนจึงจำเป็นต้องมีเหตุผลสำหรับบทบาทของโรงเรียนในการพัฒนาหลักสูตร ต้องมีความเข้าใจในฐานะของโรงเรียนที่มีส่วนสัมพันธ์อยู่ในบริบทของหลักสูตร ต้องเข้าใจในหลักการและกระบวนการของการวิจารณ์หรือการพิจารณาหลักสูตร การประเมินผลและการพัฒนาหลักสูตร ตลอดจนการอภิปรายโต้แย้งอย่างมีเหตุผลเกี่ยวกับทรัพยากรที่สำคัญ เช่น มีคณะทำงานที่มีชื่อเสียง มีความสามารถพอเพียง มีความชำนาญการในวิชาชีพ หากขาดสิ่งเหล่านี้ ความเคลื่อนไหวที่จะรณรงค์และหาแรงสนับสนุนสำหรับการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนจะไม่มีน้ำหนัก ดูเสมือนเป็นคำอ้อนวอนจากกลุ่มผู้สนใจหรือกลุ่มครูอาจารย์เท่านั้น

ได้มีการสันนิษฐานหรืออ้างกันบ่อยครั้งว่า โรงเรียนมีสิทธิโดยพื้นฐาน ที่จะตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรของโรงเรียนเอง และมีการให้เหตุผลเกี่ยวกับความรับผิดชอบทางวิชาชีพของครูมากมายที่จะต้องมีส่วนในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร ในประเทศอังกฤษ การควบคุมหลักสูตรโดยโรงเรียนนั้น มีสถานภาพอยู่บนหลักแห่งความเชื่อถือศรัทธาซึ่งได้กล่าวเอาไว้มาหลายชั่วอายุคนแล้ว ไม่ใช่เพียงแค่โดยครูและโรงเรียน แต่โดย นักปรัชญา คณะกรรมการ ข้าราชการ ตัวแทนในการพัฒนาสหภาพครู และหน่วยงานส่วนท้องถิ่นและรัฐบาลกลาง (Skilbeck, 1984 : 8 ; citing Board of Education, 1943 ; Morrell, 1963 ; National

Union of Teachers.1981 ; Whitehead. 1932) ก็เหมือนกับหลักของความเชื่ออื่นๆ การควบคุมหลักสูตรของโรงเรียน โดยเฉพาะครู เริ่มจะมีข้อสงสัยเกิดขึ้น การควบคุมนั้นไม่เคยเป็นไปอย่างปราศจากเงื่อนไขเลย และสภาพการณ์ที่เปลี่ยนแปลงในโรงเรียนและสังคม ทำให้จำเป็นต้องมีการประเมินการควบคุมหลักสูตรโดยโรงเรียนกันใหม่ ในขณะที่มีลัทธิมากมายสำหรับครูที่จำเป็นต้องได้รับการยืนยันและดำเนินการให้มีผลในทางปฏิบัติ แต่ก็ไม่ชัดเจนว่าได้มีการขยายสิ่งเหล่านี้ไปยังทุกลักษณะทุกแง่มุมของหลักสูตร ทั้งไม่ใช่เพียงครูเท่านั้นที่อยู่ในโรงเรียนหรือสัมพันธ์กับโรงเรียน ที่มีลัทธิที่จะเกี่ยวข้องกับหลักสูตร ตัวอย่างเช่น จะมีการยอมรับได้หรือไม่ว่า การตัดสินใจของครูในโรงเรียน ในลักษณะที่ว่าควรจะสอนอะไรแก่นักเรียนนั้น ควรจะทำได้อย่างอิสระในทุกกรณี โดยไม่คำนึงถึงทฤษฎีของผู้ปกครองนักเรียน และความชอบความสนใจของตัวนักเรียนเอง จะยอมรับได้หรือไม่ว่าบทบาทของครูในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรนั้นจะอย่างไรก็ตามจะต้องถูกจำกัดหรือจำเป็นต้องปรับลงมาโดยข้อกำหนดของสังคมที่กว้างกว่า เช่น คุณสมบัติหรือความต้องการของตลาดแรงงานต่อบุคลากรที่ได้รับการฝึกอบรมไป คุณสมบัติของความเป็นพลเมืองดีตามความต้องการของรัฐ หรือทฤษฎีของประชาชนในเรื่องของสาขาวิชาที่เหมาะสมที่เยาวชนจะศึกษา และมาตรฐานหรือคุณภาพที่จะทำให้สามารถศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น นั่นก็เพราะว่าครูเป็นเพียงกลุ่มหนึ่งและโรงเรียนเป็นเพียงหน่วยงานหนึ่ง ที่มีส่วนในหลักสูตรของโรงเรียน ดังนั้นหัวข้อประเด็นว่า โรงเรียนสามารถที่จะตัดสินใจในหลักสูตรหรือควรที่จะแสวงหาการตัดสินใจในหลักสูตรมากนักเพียงใดและในลักษณะใดนั้น เริ่มเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับ สาธารณชน การเมือง และวิชาชีพ มากขึ้นในหลายปีที่ผ่านมา(Skilbeck. 1984 : 9 ; citing Becher. 1984 ; Department of Education and Science. 1981 a ; Weinstock. 1976)

คำถามที่ว่า ‘ใครควรควบคุมหลักสูตร’ ได้ก่อให้เกิดประเด็นทางปรัชญาและทางการปกครองเกี่ยวกับสิทธิและการมีส่วนร่วม สิ่งเหล่านี้สามารถนำมาอภิปราย

ได้ไม่มีที่สิ้นสุด ในการทำความเข้าใจกับสิ่งเหล่านี้จึงจำเป็นต้องให้น้ำหนักพอๆกันเกี่ยวกับสิทธิตามกฎหมายของโรงเรียนต่อหลักสูตรตามที่มีอยู่ และตามที่มีนากำลังพัฒนาหรือวิวัฒนาการ หากมองในเรื่องนี้ย้อนหลังไปในอดีต โรงเรียนได้ถูกจัดตั้งขึ้นให้เป็นสถานที่ที่คิดตัดสินใจว่า จะสอนอะไร และจะสอนอย่างไร ไม่มีหน่วยงานอื่นที่จะจัดขึ้นเพื่อวัตถุประสงค์เช่นนี้ โรงเรียนได้ถูกจัดตั้งขึ้นในลักษณะของสถาบัน เพราะว่าได้เกิดความจำเป็นที่จะต้องมีการตัดสินใจในเรื่องดังกล่าว โดยพิจารณาหรือคำนึงถึงการที่จะฝึกอบรมเกี่ยวกับ จริยธรรม สุนทรียศาสตร์ และพลศึกษา จนกระทั่งสติปัญญา หรือเพราะว่าครูหรือกลุ่มครูของเอเธนส์ (Athens) ในยุคคลาสสิก (Classical Period) เชื่อกันว่าพวกเขามีบางสิ่งบางอย่างที่จะสอน นั่นคือเป็น 'หลักสูตร' สำหรับสิ่งซึ่งคงจะเป็นความต้องการที่มีอยู่แล้ว (Skilbeck. 1984 : 9 ; citing Butts. 1955 : 9 ff ; Freeman. 1907 ; Marrou. 1956 : 39-45 et seq.)

การเกิดความคิดรวบยอดเช่นนี้ของโรงเรียนซ้ำขึ้นอีกในยุคสมัยใหม่นี้ ในลักษณะที่ว่าโรงเรียนเองเป็นสถานที่ซึ่งจะมีการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร โดยมีเครื่องมือมากมายของระบบราชการทางการศึกษาทั้งในระดับท้องถิ่นและระดับชาติ หน่วยงานในการตรวจสอบและให้การรับรอง สำนักพิมพ์ต่างๆ สถาบันผลิตครู สมาคมทางวิชาชีพ ฯลฯ แม้ว่าดูแล้วค่อนข้างจะมั่นคงดีเมื่อเทียบกับความคิดนี้ที่ผ่านมามีในอดีต แต่พวกเราก็ต้องพิจารณากันใหม่ในเรื่องบทบาทของโรงเรียน อาจจะมีการผิดพลาดได้ที่จะเข้าใจเอาว่า โรงเรียนเคยเป็นหรือเป็นเพียงสถานที่ที่กลุ่มครูรวมตัวกันเพื่อจัดให้เกิดการเรียนรู้แก่คนอื่นๆ จากการวิเคราะห์อย่างใกล้ชิด ได้พบว่ นโยบายของโรงเรียนรวมทั้งนโยบายเกี่ยวกับหลักสูตรนั้นได้สะท้อนให้เห็นว่าได้รวมเอาความคิดเห็นความชอบของกลุ่มชุมชนและของรัฐบาลทั้งในระดับท้องถิ่นและระดับชาติเอาไว้ด้วย จะเห็นได้ว่าโรงเรียนไม่เคยปิดกั้นความคิดจากสังคมภายนอก การอนุญาตให้มีความสัมพันธ์ระหว่าง โรงเรียน-ชุมชน-สังคม นี้ สามารถจะกล่าวได้ว่า การสร้างสรรค์อย่างมากของโรงเรียนในลักษณะเช่นนี้ จะผลักดัน

คณะกรรมการด้านการสอนไปสู่บทบาทของผู้สร้างหลักสูตรในชั้นพื้นฐานมากขึ้น แต่ก็ไม่ใช่ จะไม่มีการควบคุมวิธีการเสียทีเดียว

ในปัจจุบันนี้เป็นไปได้ยากที่จะมองไม่เห็นถึงความเกี่ยวข้องกันอย่างใกล้ชิดของ โรงเรียน-ชุมชน-สังคม ในการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน เมื่อการอภิปรายเกี่ยวกับหลักสูตรมากมายในปัจจุบันถูกครอบงำโดยประเด็นต่างๆอย่างกว้างขวาง เกี่ยวกับนโยบายรัฐบาล ภาวะเศรษฐกิจ ความจำเป็นในการเปลี่ยนแปลงของสังคม ความคาดหวังหรือสภาพในอนาคตสำหรับเยาวชน และสิ่งอื่นๆที่เกี่ยวข้อง จนกระทั่งที่มากกว่านั้นก็คือมาตรฐานของการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนของรัฐ การจัดการศึกษาในระดับประถมศึกษาในระบบที่สนับสนุนหรือควบคุมโดยรัฐในประเทศทางยุโรปและสหรัฐอเมริกา ในประมาณศตวรรษที่ 18 และ 19 และในประเทศกำลังพัฒนาและในสังคมปฏิวัติ ในประมาณศตวรรษที่ 20 การเคลื่อนไหวเหล่านี้ทั่วโลก ได้ทำให้เกิดการครอบงำของรัฐต่อการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน โดยมีการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรจำนวนมากจากส่วนกลางซึ่งมีมาโดยโครงสร้างทางราชการและการสะท้อนถึงนโยบายทางสังคมในระดับกว้าง หรือการสนับสนุนการนำแผนของรัฐไปใช้ (Skilbeck. 1984 : 10 ; citing Connell. 1980 : part 3) มียกเว้นเพียงในประเทศอังกฤษและเวลส์ (แต่ไม่ใช่ สกอตแลนด์) ที่ยังคงยืนยันกรานในความเชื่อที่ว่า หลักสูตรในความสัมพันธ์พื้นฐานแล้วเป็นความรับผิดชอบของโรงเรียนอย่างอิสระจากรัฐบาลกลาง ความเป็นจริงในประวัติศาสตร์ของทฤษฎีที่กล่าวนี้ได้รับการโต้แย้ง (Skilbeck. 1984 : 10 ; citing Gordon and Lawton. 1978 ; White. 1975) ซึ่งโดยความจริงแล้ว The English Elementary Code ในระหว่างศตวรรษที่ 19 ได้กำหนดเงื่อนไขหรือข้อจำกัดเฉพาะ ต่ออิสรภาพในการปฏิบัติของครู แต่ตามประเพณีหรือเรื่องเล่าที่เล่ากันมา ยังคงยืนยันกรานในความเชื่อดังกล่าว แต่แน่นอนในศตวรรษที่ 20 ครูในโรงเรียนได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง ได้รับการบ่าวร้องในลักษณะผู้มีอำนาจในการสร้างหลักสูตร (Skilbeck. 1984 : 10 ; citing Central

Advisory Council. 1967 ; Morrell. 1963)

มีเหตุผลอื่นเพิ่มเติมอีก เพื่อแสดงว่าบทบาทของครูในการสร้างหลักสูตร นั้นสำคัญ ไม่ว่าระบบการศึกษานั้นจะเป็นระบบรวมอำนาจหรือกระจายอำนาจ ซึ่งเหตุผลนี้ได้ถูกแสดงความคิดเห็นออกมาโดย นักการศึกษาชาวอเมริกัน เจ เจ ชวบบ (J.J. Schwab) ซึ่งได้วิจารณ์ไว้อย่างแหลมคมต่อรายการและโครงการพัฒนาหลักสูตรในช่วงกลางของศตวรรษที่ 20 ซึ่งในสหรัฐอเมริกาไม่ได้ให้ครูได้มีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร ชวบบ (Skilbeck. 1984 : 11 ; citing Schwab. 1983 : 245) ได้เขียนไว้ว่า

"มีวิธีการสอนชื่อๆ ไม่มีศิลปะลับพิสดาร ที่เมื่อใช้กับคำถามที่ว่า 'จะสอนอะไร และจะสอนอย่างไร' จะต้องได้รับการแก้ไขปรับปรุง หรือไม่ก็ต้องถูกดัดแปลงให้จนมุมในสถานการณ์การสอนจริง ครูต้องใช้ศิลปะในการสอน ช่วงเวลาที่ครูจำเป็นต้องเลือกว่า จะทำอะไร จะทำอย่างไร กับใคร และเมื่อไหร่ เกิดขึ้นนับร้อยครั้งในการเรียนการสอนหนึ่งวันในโรงเรียน และเกิดขึ้นแตกต่างกันไปทุกวัน และกับทุกกลุ่มของนักเรียน ไม่มีคำสั่งหรือการจัดการเรียนการสอนใดที่สามารถจะกำหนดขึ้นมาเป็นกฎเกณฑ์ เพื่อควบคุมพฤติกรรมและการพิจารณาตัดสินอย่างมีศิลปะชนิดนั้นได้... ..ครูจะต้องเกี่ยวข้อง ในการโต้แย้ง การปรึกษากัน และการตัดสินใจ เกี่ยวกับว่า 'จะสอนอะไร และจะสอนอย่างไร' "

เหตุผลหรือความรู้สึกของการที่ไม่สามารถแยกการตัดสินใจในระดับห้องเรียนของครูออกไปได้นี้ ได้เลือนหายไปในการแสวงหาพัฒนาหลักสูตรในลักษณะโครงการระดับชาติ ซึ่งเกิดขึ้นในประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาพูดหลายประเทศ เช่น เริ่มในสหรัฐอเมริกาในปี 1950-1959 และจากนั้นก็กระจายไปยังประเทศอังกฤษ แคนาดา ออสเตรเลีย และประเทศอื่นๆ เนื่องจากเหตุนี้ได้เกิดความคิดเกี่ยวกับหลักสูตรแบบ 'ไม่ต้องใช้ครู' ('Teacher Proof') ซึ่งเป็นรายวิชาที่วางโครงสร้างขึ้นมาอย่างดี บูรณาการไว้อย่างกระชับรัด ได้รับการสนับสนุนด้วยวัสดุหลักสูตรมากมายที่กระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างดี โดยไม่จำเป็นต้อง

มีครูไปเป็นตัวกลางในการถ่ายทอดระหว่างผู้เรียน(นักเรียน)กับแหล่งที่ทำให้เกิดการเรียนรู้(ชุดของ หลักสูตร) ไม่เป็นการยากเลยหากจะยกเลิกแนวคิดดังกล่าวนี้ โดยถือว่าเป็นความเหลวไหลของจินตนาการทางเทคโนโลยีหรือในฐานะของการครอบงำทางวิชาการ เพราะไม่ใช่ครูทุกคนจะเกิดความคลางแคลงใจเกิดความคิดสร้างสรรค์และมีความสามารถในการสร้างสื่อลักษณะนั้น โครงการในบางกรณีก้าวไปไกลมาก แต่อย่างไรก็ตามภาระหน้าที่ของโครงการเหล่านั้นก็คือการสนับสนุนครู ยิ่งกว่านั้นผู้ออกแบบหลักสูตรและผู้พัฒนาหลักสูตรที่ไฟแรง เหล่านี้ยังมีเหตุผลที่จะคำนึงถึงการเรียนรู้ของเด็กก่อนอื่น ไม่ใช่ด้วยความรู้สึกเกี่ยวกับความเป็นเจ้าของหรือทรัพย์สิน เกี่ยวกับความเป็นเจ้าของหลักสูตรของครู แต่กระนั้นความปรารถนาในบางครั้งก็โชคไม่ดีในผลทางการปฏิบัติ โครงการลักษณะดังกล่าวนี้ไม่ได้รับความสำเร็จเท่าที่ควร

เงื่อนไขพื้นฐานที่ทำให้เกิด การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ในโครงการของ OECD/CERI (Organization for Economic Co-operation and Development : Centre for Educational Research and Innovation) ซึ่งได้ดำเนินการขยายต่อมาหลายปี และได้มีผลงานเกี่ยวกับ กรณีศึกษา การสัมมนา การวิจารณ์ และรายงาน ในกรณีของการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน ได้ถูกถกเถียงกันอย่างยืดยาว และได้รับการปรับแก้ให้สละสลวยยิ่งขึ้น(OECD/CERI 1975, 1975a, 1978, 1979) สกิลเบ็ก(Skilbeck)ได้มีส่วนร่วมอย่างใกล้ชิดในโครงการ และได้นำบทสรุปหรือข้อสรุปจากโครงการมาเสนอไว้ ในลักษณะประเด็นของข้อจำกัดหรือเงื่อนไข ซึ่งต่างได้ดำเนินการแตกต่างกันไปในประเทศสมาชิกของ OECD เช่น อำนาจทางกฎหมาย ทางงบประมาณ และทางการบริหารที่มีอยู่เหนือการตัดสินใจของโรงเรียน สมรรถภาพของวิชาชีพทางการสอน และความจำเป็นสำหรับการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน ที่จะเชื่อมโยงตัวเองกับการพัฒนาแบบอื่นๆ และแบบต่างๆของ

การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน ซึ่งในที่สุดโดยสรุป การพัฒนาหลักสูตรแบบมี
ฐานมาจากระดับโรงเรียน ได้ก่อตัวขึ้นมาจากเงื่อนไขพื้นฐานต่อไปนี้ (Skilbeck.
1984 : 13-15)

1. การเรียกร้องของโรงเรียนเพื่อให้มีอำนาจมากขึ้นในการสร้างหลักสูตร
เป็นส่วนหนึ่งของการเคลื่อนไหวในสังคมสมัยใหม่ เพื่อมีส่วนร่วมในการควบคุม และ
จัดการในทุกส่วนของการดำเนินชีวิตของสาธารณชน เช่น การทำให้การตัดสินใจ
และนโยบายเป็นประชาธิปไตย โดยการเกี่ยวข้องโดยตรง และไม่เพียงแต่ผ่านทาง
ผู้แทนหรือโครงสร้างตามระบบราชการที่ถูกต้องตามกฎหมาย โรงเรียน ในฐานะที่
เป็นส่วนหนึ่งของสังคมที่เกี่ยวข้องอย่างมากกับเสรีภาพทางปัญญาและทางวิชาชีพ
ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการเคลื่อนไหวนี้ และต้องถูกคาดหวังให้จัดเตรียมความเป็นผู้นำ
ให้อย่างน้อยที่สุด ต่อสมาชิกของโรงเรียนเอง ซึ่งประกอบด้วย นักเรียน ผู้ปกครอง
และชุมชนท้องถิ่น

2. การตกต่ำของรูปแบบของการควบคุม เช่น นโยบายหลักสูตรที่สร้างมา
จากส่วนกลางโดยท้องถิ่นไม่มีส่วนร่วม หรือการออกกฎหมาย หรือสั่งให้เปลี่ยนแปลง
ในเนื้อหาของหลักสูตรและการจัดองค์การ ได้ทำให้เกิดความไม่พอใจหรือการต่อต้าน
หรือได้ทำให้มีผลลัพธ์ออกมาในลักษณะที่ไม่มีความแตกต่าง เกิดขึ้นในความคิดและ
ค่านิยมที่ต้องการเน้นของการเปลี่ยนแปลงที่ส่วนกลางเสนอมา นอกจากนั้นโครงการ
ที่อิงอยู่บนรูปแบบ ศูนย์กลาง-ปริมาตร (centre-periphery) นั้น โดยปกติแล้วจะ
ขาดทรัพยากรหรือออกแบบไว้ไม่เพียงพอที่จะเป็นนวัตกรรมที่มีความครอบคลุม และ
ผลกระทบในวงจำกัดของโครงการดังกล่าวได้แพร่กระจายความเชื่อในความล้มเหลว
ของการพัฒนาในลักษณะ โครงการขนาดใหญ่ออกไปในวงกว้าง เหตุผลนี้ยังคงเป็น
จริง แม้ว่าจะเป็นระบบรวมศูนย์ซึ่งมีมาช้านานอย่างฝรั่งเศส ซึ่งรัฐบาลกลางล้มเหลว
ที่จะบังคับการปฏิรูปการศึกษาหลังสงครามในขอบเขตที่กว้างขวางส่วนใหญ่นั้นได้
(Skilbeck. 1984 : 13 ; citing OECD/CERI. 1983 ; Skilbeck.
1984c)

3. โรงเรียนเป็นสถาบันทางสังคม ประกอบด้วยประชาชนที่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน เป็นองค์กรที่มีชีวิต จำเป็นจะต้องจัดระบบและจัดการกิจกรรมขององค์กรในแนวทางตามวัตถุประสงค์เดิมขององค์กร ให้สามารถสัมฤทธิ์ผลในการศึกษาของเด็กและเยาวชนในแนวทางที่เป็นไปได้และดีที่สุด โรงเรียนมีพันธกรณีกับสิ่งแวดล้อมในลักษณะที่ซับซ้อนไม่ใช่ลักษณะของความสัมพันธ์ทางเดียว และมีการแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกันในเรื่อง ความคิด คน และทรัพยากร โรงเรียนติดต่อกับสื่อสารกับสิ่งแวดล้อมและทั้งคู่ต่างได้รับอิทธิพลจากกันและกันมีอิทธิพลต่อการดำเนินกิจกรรมของโรงเรียนรวมทั้งการสนองตอบต่อสิ่งแวดล้อมนั้น จำเป็นต้องมีความเป็นอิสระ มีโอกาส มีสมรรถภาพและทรัพยากร พวกเราไม่สามารถจะคาดหวังให้โรงเรียนเป็นศูนย์กลางของการศึกษาที่มีชีวิตชีวา หากโรงเรียนถูกปฏิบัติบทบาทของการตัดสินใจด้วยตัวเองและทิศทางของตนเอง หลักสูตรเป็นส่วนประกอบที่สำคัญในโครงสร้างของการจัดการเรียนการสอน ความกระปรี้กระเปร่า ความเข้มแข็งทางการศึกษาของโรงเรียน และความสำเร็จในการกิจทางการศึกษาของโรงเรียน ขึ้นอยู่กับการควบคุมหลักสูตรอย่างสมเหตุสมผลของโรงเรียนเอง

4. เนื้อหาของหลักสูตรประกอบด้วยประสบการณ์การเรียนรู้ ที่ได้มีการวางแผน ได้สนับสนุนทางด้านทรัพยากร จัดวางโครงสร้าง จัดระเบียบ และได้ผ่านประสบการณ์ ตลอดจนมีการวัดผล และประเมินผลไว้ ประสบการณ์การเรียนรู้เหล่านี้ จะต้องร่างออกแบบเป็นแผนภูมิขึ้น โดยเริ่มจากทรัพยากรพื้นฐานในธรรมชาติที่กว้างขวาง เนื้อหาของประสบการณ์ของมนุษย์ที่เรียกว่าวัฒนธรรม โครงสร้างของความรู้ที่เรียกว่าวิชาต่างๆ และแนวของเรื่อง หัวข้อเรื่องในชีวิตประจำวัน ในการร่างทำแผนภูมิประสบการณ์เหล่านี้ ต้องให้สัมพันธ์กับความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน และสิ่งนี้จำเป็นต้องมีความรู้อย่างใกล้ชิดและเข้าใจอย่างซาบซึ้งในตัวผู้เรียนทั้งเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม การวางแผนและการออกแบบหลักสูตรสำหรับกลุ่มนักเรียนในสถาบันที่เฉพาะหรือมีความพิเศษออกไป เป็นสิ่งที่โรงเรียนเองสามารถทำได้เป็นอย่างดี เพราะการสร้างกำหนดการหรือรายวิชาเฉพาะ และ

การสอนรวมทั้งการเรียนรู้ในกำหนดการหรือรายวิชาเฉพาะนั้น เป็นภารกิจเกี่ยวกับหลักสูตรที่สำคัญของโรงเรียน

5. ความจำเป็นที่จะต้องมีการดัดแปลง การแก้ไข และการปรับ ในเรื่องเกี่ยวกับ แผน กำหนดการ และแผนแบบ สำหรับหลักสูตร เพื่อให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ที่ไม่ได้คาดหมาย หรือเหตุการณ์เฉพาะหน้าของการสอนและการเรียนรู้ คืออย่างน้อยที่สุด โรงเรียนควรอยู่ในฐานะที่จะดัดแปลงหลักสูตรให้เข้ากับสภาพการณ์ของท้องถิ่นได้ เพราะว่าการเรียนรู้รวมทั้งชนิดของกิจกรรมของกลุ่มและกิจกรรมรายบุคคลที่มีอยู่หลากหลาย ได้เกี่ยวข้องกับชนิดและอัตราที่แตกต่างกันของชิ้นงานการเรียนรู้ และการใช้ประโยชน์ที่ต่างกันของทรัพยากร เครื่องมือ และอื่นๆด้วยการยืดหยุ่นในการจัดการกับหลักสูตร เป็นเรื่องสำคัญสำหรับประสิทธิภาพในการจัดองค์การของโรงเรียน สิ่งเหล่านี้เป็นบทบาทของโรงเรียนเกี่ยวกับหลักสูตรที่ถือว่ายังน้อยมาก บทบาทดังกล่าวสามารถจะดำเนินการไปได้อย่างมีประสิทธิภาพมากกว่านี้ในที่ที่โรงเรียนมีอิสระและมีโอกาส ในรูปแบบของความรับผิดชอบที่ได้รับการมอบหมายหรือแต่งตั้ง เพื่อที่จะออกแบบและสร้างหลักสูตร พอๆกับที่มีโอกาสเปลี่ยนแปลงและแก้ไขหลักสูตร

6. บทบาทของครูในฐานะบุคคลทางวิชาชีพที่มีอิสระและรับผิดชอบ ไม่สามารถที่จะทำให้สำเร็จได้ ถ้าไม่มีขอบเขตสำหรับการมีส่วนร่วมโดยตรงในส่วนที่สำคัญของหลักสูตร รวมทั้งการวางแผนหลักสูตร การออกแบบหลักสูตร และการประเมินผลหลักสูตร การรู้จักตนเองของครู การจูงใจ และการใฝ่สัมฤทธิ์ผล รวมทั้งการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร เป็นสาระสำคัญของวิถีชีวิตทางวิชาชีพของครู สิ่งเหล่านี้ เป็นคุณภาพที่สำคัญที่จะทำให้บังเกิดผลในการศึกษา และมีส่วนช่วยเหลือทำให้เกิด ทัศนคติ เสรีภาพ และ ความซับซ้อน ของสังคมในวงกว้าง (Skilbeck. 1984 : 15 ; citing OECD/CERI. 1975, 1975a, 1978, 1979 ; Skilbeck. 1974)

7. ด้วยการมองย้อนไปข้างหลังในอดีต เราอาจเห็นว่าโรงเรียนในปัจจุบันนี้เป็นสถานที่มั่นคงและคงที่สำหรับการพัฒนาหลักสูตร มากกว่าหน่วยงานทางการวิจัยและพัฒนาในระดับภูมิภาค (เขต) ระดับรัฐ และระดับชาติ ที่ได้มีบทบาทสำคัญมาตั้งแต่วางปี 1950-1959 ถึงช่วงปี 1970-1979 ในการสร้างสรรค์แนวคิดสมัยใหม่ของการพัฒนาหลักสูตรขึ้นมาในสหรัฐอเมริกา ห้องทดลองในส่วนภูมิภาคและศูนย์วิจัยและพัฒนาของมหาวิทยาลัยจะยังคงมีเหลืออยู่เพียงส่วนน้อย สภาโรงเรียนได้ล้มเลิกไป ศูนย์ทางวิชาชีพและครูหลายแห่งในบริเตน (Britain) ได้ปิดลง ศูนย์พัฒนาหลักสูตรของออสเตรเลียได้สูญเสียความเป็นอิสระของตนลงไปมาก และหน่วยงานระดับชาติอื่นๆมากมาย กำลังดิ้นรนเพื่อทรัพยากร โดยการวิจารณ์ หรืออุทิศตัวไปในการผลิตวัสดุหลักสูตรเป็นรายวิชา สมรรถวิสัยของระบบการศึกษาที่จะสนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรในลักษณะกระบวนการของทั้งสถาบันที่รับภาระในหลักสูตรรวมทั้งหมดนั้น เป็นหน้าที่การปฏิบัติของหลายส่วนที่แตกต่างกันของระบบ เช่น การคัดเลือกครูและการฝึกอบรม การให้การศึกษากับครูประจำการ การพัฒนาทางวิชาชีพ การสร้างกรอบนโยบายระดับชาติ ทรัพยากรที่มุ่งหมายไว้ ฯลฯ อย่างไรก็ตามโรงเรียนมีทรัพยากรที่มีประโยชน์ที่สุดสำหรับการพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียนเอง โดยเชิงโครงสร้าง โรงเรียนมีความมั่นคงมีเสถียรภาพ ในฐานะชุมชนโรงเรียนเกิดขึ้นด้วยคุณสมบัติของความรู้ความชำนาญและความเป็นวิชาชีพ เกี่ยวกับทรัพยากรที่เป็นสาระสำคัญ จะได้รับความสนใจ และโรงเรียนสามารถจะเกณฑ์หรือระดมมาใช้ได้

ความยากลำบากและสิ่งท้าทาย ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

หลักฐานจากการศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน และจากผู้เขียนจำนวนมากที่ส่งเรื่องลงในหนังสือ Readings จากข้อมูลดังกล่าวเป็นที่ชัดเจนพอควรว่า คงไม่สามารถจะยอมรับในคุณค่าของการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนตามที่อ้างถึงกันอย่างง่าย ๆ ได้ แต่ต้องพิจารณาถึงปัญหาทั้งหลายที่มีและทางเลือกในการแก้ปัญหาที่เป็นไปได้ ด้วย ความ

ยุ่งยากชนิดต่างๆที่เคยเกิดขึ้นและที่คาดว่าจะเกิดขึ้น สามารถจัดเป็นกลุ่มได้ดังนี้
(Skilbeck. 1984 : 16-18)

1. สมรรถภาพและทักษะของครูและคนอื่นๆที่เกี่ยวข้อง ข้อตกลงเบื้องต้นของการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน ที่ว่าครูจะมีบทบาทมาก(แต่ไม่ใช่เพียงผู้เดียว) ในการวางแผน ออกแบบ นำไปใช้ และประเมินผลหลักสูตร นั้นจะต้องได้รับการทดสอบ ในสิ่งที่เรียกกันว่า สมรรถนะของวิชาชีพโดยรวมและในการปฏิบัติเฉพาะเรื่อง ในความรู้สึกอย่างหนึ่งว่า จะต้องพบว่ายังบกพร่องอยู่ในบางเรื่องเสมอ อย่างไรก็ตามนโยบายสำหรับการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน จะบอกถึงสิ่งนี้และชี้ให้เห็นว่าจะต้องทำอย่างไร ตัวอย่างเช่น โดยกำหนดการพัฒนาวิชาชีพ การฝึกอบรมครูประจำการ ฯลฯ ซึ่งต้องสอดคล้องกับความจำเป็นหรือความต้องการของครูด้วย สิ่งนี้เป็นความรับผิดชอบของไม่เพียงแต่ระบบการศึกษาเท่านั้น แต่เป็นความรับผิดชอบของโรงเรียนแต่ละโรงเรียนด้วย
(Skilbeck. 1984 : 16 ; citing Crone. n.d.)

2. เจตคติ ค่านิยม แรงจูงใจ ของครู ; ความโน้มเอียงหรือทิศทางในค่านิยมที่เป็นทางเลือก ไม่สามารถจะสันนิษฐานได้ว่า ครูของระบบใดก็ตามจะถูกจูงใจให้นิยมหรือชอบในการต้องแบกรับกับความรับผิดชอบและคำเรียกร้องของการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน หรือในสิ่งที่พวกเขาจะไม่เคยมีประสบการณ์มาก่อน บางที เช่น ความล้มเหลวของโครงการของโรงเรียน ซึ่งจะมีผลในทางลบ ความรับผิดชอบย่อมตกอยู่กับอาจารย์ใหญ่หรือผู้บริหารโรงเรียน ที่จะผลักดันบรรยากาศของการสนับสนุน ให้เกิดการริเริ่มขึ้นภายในโรงเรียน ซึ่งอาจจะพบกับความยุ่งยากมากมายรวมทั้งการต่อต้านจากกลุ่มครู ตัวอย่างเช่น บางคนที่สอนโดยเน้นเนื้อหาเพื่อไปสอบเข้าเรียนต่อ หรือผู้ที่ติดอยู่ในวิธีการของตนมาเป็นเวลานานแล้ว อาจจะไม่มียินดีที่ต้องกลับกลายมาเกี่ยวข้องกับกลุ่มการวิจารณ์ การประเมิน และการพัฒนา หรือครูบางคนอาจจะแอบมีความสงสัยว่าโครงการดังกล่าวจะได้ผลจริงหรือไม่(Skilbeck. 1984 : 16 ; citing Saville. n.d.)

3. การจัดการ การจัดการ และทรัพยากร โครงสร้างการจัด
องค์การของโรงเรียนซึ่งเป็นลำดับขั้นและค่อนข้างจะเป็นแนวทางอนุรักษ์ในเรื่องของ
การตัดสินใจ สามารถจะขัดขวางหรือทำลายการเปลี่ยนแปลงนวัตกรรมทางด้าน
หลักสูตรได้ง่าย กรอบงานขององค์การทั้งภายในและภายนอกโรงเรียนเป็นปัจจัย
สำคัญในการเริ่มงานและความสำเร็จของบทบาทการพัฒนา(Skilbeck, 1984 :
16-17 ; citing Lindblad, 1984) สองสามเรื่องในวารสาร Readings
ได้เน้นให้เห็นถึงความยุ่งยากของการสร้างแนวปฏิบัติในการจัดการองค์การและการ
จัดการที่ดี เพื่อสนับสนุนและให้แรงเสริมการริเริ่มที่อาจจะทำให้เริ่มต้นด้วยความ
กระตือรือร้น สิ่งหนึ่งที่เป็นทรัพยากรที่สำคัญที่สุดสำหรับงานการพัฒนาในระดับ
ท้องถิ่นก็คือ เวลา ซึ่งเป็นสิ่งที่มีค่าและหาได้ยากในตารางสอนที่จัดรายการไว้แน่น
ในแต่ละวันของการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน การจัดการได้อย่างมีทักษะ
ในเรื่องของเวลาเป็นสิ่งสำคัญ อย่างที่ โรเบิร์ต โครน(Robert Crone)ชี้ให้เห็น
ในวารสาร Readings การเปลี่ยนแปลงแนวปฏิบัติที่ชัดเจนและ ได้ทดลองมาอย่างดี
เช่นGRIDS(Guidelines for Review and Institutional Development
for Schools)ตามที่ แอ็กเนส แม็คมาฮอน(Agnes McMahon)ได้บรรยายไว้ใน
วารสาร Readings นั้น ก็เป็นบทความเกี่ยวกับแนวทางการจัดการที่มีประโยชน์
อีกชิ้นหนึ่ง แต่ปัญหาเกี่ยวกับการที่คณะทำงานต้องพึ่งทลายลง การเกิดความขัดแย้ง
หรือการเรียกร้องในความสำเร็จก่อนหลังของทางเลือก แรงกดดันที่มีต่อการจัดการ
ของโรงเรียน ล้วนเกิดขึ้นจากข้อเรียกร้องที่ไม่ใช่วิชาครูหรือเรื่องที่เกี่ยวข้อง
การสอน แต่เป็นข้อเรียกร้องเกี่ยวกับ ให้มีการประกันสุขภาพ ความปลอดภัย และ
กฎข้อบังคับอื่นๆ การเจรจาต่อรอง ระเบียบแบบแผนในสำนักงาน และการคงความ
สัมพันธ์กับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทางการศึกษาในท้องถิ่น ปัญหาที่กล่าวมานี้ล้วนเป็นปัจจัยที่มี
ศักยภาพในการยับยั้งหรือสกัดกั้นงานการพัฒนาหลักสูตรในระดับท้องถิ่นได้

4. ความมีประสิทธิภาพ และความมีประสิทธิผล ของการพัฒนาหลักสูตรที่มี
ฐานมาจากระดับโรงเรียนในฐานะที่เป็นยุทธวิธีทั่วไป บางทีความยุ่งยากที่รุนแรง

ที่สุดของทั้งหมดก็คือ การไม่พูดไม่แสดงความเห็นแต่เคลือบแคลงสงสัยในการบริหาร และนโยบายเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนในฐานะที่เป็น ยุทธวิธีสำหรับการจัดการในการพัฒนาหลักสูตร ค่าใช้จ่ายไม่เคยได้รับการคำนวณอย่างจริงจังแม้ว่าในการศึกษาของ OECD/CERI ก็ได้อ้างถึงความพยายามที่จะระบุถึง ปัจจัยด้านค่าใช้จ่าย มาตรฐานการวัดและความแตกต่างในงานการพัฒนาหลักสูตร ในระดับท้องถิ่นไม่ได้เอื้อต่อการประเมินผลที่เป็นระบบ แต่อย่างไรก็ตามในการ ประเมินผลที่ไม่เป็นทางการบางครั้ง อาจารย์ใหญ่และผู้บริหารได้มีคำถามเช่นกันว่า การพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนใช้พัฒนาหลักสูตรในขอบเขตที่กว้าง กว่าเดิม หรือสามารถที่จะทำนอกเหนือจากหลักสูตรของโรงเรียนหรือหลักสูตรเฉพาะ ในสภาพการณ์พิเศษได้หรือไม่ โดยเฉพาะเมื่อเปรียบเทียบกับ การวางแผน การออกแบบหลักสูตรโดยรวม มีการพิจารณาว่าการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับ โรงเรียน โดยธรรมชาติแล้วจะนำไปสู่มาตรฐานที่สูงบ้างต่ำบ้าง และขาดการ เตรียมการหรือข้อกำหนดทางการศึกษาที่เป็นรูปแบบเดียวกัน ความสงสัยหรือความ คลางแคลงใจไม่เชื่อในสิ่งนี้ ได้เป็นเงื่อนไขหรืออุปสรรคที่สำคัญต่อการที่จะขยาย การพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนออกไป อย่างน้อยที่สุดก็ในระบบ การศึกษาที่รวมอำนาจไว้ส่วนกลาง

5. ความคิดเฉพาะท้องถิ่น เฉพาะกลุ่ม และอนุรักษนิยม มีมากมายที่ คานึงการไปภายใต้ชื่อ การพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งใน ขณะนั้นมันอาจจะ เป็นนวัตกรรมที่ใช้ได้ดีในการปฏิบัติ ได้รับการดัดแปลงให้มีขอบเขต เล็กกลงมาในส่วนเฉพาะของหลักสูตร แต่นำไปใช้กับหลักสูตรทั้งหมดของโรงเรียน หรือระบบของการศึกษาไม่ได้ บางครั้งการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับ โรงเรียนอาจจะ บกบิตหรือแฝงเอาไว้ด้วยการต่อต้านเชิงอนุรักษนิยมต่อความต้องการ ที่จะได้รับการวิจารณ์ในวงกว้าง หรือเป็นมาตรการที่จะหันเหไป ไม่ทำทนายประเด็น หรือเรื่องที่เป็นหลักหรือพื้นฐานให้มาก (Skilbeck. 1984 : 18 ; citing Hargreaves. 1982) สำหรับเหตุผลเหล่านี้และเนื่องจากความรู้สึกที่ว่าโรงเรียน

ไม่สามารถจะถูกคาดหวังให้วางแผนหรือริเริ่มในการพัฒนาหลักสูตรที่ครอบคลุมและมีขอบเขตกว้าง การพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนในบางครั้งก็ได้รับการมองว่า เป็นเครื่องมือที่เหมาะสมพอเพียงสำหรับการแก้ไขข้อบกพร่องในส่วนเล็กๆ น้อยๆ ของหลักสูตร แต่ไม่เหมาะสมหรือเพียงพอในเรื่องของการวางแผนเกี่ยวกับนโยบาย ด้วยเหตุผลดังกล่าว ในความคิดเห็นของคนจำนวนมากเห็นว่าหลักสูตรร่วมหรือหลักสูตรแกน ควรได้รับการยอมรับหรือนำไปใช้โดยโรงเรียนทุกโรงเรียน หรือพวกเราควรทำให้แน่ใจว่า มีโครงการที่มีขอบเขตกว้างในลักษณะของขอบเขตของระดับชาติรองรับหรือสนับสนุนอยู่ เพื่อว่าจะได้มีสิ่งเร้าที่มั่นคงและแหล่งของความคิดและการปฏิบัติใหม่ๆ สิ่งท้าทายที่มีต่อโรงเรียนมีมากมายเป็นทวีคูณ เพื่อที่จะแสดงว่าโรงเรียนสามารถวางแผนและจัดโครงการได้อย่างมีสายตากว้างไกลได้อย่างไร หรือโดยพิจารณาครอบคลุมทั้งโรงเรียน มีการประเมินผลและการพัฒนาและไม่เพียงแต่ในหัวข้อเรื่องที่จำกัดหรือเฉพาะวิชาได้อย่างไร ทั้งนี้เพื่อที่จะยอมรับบทบาทของตนเองในการสร้างหลักสูตรซึ่งยอมรับนโยบายและกระบวนการของหลักสูตรในระบบทั่วไปหรือระดับชาติ และการสร้างหลักสูตรเฉพาะโรงเรียนซึ่งสัมพันธ์กับระดับชาติ

การพัฒนาและการเปลี่ยนแปลง เกี่ยวกับหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการของการเปลี่ยนแปลงที่ได้วางแผนและจัดระบบไว้ ซึ่งเกิดขึ้นจากเงื่อนไขทางด้านสิ่งแวดล้อมเฉพาะแห่งหรือเงื่อนไขที่เป็นธรรมชาติ โดยมีทิศทางการเปลี่ยนแปลงไปยังจุดหมายปลายทางซึ่งอาจจะ เป็นแบบทั่วไปหรือแบบที่เฉพาะเจาะจง และมีลักษณะของกระบวนการหรือขั้นตอนเป็นรูปแบบที่เป็นแบบอย่างเฉพาะตัว ในการพัฒนานั้นไม่สามารถจะควบคุมได้โดยสมบูรณ์ แต่ก็สามารถที่จะได้รับการให้ข้อมูลและการให้แนวทางได้ ใครก็ตามที่กำลังมีกิจกรรมเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรจำเป็นต้องว่องไวตื่นตัวต่อแนวโน้มในสังคมส่วนใหญ่พอๆกับในการศึกษา แต่การที่จะนำทุกสิ่งทุกอย่างนี้มาพิจารณาหมดก็สามารถที่จะเป็นปัญหาสำหรับโรงเรียนได้ เนื่องมาจากขนาดและความหลากหลายของการเปลี่ยนแปลง

และความจำกัดทางด้านทรัพยากรของโรงเรียน สำหรับการวางแผนและการพัฒนา
หลักสูตร

การเปลี่ยนแปลงในสังคมในระดับกว้างนั้น มีแรงเคลื่อนของมันเอง และสามารถที่จะมีผลกระทบที่มีพลังต่อหลักสูตรของโรงเรียน มากกว่าความพยายามในการประชุมวางแผนของบรรดาครูและคนอื่นๆในโรงเรียน ดังนั้นจึงได้มีการเรียกร้องให้มีการพิจารณาหรือประเมินในบทบาททางสังคมของโรงเรียนและความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับความเปลี่ยนแปลงของสังคมอย่างรอบคอบ ด้วยการเน้นที่การค้นหาแนวทางการใช้ประโยชน์ทรัพยากรของระบบการศึกษา ในการพัฒนาที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน หรือการพัฒนาที่เน้นโรงเรียน

ทฤษฎีของการพัฒนา ในทางปรัชญา จิตวิทยา สังคมศาสตร์ และรัฐศาสตร์ ได้ชี้ว่า การพัฒนา ไม่ใช่ทั้งการเปลี่ยนแปลงที่คลี่คลายออกมาอย่างธรรมชาติ และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากสิ่งแวดล้อมภายนอก แต่เป็นการเปลี่ยนแปลงที่มีปฏิสัมพันธ์กันจากทั้งภายนอกและภายใน มันมีแบบที่เห็นได้ สังเกตได้จริง สามารถจะสร้างและวางแผน และได้รวมค่านิยมหรือมาตรฐานของคุณภาพซึ่งจะต้องได้รับการนิยามและให้เหตุผล เข้าไว้ด้วย การพัฒนาเป็นความคิดในเชิงบัตินฐานที่แสดงถึงบางสิ่งบางอย่างของคุณค่าหรือค่านิยม ทั้งภายในกระบวนการเอง และในฐานะที่เป็นเป้าหมายหรือผลที่ได้ออกมา

ความจำเป็นที่จะต้องมียุทธศาสตร์ของการพัฒนา ที่คิดวิเคราะห์มาอย่างดี สำหรับกิจการของ การพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน ได้ถูกเน้นหรือได้รับการให้ความสำคัญมากขึ้น จากการเพิ่มขึ้นและความแพร่กระจายของการเปลี่ยนแปลงในสังคมสมัยใหม่ ปรากฏการณ์ของลัทธิหลายวัฒนธรรม การว่างงานของเยาวชน และปัญหาของเศรษฐกิจระดับชาติ และแนวโน้มระยะยาว เช่น การนำเอาวิธีการแบบอุตสาหกรรมมาใช้ในบ้านเมือง และการประยุกต์ใช้เทคโนโลยี ทั้งหมดนี้ ได้อธิบายให้เห็นถึงว่า การเปลี่ยนแปลงในสิ่งแวดล้อม สามารถมีอิทธิพลต่อการจัดการศึกษาในโรงเรียนอย่างไร โรงเรียนคงรับรู้ถึงการเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ว่า เป็นการยับยั้งหรือ

ขัดขวางความคิดและการวางแผนของโรงเรียนเอง หรือไม่ก็ในลักษณะว่า การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวได้ให้สิ่งท้าทายและโอกาสสำหรับหลักสูตรชนิดใหม่ โรงเรียนมักจะตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงอันกว้างขวางเหล่านี้ ในแนวทางของการสะท้อนความคิดและแนวทางในลักษณะดัดแปลงความคิด สิ่งดังกล่าวนี้เกือบจะไม่พอเพียง เพราะว่าการเปลี่ยนแปลงโดยตัวของมันเอง ต้องการให้มีการพิจารณาทางการศึกษาว่าอะไรเกิดขึ้น ทำไมจึงเกิด เพื่อได้ทราบถึงความสำคัญของการเปลี่ยนแปลงนั้นๆ ที่มีต่อความต้องการของหลักสูตร เพื่อที่จะช่วยเหลือให้ภาระที่ยากและต้องใช้เวลาเหล่านี้ ตัวแทน อย่างเช่น ศูนย์พัฒนาหลักสูตรและคณะกรรมการระดับชาติจึงได้ถูกตั้งขึ้น พวกศูนย์และกรรมการสามารถจัดเตรียมจุดเน้นสำหรับโปรแกรมการพัฒนาในขอบเขตที่กว้างหรือการเปลี่ยนแปลงที่จำเป็นทางด้านนโยบาย โรงเรียนสามารถใช้วัสดุและข้อเสนอของโรงเรียน ในงานการพัฒนาของโรงเรียนเองได้ สถาบันอื่นๆ และสมาคมในวิชาชีพทางการศึกษาสามารถเป็นแหล่งสำคัญของการสนับสนุนโรงเรียนในการพัฒนาหลักสูตร การศึกษาของครูและโปรแกรมการพัฒนาทางวิชาชีพ เป็นส่วนประกอบที่สำคัญต่อการพัฒนาหลักสูตร เป็นสิ่งที่จำเป็นจะต้องระดมมาสนับสนุนบทบาททางหลักสูตรของโรงเรียน

จุดเริ่มต้นในการอภิปรายเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน เป็นความคิดเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลง การพัฒนา บทบาทและภารกิจของโรงเรียน และความคิดรวบยอดเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงของหลักสูตร เพราะว่าไม่มีสิ่งใดเลยในสิ่งเหล่านี้ที่สามารถจะเข้าใจได้โดยแยกจากสิ่งแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรม และจุดประสงค์ทางการศึกษา เจตนารมณ์ แผน และนโยบาย ที่รวมตัวเป็นลักษณะของสิ่งแวดล้อมเหล่านั้น

บริบทที่เหมาะสมสำหรับการทำความเข้าใจกับการปฏิบัติในระดับโรงเรียนในเรื่องเกี่ยวกับหลักสูตร ไม่ใช่เป็นเพียงแต่สิ่งต่างๆที่เกิดขึ้นในโลกปัจจุบันของโรงเรียนเองเท่านั้น แต่รวมถึงชุมชนในท้องถิ่น องค์กรและกลุ่มที่โรงเรียนเลือกที่จะระบุ บริบทเหล่านี้ปัจจุบันได้ขยายกว้างออกไปสู่ระบบการศึกษาระดับชาติตลอดจน

พลังสำคัญที่มีอิทธิพลเหนือการศึกษาในระดับดังกล่าว เช่น ความต้องการทางการ
ปกครอง เศรษฐกิจ เทคโนโลยี พอๆกับความต้องการทางการศึกษา

ความจำเป็นที่โรงเรียนจะต้องวางแผนและกำหนดโครงสร้างใหม่

เมื่อมองการวิเคราะห์โดยรวมตลอดทั้งหมด กิจกรรมที่ริเริ่มขึ้นจาก

โรงเรียน บทบาทของโรงเรียน และสิ่งท้าทายที่มีต่อโรงเรียน เป็นหัวข้อปัญหาที่เกิดขึ้น
ซ้ำแล้วซ้ำอีก เหตุผลที่เป็นไปก็คือว่า โรงเรียนต่างๆในอนาคตนั้นคงต้องเผชิญกับ
การจัดการเรียนการสอนภายใต้นโยบายหลักสูตรที่เกี่ยวกับเรื่องเหล่านี้มากขึ้น เช่น
การแก้ปัญหา การวิจัยปฏิบัติการขนาดย่อยๆ และการปรับตัวต่อแรงกดดันภายนอก
ดังนั้นโรงเรียนคงจะจำเป็นต้องวางแผน และกำหนดโครงสร้างใหม่

(Skilbeck, 1984 : 205-206) ทั้งนี้เพื่อสนองจุดประสงค์ต่อไปนี้ เช่น

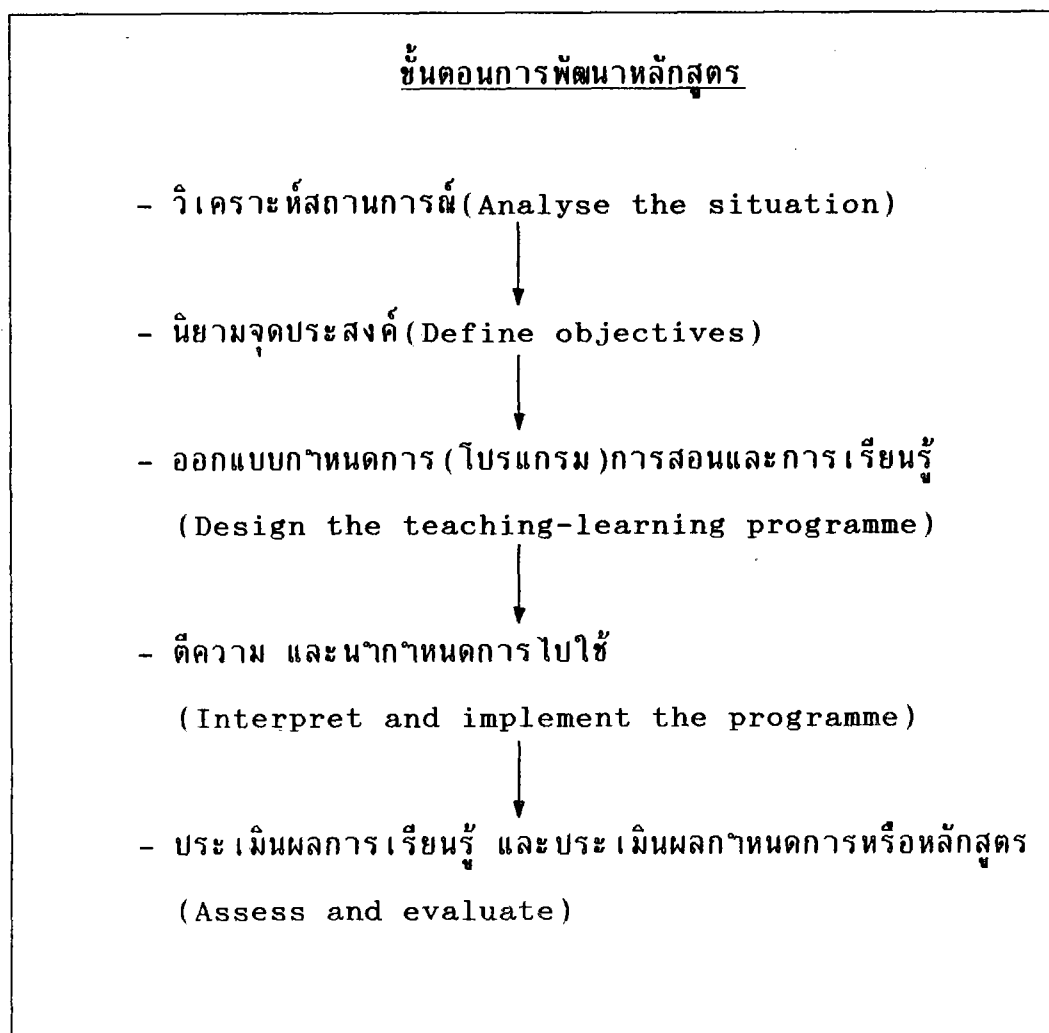
1. เพื่อจัดระบบหรือจัดองค์การของโรงเรียนเอง และเพื่อให้เริ่มมี
เครื่องมือพร้อมที่จะรวบรวม ตรวจสอบ ข้อมูลข่าวสารเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงของ
ระบบการศึกษา และสิ่งแวดล้อมทางสังคมโดยทั่วไป
2. เพื่อจะมีบทบาทหลักในลักษณะการสร้างและการสร้างสรรค์ และ ไม่
เพียงแต่การดัดแปลงหรือสะท้อนความคิดหรือนโยบายตามหลักสูตร บทบาทในการ
พิจารณาหรือวิจารณ์หลักสูตรโดยรวม การประเมินผลหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตร
จัดใส่กระบวนการเหล่านี้ภายในกรอบงานการวางแผนและทำให้เกิดแผนแบบหลักสูตร
ที่มั่นคงขึ้นมา
3. เพื่อค้นหาวิธีการที่เป็นไปได้ในทางปฏิบัติและประหยัด เพื่อที่จะแบ่งปัน
ความรับผิดชอบเกี่ยวกับหลักสูตรระหว่าง สมาชิกผู้มีส่วนร่วมของโรงเรียนเอง (พ่อแม่
ผู้ปกครอง ชุมชนท้องถิ่น นักเรียน ครู คณะทำงานที่เกี่ยวข้อง) กับ หน่วยงานบริหาร
การศึกษาระดับท้องถิ่นและตัวแทนระดับชาติ
4. เพื่อส่งเสริมสมรรถภาพของโรงเรียน ในการสื่อสารและปรับปรุง
ภาพลักษณ์ของโรงเรียนในสังคมซึ่งไม่ยอมรับว่า หลักสูตรเป็นกิจวัตรของโรงเรียน
แต่เพียงฝ่ายเดียว หรือโรงเรียนสามารถต้านกระแสแห่งความเปลี่ยนแปลงได้

การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ ได้รับการเสนอบนข้อตกลงเบื้องต้นที่ว่า

- 1) โรงเรียน โดยภาพรวมยัง ไม่ได้รับการออกแบบมา ให้มีทรัพยากรและ ได้รับการจัดการให้มีลักษณะ เป็นศูนย์ที่มีพลัง สำหรับการสร้างหลักสูตร
- 2) โรงเรียนควรจะได้รับการให้กำลังใจหรือสนับสนุนให้ควบคุม หรือมีสิทธิในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรให้มากขึ้น
- 3) โรงเรียนคงจะไม่แสดง หรือดำเนินการอย่างอิสระ แต่ ประสานนโยบาย แผน และกำหนดการ (โปรแกรม) ของโรงเรียน เข้ากับสิ่งที่มาจาก ระบบการศึกษาระดับชาติ

รูปแบบของแผนแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

จากปรัชญา ความคิด บริบท ความจำเป็น เงื่อนไขต่างๆ ตลอดจน ตัวอย่างการดำเนินงานที่ผ่านมาและประสบการณ์เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบ มีฐานมาจากระดับโรงเรียน สกิลเบ็ก ได้นำเสนอ รูปแบบของแผนแบบการพัฒนา หลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ดังภาพประกอบ 17 (Skilbeck. 1984 : 230-239)



ภาพประกอบ 17 แผนภูมิรูปแบบของแผนแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก
ระดับโรงเรียน

1. วิเคราะห์สถานการณ์

เค้าโครงข้อเสนอสำหรับการวิจารณ์หลักสูตร การประเมินหลักสูตร
หรือการพัฒนาหลักสูตร มักจะสมมุติสถานการณ์ล่วงหน้า ซึ่งอาจจะขนาดใหญ่อย่างของ
โรงเรียนประถมศึกษาของทั้งประเทศ หรือขนาดการสอนดนตรีในโรงเรียนมัธยมของ

หน่วยงานการศึกษาระดับท้องถิ่น หรือในลักษณะที่จำกัดอย่างในรายวิชาเลือกทางด้านภาษาที่สองของระบบวิชาเลือกของโรงเรียน คำว่า 'สถานการณ์' สำหรับโรงเรียนในประเทศอังกฤษนั้น อาจจะหมายถึงสิ่งเหล่านี้ทั้งหมดคือ หลักสูตรที่มีอยู่ของโรงเรียนที่กำหนดให้ ข้อตกลงเบื้องต้น ลักษณะคุณสมบัติและความสัมพันธ์ทางสังคม ในบริบทของแผนนโยบายของหลักสูตรของอำนาจการบริหารการศึกษาระดับท้องถิ่นและระดับชาติและความจำเป็นเร่งด่วนที่ปรากฏออกมา

ในการวิเคราะห์สถานการณ์นี้ สกิลเบ็ก (Skilbeck) กล่าวว่าเราต้องเริ่มด้วยการหาวิธีการในการอธิบายว่าหลักสูตรของโรงเรียนเป็นอย่างไร ไม่ใช่เพียงแค่ข้อความในจุดมุ่งหมาย โครงร่างของรายวิชา ฯลฯ แต่เป็นสิ่งที่สภาโรงเรียนเรียกว่า 'หลักสูตรที่บังเกิดผลจริง' (The Effective Curriculum) คือสิ่งที่นักเรียนกำลังเรียนรู้ ในหรือนอกห้องเรียน ในรูปแบบหรือนอกรูปแบบ คู่มือของสภาโรงเรียนที่ชื่อ The Practical Curriculum ได้เสนอวิธีการปฏิบัติในการวิเคราะห์ โดยการติดตามดูแลประสบการณ์การเรียนรู้ของเด็ก เขียนแผนงานที่มีรายละเอียดขึ้น เตรียมการสังเกตกิจกรรมของโรงเรียน ฯลฯ ในทำนองเดียวกัน มีข้อเสนอแนะที่มีประโยชน์อีกอย่างซึ่งเป็นงานที่ยากพอๆกับที่กล่าวข้างต้น คือการที่ได้มาซึ่งข้อมูลทั่วไปของนักเรียนด้วย (Skilbeck. 1984 : 233 ; citing Schools Council. 1981 : chapters iii and iv)

แผนงานที่ครอบคลุมสิ่งที่กล่าวมานี้ มีอยู่ในโรงเรียนจำนวนมากเรียบร้อยแล้ว และการที่จะอ้างอิงถึงสิ่งเหล่านี้อาจจะทำในกรณีที่จะแนะนำถึงปัจจัยที่จำเป็นต้องนำมาพิจารณา และตัวอย่างของการวิเคราะห์ต่างๆที่ครูจัดทำขึ้น เกี่ยวกับบริบทสภาพการณ์ และหลักฐานของการเรียนรู้ (Skilbeck. 1984 : 233 ; citing Blenkin and Kelly. 1983 : chapters 2-7 ; Galton et al. 1980 ; Gammage. 1982 : chapters 2 and 7 ; Mitchell. 1984 ; Rowntree. 1977)

‘สถานการณื’ ที่กำลังอ้างถึงนี้ อย่างไรก็ตาม รวมถึงไม่เพียงแต่การรับรู้เกี่ยวกับหลักสูตรของครูเท่านั้น แต่รวมถึงการตระหนักในตนเองของครูเองที่สะท้อนออกมาด้วย ครูวัยหนุ่มสาว โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ต้องเข้าสู่สถานการณืของการเรียนการสอนด้วยสถานการณืของพวกเขาเอง และหลักสูตรมักเป็นส่วนที่พัฒนาเพิ่มขึ้นของค่านิยมของพวกเขาเองและส่วนที่เกี่ยวข้อง ซึ่งพวกเขาจำเป็นต้องให้ความสนใจ (Skilbeck. 1984 : 233 ; citing Dow. 1982)

สิ่งที่เรียกกันว่า ‘หลักสูตรแฝงเร้น’ เป็นอย่างไร เราจะบรรลุถึงโครงสร้างค่านิยมที่เน้นของโรงเรียนอย่างไร หรือบรรลุถึงระบบข่าวสารของกฎพิธีกรรม ความสัมพันธ์ และความคิดที่นักเรียนมีต่อการเรียนรู้ค่านิยมและคนอื่นๆ ที่นักเรียนคาดหวังมาโรงเรียน อย่างไร สิ่งที่น่าเอาข่าวสารทางสังคมเกี่ยวกับสถานภาพ การมีอำนาจเหนือ ความรู้ที่เป็นค่านิยมและไม่เป็นค่านิยม แนวทางในการประพฤติที่สมควรและไม่สมควร ฯลฯ มาสู่ผู้เรียน สิ่งนี้เป็น หลักสูตรแฝงเร้น (The Hidden Curriculum) ซึ่งบ้างก็ว่าเป็น หลักสูตรที่แท้จริง (The Real Curriculum) (Skilbeck. 1984 : 22 ; citing Bernstein. 1977 ; Giroux 1980 ; Gordon. 1982) อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่าแปลกใจว่า มีการพูดกันน้อยมากเกี่ยวกับว่า อะไร ที่ครูและโรงเรียนต้องทำเกี่ยวกับหลักสูตรแฝงเร้น นอกเหนือจากที่รู้ถึงความมีอยู่ของหลักสูตรแฝงเร้น การทราบถึงข้อรายการต่างๆ ของหลักสูตรแฝงเร้นนั้นมีประโยชน์ เพราะการวางแผนหลักสูตรโดยทราบในสิ่งดังกล่าว ย่อมฉลาดกว่าที่จะวางแผนหลักสูตรบนความไม่รู้ข้อมูลดังกล่าว มีบางอย่างที่ขัดกันอยู่บ้างที่ลักษณะการมองอนาคตหรือการคาดหวังของหลักสูตรที่วางแผนไว้ จะมีทิศทางที่ผิดหรือขัดกับบางลักษณะของหลักสูตรแฝงเร้น แต่อย่างไรก็ตาม ในการวิเคราะห์สถานการณืเราให้หลักสูตรแฝงเร้นเป็นส่วนหนึ่งของข้อมูลสำหรับการวางแผน ทั้งไม่ละเลยและไม่นำมาอย่างไม่เจตนา แต่ด้วยการประเมินค่าถึงความสำคัญทางการศึกษา และประโยชน์ใช้สอยที่เป็นไปได้ของข้อมูลดังกล่าว

คำถามสำคัญที่ใช้ ถาม-ตอบ ในการวิเคราะห์สถานการณ์ คำถามเหล่านี้สามารถรวมเป็นกรอบลำดับคำถาม สำหรับการพิจารณาหรือการวิจารณ์หลักสูตรภายในโรงเรียนได้ ซึ่งมีดังนี้

ภายในโรงเรียน

- 1) อะไรคือหลักสูตรที่เป็นอยู่ รวมทั้งกฎของโรงเรียน พิธีกรรม และ ค่านิยม
- 2) อะไรคือประสบการณ์จากหลักสูตรของนักเรียน (ที่นักเรียนได้กระทำ ที่นักเรียนรับรู้)
- 3) อะไรคือบริบททางหลักสูตรภายในโรงเรียน (ตัวอย่างเช่น บรรยากาศทางสังคม แบบของการปฏิบัติงาน ฯลฯ)
- 4) ความเข้มแข็งและสมรรถภาพของคณะทำงานเป็นอย่างไร
- 5) ทรัพยากรที่จะใช้กับหลักสูตรมีอะไรบ้าง

ในสิ่งแวดล้อมที่กว้างออกไป

- 6) เพื่อนบ้าน ชุมชน สังคม ที่เรากำลังบริการ เป็นเช่นไร
- 7) นโยบายสำคัญทางการศึกษา ที่เราต้องดำเนินการให้บรรลุเป็นอย่างไร มีอะไรบ้าง
- 8) ทรัพยากรหรือการสนับสนุนอะไรบ้างที่จะนำมาใช้ได้ (หน่วยงาน บริหารการศึกษาระดับท้องถิ่น ชุมชน ศูนย์ของครู สถาบันผลิตครู งานวิจัย ฯลฯ)
- 9) มีการเปลี่ยนแปลง มีเค้าโครงข้อเสนอ และมีการพัฒนาอะไรบ้าง ในการปฏิบัติเกี่ยวกับหลักสูตรและความคิดเกี่ยวกับหลักสูตร ที่สามารถเป็นประโยชน์สำหรับการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนในที่นี้ได้

โดยสรุป คำถามที่ต้องถามคือ ‘ปัญหาหลักสูตรของโรงเรียนคืออะไร และความจำเป็นหรือความต้องการในเรื่องหลักสูตรมีอะไรบ้าง เราจะสนองตอบสิ่งเหล่านั้นได้อย่างไร’

2. นิยามจุดประสงค์

การวิเคราะห์สถานการณ์ ได้นำไปสู่การอภิปรายในจุดประสงค์ การกระจ่างชัดในปัญหาและความต้องการ อย่างน้อยที่สุดก็แสดงให้เห็นถึง เหตุผล บางอย่างของวัตถุประสงค์ นิัยของจุดมุ่งหมายที่ยัง ไม่ได้รับการตอบสนอง ความรู้สึก หรือเหตุผลที่ว่าสิ่งต่างๆย่อมแตกต่างกัน และทำไมบางอย่างอาจจะและควรจะ ได้รับการกระทำเพื่อทำให้เป็นอย่างนั้น สำหรับในการเขียนจุดประสงค์นั้น สกิลเบ็ก (Skilbeck. 1984 : 235) ได้ให้ข้อเสนอแนะไว้บางประการดังนี้ คือ

1) จุดประสงค์ในหลักสูตรควรจะ เขียนขึ้นในลักษณะ การเรียนรู้ที่ พึงปรารถนาของนักเรียน และในลักษณะการกระทำหรือการสอนของครูและสิ่งต่างๆ ที่สัมพันธ์กับครู ที่จะส่งผลหรือมีอิทธิพลต่อหรือทำให้เกิดการเรียนรู้เหล่านั้น จุดประสงค์เหล่านั้นจำเป็นต้องกระจ่างชัด รัดกุม และอยู่ในวิสัยที่ผู้เรียนสามารถ เข้าใจได้ด้วยตนเอง

2) จุดประสงค์มีทิศทางและไม่หยุดนิ่ง เพราะว่าต้องมีการทบทวน หรือวิจารณ์กัน ต้องมีการแก้ไข และหากจำเป็นก็กำหนดขึ้นใหม่ให้ดียิ่งขึ้น ตามที่ กระบวนการเรียนการสอนได้สะท้อนให้เห็น

3) จุดประสงค์จะได้มาซึ่งความถูกต้อง เป็นที่ยอมรับ ก็โดยการที่ จุดประสงค์เหล่านั้นมีความสัมพันธ์กันอย่าง เป็นระบบกับจุดมุ่งหมายทั่วไปและกับความ เหมาะสมในการปฏิบัติ ของการสอนและการเรียนรู้ และโดยวิธีการหรือลักษณะ ของ การสร้าง และการยอมรับจุดประสงค์มาใช้ในโรงเรียน มีปัญหามากมายในขั้นตอนนี้ แต่กระนั้นก็ยังต้องการที่จะแสดงให้เห็นว่า จุดประสงค์ต่างๆนั้นมีเหตุผลและความ ถูกต้องชอบธรรมตามกฎหมาย เป็นพื้นฐาน

4) มีจุดประสงค์หลายชนิดด้วยกัน จุดประสงค์ที่กว้างและเป็น จุดประสงค์ทั่วไปกับจุดประสงค์ที่เฉพาะเจาะจง จุดประสงค์ระยะยาวกับจุดประสงค์ ระยะสั้น จุดประสงค์ที่เป็นความคิดในขั้นที่สูงขึ้นกับจุดประสงค์ในขั้นที่ต่ำกว่า เช่น เกี่ยวกับข้อมูลหรือความจำ จุดประสงค์ที่เฉพาะเจาะจงในรายวิชา กับจุดประสงค์

ที่ครอบคลุมกว้างขวาง ฯลฯ คณะทำงานเกี่ยวกับจุดประสงค์จำเป็นต้องพิจารณา
เลือกและกำหนดชนิดของจุดประสงค์เหล่านั้น ให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและลักษณะ
การปฏิบัติในหลักสูตรนั้น (Skilbeck, 1984 : 235; citing Davies, 1976 :
chapters 6-9)

5) การสร้างจุดประสงค์ของหลักสูตร จำเป็นต้องเป็นการร่วมมือ
กันหลายฝ่ายที่เกี่ยวข้อง เช่น นักเรียน-ครู พ่อแม่และชุมชน-นักวิชาการ

3. ออกแบบกำหนดการการสอน-การเรียนรู้

โรงเรียนอาจจะคิดเป็นลำดับขั้นตอน เกี่ยวกับแผนแบบของ

กำหนดการภายใต้หัวเรื่องทั่วไปสองสามเรื่อง เช่น จะสอนอะไร และนักเรียนจะ
เรียนรู้อะไร สำหรับความประณีตพิถีพิถันในเรื่องเหล่านี้ จำเป็นต้องปรึกษาใน
รายละเอียด เช่น วรรณคดีที่เกี่ยวข้องเฉพาะรายวิชาในหัวข้อนี้ ในขั้นตอนนี้
พิจารณากันในลักษณะทั่วไป ในลักษณะหลักการของแนวปฏิบัติไม่ใช่รายละเอียด

แผนแบบของกำหนดการการสอนและการเรียนรู้ จะเกี่ยวข้องกับ
การตัดสินใจ (Skilbeck, 1984 : 235-236) เกี่ยวกับ

1) ข้อมูลพื้นฐานหรือทิศทางของหลักสูตร เช่นกลุ่มของประสบการณ์
ในหลักสูตรแกน หรือความชำนาญพิเศษทางด้านวิชาการ หรือหลักสูตรวิชาเลือกที่
เปิดให้เลือกตามความสนใจ

2) การจัดกลุ่ม และการรวมสาระของวิชา

3) การจัดกลุ่มของนักเรียน เช่น จัดให้เด็กเก่งเด็กอ่อนเรียน
รวมกัน เด็กที่สนใจต่างกันเรียนรวมกัน หรือจัดกลุ่มตามความสนใจพิเศษ

4) ความสัมพันธ์ของการเรียนรู้ในกลุ่มวิชาที่แตกต่างกัน กับ
จุดประสงค์ทั้งหมดของหลักสูตร ซึ่งสิ่งนี้เป็นเรื่องที่สำคัญเป็นพิเศษแต่มักจะถูกละเลย
ในการวางแผน

5) ขอบเขต ลำดับก่อนหลัง และโครงสร้างของเนื้อหาการสอน

6) สถานที่ ทรัพยากร วัสดุ เครื่องมือ

- 7) วิธีการในการสอนและการเรียนรู้ที่ได้เสนอไว้
- 8) ความจำเป็นในการจัดคณะทำงาน และการจัดสรร แต่งตั้ง
- 9) การจัดตารางปฏิบัติงาน และกำหนดรายการ

การใช้แนวปฏิบัติในการวางแผนที่เสนอไว้นี้ กับการพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน และกระทำภายใต้แนวทางของนโยบายระดับชาติและแผนแบบสำหรับหลักสูตรแกนนั้น ไม่จำเป็นต้องมีผลออกมาในลักษณะของการควบคุม หรือ จัดกระทำต่อหลักสูตรของโรงเรียนจากภายนอก การตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรโดยโรงเรียน เมื่อจัดการอย่างชำนาญและเป็นระเบียบเรียบร้อยแล้ว ย่อมสามารถเอื้ออำนวยต่อความเป็นอิสระของโรงเรียนเองได้ โรงเรียนสามารถ และควร กำหนดจุดประสงค์ และจัดกำหนดการการสอนและการเรียนรู้ในสถานการณืและสำหรับสถานการณ์ที่ได้นิยามไว้ของโรงเรียนแต่ละโรงเรียนเอง โรงเรียนสามารถและควรใช้เกณฑ์การพิจารณาและการตัดสินใจคุณค่าของโรงเรียนเอง ในการตีความหมาย การนำกำหนดการไปใช้ และการวัดผลประเมินผลนักเรียน ตลอดจนการประเมินผล การปฏิบัติงานทั้งหมดในเรื่อง การวางแผน การออกแบบ และการนำหลักสูตรไปใช้ เวลาและความพยายามที่ให้แกการตัดสินใจในการออกแบบกำหนดการการสอนและการเรียนรู้ตามที่ได้กล่าวมาข้างต้นนั้น จะได้รับการยืนยันในผลที่ได้ด้วยผลของการเรียนรู้ของนักเรียน และโดยสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนเองที่แสดงออกมาให้เห็น

4. การตีความ และการนำกำหนดการ (programme) ไปใช้ให้บังเกิดผล

วัตถุประสงค์ในการวางแผนและออกแบบหลักสูตร ก็คือการทำให้หลักสูตรบังเกิดผลในพื้นที่ใดพื้นที่หนึ่ง โดยเฉพาะและประเมินผลที่ได้รับ ผลลัพธ์สุดท้ายทั้งหมดจากกิจกรรมการวางแผนและออกแบบหลักสูตร จะพิจารณาได้จากผล การสอนและการเรียนรู้ที่น่าพอใจที่ได้เกิดขึ้น ซึ่งไม่มีแผนหรือแผนแบบใดที่สามารถ ประกันหรือรับรองในสิ่งนี้ได้ แผนในลักษณะ โครงสร้างสำคัญของความเป็นเหตุเป็น ผล การมองการณ์ไกล และการจัดองค์การอย่างเตรียมพร้อม จะต้องประกอบด้วย

กันกับการสำนักในวิชาชีพของครู และการได้รับการสนับสนุนโดยการติดตามควบคุมดูแล การทบทวน และการประเมินผลอย่างสม่ำเสมอ เพื่อพิจารณาว่าการวางแผนและการออกแบบจะคุ้มค่าไหม สิ่งต่างๆจะเกิดขึ้นตามที่เจตนาหรือตั้งใจหรือไม่ จะมีผลลัพธ์ออกมาและได้ประโยชน์หรือคุ้มค่าหรือไม่ โรงเรียนต่างๆนั้น โดยหลักการแล้ว ไม่ได้แตกต่างไปจากสิ่งแวดล้อมทางการศึกษาที่กว้างขวางภายนอก เมื่อมีการเสนอให้มีการเปลี่ยนแปลงหรือเริ่มโครงการ สภาพการณ์ต่างๆที่อาจมีอยู่ เช่น ปัญหาของการยอมรับ การนำไปใช้ให้บังเกิดผล และการทำให้สัมฤทธิ์ผลในภาระหน้าที่ที่เผชิญหน้า การต้องรับมือกับความไม่แน่นอนความสับสนการขัดขวางหรือความไม่เอาใจใส่ไม่แยแส การที่ต้องยืดหยุ่นเพียงพอที่จะปรับหรือแก้ไขตามสภาพการณ์ได้ ปัญหาเหล่านี้ได้เกิดขึ้นภายในโรงเรียนในช่วงของการนำโครงการระดับชาติไปใช้ แต่อย่างไรก็ตาม ขอบเขตความรับผิดชอบหลักเกี่ยวกับหลักสูตรและการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรในโรงเรียนไม่ได้ครอบจักรวาลหรือเป็นข่าวสารพัดโรคที่จะรับมือกับทุกสิ่งทุกอย่างได้ รายงานหลายชิ้นในวารสาร Readings ได้รายงานในจุดนี้ว่า การพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียน มักจะดำเนินการไปได้ด้วยความริเริ่มของผู้ที่นำนวัตกรรมเข้ามา และความริเริ่มของผู้ที่กระตือรือร้นหรือผู้ที่ศรัทธาในโรงเรียนเอง เช่น บางทีอาจจะเป็นผู้ดำเนินการโครงการที่ทำการศึกษา หัวหน้าภาควิชา หรืออาจารย์ใหญ่โรงเรียนประถมศึกษาที่มีความกล้าและเชื่อมั่น ดังนั้นปัญหาของการสื่อสาร การมีค่านิยมและความคาดหวังร่วมกัน ปัญหาของความแตกต่างกันในการตีความ ปัญหาของการนำไปใช้ที่ไม่เหมาะสม ปัญหาเหล่านี้ได้เกิดขึ้นบ่อยๆ

ในการพัฒนาหลักสูตรโดยโรงเรียน ควรที่จะทำให้แน่ใจว่า แผนซึ่งจัดทำโดยโรงเรียนจะถูกทำให้บังเกิดผล หรือโรงเรียนได้นำไปใช้จริงๆ มีเหตุผลที่ดีหลายประการ พวกเรายอมรับว่า หลักสูตรควรจะได้รับการวางแผนและออกแบบในรายละเอียดโดยผู้ที่อยู่ในโรงเรียน รวมทั้งครูทั้งหลาย ซึ่งมีความรู้หรือทราบข้อมูลเกี่ยวกับสิ่งที่นักเรียนสนใจหรือตั้งใจ เพื่อที่จะแน่ใจว่า คุณสมบัติต่างๆของนักเรียนกับความต้องการนั้นจะสอดคล้องหรือเหมาะสมกัน หลักสูตรที่กำลังพูดถึงนี้เช่นกัน

ควรจะได้รับ การออกแบบในส่วนหลักๆหรือส่วนใหญ่โดยผู้ที่รับผิดชอบในเรื่องการสอน เพื่อที่จะให้แน่ใจถึงการตกลงใจในการะรับผิดชอบ และกำหนดรายการในเชิงปฏิบัติ และความเหมาะสมสอดคล้องกับสมรรถภาพของครู การตีความหลักสูตรและการนำหลักสูตรไปใช้โดยครู ในแผนแบบที่ครูได้คิดขึ้นมา นั้น ควรจะดีกว่ารูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบอื่น

5. ประเมินผลการเรียนรู้ และประเมินผลกำหนดการหรือหลักสูตร

การประเมินผลการเรียนรู้และการประเมินผลหลักสูตร เป็นหัวข้อที่กว้างมาก แต่ที่จะกล่าวนี้เน้นให้ความสนใจที่ การวัดผลประเมินผลในวงจรการพัฒนาหลักสูตร Assessment และ Evaluation ไม่เหมือนกัน แต่ก็สัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด สำหรับวัตถุประสงค์ครั้งนี้ Assessment ในหลักสูตรเป็นกระบวนการของการตัดสินใจตัดสินคุณค่าในศักยภาพการเรียนรู้และการปฏิบัติของนักเรียน ส่วน Evaluation หมายถึง การรวบรวมหลักฐานและตัดสินคุณค่าเกี่ยวกับหลักสูตร ประกอบด้วยกระบวนการของการวางแผน การออกแบบ และการนำไปใช้ การประเมินผลหลักสูตร แต่อย่างไรก็ตามก็ไมควรที่จะละเลยการปฏิบัติหรือแสดงออกของนักเรียน เพราะว่าการปฏิบัติเหล่านั้นเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรในลักษณะที่เกิดประสบการณ์มาแล้ว และเพราะว่าคุณภาพของการปฏิบัติจะบอกถึงบางสิ่งบางอย่างเกี่ยวกับคุณภาพของหลักสูตรได้ สำหรับวัตถุประสงค์ในทางปฏิบัติ นั้น กระบวนการทั้งสองอย่างจะแยกออกจากกัน การวัดผลประเมินผลการเรียนรู้หรือการประเมินผล การปฏิบัติของนักเรียนเป็นเรื่อง เกี่ยวกับการนิยามและการเห็นด้วยในมาตรฐานที่จะต้องบรรลุถึง (เกณฑ์) การกำหนดชั้นงาน การสังเกตและบันทึกการทำงาน การสอน และการรายงานผล จากทรรศนะทางหลักสูตร การประเมินผลการเรียนรู้หรือการประเมินผลการปฏิบัติของนักเรียน ที่หลากหลาย ครอบคลุม และต่อเนื่อง (ประเมินบ่อยๆ หลายครั้ง) เป็นสิ่งที่จำเป็น และสามารถใช้อย่างมีประสิทธิภาพใน กระบวนการทบทวนหรือวิจารณ์หลักสูตร จากเหตุผลดังกล่าวนี้ทำให้เราต้องเปลี่ยนการเน้นจากการประเมินในลักษณะกิจกรรมรวบยอด ไปสู่การประเมินในลักษณะ

การวินิจฉัยเกี่ยวกับทั้งผู้เรียนและผู้ออกแบบหลักสูตร ในทำนองเดียวกัน ธรรมชาติของวงจรการพัฒนาหลักสูตร ได้แสดงลักษณะสำคัญของ หน้าที่และการทำงานของ การประเมินผลหลักสูตร ในลักษณะที่เน้นการอภิปราย การพิจารณาไตร่ตรอง และการปฏิบัติ ซึ่งทำให้เกิดความต่อเนื่องในวงจรการวางแผนทั้งหมด

ในขณะที่โรงเรียนต้องการ กำหนดรายการที่ได้เตรียมอย่างดี ใช้ได้ในทางปฏิบัติและมีประโยชน์สำหรับการสังเกตและการประเมินผลนักเรียน (รวมถึงการประเมินผลตนเองของนักเรียน) ขณะเดียวกันโรงเรียนก็ต้องการ กำหนดรายการ ซึ่งได้ออกแบบและเอื้อต่อการประเมินหลักสูตรด้วย ได้มีการพยายามสร้างกำหนด-รายการดังกล่าวนี้ แต่การปฏิบัติที่มีอยู่ในโรงเรียนทั่วไปนั้น เป็นไปในลักษณะปฏิบัติกันเป็นบางครั้งบางคราว หรือช่วงระยะใดระยะหนึ่ง หรือในเพียงบางส่วนของ การประเมินหลักสูตร หรือ ไม่ปฏิบัติเลย พฤติกรรมเหล่านี้ได้แสดงว่า เครื่องมือที่ใช้ และแนวปฏิบัติที่ใช้ นั้น ไม่เหมาะสม มีบทบาทสำหรับโรงเรียนที่จะกระทำตรงจุดนี้ เหมือนอย่าง ในส่วนอื่นๆของการวางแผนและการออกแบบหลักสูตร ก็คือ การทดลองและพัฒนาเครื่องมือและแนวปฏิบัติดังกล่าว เพื่อให้เหมาะสมและปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพในโรงเรียน

สำหรับขั้นตอนในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนนี้ เบรดี (Brady, 1987) ได้นำเสนอและอธิบายในอีกลักษณะหนึ่งที่ไม่ได้มีรูปแบบเฉพาะเหมือน สคิลเบ็ค กล่าวคือ เบรดี ได้นำเสนอในลักษณะกว้างออกไป โดยกล่าวถึงขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรที่เป็นหลักสำคัญซึ่งใช้กันในการพัฒนาหลักสูตร โดยทั่วไป แต่เลือกมาใช้ในสถานการณ์การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนในลักษณะที่ให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์สถานการณ์มากทั้งในขั้นตอน เริ่มต้นและขั้นตอนต่อเนื่องในการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งขั้นตอนดังกล่าวที่ เบรดี นำมาอธิบาย ให้รายละเอียดเป็นความรู้ที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรไว้ เช่น

-การวิเคราะห์สถานการณ์

-ทฤษฎีที่สนับสนุน เช่น ปรัชญา จิตวิทยา สังคมวิทยา ซึ่งจะนำมาประกอบ

การพิจารณา จุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการ ตลอดจนแนวปฏิบัติในการวัดผลและ ประเมินผลต่อไปด้วย

-รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบต่างๆ ที่จะเลือกมาใช้ตามความเหมาะสม เช่น รูปแบบที่เน้นจุดประสงค์ และรูปแบบที่เน้นปฏิสัมพันธ์ระหว่างส่วนประกอบต่างๆ ของหลักสูตร

- การกำหนดจุดประสงค์
- การเลือกเนื้อหา
- การเลือกวิธีการ
- การเลือกแนวปฏิบัติในการวัดและประเมินผล
- การประเมินหลักสูตร

การวิเคราะห์สถานการณ์ นั้น ได้เห็นว่าควรควรประเมินบริบทของหลักสูตร ใหม่อีกครั้ง เพื่อเข้าใจบริบทที่จุดประสงค์หรือประสบการณ์การเรียนรู้ได้ถูกกำหนดขึ้น ครูต้องตรวจสอบสถานการณ์การเรียนรู้ซึ่งประกอบด้วยปัจจัยต่างๆ เช่น ภูมิหลังของ นักเรียนและประสบการณ์ของนักเรียน เจตคติของครูและความชำนาญหรือความ เชี่ยวชาญของครู บรรยากาศของโรงเรียน ทรัพยากร และอุปสรรคจากภายนอก จุดประสงค์ของหลักสูตรจำเป็นต้องเขียนขึ้นใหม่ เพื่อให้สอดคล้องกับความแตกต่าง ของท้องถิ่น และคงจะไม่เขียนขึ้นในลักษณะเป็นมาตรฐานที่จะใช้กับทุกโรงเรียนได้ อีกต่อไป ในการให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์สถานการณ์นี้ ทั้งเบรดี และ สกิลเบ็ก ต่างก็ให้ความสำคัญในส่วนนี้ ดังที่ สกิลเบ็ก (Brady. 1987 : 22 ; citing Skilbeck. 1976 : 79-80)กล่าวไว้ตอนหนึ่งว่า การพัฒนาหลักสูตรเริ่มต้นจาก การตรวจสอบอย่างพินิจพิจารณาต่อสถานการณ์ในระดับโรงเรียน และเพราะว่า ทุกโรงเรียนแตกต่างกันการวิเคราะห์สถานการณ์จึงไม่สามารถถ่ายโอนจาก โรงเรียนหนึ่งไปสู่อีกโรงเรียนหนึ่งได้ เมื่อเข้าใจในสถานการณ์อย่างดีเท่านั้น หลักสูตรจึงจะได้รับการพัฒนาจนเกิดประโยชน์เต็มตามศักยภาพของสถานการณ์นั้นได้

ดังนั้น การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนจึงมีความหมาย
ในลักษณะ รูปแบบของการพัฒนาหลักสูตรที่เริ่มต้นด้วยการวิเคราะห์ปัจจัยต่างๆซึ่ง
ประกอบเป็นสถานการณ์และประเมิณสถานการณ์อย่างต่อเนื่อง เพื่อปรับหลักสูตรให้เป็น
ปัจจุบันเสมอ ซึ่งเป็นกลยุทธ์ในการพัฒนาหลักสูตรที่เข้าใจได้มากกว่ากลยุทธ์แบบเดิม
ที่เป็นรูปแบบที่เน้นจุดประสงค์เป็นหลัก ซึ่งจะเริ่มต้นด้วยจุดประสงค์แต่ไม่ได้ให้
รายละเอียดเกี่ยวกับแหล่งที่มาของจุดประสงค์เหล่านั้น

ข้อค้นพบจากงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร

โอดัม (Odum, 1986 : 741 -A) ได้ศึกษาการรับรู้ของครูเกี่ยวกับปัจจัยที่เป็นเครื่องมือในการส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ในโครงการ
เปลี่ยนแปลงที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน เช่น การพัฒนาหลักสูตร กระบวนการ
โครงสร้างการจัดองค์การ การฝึกอบรมของการศึกษาระดับประถมศึกษา เขาได้
ตรวจสอบการรับรู้ของครูประถมศึกษา เกี่ยวกับโครงการหลักสูตรที่มีฐานมาจากระดับ
โรงเรียน ในเรื่องการบูรณาการหลักสูตร การปรับปรุงหลักสูตร เพื่อดูว่าครูรับรู้
ปัจจัยอะไรที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง พบว่าโครงสร้างการจัดองค์การที่สนับสนุน
การเปลี่ยนแปลง มีดังนี้ (1)ช่วงเวลาที่เหมาะสม และลำดับขั้นตอนที่มีฐานมาจาก
งานวิจัยในการจัดโครงการต่อเนื่องกระจายไปตลอดปี โดยทดลองทำในขอบเขต
จำกัดแล้วค่อยๆขยายไปสู่รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร (2)แผนแบบโครงการ สำหรับ
การประสานงานขององค์การ การพัฒนาทรัพยากร การทำงานลักษณะข่ายงาน และ
การใช้ประโยชน์จากงานวิจัย (3)กระบวนการที่เกี่ยวข้องกับครู ในการทำงาน
ลักษณะข่ายงานและการประชุมวางแผน การกำหนดปัญหา/การแก้ปัญหา การพัฒนา
คณะทำงาน และการพัฒนาหลักสูตร ฯลฯ (4)การใช้โครงสร้างองค์การที่มีอยู่และ
วัฒนธรรมทางองค์การที่ไม่เป็นทางการ เป็นร่าง สำหรับการสร้างโครงสร้าง
ของโครงการใหม่ (5)การสนับสนุนในการเปลี่ยนแปลงจากฝ่ายบริหาร จากข้อค้นพบ
เหล่านี้ ทำให้เห็นว่าการเปลี่ยนแปลงที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนจะเกิดขึ้นได้

ปัจจัยการสนับสนุนด้านโครงสร้างการจัดองค์การต้องได้รับการปรับปรุงให้สอดคล้องด้วย นอกจากนี้จากงานวิจัยได้พบว่าการรับรู้ในบทบาทของครูได้เปลี่ยนจากผู้ควบคุมมาเป็นผู้อำนวยความสะดวก และความคาดหวังต่อนักเรียนของครูเหล่านั้นได้เปลี่ยนเป็นการให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจและการรับผิดชอบมากขึ้น นอกจากนี้ยังพบว่า การเปลี่ยนแปลงที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียน ได้ทำให้ครูเพิ่มความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง ได้พัฒนาผลงาน มีวิธีการที่หลากหลายในการแก้ปัญหา และได้เพิ่มความรู้และทักษะ

ในการศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของผู้บริหารในการพัฒนาหลักสูตร พรอฟฟิตต์ (Proffitt. 1985 : 344 -A) พบว่า ผู้บริหารปรารถนาที่จะมีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรเพิ่มมากขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการวางแผนเพื่อที่จะสามารถทำให้มีหลักสูตรเพิ่มมากขึ้นสอดคล้องกับความเป็นจริงของโรงเรียนและชุมชนแต่ละแห่ง ลิตเทอเออร์ (Littauer. 1988 : 2604 -A) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการมีส่วนร่วมของครูในการพัฒนาหลักสูตร พบว่าการมีส่วนร่วมของครูในการเขียนหลักสูตรเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการนำหลักสูตรไปใช้ของครู ซึ่งสอดคล้องกับการทบทวนวรรณคดีที่เกี่ยวข้องของลิตเทอเออร์เองว่า การมีส่วนร่วมของครูอย่างแท้จริง และการรับรู้ว่าคุณมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องอย่างจริงจังนั้นเป็นปัจจัยเบื้องต้นพื้นฐานของการนำหลักสูตรไปใช้อย่างประสบผลสำเร็จ และจากการศึกษาของอิงเกอร์เตอร์ (Wingert. 1988 : 1054 -A) เกี่ยวกับระดับของการมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรตามที่เป็นจริงและตามที่ต้องการที่ผู้บริหารและครูรับรู้ ได้พบว่าทั้งผู้บริหารและครูรับรู้ว่าคุณมีส่วนร่วมมาก ในการพัฒนาจุดประสงค์และเนื้อหาของหลักสูตร และในการนำหลักสูตรไปใช้ ส่วนในการประเมินหลักสูตรนั้นครูมีส่วนร่วมบ้าง ทั้งผู้บริหารและครูรับรู้ว่าคุณมีส่วนร่วมในแต่ละ เรื่องของการพัฒนาหลักสูตรมากขึ้นกว่าเดิมหรือปรารถนาที่จะมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรสูงกว่าที่เป็นอยู่อย่างมีนัยสำคัญ ข้อค้นพบได้ให้ข้อสรุปว่าคุณปรารถนาที่จะมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรให้มากกว่าเดิม นอกจากนี้เมื่อศึกษาถึงทัศนคติของการที่ครูหรือโรงเรียนหรือท้องถิ่น

มีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร จากอาจารย์ใหญ่โรงเรียนมัธยมศึกษาในวัฒนธรรมต่างสังคม คือจากประเทศ ออสเตรเลีย แคนาดา อังกฤษ และรัฐจอร์เจีย สหรัฐอเมริกา แฟร์เรลล์ (Farrell. 1989 : 2910 -A) พบว่ามีความแตกต่างกันในวัฒนธรรมต่างสังคมเกี่ยวกับวิธีการและความรับผิดชอบเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร ยกเว้นในเรื่องการมีส่วนร่วมของครูในการพัฒนาหลักสูตรซึ่งได้รับการสนับสนุนอย่างแข็งขันในลักษณะที่เห็นพ้องต้องกัน ผู้บริหารเหล่านั้นเห็นว่าท้องถิ่นและครูควรมีส่วนเกี่ยวข้องและรับผิดชอบในกระบวนการต่างๆของหลักสูตร จากข้อค้นพบของงานวิจัยที่กล่าวมานี้ ล้วนแสดงให้เห็นถึงผลดีหรือความสำคัญของการที่ครูหรือโรงเรียนมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร การมีส่วนร่วมในที่นี้หมายถึงการที่โรงเรียนรวมทั้งครู มีโอกาสหรือมีสิทธิ์ในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรของโรงเรียน

ในกรณีมีเหตุผลสนับสนุนโครงการหรือการพัฒนาที่มีฐานมาจากระดับโรงเรียนเช่นนี้ เมื่อพิจารณาตามที่ โคเฮน (Cohen. 1985 : 1157-1159) ได้อธิบายถึงการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (School-Based Curriculum Development) ว่าเป็นชุดของกระบวนการตัดสินใจที่ต่อเนื่องและเป็นปัจจุบันเสมอเกี่ยวกับ การพัฒนา การนำไปใช้ และการประเมินผลของหลักสูตรและสิ่งที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรทั้งหมด รวมทั้งความปรารถนาที่จะมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับโรงเรียนของตนของสมาชิกทุกคนในโรงเรียน เช่น ผู้บริหาร ครูผู้สอน ผู้ปกครองนักเรียน และนักเรียน โดยจุดเด่นของการที่โรงเรียนมีบทบาทในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรนี้คือ เป็นการพิจารณากันในบริบทของโรงเรียนในท้องถิ่นนั้น หลักสูตรที่ได้อาจได้รับการติดตามหรือกระตุ้นอย่างต่อเนื่องและมีโอกาสได้รับการปรับให้สอดคล้องกับนักเรียนและสัมพันธ์กับความจำเป็นและค่านิยมของชุมชนในท้องถิ่นมากขึ้น และจากการที่โรงเรียนมีบทบาทในการตัดสินใจ ทำให้มีความเป็นของตนเอง ความยืดหยุ่น และความหลากหลายรวมอยู่ บุคลากรและทรัพยากรที่เป็นประโยชน์ในโรงเรียนสามารถจะได้รับการนำมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรได้อย่างเต็มที่ จากคุณสมบัติตามที่กล่าวมานี้ ผู้วิจัยพิจารณาเห็นว่ารูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน

มาจากระดับโรงเรียนสมควรจะได้รับการเผยแพร่และพัฒนาให้ครูในโรงเรียนนำไป
ใช้เพื่อพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนและท้องถิ่นได้ และสมตามความต้องการที่จะ
มีส่วนร่วมและส่วนรับผิดชอบของโรงเรียน ผู้บริหาร ครู และท้องถิ่น ในการพัฒนา
หลักสูตรต่อไป

สรุปแนวคิดที่ได้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน หมายถึง

การวางแผน การออกแบบ การนำไปใช้ และการประเมินผล หลักสูตรหรือ
กำหนดการ (programme) การเรียนรู้ของนักเรียน โดยสถาบันการศึกษาซึ่งนักเรียน
เหล่านั้นเป็นสมาชิกอยู่ ทั้งนี้โดยให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์สถานการณ์ในระดับ
โรงเรียน เพื่อพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียน
แต่ละคน และเหมาะสมกับสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่น และ
กระบวนการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรทั้งหมดเป็นไปอย่างต่อเนื่องและปรับเปลี่ยนปัจจุบัน
เสมอ โดยเน้นที่การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของสมาชิกในลักษณะให้มีการตัดสินใจ
โดยกลุ่มหรือการตัดสินใจร่วมกันของผู้ที่เกี่ยวข้อง เช่น คณะครู นักเรียน ผู้ปกครอง
หรือชุมชน

การพัฒนาหลักสูตรสำหรับโรงเรียน ในลักษณะที่มีประโยชน์หรือได้ผลตาม
เจตนารมณ์จริง ๆ นั้น จะดำเนินไปไม่ได้หากการวิเคราะห์หลักสูตร การวางแผน
การออกแบบ การพัฒนา และนวัตกรรม เกี่ยวกับหลักสูตร ไม่ได้พิจารณาจากบริบท
ของโรงเรียนจริงๆ

การร่างการออกแบบเกี่ยวกับ หลักสูตร เนื้อหา ประสบการณ์การเรียนรู้
หรือกิจกรรม เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อผู้เรียนนั้น จำเป็นต้องอ้างอิงถึง
ความต้องการของผู้เรียน ต้องอาศัยความรู้ความเข้าใจตัวผู้เรียน ต้องใกล้ชิดกับ
ผู้เรียน ซึ่งสิ่งดังกล่าวเหล่านี้โรงเรียนสามารถทำได้ดีที่สุด นอกจากนี้จาก
ความจำเป็นที่อาจต้องมีการดัดแปลง แก้ไข หรือปรับปรุง ในเรื่องแผน กำหนดการ
และแผนแบบสำหรับหลักสูตร เพื่อให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ที่ไม่ได้คาดหมาย
โรงเรียนสมควรมีส่วนร่วมในการที่จะรับผิดชอบดำเนินการในเรื่องดังกล่าวได้
โดยความรับผิดชอบของโรงเรียนแล้ว ไม่ได้เป็นเพียงตัวแทนที่สะท้อนหรือสนองตอบ
ตามความต้องการของสังคมเท่านั้น แต่โรงเรียนมีหน้าที่ในการนำสังคมด้วย การ
มีโอกาสนในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนเอง จะทำให้โรงเรียนมีโอกาสทำหน้าที่

ดังกล่าวได้ดียิ่งขึ้น และเหตุผลสำคัญอีกอย่างคือ โรงเรียนมีโครงสร้างของหน้าที่ การจัดการศึกษาแก่นักเรียนที่มั่นคง คงที่ และมีความต่อเนื่องในการกิจ จึงเหมาะสม ในการที่จะรับผิดชอบในการพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ทำให้โรงเรียนมีโอกาส วิเคราะห์ความจำเป็น ความต้องการของโรงเรียน และได้พัฒนาหลักสูตรบนพื้นฐาน ของปัญหาและความต้องการของโรงเรียนหรือชุมชนของโรงเรียนเอง โรงเรียน มีโอกาสที่จะติดตามผลการใช้อย่างใกล้ชิด และมีโอกาสที่จะแก้ไขปรับปรุงทั้ง รายละเอียดของหลักสูตรและกลวิธีสอนของครู จากนั้นได้มีโอกาสกลับมาพิจารณา จุดประสงค์และหลักสูตรนั้นใหม่ ปรับปรุงใหม่ แล้วนำกลับไปใช้อีก และติดตามผลอีก หลักสูตรจะมีความเคลื่อนไหว ยืดหยุ่น และปฏิบัติได้ในสถานการณ์จริงของโรงเรียน กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรดำเนินการไปในลักษณะครบวงจรอย่างแท้จริง

ขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีดังนี้

1. วิเคราะห์สถานการณ์
2. นิยามจุดประสงค์
3. ออกแบบกำหนดการ (programme) การสอนและการเรียนรู้
4. ดีความหรือทำความเข้าใจกับกำหนดการ และนำกำหนดการนั้นไปใช้
5. ประเมินผลการเรียนรู้ และประเมินผลกำหนดการหรือหลักสูตร

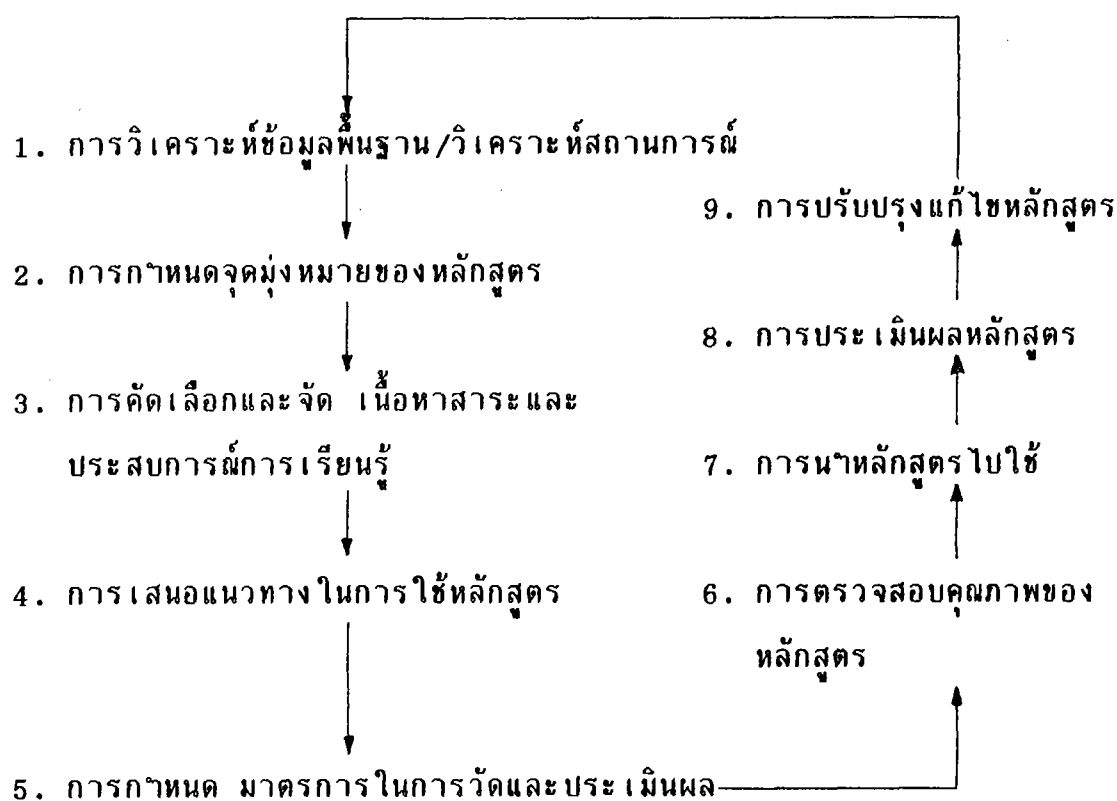
จากจุดอ่อนของการพัฒนาหลักสูตรทั่วไปหรือหลักสูตรรวมระดับชาติ

ในลักษณะของหลักสูตรที่ขาดความหลากหลาย ขาดความเฉพาะเจาะจง และจุดอ่อน ของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนในลักษณะของหลักสูตรที่อาจ มีโลกทรรศน์ที่แคบ และอาจขาดกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่เป็นระบบ ทำให้เกิด แนวคิดที่ว่า เมื่อพิจารณาว่าการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนมี โอกาสที่จะเอื้อต่อการที่โรงเรียนนำหลักสูตรไปใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุดกับผู้เรียน ได้ดีแล้ว เพื่อแก้ไขจุดอ่อนที่มีอยู่ ควรได้ปรับปรุงกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมี ฐานมาจากระดับโรงเรียนให้เป็นระบบที่น่าเชื่อถือและมีมาตรฐานยิ่งขึ้น เพื่อความ

ถูกต้องและ เป็นที่ยอมรับ หลักสูตรที่จะพัฒนาขึ้นควรมีหลักการหรือฐานความคิดจาก หลักสูตรแกนระดับประเทศรองรับด้วย และไม่ควรงำกักการมีส่วนร่วมในการ ตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรอยู่เฉพาะในโรงเรียน ควรเปิดโอกาสให้ท้องถิ่น หน่วยงาน ที่เกี่ยวข้องในบริบทของโรงเรียน ได้มีส่วนร่วมเช่นกัน

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร ที่สรุปแนวคิดมาจากรูปแบบการพัฒนาหลักสูตร แบบต่างๆ โดยมีขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรเคลื่อนไหวเป็นวงจร แต่ละขั้นตอนมี ปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และมีการตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรโดยวิธีการทางการวิจัย ดังต่อไปนี้ น่าจะเป็นรูปแบบที่ทำให้การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เป็นระบบและน่าเชื่อถือยิ่งขึ้น

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร



รูปแบบดังกล่าวนี้ เมื่อใช้ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานหรือการวิเคราะห์สถานการณ์จะ เน้นในระดับโรงเรียนมาก เพื่อเข้าใจสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่น ทั้งนี้เพื่อกำหนดจุดมุ่งหมาย จุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการ และแนวทางการประเมินผล ได้สอดคล้องเหมาะสมกับนักเรียน โรงเรียน และท้องถิ่น ได้มากที่สุด ทำให้หลักสูตรบังเกิดผลในทางปฏิบัติมากที่สุด และในขณะเดียวกันก็ให้ความสำคัญกับขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรที่น่าเชื่อถือในแนวทางของการวิจัยและพัฒนาด้วย

สรุปเป็นกรอบความคิด

จากทฤษฎีและ เอกสารงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น สรุปเป็นกรอบความคิดของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรและรูปแบบการฝึกอบรมการพัฒนาหลักสูตรสำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา เพื่อนำไปพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ต่อไป ซึ่งความคิดหลักที่ได้ มีดังนี้

1. รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม และนำเสนอในการฝึกอบรมเพื่อเป็นแนวทางให้ครูได้ฝึกปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มี 9 ขั้นตอน ดังนี้

- 1) การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/การวิเคราะห์สถานการณ์
- 2) การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
- 3) การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
- 4) การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
- 5) การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
- 6) การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร
 - การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร
 - การทดลองใช้หลักสูตร

- การประเมินหาประสิทธิภาพของหลักสูตร
- การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผลเชิงดำเนินการ

-การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

- 7) การนำหลักสูตรไปใช้
- 8) การประเมินผลหลักสูตร
- 9) การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร

รูปแบบที่พัฒนาขึ้นนี้ เป็นรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรซึ่งมีลักษณะการเคลื่อนไหวเป็นวงจร ผลจากการประเมินจะเป็นข้อมูลในการวิเคราะห์แก้ไขหรือสร้างใหม่ได้ในแต่ละขั้นตอนหรือโดยรวม แต่ละขั้นตอนจะมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และทั้ง 9 ขั้นตอนจะรวมเอาลักษณะของแผนแบบที่ครอบคลุม มีการวิเคราะห์อย่างเป็นระบบ มีจุดประสงค์หรือจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน กับลักษณะของความเฉพาะเจาะจงที่คำนึงถึงความแตกต่างความหลากหลายของโรงเรียนหรือท้องถิ่นหรือผู้เรียน มีความยืดหยุ่นปรับแก้ไขให้เข้ากับประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริงได้

สำหรับขั้นตอนในการพัฒนาหลักสูตร ที่ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมครั้งนี้ เนื่องจากจำกัดด้วยเงื่อนไขที่ไม่สามารถติดตามผลกระบวนการใช้หลักสูตรในระยะยาวเหมือนกับโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษาที่ติดตามผลการใช้หลักสูตรของโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษาเองได้ และการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมครั้งนี้เป็นการพัฒนาถึงระดับที่ตรวจสอบคุณภาพหาประสิทธิภาพของหลักสูตรจนเป็นที่พอใจและปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้หรือเผยแพร่ในวงกว้างต่อไป จึงใช้รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่มีเพียง 7 ขั้นตอน ดังนี้คือ

- 1) การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/การวิเคราะห์สถานการณ์
- 2) การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
- 3) การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
- 4) การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร

5) การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล

6) การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร

-การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร

-การทดลองใช้หลักสูตร

-การประเมินหาประสิทธิผลของหลักสูตร

-การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การ
ประเมินผลเชิงดำเนินการ

7) การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

2. เนื้อหาในการฝึกอบรม คือ การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (School-Based Curriculum Development : SBCE) โดยหลักสูตรฝึกอบรม มีจุดมุ่งหมายที่จะเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งประกอบด้วย

1) เจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งมีประเด็นโดยสรุปคือ การตระหนักในประโยชน์และความสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน การยอมรับในบทบาทของผู้พัฒนาหลักสูตรมากกว่าที่จะเป็นเพียงผู้นำหลักสูตรไปใช้อย่างเดียว และการมีเจตคติที่ดีต่อการทำงานร่วมกันเป็นทีม

2) ความรู้ในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ในขั้นตอนต่างๆ คือ

-การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/การวิเคราะห์สถานการณ์

-การกำหนดจุดมุ่งหมายและจุดประสงค์ของหลักสูตร

-การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์

การเรียนรู้

-การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร

-การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล

- การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร
- การนำหลักสูตรไปใช้
- การประเมินผลหลักสูตร
- การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร

3) ทักษะในขั้นตอนต่างๆของกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตร

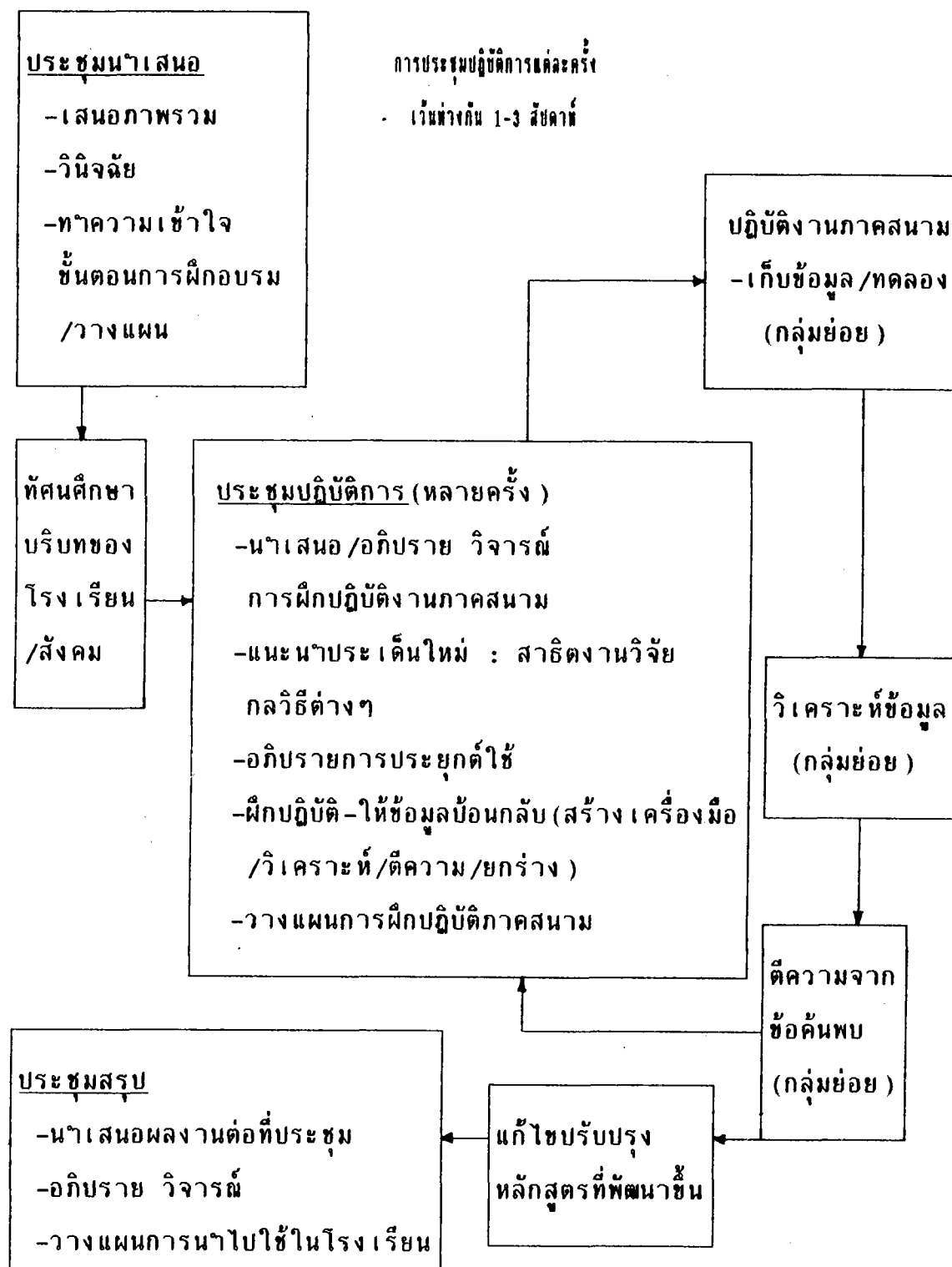
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ความคิดรวบยอดของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนที่โรงเรียนสามารถพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นมาใช้เองได้ และดัดแปลงหรือปรับปรุงหลักสูตรของโรงเรียนเองได้ จะดำเนินไปในลักษณะที่โรงเรียนมีโอกาสวิเคราะห์ความจำเป็นหรือความต้องการของโรงเรียน และได้พัฒนาหลักสูตรบนพื้นฐานของปัญหาและความต้องการของโรงเรียนหรือชุมชนของโรงเรียนเอง โรงเรียนมีโอกาสที่จะติดตามผลการใช้หลักสูตรอย่างใกล้ชิด และมีโอกาสที่จะแก้ไขปรับปรุงทั้งรายละเอียดของหลักสูตรและกลวิธีสอนของครู จากนั้นได้มีโอกาสกลับมาพิจารณาจุดประสงค์และหลักสูตรนั้นใหม่ ปรับปรุงใหม่ แล้วนำกลับไปใช้อีก และติดตามผลอีก หลักสูตรจะมี ความเคลื่อนไหว ยืดหยุ่น และปฏิบัติได้ในสถานการณ์จริงของโรงเรียน กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรดำเนินการไปในลักษณะครบวงจรอย่างแท้จริง

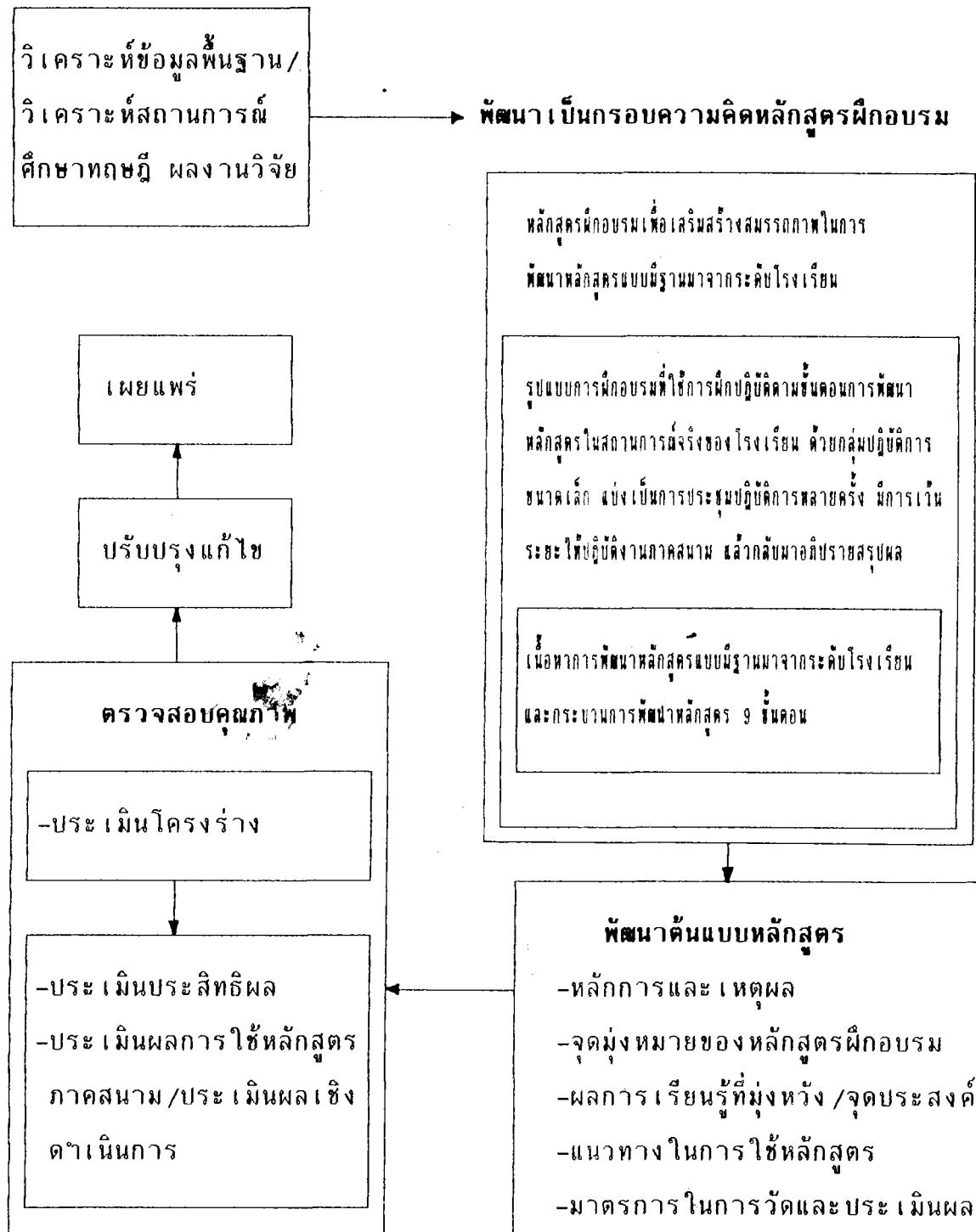
3. แนวคิดที่พัฒนามาจากงานวิจัยเกี่ยวกับการฝึกอบรม การพัฒนา

คณะทำงาน และเกี่ยวกับการเรียนรู้ พอสรุปได้ว่า การฝึกอบรมจะดำเนินการในลักษณะกลุ่มปฏิบัติการขนาดเล็ก มีหลายครั้ง เป็นชุดการอบรมระยะยาว เว้นระยะห่างแต่ละครั้ง เพื่อครูได้นำไปปฏิบัติในสถานการณ์จริงแต่ละขั้นตอน การให้ข้อมูล-ป้อนกลับจะเน้นในลักษณะการให้การชี้แนะจากกลุ่มเพื่อน(Peer Group Coaching) การฝึกอบรมโดยรวม จะแบ่งเป็น 3 ตอน มี การประชุมนำเสนอ การประชุมปฏิบัติการ และการประชุมสรุป ดังรายละเอียดต่อไปนี้

รูปแบบกระบวนการฝึกอบรม



จากความคิดหลักทั้ง 3 ข้อ คือรูปแบบการพัฒนาหลักสูตร เนื้อหาการฝึกอบรม และรูปแบบกระบวนการฝึกอบรม สามารถสรุปเป็นกรอบความคิดของการวิจัยได้ดังนี้



สมมติฐานการวิจัย (ในขั้นตอนการหาประสิทธิภาพของหลักสูตรฝึกอบรม)

1. ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม
2. ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนความรู้ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม
3. ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนทักษะในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัย เพื่อพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา นี้ มีขั้นตอนของการดำเนินการ 7 ขั้นตอน (จากรูปแบบ 9 ขั้นตอน) ดังต่อไปนี้ คือ

1. การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/การวิเคราะห์สถานการณ์
2. การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
3. การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
4. การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
5. การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
6. การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร

-การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร

-การทดลองใช้หลักสูตร

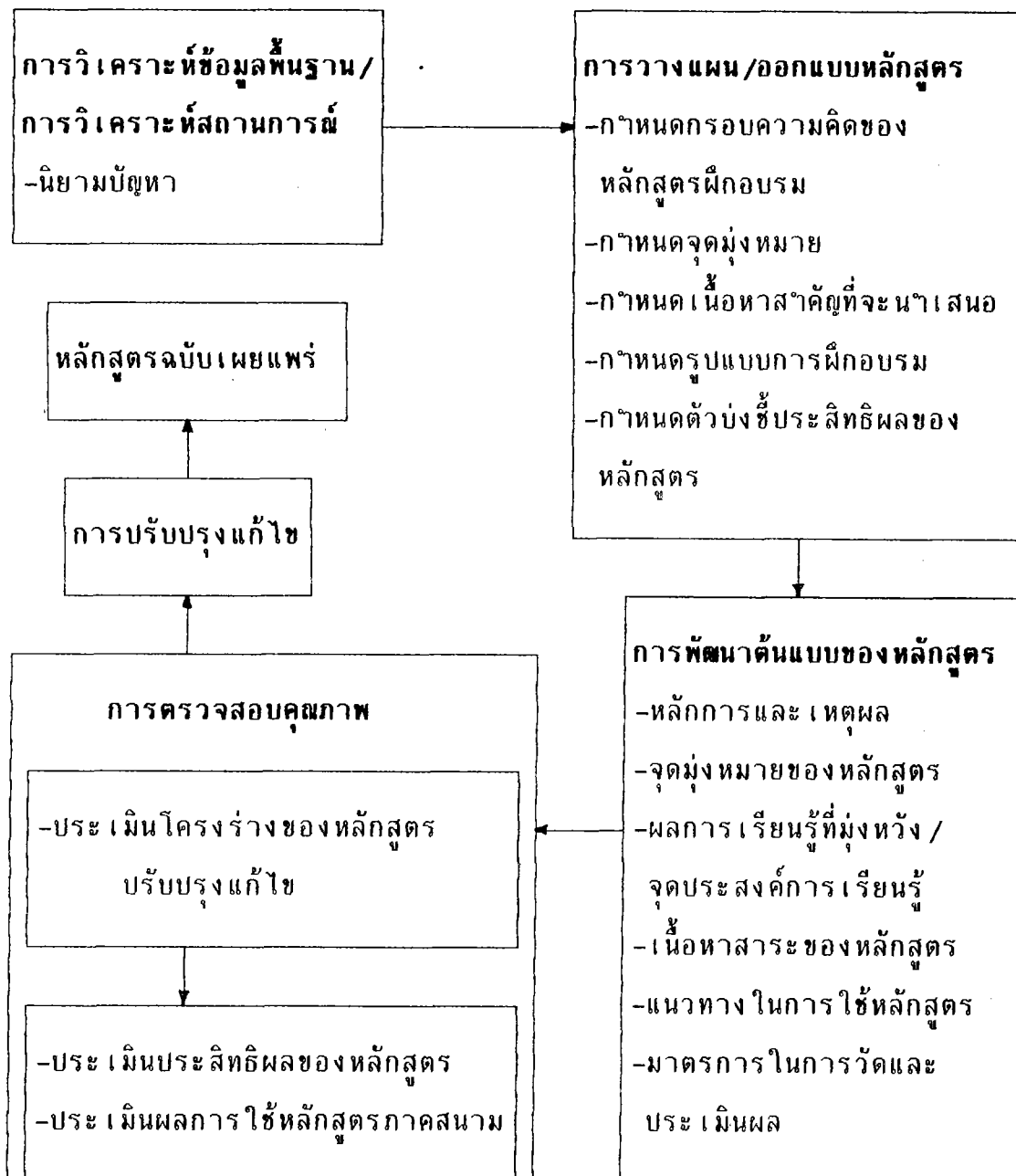
-การประเมินหาประสิทธิผลของหลักสูตร

-การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผลเชิงดำเนินการ

7. การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

*หมายเหตุ ขั้นตอนการนำหลักสูตรไปใช้ และ ขั้นตอนการประเมินการใช้หลักสูตร ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร 9 ขั้นตอน ซึ่งเป็นกระบวนการครบวงจรที่นำเสนอแก่ครูนั้น ไม่ได้นำมาเป็นขั้นตอนการดำเนินงานครั้งนี้ด้วย เพราะเป็นขั้นตอนที่ต้องใช้เวลาในการติดตามผลกระบวนการใช้หลักสูตรระยะยาว เพื่อประเมินผลหลักสูตรโดยรวมของโรงเรียนเอง

ขั้นตอนการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรทั้ง 7 ขั้น ดังกล่าว พอจะสรุปเป็น
ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยได้ดังแผนภูมิต่อไปนี้



ภาพประกอบ 19 แผนภูมิขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

รายละเอียดการดำเนินการของขั้นตอนดังกล่าว มีดังนี้

การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน

การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานนี้เพื่อที่จะทราบประเด็นของปัญหา และแนวทางที่จะมาสร้างเป็นโครงสร้างของปัญหา หรือกรอบความคิด เพื่อที่จะกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตรฝึกอบรม และออกแบบการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม ผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลพื้นฐานดังต่อไปนี้

ข้อมูลภายนอกโรงเรียน

1. ข้อมูลเกี่ยวกับ สภาพเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และแนวโน้มของการเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้นในอนาคต
2. ข้อมูลเกี่ยวกับนโยบายทางการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ เกี่ยวกับการเปิดโอกาสให้โรงเรียนพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นมาใช้เองได้ ในรายวิชาเลือกต่างๆ
3. ข้อมูลเกี่ยวกับแนวความคิดและกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบต่างๆ รวมทั้งการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
4. ข้อมูลด้านการฝึกอบรม เช่น วิธีการ ผลงานวิจัย เกี่ยวกับการฝึกอบรม และตัวอย่าง โครงการฝึกอบรมของหน่วยงานในเขตพื้นที่ กรมสามัญศึกษา และจากกรมวิชาการ
5. ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการจัดการศึกษา และปัญหาการใช้หลักสูตร ของโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา
6. ข้อมูลปัญหาในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของโรงเรียน

ข้อมูลภายในโรงเรียน

7. เจตคติของครูในโรงเรียน ต่อบทบาทการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
8. ข้อมูลทั่วไปของครูในโรงเรียนที่จะเข้ารับการฝึกอบรม เช่น ระดับ

การศึกษา ประสบการณ์ ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตร ฯลฯ

9. ข้อมูลพื้นฐานสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรของ คณะทำงานของ
โรงเรียน

10. บรรยายการปฏิบัติงานของบุคลากรภายในโรงเรียน

การศึกษาข้อมูลพื้นฐานและการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ข้อมูลเกี่ยวกับ สภาพเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และแนวโน้มของ
การเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้นในอนาคต ผู้วิจัยศึกษาข้อมูล สารสนเทศ จากเอกสาร
วิเคราะห์ข่าวจากหนังสือพิมพ์ส่วนกลาง และท้องถิ่น แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม
แห่งชาติ แผนนโยบายรัฐบาล

2. ข้อมูลเกี่ยวกับนโยบายทางการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ เกี่ยวกับการ
เปิดโอกาสให้โรงเรียนพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นมาใช้เองได้นั้น ผู้วิจัยศึกษาจาก
เอกสารหลักสูตรของ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ เช่น หลักสูตรมัธยมศึกษา
ฉบับปรับปรุงใหม่ พ.ศ. 2533 เกี่ยวกับหลักการ จุดมุ่งหมาย โครงสร้าง แนวทาง
ระเบียบ ที่เปิดโอกาสให้โรงเรียนพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นมาใช้เองได้ในรายวิชา
บังคับเลือกและวิชาเลือกเสรี

3. ข้อมูลเกี่ยวกับแนวความคิดและกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบต่างๆ
รวมทั้งการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ใช้การศึกษาจากทฤษฎี
เอกสารการวิจัย และปรึกษาผู้เชี่ยวชาญ

4. ข้อมูลด้านการฝึกอบรม ใช้การศึกษาจาก ผลงานวิจัยและเอกสาร
เกี่ยวกับการฝึกอบรมครูประจำการ ศึกษาตัวอย่างโครงการฝึกอบรมของ หน่วย
ศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา และของกรมวิชาการ เพื่อทราบสภาพการฝึกอบรมที่
ดำเนินการอยู่ในโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา

5. ข้อมูลสภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียน ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดย สุ่ม
สัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการกับผู้บริหารการศึกษา ครู และนักเรียน จากโรงเรียน

กรมสามัญศึกษา และสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการจากศึกษานิเทศก์กรมสามัญศึกษา ผู้รับผิดชอบนิเทศติดตามผลการใช้หลักสูตรของ โรงเรียนมัธยมศึกษากรมสามัญศึกษา และสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการกับผู้อำนวยการสามัญศึกษาจังหวัด ประเด็นที่ สัมภาษณ์คือ สภาพและปัญหาการใช้หลักสูตร นอกเหนือจากนี้ ก็เป็นการศึกษา เอกสารการติดตามผลการใช้หลักสูตรของหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา และ ข้อมูลการสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับการใช้หลักสูตรของกรมวิชาการ

6. ข้อมูลปัญหาในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของโรงเรียน ศึกษาจากข้อมูล รายงานการนิเทศของหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา และจากการสำรวจปัญหา ของกรมวิชาการ

7. เจตคติของครูต่อบทบาทการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน ผู้วิจัยศึกษา จากรายงานการวิจัยซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษารายวิชา หลักสูตร 822 การศึกษา เฉพาะเรื่อง "เจตคติในการพัฒนาหลักสูตรของครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา จังหวัดสงขลา" ของ สุริยา เหมตะศิลป์ (สุริยา เหมตะศิลป์. 2531)

8. ข้อมูลทั่วไปของครูในโรงเรียนที่จะเข้ารับการฝึกอบรม ข้อมูลพื้นฐาน สมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรของคณะทำงานของโรงเรียน และบรรยากาศการ ปฏิบัติงานของบุคลากรภายในโรงเรียน ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถาม และการ สัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ

การวางแผน/การออกแบบหลักสูตรฝึกอบรม

ผู้วิจัยพัฒนาความคิดที่ได้จากการศึกษาทฤษฎี เอกสารงานวิจัย และการ วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน สรุปลงเป็นกรอบความคิดของหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้าง สมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน และจากข้อมูล บริบทของปัญหาที่บ่งถึงการขาดบุคลากรในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน ครูขาด ความรู้และทักษะในการพัฒนาหลักสูตร ผู้วิจัยจึงกำหนดว่าหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อ เสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ควร

มีจุดมุ่งหมายอย่างไร และครูควรมีเจตคติ ความรู้ และทักษะในการพัฒนาหลักสูตรอย่างไร จึงจะสามารถพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนได้ จากนั้นผู้วิจัยมาพิจารณาถึงเนื้อหาหลักที่จะนำเสนอ และรูปแบบการฝึกอบรมที่จะทำให้ผู้รับการฝึกอบรมสามารถเรียนรู้และเกิดทักษะในการปฏิบัติได้ตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตร และเพื่อที่จะทราบว่าหลักสูตรมีประสิทธิผลหรือไม่ ผู้วิจัยจึงได้กำหนดตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของหลักสูตร เพื่อเป็นเกณฑ์ในการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรต่อไป

การพัฒนาค้นแบบหลักสูตร

การพัฒนาค้นแบบหลักสูตร ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

การวิเคราะห์สถานการณ์

ผู้วิจัยได้เยี่ยมนิเทศโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา จำนวน 12 โรงเรียน ศึกษานิเทศก์ประสานงานประจำโรงเรียนของหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 3 และได้ศึกษาข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียนโดยการสัมภาษณ์และให้ครูตอบแบบสอบถาม เกี่ยวกับสภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียน ปัญหาการพัฒนาหลักสูตรในระดับท้องถิ่น ความพร้อมของครูในการพัฒนาหลักสูตร และความเป็นไปได้ของโรงเรียนที่จะจัดเวลาให้สำหรับการฝึกอบรม จากข้อมูลพื้นฐานเหล่านี้ ผู้วิจัยได้นำมาประกอบการพิจารณาในการพัฒนารูปแบบของหลักสูตรฝึกอบรม (ที่ได้จากขั้นตอนการวางแผน/ออกแบบหลักสูตร) เป็นต้นแบบหลักสูตรฝึกอบรม

การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

จากข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียนที่บ่งบอกว่าครูขาดความรู้ ทักษะในการพัฒนาหลักสูตร โรงเรียนไม่มีคณะทำงานเพื่อพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน และครูยังขาดเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ยัง

ไม่เชื่อมั่นว่าคณะทำงานของโรงเรียนจะสามารถพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนได้ และยังไม่แน่ใจว่าโรงเรียนควรมีส่วนในการพัฒนาหลักสูตรหรือไม่ ผู้วิจัยได้นำปัญหาที่สะท้อนถึงความต้องการจำเป็นของโรงเรียนและครูเหล่านี้มาเป็นฐานในการพิจารณาสิ่งที่ควรจะเป็น หรือเจตคติ ความรู้ ทักษะ ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนที่ครูควรจะมี เพื่อสามารถรวมเป็นคณะทำงานพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนได้ จากนั้นผู้วิจัยก็มาดำเนินการในการกำหนดทิศทางของหลักสูตร ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง /จุดประสงค์การเรียนรู้ของหลักสูตร และสาระสำคัญของหลักสูตร โดยมีขั้นตอนการดำเนินการดังนี้

1) ระบุมุมมองการเริ่มต้น ในขั้นตอนนี้เป็นการสร้างภาพความคิด เริ่มต้นให้ชัดเจน เขียนความคิดเห็นทุกอย่างที่มีเกี่ยวกับหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ลงในรายการความคิดเริ่มต้น เช่น ผลการเรียนรู้ที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมควรจะได้รับ เมื่อเสร็จสิ้นการฝึกอบรม สาระของวิชา/หลักสูตร ขอบเขตของเนื้อหา จุดเน้น กลวิธีในการฝึกอบรม กิจกรรม ข้อมูลข้อเท็จจริงที่ควรรู้ ความคิดสำคัญๆ แหล่งความรู้ ฯลฯ อะไรที่เห็นว่ามีผลสำคัญต่อหลักสูตรนี้ก็เขียนใส่ในรายการความคิดเริ่มต้นได้

2) กำหนดผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง /จุดประสงค์การเรียนรู้ เขียนรายการผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง โดยพิจารณาจากรายการความคิดเริ่มต้นว่าข้อความใดที่เป็นตัวแทนของผลการเรียนรู้ที่ตั้งใจจะให้เกิดขึ้นในตัวผู้รับการฝึกอบรม ทั้งที่ปรากฏชัดเจนและที่ไม่ค่อยชัดเจนแต่มีความจำเป็นสิ่งที่มุ่งหวังให้เกิดในตัวผู้เข้ารับการฝึกอบรมเช่นกัน ซึ่งอาจจะแฝงอยู่ในลักษณะของกิจกรรม การเขียนรายการผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังนี้ เขียนแยกเป็น 2 รายการ คือที่เป็นข้อความผลการเรียนรู้ที่ชัดเจน และที่เป็นข้อความผลการเรียนรู้ที่ยังไม่ชัดเจน จากนั้นมาพิจารณาปรับปรุงข้อความผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังที่ยังไม่ชัดเจน

3) จัดประเภทผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง/จุดประสงค์ จัดข้อความ ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังเข้าประเภท เช่น เจตคติ ความรู้ และทักษะ ทั้งนี้เพื่อ ทราบทิศทางของหลักสูตรว่าจะเน้นด้านใด และเพื่อดูความสมดุลในหลักสูตร และ เพื่อวางแผนในการจัดกิจกรรมในการฝึกอบรมต่อไป

4) พัฒนาโครงร่างเนื้อหาหลักสูตร/รายวิชา(course outline) (ฉบับร่าง) จากรายการความคิดเริ่มต้น และรายการผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง ผู้วิจัย นำมาพัฒนาเป็นโครงร่าง เนื้อหาของหลักสูตรในลักษณะที่ประกอบด้วย หัวข้อเรื่อง สำคัญๆ และหัวข้อเรื่องย่อย ที่จะทำให้ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังบรรลุผลได้

5) เขียนแผนผังแสดงความสัมพันธ์ของความคิดสำคัญๆในหลักสูตร และ เขียนแผนภูมิแจกแจงทักษะย่อยที่ประกอบในทักษะรวมที่ซับซ้อน

6) เขียนคำถามหลักหรือคำถามแกนของหลักสูตร จากผลการ เรียนรู้ที่มุ่งหวัง โครงร่างเนื้อหาหลักสูตรฉบับร่าง แผนผังความคิด และแผนภูมิการ แจกแจงทักษะย่อยในทักษะรวม ผู้วิจัยนำมาสร้างเป็นคำถามหลักที่กระชับและ ครอบคลุมประเด็นสำคัญของหลักสูตร ทั้งนี้เพื่อช่วยตรวจสอบและทำให้มองเห็น ภาพรวมและหัวใจสำคัญของหลักสูตรชัดเจนขึ้น

7) ปรับปรุงผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้ ปรับปรุงแก้ไขหรือเพิ่มเติมผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง โดยคำนึงถึงคำถามหลักและข้อมูล อื่นๆดังที่ดำเนินการมาในขั้นตอนอื่นๆด้วย

ในการพิจารณากำหนดผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง/จุดประสงค์การ- เรียนรู้ ผู้วิจัยได้ใช้เกณฑ์ต่อไปนี้ประกอบการพิจารณาด้วย คือ

(1) ความเที่ยงตรง พิจารณาว่าข้อความผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง /จุดประสงค์การเรียนรู้ สะท้อนความเป็นจริงของผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดขึ้นในตัว ผู้ฝึกอบรมจริงหรือไม่

(2) ขอบเขต พิจารณาให้ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังที่กำหนด กว้างขวางครอบคลุมสิ่งที่ต้องการให้เกิดในตัวผู้เข้ารับการฝึกอบรม ให้มากที่สุด

เท่าที่จะเป็นไปได้

(3) ความเหมาะสม ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังควรจะเหมาะสมกับระดับความรู้ของครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม และสอดคล้องกับบริบททางสังคมในการทำงานของครูในการที่ครูจะนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน

(4) ความเป็นไปได้ พิจารณาว่าผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังที่กำหนดขึ้น อยู่ในวิสัยที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถบรรลุผลได้หรือไม่ เป็นไปได้สำหรับสถานการณ์ในโรงเรียนหรือไม่

(5) ความเข้ากันได้ พิจารณาว่าผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังสอดคล้องเข้ากันได้ ไม่ขัดแย้งกันกับผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังอื่นๆที่โรงเรียนหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจัดอบรมบุคลากรของโรงเรียน

(6) ความเฉพาะเจาะจง พิจารณาว่าผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังชัดเจน ตรงจุดหรือไม่ ไม่กำกวมทำให้เข้าใจเป็นอย่างอื่น

(7) สามารถตีความได้ ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังที่กำหนดขึ้นนั้นผู้อื่นสามารถเข้าใจได้หรือไม่ ง่ายต่อการตีความหรือไม่ เพื่อที่คนอื่นสามารถนำไปใช้ฝึกอบรมครูได้

การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้

ขั้นตอนต่อไปคือ การพิจารณาคัดเลือกเนื้อหาและประสบการณ์การเรียนรู้ที่คิดว่าจะทำให้ผู้รับการฝึกอบรมบรรลุผลตามผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง / จุดประสงค์การเรียนรู้ และจุดมุ่งหมายของหลักสูตรฝึกอบรมได้ ผู้วิจัยเลือกเนื้อหาโดยพิจารณาจากข้อมูลรายการความคิดเริ่มต้น ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง และโครงสร้างเนื้อหาของหลักสูตร แผนผังความคิด แผนภูมิแจกแจงทักษะย่อยในทักษะรวม และคำถามหลักของหลักสูตร ในการเลือกเนื้อหาและประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผู้วิจัยได้ให้ความสำคัญกับ การทำความเข้าใจกับธรรมชาติของวิชาหรือโครงสร้างพื้นฐานและ

แบบแผนเฉพาะอย่างของความรู้ของหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งมีลักษณะสำคัญที่ให้ผู้รับการฝึกอบรมเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงตามกระบวนการพัฒนาหลักสูตร จะให้ความสำคัญกับการเรียนรู้จนเกิดทักษะในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน และมีเจตคติที่ดีต่อการทำงานร่วมกัน การเกิดความรู้สึกที่จะอาสาเข้ามีส่วนร่วมรับผิดชอบ และมีส่วนในการตัดสินใจเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน เพราะฉะนั้นการเลือกเนื้อหาจึงคำนึงถึงความสำคัญของทั้งเนื้อหาวิชาและกระบวนการ

ในการพิจารณาเลือกเนื้อหา ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ต่อไปนี้ประกอบการพิจารณาเลือก คือ

- (1) ความเที่ยงตรง พิจารณาว่าเนื้อหาที่เลือกทำให้เกิดผลการเรียนรู้ตามผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้หรือไม่
- (2) ความสำคัญ พิจารณาว่าเนื้อหานั้นเป็นพื้นฐานความรู้สำคัญของหลักสูตรฝึกอบรมหรือไม่ เป็นเนื้อหาความรู้ที่นำไปสู่ความสามารถในการสังเกต วิเคราะห์ สังเคราะห์ และทักษะในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรหรือไม่ เนื้อหาที่ฝึกอบรมทำให้เกิดการพัฒนาความคิด การพัฒนาวิธีการหรือไม่
- (3) ความน่าสนใจ พิจารณาว่าเนื้อหาเป็นที่น่าสนใจและตอบสนองความต้องการจำเป็นของผู้เข้ารับการฝึกอบรมหรือไม่
- (4) ความเป็นไปได้/ความสามารถที่จะเรียนรู้ได้ พิจารณาว่าเนื้อหาที่เลือกนั้นอยู่ในวิสัยที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถเรียนรู้ได้ และเป็นไปได้ภายใต้เงื่อนไขทรัพยากร และเวลา ของโรงเรียนหรือไม่ และผู้วิจัยได้เลือกเนื้อหาที่สัมพันธ์กับการพัฒนาหลักสูตรและการพัฒนาการเรียนการสอนที่ครูปฏิบัติในโรงเรียน เพื่อครูสามารถเชื่อมโยงประสบการณ์กันได้
- (5) ความเหมาะสม/ความสัมพันธ์กับความเป็นจริงในสังคม พิจารณาว่าเนื้อหาที่เลือกมานั้น สอดคล้องกับที่ปฏิบัติจริงอยู่ในโรงเรียนหรือไม่

สอดคล้องกับแนวโน้มการพัฒนาการศึกษาในโรงเรียนและนโยบายของ
กระทรวงศึกษาธิการหรือไม่

(6) ความมีประโยชน์ใช้สอย พิจารณาว่าเนื้อหาที่มีประโยชน์
ต่อครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนอยู่หรือไม่
นำไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาความก้าวหน้าทางวิชาชีพของครูได้หรือไม่

จากนั้นผู้วิจัยได้รวมหัวข้อเนื้อหาด้านเจตคติ ความรู้ความคิด และ
ทักษะปฏิบัติ เข้าด้วยกันเป็นหัวข้อเนื้อหาที่จะจัดฝึกอบรม สรุปเป็นหน่วยของเนื้อหา
หลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก
ระดับโรงเรียน

การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร

จากผลงานวิจัยเกี่ยวกับการฝึกอบรมแบบมีฐานมาจากงานวิจัย
ผลงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาคณะทำงาน และผลงานวิจัยเกี่ยวกับการแบ่งเนื้อหาและ
การเว้นระยะ (spacing) ในการให้ความรู้ที่เป็นทักษะรวมที่ซับซ้อน ผู้วิจัยได้พัฒนา
มาเป็นรูปแบบกระบวนการฝึกอบรม ดังปรากฏในกรอบความคิดของหลักสูตรฝึกอบรม
เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
ผู้วิจัยได้นำข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียนที่ได้จากการเยี่ยมนิเทศโรงเรียนจำนวน
12 โรงเรียน มาประกอบการพิจารณาปรับปรุงรูปแบบกระบวนการฝึกอบรม จากนั้นจาก
ข้อมูลผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังซึ่งจัดไว้เป็นประเภทเจตคติ ความรู้ความคิด ทักษะปฏิบัติ
และข้อมูลลักษณะของเนื้อหา ผู้วิจัยได้มาพิจารณาเลือกวิธีการ/กิจกรรมที่จะเป็นตัว
ถ่ายทอดให้ผู้รับการฝึกอบรมสามารถเรียนรู้ได้ตามผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง ทั้งนี้โดย
ให้ความสำคัญกับวิธีการ/กิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีส่วนร่วมใน
การแสดงความคิดเห็น ได้ปฏิบัติงานกลุ่ม ได้ลงมือปฏิบัติจริง และมีการให้ข้อมูล
ป้อนกลับ มีการชี้แนะกันภายในกลุ่ม ผู้วิจัยได้พิจารณาเลือกกิจกรรมที่ทำให้ผู้รับการ
ฝึกอบรมได้เรียนรู้ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรและ ได้ความรู้ในเชิงกระบวนการ

เพื่อสามารถวิเคราะห์วิจารณ์หลักสูตรได้ สามารถพัฒนาหลักสูตรได้ และกิจกรรมในการฝึกอบรมทำให้เกิดการพัฒนาทีมงานขึ้นมาได้ ผู้วิจัยได้แบ่งการฝึกอบรมเป็น 3 ตอน คือ การประชุมนำเสนอ การประชุมปฏิบัติการ และการประชุมสรุป ผู้วิจัยจัดแบ่งเนื้อหาในการประชุมปฏิบัติการออกเป็น 4 ครั้ง จากนั้นผู้วิจัยได้จัดเนื้อหาและกิจกรรมใส่ในแต่ละตอนของการฝึกอบรม เป็นการจัดเนื้อหาและกิจกรรมเข้าไปในรูปแบบกระบวนการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ในการพิจารณาเลือกวิธีการ ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ต่อไปนี้ประกอบการพิจารณาในการเลือก คือ

(1) ความเที่ยงตรง พิจารณาว่าวิธีการ/กิจกรรมนั้นเป็นวิธีการ/กิจกรรมที่เป็นตัวถ่ายทอดให้บรรลุผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้ได้จริงหรือไม่

(2) ความหลากหลาย พิจารณาว่ามีวิธีการ/กิจกรรมให้เลือกอย่างหลากหลายหรือไม่

(3) ขอบเขต วิธีการต่างๆที่ใช้ครอบคลุมพอที่จะทำให้บรรลุได้ทุกผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังหรือไม่

(4) ความเหมาะสม วิธีการที่ใช้เหมาะสมกับความพร้อมและวัยของครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมหรือไม่

(5) ความสอดคล้อง วิธีการที่ใช้สอดคล้องสัมพันธ์กับที่ครูจะนำไปใช้ในการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตร-การเรียนการสอนในโรงเรียนหรือไม่

จากนั้นผู้วิจัยได้นำเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ในลักษณะการอธิบายว่าการฝึกอบรมจะดำเนินการตามลำดับขั้นตอนอย่างไร จุดเน้นสำคัญของแต่ละตอนของการฝึกอบรมเป็นอย่างไร พร้อมทั้งทั้งนำเสนอแผนภูมิวงจรกระบวนการฝึกอบรมที่มีเนื้อหาและวิธีการ/กิจกรรมที่ใช้ในการฝึกอบรมอยู่ภายใน

ทั้งนี้ เพื่อเป็นแนวทาง เพื่อการนำหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (แผนภูมิวงจรการฝึกอบรม อยู่ในหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งปรากฏใน ภาคผนวก ก)

การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล

การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผลที่จะใช้ในหลักสูตรฝึกอบรม เพื่อให้ทราบผลความก้าวหน้าของผู้รับการฝึกอบรมว่าสัมฤทธิ์ผลตามผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้ และจุดมุ่งหมายของหลักสูตรหรือไม่ ผู้วิจัยได้กำหนดตัวแปรที่จะวัดตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตรฝึกอบรมคือ สมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งประกอบด้วย

- เจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
- ความรู้ในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
- ทักษะในขั้นตอนต่างๆของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

จากนั้นในแต่ละด้านผู้วิจัยได้พิจารณาเลือกผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้ที่ครอบคลุมประเด็นสำคัญของหลักสูตร มาสร้างเป็นคำถามหลัก (ซึ่งได้ดำเนินการมาแล้วพร้อมๆกับที่กำหนดผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง) ของหลักสูตรฝึกอบรม

จากข้อมูลผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังและคำถามหลักของแต่ละด้านคือ ด้านเจตคติ ด้านความรู้ความคิด และด้านทักษะปฏิบัติ ผู้วิจัยได้มาพิจารณาวิธีการที่จะได้ข้อมูลและเครื่องมือในการเก็บข้อมูลเพื่อนำมาประเมินความก้าวหน้า/ผลสัมฤทธิ์ของผู้เข้ารับการฝึกอบรม และได้นำเสนอเป็นแนวทางในการวัดสำหรับผลการเรียนรู้แต่ละด้าน ในหัวข้อมาตรการในการวัดและประเมินผลของหลักสูตรฝึกอบรม

จากแนวทางในการวัด ผู้วิจัยได้มาสร้างเครื่องมือวัดผลสัมฤทธิ์ในแต่ละด้าน โดยนำผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง/จุดประสงค์การเรียนรู้ที่สำคัญ และคำถามหลัก มาวิเคราะห์แจกแจงเป็นข้อคำถามให้ครอบคลุมและเที่ยงตรงที่จะวัดได้ในสิ่งที่วัด และผู้วิจัยได้สร้างเป็นเครื่องมือวัดความก้าวหน้า/ผลสัมฤทธิ์ของผู้เข้ารับการฝึกอบรม จำนวน 6 ฉบับ คือ

- 1) แบบทดสอบวัดเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน(ใช้ชื่อว่าแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร)
- 2) แบบทดสอบวัดความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
- 3) แบบทดสอบวัดทักษะการปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
- 4) แบบสังเกตและประเมินการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน(ประเมินผลการปฏิบัติงานตามประเด็นย่อยของการปฏิบัติงานตามใบงาน เป็นรายบุคคล)
- 5) แบบสังเกตและประเมินการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน(ประเมินผลการปฏิบัติงานในภาพรวมตามใบงาน)
- 6) แบบสังเกตและประเมินการปฏิบัติงานในกลุ่ม
(เครื่องมือวัดดังกล่าวนี้ ปรากฏใน ภาคผนวก ข)

ในการพิจารณาแนวทางในการวัดและประเมินผล และการสร้างเครื่องมือวัด ผู้วิจัยได้ใช้เกณฑ์ต่อไปนี้ประกอบการพิจารณาด้วย คือ

- (1) ความเที่ยงตรง พยายามปรับปรุงให้วิธีดำเนินการวัดและประเมินผล และข้อคำถาม วัดได้ในสิ่งที่ต้องการวัด วัดได้ตามจุดประสงค์สำคัญที่ต้องการวัด
- (2) ความต่อเนื่อง พิจารณาว่าแนวทางในการวัดและประเมินผลนั้น มีความต่อเนื่อง มีการประเมินระหว่างการฝึกอบรม หรือมีส่วนที่

ผสมผสานเป็นส่วนหนึ่งของการฝึกอบรมหรือไม่

(3) ขอบเขต วิธีดำเนินการในการประเมินผลครอบคลุมตาม ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง /จุดประสงค์การเรียนรู้ที่สำคัญที่กำหนดไว้หรือไม่

(4) ความสอดคล้องกัน/ความไปด้วยกันได้ แนวทางการวัดและ ประเมินผลสอดคล้อง เข้ากันได้กับลักษณะของผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังที่สำคัญ ที่ได้ กำหนดไว้หรือไม่

(5) ความเป็นปรนัย ในการประเมินผล ข้อมูลทุกด้านไม่ว่า จะเป็นเชิงคุณภาพหรือเชิงปริมาณ หรือข้อมูลลักษณะอัตนัยหรือปรนัย ต่างก็มีประโยชน์ กับการประเมิน แต่อย่างไรก็ตามเพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจแนวทางการวัดและ เครื่องมือวัดได้ตรงกัน ซึ่งจะมีผลให้ผลของการประเมินมีความคงที่ ในกรณีที่เป็นการ วัดหรือการสังเกตที่ค่อนข้างจะอิงอยู่กับการตัดสินค่าของผู้ประเมิน ผู้วิจัยได้พยายาม สร้างเกณฑ์หรือแบบฟอร์มหรือกำหนดประเด็น เพื่อจำกัดขอบเขตของข้อมูลให้เป็นไป ตามวัตถุประสงค์ของการวัดให้มากที่สุด

(6) คุณค่าในเชิงวินิจัย ผู้วิจัยพยายามปรับปรุงข้อคำถามต่างๆ ในแบบทดสอบแต่ละฉบับ เพื่อให้สามารถจำแนกระดับความสามารถของผู้เข้ารับการ ฝึกอบรมได้ ข้อคำถามใดที่เป็นกลางคิดว่าไม่สามารถจำแนกผู้ตอบได้ผู้วิจัยก็จะตัดออก

(7) การมีส่วนร่วม การเปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรม มีส่วนเกี่ยวข้องในการพิจารณาว่า พวกเขาควรได้รับการประเมินในลักษณะใดบ้าง ผู้วิจัยได้เปิดโอกาสให้ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมเสนอแนะให้ข้อมูลย้อนกลับในการ สังเกตและประเมินผลการปฏิบัติตามใบงาน และการปฏิบัติงานกลุ่ม

ต้นแบบหลักสูตร ที่ได้จะประกอบด้วย

- หลักการและเหตุผล
- จุดมุ่งหมายของหลักสูตรฝึกอบรม
- ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง /จุดประสงค์การเรียนรู้
- แนวทางในการใช้หลักสูตร

- มาตรการในการวัดและประเมินผล

(ต้นแบบหลักสูตรที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นนี้ ปรากฏอยู่ใน ภาคผนวก ก)

การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร

ผู้วิจัยได้นำแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน จากกรอบความคิดและต้นแบบหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ไปนำเสนอให้โรงเรียนได้รับทราบในการนิเทศประสานงานโรงเรียนของหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 3 จากการนำเสนอต่อบุคลากรหลักของโรงเรียนซึ่งประกอบด้วย ผู้บริหาร ผู้ช่วยผู้บริหาร หัวหน้าหมวด และหัวหน้างาน เพื่อตรวจสอบปฏิบัติการตอบสนองและข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับประโยชน์และความเป็นไปได้ในการจัดให้มีการพัฒนาบุคลากรของโรงเรียนให้สามารถดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนได้ และการดำเนินการให้มีการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนในโรงเรียนเหล่านั้น ผู้วิจัยได้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งสรุปได้ว่า ในการจัดให้มีการนิเทศภายใน หรือการเป็นแกนนำให้เกิดการพัฒนาการเรียนการสอนในหมวดวิชา/งานของหัวหน้าหมวด หัวหน้างาน ภาวะผู้นำ เป็นคุณสมบัติสำคัญที่ทำให้หัวหน้าหมวด หัวหน้างานสามารถจัดให้มีการนิเทศภายในและ เป็นแกนนำให้เกิดการพัฒนาการเรียนการสอนในหมวดวิชา/งานได้ และคุณสมบัติสำคัญอีกอย่างคือ เจตคติที่ดีต่อการที่จะร่วมปรึกษาหารือเพื่อแก้ปัญหาการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนและพฤติกรรมการทำงานในลักษณะทีมงานของบุคลากร ยังต้องได้รับการพัฒนาอีกมาก การที่โรงเรียนจะดำเนินการเพื่อให้มีการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนได้ ครูควรได้รับการพัฒนาเรื่องภาวะผู้นำและพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมด้วย จากข้อมูลดังกล่าวผู้วิจัยได้นำมาปรับปรุงหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน โดยปรับปรุงเพิ่มเติมให้มีผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังและ เนื้อหาสาระของหลักสูตรฝึกอบรมเกี่ยวกับการพัฒนาทีมงานและ

ภาวะผู้นำทางด้านการพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียน และปรับปรุงให้มีกิจกรรมเกี่ยวกับการพัฒนาทีมงานและกิจกรรมภาวะผู้นำในวงจรมีกรอบในขั้นตอนประชุมนำเสนอและประชุมสรุป

การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร

ผู้วิจัยได้นำต้นแบบหลักสูตรไปให้บุคลากรหลักของโรงเรียน

มัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา จำนวน 10 คน จาก 10 โรงเรียน ประเมินโครงสร้างของหลักสูตรในส่วนของ จุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการ และ การประเมินผล เพื่อแก้ไขปรับปรุงต้นแบบหลักสูตรก่อนนำไปทดลองใช้เพื่อประเมิน ประสิทธิภาพต่อไป แบบประเมินโครงสร้างของหลักสูตรที่ผู้วิจัยใช้นี้ ผู้วิจัยดัดแปลง มาจากตัวอย่างแบบประเมินหลักสูตรของ เบรดี (Brady, 1987: 243-245) ลักษณะของแบบประเมินเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่าที่แสดงความแตกต่างระหว่าง ข้อที่เป็นข้อความทางบวกกับข้อที่เป็นข้อความทางลบ มี 7 ช่อง/ระดับ ที่ให้ผู้ประเมิน ประมาณค่าได้ โดยมีประเด็นการประเมิน เช่น ความชัดเจน ความมีคุณค่า ความเป็นไปได้ ของจุดประสงค์ ความน่าสนใจ ความเหมาะสมในการจัดเรียง ลำดับ ความเหมาะสมที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์ ของเนื้อหา ความหลากหลาย ความเหมาะสมที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์ การเปิดโอกาสให้ผู้รับการฝึกอบรมมีส่วน เกี่ยวข้องด้วย ของวิธีการที่ใช้ ความเหมาะสมสอดคล้องกับจุดประสงค์ ความหลากหลาย ความสามารถที่จะประเมินได้ตลอดระยะของการฝึกอบรม ของ การประเมินผล และความสัมพันธ์ระหว่างบริบทของปัญหา จุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการ และการประเมินผล และสุดท้ายให้ผู้ประเมินสรุปผลการประเมินโครงสร้าง หลักสูตรว่าเห็นชอบต่อโครงสร้างหลักสูตรในระดับใด พร้อมเสนอข้อคิดเห็น (ตัวอย่าง แบบประเมินโครงสร้างหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนา หลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ปรากฏใน ภาคผนวก ข)

ผู้วิจัยนำหลักสูตรฝึกอบรมที่ปรับปรุงแล้ว ไปทดลองนำเสนอและฝึกอบรมกับ ครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา (โรงเรียนธรรมโฆสิต) เพื่อความเป็นไปได้ในการปฏิบัติ โดยให้การฝึกอบรมครูจำนวน 4 ครั้ง สัปดาห์ละ ประมาณ 1 ครั้ง ครั้งละ 3 ชั่วโมง จากข้อมูลการทดลองนำเสนอดังกล่าวนี้ ผู้วิจัย ได้กลับมาปรับปรุงในส่วนของวิธีนำเสนอ ปรับแนวการดำเนินการให้มีความยืดหยุ่น ตามสถานการณ์ของโรงเรียน ปรับปรุงแบบทดสอบ และให้ความสำคัญกับการปูพื้นฐาน ทำความเข้าใจกับผู้บริหารและครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมให้เกิดบรรยากาศทางวิชาการ และบรรยากาศทางการบริหารที่เอื้อต่อการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียน

การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรโดยการทดลองใช้หลักสูตร

หลังจากการประเมินโครงร่างหลักสูตร ทดสอบความเป็นไปได้ ของหลักสูตร และปรับปรุงต้นแบบหลักสูตร จากนั้นผู้วิจัยได้นำหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อ เสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับ ครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ไปทดลองฝึกอบรมเพื่อประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรกับ ครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา จำนวน 1 โรงเรียน ผลจาก การสุ่มเลือกได้โรงเรียนสะบ้าย้อยวิทยา อำเภอสบ้าย้อย จังหวัดสงขลา เป็น โรงเรียนทดลอง

ผู้วิจัยศึกษาข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียนสะบ้าย้อยวิทยา โดย ขอความร่วมมือให้ผู้บริหารโรงเรียนและครูตอบแบบสอบถามข้อมูลเบื้องต้นสำหรับการ จัดหลักสูตรฝึกอบรมการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน แบบสอบถาม แบ่งออกเป็น 2 ฉบับ คือฉบับข้อมูลของโรงเรียน และฉบับข้อมูลของครู (ตัวอย่าง แบบสอบถามปรากฏใน ภาคผนวก ข) จากนั้นผู้วิจัยนำข้อมูลดังกล่าวมาพิจารณาปรับ แนวทางการฝึกอบรมเพื่อให้เกิดประสิทธิผลสูงสุดตามสถานการณ์ของโรงเรียน

ในการดำเนินการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนกับโรงเรียนสละบายวิทยฯ ผู้วิจัยได้ประสานงานกับผู้บริหารและบุคลากรหลักของโรงเรียนโดยชี้แจงให้เข้าใจถึงโครงการพัฒนาบุคลากรของโรงเรียนเพื่อให้สามารถพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนได้ และได้ร่วมวางแผนกำหนดปฏิทินการฝึกอบรมเพื่อกำหนดวันที่สามารถนัดหมายครูเข้าประชุมปฏิบัติการได้ โรงเรียนได้ให้ความร่วมมือโดยจัดให้มีการร่นคาบเพื่อจัดคาบเวลาสำหรับการฝึกอบรมในแต่ละสัปดาห์ จากนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการฝึกอบรมครูโรงเรียนสละบายวิทยฯ ตามขั้นตอนของกระบวนการฝึกอบรมซึ่งปรากฏในวงจรฝึกอบรมของหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (หลักสูตรฝึกอบรมฯ ปรากฏในภาคผนวก ก) โดยฝึกอบรมตั้งแต่วันที่ 7 กันยายน 2536 ถึงวันที่ 8 พฤศจิกายน 2536 ทั้งนี้โดยยึดหยุ่นเว้นระยะการฝึกอบรมตามสถานการณ์ของโรงเรียน

ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ฝึกปฏิบัติตามขั้นตอนกิจกรรมการพัฒนาหลักสูตร และปฏิบัติตามใบงานของแต่ละขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตร เมื่อเสร็จสิ้นการฝึกอบรม ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถพัฒนาหลักสูตรรายวิชาขึ้นมาได้ 1 หลักสูตร คือหลักสูตรรายวิชา "การพัฒนาคุณภาพยางแผ่น" (หลักสูตรรายวิชา "การพัฒนาคุณภาพยางแผ่น" ปรากฏใน ภาคผนวก ค)

การดำเนินการฝึกอบรมกับโรงเรียนทดลอง (โรงเรียนสละบายวิทยฯ) ครั้งนี้ เพื่อที่จะประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและเพื่อประเมินผลการใช้หลักสูตรฝึกอบรมในภาคสนาม/ประเมินผลเชิงดำเนินการ

การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรฝึกอบรม โดยทดลองเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม มีรายละเอียดของการดำเนินการดังนี้

รูปแบบการทดลอง

การทดลองครั้งนี้ใช้รูปแบบ Posttest-Only Control Group

Design

RG1 X O₁

RG2 - O₂

R หมายถึง การเลือกกลุ่มตัวอย่างมาโดยวิธีสุ่ม

G หมายถึง กลุ่ม

X หมายถึง การฝึกอบรม

O หมายถึง การวัดหรือการสังเกต

(Wiersma. 1985 : 99-100)

กลุ่มตัวอย่าง

สุ่มโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา มาจำนวน 2 โรงเรียน จากนั้นสุ่มโรงเรียนเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 1 โรงเรียน ลำดับสุดท้ายสุ่มครูจากโรงเรียนในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมาโรงเรียนละ 12 คน เพื่อเป็นตัวแทนในการเข้าร่วมโครงการทดลอง จากการดำเนินการทดลอง โดยฝึกอบรมครูด้วยหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษาจนจบหลักสูตร จำนวนครูที่เข้ารับการฝึกอบรมครบตามหลักสูตรเหลือ 9 คน จึงทำให้ครูในกลุ่มทดลองมีจำนวน 9 คน และกลุ่มควบคุมมีจำนวน 12 คน

กลุ่มทดลอง (ได้รับการฝึกอบรม)	กลุ่มควบคุม (ไม่ได้รับการฝึกอบรม)
n = 9	n = 12
โรงเรียนสละปาย้อย- วิทยา	โรงเรียนเทพา

หน่วยของการวิเคราะห์ครั้งนี้ คือ ครู ซึ่งจะเป็นครูที่ได้รับการฝึกอบรมจากหลักสูตรที่ได้รับการพัฒนาขึ้นครั้งนี้ กับครูที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมจากหลักสูตรดังกล่าว ในลักษณะกลุ่มตัวอย่างที่สุ่มมาเป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 9 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 12 คน ดังที่กล่าวมาแล้วข้างต้น

เครื่องมือวัด

1. แบบทดสอบวัดความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่น $r = .87$ เป็นแบบทดสอบแบบเลือกตอบ มี 5 ตัวเลือก เมื่อตอบถูกให้คะแนน 1 หากตอบผิดให้คะแนน 0 แบบทดสอบทั้งฉบับมี 50 ข้อ ประเด็นคำถามจะครอบคลุมความคิดรวบยอดของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนและความรู้สำคัญที่จะใช้ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร 9 ขั้นตอน การสร้างข้อคำถามมุ่งให้เที่ยงตรงตามจุดประสงค์และครอบคลุมประเด็นสำคัญที่จะวัด การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบผู้วิจัยนำแบบทดสอบไปทดลองสอบกับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ในจังหวัดสงขลา จำนวน 20 คน หาค่าความเชื่อมั่นด้วยสูตรของ กัตต์แมน (Guttman) (Livingston, 1988 : 390) (ตัวอย่างแบบทดสอบวัดความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนปรากฏใน ภาคผนวก ข)

2. แบบทดสอบวัดเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน(ใช้ชื่อว่าแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร) ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่น $\alpha = .80$ เป็นแบบทดสอบแบบมาตราส่วนประมาณค่า ให้แสดงความคิดเห็นต่อข้อความแนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตรที่น่าเสนอ ในลักษณะ 'เห็นด้วยอย่างยิ่ง' หรือ 'เห็นด้วย' หรือ 'ยังไม่แน่ใจ' หรือ 'ไม่เห็นด้วย' หรือ 'ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง' และกำหนดน้ำหนักคะแนนเป็น 5, 4, 3, 2, 1 ตามลำดับสำหรับคะแนนที่เป็นเชิงบวก น้ำหนักคะแนน 1, 2, 3, 4, 5 สำหรับข้อความที่เป็นเชิงลบ สำหรับการแปลผลคะแนนหากได้คะแนนร้อยละ 70 ขึ้นไปถือว่า มีเจตคติที่ดีหรือมีเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน แบบทดสอบทั้งฉบับมี 20 ข้อคำถาม การสร้างข้อคำถามจะสร้างข้อคำถามในลักษณะที่เป็นความคิดรวบยอด (concept formation) ของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มาเป็นตัวเร้าให้ผู้ตอบแสดงความคิดเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย ตามแนวคิดที่ว่า เจตคติก็คือผลการประสานกันระหว่างความคิดรวบยอดกับการตัดสินใจประเมินเข้าด้วยกัน การเรียนรู้ในด้านเจตคติก็คือการตอบสนองที่ประสานความคิดรวบยอดกับการตัดสินใจประเมินเข้าด้วยกัน (Rhine. 1967 : 382-387) การหาค่าความเชื่อมั่นผู้วิจัยนำแบบทดสอบไปทดลองสอบกับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ในจังหวัดสงขลา จำนวน 20 คน หาค่าความเชื่อมั่นด้วยสูตร Coefficient Alpha ของ ครอนบาค (Cronbach) (Livingston. 1988 : 390) (ตัวอย่างแบบทดสอบวัดเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน/แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร ปรากฏในภาคผนวก ข)

3. แบบทดสอบวัดทักษะการปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เป็นแบบทดสอบในลักษณะการกำหนดชิ้นงานให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทำ พร้อมทั้งสถานการณ์หรือเงื่อนไข มีทั้งหมด 5 ข้อใหญ่ (13 ข้อย่อย) ให้เวลา 2 ชั่วโมง คะแนน 60 คะแนน ลักษณะคำถามของแบบทดสอบจะให้น้ำหนัก

กับการวัดวิธีการปฏิบัติงาน/กระบวนการ ส่วนผลงานจะดูเฉพาะกลุ่มทดลอง แบบทดสอบจะไม่ลงในรายละเอียดมากนักเพื่อให้อยู่ในวิสัยที่กลุ่มควบคุมจะพยายามทำข้อสอบด้วย ประเด็นที่จะวัดจะครอบคลุมทักษะหลักๆในการพัฒนาหลักสูตร คือการวิเคราะห์ปัญหา การวิเคราะห์ข้อมูลสถานการณ์ที่สำคัญที่สัมพันธ์กับการพัฒนาหลักสูตร และเครื่องมือเก็บข้อมูล ทักษะในการออกแบบ/เขียนต้นแบบหลักสูตร ทักษะในการออกแบบแผนแบบในการประเมินประสิทธิผลหลักสูตร และการวางแผนในการดำเนินงานเพื่อจัดให้มีการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนขึ้นในโรงเรียนนั้น (ตัวอย่างแบบทดสอบวัดทักษะการปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ปรากฏใน ภาคผนวก ข)

นอกจากนี้มีการสังเกตและประเมินทักษะการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนตามใบงาน และการสังเกตและประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่มในการปฏิบัติงานตามใบงาน เพื่อประเมินการปฏิบัติงานระหว่างการฝึกอบรมของกลุ่มทดลอง (ตัวอย่างแบบสังเกตและประเมินการปฏิบัติงานตามใบงาน และแบบสังเกตและประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม ปรากฏใน ภาคผนวก ข) และการประเมินผลงาน (ผลงานการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ปรากฏใน ภาคผนวก ค)

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์คะแนนทดสอบหลังการฝึกอบรม(posttest) จากแบบทดสอบทั้ง 3 ฉบับ คือความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ทักษะปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน และเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ที่ได้จากกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ด้วยสถิตินอนพาราเมตริก(Nonparametric Statistics) โดยในการเปรียบเทียบสัมฤทธิ์ผลระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ใช้การทดสอบสมมติฐานแบบ โคลโมโกรอฟ-สเมอร์นอฟ สำหรับกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม และทดสอบแบบทางเดียว(The Kolmogorov-Smirnov Two-Sample

One-tailed Test)(Siegel and Castellan. 1988 :144-151)

2. เกณฑ์การตัดสินใจว่าหลักสูตรมีประสิทธิผล พิจารณาที่ความแตกต่างของกลุ่มทดลองจากกลุ่มควบคุม(สูงกว่า) อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ $\alpha = .01$

3. นำเสนอผลการสังเกตและประเมินทักษะการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน และพฤติกรรมการปฏิบัติงานกลุ่ม ในการปฏิบัติงานตามใบงาน ด้วยสถิติเชิงพรรณนา คือ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต(Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน(Standard Diviation) และค่าสัมประสิทธิ์ของการกระจาย(Coefficient Variation)

4. นำเสนอผล การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผลเชิงดำเนินการ ซึ่งได้จากการสังเกตและสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ และมีการบันทึกหลังการอบรมแต่ละวัน/ครั้ง ด้วยการบรรยายเหตุการณ์ ข้อสังเกต และข้อสรุป

สถิติที่ใช้

1. ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean)

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{N}$$

$\bar{X}$ แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง

X_i แทน คะแนนของผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคน

N แทน จำนวนคน/คะแนนในกลุ่มตัวอย่าง

2. ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน(Standard Diviation)ของกลุ่มตัวอย่าง

$$SD = \sqrt{\frac{N \sum X_i^2 - (\sum X_i)^2}{N(N - 1)}}$$

SD แทน ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

X_i แทน คะแนนของผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคน

N แทน จำนวนคน/คะแนนในกลุ่มตัวอย่าง

3. ค่าสัมประสิทธิ์ของการกระจาย(Coefficient Variation)

(จรัญ จันทลักษณ์. 2523 : 23-24)

$$CV = \frac{SD}{\bar{X}} \times 100$$

CV แทน ค่าสัมประสิทธิ์ของการกระจาย

SD แทน ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

$\bar{X}$ แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง

4. ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบ

สูตรของ Guttman(Livingston. 1988 : 390)

$$r = 2 \left(1 - \frac{V_1 + V_2}{V_{total}} \right)$$

r แทน ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบทั้งฉบับ

V_1 แทน ค่าความแปรปรวนของข้อสอบส่วนที่หนึ่ง

V_2 แทน ค่าความแปรปรวนของข้อสอบส่วนที่สอง

V_{total} แทน ค่าความแปรปรวนของข้อสอบทั้งฉบับ

Coefficient Alpha(Livingston. 1988 : 390)

$$\alpha = \frac{m}{m-1} \left(1 - \frac{V_i}{V_{total}} \right)$$

α แทน ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบทั้งฉบับ

V_i แทน ความแปรปรวนของคะแนนแต่ละข้อ

V_{total} แทน ความแปรปรวนของคะแนนทั้งฉบับ

m แทน จำนวนข้อคำถาม

5. การทดสอบสมมติฐาน สำหรับกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก ใช้การทดสอบด้วยสถิตินอนพาราเมตริก แบบ The Kolmogorov-Smirnov Two-Sample One-tailed Test (Siegel and Castellan. 1988 : 144-151)

สูตรสำหรับการทดสอบทางเดียว

$$D_{m,n} = \max [S_m(X) - S_n(X)]$$

$$S_m(X) = k/m$$

$$S_n(X) = k/n$$

$D_{m,n}$ แทน ความแตกต่าง/ความเบี่ยงเบนระหว่างการแจกแจง
ความถี่สะสมของคะแนน กลุ่ม m และ n

$S_m(X)$ แทน การแจกแจงความถี่สะสมของกลุ่มตัวอย่างขนาด m

$S_n(X)$ แทน การแจกแจงความถี่สะสมของกลุ่มตัวอย่างขนาด n

k แทน จำนวนข้อมูลที่เท่ากับหรือน้อยกว่า X

m, n แทน จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง

เมื่อ m และ n เท่ากับ หรือน้อยกว่า 25 เปิดตาราง L_1 เพื่อทดสอบสมมติฐาน H_0 สำหรับการทดสอบทางเดียว การสังเกตค่า $D_{m,n}$ ให้สังเกตค่าที่มีความแตกต่างมากที่สุดของการแจกแจงสะสม เลือกค่านั้นเป็นค่า $D_{m,n}$ จากนั้นนำมาเข้าสู่สูตร $mnD_{m,n}$ เพื่อไปเปรียบเทียบกับค่าจากตาราง

การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผลเชิงดำเนินการ

ผู้วิจัยประเมินผลการนำหลักสูตรฝึกอบรมไปใช้ในสถานการณ์ทดลอง โดยพิจารณาว่า ในเชิงดำเนินการแล้วมีความเป็นไปได้ หรือมีปัญหาคืออุปสรรคอะไรบ้าง ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยการสังเกต การสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ และบันทึกผลการดำเนินการพร้อมทั้งปัญหาและอุปสรรคที่เกิดขึ้น หลังการฝึกอบรมแต่ละวัน/ครั้ง กรอบประเด็นหลักสำหรับการสังเกต/สัมภาษณ์ที่วางไว้ มีดังนี้

- พิจารณาความเป็นไปได้ของ แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ที่จะจัดให้เกิดขึ้นในโรงเรียน
- พิจารณาความเป็นไปได้และประสิทธิภาพ ของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร 9 ขั้นตอน
- พิจารณาความเป็นไปได้ และประสิทธิภาพ ของรูปแบบการฝึกอบรม

การบันทึกสรุปผลการดำเนินการฝึกอบรมประจำวัน/ครั้ง ผู้วิจัยจะบันทึกเหตุการณ์ บันทึกข้อสังเกต และสรุปผล เมื่อเสร็จสิ้นการฝึกอบรมแต่ละวัน/ครั้ง จากนั้นนำมาวิเคราะห์และประมวลเป็นภาพรวมของการประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผลเชิงดำเนินการ นำเสนอข้อมูลในลักษณะบรรยายสรุป ภาพรวมของ เหตุการณ์ ข้อสังเกต และข้อสรุป ในประเด็นหลักดังกล่าวข้างต้น (ตัวอย่างแบบบันทึกสรุปผลการดำเนินการฝึกอบรมประจำวัน/ครั้ง ปรากฏในภาคผนวก ข)

การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรมาพิจารณา สรุปเป็นประเด็นที่ต้องแก้ไขปรับปรุงหลักสูตร และดำเนินการปรับปรุงหลักสูตรโดยเฉพาะในส่วนของแผนภูมิวงจรฝึกอบรม โดยปรับปรุงให้ครูได้มีโอกาสอภิปราย วิเคราะห์ ให้มากขึ้น ให้ครูเรียนรู้จากการปฏิบัติภาคสนามมากขึ้น

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ตามขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตรที่นำเสนอในบทที่ 3 และผลการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรมีดังนี้

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลความหมาย

การวิเคราะห์และการแปลความหมายข้อมูลแบ่งเป็นตอนๆ ตามลำดับของการตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรดังต่อไปนี้

1. การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร

2. การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรตามสมมติฐานที่กำหนดไว้ คือ

1) ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้าง

สมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม

2) ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้าง

สมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนความรู้ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม

3) ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้าง

สมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนทักษะในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม

3. การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผลเชิง - ดำเนินการ

การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร

ผู้วิจัยได้นำต้นแบบหลักสูตร ไปให้บุคลากรหลักของโรงเรียน
มัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา ซึ่งประกอบด้วยผู้บริหารโรงเรียน
ผู้ช่วยผู้บริหารโรงเรียน หัวหน้าหมวดวิชา หัวหน้างาน จำนวน 10 คน จาก 10
โรงเรียน ประเมินโครงสร้างของต้นแบบหลักสูตร โดยใช้ฐานประสบการณ์การ
จัดอบรมและการปฏิบัติงานทางวิชาการในโรงเรียนที่แต่ละคนมีอยู่มาพิจารณา
ผลการประเมินปรากฏดัง ตาราง 1

ตาราง 1 คะแนนประเมินโครงร่างหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ข้อ	ประเด็นที่ประเมิน	$\bar{X}$	SD	CV	เกณฑ์การแปลความหมาย
1	ความชัดเจนของจุดประสงค์	5.30	.48	9.06	-การประมาณค่าให้
2	ความมีคุณค่าของจุดประสงค์	5.80	.79	13.62	น้ำหนักคะแนน ให้
3	ความเป็นไปได้ของจุดประสงค์	5.00	.67	13.40	น้ำหนักคะแนน 1-7
4	ความน่าสนใจของเนื้อหา	5.30	.48	9.06	-ผลการประเมินที่ได้คะแนนเกิน 4.5
5	ความเหมาะสมของการจัดลำดับเนื้อหา	5.20	.42	8.08	ขึ้นไป ถือว่าเป็นที่น่าพอใจ
6	ความเหมาะสมของเนื้อหาที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์	5.40	.52	9.63	-เกณฑ์การแปลความหมาย
7	การมีวิธีการที่หลากหลายที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้	5.20	.79	15.19	6.50-7.00 ดีมากที่สุด
8	ความเหมาะสมของวิธีการที่ใช้ที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์	5.50	.71	12.91	5.50-6.49 ดีมาก
9	การเปิดโอกาสให้ผู้รับการฝึกอบรมมีส่วนร่วมเกี่ยวข้อง	5.60	.52	9.29	4.50-5.49 ดี
10	ความเหมาะสมของรายการประเมินผลที่กำหนด	5.40	.52	9.63	3.50-4.49 ปานกลาง
11	ความหลากหลายของรายการประเมินผลที่เสนอ	5.00	.67	13.40	2.50-3.49 พอใช้
					1.50-2.49 ควรปรับปรุง
					1.00-1.49 ต้องปรับปรุง

ตาราง 1 (ต่อ)

ข้อ	ประเด็นที่ประเมิน	$\bar{X}$	SD	CV	เกณฑ์การแปลความหมาย
12	การประเมินผลสามารถทำได้ ทุกระยะของการฝึกอบรม	5.00	.67	11.75	-หากค่าสัมประสิทธิ์ของ การกระจาย (CV)
13	ความสัมพันธ์ระหว่างหลักการ และเหตุผล จุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการ และการ ประเมินผล	5.70	.67	11.75	สูงกว่า 25 ถือว่า ความคิดเห็นของ ผู้ประเมินแตกต่างกันมาก
	<u>สรุปผลการประเมินโครงร่าง หลักสูตร</u> การเห็นชอบต่อโครงร่าง หลักสูตร	5.50	.53	9.64	

ตาราง 1 จากการที่คะแนนเฉลี่ยของการเห็นชอบต่อโครงร่างหลักสูตรผ่านเกณฑ์ที่กำหนด (> 4.50) แสดงว่าบุคลากรหลักของโรงเรียนให้ความเห็นชอบต่อโครงร่างของหลักสูตร

การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร

ประเมินตามสมมติฐานที่กำหนดไว้คือ

1) ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนเจตคติ

ที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้
เข้ารับการฝึกอบรม

2) ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้าง
สมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนความรู้
ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการ
ฝึกอบรม

3) ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้าง
สมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้
เข้ารับการฝึกอบรม

การประเมินหาประสิทธิภาพ ทำโดยเปรียบเทียบผลจากการสอบวัดหลังการ
ฝึกอบรมระหว่างกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม ปรากฏผลการ
เปรียบเทียบและผลความก้าวหน้า ดังแสดงในตาราง 2 ถึง ตาราง 10

การประเมินประสิทธิภาพด้านเจตคติ

การเปรียบเทียบคะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนา
หลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ระหว่างกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่ม
ที่ได้รับการฝึกอบรม ปรากฏดัง ตาราง 2 และ ตาราง 3

ตาราง 2 คะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ
โรงเรียน

คนที่	กลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม	คนที่	กลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม
1	80	1	87
2	80	2	88

ตาราง 2 (ต่อ)

คนที่	กลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม	คนที่	กลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม
3	78	3	85
4	71	4	83
5	81	5	90
6	74	6	90
7	70	7	86
8	69	8	86
9	67	9	80
10	79		-
11	70		-
12	71		-
n = 12		n = 9	
$\bar{X} = 74.17$		$\bar{X} = 86.11$	
SD = 5.10		SD = 3.22	
CV = 6.88		CV = 3.74	

ตาราง 2 แสดงให้เห็นว่าคะแนนเฉลี่ยเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ของกลุ่มครูที่ได้รับการฝึกอบรมสูงกว่า และมีการกระจายภายในกลุ่มน้อยกว่า กลุ่มครูที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม

ตาราง 3 เปรียบเทียบการแจกแจงความถี่สะสมของคะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ระหว่างกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม ด้วย The Kolmogorov-Smirnov Two-Sample One-tailed Test

กลุ่มตัวอย่าง m และ n	คะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน							
	67-69	70-72	73-75	76-78	79-81	82-84	85-87	88-90
Sm(X)	$\frac{2}{12}$	$\frac{6}{12}$	$\frac{7}{12}$	$\frac{8}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$
Sn(X)	$\frac{0}{9}$	$\frac{0}{9}$	$\frac{0}{9}$	$\frac{0}{9}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{2}{9}$	$\frac{6}{9}$	$\frac{9}{9}$
Sm(X) - Sn(X)	.167	.500	.583	.667	.889	.778	.333	0

$$D_{mn} = \max [Sm(X) - Sn(X)] = .89$$

$$mnD_{m,n} = (12)(9)(.89) = 96.12$$

จากตาราง L_1 เมื่อ $\alpha = .01$, $m = 12$, $n = 9$ ค่าวิกฤติ(c) = 69

เพราะฉะนั้น ค่า $mnD_{m,n} > c.01$ จึงปฏิเสธ H_0 ยอมรับ H_1

ตาราง 3 แสดงให้เห็นว่าการแจกแจงความถี่สะสมของคะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนของกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมและกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับ $\alpha = .01$ ($mnDm, n = 96.12$). โดยยอมรับสมมติฐานอื่น (H_1) ซึ่งสรุปได้ว่า ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนมีคะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม ผลการวิเคราะห์ในตาราง 3 นี้ สอดคล้องกับสมมติฐาน

การประเมินประสิทธิผลด้านความรู้

การเปรียบเทียบคะแนนความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ระหว่างกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม ปรากฏดัง ตาราง 4 และ ตาราง 5

ตาราง 4 คะแนนความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

คนที่	กลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม	คนที่	กลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม
1	28	1	43
2	30	2	42
3	30	3	40
4	25	4	40
5	25	5	32
6	23	6	41
7	22	7	38

ตาราง 4 (ต่อ)

คนที่	กลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม	คนที่	กลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม
8	20	8	35
9	18	9	28
10	18		-
11	11		-
12	5		-

$$n = 12$$

$$\bar{X} = 21.25$$

$$SD = 7.52$$

$$CV = 35.39$$

$$n = 9$$

$$\bar{X} = 37.67$$

$$SD = 5.03$$

$$CV = 13.35$$

ตาราง 4 แสดงให้เห็นว่าคะแนนเฉลี่ยความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ของกลุ่มครูที่ได้รับการฝึกอบรมสูงกว่าและมีการ
กระจายภายในกลุ่มน้อยกว่ากลุ่มครูที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม

ตาราง 5 เปรียบเทียบการแจกแจงความถี่สะสมของคะแนนความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ระหว่างกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม ด้วย The Colmogorov-Smirnov Two-Sample One-tailed Test

กลุ่มตัวอย่าง m และ n	คะแนนความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียน									
	5-8	9-12	13-16	17-20	21-24	25-28	29-32	33-36	37-40	41-44
Sm(X)	$\frac{1}{12}$	$\frac{2}{12}$	$\frac{2}{12}$	$\frac{5}{12}$	$\frac{7}{12}$	$\frac{10}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$
Sn(X)	$\frac{0}{9}$	$\frac{0}{9}$	$\frac{0}{9}$	$\frac{0}{9}$	$\frac{0}{9}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{2}{9}$	$\frac{3}{9}$	$\frac{6}{9}$	$\frac{9}{9}$
Sm(X) - Sn(X)	.083	.167	.167	.417	.583	.722	.778	.667	.333	0

$$D_{mn} = \max [Sm(X) - Sn(X)] = .78$$

$$mnD_{m,n} = (12)(9)(.78) = 84.24$$

จากตาราง L_1 เมื่อ $\alpha = .01$, $m = 12$, $n = 9$ ค่าวิกฤติ(c) = 69

เพราะฉะนั้น ค่า $mnD_{m,n} > c_{.01}$ จึงปฏิเสธ H_0 และยอมรับ H_1

ตาราง 5 แสดงให้เห็นว่าการแจกแจงความถี่สะสมของคะแนนความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนของกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมและกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับ $\alpha = .01$ (mnD_{m, n} = 84.24) โดยยอมรับสมมติฐานอื่น (H₁) ซึ่งสรุปได้ว่าครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนความรู้ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม ผลการวิเคราะห์ในตาราง 5 นี้ สอดคล้องกับสมมติฐาน

การประเมินประสิทธิผลด้านทักษะปฏิบัติ

การเปรียบเทียบคะแนนทักษะปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ระหว่างกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม ปรากฏดัง ตาราง 6 และ ตาราง 7

ตาราง 6 คะแนนทักษะปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

คนที่	กลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม	คนที่	กลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม
1	30	1	48
2	25	2	49
3	22	3	45
4	20	4	43
5	19	5	30
6	18	6	50
7	17	7	40

ตาราง 6 (ต่อ)

คนที่	กลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม	คนที่	กลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม
8	10	8	35
9	14	9	22
10	13		-
11	8		-
12	5		-

$$n = 12$$

$$\bar{X} = 16.75$$

$$SD = 7.20$$

$$CV = 42.99$$

$$n = 9$$

$$\bar{X} = 40.22$$

$$SD = 9.54$$

$$CV = 23.72$$

ตาราง 6 แสดงให้เห็นว่าคะแนนเฉลี่ยทักษะปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ของกลุ่มครูที่ได้รับการฝึกอบรมสูงกว่าและมีการ
กระจายภายในกลุ่มน้อยกว่ากลุ่มครูที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม

ตาราง 7 เปรียบเทียบการแจกแจงความถี่สะสมของคะแนนทักษะปฏิบัติในการพัฒนา
หลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ระหว่างกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกับ
กลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม ด้วย The Kolmogorov-Smirnov Two-Sample
One-tailed Test

กลุ่มตัวอย่าง	คะแนนทักษะปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ m และ n โรงเรียน									
	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54
Sm(x)	$\frac{2}{12}$	$\frac{5}{12}$	$\frac{8}{12}$	$\frac{10}{12}$	$\frac{11}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$
Sn(X)	$\frac{0}{9}$	$\frac{0}{9}$	$\frac{0}{9}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{2}{9}$	$\frac{3}{9}$	$\frac{5}{9}$	$\frac{8}{9}$	$\frac{9}{9}$
Sm(X) - Sn(X)	.167	.417	.667	.722	.806	.778	.667	.444	.111	0

$$D_{mn} = \max [Sm(X) - Sn(X)] = .81$$

$$mnD_{m,n} = (12)(9)(.81) = 87.48$$

จากตาราง L_1 เมื่อ $\alpha = .01$, $m = 12$, $n = 9$ ค่าวิกฤติ(c) = 69

เพราะฉะนั้น ค่า $mnD_{m,n} > c.01$ จึงปฏิเสธ H_0 และยอมรับ H_1

ตาราง 7 แสดงให้เห็นว่าการแจกแจงความถี่สะสมของคะแนนทักษะปฏิบัติ ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ของกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม และกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับ $\alpha = .01$ ($\text{mnDm}, n = 87.48$) โดยยอมรับสมมติฐานอื่น (H_1) ซึ่งสรุปได้ว่า ครูที่เข้ารับการ ฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน มาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนทักษะปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม ผลการวิเคราะห์ในตาราง 7 นี้ สอดคล้องกับสมมติฐาน

ภาพรวมการประเมินประสิทธิผลทั้ง 3 ด้าน

ภาพรวมการเปรียบเทียบคะแนนสมรรถภาพในการ พัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งประกอบด้วยคะแนนด้านเจตคติ ด้านความรู้ และด้านทักษะปฏิบัติ ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ โรงเรียน ของกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม ปรากฏดัง ตาราง 8

ตาราง 8 เปรียบเทียบคะแนน เจตคติ ความรู้ และทักษะปฏิบัติ ในการพัฒนา
หลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ของกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่
ได้รับการฝึกอบรม

กลุ่ม ตัวอย่าง	N	เจตคติ			ความรู้			ทักษะ		
		$\bar{X}$	SD	CV	$\bar{X}$	SD	CV	$\bar{X}$	SD	CV
กลุ่ม ควบคุม	12	74.17	5.10	6.88	21.25	7.52	35.39	16.75	7.20	42.99
กลุ่ม ทดลอง	9	86.11	3.22	3.74	37.67	5.03	13.35	40.22	9.54	23.72
ค่าความ แตกต่างซึ่ง ทดสอบด้วย Kolmogorov Smirnov Test		Dmn = .89			Dmn = .78			Dmn = .81		
		mnD _{m,n} = 96.12**			mnD _{m,n} = 84.24**			mnD _{m,n} = 87.48**		

$$c.01(m = 12, n = 9) = 69$$

ตาราง 8 แสดงให้เห็นว่าการแจกแจงความถี่สะสมของ คะแนนเจตคติ คะแนนความรู้ และคะแนนทักษะปฏิบัติ ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ของกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมและกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ $\alpha = .01$ ($\chi^2_{(3), n} = 96.12, 84.24$ และ 87.48) ปฏิเสธสมมติฐานไร้นัยสำคัญ (H_0) และยอมรับสมมติฐานอื่น (H_1) ซึ่งสรุปได้ว่า ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนมีคะแนนเจตคติ คะแนนความรู้ และคะแนนทักษะปฏิบัติ ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่า ครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม ผลการวิเคราะห์ในตาราง 8 นี้ สอดคล้องกับสมมติฐานทั้ง 3 ข้อ ของการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร

การประเมินการปฏิบัติงานระหว่างการฝึกอบรม

การประเมินผลการปฏิบัติงานตามชิ้นงานที่กำหนดให้/ตามใบงาน เพื่อดูทักษะปฏิบัติแต่ละขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตรของกลุ่มครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม ผลการประเมิน ปรากฏดัง ตาราง 9

ตาราง 9 คะแนนจากการสังเกตและประเมินทักษะการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนตามใบงาน ของกลุ่มครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม

คะแนนทักษะปฏิบัติ งานตามใบงาน	ค่าสถิติ			หมายเหตุ
	$\bar{X}$	SD	CV	
ใบงานที่ 1	4.11	.60	14.60	เกณฑ์การให้น้ำหนักคะแนน ในการประเมินทักษะปฏิบัติ (ทำได้ 1 ข้อ ได้
ใบงานที่ 2	4.11	.60	14.60	
ใบงานที่ 3	3.89	.33	8.48	

ตาราง 9 (ต่อ)

คะแนนทักษะปฏิบัติ งานตามใบงาน	ค่าสถิติ			หมายเหตุ
	$\bar{X}$	SD	CV	
ใบงานที่ 4	4.22	.44	10.43	1 คะแนน)
ใบงานที่ 5	4.44	.53	11.94	1) ทำตามกิจกรรมที่กำหนด
ใบงานที่ 6	4.56	.53	11.62	ได้/ดำเนินการตามขั้นตอน
ใบงานที่ 7	4.78	.44	9.21	2) ทำได้ครบทุกชิ้น
ใบงานที่ 8	3.89	.33	8.48	3) ทำได้ถูกต้อง
ใบงานที่ 9	3.67	.50	13.62	4) งานมีความสมบูรณ์
ใบงานที่ 10	3.67	.50	13.62	5) ทำงานในกลุ่มอย่าง
ใบงานที่ 11	3.89	.33	8.48	แข็งขัน
				<u>เกณฑ์การแปลความหมาย</u>
คะแนนทักษะการ ปฏิบัติงานทุกใบงาน	4.11	.36	8.76	4.50-5.00 สูงมาก
				3.50-4.49 สูง
				2.50-3.49 ปานกลาง
				1.50-2.49 ต่ำ
				1.00-1.49 ต่ำมาก

ตาราง 9 แสดงคะแนนทักษะการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนตามใบงาน ของกลุ่มครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม ซึ่ง โดยภาพรวมแล้วครูสามารถปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรตามใบงานได้ในระดับที่น่าพอใจ หรือมีทักษะปฏิบัติอยู่ในระดับสูง

การประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม

การประเมินพฤติกรรมการทำงานในกลุ่มของผู้เข้ารับการฝึกอบรม เพื่อพิจารณาความก้าวหน้าของการร่วมมือกันในกลุ่ม ผลการประเมินปรากฏดัง ตาราง 10

ตาราง 10 คะแนนการประเมินพฤติกรรมการทำงานในกลุ่ม ในการปฏิบัติงานตามใบงาน

ข้อ	พฤติกรรมการทำงานกลุ่ม	ครั้งที่ 1			ครั้งที่ 2			ครั้งที่ 3		
		$\bar{X}$	SD	CV	$\bar{X}$	SD	CV	$\bar{X}$	SD	CV
1	มีส่วนร่วมในการอภิปราย	2.33	.87	37.33	3.56	.73	20.51	4.11	.78	18.98
2	ฟังขณะคนอื่นพูด/อภิปราย	3.00	.50	16.67	3.78	.44	11.64	4.22	.44	10.43
3	เคารพในความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงาน	3.00	.71	23.67	3.67	.50	13.62	4.11	.60	14.60
4	เสนอข้อคิดเห็นสัมพันธ์กับหัวข้ออภิปราย	2.44	.88	36.07	3.44	.53	15.41	4.11	.78	18.98
5	แสดงความคิดเห็นใหม่ๆ/สำคัญ ต่อกลุ่ม	2.22	.83	37.39	2.78	.44	15.83	3.67	1.00	27.25

ตาราง 10 (ต่อ)

ข้อ	พฤติกรรมกร ปฏิบัติงานกลุ่ม	ครั้งที่ 1			ครั้งที่ 2			ครั้งที่ 3		
		$\bar{X}$	SD	CV	$\bar{X}$	SD	CV	$\bar{X}$	SD	CV
6	ทำงานในกลุ่ม อย่างแข็งขัน	2.89	.78	26.99	3.67	.71	19.35	4.11	.78	18.98
7	ประสานงานกับ เพื่อนร่วมงาน ในกลุ่มได้ดี	2.78	.83	29.86	3.33	.50	15.02	4.00	.87	21.75
พฤติกรรมกรปฏิบัติ งานกลุ่มในภาพรวม		2.67	.71	26.59	3.49	.51	14.61	4.05	.70	17.28

เกณฑ์การแปลความหมายข้อมูล

4.50-5.00	อยู่ในระดับสูงมาก	1.50-2.49	อยู่ในระดับต่ำ
3.50-4.49	อยู่ในระดับสูง	1.00-1.49	อยู่ในระดับมาก
2.50-3.49	อยู่ในระดับปานกลาง		

ตาราง 10 แสดงคะแนนพฤติกรรมกรปฏิบัติงานกลุ่ม จากการประเมิน 3 ครั้ง จากการปฏิบัติงานตามใบงาน เมื่อพิจารณาจากค่าคะแนนเฉลี่ยของทั้ง 3 ครั้ง แสดงให้เห็นว่า โดยภาพรวมพฤติกรรมกรปฏิบัติงานกลุ่มของผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีทิศทางการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น

การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/การประเมินผลเชิงดำเนินการ

ประเมินโดยการสังเกต สัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ และบันทึกผลการดำเนินการพร้อมทั้งปัญหาและอุปสรรคที่เกิดขึ้น หลังการฝึกอบรมแต่ละวัน/ครั้ง และประมวลข้อมูลตามประเด็นหลักสำหรับการสังเกตและสัมภาษณ์ ได้ดังต่อไปนี้

1) แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน(พิจารณาความเป็นไปได้ ที่จะจัดให้เกิดขึ้นในโรงเรียน)

จากการสังเกต และสัมภาษณ์ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม ระหว่างการดำเนินการฝึกอบรม ครูพึงพอใจในการที่ได้มีโอกาสร่วมปรึกษารื้อกันในเรื่องที่ทีมงาน ครูมีความต้องการที่จะมีหลักสูตรที่พัฒนามาจากความต้องการของโรงเรียนเอง เช่น อยากมีหลักสูตรการสอนเกี่ยวกับการพัฒนาคุณภาพอย่างผ่าน เพื่อให้นักเรียนสามารถนำความรู้ไปปรับปรุงคุณภาพอย่างผ่านของผู้ปกครองให้ได้มาตรฐานและขายได้ราคาสูงตามมาตรฐานตลาดกลางยางพารา ครูรู้สึกว่าได้ประโยชน์มากจากการอภิปรายปัญหาการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนร่วมกัน ทำให้มองเห็นปัญหาและแนวทางการแก้ปัญหาได้ชัดเจนขึ้น ครูมองเห็นช่องทางที่จะร่วมกันดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนต่อไป ผู้บริหารโรงเรียนพึงพอใจในแนวคิดและพฤติกรรมที่ครูแสดงออกในการร่วมกันทำงาน ในระหว่างการฝึกอบรม

ข้อสังเกต บรรยากาศทางการบริหารและบรรยากาศทางวิชาการที่เป็นอยู่ของโรงเรียน มีผลต่อบรรยากาศที่ดีหรือความเป็นไปได้ของแนวคิดในการฝึกอบรมมาก ในการหาข้อมูลความเป็นไปได้เบื้องต้นโดยนำแนวคิดและรูปแบบการฝึกอบรมไปทดลองใช้กับโรงเรียนอื่นที่ไม่ใช่โรงเรียนทดลอง ก่อนมาปรับปรุงหลักสูตรและวิธีการนำเสนอ พบว่าหากบรรยากาศทางการบริหารและบรรยากาศทางวิชาการไม่เป็นไปในลักษณะที่เอื้อต่อการร่วมกันปรึกษารื้อกันในเรื่องที่ทีมงาน และไม่ทำให้บุคลากรของโรงเรียนรู้สึกมีความยินดีที่จะร่วมรับผิดชอบกับงานการพัฒนาการเรียนการสอน ส่วนรวมของโรงเรียน จะทำให้ครูขาดความกระตือรือร้นที่จะเข้าร่วมปรึกษารื้อกันเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนในภาพรวมของโรงเรียน แต่จะให้ความสนใจเฉพาะที่

เป็นประโยชน์โดยตรงที่ใกล้ชิดกับตนเอง เช่น การทำงานทางวิชาการเพื่อเลื่อนระดับ หรือการแก้ปัญหาในคาบการสอนที่ตนรับผิดชอบเท่านั้น

สรุป มีความเป็นไปได้ที่จะนำแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนไปจัดดำเนินการให้เกิดขึ้นในโรงเรียน โดยให้ความสำคัญกับการสร้างบรรยากาศการทำงานเป็นทีม การเข้าใจในทิศทางการพัฒนาการเรียนการสอนของโรงเรียนร่วมกัน ในขั้นตอนเริ่มต้นด้วย

2) กระบวนการพัฒนาหลักสูตร 9 ขั้นตอน(พิจารณาความเป็นไปได้ และ ประสิทธิภาพ)

จากการฝึกปฏิบัติของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ตามขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน กลุ่มครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถเรียนรู้และปฏิบัติได้ตามขั้นตอนที่กำหนดไว้ในใบงาน และจากขั้นตอนทั้งหมดของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่นำเสนอและให้ครูฝึกปฏิบัติ ทำให้ครูได้แนวทางในการพัฒนาต้นแบบโครงร่างหลักสูตร และได้แนวทางในการประเมินหาประสิทธิภาพของต้นแบบโครงร่างหลักสูตร

ข้อสังเกต ในขั้นตอนของการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร หรือการประเมินเพื่อหาประสิทธิภาพของหลักสูตร ครูต้องการมีเวลาฝึกปฏิบัติที่มากกว่าเดิม ต้องการตัวอย่าง เครื่องมือวัดที่หลากหลาย และต้องการวิธีวิเคราะห์ผลที่เข้าใจง่าย ไม่ต้องใช้พื้นฐานความรู้ทางสถิติมากนัก

สรุป กระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน 9 ขั้นตอน มีความเป็นไปได้ในการที่จะนำไปใช้พัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน ขั้นตอนต่างๆ เป็นกรอบแนวทางที่ครูสามารถเข้าใจได้และทำให้ครูได้แนวทางในการคิดต้นแบบโครงร่างหลักสูตรและได้แนวทางในการประเมินหาประสิทธิภาพของหลักสูตร สิ่งที่ควรปรับปรุงคือ ควรมีการเพิ่มเวลาในการฝึกปฏิบัติในขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรหรือการประเมินเพื่อหาประสิทธิภาพของหลักสูตรให้มากขึ้นอีก

3) รูปแบบการฝึกอบรม (พิจารณาความเป็นไปได้ และประสิทธิภาพ)

การฝึกอบรมในลักษณะกลุ่มปฏิบัติการขนาดเล็ก เพื่อให้ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมเรียนรู้จากการปฏิบัตินี้ วิทยากรผู้ฝึกอบรมสามารถให้คำปรึกษาได้ทั่วถึง ผู้ฝึกอบรมได้ฝึกทักษะปฏิบัติมาก การเว้นระยะให้กลับไปปฏิบัติเองในสถานการณ์จริงของโรงเรียน หรือไปรวมกลุ่มกันปฏิบัติตามใบงาน ทำให้ผู้รับการฝึกอบรมได้ประสบกับปัญหาจริงในการปฏิบัติ เมื่อผ่านการปฏิบัติจริงผู้เข้ารับการฝึกอบรมเริ่มตระหนักว่าบางอย่างที่คิดว่าทำได้ง่าย เมื่อปฏิบัติจริงมีรายละเอียดที่ยุ่งยากหลายอย่าง ครูผู้รับการฝึกอบรมมีข้อซักถามที่ตรงประเด็นของปัญหามากขึ้น และเอาใจใส่ต่อการชี้แนะแนวปฏิบัติจากวิทยากรมากขึ้นเช่นกัน ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เรียนรู้และได้มีการชี้แนะกันเองภายในกลุ่ม จากการฝึกอบรมในสถานการณ์จริงของโรงเรียนเองนี้ ครูสามารถยกปัญหาจริงที่ปรากฏใกล้ตัวมาอภิปรายได้มาก ครูมองเห็นภาพของปัญหาและสถานการณ์ได้ชัดเจน

ข้อสังเกต จะมีครูส่วนหนึ่งต้องการเพียงรับฟังเพื่อรู้ แต่ไม่ต้องการลงมือปฏิบัติ ครูโรงเรียนมัธยมศึกษาในปัจจุบันมีคาบสอนและภาระงานอื่นตามนโยบายของโรงเรียนมาก โรงเรียนมีความยุ่งยากในการจัดช่วงเวลาหรือคาบว่างให้กับการฝึกอบรมที่มีช่วงเวลายาวและต้องใช้เวลามากในแต่ละครั้ง ความร่วมมือและการเห็นประโยชน์ของโครงการฝึกอบรมจากโรงเรียน คือผู้บริหารและคณะครู เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้โครงการฝึกอบรมสามารถดำเนินการได้ เพราะมีผลกระทบต่อการจัดการ/จัดเวลาทั้งระบบของโรงเรียน การมีหัวหน้ากลุ่มผู้ประสานงานจากโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำ เพื่อประสานงานกับวิทยากรและเป็นแกนนำในการปฏิบัติงานภาคสนามในโรงเรียนตามที่ได้วางแผนไว้ เป็นกลไกหนึ่งที่ทำให้การปฏิบัติงานภาคสนามในสถานการณ์โรงเรียนมีประสิทธิภาพ

สรุป รูปแบบการฝึกอบรมที่เป็นชุดการฝึกอบรมระยะยาว มีหลายครั้งย่อยเว้นระยะห่างแต่ละครั้ง เพื่อครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้นำไปปฏิบัติในสถานการณ์จริงแต่ละขั้นตอนนี้ ทำให้การเรียนรู้จากการปฏิบัติเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ อุปสรรค

สำหรับความเป็นไปได้ในการฝึกอบรมระยะยาว คือเงื่อนไขเรื่องเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม ซึ่งโรงเรียนต้องจัดคาบว่างให้ตรงกันสำหรับครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม และต้องจัดให้หลายครั้งจนกว่าการดำเนินการฝึกอบรมจะเสร็จสิ้นตามหลักสูตร

บทที่ 5

บทย่อ สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ

ความมุ่งหมายของการวิจัย

เพื่อพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา

วิธีดำเนินการวิจัย

การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา
ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

- วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/วิเคราะห์สถานการณ์
- กำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
- คัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
- เสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
- กำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
- ตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร
 - ประเมินโครงสร้างของหลักสูตร
 - ทดลองใช้หลักสูตร
 - ประเมินหาประสิทธิผลของหลักสูตร
 - ประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/ประเมินผล
- เชิงดำเนินการ
- ปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

การดำเนินการพัฒนาหลักสูตรตามขั้นตอนดังกล่าว สรุปเป็นขั้นตอนการวิจัย
ได้ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/การวิเคราะห์สถานการณ์

ศึกษาข้อมูลพื้นฐาน แนวโน้มการพัฒนาการศึกษาและสถานการณ์

การพัฒนาหลักสูตร-การเรียนการสอนของโรงเรียน ศึกษาทฤษฎี ผลงานวิจัย สังเกต
การฝึกอบรม และสัมภาษณ์ผู้บริหารการศึกษา มานิยามเป็นปัญหาความต้องการจำเป็น
ที่จะต้องมีการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาครูให้มีความสามารถในการพัฒนาหลักสูตรของ
โรงเรียนได้ นำผลการศึกษาทฤษฎี ผลงานวิจัย และการสังเกตการฝึกอบรม มา
ประมวลเป็นกรอบความคิดหลักสูตรฝึกอบรมที่ต้องการพัฒนาขึ้น

2. การวางแผน/ออกแบบหลักสูตร

-กำหนดกรอบความคิดของหลักสูตรฝึกอบรม หลักสูตรฝึกอบรมที่
พัฒนาขึ้นนี้ เป็นหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กระบวนการพัฒนา
หลักสูตรให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์สถานการณ์เพื่อทำความเข้าใจกับสถานการณ์
และสามารถพัฒนาหลักสูตรให้เกิดประโยชน์สูงสุดในสถานการณ์นั้นของโรงเรียนได้
การฝึกอบรมเน้นให้ครูเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงตามขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตร
ในสถานการณ์จริงของโรงเรียน

-กำหนดจุดมุ่งหมาย กำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตรฝึกอบรม เพื่อ
เป็นแนวในการกำหนดเนื้อหาและวิธีการต่อไป ซึ่งในหลักสูตรฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้น
มีจุดมุ่งหมายเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ
โรงเรียน คือ เจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
ความรู้ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ทักษะปฏิบัติใน
ขั้นตอนต่างๆของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

-กำหนดเนื้อหาสาระที่จะนำเสนอ เนื้อหาสำคัญที่จะนำเสนอคือ
เนื้อหาความรู้ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน และ

ความรู้ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรทั้ง 9 ขั้นตอน

-กำหนดรูปแบบการฝึกอบรม เป็นรูปแบบการฝึกอบรมที่ทำให้มีการฝึกปฏิบัติจริงตามขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรในสถานการณ์จริงของโรงเรียน ด้วยกลุ่มปฏิบัติการขนาดเล็ก แบ่งเป็นการประชุมปฏิบัติการหลายครั้ง มีการเว้นระยะให้ปฏิบัติงานภาคสนาม แล้วกลับมาอภิปรายสรุปผล

-กำหนดตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของหลักสูตร ตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของหลักสูตรฝึกอบรมคือ ผลสัมฤทธิ์ด้านเจตคติ ความรู้ ทักษะ ปฏิบัติ ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน โดยเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม

3. การพัฒนาต้นแบบหลักสูตร ซึ่งประกอบด้วย

- หลักการและเหตุผล
- จุดมุ่งหมายของหลักสูตร
- ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง /จุดประสงค์การเรียนรู้
- เนื้อหาสาระของหลักสูตร
- แนวทางในการใช้หลักสูตร
- มาตรการในการวัดและประเมินผล

4. การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร

-ประเมินโครงสร้างของหลักสูตร นำต้นแบบหลักสูตรไปให้บุคลากรหลักของโรงเรียนกรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา จำนวน 10 คน จาก 10 โรงเรียน ประเมินโครงสร้างของหลักสูตรในส่วนของ จุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการ และการประเมินผล

-ประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร นำหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ไปทดลองกับโรงเรียนสละบายวิทยาคม โดยดำเนินการฝึกอบรมตามขั้นตอนการฝึกอบรมในหลักสูตร เป็นระยะเวลาประมาณ 2 เดือน (7 กันยายน 2536 ถึง 8 พฤศจิกายน 2536) ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถพัฒนา

หลักสูตรรายวิชา "การพัฒนาคุณภาพยางแผ่น" ขึ้นมา 1 หลักสูตร (ดังปรากฏในภาคผนวก ค) สอบวัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เข้ารับการฝึกอบรมหลังจากเสร็จสิ้นการฝึกอบรม ด้วยแบบทดสอบวัดเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน แบบทดสอบวัดความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน และแบบทดสอบวัดทักษะการปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ประเมินผลการปฏิบัติระหว่างการพัฒนาหลักสูตรและประเมินพฤติกรรมในการปฏิบัติงานกลุ่มโดยแบบสังเกตและประเมินทักษะการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนตามใบงาน และแบบสังเกตและประเมินพฤติกรรมการปฏิบัติงานกลุ่มในการปฏิบัติงานตามใบงาน

-ประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนาม/ประเมินผลเชิงดำเนินการประเมินโดยการสังเกต สัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ และบันทึกผลการดำเนินการ พร้อมทั้งปัญหาและอุปสรรค

5. ปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร

นำข้อมูลการตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรมาวิเคราะห์ สรุปประเด็นที่จะปรับปรุงแก้ไข แล้วดำเนินการปรับปรุงแก้ไขตามประเด็นดังกล่าว เช่น การปรับปรุงให้มีกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ครูแสดงความคิดเห็น อภิปราย วิเคราะห์ และเรียนรู้จากการทดลองในห้องเรียนมากขึ้น หลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ที่ปรับปรุงแล้วนี้ เป็นหลักสูตรฝึกอบรม ที่มุ่งพัฒนาให้ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม (1)มีเจตคติที่ดีต่อการที่โรงเรียนต้องมีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนเอง เพื่อสามารถพัฒนาหลักสูตรให้สนองตอบต่อความต้องการของโรงเรียนและท้องถิ่นได้ และสามารถปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรให้เหมาะสมกับสถานการณ์ของโรงเรียนได้ตลอดเวลา (2)มีความรู้ในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน และ (3)มีทักษะในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน หลักสูตรฝึกอบรมดังกล่าวนี้ มีรูปแบบการฝึกอบรมที่เน้นให้ผู้เข้ารับ

การฝึกอบรมได้ฝึกปฏิบัติตามขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตรในสถานการณ์จริงของโรงเรียน มีการรวมกลุ่มเป็นกลุ่มปฏิบัติการขนาดเล็กในลักษณะทีมงาน มีการเว้นระยะ เพื่อให้ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมนำความรู้จากการอภิปรายไปทดลองปฏิบัติในภาคสนามแล้วกลับมาอภิปรายผลสรุปอีก (หลักสูตรฝึกอบรมดังกล่าวนี้ ปรากฏในภาคผนวก ก)

การประเมินประสิทธิผล

ลักษณะการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร ใช้การทดลองเปรียบเทียบกับ กลุ่มควบคุม โดยใช้รูปแบบ Posttest-Only Control Group Design กลุ่มตัวอย่างเป็นครูโรงเรียนมัธยมศึกษาของ 2 โรงเรียน ซึ่งสุ่มมาจากโรงเรียนในจังหวัดสงขลา เป็นกลุ่มทดลอง 1 โรงเรียน ($n = 9$) เป็นกลุ่มควบคุม 1 โรงเรียน ($n = 12$) ตัวบ่งชี้สำคัญที่จะบอกถึงประสิทธิผลของหลักสูตรฝึกอบรม คือ (1) เจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (2) ความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน และ (3) ทักษะการปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เปรียบเทียบสัมฤทธิ์ผลระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม โดยใช้การทดสอบสมมติฐานแบบไคโมโกรอฟ-สเมอร์นอฟ สำหรับกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม และเป็นการทดสอบทางเดียว (The Kolmogorov-Smirnov Two-Sample One-tailed Test)

สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ประเมินโครงสร้างของหลักสูตร

ผลสรุป บุคลากรหลักของโรงเรียน ให้ความเห็นชอบต่อโครงสร้างของหลักสูตร

2. เปรียบเทียบคะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ระหว่างกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม

ผลสรุป ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม ผลการวิเคราะห์ข้อ 1 นี้ สอดคล้องกับสมมติฐาน

3. เปรียบเทียบคะแนนความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ระหว่างกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม

ผลสรุป ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม ผลการวิเคราะห์ข้อ 2 นี้ สอดคล้องกับสมมติฐาน

4. เปรียบเทียบคะแนนทักษะปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ระหว่างกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรมกับกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม

ผลสรุป ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีคะแนนทักษะปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม ผลการวิเคราะห์ข้อ 3 นี้ สอดคล้องกับสมมติฐาน

5. ประเมินทักษะการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนตามใบงาน ของกลุ่มครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม

ผลสรุป โดยภาพรวม ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรตามใบงานได้ในระดับที่น่าพอใจ คือมีทักษะปฏิบัติอยู่ในระดับสูง

6. ประเมินพฤติกรรมการปฏิบัติงานในกลุ่ม ของผู้เข้ารับการฝึกอบรม

ผลสรุป โดยภาพรวมพฤติกรรมการปฏิบัติงานกลุ่มของผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีทิศทางการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น

อภิปรายผล

ข้อมูลจากตาราง 1 สนับสนุนว่าโครงสร้างของหลักสูตรมีความเหมาะสมเที่ยงตรงตามจุดมุ่งหมายที่จะนำไปฝึกอบรมครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา ในจังหวัดสงขลา

ข้อมูลจากตาราง 8 หรือจากการสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล ข้อ 2 ข้อ 3 และข้อ 4 สนับสนุนว่าหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ที่ได้พัฒนาขึ้นมานี้ มีประสิทธิภาพ โดยแสดงให้เห็นว่า การฝึกอบรมครูโรงเรียนมัธยมศึกษาด้วยหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ทำให้ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม มีเจตคติ ความรู้ และทักษะปฏิบัติ ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สูงกว่าครูผู้ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม

ข้อมูลจากตาราง 7 ตาราง 9 หรือจากการสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล ข้อ 4 ข้อ 5 ที่แสดงให้เห็นว่า ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนมีทักษะ-ปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรม และโดยภาพรวมครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรตามใบงานได้ในระดับที่น่าพอใจ คือมีทักษะปฏิบัติอยู่ในระดับสูง และข้อมูลผลงานการพัฒนาหลักสูตรของผู้เข้ารับการฝึกอบรม(ในภาคผนวก ค) ได้สนับสนุนแนวคิดของรูปแบบการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนที่ว่า การฝึกอบรมในลักษณะกลุ่มปฏิบัติการขนาดเล็ก ให้เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ในสถานการณ์จริงของโรงเรียน และเป็นการฝึกอบรมระยะยาวที่มีหลายครั้งย่อย เว้นระยะห่างแต่ละครั้ง เพื่อครูได้นำไปปฏิบัติในสถานการณ์จริงแต่ละขั้นตอน น่าจะทำให้ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถเรียนรู้กระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนในภาคปฏิบัติได้ดี

เกิดทักษะปฏิบัติและมีความเชื่อมั่นที่จะดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนในโรงเรียนของตนต่อไปได้ ประสิทธิผลของการเว้นระยะในการนำเสนอ นั้น เดมสเตอร์ และ ฟาร์ริส (Demster and Farris.1990 : 97-101) ได้เสนอบทความผลงานวิจัยเกี่ยวกับผลของการเว้นระยะในการสอนหรือการนำเสนอข้อมูลไว้ว่า การเว้นระยะในการสอนหรือการนำเสนอข้อมูลหรือให้ข้อมูลเป็นระยะๆ จะให้ผลในการเรียนรู้ได้ดีกว่าการนำเสนอข้อมูลเพียงครั้งเดียวเป็นจำนวนมาก ในการที่ครูเรียนรู้ที่จะ เขียนแผนการสอนและ เข้าร่วมส่วนร่วมในการฝึกหัดการสอนแบบจุลภาคในกลุ่มเพื่อน สามารถจะการใช้การทบทวนเป็นระยะๆ (Spaced Reviews) เข้าไปในกิจกรรมต่างๆได้ รวมทั้งการถามคำถามเกี่ยวกับความคิดรวบยอดและทักษะที่ได้สอนไปเมื่อบทเรียนครั้งที่แล้ว การกำหนดการบ้านให้และการตรวจการบ้าน การให้ผู้เรียนสรุปย่อบทเรียนที่ผ่านมา หรือการให้ข้อมูลย้อนกลับด้วยคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาบทเรียนที่ผ่านมา การให้มีการอภิปรายก็ให้ผลดีในลักษณะของการทบทวนเป็นระยะ เหมือนกัน

ข้อมูลจากตาราง 10 หรือจากการสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล ข้อ 6 ที่แสดงให้เห็นว่า โดยภาพรวมพฤติกรรมการปฏิบัติงานกลุ่มของผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีทิศทางการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น ได้สนับสนุนรูปแบบการฝึกอบรมที่สอดคล้องกิจกรรมการพัฒนาที่มุ่งงานในกลุ่มปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตร และตอบสนองต่อเงื่อนไขที่จำเป็นสำหรับกระบวนการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรโดยโรงเรียนที่ว่า บุคลากรในโรงเรียนต้องมีความยินดีที่จะมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรของโรงเรียน และการร่วมปรึกษาหารือกันของทีมงาน การมีส่วนร่วมอย่างเป็นประชาธิปไตยในการตัดสินใจ จะทำให้ได้หลักสูตรที่มีคุณภาพและมีผลทำให้เกิดความพอใจในทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง (Cohen. 1985 : 1157-1159)

จากข้อมูลการประเมินผลหลักสูตรฝึกอบรมเชิงดำเนินการ ที่สรุปว่ามีความเป็นไปได้ที่จะนำแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนไปจัดดำเนินการให้เกิดขึ้นในโรงเรียน เมื่อพิจารณาแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตร

แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาหลักสูตรโดยโรงเรียน
 เอง บนฐานข้อมูลของโรงเรียน และจากความต้องการจำเป็นที่เกิดขึ้นจากสมาชิกใน
 โรงเรียนเอง โดยเน้นการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของสมาชิก เพื่อพัฒนาหลักสูตร
 ได้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนแต่ละคนและ เหมาะสมกับสถานการณ์
 เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่นแต่ละแห่ง แล้ว ถือว่าสอดคล้องกับนโยบายของ
 กระทรวงศึกษาธิการ และหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521
 ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533 และหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524
 ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533 ที่ส่งเสริมบทบาทของท้องถิ่นในการพัฒนาหลักสูตร
 เปิดโอกาสให้ท้องถิ่นเข้ามามีส่วนในการปรับปรุง เพิ่มเติมหลักสูตรให้สอดคล้องกับ
 สภาพความต้องการของท้องถิ่น หรือจัดทำรายวิชาเพิ่มเติมในรายวิชาบังคับเลือก
 และวิชาเลือกเสรีตามความต้องการของท้องถิ่น และท้องถิ่นในที่นี้หมายถึง หน่วยงาน
 ระดับกรมที่เกี่ยวข้อง เขตการศึกษา จังหวัด อำเภอ กลุ่มโรงเรียน และโรงเรียน
 (กรมวิชาการ . 2534 ก, 2534 ข) และสอดคล้องกับแนวทางการนิเทศภายใน
 โรงเรียนตามรูปแบบการนิเทศเพื่อให้โรงเรียนพัฒนาตนเอง ของหน่วยศึกษานิเทศก์
 กรมสามัญศึกษา ที่ดำเนินการโดยใช้ภาวะผู้นำเพื่อให้เกิดความร่วมมือ ร่วมใจ
 ช่วยเหลือบุคลากรเข้าใจความต้องการของโรงเรียน เกิดการประสานสามัคคีในการ
 ทำงาน ปรับตัวได้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงของเวลาและสถานการณ์ และสามารถ
 ปฏิบัติงานได้เต็มตามศักยภาพของทรัพยากรของโรงเรียน จนส่งผลต่อความสำเร็จ
 ขององค์กรโดยส่วนรวมของโรงเรียน(หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา . 2534)
 จากความสอดคล้องดังกล่าวได้แสดงให้เห็นว่า มีความเป็นไปได้ที่จะนำแนวทางการ
 พัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ไปขยายผลให้เกิดการปฏิบัติใน
 โรงเรียนมัธยมศึกษาโดยทั่วไป และแนวคิดดังกล่าวน่าจะเอื้อต่อการพัฒนาการเรียน-
 การสอนของโรงเรียนให้บรรลุผลตามเป้าหมายของหลักสูตรและนโยบายของ
 กระทรวงศึกษาธิการ ในแง่ของการส่งเสริมบทบาทของท้องถิ่นในการพัฒนาหลักสูตร
 และการส่งเสริมให้โรงเรียนพัฒนาตนเอง

จากข้อมูลการประเมินผลหลักสูตรฝึกอบรมเชิงดำเนินการ ในแง่ของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน 9 ขั้นตอน ซึ่งสรุปว่ามีความเป็นไปได้ในการที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน ขั้นตอนต่างๆ เป็นกรอบแนวทางที่ครูสามารถเข้าใจได้ ทำให้ครูได้แนวทางในการคิดค้นแบบโครงสร้างหลักสูตร และได้แนวทางในการประเมินหาประสิทธิภาพของหลักสูตร ข้อมูลจากตาราง 9 ซึ่งแสดงคะแนนทักษะการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนตามใบงาน ได้บ่งชี้ว่า ครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถปฏิบัติตามขั้นตอนต่างๆของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนที่กำหนดในใบงานได้ อีกนัยหนึ่งก็สามารถอธิบายได้ว่า กระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่น่าเสนอสามารถนำไปปฏิบัติได้

ข้อมูลการประเมินผลหลักสูตรฝึกอบรมเชิงดำเนินการในแง่ของรูปแบบการฝึกอบรม ซึ่งสรุปว่า รูปแบบการฝึกอบรมที่เป็นชุดการฝึกอบรมระยะยาว มีหลายครั้งย่อย เว้นระยะห่างกันแต่ละครั้ง เพื่อผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้นำไปปฏิบัติในสถานการณ์จริงแต่ละขั้นตอนนั้น ทำให้การเรียนรู้จากการปฏิบัติเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ และ ข้อมูลจากตาราง 8, 9 และ 10 ซึ่งแสดงคะแนนที่บ่งชี้ถึงประสิทธิภาพของหลักสูตรฝึกอบรม ได้สนับสนุนแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการฝึกอบรมที่ใช้ในการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน นี้จะ เป็นรูปแบบการฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพ ในเรื่องของรูปแบบการฝึกอบรมนี้ จากการศึกษาของ เจน สตอลลิงส์ (Jane Stallings) ได้พบว่า การจัด การฝึกอบรมในลักษณะกลุ่มปฏิบัติการขนาดเล็กประชุมปฏิบัติการเพื่อแก้ปัญหา (Problem-Solving Workshop) โดยประชุมปฏิบัติการ 5 ครั้ง เว้นระยะห่างกัน 1 สัปดาห์ ระหว่างแต่ละครั้ง โดยมีครูจำนวน 6-7 คน แลกเปลี่ยนประสบการณ์ในการทดลองใช้กลวิธีใหม่ๆในห้องเรียนของพวกเขาซึ่งกันและกัน นั้น ประสบความสำเร็จในการเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนไปในทางที่ดีขึ้น (Mohlman, Kierstead and Gundlach, 1982 : 17 ; citing Stallins, 1980) และ

โมห์ลแมน, เคียร์สเตด และ กุนด์แลช (Mohlman, Kierstead and Gundlach. 1982 : 16-19) ได้พัฒนามาเป็นรูปแบบการฝึกอบรมครูประจำการมัธยมศึกษาที่อิงอยู่บนพื้นฐานของงานวิจัย (A Research-Based Inservice Model for Secondary Teachers) ในลักษณะมีกลุ่มปฏิบัติการที่ได้รวมกระบวนการนำเสนอ การสาธิต การฝึกปฏิบัติ และการแจ้งผลการปฏิบัติไว้ในแต่ละกลุ่มปฏิบัติการ และวงจรการฝึกอบรมจะดำเนินไปในลักษณะ มีการประชุมปฏิบัติการในลักษณะกลุ่มขนาดเล็ก จำนวน 6 ครั้ง เว้นระยะห่างกันแต่ละครั้ง 3 สัปดาห์ มีการใช้การสังเกตกันเองในกลุ่มเพื่อน มีการวิเคราะห์ผลหลังการสังเกต และมีการประชุมปรึกษาหารือกัน มีการทดลอง และประยุกต์ใช้แนวปฏิบัติใหม่ๆ ในชั้นเรียน การดำเนินการอบรมดำเนินไปในลักษณะกลุ่มปฏิบัติการเพื่อแก้ปัญหา มีการเก็บข้อมูล มีการทดลอง มีการปรับปรุงแก้ไข ซึ่งรูปแบบการฝึกอบรมดังกล่าวนี้ ประสบผลสำเร็จในการเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนของครูไปในทางที่ดีขึ้น ในลักษณะการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนที่จัดฝึกอบรมในสถานการณ์จริงของโรงเรียนที่บุคลากรผู้เข้ารับการฝึกอบรมทำงานอยู่นี้ อุตการ์ด และ เดวิส (Utgaard and Davis) ได้กล่าวไว้ว่า การฝึกอบรมในสภาพการณ์ของการทำงานจริงทำให้การถ่ายโอนทักษะที่ได้เรียนรู้ไปยังสภาพแวดล้อมการทำงานจริงเป็นไปอย่างราบรื่นไม่มีปัญหา ไม่ทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างทฤษฎีและการปฏิบัติ เพราะว่าได้รับการสอนหลักการและการประยุกต์ไปพร้อมๆ กัน (Siegel and Lane. 1982 : 205-206 ; citing Utgaard and Davis. 1970) และนอกจากนี้นักวิจัยของบริษัทแรนด์ (Rand Corporation) ในสหรัฐอเมริกาซึ่งศึกษาเกี่ยวกับนวัตกรรมทางการศึกษาได้เคยเสนอความคิดเกี่ยวกับ 'การดัดแปลงซึ่งกันและกันหรือการดัดแปลงทั้งสองฝ่าย' (Mutual Adaptation) ว่า ในขณะที่ครูได้ทดลองใช้วิธีปฏิบัติใหม่ๆ พวกเขาได้ดัดแปลงและแก้ไขวิธีปฏิบัตินั้นๆ ให้เข้ากับสถานการณ์เฉพาะของพวกเขา ทั้งกลวิธีใหม่และสถานการณ์/สิ่งแวดล้อมที่ครูกำลังดำเนินการอยู่ต่างก็ค่อยๆ เปลี่ยนแปลง

นั่นคือมีการปรับเข้าหากัน ทั้งจากการใช้กลวิธีใหม่ๆและจากการปรับสถานการณ์/ สิ่งแวดล้อม ทำให้เกิดผลสำเร็จในทางปฏิบัติมากขึ้น (Sparks. 1983 : 66 ; citing Berman and McLaughlin. 1976)

อย่างไรก็ตามจากการประเมินผลหลักสูตรฝึกอบรมเชิงดำเนินการ พบว่าอุปสรรคสำหรับความเป็นไปได้ในการฝึกอบรมระยะยาวที่จัดขึ้นในโรงเรียนคือเงื่อนไขเรื่องเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรมที่โรงเรียนต้องจัดคว่างให้ตรงกันสำหรับครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม และต้องจัดให้ตลอดระยะเวลาของหลักสูตรฝึกอบรม การปรับหรือดัดแปลงหลักสูตรฝึกอบรมให้มีความยืดหยุ่นเหมาะสมกับสถานการณ์ของโรงเรียนเพื่อให้การดำเนินการฝึกอบรมบรรลุตามเป้าหมาย เป็นเรื่องที่สำคัญที่ผู้บริหารหลักสูตรฝึกอบรมต้องจัดการให้ทันกับสถานการณ์ของโรงเรียน

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะทางการศึกษา

จากการที่หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) และหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) ได้เปิดโอกาสให้ท้องถิ่น ซึ่งหมายถึง โรงเรียน กลุ่มโรงเรียน อำเภอ จังหวัด เขตการศึกษา และหน่วยงานระดับกรมที่เกี่ยวข้อง เข้ามามีส่วนในการปรับปรุง เพิ่มเติมหลักสูตรให้สอดคล้องกับสภาพและความต้องการของท้องถิ่น หรือจัดทำรายวิชาเพิ่มเติมในวิชาบังคับเลือกและวิชาเลือกเสรี หรือพัฒนากระบวนการเรียนการสอน หน่วยงานที่มีหน้าที่ในการพัฒนาบุคลากรในโรงเรียนมัธยมศึกษาให้มีความพร้อมในการมีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนเอง หรือโรงเรียนที่ต้องการเตรียมบุคลากรของโรงเรียนให้มีความรู้ ทักษะ และเจตคติที่ดี ที่จะรับผิดชอบในงานพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน สามารถนำหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนสำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา นี้ ไปประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ และ

เป้าหมาย ของโรงเรียนหรือหน่วยงาน ได้

การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ไม่ได้หมายถึงการพัฒนาหลักสูตรโดยใครก็ได้ ที่มุ่งเพียงให้ได้หลักสูตรที่สอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่นหรือโรงเรียน แต่เป็นการพัฒนาหลักสูตรโดยบุคลากรของโรงเรียนเอง จากการวิเคราะห์สถานการณ์ของโรงเรียนและจากความต้องการจำเป็นที่เกิดจากโรงเรียนเอง จุดสำคัญคือการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของบุคลากรและการเข้าใจสถานการณ์ของโรงเรียน เพื่อพัฒนาหลักสูตรได้เหมาะสมและ เกิดประโยชน์สูงสุดตามสถานการณ์ของโรงเรียน ฉะนั้นในการที่โรงเรียนจัดให้มีการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนนั้น ผลผลิตที่เป็นเป้าหมายไม่ใช่เพียงให้ได้เอกสารหลักสูตร แต่ควรให้เกิดการมีส่วนร่วมในวงจรการพัฒนาหลักสูตร การให้ความร่วมมือในการนำหลักสูตรไปใช้ ประเมินผลหลักสูตร ตลอดจนแก้ไขปรับปรุงหลักสูตร

กระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน 9 ขั้นตอน เป็นกระบวนการพัฒนาต้นแบบโครงร่างหลักสูตร ร่วมกับกระบวนการประเมินคุณภาพของหลักสูตรหรือการประเมินหาประสิทธิภาพของหลักสูตร รวมแล้วเป็นกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่ดำเนินการตามขั้นตอนในลักษณะวิจัยและพัฒนา ซึ่งให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์สถานการณ์ เพื่อสามารถพัฒนาหลักสูตรได้สอดคล้องและ เกิดประโยชน์สูงสุดในสถานการณ์ของโรงเรียน ในการนำกระบวนการดังกล่าวไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียน หากโรงเรียนดำเนินการได้ครบขั้นตอนหลัก คือ เข้าใจสถานการณ์ของโรงเรียน พัฒนาต้นแบบของหลักสูตรได้สอดคล้องกับสถานการณ์ และ ประเมินหาประสิทธิภาพของหลักสูตร จะทำให้โรงเรียนได้หลักสูตรที่สนองตอบตามความต้องการของโรงเรียน และมีความน่าเชื่อถือในประสิทธิภาพ

รูปแบบการฝึกอบรม หากเป็นโครงการฝึกอบรมของโรงเรียนเอง โรงเรียนสามารถฝึกอบรมในสถานการณ์การทำงานจริง โดยมีคำสั่งแต่งตั้ง คณะทำงาน และสามารถขยายเวลาการฝึกอบรมในสถานการณ์การทำงานจริงนั้นได้

ถึงตลอดปีการศึกษา เพื่อให้ครูมีเวลาปฏิบัติงานได้ชิ้นงานที่สมบูรณ์

ข้อเสนอแนะทางการวิจัย

1. ควรมีการพัฒนาชุดฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา ในลักษณะชุดฝึกอบรมสำเร็จรูป เพื่อให้ทีมวิทยากรสามารถแยกฝึกอบรมรายหมวดวิชา ได้ทั่วถึงทั้งระบบโรงเรียน หรือกลุ่มโรงเรียนสามารถนำไปฝึกอบรมกับโรงเรียนในกลุ่มได้
2. ควรมีการพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เพื่อพัฒนาบุคลากรของโรงเรียนได้ในขอบเขตที่กว้างและ ได้ทั่วถึงในจังหวัดหรือเขตการศึกษา โดยใช้รูปแบบการติดตามผลเป็นระยะ และการประชุมสรุปผลทุกครั้งที่จบหน่วยเนื้อหา/ขั้นตอนหลัก แต่ละขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตร
3. ควรมีการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมครูประจำการ ในลักษณะการฝึกอบรมครูประจำการแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (School-Based Inservice Training) โดยใช้รูปแบบการฝึกอบรมในลักษณะการฝึกอบรมในสภาพการณ์ของการทำงานจริง (On-the-Job Training) เพื่อจะได้หลักสูตรฝึกอบรมที่สนองตอบตามความต้องการของโรงเรียนเอง และสอดคล้องกับข้อจำกัดเรื่องคาบสอนที่ครูไม่สามารถละทิ้งภาระการสอนในโรงเรียนไปรับการอบรมระยะยาวที่อื่นได้
4. ควรจะมีการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมครูประจำการ ในลักษณะการฝึกอบรมครูประจำการแบบมีฐานมาจากการวิจัย (Research-Based Inservice Training) เพื่อนำข้อค้นพบทางการวิจัยเกี่ยวกับกลวิธีการสอนที่มีประสิทธิผล และรูปแบบการฝึกอบรมที่พบว่ามีประสิทธิภาพ มาฝึกอบรมครูโดยมีเป้าหมายเพื่อเปลี่ยนพฤติกรรมครูในห้องเรียนไปในทางที่ข้อค้นพบจากงานวิจัยแสดงว่าจะมีผลต่อผลสัมฤทธิ์และการพัฒนาของนักเรียน โดยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้นำกลวิธีการสอนตามข้อค้นพบจากงานวิจัยไปทดลองใช้ในห้องเรียน เก็บข้อมูลมาวิเคราะห์ผล และปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรมการสอน/วิธีการ เพื่อบรรลุเป้าหมายของการจัดการเรียน

การสอนตามหลักสูตรและนโยบายการจัดการศึกษา

5. ควรจะมีการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาทีมงานและพัฒนายุทธวิธีจัดการเรียนการสอนควบคู่ไปพร้อมๆกัน คือมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาการสอนของครูในขณะเดียวกันโดยกระบวนการของการฝึกอบรมจะทำให้เกิดการพัฒนาทีมงานไปด้วย ซึ่งจะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนไปในทิศทางที่ดีทั้งระบบองค์การและเกิดผลในทางปฏิบัติอย่างต่อเนื่องต่อไปในโรงเรียน

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

"กรมวิชาการบุมวิชาชีพ ให้จังหวัดอนุมัติหลักสูตร ย้าอย่าสอนยกชั้น," เดลินิวส์.

7 ธันวาคม 2531. หน้า 6.

จรัญ จันทลักษณ์. วิธีวิเคราะห์และวางแผนงานวิจัย. กรุงเทพฯ : บริษัท

สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิชจำกัด, 2523.

"ไทย-และ 5 เลือเอเซียหน้าเศรษฐกิจโลก โออีซีดีชี้โตสุดขั้นแนวหน้า,"

กรุงเทพธุรกิจ. 21 ธันวาคม 2536. หน้า 12.

นิภา ทองไทย. หลักสูตรการอบรมเลี้ยงดูเด็กวัยก่อนเรียนสำหรับพ่อแม่ในชุมชน

เกษตรกรรมชนบท. ปริญญาพันธ์ กศ.ด. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัย

ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2525. อัดสำเนา.

พะยอม แก้วกำเนิด. ความมุ่งหวังของหลักสูตรปรับปรุง และ การปรับปรุงหลักสูตร

ประถมศึกษาและมัธยมศึกษา. กรุงเทพฯ : กรมวิชาการ กระทรวง

ศึกษาธิการ, 2532. อัดสำเนา.

วิชาการ, กรม. การวิจัยสังเคราะห์กระบวนการหลักสูตร หลักสูตรมัธยมศึกษา

ตอนต้น พุทธศักราช 2521. กรุงเทพฯ : กรมวิชาการ กระทรวง

ศึกษาธิการ, 2532. ก.

_____. การวิจัยสังเคราะห์กระบวนการหลักสูตร หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย

พุทธศักราช 2524. กรุงเทพฯ : กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ,

2532. ข.

_____. คู่มือหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง

พ.ศ. 2533) : ฉบับใช้ในโรงเรียนร่วมพัฒนาการใช้หลักสูตร. กรุงเทพฯ

: กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2533. ก. อัดสำเนา.

วิชาการ, กรม. คู่มือหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533). กรุงเทพฯ : กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2534. ก.

_____. คู่มือหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) : ฉบับใช้ในโรงเรียนร่วมพัฒนาการใช้หลักสูตร. กรุงเทพฯ : กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2533. ข. อัดสำเนา.

_____. คู่มือหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533). กรุงเทพฯ : กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2534. ข.

_____. รายงานการสัมมนาระดับชาติ เรื่อง หลักสูตรมัธยมศึกษา ระหว่าง วันที่ 3-7 สิงหาคม 2530 ณ โรงแรมเอเชียพทยา เมืองพทยา. กรุงเทพฯ : กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2530. อัดสำเนา.ศึกษานิเทศก์, หน่วย. แนวทางการนิเทศภายในโรงเรียนตามรูปแบบการนิเทศ เพื่อให้โรงเรียนพัฒนาตนเอง. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์การศาสนา, 2534.

"เศรษฐกิจ'34 ถึงคราวที่รัฐบาลต้องพิสูจน์ฝีมือ," มติชน. 1 มกราคม 2534.

หน้า 5.

สมคิด เมตไตรพันธ์, พันโท. การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสมรรถภาพการทำงาน เป็นกลุ่ม สำหรับผู้นำท้องถิ่นระดับหมู่บ้านในประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ ค.ด. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2530. อัดสำเนา.

สมเจตน์ ไวยาการณ์. รูปแบบการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถด้านการใช้เหตุผล. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2530. อัดสำเนา.

สมบูรณ์ ดันยะ . การพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อสร้างเสริมสมรรถภาพด้าน

การสอน ของครูประจำการระดับประถมศึกษา. ปริญญาโท กศ.ด.

กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2524.

อัสสาเนา.

สมพงษ์ สิงหะพล. การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบภาคสนาม สำหรับ

วิชาหลักการสอน. วิทยานิพนธ์ ค.ด. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์-

มหาวิทยาลัย, 2530. อัสสาเนา.

สรศักดิ์ วรอินทร์. การพัฒนาชุดการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาระดับความสามารถทาง

เศรษฐกิจของเยาวชนนอกโรงเรียน. ปริญญาโท กศ.ด. กรุงเทพฯ :

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2529. อัสสาเนา.

สามัญศึกษา, กรม. จำนวนห้องเรียน นักเรียน ครู และการโรง โรงเรียนมัธยม-

ศึกษา ปีการศึกษา 2536. กรุงเทพฯ : กองแผนงานกรมสามัญศึกษา,

2536. อัสสาเนา.

สุชาติ ลีตระกูล. การพัฒนาหลักสูตรสำหรับลูกกรรมกรก่อสร้างก่อนวัยเรียนในเขต

กรุงเทพมหานคร. ปริญญาโท กศ.ด. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัย

ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2532. อัสสาเนา.

สุริยา เหมตะศิลป์. เจตคติในการพัฒนาหลักสูตรของครูโรงเรียนมัธยมศึกษา

กรมสามัญศึกษา จังหวัดสงขลา : รายงานวิชาหลักสูตร 882. กรุงเทพฯ

: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2531. อัสสาเนา.

หริส สุตะบุตร และ คณะ. การอุดมศึกษาเพื่อการผลิตกำลังคนในโลกของความ

เปลี่ยนแปลง และ เป้าหมายและภาพฉายของการอุดมศึกษาระยะยาว.

กรุงเทพฯ : ทบวงมหาวิทยาลัย, 2531. อัสสาเนา.

- Alford, Emily Carol. "The Development of an Inservice Education Design Placing First Priority on the Person," Dissertation Abstracts International. 35(8) : 4970-4971 -A ; February, 1975.
- Asian Programme of Educational Innovation for Development (APEID). Social Change and Training of Educational Personnel : Report of a Regional Design Meeting. Bangkok : Regional Office for Education in Asia and the Pacific, 1982.
- Bloom, Benjamin S. Human Characteristics and School Learning. New York : McGraw-Hill Book Company, 1976.
- Bishop, George. Curriculum Development. London : Macmillan Publishers Ltd., 1985.
- Bobbitt, F. The Curriculum. Boston : Houghton Mifflin, 1918.
- Borg, Walter R. Applying Education Research. New York : Longman, 1981.
- Brady, Laurie. Curriculum Development. Sydney : Prentice Hall, 1987.
- Carrroll, Margaret Kelly. "A Comparison of Student Achievement and Cost Effectiveness in Two Inservice Teacher Education Models," Dissertation Abstracts International. 45(12) : 3528 -A ; June, 1985.
- Caswell, H. Curriculum Development. New York : American Book Company, 1935.
- Cohen, D. "Curriculum Decision Making, School-Based," in The International Encyclopedia of Education. p. 1157-1159. Oxford : Pergamon Press, 1985.
- Connelly, F.M. and O. Lantz. "Curriculum, Definitions of," in The International Encyclopedia of Education. p. 1160. Oxford : Pergamon Press, 1985.

- Dempster, Frank N. and Rebecca Farris. "The Spacing Effect : Research and Practice," Journal of Research and Development in Education. 23(2) : 97-101 ; Winter, 1990.
- Edwards, Patsy Kaye Dernberger. "Teachers' Perceptions of Present Practices, Process-Needs, Alternative Delivery Systems and Priority of Inservice Education," Dissertation Abstracts International. 36(6) : 3581 -A ; December, 1975.
- Eggleston, John. School-Based Curriculum Development in Britain. London : Routledge & Kegan Paul, 1980.
- Farrell, Gail Elizabeth. "Curriculum Development, Implementation, and Evaluation Processes : A Crosscultural Study of Secondary Schools in Australia, Canada, England, and the State of Georgia," Dissertation Abstracts International. 49(10) : 2910 -A ; April, 1989.
- Ghandhistani, Abdullah Hassan. "Staff Development Inservice Teacher Training in Written Composition at an Islamic Elementary School : A Programme for Preventing Functional Illiteracy," Dissertation Abstracts International. 48(3) : 632 -A ; September, 1987.
- Gibbons, Jean Dickinson. Nonparametric Statistical Inference. Tokyo : McGraw-Hill Ko Gakusha, Ltd., 1971.
- Herrick, V.E. and R.W. Tyler. Towards Improved Curriculum Theory, Supplementary Educational Monograph No.71. Chicago : University of Chicago Press, 1950.
- Katz, Stephen Samuel. "A Study of Social Studies Teachers' Perceptions of the Utility of In-Service Training in Meeting Classroom Needs," Dissertation Abstracts International. 38(4) : 2059-2060 -A ; October, 1977.

- Kerlinger, Fred N. Foundations of Behavioral Research.
3rd ed. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.,
1986.
- Littauer, Sheila K. "An Evaluative Study of Teacher
Participation in Curriculum Development in a Special
Education School District," Dissertation Abstracts
International. 48(10) : 2604 -A ; April, 1988.
- Livingston, S.A. "Reliability of Test Results" in Educational
Research, Methodology, and Measurement : An
Internation Handbook. edited by John P Keeves.
p. 386-392. Oxford : Pergamon Press, 1988.
- Marascuilo, Leonard A. and Joel R. Levin. Multivariate
Statistics in The Social Sciences : A Researcher's
Guide. Monterey, California : Brooks/Cole Publishing
Company, 1983.
- Marascuilo, Leonard A. and M. McSweeney. Nonparametric and
Distribution-Free Methods for the Social sciences.
Monterey, California : Brooks/Cole Publishing Company,
1977.
- Marsh, Colin and Ken Stafford. Curriculum : Australian
Practices and Issues. Sydney : McGraw-Hill Book
Company, 1984.
- Marsh, Colin and others. Reconceptualizing School-Based
Curriculum Development. London : The Falmer Press,
1990.
- Mohlman, Georgea G., Janet Kierstead and Mae Gundlach. "A
Research-Based Inservice Model for Secondary Teachers,
Educational Leadership. 40(1) : 16-19 ; October, 1982
- Nicholls, Audrey and S. Howard Nicholls. Developing a
Curriculum : A Practical Guide. London : George Allen
& Unwin, 1978.

- Nicholson, Barbara Jane Woolf. "Design for an Inservice Education Model for General Education and Special Education Elementary Teachers and an Assessment of their Perspectived Needs," Dissertation Abstracts International. 37(7) : 4101 -A ; January, 1977.
- Nielsen, Lore A. "Coaching Teachers in Reading Strategies : Transfer from Training to Practice," Dissertation Abstracts International. 50(1) : 68 -A ; July, 1989.
- Odum, Marillyn Kirkpatrick. "A Study of Teachers' Perceptions of Fators that are Instrumental in Promoting Change in a School-Based Change Project," Dissertation Abstracts International. 47(3) : 741 -A ; September, 1986.
- Proffitt, Thomas Don. "Secondary School Principals in Selected School Systems Report their Role in Curriculum Development," Dissertation Abstracts International. 46(2) : 344 -A ; August, 1985.
- Rhine, Ramon J. "A Concept - Formation Approach To Attitude Acquisition," in Attitude Theory and Measurement. New York : John Wiley & Sons, Inc., 1967.
- Rowntree, Derek. Educational Technology in Curriculum Development. 2nd ed. London : Harper & Row Publishers, 1982.
- Saylor, J. Galen, William M. Alexander and Arthur J. Lewis. Curriculum Planning for Better Teaching and Learning. Tokyo : Holt Sounders Japan, 1981.
- Schambier, Robert F. "percieved Staff Development Needs of Public Elementary and Secondary School Teachers and Administrators in New Hampshire," Dissertation Abstracts International. 46(6) : 1601 -A ; December, 1986.

- Siegel, Laurence and Irving M. Lane. Personnel and Organizational Psychology. Illinios : Richard D. Irwin, Inc., 1982.
- Siegel, Sidney and N. John Castellan, Jr. Nonparametric Statistics. Singapore : McGraw-Hill Book Company, 1988.
- Skilbeck, Malcolm. School-Based Curriculum Development. London : Harper & Row, Publishers, 1984.
- Smith, B.O., W.O. Stanley and J.H. Shores. Fundamentals of Curriculum Development. New York : Harcourt, Brace and World, 1957.
- Sparks, Georgea Mohlman. "Synthesis of Research on Staff Development for Effective Teaching," Educational Leadership. 41(2) : 65-72 ; November, 1983.
- Taba, Hilda. Curriculum Development : Theory and Practice. New York : Harcourt, Brace & World, Inc., 1962.
- Tipayamahing, Thaweesak. "Priorities and Processes in Curriculum Development : Implications for Thai Educators," Dissertation Abstracts International. 49(4) : 721 -A ; October, 1988.
- Tyler, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago : The University of Chicago Press, 1949.
- Wiersma, William. Research Methods in Education : An Introduction. 3rd ed. Revised Printing Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1985.
- Wingerter, John Frederick. "A Study of Teachers' Actual and Desired Levels of Participation in Curriculum Development as Perceived by Principals and Teachers," Dissertation Abstracts International. 49(5) : 1054 -A ; November, 1988.

- Wood, Fred H., Frank O. McQuarrie, Jr., and Steven R. Thompson. "Practitioners and Professors Agree on Effective Staff Development Practices," in Staff Development : Exemplary Practice Series. edited by Center on Evaluation, Development and Research (CEDR). p. 37-40. Bloomington : Phi Delta Kappa, 1985/86.
- Worthen, Blaine R. and James R. Sanders. Educational Evaluation : Theory and Practice. California : Wadsworth Publishing Company, Inc., 1973.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

หลักสูตรฝึกอบรม เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา

หลักการและ เหตุผล

ความเจริญทางด้านวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และความสำคัญของการเมือง เศรษฐกิจในสังคมเปิดของโลกปัจจุบัน ได้แสดงบทบาทเป็นตัวชี้นำทิศทางการศึกษาในแต่ละประเทศในระดับสูง ยุคของสังคมข่าวสารหรือยุคของสังคมการเรียนรู้ที่มาถึง ทำให้ประเทศต่างๆหันมาปรับปรุงการศึกษาของตน เพื่อพัฒนาทรัพยากรบุคคลให้พร้อมที่จะรับมือกับความเปลี่ยนแปลงของสังคมในอนาคตได้

จากภาวะการเปลี่ยนแปลงของ โครงสร้างทาง เศรษฐกิจของประเทศ การเปลี่ยนแปลงทางด้านเทคโนโลยี สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อม และจากแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของวิถีการจ้างงานและการคาดการณ์ถึงอาชีพที่จะ เกิดขึ้นในอนาคต เพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงของ โครงสร้างทาง เศรษฐกิจดังกล่าว ประกอบกับความ มีลักษณะ เฉพาะ ของแต่ละท้องถิ่น การจัดการศึกษาเพื่อที่จะรับมือกับความเปลี่ยนแปลง และเพื่อที่จะสนองตอบความต้องการที่หลากหลายแตกต่างกันไปตามท้องถิ่นต่างๆ ทั่วประเทศเหล่านี้ ย่อมเป็นภาระที่หนักยิ่งและยากที่การจัดการศึกษาโดยใช้หลักสูตร รวมระดับประเทศจะสนองตอบต่อความหลากหลายและ ความมีลักษณะ เฉพาะ เหล่านั้น ได้ครอบคลุมทั่วถึง

ปัจจุบัน กระทรวงศึกษาธิการ โดยกรมวิชาการ ได้สนับสนุนให้ จังหวัด โรงเรียน กลุ่มโรงเรียน ตลอดจนเขตการศึกษา ศึกษาหาข้อมูลปัจจุบันด้วยตนเอง ให้มากที่สุด แล้วเอาข้อมูลเหล่านั้นมาวิเคราะห์ว่าควรจะสอนวิชาชีพอะไรให้นักเรียน ครูต้องคิดหลักสูตรเองแล้วเสนอจังหวัด เขตการศึกษา/กรมวิชาการ เพื่อพิจารณา กระทรวงศึกษาธิการได้เปิดโอกาสและส่งเสริมให้ท้องถิ่นปรับปรุง เนื้อหา-สาระและรายวิชาให้สอดคล้องและ เกื้อกูลต่อการพัฒนาชีวิต เศรษฐกิจและสังคม ของแต่ละท้องถิ่น โดยการลดวิชาบังคับบางลง ให้มีวิชาบังคับเลือกและวิชาเลือกเสรี

มากขึ้น

ปัญหาที่กรมวิชาการและกรมสามัญศึกษาเผชิญในปัจจุบันก็คือ การเตรียมบุคลากรในระดับโรงเรียน ให้มีความรู้ความสามารถในการพัฒนาหลักสูตรในระดับท้องถิ่น เพื่อให้โรงเรียนสามารถพัฒนาหลักสูตรในระดับรายวิชาเลือกเสรีมาใช้ได้ พอเพียงกับความต้องการของนักเรียน โรงเรียน และท้องถิ่น ตลอดจนพัฒนาหลักสูตรรายวิชาอื่นๆ ให้สอดคล้องกับการปฏิบัติและความต้องการของท้องถิ่น

การที่โรงเรียนจะรับบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรได้อย่างมีประสิทธิภาพ ต้องอาศัยความพร้อมและความร่วมมือของบุคลากรเป็นสำคัญ ปัจจุบันปัญหาที่เกิดขึ้นในการพัฒนาหลักสูตรในระดับท้องถิ่นของ โรงเรียนก็คือ บุคลากรของ โรงเรียนขาดความรู้และทักษะในการพัฒนาหลักสูตร หากบุคลากรของ โรงเรียนมีความพร้อมที่จะพัฒนาหลักสูตร ก็มีแนวโน้มที่จะ เชื่อได้ว่า โรงเรียนสามารถพัฒนาหลักสูตรและจัดการเรียนการสอนตอบสนองความต้องการของท้องถิ่นได้ และมีความต่อเนื่องในการปรับปรุงหลักสูตรและปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิผลและสัมฤทธิ์ผลในจุดมุ่งหมายของหลักสูตรได้ ดังนั้นการพัฒนาบุคลากรของ โรงเรียน ให้มีความพร้อมสำหรับบทบาทในการพัฒนาหลักสูตร จึง เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการที่จะทำให้การพัฒนาหลักสูตรของ โรงเรียนและท้องถิ่นบัง เกิดผลในทางปฏิบัติได้

จากการศึกษากระบวนการพัฒนาหลักสูตรรูปแบบต่างๆ เมื่อพิจารณาร่วมกับการกิจการพัฒนหลักสูตรของ โรงเรียนและท้องถิ่นแล้ว รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (School-Based Curriculum Development) น่าจะ เป็นรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่ทำให้โรงเรียนสามารถพัฒนาหลักสูตรให้หลากหลายสอดคล้องกับความต้องการของ โรงเรียนและท้องถิ่นได้ และสามารถติดตามผลตลอดจนปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะกับนักเรียน และการปฏิบัติในการจัดการเรียนการสอนของ โรงเรียนได้มากขึ้น การมีส่วนร่วมของครูในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรจะทำให้การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนเป็นไปด้วยความสอดคล้องและสัมพันธ์กับหลักสูตรยิ่งขึ้น และจะได้รับข้อมูลป้อนกลับจากการนำ

หลักสูตรไปใช้รวดเร็วทันการยิ่งขึ้นด้วย และโดยเฉพาะอย่างยิ่ง การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนจะทำให้โรงเรียนมีบทบาทในการที่จะรับผิดชอบในการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของท้องถิ่นและบริบทของโรงเรียนมากขึ้น

ดังนั้นในการฝึกอบรมเพื่อเตรียมบุคลากรในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนครั้งนี้ จะใช้รูปแบบการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เพื่อพัฒนาให้บุคลากรของโรงเรียนมีความพร้อมในการที่จะพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนและท้องถิ่นต่อไป

จุดมุ่งหมายของหลักสูตรฝึกอบรม

เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน แก่ครูโรงเรียนมัธยมศึกษา กรมสามัญศึกษา

สมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ประกอบด้วย

1. เจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
2. ความรู้ในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ

โรงเรียน

3. ทักษะในขั้นตอนต่างๆของกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ทั้งนี้เพื่อให้บุคลากรของโรงเรียน สามารถวิเคราะห์สถานการณ์ของโรงเรียน และพัฒนาหลักสูตรที่สนองตอบต่อความต้องการจำเป็นของ นักเรียนโรงเรียน ตลอดจนท้องถิ่นหรือชุมชนของโรงเรียน ได้

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังด้านเจตคติ

1. เชื่อว่าการเข้าใจสถานการณ์เฉพาะและความต้องการจำเป็นของโรงเรียน เป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้การพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ
2. เชื่อว่าการเข้าใจสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนจะช่วยให้การนำหลักสูตรไปใช้ในโรงเรียนนั้น เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น
3. มีความเห็นว่า ผู้ใช้หลักสูตรควรมีส่วนในการพัฒนาหลักสูตร
4. ตระหนักว่า การวางแผน การออกแบบ การนำไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตรของโรงเรียน ควรเป็นบทบาทหน้าที่ของโรงเรียน หรือสถาบัน การศึกษา ที่นักเรียนเหล่านั้นเป็นสมาชิกอยู่
5. ตระหนักในความจำเป็นที่โรงเรียนจะต้องมีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
6. ตระหนักในความสำคัญและประโยชน์ของ ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน’
7. มีเจตคติที่ดีต่อระบบการตัดสินใจโดยกลุ่มหรือการมีส่วนร่วมของคณะครูในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
8. มั่นใจว่าคณะครูของโรงเรียนจะรับผิดชอบ และสามารถดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนได้
9. มีเจตคติที่ดีต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังด้านความรู้ความคิด

1. อธิบายสาระสำคัญของ ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน’ ได้
2. ให้นิยามของ ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน’ ได้ (สรุปเป็นความคิดรวบยอดของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนได้)

3. อธิบายขั้นตอนในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ได้

4. อธิบายรายละเอียดและวิธีการในแต่ละขั้นตอนต่อไปนี้ของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ได้

- 1) การวิเคราะห์สถานการณ์/การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน
- 2) การกำหนดจุดมุ่งหมายและจุดประสงค์ของหลักสูตร
- 3) การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
- 4) การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
- 5) การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
- 6) การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร
- 7) การนำหลักสูตรไปใช้
- 8) การประเมินผลหลักสูตร
- 9) การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังด้านทักษะการปฏิบัติ

1. สามารถวิเคราะห์วิจารณ์ประเด็นสำคัญของหลักสูตรได้อย่างมีเหตุผล (เช่น ‘เด็กควรเรียนรู้อะไร’ ‘วิธีการจัดการเรียนการสอนของครู ควรปรับปรุงแก้ไขอย่างไร’)

2. สามารถสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอน เก็บข้อมูล วิเคราะห์ตีความ สรุปเป็นความคิดรวบยอด เพื่อใช้ในการปรับปรุงหรือพัฒนาการจัดการเรียนการสอนตลอดจนพัฒนาหลักสูตร ได้

3. สามารถประสานงานและสื่อสารกับฝ่ายต่างๆที่เกี่ยวข้องได้ดี บรรลุตามเป้าหมาย

4. มีมนุษยสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน

5. สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นเป็นทีมได้

6. สามารถดำเนินการพัฒนาหลักสูตรตามขั้นตอนต่างๆของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนได้ คือ

- 1) สามารถวิเคราะห์สถานการณ์ของโรงเรียน หรือข้อมูลพื้นฐานแล้วสรุปเป็นบริบทของปัญหาในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนได้
- 2) สามารถกำหนดจุดมุ่งหมายและจุดประสงค์ของหลักสูตรที่สอดคล้องกับสถานการณ์ของโรงเรียนได้
- 3) สามารถคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับจุดประสงค์ของหลักสูตรได้อย่างเหมาะสม ตามลำดับความยากง่ายของเนื้อหา และจิตวิทยาการเรียนรู้
- 4) สามารถเสนอแนวทางที่ชัดเจนที่จะทำให้การนำหลักสูตรไปใช้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและบรรลุตามจุดประสงค์ของหลักสูตร
- 5) สามารถกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล ที่เหมาะสมสำหรับหลักสูตรที่พัฒนาขึ้น ได้
- 6) สามารถตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรโดยใช้กระบวนการทางการวิจัยได้
- 7) สามารถตีความหลักสูตรและนำหลักสูตรไปใช้ในสถานการณ์จริงตามแนวทางการใช้หลักสูตรได้
- 8) สามารถประเมินผลหลักสูตรได้
- 9) สามารถนำข้อมูลจากการประเมินผลหลักสูตร มาพิจารณาปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรให้ดีขึ้นได้

7. มีความเชื่อมั่นและ เป็นผู้นำทางด้านการพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียนได้

8. วางแผนเพื่อนำ ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน’ ไปใช้ในโรงเรียนได้

๕ เนื้อหาสาระ

ด้านเจตคติ

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง / จุดประสงค์

เนื้อหาสาระ

- 1 ความสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่น กับการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
- 2 ความสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่น กับการนำหลักสูตรไปใช้ของโรงเรียนนั้น
- 3 ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใช้หลักสูตรกับการพัฒนาหลักสูตร
- 4 ความสัมพันธ์ระหว่างการวางแผนหลักสูตร การออกแบบหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตร ในวงจรการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
- 5 ประโยชน์และความจำเป็นที่โรงเรียนควรมีบทบาทหรือมีหน้าที่ในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
ความจำเป็นในการที่โรงเรียนและท้องถิ่นจะต้องมีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
- 6 ความสำคัญและประโยชน์ของ 'การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน'

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง / จุดประสงค์

เนื้อหาสาระ

- | | |
|---|--|
| 7 | การทำงานเป็นทีม และระบบการตัดสินใจโดย
กลุ่มหรือคณะบุคคล
ความสัมพันธ์ระหว่างการมีส่วนร่วมของครูใน
การพัฒนาหลักสูตร กับผลสำเร็จในการนำ
หลักสูตรไปใช้ |
| 8 | การทบทวนและประเมิน ความรู้และทักษะที่ได้
จากการฝึกอบรมว่า ทีมงานของโรงเรียนจะ
สามารถดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน
มาจากระดับโรงเรียน ได้หรือไม่ |
| 9 | ภาพรวมของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมา
จากระดับโรงเรียน |

ด้านความรู้ความคิด

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง / จุดประสงค์

เนื้อหาสาระ

- | | |
|---|---|
| 1 | สาระสำคัญของ ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน
มาจากระดับโรงเรียน’ |
| 2 | สาระสำคัญของ ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน
มาจากระดับโรงเรียน’ ที่จะสรุปเป็นความคิด-
รวบยอดของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก |

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง / จุดประสงค์

เนื้อหาสาระ

- | | |
|---|---|
| | ระดับโรงเรียนได้ |
| 3 | ขั้นตอนต่างๆในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน |
| 4 | รายละเอียดและวิธีการในแต่ละขั้นตอนของ
กระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก
ระดับโรงเรียน |

ด้านทักษะปฏิบัติ

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง / จุดประสงค์

เนื้อหาสาระ

- | | |
|---|--|
| 1 | ประเด็นปัญหาสำคัญๆในการพัฒนาหลักสูตรและ
การใช้หลักสูตร ที่หากครูมีส่วนร่วมวิเคราะห์-
วิจารณ์ จะทำให้โรงเรียนได้แนวทางการแก้ไข
ปัญหาหรือการพัฒนาหลักสูตรที่รอบคอบ ชัดเจน
และตรงกับการปฏิบัติจริงของครูมากขึ้น |
| 2 | การสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอน การ
เก็บข้อมูล การวิเคราะห์ การตีความ และ
การสรุปหาแนวทางแก้ไข หรือปรับปรุง
การเรียนการสอนตลอดจนการพัฒนาหลักสูตร |
| 3 | เทคนิคการประสานงาน และการสื่อข้อความ |
| 4 | มนุษยสัมพันธ์ในองค์การ |

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง / จุดประสงค์

เนื้อหาสาระ

- | | |
|---|---|
| 5 | การพัฒนาทีมงาน |
| 6 | การฝึกปฏิบัติตามขั้นตอนต่างๆของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนจนสามารถดำเนินการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนได้ |
| 7 | ภาวะผู้นำ และสาระสำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร |
| 8 | การวางแผนเพื่อนำ 'การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน' ไปใช้ในโรงเรียน |

ทลอมรวมหัวข้อเนื้อหาด้านเจตคติ ความรู้ความคิด ทักษะปฏิบัติ เข้าด้วยกัน
เป็นหัวข้อเนื้อหาที่จะจัดฝึกอบรม

1. ภาพรวมการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

เนื้อหาย่อย

- 1) ความสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่น กับการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
- 2) ความสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียนและท้องถิ่น กับการนำหลักสูตรไปใช้ในโรงเรียนนั้น
- 3) ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใช้หลักสูตร กับการพัฒนาหลักสูตร

- 4) ความสัมพันธ์ระหว่างการวางแผนหลักสูตร การออกแบบหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตร ในวงจรการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
- 5) ประโยชน์และความจำเป็นที่โรงเรียนควรมีบทบาทหรือมีหน้าที่ในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
- 6) ความจำเป็นในการที่โรงเรียนและท้องถิ่นจะต้องมีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
- 7) ความสำคัญและประโยชน์ของ 'การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน'
- 8) สาระสำคัญของ 'การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน'
- 9) สาระสำคัญที่จะสรุปเป็นความคิดรวบยอดของ 'การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน'

2. รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

เนื้อหาย่อ

- 1) ขั้นตอนต่างๆในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
- 2) เนื้อหารายละเอียดและวิธีการของแต่ละขั้นตอนในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนดังต่อไปนี้คือ
 - (1) การวิเคราะห์สถานการณ์/การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน
 - (2) การกำหนดจุดมุ่งหมายและจุดประสงค์ของหลักสูตร

(3) การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและ
ประสบการณ์การเรียนรู้

(4) การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร

(5) การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล

(6) การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร

-การประเมินโครงสร้างของหลักสูตร

-การทดลองใช้หลักสูตร

-การประเมินหาประสิทธิภาพของ
หลักสูตร

-การประเมินผลการใช้หลักสูตร

ภาคสนาม/การประเมินผลเชิง

ดำเนินการ

(7) การนำหลักสูตรไปใช้

(8) การประเมินผลหลักสูตร

(9) การปรับปรุงแก้ไข

3. ฝึกปฏิบัติ การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเลือกเสรีที่สอดคล้องกับความต้องการของโรงเรียนและท้องถิ่น ตามขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนทั้ง 9 ขั้นตอน (อาจฝึกปฏิบัติตามใบงานที่นำเสนอ)

4. การพัฒนาทีมงาน

เนื้อหาย่อย

- 1) การทำงานเป็นทีม และระบบการตัดสินใจโดยกลุ่มหรือคณะบุคคล
- 2) ความสัมพันธ์ระหว่างการมีส่วนร่วมของครูในการพัฒนาหลักสูตร กับผลสำเร็จของการนำหลักสูตรไปใช้
- 3) เทคนิคการประสานงาน และการสื่อข้อความ

4) มนุษย์สัมพันธ์ในองค์การ

5) การพัฒนาทีมงาน

5. ภาวะผู้นำทางการพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียน

เนื้อหาย่อย

1) กิจกรรมภาวะผู้นำ

2) การทบทวน เสริมย้ำ สาระสำคัญเกี่ยวกับการพัฒนา
หลักสูตร เพื่อให้บุคลากรพัฒนาหลักสูตรเกิดความมั่นใจ

6. การวางแผนเพื่อนำ 'การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ
โรงเรียน' ไปใช้ในโรงเรียน

เนื้อหาย่อย

1) การวิเคราะห์สถานการณ์ของโรงเรียน

2) การจัดโครงสร้างของคณะทำงาน การกำหนดขอบข่ายของ
งาน และการจัดสรรเวลาสำหรับภารกิจของคณะทำงาน

3) การพิจารณาแนวทางการดำเนินงาน

4) การกำหนดเป้าหมาย

5) การกำหนดปฏิทินงาน

สรุปเป็นหน่วยของ เนื้อหาหลักสูตรฝึกอบรม

เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
ได้ดังนี้

ภาพรวมการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ฝึกปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเลือกเสรีที่สอดคล้องกับความต้องการของโรงเรียนและท้องถิ่น ตามขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ทั้ง 9 ขั้นตอน

การพัฒนาทีมงาน

ภาวะผู้นำทางด้านการพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียน

การวางแผนเพื่อนำ 'การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน' ไปใช้ในโรงเรียน

แนวทางการใช้หลักสูตร

หลักสูตรฝึกอบรม เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีจุดมุ่งหมายที่จะเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนแก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรม 3 ด้าน ดังนี้คือ

1. เจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งมีประเด็นโดยสรุปคือ การตระหนักในประโยชน์และความสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน การยอมรับในบทบาทของผู้พัฒนาหลักสูตรมากกว่าที่จะเป็นเพียงผู้นำหลักสูตรไปใช้อย่างเดียว และการมีเจตคติที่ดีต่อการทำงานร่วมกันเป็นทีม

2. ความรู้ในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ในขั้นตอนต่างๆคือ

- 1) การวิเคราะห์สถานการณ์/การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน
- 2) การกำหนดจุดมุ่งหมายและจุดประสงค์ของหลักสูตร
- 3) การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
- 4) การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
- 5) การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
- 6) การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร
- 7) การนำหลักสูตรไปใช้
- 8) การประเมินผลหลักสูตร
- 9) การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร

3. ทักษะในขั้นตอนต่างๆของกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ทั้งนี้ เพื่อให้บุคลากรของโรงเรียนสามารถพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นมาใช้เองได้ และดัดแปลงหรือปรับปรุงหลักสูตรของโรงเรียนเองได้ การพัฒนาหลักสูตรจะดำเนินไปในลักษณะที่โรงเรียนมีโอกาสวิเคราะห์ความจำเป็นหรือความต้องการของโรงเรียน และได้พัฒนาหลักสูตรบนพื้นฐานของปัญหาและความต้องการของโรงเรียนหรือชุมชนของโรงเรียนเอง โรงเรียนมีโอกาที่จะติดตามผลการใช้หลักสูตรอย่างใกล้ชิด และมีโอกาที่จะแก้ไขปรับปรุงทั้งรายละเอียดของหลักสูตรและกลวิธีสอนของครู จากนั้นได้มีโอกาสกลับมาพิจารณาจุดประสงค์และหลักสูตรนั้นใหม่ ปรับปรุง

ใหม่ แล้วนำกลับไปใช้อีก และติดตามผลอีก หลักสูตรจะมีความเคลื่อนไหว ยืดหยุ่น และปฏิบัติได้ในสถานการณ์จริงของ โรงเรียน กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตร ดำเนินการไปในลักษณะครบวงจรอย่างแท้จริง

การฝึกอบรม แบ่งออกได้เป็น 3 ตอน คือ

- การประชุมนำเสนอ
- การประชุมปฏิบัติการ
- การประชุมสรุป

การประชุมนำเสนอ จุดเน้นสำคัญของขั้นตอนนี้ คือการให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตระหนักถึงความสำคัญที่โรงเรียนควรมีบทบาทหรือมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนเอง โดยมีความคิดที่จะพัฒนาหลักสูตรจากข้อมูลพื้นฐานหรือข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียน

จากนั้น ให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเห็นภาพรวมของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ว่ามีลักษณะอย่างไร มีกิจกรรมและขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรอย่างไรบ้าง และโรงเรียนต้องเตรียมความพร้อมอย่างไร รวมทั้งทักษะที่จำเป็นสำหรับครูที่จะมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีอะไรบ้าง

การประชุมปฏิบัติการ จุดเน้นสำคัญของขั้นตอนนี้ คือการที่ให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ศึกษาเอกสาร แบบอย่าง และอภิปราย วิเคราะห์ จนได้แนวทางของตนเองในแต่ละเรื่องแล้ว วางแผนฝึกปฏิบัติจริงจากทักษะย่อยจนถึงทักษะรวม ในทุกขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร

ประเด็นสำคัญคือ ให้มีการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และมีระยะเวลาสำหรับผู้ฝึกอบรมที่จะนำความรู้ไปปฏิบัติในภาคสนาม ในแต่ละเรื่อง/ขั้นตอน

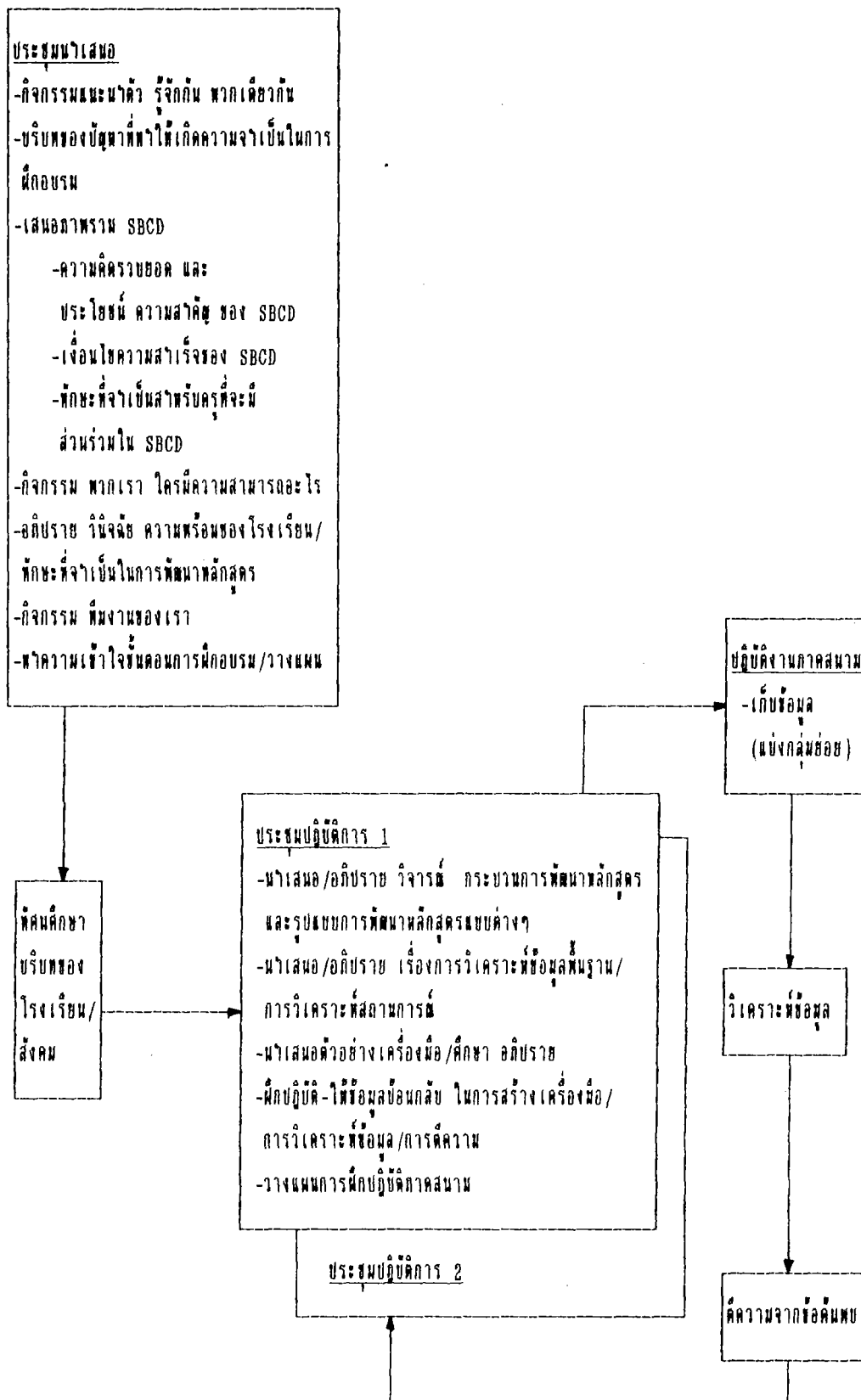
การประชุมปฏิบัติการ จะกระจายออกเป็น 4 ครั้ง โดยจะเว้นช่วงเวลาระหว่างแต่ละครั้งประมาณ 1 สัปดาห์ เพื่อให้ผู้ฝึกอบรมได้มีโอกาสดำเนินการความรู้และปฏิบัติในสถานการณ์จริงแต่ละขั้นตอน การให้ข้อมูลย้อนกลับจะ เน้นให้มีการชี้แนะ

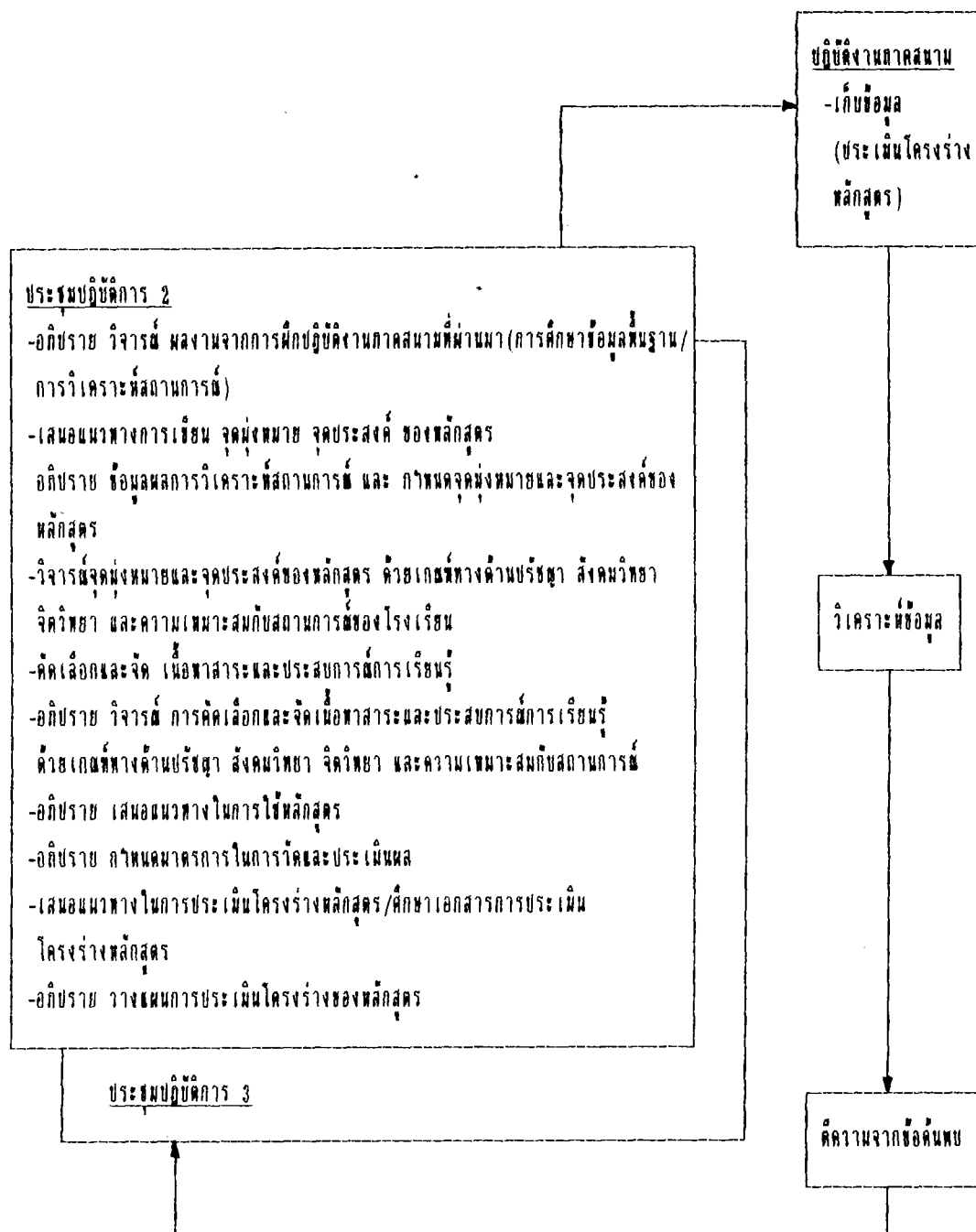
จากกลุ่มเพื่อน เพื่อให้เกิดการวิพากษ์วิจารณ์ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

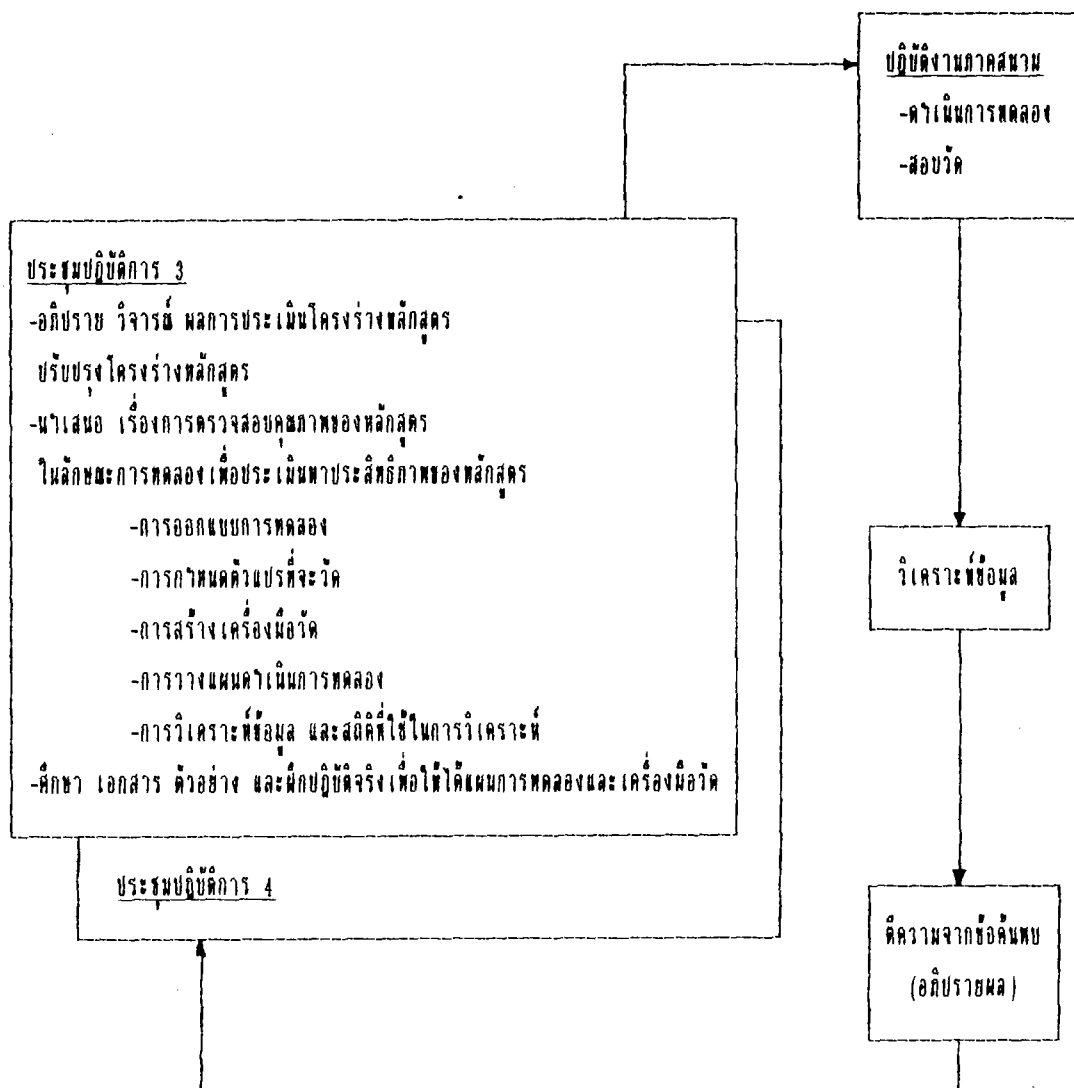
การประชุมสรุป จุดเน้นสำคัญของขั้นตอนนี้ คือให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรม ได้มาทบทวนสรุปความรู้และแนวทางปฏิบัติของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน มาจากระดับโรงเรียน โดยมีวิทยากรผู้ให้การฝึกอบรม ให้ข้อมูลป้อนกลับ และ สรุปประเด็น เสริมย้ำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดความมั่นใจในความรู้และทักษะ ที่ได้จากการฝึกอบรม และให้มีการวางแผนเพื่อนำ ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน มาจากระดับโรงเรียน’ ไปใช้ในโรงเรียนต่อไป

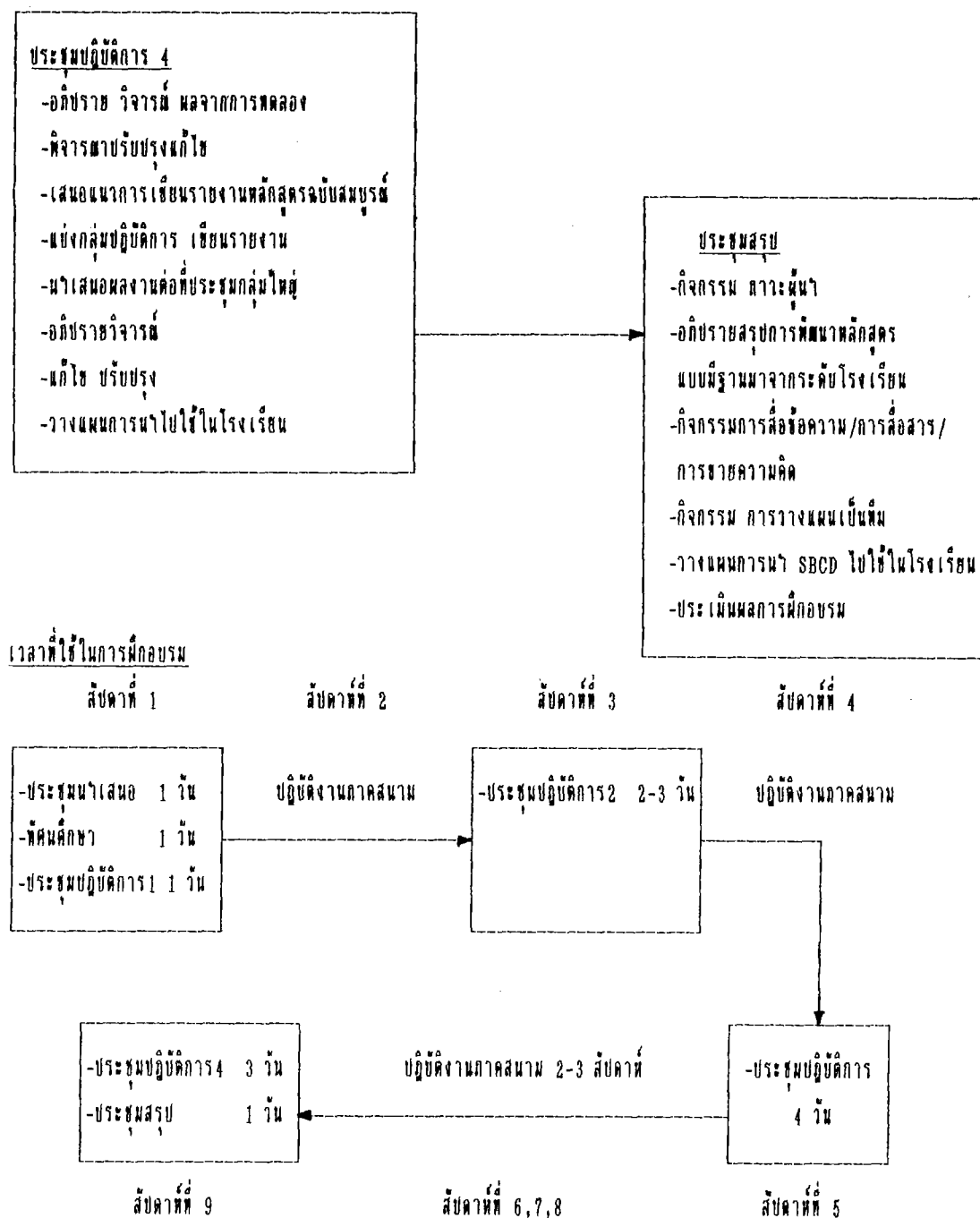
วงจรการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน มาจากระดับโรงเรียน ทั้ง 3 ขั้นตอน ดังกล่าวข้างต้น มีรายละเอียดดังแผนภูมิ ต่อไปนี้

การฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพการพัฒนาหลักสูตรเขตนีรนจากระดับโรงเรียน









สรุปใช้เวลา

ช่วงเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม ประมาณ 2 เดือน กับ 1 สัปดาห์ เป็นประชุมปฏิบัติการ 4 ครั้ง (ครั้งที่ 1 2-3 วัน ครั้งที่ 2 2-3 วัน ครั้งที่ 3 4 วัน ครั้งที่ 4 4 วัน) และเป็นปฏิบัติการภาคสนาม 3 ช่วง (ช่วงที่ 1 1 สัปดาห์ ช่วงที่ 2 1 สัปดาห์ ช่วงที่ 3 2-3 สัปดาห์)

หมายเหตุ เวลาที่ใช้ในการประชุมปฏิบัติการ และปฏิบัติการภาคสนาม สามารถยืดหยุ่นได้ ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ของโรงเรียน การวางแผนร่วมกันกับผู้บริหารฝึกอบรม และความสามารถที่จะเข้าใจและปฏิบัติงานเสร็จสิ้นแต่ละขั้นตอน

มาตรการในการวัดและประเมินผล

การวัดและประเมินผลที่จะใช้ในหลักสูตรฝึกอบรม เพื่อให้ทราบผลความก้าวหน้าของผู้เข้ารับการฝึกอบรมว่า สัมฤทธิ์ผลตามจุดประสงค์และจุดมุ่งหมายของหลักสูตรหรือไม่ จะใช้การสอบวัดด้วยแบบทดสอบ การสังเกต การสัมภาษณ์ และการพิจารณาผลงาน เพื่อให้ได้ข้อมูลมาพิจารณาในประเด็นเหล่านี้คือ

1. มีเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนหรือไม่
2. มีความรู้เกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เพียงพอที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนหรือไม่
3. มีทักษะในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรหรือไม่ สามารถทำชิ้นงานที่กำหนดให้ในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรได้หรือไม่ ตลอดจนมีความมั่นใจมากน้อยเพียงใดว่าจะนำความรู้และทักษะที่ได้ไปพัฒนาหลักสูตรรายวิชาของโรงเรียน เช่น อาจเป็นรายวิชาเลือกเสรีในหมวดวิชาใดวิชาหนึ่ง ได้

แนวประเด็นคำถามหลักตามจุดประสงค์สำคัญของหลักสูตรมีดังนี้

คำถามหลักด้านเจตคติ

- 1) การเข้าใจในสถานการณ์เฉพาะและความต้องการจำเป็นของโรงเรียน เป็นปัจจัยสำคัญมากน้อยเพียงใดที่จะทำให้การพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ (โปรดให้เหตุผลประกอบ)
- 2) ทำไม การวางแผน การออกแบบ การนำไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตรของโรงเรียน ควรเป็นบทบาทหน้าที่ของโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษาที่นักเรียนเหล่านั้นเป็นสมาชิกอยู่
- 3) การมีส่วนร่วมของคณะครู และระบบการตัดสินใจโดยกลุ่มจำเป็นมากน้อยเพียงใดในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (โปรดให้เหตุผลประกอบ)

4) ท่านมีทรรศนะอย่างไรกับ ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียน’

5) จากการที่ได้รับการฝึกอบรมครั้งนี้ ท่านมั่นใจหรือไม่ว่าคณะครู ของโรงเรียน จะรับผิดชอบ และสามารถดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียนได้

คำถามหลักด้านความรู้ความคิด

1) โปรดอธิบายสาระสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียน มาพอสังเขป

2) โปรดให้นิยามของคำว่า ‘การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก ระดับโรงเรียน’

3) กระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน มีขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรอย่างไรบ้าง

4) รายละเอียดและวิธีการในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการ พัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน เป็นอย่างไร (โปรดอธิบาย)

คำถามหลักด้านทักษะการปฏิบัติ

1) จากการสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนและพฤติกรรม การสอนของครู โปรดวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการสังเกต จากนั้นตีความและสรุป หาแนวทางแก้ไขหรือปรับปรุงการเรียนการสอน ตลอดจนการพัฒนาหลักสูตร

2) โปรด วิเคราะห์ วิจักษ์ ปัญหาการใช้หลักสูตร ปัญหาการ จัดการเรียนการสอนของโรงเรียน พร้อมเสนอข้อควรปรับปรุงของหลักสูตร และ แนวทางการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน

3) การทำงานของบุคลากรหลักในการพัฒนาหลักสูตร เป็นไปใน ลักษณะการทำงานเป็นทีมหรือไม่ การประสานงานเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพหรือไม่

4) การพัฒนาหลักสูตรตามขั้นตอนต่างๆ ของกระบวนการพัฒนา หลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนนั้น แต่ละขั้นตอนทำอย่างไร จากบริบทของ

โรงเรียน ลองวางแผน และดำเนินการพัฒนาหลักสูตรตามขั้นตอนต่างๆของ
กระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

5) จากข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียน โปรดวางแผน เพื่อนำ
'การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน' ไปใช้ในโรงเรียนของท่าน
ต่อไป

เครื่องมือวัด (ตัวอย่าง เครื่องมือวัดอยู่ในภาคผนวก ข)

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง	แนวทางในการวัด
ด้านเจตคติ	-ใช้แบบทดสอบวัดเจตคติ เป็น แบบทดสอบวัด เจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน มาจากระดับโรงเรียน ซึ่งอาจใช้ชื่อว่า "แบบ สอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร" โดยให้แสดงความคิดเห็นต่อข้อความแนวความคิด ในการพัฒนาหลักสูตรที่นำเสนอ ในลักษณะ 'เห็นด้วยอย่างยิ่ง' หรือ 'เห็นด้วย' หรือ 'ยังไม่แน่ใจ' หรือ 'ไม่เห็นด้วย' หรือ 'ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง' และกำหนดน้ำหนักคะแนน เป็น 5 4 3 2 1 ตามลำดับสำหรับข้อความที่เป็น เชิงบวก น้ำหนักคะแนน 1 2 3 4 5 สำหรับ ข้อความที่เป็นเชิงลบ สำหรับการแปลผลคะแนน หากได้คะแนนร้อยละ 70 ขึ้นไป ถือว่ามีเจตคติ ที่ดีหรือมีเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบ มีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง
แนวทางในการวัด

- | | |
|---------------------|---|
| ด้านความรู้ความคิด | -ใช้แบบสัมภาษณ์
-ใช้การสังเกต สังเกตการมีส่วนร่วม การให้ความร่วมมือกับกลุ่ม
-ใช้แบบทดสอบวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ซึ่งอาจจะ เป็นแบบทดสอบแบบเลือกตอบ มี 5 ตัวเลือก เมื่อตอบถูก ให้คะแนน 1 หากตอบผิดให้คะแนน 0 |
| ด้านทักษะการปฏิบัติ | -แบบสัมภาษณ์
-ใช้แบบสังเกตการปฏิบัติงานตามใบงาน การปฏิบัติงานกลุ่ม ซึ่งสามารถสังเกตความก้าวหน้าได้ตลอดระยะ เวลาการฝึกอบรม
-ใช้การสัมภาษณ์ สัมภาษณ์ความพอใจในผลการปฏิบัติงานของผู้เข้ารับการฝึกอบรม
-พิจารณาจากผลงาน ทั้งชิ้นงานที่กำหนดให้ในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร และผลงานรวม
-ใช้แบบทดสอบวัดทักษะการปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน โดยกำหนดสถานการณ์และชิ้นงานให้ปฏิบัติ/ให้เลือกตอบ
แนวทางปฏิบัติ |
-

**ใบงานสำหรับการปฏิบัติชิ้นงานตามกิจกรรมในขั้นตอนต่างๆ
ของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน**

ใบงานที่ 1

จากประสบการณ์การสอนในโรงเรียนนี้ของแต่ละคน จงวิเคราะห์
สถานการณ์การใช้หลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน และสรุป
ออกมาว่า

- มีปัญหาอะไรบ้าง
- สาเหตุของปัญหาคืออะไร
- ปัญหาเร่งด่วนที่ควรศึกษาหาทางแก้ไขก่อน คือปัญหาอะไร

หมายเหตุ

- 1) ให้แต่ละคนพิจารณาทบทวนและสรุปสถานการณ์ปัญหา 30 นาที
- 2) แต่ละคน/หมวดวิชา นำเสนอคนละ 3 นาที
- 3) อภิปรายรวมแล้วสรุปเป็นสถานการณ์ปัญหาของโรงเรียน 20 นาที

ใบงานที่ 2

1. งานรายบุคคล ให้แต่ละคนปฏิบัติชิ้นงานดังนี้

1) วิเคราะห์สถานการณ์ของโรงเรียน สรุปให้เห็นถึงปัญหา
ความต้องการจำเป็น ที่จะต้องพัฒนาหลักสูตรรายวิชา.....(ชื่อรายวิชาที่แต่ละคน
วิเคราะห์ได้)

.....

.....

.....

.....

2) หากจะพัฒนาหลักสูตรรายวิชา.....

ควรหาข้อมูลอะไรบ้าง มาประกอบการพิจารณา เพื่อให้ได้หลักสูตรที่คาดว่าจะ
มีประสิทธิภาพสูงสุด ในสถานการณ์ของโรงเรียน

.....
.....
.....

3) จะเก็บข้อมูลดังกล่าวอย่างไร และจะใช้เครื่องมืออะไร

ในการเก็บข้อมูล

.....
.....
.....

2. งานกลุ่ม นำรายงานของแต่ละคนมาอภิปรายร่วมกัน แล้วสรุปเป็น
ผลวิเคราะห์ระดับโรงเรียนว่าจะพัฒนาหลักสูตรรายวิชาอะไร เพราะเหตุใด
จะหาข้อมูลสถานการณ์อะไรบ้างมาพิจารณา/ศึกษา จะเก็บข้อมูลดังกล่าวอย่างไร
และจะใช้เครื่องมืออะไรในการเก็บข้อมูล

.....
.....
.....
.....

3. แบ่งกลุ่ม มอบหมายงานการสร้างเครื่องมือให้แต่ละกลุ่มไปศึกษา และ
สร้างเครื่องมือเก็บข้อมูล เพื่อใช้ในการเก็บข้อมูลพื้นฐาน/ข้อมูลสถานการณ์ของ
โรงเรียน

ใบงานที่ 3

จากการที่กลุ่มได้อภิปรายและกำหนดได้แล้วว่าโรงเรียนจะพัฒนาหลักสูตรรายวิชาอะไรในกิจกรรมครั้งที่แล้ว และจากข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียน กิจกรรมต่อเนื่องที่จะทำคือ

1. งานเดี่ยว

1) จงเขียนพรรณารายวิชาที่ท่านจะพัฒนา มาประมาณ 1 ย่อหน้า เพื่อให้เห็นภาพรวมคร่าวๆของรายวิชาดังกล่าว ว่ามีลักษณะอย่างไร

2) จงเขียนความคิดทุกอย่างที่ท่านมี เกี่ยวกับรายวิชาที่ท่านจะพัฒนา ลงใน "รายการความคิดเริ่มแรกของรายวิชา" เพื่อประมวลความคิดทุกแง่มุมที่มีอยู่ ออกมาให้เห็นเป็นรูปธรรมมากขึ้น

3) จากข้อมูลภาพรวมของรายวิชา และความคิดเริ่มแรกเกี่ยวกับรายวิชา จงตั้งชื่อรายวิชาที่ท่านต้องการพัฒนา (จากการตั้งชื่อ จะทำให้เห็นจุดเน้นเริ่มแรกของรายวิชาชัดเจนขึ้น)

4) จากข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียน ข้อมูลภาพรวมของรายวิชา และความคิดเริ่มแรกของรายวิชา จงเขียนรายการผลการเรียนที่มุ่งหวังจะให้เกิดในตัวของผู้เรียน/จุดประสงค์การเรียนรู้

5) จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้น จงร่างกรอบโครงสร้างหัวข้อเนื้อหาของรายวิชา ว่ามีหัวเรื่องสำคัญๆอะไรบ้าง และเรื่องสำคัญๆดังกล่าวมีเรื่องย่อยอะไรบ้าง ที่ผู้เรียนควรเรียนรู้

2. งานกลุ่ม

กลุ่มนำความคิดของแต่ละคนมาร่วมอภิปรายกันใหม่ ตั้งแต่ข้อ 1) จนถึงข้อ 5) หลอมรวมเป็นผลงานกลุ่ม

ใบงานที่ 4

1. กลุ่มพิจารณาจัดพจนานุกรมการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง / จุดประสงค์การเรียนรู้ เป็นพวก ความรู้ความเข้าใจ ทักษะ และ เจตคติ เพื่อประโยชน์ในการวางแผนจัดกิจกรรมให้เหมาะสมในโอกาสต่อไป
2. กลุ่มพิจารณาตรวจสอบความสมดุลของจุดประสงค์การเรียนรู้ แล้ว เขียนคำถามหลักหรือคำถามแกนของรายวิชา โดยพิจารณาให้กระชับ และครอบคลุม จุดประสงค์/ประเด็นสำคัญ ของรายวิชา ให้มองเห็นภาพของรายวิชาได้ชัดเจนขึ้น
3. กลุ่มพิจารณาปรับปรุงจุดประสงค์การเรียนรู้ โดยคำนึงถึงหรือ เทียบเคียงกับคำถามหลัก

ใบงานที่ 5

1. กลุ่มพิจารณาวิเคราะห์จากจุดประสงค์ โครงร่างหัวข้อเนื้อหาของ รายวิชาและคำถามหลัก ดึงคำหรือศัพท์เฉพาะที่สำคัญที่เป็นตัวแทนความคิด หลักการ ทฤษฎี ข้อเท็จจริง ข้อสรุปสำคัญๆ ที่มีอยู่ในรายวิชาออกมา จากนั้นจัดเรียงความคิด สำคัญๆเหล่านั้น พร้อมทั้งลากเส้นเชื่อมโยง ทำเป็นแผนผัง/แผนที่แนวความคิดของ รายวิชา เพื่ออธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความคิดสำคัญๆในรายวิชา
2. กลุ่มพิจารณาจุดประสงค์ที่เกี่ยวกับทักษะที่ซับซ้อน นำแต่ละจุดประสงค์ มาวิเคราะห์เป็นทักษะย่อย โดยใช้แผนภูมิอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างทักษะร่วมกับ ทักษะย่อย
3. กลุ่มพิจารณาปรับปรุงจุดประสงค์และ โครงร่างหัวข้อเนื้อหาของรายวิชา อีกครั้ง ตามข้อมูลระดับความรู้-ทักษะพื้นฐานของนักเรียนเกี่ยวกับวิชาที่กำลังพัฒนา

ใบงานที่ 6

1. กลุ่มพิจารณา จัดกลุ่มจุดประสงค์การเรียนรู้เป็นหน่วยหรือบทเรียน
2. กลุ่มพิจารณากำหนดเนื้อหาของแต่ละหน่วย/บทเรียน

3. กลุ่มพิจารณากำหนดแนวทางในการใช้หลักสูตร ยุทธวิธีในการจัดการเรียนการสอน ตลอดจนแนวทางในการจัดกิจกรรม
4. กลุ่มพิจารณากำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล

ใบงานที่ 7

กลุ่มพิจารณาจัดทำต้นแบบโครงร่างหลักสูตร ซึ่งประกอบด้วย

- หลักการและเหตุผล
- จุดประสงค์/ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง
- โครงร่างหัวข้อเนื้อหา/คำอธิบายรายวิชา
- แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน
- มาตรการในการวัดและประเมินผล

ใบงานที่ 8

จากต้นแบบโครงร่างหลักสูตร ให้กลุ่มร่วมกันจัดทำแผนการสอนรายคาบตามจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนด เพื่อนำไปทดลองสอน

ใบงานที่ 9

กลุ่มอภิปรายและร่วมกันพิจารณาออกแบบ แผนแบบในการประเมินหาประสิทธิผลของหลักสูตรรายวิชา

- กำหนดตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของหลักสูตร
- กำหนดเครื่องมือวัด
- กำหนดการได้มาซึ่งกลุ่มตัวอย่าง
- กำหนดแผนแบบในการทดลอง
- กำหนดสถิติในการวิเคราะห์

ใบงานที่ 10

กลุ่มพิจารณาสร้างเครื่องมือวัดตามจุดประสงค์ และคำถามหลักของรายวิชา

- ด้านเจตคติ
- ด้านความรู้ความเข้าใจ
- ด้านทักษะการปฏิบัติ

โดยร่วมกันพิจารณาและจัดทำตามลำดับดังนี้

1. กลุ่มร่วมกันพิจารณา จัดทำตัวอย่างเครื่องมือวัดแต่ละประเภท พร้อมตัวอย่างข้อคำถาม/ประเด็นที่จะประเมินหรือสังเกต เพื่อมาดูความเหมาะสมและความเป็นไปได้เบื้องต้น
2. กลุ่มดำเนินการพัฒนาเครื่องมือวัดแต่ละประเภทจนแล้วเสร็จ

ใบงานที่ 11

1. กลุ่มอภิปรายกำหนดแนวทางในการเขียนรายงาน การพัฒนาหลักสูตรรายวิชา.....

2. กลุ่ม อภิปราย วางแผน เพื่อนำแนวคิดและวิธีการในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ไปเผยแพร่และจัดให้มีการดำเนินการในโรงเรียน

รายละเอียดที่ควรทราบเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรตามความต้องการของท้องถิ่น

การพัฒนาหลักสูตรลักษณะต่างๆของท้องถิ่น

ท้องถิ่นที่จะมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการได้ หมายถึงหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนระดับต่างๆ ได้แก่ โรงเรียน กลุ่มโรงเรียน อำเภอ จังหวัด เขตการศึกษา กรมต้นสังกัด และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องอื่นๆ

หลักสูตรฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533 ทั้งหลักสูตรประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้น มัธยมศึกษาตอนปลาย ได้เปิดโอกาสให้ท้องถิ่นพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการในลักษณะต่างๆดังนี้คือ

1. ปรับกิจกรรมการเรียนการสอนหรือจัดกิจกรรมเสริม การพัฒนาหลักสูตรลักษณะนี้ ท้องถิ่นสามารถกระทำได้กับทุกกลุ่มประสบการณ์ในหลักสูตรประถมศึกษา และในรายวิชาบังคับและวิชาเลือกเสรีทุกรายวิชาและทุกกลุ่มวิชาในหลักสูตร มัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย โดยไม่ทำให้จุดประสงค์ เนื้อหา และคาบเวลาเรียน เปลี่ยนแปลง ไปจากที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแม่บท

2. ปรับรายละเอียดของเนื้อหา เป็นการพัฒนาหลักสูตรโดยการลดหรือเพิ่มเติมรายละเอียดของเนื้อหาจากหัวข้อหรือขอบข่ายที่ระบุไว้ในคำอธิบายของทุกกลุ่มประสบการณ์หรือในคำอธิบายรายวิชา วิชาบังคับ และวิชาเลือกเสรีทุกรายวิชา ทุกกลุ่มวิชา ทั้งนี้ต้องไม่ทำให้จุดประสงค์ หัวข้อหรือขอบข่ายเนื้อหา และคาบเวลาเรียนที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแม่บทเปลี่ยนแปลงไป

3. จัดทำคำอธิบายหรือรายวิชาเพิ่มเติม เป็นการพัฒนาหลักสูตรของท้องถิ่น ด้วยการจัดทำคำอธิบายหรือรายวิชาเพิ่มเติมจากที่มีปรากฏในหลักสูตร ดังนี้คือ

ระดับประถมศึกษา ท้องถิ่นสามารถจัดทำคำอธิบายในกลุ่มประสบการณ์ต่างๆ เพิ่มเติมขึ้นมาได้ในกรณีที่พบว่า เนื้อหาที่ต้องการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ยังไม่ปรากฏในหลักสูตร โดยเฉพาะในกลุ่มการงานและพื้นฐานอาชีพและกลุ่มประสบการณ์พิเศษ ซึ่ง

การเพิ่มเติมคำอธิบายดังกล่าวนั้นจะต้องไม่ทำให้จุดประสงค์และคาบเวลาเรียนที่กำหนดไว้ในโครงสร้างเปลี่ยนแปลงไป อย่างไรก็ตามเนื่องจากการศึกษาระดับประถมศึกษาเป็นการศึกษาภาคบังคับ การจัดทำคำอธิบายเพิ่มเติมในหลักสูตรต้องคำนึงถึง เอกลักษณ์และความมั่นคงของชาติ รวมทั้งการปกครองระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข

ระดับมัธยมศึกษา ท้องถิ่นสามารถจัดทำรายวิชาเพิ่มเติมได้เฉพาะส่วนที่เป็นวิชาบังคับเลือกและวิชาเลือกเสรีทุกกลุ่มวิชา โดยรายวิชาที่เพิ่มเติมนี้จะต้องไม่มีเนื้อหาซ้ำซ้อนกับรายวิชาบังคับแกน บังคับเลือก และเลือกเสรี ที่มีอยู่แล้วในหลักสูตรแม่บท

4. ปรับปรุงและ/หรือเลือกใช้สื่อการเรียนการสอนให้เหมาะสม การพัฒนาหลักสูตรของท้องถิ่นลักษณะนี้เป็นการปรับปรุง เลือกใช้สื่อการเรียนการสอนต่างๆที่มีอยู่ให้เหมาะสมสอดคล้องกับจุดประสงค์ เนื้อหาของทุกกลุ่มประสบการณ์หรือรายวิชาต่างๆ และสอดคล้องกับสภาพของท้องถิ่น

5. จัดทำสื่อการเรียนการสอนขึ้นใหม่ เป็นการพัฒนาหลักสูตรโดยการจัดทำหนังสือเรียน คู่มือครู หนังสือเสริมประสบการณ์ แบบฝึกหัด หรือ เอกสารประกอบการเรียนการสอนอื่นๆที่นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนกลุ่มประสบการณ์หรือรายวิชาต่างๆ ขึ้นใหม่ให้เหมาะสมสอดคล้องกับ จุดประสงค์ เนื้อหา และสภาพของท้องถิ่น ทั้งนี้สื่อการเรียนการสอนที่ท้องถิ่นจะพัฒนาขึ้นใหม่นี้อาจจะใช้กับคำอธิบาย/รายวิชาที่มีอยู่แล้ว หรือที่เพิ่มเติมขึ้นมาใหม่ก็ได้

การพัฒนาหลักสูตรทั้ง 5 ลักษณะที่กล่าวมานี้ ก่อนการลงมือพัฒนาท้องถิ่นจะต้องวิเคราะห์สภาพของท้องถิ่นว่ามีแนวโน้มของการพัฒนาไปในทิศทางใด โดยอาศัยข้อมูลสารสนเทศจากศูนย์ข้อมูลต่างๆมาประกอบการพิจารณา เมื่อผลการวิเคราะห์ออกมาอย่างไรจึงลงมือพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับแนวโน้มดังกล่าว และในการดำเนินงานของท้องถิ่นควรกระทำในรูปของคณะกรรมการ

การจัดทำคำอธิบาย/รายวิชาเพิ่มเติมขึ้นใหม่

การพัฒนาหลักสูตรลักษณะนี้ เป็นการจัดทำคำอธิบายหรือคำอธิบายรายวิชาขึ้นมาใหม่หลังจากที่ศึกษาแล้วพบว่า สิ่งที่จะมีการพัฒนานั้น ไม่มีปรากฏในจุดประสงค์การเรียนรู้ของกลุ่มประสบการณ์หรือรายวิชา/กลุ่มวิชาใดๆในหลักสูตรแม่บท

การพัฒนาหลักสูตร โดยการจัดทำคำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชาขึ้นใหม่นี้ ท้องถิ่นควรดำเนินการในรูปแบบของคณะทำงาน โดยมีขั้นตอนการจัดทำดังนี้

1. ศึกษา จุดหมายของหลักสูตร จุดประสงค์ และโครงสร้าง เนื้อหาของกลุ่มประสบการณ์/กลุ่มวิชา จากหลักสูตรแม่บท เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานประกอบการพิจารณาจัดทำ

2. ศึกษาผลการวิเคราะห์สภาพที่ควรจะเป็นของการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงของท้องถิ่น เพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลในการกำหนดจุดประสงค์และเนื้อหา

3. กำหนดจุดประสงค์ของเนื้อหาวิชา/รายวิชา โดย

1) วิเคราะห์จากปัญหา/ความต้องการของท้องถิ่น สำหรับกำหนดสภาพที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน โดยระบุปัญหา/ความต้องการของท้องถิ่น ซึ่งได้แก่สิ่งที่ต้องการให้รู้ พฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดและเงื่อนไขต่างๆ(ถ้ามี)

2) เขียนจุดประสงค์ให้ครอบคลุมกับสภาพที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียนทั้งสี่ด้าน(ความรู้ ทักษะ เจตคติ และกระบวนการ) รวมทั้งสอดคล้องกับจุดประสงค์ของกลุ่มวิชา/กลุ่มประสบการณ์ด้วย ซึ่งลักษณะของจุดประสงค์ที่ดีต้องบอกสภาพที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียนเมื่อเรียนจบรายวิชานั้น ไม่ใช้การดำเนินงานหรือกิจกรรม

4. กำหนดเนื้อหา โดยการวิเคราะห์จากจุดประสงค์ซึ่งระบุค่าหลักของจุดประสงค์รายวิชานั้น โดยจะประกอบด้วย ส่วนที่เป็นความรู้(สิ่งที่จะให้เรียนรู้/ศึกษา) และส่วนที่เป็นทักษะ(สิ่งที่ต้องการให้ฝึก) เนื้อหาที่กำหนดนี้จะต้อง

- 1) สอดคล้องกับจุดประสงค์รายวิชา
- 2) ประกอบด้วยส่วนที่เป็นความรู้และทักษะ
- 3) เหมาะสมกับวัยและพื้นความรู้ของผู้เรียน
- 4) เหมาะสมกับคาบเวลา
- 5) ไม่ขัดต่อความมั่นคงของชาติ ระบบการปกครองตามหลัก

ประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข และไม่ขัดต่อศีลธรรมอันดี

5. กำหนดคาบเวลาเรียนสำหรับคำอธิบายหรือรายวิชาที่จัดทำขึ้นมาใหม่ ในการกำหนดคาบเวลานี้ จะต้องเป็นไปตามเงื่อนไขดังนี้คือ

ระดับประถมศึกษา จำนวนคาบเวลาเรียนที่กำหนดนั้น จะต้องไม่ทำให้คาบเวลาเรียนสำหรับกลุ่มประสบการณ์/หน่วยย่อยที่มีอยู่เปลี่ยนแปลงไป

ระดับมัธยมศึกษา ถ้ารายวิชาที่กำหนดให้เป็นรายวิชาบังคับเลือก คาบเวลาเรียนที่กำหนดจะต้องเป็นไปตามที่ระบุไว้ในโครงสร้างของหลักสูตร ถ้าเป็นรายวิชาเลือกเสรีสามารถกำหนดตามความเหมาะสมกับจุดประสงค์และเนื้อหาที่กำหนดให้เรียน แต่ควรให้สัมพันธ์กับโครงสร้างของกลุ่มวิชาที่เป็นอยู่เดิมด้วย ในกรณีที่มีเนื้อหามากก็อาจจัดทำเป็นหลายรายวิชาได้

6. เขียนคำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชา ให้เป็นไปตามรูปแบบที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแม่บท โดยระบุแนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การสอน เนื้อหา และจุดประสงค์การเรียนรู้ของวิชา

7. จัดทำเอกสารชี้แจงรายละเอียดประกอบการจัดทำเนื้อหาวิชาหรือรายวิชาที่จัดทำขึ้นใหม่ รายละเอียดเนื้อหาประกอบด้วย

- 1) เหตุผลความจำเป็น
- 2) จุดประสงค์ (ของ เนื้อหาวิชา/รายวิชาที่จัดทำ)
- 3) ขอบข่ายเนื้อหา
- 4) แนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การสอน
- 5) สื่อการเรียนรู้การสอน

6) แนวการวัดผลประเมินผล

ฯลฯ

8. ในการขออนุมัติ ให้ท้องถิ่นส่งเอกสารในข้อ 6 - 7 ให้แก่หน่วยงานที่ทำหน้าที่พิจารณาอนุมัติ และ เมื่อกระทรวงศึกษาธิการประกาศให้ใช้คำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชาดังกล่าวแล้ว จึงนำเอาคำอธิบายหรือรายวิชาดังกล่าวมาจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน

ท้องถิ่นจะต้องไม่ลืมว่า คำอธิบายหรือคำอธิบายรายวิชาที่ทำขึ้นมาใหม่ จะต้องไม่เป็นเนื้อหาหรือรายวิชาที่ซ้ำซ้อนกับเนื้อหา/รายวิชาที่มีอยู่แล้วในหลักสูตรแม่บท ไม่ว่าจะเป็นในกลุ่มประสบการณ์/กลุ่มวิชาเดียวกัน หรือต่างกลุ่มกัน

สำหรับเกณฑ์ที่จะใช้ในการพิจารณาอนุมัติคำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชาที่ท้องถิ่นจัดทำ จะประกอบด้วยเกณฑ์ต่างๆดังนี้คือ

- 1) สอดคล้องและสอดคล้องกับหลักการ จุดหมาย และ โครงสร้างของหลักสูตรแม่บท
- 2) เป็นส่วนหนึ่งของ โครงสร้างความรู้ในแต่ละกลุ่มประสบการณ์หรือกลุ่มวิชาตามที่โครงสร้างหลักสูตรทั้ง 3 ระดับ กำหนดไว้
- 3) สอดคล้องและสอดคล้องต่อสภาพเศรษฐกิจ สังคม และความต้องการของท้องถิ่นอย่างแท้จริง
- 4) มีความสมบูรณ์และความพร้อมพอเพียงที่จะนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนทั้งในด้านปัจจัย กระบวนการ ผลผลิตและผลกระทบ
- 5) เป็นผลผลิตจากการนำข้อมูลในระดับท้องถิ่นมาพัฒนาการเรียนการสอนทั้งในด้านหลักสูตร สื่อการเรียนการสอน และ เทคนิควิธีการสอน
- 6) ไม่เป็นรายวิชา/เนื้อหาวิชาที่ซ้ำซ้อนกับรายวิชาหรือเนื้อหาวิชาที่มีในหลักสูตรแม่บท
- 7) ไม่มีเนื้อหาที่กล่าวโดยตรงหรือพาดพิงในลักษณะที่ลบหลู่สถาบันชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ ไม่ขัดต่อหลักการปกครองระบอบประชาธิปไตย ไม่ขัด

กับหลักศีลธรรมอันดี และไม่กระทบกระเทือนกับความมั่นคงของประเทศ

8) มีรูปแบบและวิธีการเขียนสอดคล้องและเป็นไปตามที่หลักสูตร
ของกระทรวงศึกษาธิการกำหนด

ตัวอย่างแบบฟอร์ม

คำชี้แจงประกอบการจัดทำคำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชา

(เสนอพร้อมกับคำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชาที่เสนอขออนุมัติ)

ชื่อวิชา.....
กลุ่มประสบการณ์/กลุ่มวิชา.....
ระดับ (ประถมศึกษา/มัธยมศึกษาตอนต้น/มัธยมศึกษาตอนปลาย).....
ผู้จัดทำ.....
สังกัด.....

เหตุผล/ความจำเป็น

.....
.....
.....
.....

จุดประสงค์ วิชา/รายวิชา

.....
.....
.....
.....

ขอบข่ายเนื้อหา

.....

แนวการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

.....

สื่อการเรียนการสอน

.....

แนวการวัดผลประเมินผล

.....

อื่นๆ (ระบุ)

.....

(ระบุชื่อหน่วย/วิชา จำนวนคาบเวลาเรียน จำนวนหน่วยการเรียนรู้
กิจกรรม เนื้อหา และจุดประสงค์การเรียนรู้)

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the paper.

การจัดทำสื่อการเรียนรู้ขั้นใหม่

จากผลของการศึกษาวิเคราะห์ของท้องถิ่นพบว่า ในแนวปฏิบัติเพื่อการพัฒนา นั้นมีความจำเป็นต้องพัฒนาสื่อการเรียนรู้ต่างๆขึ้นมาใหม่ ท้องถิ่นสามารถจะดำเนินการ ได้ และ เพื่อที่จะให้สื่อที่จะพัฒนาขึ้นมานี้มีคุณภาพในการดำเนินงานควรกระทำในรูป ของคณะทำงานซึ่งจะมีขั้นตอนการทำงานดังนี้

1. ขั้นเตรียมการ

- วิเคราะห์จุดประสงค์ของหลักสูตร
- วิเคราะห์ขอบเขตของเนื้อหาสาระ
- พิจารณาเวลาเรียน
- วิเคราะห์ความรู้ความสามารถของผู้เรียน

(ข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ข้างต้นจะเป็นพื้นฐานในการดำเนินงานในขั้นต่อไป)

2. ขั้นวางแผน

- กำหนดจุดประสงค์ของสื่อ
- กำหนดขอบเขต/หัวข้อของเนื้อหาสาระ
- จัดทำโครงร่างของสื่อ
- กำหนดแนวทางการเสนอเนื้อหาสาระ
- เตรียมการเกี่ยวกับข้อมูลและแหล่งข้อมูลที่จะต้องใช้ในการยกร่าง

ต้นฉบับ

3. ขั้นยกร่างต้นฉบับสื่อฯ

- ลงมือเขียนต้นฉบับครั้งที่ 1
- ตรวจทานต้นฉบับครั้งที่ 1 และปรับปรุง
- ตรวจทานต้นฉบับครั้งที่ 2 และปรับปรุง

4. ขั้นทดลองใช้ต้นฉบับ

- ทดลองใช้ต้นฉบับกับตัวแทนผู้เรียน 1 คน หรือหลายคน

แล้วปรับปรุง

-ทดลองใช้ต้นฉบับกับกลุ่มตัวแทนผู้เรียนตามสภาพการเรียนการสอน

แล้วปรับปรุง

5. ขั้นตอนจัดทำต้นฉบับสมบูรณ์

เกณฑ์การพิจารณาในการจัดทำสื่อการเรียน

ในการจัดทำสื่อการเรียน ต้องถี่ถ้วนควรใช้เกณฑ์ต่อไปนี้ประกอบการพิจารณาในการจัดทำ คือ

- 1) สอดคล้องกับจุดประสงค์และคำอธิบายรายวิชา
- 2) ถูกต้องตามหลักวิชาและมีเนื้อหาเป็นปัจจุบัน
- 3) เสนอเนื้อหาเป็นไปตามลำดับขั้นตอนของการเรียนรู้
- 4) เนื้อหาเหมาะสมกับเวลาเรียน
- 5) เนื้อหามีความยากง่ายเหมาะสมกับระดับชั้น
- 6) เนื้อหาไม่ลบหลู่สถาบันชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ ไม่ขัดต่อ

หลักการปกครองระบอบประชาธิปไตย ไม่ขัดต่อหลักศีลธรรมอันดี และไม่ขัดต่อความมั่นคงของชาติ

- 7) เนื้อหาสอดคล้องกับลักษณะของเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม

ในท้องถิ่น

- 8) ใช้ภาษาถูกต้อง ชัดเจน สละสลวย เป็นแบบอย่างได้
- 9) ความเหมาะสมของภาพประกอบ แผนภูมิ แผนที่ ฯลฯ
- 10) กิจกรรมเสนอแนะเหมาะสม ส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักคิด-

วิเคราะห์ วิเคราะห์ ฝึกปฏิบัติ และส่งเสริมให้นำความรู้ไปใช้ในชีวิตรประจำวัน

สื่อการเรียนที่ท้องถิ่นจัดทำขึ้นใหม่นี้ จะต้องมียุทธศาสตร์ไม่ซ้ำซ้อนกับ

หนังสือเรียนที่กระทรวงศึกษาธิการอนุญาตให้ใช้แล้วสำหรับรายวิชานั้นๆ เมื่อท้องถิ่นดำเนินการ และผู้บริหารสถานศึกษาหรือผู้ที่ได้รับมอบหมายให้ความเห็นชอบแล้วสามารถนำมาใช้ประกอบในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนภายในโรงเรียนได้ แต่ถ้าหากว่าต้องการให้กระทรวงศึกษาธิการประกาศกำหนดเป็นหนังสือเรียน

หนังสืออ่านประกอบสำหรับกลุ่มประสบการณ์/รายวิชาต่างๆ จะต้องปฏิบัติตามระเบียบ /คำสั่ง ที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด

การขออนุมัติ/ขออนุญาต

เมื่อท้องถิ่นได้ดำเนินการจัดทำ คำอธิบายหรือคำอธิบายรายวิชาขึ้นมาใหม่ แล้ว ท้องถิ่นจะต้องดำเนินการเสนอให้กระทรวงศึกษาธิการหรือผู้ที่ได้รับมอบหมาย เป็นผู้พิจารณาอนุมัติ เมื่อได้รับอนุมัติและกระทรวงศึกษาธิการประกาศให้ใช้ได้แล้ว จึงจะสามารถนำมาใช้จัดการเรียนการสอนในโรงเรียนได้

ในการพิจารณาอนุมัติคำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชา ที่ท้องถิ่นจัดทำขึ้นมาใหม่นี้ กระทรวงศึกษาธิการได้มอบหมายให้ คณะกรรมการพัฒนาการศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม เขตการศึกษา (ศสว.เขต) แต่ละเขตการศึกษา เป็นผู้พิจารณาอนุมัติ

ท้องถิ่นจะต้องจัดทำรายละเอียดค่าใช้จ่ายประกอบการจัดทำ พร้อมร่าง คำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชา เสนอต่อคณะกรรมการพัฒนาการศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม เขตการศึกษา (ศสว.เขต) ที่ท้องถิ่นตั้งอยู่ตามขั้นตอนที่ ศสว.เขต แต่ละเขตการศึกษาจะแต่งตั้งคณะทำงานวิชาการระดับเขตในแต่ละสาขาวิชา เพื่อทำหน้าที่วิเคราะห์เนื้อหาของคำอธิบายหรือคำอธิบายรายวิชาที่ท้องถิ่นจัดทำ ก่อนเสนอให้คณะกรรมการพัฒนาการศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม เขตการศึกษา (ศสว.เขต) พิจารณาอนุมัติ

สำหรับเกณฑ์ในการพิจารณาอนุมัติคำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชาที่ท้องถิ่นจัดทำขึ้นใหม่ จะประกอบด้วยหลักเกณฑ์ต่างๆดังนี้

1. สนองและสอดคล้องกับหลักการ จุดหมาย และโครงสร้างหลักสูตร

แม่บท

2. เป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างความรู้ในแต่ละกลุ่มประสบการณ์หรือกลุ่มวิชา ตามที่โครงสร้างหลักสูตรทั้ง 3 ระดับ กำหนดไว้

3. สอดคล้องและสนองต่อสภาพเศรษฐกิจ สังคม และความต้องการของท้องถิ่นอย่างแท้จริง

4. มีความสมบูรณ์ของเนื้อหาและความเป็นไปได้ในการที่จะนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนทั้งในด้านปัจจัย กระบวนการ ผลผลิตและผลกระทบ

5. เป็นผลผลิตจากการนำข้อมูลในระดับท้องถิ่นมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนทั้งในด้านหลักสูตร สื่อการเรียนการสอน และเทคนิควิธีการสอน

6. ไม่เป็นรายวิชาและ/หรือมีเนื้อหาวิชาที่ซ้ำซ้อนกับรายวิชาที่มีในหลักสูตรแม่บท

7. ไม่มีเนื้อหาที่กล่าวโดยตรงหรือพาดพิงในลักษณะที่ลบหลู่สถาบันชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ ไม่ขัดต่อหลักการปกครองระบอบประชาธิปไตย ไม่ขัดกับหลักศีลธรรมอันดี และไม่กระทบกระเทือนกับความมั่นคงของประเทศ

8. มีรูปแบบและวิธีการเขียนสอดคล้องและ เป็นไปตามหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการ

ในระดับมัธยมศึกษา ทั้งมัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลาย คณะกรรมการพัฒนาการศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม แต่ละเขตการศึกษาจะต้อง กำหนดรหัสประจำรายวิชาที่จัดทํานั้นด้วย โดยใช้หลักการกำหนดรหัสวิชาเช่นเดียวกับหลักสูตรแม่บทและเพิ่มเติมอีก ดังนี้

1) เพิ่มตัวเลข 2 ตัว คือ 01 ถึง 12 ลงหน้าตัวเลขตัวแรกของรหัสวิชาทั่วไปเพื่อระบุเขตการศึกษา (เขตการศึกษา 1 - 12) และ 13 สำหรับกรุงเทพมหานคร

2) ใช้ตัวเลขบอกกลุ่มย่อยตามที่กำหนดไว้ในโครงสร้างหลักสูตรของแต่ละกลุ่มวิชา กรณีที่ยังไม่มีกลุ่มย่อยระบุไว้ให้เพิ่มเติมกลุ่มย่อยเป็นลำดับต่อไป

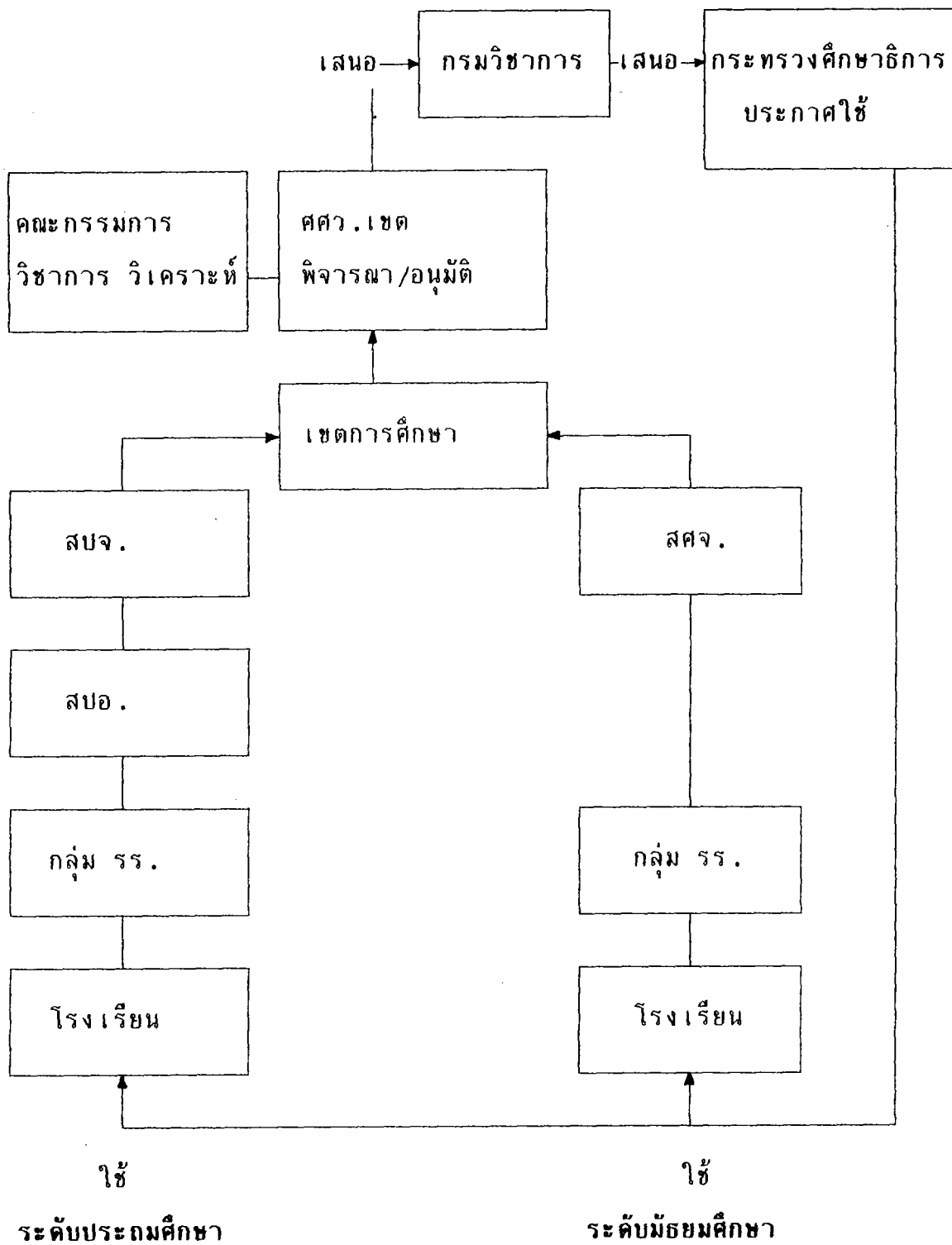
3) เริ่มลำดับที่ของรายวิชาใหม่ ตั้งแต่ 1 2 3.....ตามลำดับ

ขั้นตอนการเสนอขออนุมัติ

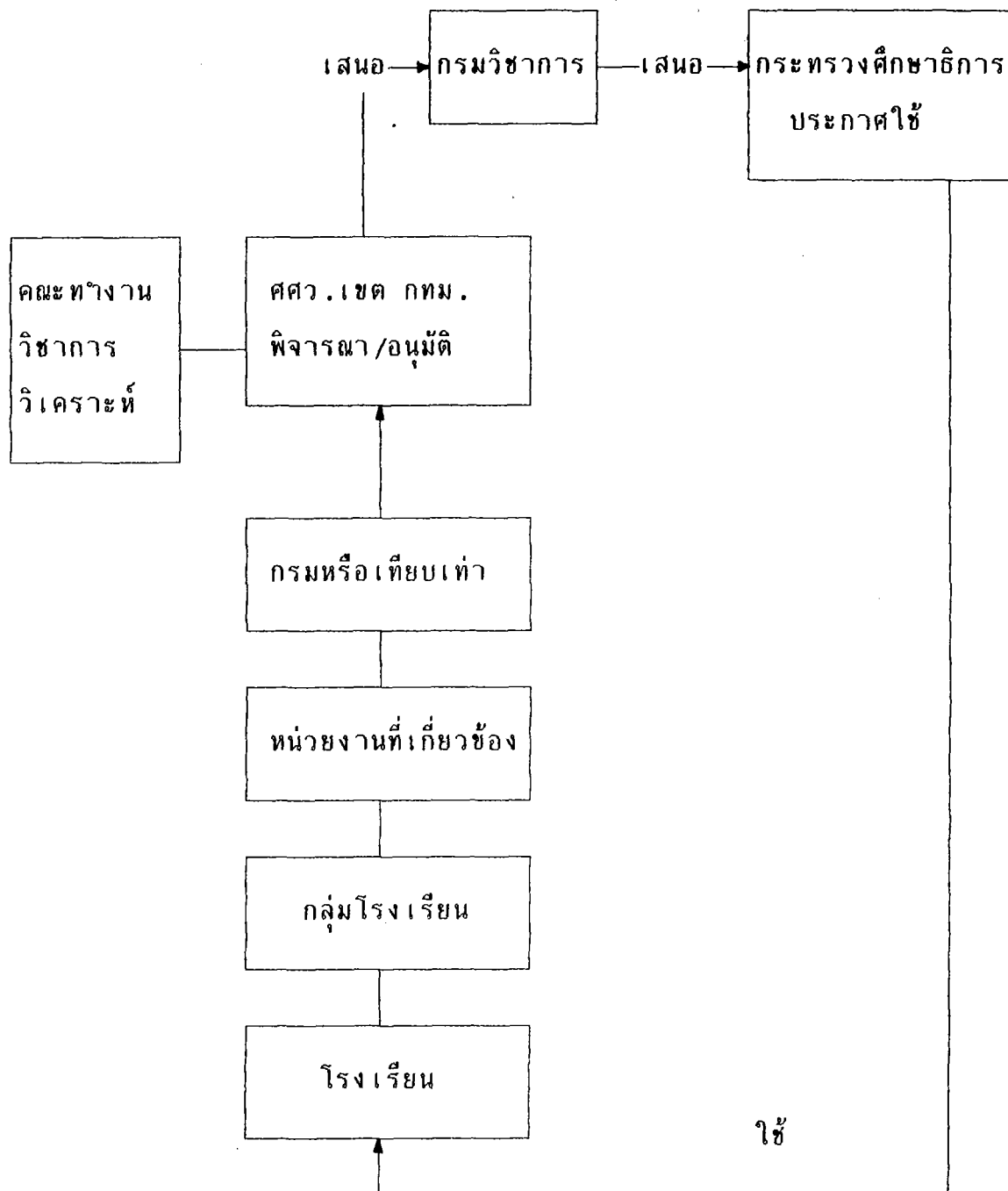
ท้องถิ่นจะต้องจัดทำรายละเอียดประกอบการจัดทำคำอธิบาย/คำอธิบายรายวิชา ตามแบบฟอร์มที่กำหนด เสนอพร้อมกับร่างคำอธิบาย/คำอธิบาย-รายวิชา ที่จัดทำขึ้นใหม่นั้น ต่อหน่วยงานที่เกี่ยวข้องตามลำดับชั้น ทั้งนี้ให้เป็นไปตามที่คณะกรรมการพัฒนาการศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม เขตการศึกษานั้นๆกำหนด

สำหรับขั้นตอนการเสนอขออนุมัติ คณะกรรมการ ศศว.เขต แต่ละเขตการศึกษา อาจกำหนดตามความเหมาะสมหรือตามตัวอย่างในหน้าถัดไปได้

สำหรับส่วนภูมิภาค



สำหรับส่วนกลาง



ระดับประถมศึกษา/มัธยมศึกษา

หนังสืออ้างอิง

วิชาการ, กรม. คู่มือการพัฒนาหลักสูตรตามความต้องการของท้องถิ่น. กรุงเทพฯ :
โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว, 2536.

หมายเหตุ ผู้วิจัยใช้คำ "คณะกรรมการพัฒนาการศึกษา ศาสนาและ
วัฒนธรรม" เพื่อให้สอดคล้องกับชื่อ สำนักพัฒนาการศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม
เขตการศึกษา แทนคำเดิมในเอกสารที่ใช้ "คณะกรรมการการศึกษา การศาสนา
และการวัฒนธรรม"

ภาคผนวก ข

แบบประเมินโครงร่างหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

คำชี้แจง โปรดพิจารณาโครงร่างหลักสูตรฝึกอบรม แล้วประเมินโดยประมาณค่า
แต่ละคำถาม ด้วยการขีดเครื่องหมาย X ลงในช่อง
ไปทางด้านใดด้านหนึ่งตามความมากน้อยที่เหมาะสม

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1. จุดประสงค์ที่กำหนดไว้ ชัดเจนหรือไม่?

จุดประสงค์ที่

กำหนดไว้

ชัดเจนมาก

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

จุดประสงค์ที่

กำหนดไว้

ไม่ค่อยชัดเจน

2. จุดประสงค์มีคุณค่าพอเพียงหรือไม่?

จุดประสงค์มีคุณค่า

มีความสำคัญ

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

จุดประสงค์

ไม่ค่อยมีสาระ

3. จุดประสงค์ที่กำหนดไว้ มีความเป็นไปได้ที่ผู้เข้ารับการอบรมจะบรรลุถึงหรือไม่?

จุดประสงค์ที่

กำหนดไว้ สามารถ

บรรลุถึงได้ง่าย

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

จุดประสงค์ที่

กำหนดไว้ ไม่สามารถ

จะบรรลุถึงได้

4. เนื้อหาเป็นที่น่าสนใจของผู้เข้ารับการฝึกอบรมหรือไม่?

เนื้อหาที่น่าสนใจ

มาก

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

เนื้อหาไม่น่าสนใจ

5. เนื้อหาได้รับการจัดเรียงไว้ตามลำดับอย่างเหมาะสมหรือไม่?

เนื้อหาได้รับการ

จัดเรียงไว้ตาม

ลำดับอย่างเหมาะสม

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

เนื้อหาไม่ได้รับการ

จัดเรียงไว้ตามลำดับ

6. เนื้อหาที่มีความเหมาะสมที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์หรือไม่?

เนื้อหาที่มีอยู่

--	--	--	--	--	--	--	--

เหมาะสมมากที่สุด

เนื้อหาไม่พอเพียง

ที่จะบรรลุจุดประสงค์

ทำให้บรรลุจุดประสงค์

7. มีวิธีการที่หลากหลาย ที่จะทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดการเรียนรู้ หรือไม่?

มีวิธีการ

--	--	--	--	--	--	--	--

หลากหลายมาก

มีวิธีการ

ไม่หลากหลาย

8. วิธีการที่ใช้มีความเหมาะสมที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์หรือไม่?

วิธีการที่ใช้

--	--	--	--	--	--	--	--

เหมาะสมมากที่สุด

วิธีการที่ใช้ไม่พอเพียง

ที่จะทำให้บรรลุ

ทำให้บรรลุจุดประสงค์

จุดประสงค์

9. วิธีการที่ใช้เปิดโอกาสให้ผู้รับการฝึกอบรมมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องด้วยหรือไม่?

วิธีการที่ใช้

--	--	--	--	--	--	--	--

เปิดโอกาสให้

ผู้รับการฝึกอบรม

มีส่วนร่วมเกี่ยวข้องมาก

วิธีการที่ใช้ไม่ได้

เปิดโอกาสให้

ผู้รับการอบรมได้

มีส่วนร่วมเกี่ยวข้อง

10. รายการประเมินผลที่กำหนดไว้ เหมาะสมสำหรับการประเมินตามจุดประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่?

รายการประเมินผล

--	--	--	--	--	--	--	--

ที่กำหนดเหมาะสม

มากที่สุดประเมิน

การบรรลุจุดประสงค์

รายการประเมินผล

ที่กำหนดไม่พอเพียง

ที่จะประเมินการ

บรรลุจุดประสงค์

11. รายการประเมินผลที่เสนอ มีความหลากหลายหรือไม่?

รายการประเมินผล

--	--	--	--	--	--	--	--

ที่เสนอไว้มีความ

หลากหลายมาก

รายการประเมินผล

ที่เสนอไว้ไม่มี

ความหลากหลาย

12. สามารถทำการประเมินผลตลอดทุกระยะของการฝึกอบรมหรือไม่?

การประเมินผล

--	--	--	--	--	--	--	--

สามารถทำได้ง่าย

ระหว่างการฝึกอบรม

การประเมินผลไม่

สามารถดำเนินการได้

ระหว่างการฝึกอบรม

13. มีความสัมพันธ์กันอย่างชัดเจนหรือไม่ ระหว่างสถานการณ์(บริบทของปัญหา/หลักการและเหตุผล) จุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการ และการประเมินผล?

สัมพันธ์กันอย่าง

--	--	--	--	--	--	--	--

ชัดเจน

ไม่สัมพันธ์กัน

สรุปผลการประเมินโครงสร้างหลักสูตร

เห็นชอบต่อ

--	--	--	--	--	--	--	--

โครงสร้างหลักสูตร

ไม่เห็นชอบต่อ

โครงสร้างหลักสูตร

ข้อคิดเห็น :

ผู้ประเมิน :

()

____ / ____ / ____

ข้อมูลเบื้องต้นสำหรับการจัดหลักสูตรฝึกอบรม
"การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน"

ข้อมูลโรงเรียน

โรงเรียน _____ ตำบล _____ อำเภอ _____ จังหวัด _____

1. แผนการจัดชั้นเรียน(ม.1 ถึง ม.6) : : : : :
 จำนวนห้องเรียนทั้งหมด _____ ห้องเรียน
2. จำนวนนักเรียนทั้งหมด _____ คน จำนวนนักเรียนเฉลี่ย : ห้องเรียน _____ คน
3. จำนวนครูทั้งหมด _____ คน
 ผู้พิทักษ์กว่าปริญญาตรี _____ คน ปริญญาตรี _____ คน สูงกว่าปริญญาตรี _____ คน
4. ครูแต่ละคนสอนโดยเฉลี่ย _____ คาบ : สัปดาห์
5. โรงเรียนจัดให้มีการเรียนการสอน _____ คาบ : สัปดาห์ คาบละ _____ นาที
 คาบแรกเริ่มเวลา _____ นาฬิกา เลิกเรียนคาบสุดท้ายเวลา _____ นาฬิกา
6. โรงเรียนจัดให้มีคาบว่างพร้อมกันสำหรับประชุมครู/ประชุมทางวิชาการ ไว้ใน
 แต่ละสัปดาห์หรือไม่
 () มี จำนวน _____ คาบ คาบละ _____ นาที รวม _____ ชั่วโมง _____ นาที
 () ไม่มี
7. หากจะจัดประชุมทางวิชาการให้ความรู้กับครูในแต่ละสัปดาห์ โรงเรียนสามารถ
 จัดเวลาให้ได้กี่ชั่วโมง
 () จัดให้ได้ จำนวน _____ ชั่วโมง
 วัน _____ จำนวน _____ ชั่วโมง เวลา _____ นาฬิกา ถึง _____ นาฬิกา
 วัน _____ จำนวน _____ ชั่วโมง เวลา _____ นาฬิกา ถึง _____ นาฬิกา
 วัน _____ จำนวน _____ ชั่วโมง เวลา _____ นาฬิกา ถึง _____ นาฬิกา
 () ไม่สามารถจัดให้ได้

8. โรงเรียนมีบุคลากรที่มีความรู้ความสามารถในการพัฒนาหลักสูตรหรือไม่

() มี จำนวน _____ คน

() ไม่มี

9. โรงเรียนมีความพร้อมในการที่จะพัฒนาหลักสูตรที่สนองตอบความต้องการของ
ท้องถิ่นและโรงเรียนเอง มากน้อยเพียงใด

() มากที่สุด () มาก () ปานกลาง () น้อย () น้อยที่สุด

10. หากมีการจัดฝึกอบรมให้ความรู้และมีการฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับ "การพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน" ให้กับครูในโรงเรียน เพื่อให้ครูมีความรู้
ความสามารถ ในการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเลือกตามความต้องการของ
โรงเรียนและท้องถิ่น โดยจะต้องใช้เวลาในการฝึกอบรมและฝึกปฏิบัติที่
โรงเรียนเป็นเวลาต่อเนื่อง ประมาณ 2 เดือน 1 สัปดาห์ (สัปดาห์ละ
ประมาณ 2 วัน)

โรงเรียนสามารถประสานกับครูและจัดเวลาให้ ได้หรือไม่

() ได้

() ไม่ได้

() ทางเลือกอื่น(เช่น วันทำการ 1 วัน และ วันเสาร์ อีก
1 วัน ฯลฯ) _____

11. ลักษณะการประกอบอาชีพของประชาชนในท้องถิ่น ส่วนใหญ่ประกอบอาชีพ
ประเภทใด(เช่น ทำนา/ทำสวนยาง/ทำสวนผลไม้/ค้าขาย/ธุรกิจท่องเที่ยว/
ทำงานในโรงงาน ฯลฯ) _____

12. แหล่งวิทยาการ สถานประกอบการ สถานประกอบอาชีพอิสระ ในท้องถิ่น
มีอะไรบ้าง _____

.....ผู้ให้ข้อมูล(ระบุตำแหน่ง/หน้าที่ ด้วย)

ข้อมูลเบื้องต้นสำหรับการจัดหลักสูตรฝึกอบรม
"การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน"

โรงเรียน _____

ข้อมูลครู

1. ชื่อ _____ วุฒิ _____ วิชาเอก _____ วิชาโท _____
2. สอน วิชา _____ จำนวนคาบ _____ คาบ
 วิชา _____ จำนวนคาบ _____ คาบ
 วิชา _____ จำนวนคาบ _____ คาบ
 รับผิดชอบงาน (หน้าที่/งาน อื่นที่นอกเหนือจากการสอน) _____
3. มีความรู้/ประสบการณ์ เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรหรือไม่
 () มี (เรียน/อบรม/ฯลฯ เป็นระยะเวลาเท่าใด) _____
 () ไม่มี
4. มีความรู้/ประสบการณ์ เกี่ยวกับการวิจัยหรือไม่
 () มี (เรียน/อบรม/ฯลฯ เป็นระยะเวลาเท่าใด) _____
 () ไม่มี
5. มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตรมัธยมศึกษาที่ใช้อยู่ เช่น โครงสร้างของ
 วิชาบังคับแกน วิชาบังคับเลือก วิชาเลือกเสรี มากน้อยเพียงใด
 () มากที่สุด () มาก () ปานกลาง () น้อย () น้อยที่สุด
6. ท้องถิ่น/ผู้ปกครองนักเรียน มีส่วนเสนอข้อคิดเห็นต่อการจัดการเรียนการสอน
 หรือต่อหลักสูตรที่ใช้ในโรงเรียน มากน้อยเพียงใด
 () มากที่สุด () มาก () ปานกลาง () น้อย () น้อยที่สุด
7. ท่านคิดว่าคณะครูในโรงเรียนของท่าน มีความรู้ความสามารถพอที่จะรับผิดชอบ
 ในการพัฒนาหลักสูตรระดับรายวิชาเลือกของโรงเรียนเองได้มากน้อยเพียงใด
 () มากที่สุด () มาก () ปานกลาง () น้อย () น้อยที่สุด

8. คณะครูในโรงเรียนมีส่วนร่วมในการเสนอข้อคิดเห็นทางวิชาการเกี่ยวกับ
แนวทางการจัดการเรียนการสอน หรือแนวทางการใช้หลักสูตรของโรงเรียน
มากน้อยเพียงใด

() มากที่สุด () มาก () บานกลาง () น้อย () น้อยที่สุด

9. หากมีการฝึกอบรมให้ความรู้และมีการฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับ "การพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน" เพื่อให้ครูมีความรู้ความสามารถในการพัฒนา
หลักสูตรรายวิชาเลือก ตามความต้องการของโรงเรียนและท้องถิ่น โดยจะใช้
เวลาในการฝึกอบรมและฝึกปฏิบัติที่โรงเรียน เป็นเวลาต่อเนื่องประมาณ
2 เดือน กับ 1 สัปดาห์ (โดยประชุมร่วมกันสัปดาห์เว้นสัปดาห์ สัปดาห์ที่ประชุม
ร่วมกัน จะใช้เวลาประมาณ 2 วัน จากนั้นจะเว้นให้เก็บข้อมูล/ปฏิบัติงานภาค
สนามที่โรงเรียนในสัปดาห์ถัดไป และจะกลับมาประชุมร่วมกันอีกในอีกสัปดาห์
ถัดไป หมุนเวียนกันไปเช่นนี้จนจบหลักสูตร)

ท่านจะสมัครเข้ารับการฝึกอบรมหรือไม่

() สมัคร

() ไม่สมัคร

หากในสัปดาห์ที่ต้องประชุมร่วมกันนั้น ทางโรงเรียนจัดเวลาในวัน
ทำการให้ทั้ง 2 วันไม่ได้ แต่จะจัดให้ 1 วันทำการ และวันเสาร์อีก 1 วัน
ท่านยังยืนยันจะสมัครเข้ารับการฝึกอบรมอีกหรือไม่

() สมัคร

() ไม่สมัคร

(หมายเหตุ การฝึกอบรมจะจัดให้ที่โรงเรียน และผู้เข้ารับการฝึกอบรมไม่ต้อง
เสียค่าใช้จ่าย)

10. (ในกรณีที่มีสมัคร) หากท่านได้รับการสุ่มเลือกเข้ารับการฝึกอบรมแล้ว ท่านคิดว่า
ความรู้ที่ได้จะเป็นประโยชน์กับตนเองอย่างไรบ้าง น่าไปใช้ประโยชน์อะไร
ได้บ้าง _____

และท่านวางแผนจะนำความรู้ที่ได้ ไปใช้ให้เป็นประโยชน์กับหน่วยงาน/
โรงเรียน อย่างไรบ้าง _____

แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร

โปรดแสดงความคิดเห็นต่อข้อความแนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตรที่นำเสนอ โดยกาเครื่องหมาย X ลงในช่อง เห็นด้วยอย่างยิ่ง (หากท่านเห็นด้วยอย่างยิ่งกับแนวความคิดที่เสนอ) หรือ เห็นด้วย (หากท่านเห็นด้วยกับแนวความคิดนั้น) หรือ ยังไม่แน่ใจ (หากท่านยังไม่แน่ใจว่าท่านจะเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยกับแนวความคิดนั้น) หรือ ไม่เห็นด้วย (หากท่านไม่เห็นด้วยกับแนวความคิดดังกล่าว) หรือ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (หากท่านไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งกับแนวความคิดที่นำเสนอ)

แนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตร	ระดับความคิดเห็น				
	เห็นด้วย อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ยังไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง
1. การจะพัฒนาหลักสูตรที่มีคุณค่า ตอบสนองความต้องการของโรงเรียน ได้ ก่อนอื่นต้องทราบความต้องการ- จำเป็นของโรงเรียนก่อน					
2. การเข้าใจข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียน ทำให้สามารถพัฒนาหลักสูตรของ โรงเรียนได้สอดคล้องกับการที่จะ ปฏิบัติได้จริงในโรงเรียน					
3. การเข้าใจข้อมูลสถานการณ์ของ โรงเรียน ทำให้การพัฒนาหลักสูตรของ โรงเรียนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ					

แนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตร	ระดับความคิดเห็น				
	เห็นด้วย อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ยังไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง
4. การพัฒนาหลักสูตรโดยวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานมาจากระดับโรงเรียนจะทำให้ได้หลักสูตรที่สอดคล้องกับสถานการณ์และความต้องการของโรงเรียน					
5. การพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนไม่ควรพิจารณาจากข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียนเอง เพราะจะทำให้หลักสูตรที่ได้มีความเหมาะสมเฉพาะโรงเรียน					
6. การพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนควรใช้ข้อมูลพื้นฐานกลางๆของโรงเรียนทั่วประเทศ เพื่อเป็นมาตรฐานเดียวกัน					
7. การพัฒนาหลักสูตรโดยเน้นที่การเข้าใจสถานการณ์ของโรงเรียนจะทำให้หลักสูตรที่ได้มีศักยภาพสูงในการนำไปใช้ในโรงเรียนนั้น					
8. การพัฒนาหลักสูตรโดยเน้นที่การเข้าใจสถานการณ์ของโรงเรียน อาจทำให้หลักสูตรที่ได้มีข้อบกพร่องจนนำไปใช้ได้ยาก					

แนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตร	ระดับความคิดเห็น				
	เห็นด้วย อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ยังไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง
9. การที่โรงเรียนผู้ใช้หลักสูตรมีส่วน ในการ วางแผน ออกแบบ นำไปใช้ และประ เเมินผล หลักสูตรของโรงเรียน เอง ทำให้สามารถปรับปรุงหลักสูตร ให้มีศักยภาพสูงสุดในโรงเรียนได้					
10. การที่โรงเรียนผู้ใช้หลักสูตรมีส่วน ในการ วางแผน ออกแบบ นำไปใช้ และประ เเมินผล หลักสูตรของโรงเรียน เอง ทำให้ไม่สามารถปรับปรุงหลักสูตร ให้มีศักยภาพสูงสุดในโรงเรียนได้					
11. การร่างหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประ เเมินผลหลักสูตร ควรเป็น กระบวนการต่อเนื่องกันอย่างครบวงจร ภายในโรงเรียน จึงจะทำให้การพัฒนา หลักสูตรเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ					
12. การร่างหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประ เเมินผลหลักสูตร ควรเป็น กระบวนการปฏิบัติที่แยกจากกันอย่าง ชัดเจนมอบให้แต่ละหน่วยงาน จึงจะ ทำให้การพัฒนาหลักสูตรเป็นไป อย่างมีประสิทธิภาพ					

แนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตร	ระดับความคิดเห็น				
	เห็นด้วย อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ยังไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง
13. การที่ครูมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร ทำให้ครูกระตือรือร้นและรับผิดชอบใน การพัฒนาการเรียนการสอนหรือการใช้ หลักสูตรที่ตนมีส่วนร่วมมากขึ้น					
14. การที่ครูมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร อาจมีผลข้างเคียงทำให้ครูลดความ กระตือรือร้นและความรับผิดชอบในการ พัฒนาการเรียนการสอนหรือการใช้ หลักสูตรที่ตนมีส่วนร่วมลง					
15. ระบบการตัดสินใจโดยกลุ่มของคณะครู ในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรของ โรงเรียน ทำให้การพัฒนาหลักสูตร เป็นไปอย่างรอบคอบและถูกต้องมากขึ้น					
16. ระบบการตัดสินใจโดยกลุ่มของคณะครู ในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรของ โรงเรียน อาจทำให้การพัฒนาหลักสูตร ขึ้นอยู่กับเสียงข้างมาก มากกว่าหลักวิชา					
17. มั่นใจว่าตนเองมีความรู้และทักษะ เพียงพอที่จะร่วมทีมดำเนินการพัฒนา หลักสูตรของโรงเรียนได้					

แนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตร	ระดับความคิดเห็น				
	เห็นด้วย อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ยังไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง
18. มั่นใจว่าคณะครูของโรงเรียนสามารถ พัฒนาหลักสูตรรายวิชาเลือกเสรีที่ สนองตอบความต้องการของโรงเรียน และท้องถิ่น ได้					
19. มั่นใจว่าคณะครูของโรงเรียนสามารถ ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน มาจากระดับโรงเรียนได้					
20. 'กระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน มาจากระดับโรงเรียน' เป็น กระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่เหมาะสมกับ การนำไปใช้เพื่อพัฒนาหลักสูตรที่ สนองตอบความต้องการของโรงเรียน และท้องถิ่น					

ชื่อผู้ตอบ

โรงเรียน

วันที่ตอบแบบสอบถาม...../...../.....

แบบทดสอบวัดความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

คำชี้แจง แบบทดสอบฉบับนี้มีทั้งหมด 50 ข้อ โปรดเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงคำตอบเดียว โดยกาเครื่องหมาย X บนหัวข้อตัวเลือกที่ท่านเลือก (ก หรือ ข หรือ ค หรือ ง หรือ จ)

1. การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน หมายถึง
 - ก. การพัฒนาหลักสูตรวิชาชีพท้องถิ่น
 - ข. การพัฒนาหลักสูตรของกรมวิชาการที่ให้ความสนใจต่อความต้องการในระดับโรงเรียน
 - ค. การพัฒนาหลักสูตรที่มีฐานปฏิบัติการกระจายไปตามโรงเรียนต่างๆภายในกลุ่มโรงเรียนเดียวกัน
 - ง. การพัฒนาหลักสูตรที่มีการวางแผน การออกแบบ การนำไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตร โดยโรงเรียนเอง
 - จ. ถูกทุกข้อ

2. จุดเด่นของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนคืออะไร
 - ก. การพัฒนาหลักสูตรให้ได้ประโยชน์สูงสุดเหมาะสมกับสถานการณ์เฉพาะของโรงเรียน
 - ข. การพัฒนาหลักสูตรที่ใช้จุดประสงค์เป็นหลักในการกำหนดเนื้อหา กิจกรรม และการประเมินผล
 - ค. การพัฒนาหลักสูตรที่เปิดโอกาสให้ครูจากหลายๆโรงเรียนมาร่วมกันพิจารณาตัดสินใจ
 - ง. การพัฒนาหลักสูตรให้ใช้ประโยชน์ได้สูงสุดกับโรงเรียนทั่วประเทศ
 - จ. การพัฒนาหลักสูตรที่เน้นปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของหลักสูตร

3. ลำดับขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน
ที่เหมาะสม ควรจะเป็นลำดับขั้นตอนในข้อใด

- ก. กำหนดจุดประสงค์ คัดเลือกและจัดเนื้อหาสาระและ
ประสบการณ์การเรียนรู้ เสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
กำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล นำหลักสูตรไปใช้
ประเมินผลหลักสูตร ปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรและเผยแพร่
- ข. วิเคราะห์สถานการณ์ กำหนดจุดประสงค์ คัดเลือกและจัด
เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ เสนอแนวทางใน
การใช้หลักสูตร กำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
ตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร นำหลักสูตรไปใช้ ประเมินผล
หลักสูตร ปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรและเผยแพร่
- ค. กำหนดจุดประสงค์ เขียนข้อสอบวัดตามจุดประสงค์ คัดเลือก
และจัดเนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ เสนอแนวทาง
ในการใช้หลักสูตร ตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร นำหลักสูตร
ไปใช้ ประเมินผลหลักสูตร ปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรและเผยแพร่
- ง. กำหนดจุดประสงค์ คัดเลือกและจัดเนื้อหาสาระและ
ประสบการณ์การเรียนรู้ เสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
กำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล ตรวจสอบคุณภาพ
ของหลักสูตร วิเคราะห์สถานการณ์ นำหลักสูตรไปใช้
ประเมินผลหลักสูตร ปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรและเผยแพร่
- จ. วิเคราะห์สถานการณ์ คัดเลือกและจัดเนื้อหาสาระและ
ประสบการณ์การเรียนรู้ เสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
เขียนจุดประสงค์ กำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
ตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร นำหลักสูตรไปใช้ รายงาน
การใช้

4. ขั้นตอนใดของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียนที่มีผลโดยตรงต่อ การได้หลักสูตรที่เหมาะสมกับศักยภาพของโรงเรียน
 - ก. การวิเคราะห์สถานการณ์
 - ข. การกำหนดจุดประสงค์
 - ค. การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
 - ง. การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
 - จ. การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล

5. ขั้นตอนใดของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ที่บ่งบอกถึงความน่าเชื่อถือของหลักสูตร
 - ก. การกำหนดจุดประสงค์
 - ข. การคัดเลือกและจัด เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้
 - ค. การเสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร
 - ง. การกำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล
 - จ. การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร

6. ข้อใดอธิบายถึงประโยชน์/วัตถุประสงค์ ของการวิเคราะห์สถานการณ์ในขั้นตอนหนึ่งของการพัฒนาหลักสูตร ได้ครอบคลุมที่สุด
 - ก. เพื่อทราบข้อมูลสถานการณ์ของโรงเรียนได้ชัดเจน
 - ข. เพื่อทราบข้อมูลพื้นฐาน
 - ค. เพื่อทราบบริบทของปัญหา
 - ง. เพื่อสามารถพัฒนาหลักสูตรให้ได้ประโยชน์สูงสุดตามศักยภาพของสถานการณ์
 - จ. เพื่อสามารถพัฒนาจุดประสงค์ให้ครอบคลุมมากที่สุด

7. การทราบข้อมูลสถานการณ์ของ โรงเรียนอย่างชัดเจน มีประโยชน์ต่อการกำหนดจุดประสงค์ของหลักสูตรในคุณสมบัติใดมากที่สุด
- ก. ขอบเขตของจุดประสงค์
 - ข. ความเที่ยงตรง
 - ค. ความเหมาะสม
 - ง. ความเป็นไปได้
 - จ. ข้อ ค. และ ข้อ ง.
8. ปัจจัยอะไรบ้างที่มีอิทธิพลต่อสถานการณ์การเรียนรู้ในโรงเรียน
- ก. ภูมิหลังและประสบการณ์ของนักเรียน
 - ข. เจตคติและความรู้ความชำนาญของครู
 - ค. ทรัพยากรและบรรยากาศของการจัดระเบียบองค์การภายในโรงเรียน
 - ง. เงื่อนไขภายนอกโรงเรียน
 - จ. ถูกทุกข้อ
9. ข้อใดเป็นปัจจัยภายในที่ประกอบเป็นสถานการณ์ของโรงเรียน
- ก. กระแสความเปลี่ยนแปลงทางสังคมและวัฒนธรรม
 - ข. นโยบายหรือข้อกำหนดของระบบการศึกษา
 - ค. ความก้าวหน้าทางวิชาการและความเปลี่ยนแปลงของเนื้อหาวิชา
 - ง. เจตคติ ความสามารถ ความต้องการจำเป็นทางการศึกษาของนักเรียน
 - จ. หน่วยงาน แหล่งวิทยาการ สถานประกอบการ ที่สนับสนุน

10. ข้อใดเป็นปัจจัยภายนอกที่ประกอบเป็นสถานการณ์ของโรงเรียน

- ก. ความคาดหวังหรือความต้องการของท้องถิ่น
- ข. เจตคติ ความรู้ ทักษะ และประสบการณ์ของครู
- ค. บรรยากาศของการจัดระเบียบองค์การภายในโรงเรียน
- ง. วัสดุอุปกรณ์ ทรัพยากร ที่โรงเรียนมีอยู่
- จ. การที่บุคลากรของโรงเรียนรับรู้หรือรู้สึกว่าการที่หลักสูตรที่ใช้ในโรงเรียนมีปัญหาหรือมีข้อบกพร่อง

11. ข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนในเรื่องใด ที่จำเป็นต้องใช้ในการวิเคราะห์สถานการณ์ เพื่อพัฒนาหลักสูตรให้มีศักยภาพสูงสุดในโรงเรียน

- ก. การพัฒนาด้านร่างกาย ทักษะการเคลื่อนไหว ความเป็นทางด้านกายภาพ สุขภาพ ของนักเรียน
- ข. การพัฒนาทางด้านอารมณ์ สังคม เช่น สัมพันธภาพกับนักเรียนคนอื่น ๆ กับครูและผู้ปกครอง การนำตนเองหรือการควบคุมตนเอง การก้าวร้าว การอ่อนน้อม
- ค. การพัฒนาทางสติปัญญา เช่น ความพร้อม สมรรถภาพ ระดับของพัฒนาการทางความคิด ความสามารถพิเศษ ภูมิหลังการมีประสบการณ์
- ง. คุณลักษณะส่วนตัว เช่น บุคลิกภาพ ท่าทาง พัฒนาการด้านจริยธรรม เจตคติและค่านิยม ความปรารถนา ความเชื่อมั่นในตนเอง
- จ. จำเป็นต้องใช้ข้อมูลของทุกข้อ ในข้อ ก ข ค และ ง

12. ข้อความจุดประสงค์ในหลักสูตรรายวิชา เป็นข้อความลักษณะใด

- ก. เป็นข้อความทั่วไป กว้างๆ ที่แสดงถึงเจตนารมณ์ของสังคมที่มีต่อโรงเรียนในฐานะ เป็นสถาบันการศึกษา
- ข. เป็นข้อความความมุ่งหวัง ที่อธิบายถึงการเปลี่ยนแปลงที่คาดหวังว่าจะ เกิดในตัวผู้เรียน
- ค. เป็นข้อความทั่วไปของเจตนารมณ์ ในระดับระบบหรือระดับโรงเรียนหรือหมวดวิชา ซึ่งพิจารณาจากการตีความเป้าประสงค์(goal)
- ง. เป็นข้อความอธิบายว่า หน่วยของการเรียนหรือบทเรียนจะ เกี่ยวกับอะไร
- จ. ถูกทุกข้อ

13. ข้อใดเป็นข้อความความมุ่งหวังในระดับจุดประสงค์การเรียนรู้

- ก. ตรวจสอบสาเหตุของสงครามโลกครั้งที่ 2 โดยการอ่านและการอภิปราย
- ข. ศึกษาและวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงความต้องการขั้นพื้นฐานของบุคคลวัยสูงอายุ เพื่อสามารถดูแลช่วยเหลือและตอบสนองความต้องการของบุคคลวัยสูงอายุได้อย่างเหมาะสม
- ค. เพื่อให้นักเรียนสามารถอธิบายและให้เหตุผลถึงสาเหตุของสงครามโลกครั้งที่ 2 ได้
- ง. ศึกษาและทดลองหาอัตราการเกิดปฏิกิริยาเคมี เพื่อให้มีความเข้าใจ มีทักษะกระบวนการ และเจตคติทางวิทยาศาสตร์
- จ. เพื่อให้เห็นความสำคัญของภาษาไทยในฐานะ เป็นเครื่องมือสื่อสารของคนในชาติ และมีความภาคภูมิใจในภาษาไทย

14. ข้อความใดมีลักษณะ เป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

- ก. นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหา มีทักษะในการคิด คำนวณ การให้เหตุผล และการนำความรู้ไปใช้แก้ปัญหา หลังจากเรียนจบวิชา ค 041 แล้ว
- ข. เพื่อให้หน้าความรู้และทักษะมาใช้ในการประกอบอาชีพและพัฒนาคุณภาพของงานได้
- ค. เมื่อกำหนดคำอธิบายและชิ้นส่วนเครื่องบินจำลองให้ นักเรียนสามารถประกอบเครื่องบินจำลองได้ ภายในเวลา 30 วินาที
- ง. เพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจ และมีทักษะเกี่ยวกับการประกอบอาหารพื้นเมือง และจำหน่ายได้ อย่างน้อย 3 ชนิด
- จ. ข้อ ก ข้อ ค และข้อ ง

15. การพิจารณาว่าจุดประสงค์ของหลักสูตรรายวิชาที่มีประสิทธิผล ควรจะครอบคลุมผลการเรียนรู้ที่ต้องการทั้งหมด เป็นการพิจารณาในคุณสมบัติใดของจุดประสงค์

- ก. ความเป็นไปได้ของจุดประสงค์
- ข. ความเฉพาะเจาะจงของจุดประสงค์
- ค. ความเหมาะสมของจุดประสงค์
- ง. ขอบเขตของจุดประสงค์
- จ. ความเที่ยงตรงของจุดประสงค์

16. การพิจารณาว่าจุดประสงค์ที่มีประสิทธิผลควรจะสอดคล้องสัมพันธ์กับ
สถานการณ์ของห้องเรียนและบริบทของสังคม เป็นการพิจารณาคุณสมบัติใด
ของจุดประสงค์
- ก. ความเป็นไปได้ของจุดประสงค์
 - ข. ความเฉพาะเจาะจงของจุดประสงค์
 - ค. ความเหมาะสมของจุดประสงค์
 - ง. ขอบเขตของจุดประสงค์
 - จ. ความเที่ยงตรงของจุดประสงค์
17. การพิจารณาว่าจุดประสงค์ที่มีประสิทธิผลควรจะอยู่ในวิสัยที่นักเรียนมีความ
สามารถที่จะบรรลุได้ และในขอบเขตของทรัพยากรที่มีอยู่ เป็นการพิจารณา
คุณสมบัติใดของจุดประสงค์
- ก. ความเป็นไปได้ของจุดประสงค์
 - ข. ความเฉพาะเจาะจงของจุดประสงค์
 - ค. ความเที่ยงตรงของจุดประสงค์
 - ง. ความเข้ากันได้กับจุดประสงค์อื่น
 - จ. ความง่ายที่จะตีความได้ของจุดประสงค์
18. การพิจารณาว่าจุดประสงค์ที่มีประสิทธิผล ควรจะระบุพฤติกรรมที่มุ่งหวัง
อย่างชัดเจน ตรงจุด ไม่กำกวม เป็นการพิจารณาในคุณสมบัติใดของ
จุดประสงค์
- ก. ความเป็นไปได้ของจุดประสงค์
 - ข. ความเฉพาะเจาะจงของจุดประสงค์
 - ค. ความเที่ยงตรงของจุดประสงค์
 - ง. ความง่ายที่จะตีความได้ของจุดประสงค์
 - จ. ความเหมาะสมของจุดประสงค์

19. การพิจารณาว่าจุดประสงค์ที่มีประสิทธิผล ควรจะสะท้อนได้ตรงกับคุณสมบัติหรือค่านิยมของสิ่งที่จุดประสงค์เหล่านั้นเป็นตัวแทน เป็นการพิจารณาในคุณสมบัติใดของจุดประสงค์

- ก. ความเป็นไปได้ของจุดประสงค์
- ข. ความเฉพาะเจาะจงของจุดประสงค์
- ค. ความเที่ยงตรงของจุดประสงค์
- ง. ความเหมาะสมของจุดประสงค์
- จ. ขอบเขตของจุดประสงค์

20. การพิจารณาว่าเนื้อหานั้น ทำให้เกิดผลการเรียนรู้ตามจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ ได้จริงหรือไม่ เป็นการพิจารณาในคุณสมบัติใดของเนื้อหา

- ก. ความเที่ยงตรง
- ข. ความสำคัญ
- ค. ความน่าสนใจ
- ง. การสัมพันธ์กับความเป็นจริงทางสังคม
- จ. ความมีประโยชน์ใช้สอย

21. การพิจารณาว่าเนื้อหานั้นเป็นพื้นฐานที่จะทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ความคิดสำคัญหรือเกิดความคิดรวบยอดในวิชานั้นหรือไม่ เป็นสื่อนำไปสู่การเรียนรู้แบบสืบสวนสอบสวนเพื่อให้ได้คำตอบในวิชานั้นหรือไม่ เป็นการพิจารณาในคุณสมบัติใดของเนื้อหา

- ก. ความเที่ยงตรง
- ข. ความสำคัญ
- ค. ความมีประโยชน์ใช้สอย
- ง. การที่สามารถเรียนรู้ได้
- จ. การสัมพันธ์กับความเป็นจริงในสังคม

22. การพิจารณาว่าเนื้อหานั้นมีประโยชน์ต่อนักเรียนในการใช้ดำเนินชีวิต ทั้งในปัจจุบันและในอนาคตหรือไม่ เป็นการพิจารณาในคุณสมบัติใดของเนื้อหา

- ก. ความเที่ยงตรง
- ข. ความสำคัญ
- ค. ความน่าสนใจ
- ง. ความมีประโยชน์ใช้สอย
- จ. การที่สามารถเรียนรู้ได้

23. คุณสมบัติสำคัญๆ 2 ประการ ที่ควรพิจารณาก่อน ในการเลือกเนื้อหาควรจะเป็นคุณสมบัติอะไร

- ก. ความเที่ยงตรง และความสำคัญ
- ข. ความน่าสนใจ และการที่สามารถเรียนรู้ได้
- ค. การที่สัมพันธ์กับความเป็นจริงในสังคม และความมีประโยชน์ใช้สอย
- ง. ความน่าสนใจ และความมีประโยชน์ใช้สอย
- จ. การที่สัมพันธ์กับความเป็นจริงในสังคม และการที่สามารถเรียนรู้ได้

24. การพิจารณาว่าวิธีการที่เลือกใช้ในการจัดการเรียนการสอน มีความเที่ยงตรงหรือไม่ จะพิจารณาได้อย่างไร

- ก. วิธีการนั้นตรงกับที่ครูส่วนใหญ่ใช้หรือไม่
- ข. วิธีการนั้นช่วยให้บรรลุจุดประสงค์ได้จริงหรือไม่
- ค. วิธีการนั้นใช้ได้กับนักเรียนทุกระดับความสามารถหรือไม่
- ง. วิธีการนั้นน่าสนใจหรือไม่
- จ. วิธีการนั้นสัมพันธ์กับความสนใจของนักเรียนหรือไม่

25. การที่พิจารณาว่าวิธีการที่ใช้ นั้น สอดคล้องกับความสนใจ ความสามารถ และระดับพัฒนาการของนักเรียนหรือไม่ เป็นการพิจารณาเลือกวิธีการ ในคุณสมบัติใด
- ก. ความหลากหลาย
 - ข. ขอบเขตของวิธีการ
 - ค. ความเที่ยงตรง
 - ง. ความเหมาะสมกับผู้เรียน
 - จ. ความสอดคล้องกับความเป็นจริงในสังคม
26. การที่พิจารณาว่ามาตรการในการประเมินผลที่กำหนดนั้น ควรเป็นมาตรการ ที่ทำให้วัดและประเมินได้ในสิ่งที่ต้องการวัดและประเมิน การพิจารณาเช่นนี้ เป็นการพิจารณาในคุณสมบัติใดของการพิจารณามาตรการในการประเมินผล
- ก. ความต่อเนื่อง
 - ข. ความเข้ากันได้กับจุดประสงค์
 - ค. ขอบเขตที่ครอบคลุมตามจุดประสงค์
 - ง. ความเที่ยงตรง
 - จ. ความเป็นปรนัย
27. เพื่อให้สามารถนำข้อมูลจากการประเมินผลไปใช้ปรับปรุงแก้ไขวัตถุประสงค์ ของการสอนและให้ข้อมูลป้อนกลับแก่นักเรียนได้ตลอดเวลา การประเมินผล ควรมีลักษณะอย่างไร
- ก. มีความต่อเนื่อง
 - ข. เข้ากันได้กับจุดประสงค์
 - ค. ครอบคลุมตามจุดประสงค์
 - ง. มีความเที่ยงตรง
 - จ. มีความเป็นปรนัย

28. การประเมินโครงร่างของหลักสูตร จะประเมินอะไรบ้าง

- ก. จุดประสงค์ครอบคลุมและชัดเจนหรือไม่
- ข. เนื้อหาและวิธีการเหมาะสมและ เป็นไปได้ที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์หรือไม่
- ค. มาตรการในการวัดและประเมินผลเหมาะสมกับจุดประสงค์หรือไม่
- ง. จุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการ และมาตรการในการวัดและประเมินผล สัมพันธ์กันหรือไม่
- จ. ประเมินทุกประเด็นในข้อ ก ข ค และ ง

29. ในการทดลองใช้หลักสูตร เพื่อประเมินหาประสิทธิภาพของหลักสูตร

วิธีประเมินแบบใดใช้ได้เหมาะสมกับการพัฒนาหลักสูตรของ โรงเรียน

- ก. ประเมินโดยเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม
- ข. ประเมินโดยเปรียบเทียบผลการทดสอบหลังการใช้หลักสูตรกับผลการทดสอบก่อนการใช้หลักสูตร
- ค. ประเมินโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์การบรรลุผลตามจุดประสงค์ที่กำหนด และ เกณฑ์ร้อยละของการบรรลุผลตามจุดประสงค์ของกลุ่มผู้เรียน เช่น เกณฑ์ 80/80
- ง. ประเมินโดยใช้การศึกษาเฉพาะกรณี เพื่ออธิบายและลงความเห็นเกี่ยวกับตัวแปรที่เกี่ยวข้องและประสิทธิภาพของหลักสูตร
- จ. ใช้ได้ทุกวิธี ในข้อ ก ข ค หรือ ง แล้วแต่แผนแบบของการประเมิน

30. การประเมินผลการใช้หลักสูตรภาคสนามหรือการทดสอบภาคสนาม

เชิงดำเนินการ กระทำเพื่อวัตถุประสงค์อะไร

- ก. เพื่อทราบความก้าวหน้าของผู้เรียนหลังจากการใช้หลักสูตร
- ข. เพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างจุดประสงค์ของหลักสูตรกับจุดประสงค์เชิงดำเนินการ
- ค. เพื่อทราบประสิทธิผลของหลักสูตรโดยเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม
- ง. เพื่อสรุปอ้างอิงผลการพัฒนาหลักสูตรสู่ประชากร
- จ. เพื่อทราบผลและข้อควรปรับปรุงในเชิงดำเนินการของการนำหลักสูตรไปใช้

31. ส่วนที่สำคัญในกระบวนการวิจัยและพัฒนา คือส่วนที่เกี่ยวกับเรื่องใด

- ก. การกำหนดผลิตภัณฑ์ที่จะพัฒนา
- ข. การวางแผน
- ค. การพัฒนาต้นแบบของผลิตภัณฑ์
- ง. การประเมินหรือทดสอบ
- จ. การเผยแพร่จัดจำหน่าย

32. ขั้นตอนที่สำคัญของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรตามแนวของการวิจัยและพัฒนา คือขั้นตอนใด

- ก. การประเมินหรือการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร
- ข. การวิเคราะห์สถานการณ์
- ค. การกำหนดจุดประสงค์
- ง. การจัดทำต้นแบบของหลักสูตร
- จ. การนำหลักสูตรไปใช้

33. หัวใจสำคัญของการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรด้วยการวิจัย อยู่ที่ส่วนใด

- ก. การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ
- ข. ปัญหาการวิจัยเป็นปัญหาเร่งด่วน
- ค. เก็บและวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีที่ถูกต้อง เชื่อถือได้
- ง. ใช้เครื่องมือในการเก็บข้อมูลอย่างหลากหลาย
- จ. การรายงานผลด้วยภาษาที่เข้าใจง่าย ชัดเจน ไม่กำกวม

34. ความเที่ยงตรงภายในของการวิจัย หมายถึง

- ก. การที่ผลการวิจัย สามารถตีความได้อย่างถูกต้องตรงตามความเป็นจริง
- ข. การที่ผลการวิจัยสามารถอ้างอิง ไปยังประชากรทั่วไปได้
- ค. การที่ตัวแปรตามเป็นผลเนื่องมาจากตัวแปรต้นอย่างเดียว
- ง. การที่ผลจากการวัดมีความคงเส้นคงวา
- จ. การที่ปัญหาวิจัยสอดคล้องตรงกับปัญหาภายในโรงเรียน

35. ความเที่ยงตรงภายนอกของการวิจัย หมายถึง

- ก. การที่สามารถควบคุมความแปรปรวนภายนอกได้
- ข. การที่ตัวแปรตามเป็นผลเนื่องมาจากตัวแปรต้นอย่างเดียว
- ค. การที่ผลการวิจัยสามารถอ้างอิง ไปยังประชากรทั่วไปได้
- ง. การที่หัวข้อวิจัยสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นจากบริบทของปัญหา
- จ. ถูกทุกข้อ

36. ข้อใดเป็นวัตถุประสงค์พื้นฐานที่สำคัญของ การออกแบบการวิจัย

- ก. เพื่อวางแผนการทำงานวิจัยว่าจะทำอะไรก่อนอะไรหลัง
- ข. เพื่อออกแบบหัวข้อ ลำดับขั้นตอน ในการรายงานการวิจัย
- ค. เพื่อออกแบบโครงร่างของงานวิจัยว่าจะประกอบด้วย
ส่วนประกอบสำคัญอะไรบ้าง
- ง. เพื่อวางแผนที่จะตอบคำถามปัญหาวิจัย โดยเลือกแผนแบบ
ของการวิจัยที่เหมาะสมเพื่อลดความคลาดเคลื่อนที่คาดว่าจะ
เกิดขึ้นให้เหลือน้อยที่สุด
- จ. เพื่อวางแผนในการวิเคราะห์ค่าสถิติเพื่ออธิบายผลหรือ
ข้อค้นพบทางการวิจัยให้ผู้อ่านเข้าใจได้ชัดเจน

37. การออกแบบการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร มีวัตถุประสงค์พื้นฐาน
ที่สำคัญอย่างไร

- ก. เพื่อวางแผนในการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรว่าจะทำอะไร
ก่อนอะไรหลัง จะใช้คน ใช้งบประมาณ และใช้เวลา เท่าไร
- ข. เพื่อออกแบบหัวข้อ ลำดับขั้นตอน ในการรายงานผลการ
ตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร และรายงานการใช้หลักสูตร
- ค. เพื่อออกแบบโครงร่างของการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร
ว่าจะประกอบด้วยส่วนประกอบสำคัญอะไรบ้าง
- ง. เพื่อวางแผนที่จะตอบคำถามปัญหาคุณภาพหลักสูตร โดยเลือก
แผนแบบการตรวจสอบคุณภาพ หรือแผนแบบการประเมิน
ที่เหมาะสม เพื่อลดความคลาดเคลื่อนที่คาดว่าจะเกิดขึ้น
และให้คำตอบที่เที่ยงตรง เชื่อมั่นมากที่สุด
- จ. เพื่อวางแผนในการวิเคราะห์ค่าสถิติเพื่ออธิบายผลการ
ตรวจสอบคุณภาพหรือการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร
ให้ผู้อ่านเข้าใจได้ชัดเจน

38. หน้าที่ทางเทคนิคที่สำคัญของแผนแบบการวิจัยคือ เพื่อควบคุมความแปรปรวน การควบคุมความแปรปรวนดังกล่าวนี้ กระทำในลักษณะใด

- ก. ลดความแปรปรวนที่เกิดจากความคลาดเคลื่อนให้เหลือน้อยที่สุด
- ข. ควบคุมความแปรปรวนที่เกิดจากอิทธิพลภายนอกที่ไม่ต้องการ
- ค. ขยายให้เกิดความแปรปรวนที่เป็นระบบจากการจัดกระทำของหลักสูตรมากที่สุด
- ง. ควบคุมความแปรปรวนในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมให้มีพอๆกัน
- จ. ยึดหลัก 3 ข้อคือ ก ข และ ค

39. แบบการทดลองแบบใดที่ผู้วิจัยควรเลือก เพื่อที่จะสามารถตรวจสอบได้ว่าความแตกต่างระหว่างคะแนนสอบหลังกับคะแนนสอบก่อน มีมากแค่ไหนที่เกิดจากสิ่งทดลอง และมีมากแค่ไหนที่เกิดจากตัวแปรแทรกซ้อน เช่น ในกรณีที่เป็นพัฒนาการที่นักเรียนสามารถเรียนรู้เองตามวุฒิภาวะ

- ก. แบบกลุ่มเดียว สอบหลังสอน
- ข. แบบกลุ่มเดียว สอบก่อนสอนและสอบหลังสอน
- ค. แบบมีกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม และสอบเฉพาะหลังสอน
- ง. แบบมีกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม และมีสอบก่อนสอนและสอบหลังสอน
- จ. แบบกลุ่มเดียวเปรียบเทียบกับเกณฑ์ เช่น 80/80

40. ลักษณะของกลุ่มตัวอย่างที่ดี ควรจะมีลักษณะตรงกับข้อใดมากที่สุด

- ก. ได้มาจากการสุ่มที่ปราศจากความลำเอียง
- ข. ขนาดเล็ก เพื่อประหยัดแรงงานและงบประมาณ
- ค. หน่วยตัวอย่างมีโอกาสที่จะได้รับเลือกเท่าๆกัน
- ง. ให้ความร่วมมือกับการทดลองอย่างดี
- จ. เป็นตัวแทนที่ดีของประชากร

41. การเขียนรายชื่อนักเรียนชั้น ม.1 ทุกคน แล้วจับสลากมา 30 คน
เป็นการสุ่มแบบใด

- ก. สุ่มอย่างมีระบบ(Systematic Sampling)
- ข. สุ่มแบบบังเอิญ(Accidental Sampling)
- ค. สุ่มอย่างง่าย(Simple Random Sampling)
- ง. สุ่มแบบแบ่งชั้น(Stratified Sampling)
- จ. สุ่มแบบกลุ่ม(Cluster Sampling)

42. ในการเลือกนักเรียนมาเข้าโครงการอบรมจริยธรรม โดยแบ่งนักเรียน
ตามระดับชั้น ม.1-5 แต่ละชั้นสุ่มมา 2 ห้องเรียน แต่ละห้องเรียนสุ่มมา
10 คน ลักษณะเช่นนี้เป็นการสุ่มแบบใด

- ก. สุ่มแบบหลายวิธีหลายขั้นตอน(Multi-Stage Sampling)
- ข. สุ่มแบบแบ่งชั้น(Stratified Sampling)
- ค. สุ่มแบบเฉพาะเจาะจง(Purposive Sampling)
- ง. สุ่มอย่างมีระบบ(Systematic Sampling)
- จ. สุ่มแบบกลุ่ม(Cluster Sampling)

43. คุณสมบัติที่สำคัญที่สุดสำหรับคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยหรือประเมิน
ประสิทธิภาพของหลักสูตร คือ

- ก. มีความง่ายพอเหมาะ และมีอำนาจจำแนก
- ข. ครอบคลุมจุดประสงค์ และมีความชัดเจน
- ค. ความเป็นปรนัย และมีเกณฑ์ชัดเจน
- ง. มีความเที่ยงตรง และมีความเชื่อมั่นสูง
- จ. มีความหลากหลาย และเหมาะกับประเภทของข้อมูล

44. ความเที่ยงตรงของเครื่องมือวัด หมายถึง

- ก. การที่ผลจากการวัดมีความคงเส้นคงวา
- ข. การที่เครื่องมือวัดมีความหลากหลายครอบคลุมทุกประเภทของข้อมูล
- ค. การที่เครื่องมือวัดครอบคลุมทุกจุดประสงค์
- ง. การที่เครื่องมือวัดมีเกณฑ์ที่ชัดเจน
- จ. การที่เครื่องมือวัดสามารถวัดได้ในสิ่งที่ต้องการวัด

45. ถ้าข้อมูลที่รวบรวมได้เป็นข้อมูลในรูปของความถี่ หรือสัดส่วน หรือร้อยละ และข้อมูลดังกล่าวจัดเป็นประเภทหรือพวกได้ ถ้าต้องการทดสอบว่าตัวแปร 2 ตัว มีความสัมพันธ์กันหรือไม่ ผู้วิจัยควรใช้สถิติในการทดสอบใด

- ก. การทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ย
- ข. การทดสอบ ไค-สแควร์ (Chi-square test)
- ค. การทดสอบความแปรปรวน (ANOVA)
- ง. การทดสอบค่าเฉลี่ย
- จ. การทดสอบค่าซี (Z-test)

46. ถ้าข้อมูลที่ได้จากเครื่องมือวัดเป็นข้อมูลในรูปของคะแนน ถ้าต้องการทดสอบว่าตัวแปร 2 ตัว มีความแตกต่างกันหรือไม่ จะต้องใช้การทดสอบใด

- ก. การทดสอบ ไค-สแควร์ (Chi-square test)
- ข. การทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ย (t-test หรือ Z-test ขึ้นอยู่กับขนาดของกลุ่มตัวอย่าง)
- ค. การทดสอบความแปรปรวน (ANOVA)
- ง. การทดสอบความแปรปรวนร่วม (ANCOVA)
- จ. การทดสอบการแจกแจงเป็นรูปโค้งปกติ

47. ถ้าต้องการเปรียบเทียบคะแนนสอบหลัง (Posttest) กับคะแนนสอบก่อน (Pretest) ในกลุ่มตัวอย่างเดียว ควรใช้การทดสอบแบบใด
- ก. การทดสอบ ไค-สแควร์
 - ข. การทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยแบบ t-test สำหรับค่าเฉลี่ยที่สัมพันธ์กัน (dependent means)
 - ค. การทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยแบบ t-test สำหรับค่าเฉลี่ยที่เป็นอิสระจากกัน (independent means)
 - ง. การทดสอบความแปรปรวน
 - จ. การทดสอบการแจกแจงเป็นรูปโค้งปกติ
48. การที่จะจัดให้มีกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ขึ้นในโรงเรียนได้ โรงเรียนต้องเร่งดำเนินการในเรื่องใดก่อน
- ก. ขออนุญาตต่อกระทรวงศึกษาธิการผ่านทาง สำนักงาน ศึกษาธิการเขต และกรมวิชาการ เพื่อจัดตั้งคณะกรรมการ พัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
 - ข. สร้างบรรยากาศให้บุคลากรในโรงเรียนมีความยินดีที่จะมี ส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรหรือวางแผนร่วมกัน ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน
 - ค. ส่งเสริมให้ครูมีความรู้และทักษะในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐาน มาจากระดับโรงเรียน
 - ง. จัดโครงสร้างการแบ่งงาน และจัดเวลาให้เอื้อต่อคณะทำงาน พัฒนาหลักสูตร-การเรียนการสอน ของโรงเรียน
 - จ. ดำเนินการในข้อ ข ค และ ง ก่อน

- ก. เพื่อให้ครูได้ฝึกการทำงานในระบกกุ่ม
- ข. เพื่อกระจายงานและความรับผิดชอบให้ครูทุกคนอย่างทั่วถึง
- ค. เพื่อให้เกิดการหมุนเวียนบุคลากร ในการเรียนรู้งาน
การพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน
- ง. เพื่อผู้บริหารมีโอกาสทำความเข้าใจกับครูในเรื่องนโยบาย
ทิศทางการจัดการเรียนการสอน และการใช้หลักสูตรของ
โรงเรียน
- จ. เพื่อได้ข้อคิดเห็นที่รอบคอบจากครูผู้ใช้หลักสูตร และทำให้ครู
ภูมิใจ รู้สึกเป็นเจ้าของ ซึ่งจะทำให้รับผิดชอบและกระตือรือร้น
ต่อการนำหลักสูตรไปใช้มากขึ้น

50. คุณสมบัติใด ที่มีส่วนทำให้เกิดความรู้สึกมั่นใจในภาวะผู้นำทางด้าน
การพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียน มากที่สุด

- ก. การมีความรู้ในเรื่องการวางแผน การจัดการ
- ข. การมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนครูในโรงเรียน
- ค. การได้รับมอบหมายจากผู้บริหารให้รับผิดชอบงาน
การพัฒนาหลักสูตร
- ง. การมีความรู้-ทักษะในงานการพัฒนาหลักสูตร
- จ. การมีประสบการณ์ผ่านการอบรมเกี่ยวกับหลักสูตร

ขอขอบคุณ และความรู้จบบัง เกิดกับผู้ตอบ สืบตามความประสงค์

ชื่อผู้ตอบ โรงเรียน จังหวัด

แบบทดสอบวัดทักษะการปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

เวลา 2 ชั่วโมง คะแนน 60 คะแนน

ชื่อผู้ตอบ.....

โรงเรียน.....

1. หากโรงเรียนของท่านมีวิชาเลือกเสรีให้นักเรียนเลือกน้อย วิชาเลือกเสรีที่สนองตอบตามความต้องการของนักเรียนและท้องถิ่น และผู้บริหารได้มอบหมายให้ท่านร่วมดำเนินการพัฒนาหลักสูตรรายวิชาเลือกเสรีที่สนองตอบตามความต้องการของนักเรียนและท้องถิ่นมา 1 รายวิชา ท่านจะวางแผนดำเนินการพัฒนาหลักสูตรโดยมีขั้นตอนการทำงานอย่างไร โปรดอธิบายแผน/หรือกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของท่าน (10 คะแนน)

.....

.....

.....

.....

.....

2. สืบเนื่องจากข้อ 1 ท่านจะดำเนินการหาข้อมูลอะไรบ้าง มาประกอบการพิจารณาสถานการณ์ของโรงเรียนเพื่อพัฒนาหลักสูตรให้มีประสิทธิภาพสูงสุดตามสถานการณ์ของโรงเรียน (10 คะแนน)

1) จงระบุข้อมูลที่ควรนำมาพิจารณา พร้อมอธิบายเหตุผลว่าทำไมถึงควรนำข้อมูลนั้นๆมาพิจารณา.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

และโปรดเขียนต้นแบบโครงร่างหลักสูตรรายวิชาดังกล่าวมาพอสังเขป โดยเขียนใน
ประเด็นดังต่อไปนี้คือ

- (15 අනුකූල)

..... (เขียนเพิ่มเติมในกระดาษที่แจกเสริม)

4. สืบเนื่องจากข้อ 3 โปรดออกแบบแผนแบบในการประเมินหา

ประสิทธิผลของหลักสูตรรายวิชา โดย

- 1) กำหนดตัวบ่งชี้ประสิทธิภาพของหลักสูตร
- 2) กำหนดเครื่องมือวัด
- 3) กำหนดการได้มาซึ่งกลุ่มตัวอย่าง
- 4) กำหนดแผนแบบในการทดลอง
- 5) กำหนดสถิติในการวิเคราะห์

(15 คะแนน)

..... (เขียนเพิ่มเติมในกระดาษที่แจกเสริม)

5. หากท่านได้รับมอบหมายจากผู้บริหารให้วางแผน เพื่อนำแนวคิดและวิธีการในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน ไปเผยแพร่และจัดให้มีการดำเนินการขึ้นในโรงเรียน ท่านจะมีแผนในการเตรียมการและดำเนินงาน อย่างไร จงอธิบายมาพอสังเขป. (10 คะแนน)

[illegible]

แบบสังเกตและประเมินการปฏิบัติงาน
พัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

ชื่อผู้ได้รับการสังเกต/ประเมิน

ผู้สังเกต/ประเมิน

คำชี้แจง ระหว่างการปฏิบัติงานตามใบงานแต่ละครั้งของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ให้ผู้สังเกต/

ยากร ประเมินโดยกาเครื่องหมาย X ลงในช่องระดับความพอใจในความสามารถในการปฏิบัติงาน

งาน	การปฏิบัติงาน	ความสามารถในการปฏิบัติงาน					วันที่สังเกต
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด	
1	-การวิเคราะห์สถานการณ์การใช้หลักสูตร และการจัดการเรียนการสอนของ โรงเรียน	.....	.....	.....	.....	.....	.....
2	-การวิเคราะห์สถานการณ์ สรุปให้เห็นปัญหา ความต้องการจำเป็นที่จะต้องพัฒนาหลักสูตร รายวิชา.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	-การระบุข้อมูลที่จำเป็นในสถานการณ์ของ โรงเรียน ที่ควรนำมาพิจารณาเพื่อพัฒนา หลักสูตรให้มีประสิทธิภาพสูงสุดในโรงเรียน	.....	.....	.....	.....	.....	.....
3	-การกำหนดผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวังและกรอบ โครงร่างหัวข้อเนื้อหาของรายวิชา .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
4	-การเขียนคำถามหลัก/คำถามแกนของ รายวิชา .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
5	-การวิเคราะห์และ เขียนแผนผัง /แผนที่ ความคิด เพื่อแสดงความสัมพันธ์ระหว่าง ความคิดสำคัญของรายวิชา .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	-การวิเคราะห์จุดประสงค์ที่เกี่ยวกับทักษะที่ ซับซ้อน และ เขียนแผนภูมิแสดงความสัมพันธ์ ระหว่างทักษะรวมกับทักษะย่อย .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
6	-การจัดกลุ่มจุดประสงค์การเรียนรู้เป็นหน่วย หรือบทเรียน .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

งาน	การปฏิบัติงาน	ความสามารถในการปฏิบัติงาน					วันที่ สังเกต
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด	
	-การกำหนดเนื้อหาของแต่ละหน่วย .....	.....	.....	.....	.....	.....	
	-การกำหนดแนวทางในการจัดการเรียน						
	-การสอน/จัดกิจกรรม .....	.....	.....	.....	.....	.....	
	-การกำหนดมาตรการในการวัดและ ประเมินผล .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
7	-การจัดทำต้นแบบโครงร่างของหลักสูตร ซึ่งประกอบด้วย 1) หลักการและเหตุผล 2) ผลการเรียนรู้ที่มุ่งหวัง / จุดประสงค์ 3) โครงร่างหัวข้อเนื้อหา/คำอธิบาย รายวิชา 4) แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียน การสอน 5) มาตรการในการวัดและประเมินผล	.....	.....	.....	.....	.....	.....
8	-การจัดทำแผนการสอนรายคาบตาม จุดประสงค์ .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
9	-การออกแบบ แผนแบบในการประเมินหา ประสิทธิผล ของหลักสูตรรายวิชา .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
10	-การสร้างเครื่องมือวัด .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
11	-การกำหนดแนวทางในการรายงานการ พัฒนาหลักสูตร .....	.....	.....	.....	.....	.....	
	-การวางแผนเพื่อนำแนวคิดและวิธีการใน การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับ โรงเรียน ไปเผยแพร่และจัดให้มีการ ดำเนินการในโรงเรียน						

แบบสังเกตและประเมินการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

คำชี้แจง ให้สังเกตการปฏิบัติงานของแต่ละคน และประเมินผลการปฏิบัติงาน โดยให้
คะแนน 5 4 3 2 หรือ 1 ในช่องใบงานที่...แต่ละครั้งที่ปฏิบัติงานตามใบงาน
เกณฑ์การให้คะแนน ทำได้ 1 ข้อ ได้ 1 คะแนน ทำตามเกณฑ์ได้ครบ 5 ข้อ ได้เต็ม 5
คะแนน

- 1) ทำตามกิจกรรมที่กำหนด/ดำเนินการตามลำดับขั้นตอน ได้
- 2) ทำได้ครบทุกชิ้น
- 3) ทำได้ถูกต้อง
- 4) งานมีความสมบูรณ์
- 5) ทำงานในกลุ่มอย่างแข็งขัน

ที่	ชื่อ-สกุล (ผู้รับการสังเกต)	ระดับคะแนนความพอใจในผลการปฏิบัติงานตามใบงาน				
		ใบงานที่..	ใบงานที่..	ใบงานที่..	ใบงานที่..	ใบงานที่..
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

แบบสังเกตและประเมินการปฏิบัติงานในกลุ่ม

ชื่อผู้ได้รับการสังเกต/ประเมิน

ชื่อผู้สังเกต/ประเมิน

สังเกต/ประเมินการปฏิบัติงานตามใบงานที่

วันที่ เดือน พ.ศ.

ข้อ	พฤติกรรมการปฏิบัติงานในกลุ่ม	ระดับคุณภาพการปฏิบัติงาน				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
1	มีส่วนร่วมในการอภิปราย .....	.....	.....	.....	.....	.....
2	ฟังขณะคนอื่นพูด/อภิปราย .....	.....	.....	.....	.....	.....
3	เคารพในความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงาน .....	.....	.....	.....	.....	.....
4	เสนอข้อคิดเห็นสัมพันธ์กับหัวข้ออภิปราย .....	.....	.....	.....	.....	.....
5	แสดงความคิดเห็นใหม่/สำคัญ ต่อกลุ่ม .....	.....	.....	.....	.....	.....
6	ทำงานในกลุ่มอย่างแข็งขัน .....	.....	.....	.....	.....	.....
7	ประสานงานกับเพื่อนร่วมงานในกลุ่มได้ดี .....	.....	.....	.....	.....	.....

บันทึกสรุปผลการดำเนินการฝึกอบรมประจำวัน/ครั้ง

เหตุการณ์

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ข้อสังเกต

.....

.....

.....

สรุป

.....

.....

.....

หมายเหตุ

ประเด็นหลักสำหรับการสังเกต/สัมภาษณ์

-แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน

(พิจารณาความเป็นไปได้ ที่จะจัดให้เกิดในโรงเรียน)

-กระบวนการพัฒนาหลักสูตร 9 ขั้นตอน (พิจารณาความเป็นไปได้

และประสิทธิภาพ)

-รูปแบบการฝึกอบรม (พิจารณาความเป็นไปได้ และประสิทธิภาพ)

ภาคผนวก ค

ข้อมูลเบื้องต้นสำหรับการจัดหลักสูตรฝึกอบรม
"การพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน"

ข้อมูลโรงเรียนทดลอง

โรงเรียนสละบายวิทยาคม อำเภอสะบายชัย จังหวัดสกลนคร เป็นโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในปีการศึกษา 2536 เปิดสอนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวนห้องเรียนที่เปิดสอนมี 22 ห้องเรียน จำนวนนักเรียนทั้งหมด 801 คน จำนวนครูทั้งหมด 37 คน รุณต่ำกว่าปริญญาตรี 5.41 เปอร์เซ็นต์ ปริญญาตรี 78.38 เปอร์เซ็นต์ และสูงกว่าปริญญาตรี 10.81 เปอร์เซ็นต์ ครูแต่ละคนสอนโดยเฉลี่ย 18 คาบต่อสัปดาห์

โรงเรียนจัดให้มีคาบว่างพร้อมกันสำหรับประชุมครู/ประชุมทางวิชาการ จำนวน 2 คาบต่อสัปดาห์ (คาบละ 50 นาที) หากมีการจัดฝึกอบรมให้ความรู้และมีการฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน โดยจะต้องใช้เวลาในการฝึกอบรมและฝึกปฏิบัติที่โรงเรียนเป็นเวลาต่อเนื่องประมาณ 2 เดือนกับ 1 สัปดาห์ โดยจัดเวลาให้สัปดาห์ละ 2 วัน โรงเรียนตอบว่า สามารถจัดเวลาให้ได้

ลักษณะการประกอบอาชีพของประชาชนในท้องถิ่น ส่วนใหญ่ทำสวนยางสวนผลไม้ เลี้ยงสัตว์

ข้อมูลครูที่เข้ารับการฝึกอบรม (จำนวน 9 คน)

วุฒิปริญญาตรี สอนโดยเฉลี่ย 16 คาบต่อสัปดาห์ และต้องรับผิดชอบงานอื่นนอกเหนือจากการสอนด้วย ไม่มีความรู้/ประสบการณ์เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร (88.89 %) และ ไม่มีความรู้/ประสบการณ์เกี่ยวกับการวิจัย (88.89 %) ส่วนใหญ่ (88.89 %) มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตรที่ใช้ อยู่ เช่น โครงสร้างวิชาบังคับแกน บังคับเลือก และ เลือกเสรี ในระดับปานกลาง

ครูมีความเห็นว่า ท้องถิ่น/ผู้ปกครองนักเรียน มีส่วนเสนอข้อคิดเห็นต่อการจัดการเรียนการสอนหรือต่อหลักสูตรที่ใช้ในโรงเรียน ในระดับน้อย และเห็นว่า คณะครูในโรงเรียนมีส่วนร่วมในการเสนอข้อคิดเห็นทางวิชาการเกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนการสอนหรือแนวทางการใช้หลักสูตรของโรงเรียน ในระดับปานกลาง ครูคิดว่าคณะครูในโรงเรียนของตนเองมีความสามารถที่จะรับผิดชอบในการพัฒนาหลักสูตรระดับรายวิชาเลือกของโรงเรียนได้ ในระดับปานกลาง

รายชื่อครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม

1. นางอนงค์พร มณีอ่อน
2. นางสาววันทนี สวาสัตถธรรม
3. นางนพภาพร ศรีสุข
4. นายอดุลย์ มณีอ่อน
5. นายชัยยันต์ ศรีสุข
6. นายพนม ศิริบุญโญ
7. นายยุทธนา สุกไกร
8. นางประจวบ บุญแก้วขวัญ
9. นางจิตรา ศรีเงินถม

**ผลงานการพัฒนาหลักสูตรจากการฝึกปฏิบัติจริงในการฝึกอบรม
เพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน**

หลักสูตรรายวิชา "การพัฒนาคุณภาพยางแผ่น"

สภาพปัญหา

ปัจจุบันราคายางแผ่นดิบตกต่ำลงมาก ทำให้เกษตรกรชาวสวนยางซึ่งมีรายได้น้อยประสบปัญหาทางด้านเศรษฐกิจ มีรายได้ไม่พอในการดำรงชีพ ทำให้มีปัญหาด้านครอบครัว สาเหตุที่ทำให้ราคายางแผ่นดิบมีราคาตกต่ำเนื่องจากเกษตรกรขาดความรู้ในการทำยางแผ่นดิบให้มีคุณภาพมาตรฐาน ดังนั้นเพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตของเกษตรกรชาวสวนยางให้มีฐานะทางเศรษฐกิจดีขึ้น จึงเห็นควรจัดให้มีการศึกษาในรายวิชาเลือกเสรี เกี่ยวกับการทำยางแผ่นดิบให้มีคุณภาพมาตรฐานตามความต้องการของตลาดกลางยางพารา เพื่อนำเทคนิคและความรู้ใหม่มาในการพัฒนาคุณภาพยางแผ่นดิบให้นักเรียนได้ศึกษาและฝึกปฏิบัติในการทำยางแผ่นดิบให้มีคุณภาพตามมาตรฐานของตลาดกลางยางพารา โดยฝึกปฏิบัติจริงจากผลผลิตน้ำยางจากสวนยางของโรงเรียน ซึ่งนักเรียนสามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ในการประกอบอาชีพเมื่อนักเรียนจบการศึกษา และเป็นแกนนำของเกษตรกรชาวสวนยางในบริเวณหมู่บ้านของนักเรียนได้

ขอบเขตของเนื้อหา

ศึกษาความหมายและคุณภาพของยางแผ่นดิบ ลักษณะของยางแผ่นดิบที่มีคุณภาพ ขั้นตอนการทำยางแผ่นดิบขั้นต้น การเก็บรวบรวมน้ำยาง การทำความสะอาดเครื่องมือ การกรองน้ำยาง การตวงน้ำยางใส่ตะกง การผสมน้ำกับน้ำยาง การเลือกใช้น้ำกรดและการผสมน้ำกรด การนวดแผ่นยาง การรีดแผ่นยาง

การล้างแผ่นยาง การฝั่งแผ่นยาง การเก็บแผ่นยางเพื่อรอจำหน่าย และการรวมกลุ่ม
ในลักษณะของสหกรณ์ชาวสวนยาง

วิเคราะห์ข้อมูลความต้องการของตลาดกลางยางพารา ฝึกปฏิบัติตามขั้นตอน
เพื่อให้ได้ยางแผ่นดิบที่มีคุณภาพตามความต้องการของตลาดกลางยางพารา

จุดประสงค์การเรียนรู้

1. สามารถบอกความหมายของ "ยางแผ่นดิบ" ได้
2. สามารถบอกลักษณะของยางแผ่นดิบคุณภาพดีได้
3. สามารถเปรียบเทียบและแยกคุณภาพของยางแผ่นดิบชั้น 1, 2, 3,
และยางคละได้
4. มีเจตคติที่ดีต่ออาชีพการทำสวนยางพาราและการพัฒนาคุณภาพผลผลิต
5. สามารถอธิบายขั้นตอนการทำยางแผ่นดิบคุณภาพดีได้
6. สามารถปฏิบัติการเก็บรวบรวมน้ำยางได้
7. สามารถปฏิบัติการทำความสะอาดเครื่องมือทำน้ำยางแผ่นดิบได้
8. สามารถปฏิบัติการกรองน้ำยางและตวงน้ำยางใส่ตะกวดได้
9. สามารถปฏิบัติการผสมน้ำยางกับน้ำได้
10. สามารถบอกคุณสมบัติของน้ำกรดที่ดีที่ใช้ในการผสมน้ำยางดิบได้
11. สามารถเลือกใช้น้ำกรดและปฏิบัติการผสมน้ำกรดได้
12. สามารถปฏิบัติการทำแผ่นยางดิบได้
13. สามารถปฏิบัติการนวดแผ่นยางได้
14. สามารถปฏิบัติการรีดแผ่นยางได้
15. สามารถปฏิบัติการล้างแผ่นยางได้
16. สามารถปฏิบัติการฝั่งแผ่นยางได้ถูกต้อง
17. สามารถปฏิบัติการเก็บแผ่นยางเพื่อรอจำหน่ายได้
18. สามารถรวมกลุ่มสมาชิกชาวสวนยางพาราได้

19. สามารถวิเคราะห์ความต้องการของตลาดและติดตามราคาจาก
ตลาดกลางยางพาราได้

ที่	จุดประสงค์การเรียนรู้	แนวการสอน	การประเมินผล
1	สามารถบอกความหมาย ของ "ยางแผ่นดิบ" ได้	-อธิบาย -ครูและนักเรียนช่วยกันสรุป -นำตัวอย่างยางแผ่นดิบ ให้นักเรียนดู	-ข้อสอบอัตนัย
2	สามารถบอกลักษณะของ ยางแผ่นดิบคุณภาพดีได้	-อธิบาย -นำยางแผ่นคุณภาพดีให้ นักเรียนดู -ครูและนักเรียนช่วยกันสรุป ลักษณะของยางชั้น 1, 2, 3	-ข้อสอบอัตนัย
3	สามารถเปรียบเทียบและ แยกคุณภาพของยาง แผ่นดิบชั้น 1, 2, 3 และ ยางคละได้	-นำยางคุณภาพชั้น 1, 2, 3 และยางคละ ให้นักเรียนดู -ครูและนักเรียนช่วยกันสรุป ลักษณะของยางชั้น 1, 2, 3 และยางคละ	-ข้อสอบอัตนัย -ให้นักเรียนแยก ยางที่กองรวม กัน เป็นยางชั้น 1, 2, 3 และ ยางคละ

ที่	จุดประสงค์การเรียนรู้	แนวการสอน	การประเมินผล
4	มีเจตคติที่ดีต่ออาชีพ การทำสวนยางพาราและ การพัฒนาคุณภาพผลผลิต	-นำทัศนศึกษาศูนย์วิจัยการ ยาง ตลาดกลางยางพารา และโรงงานยางเพื่อการ ส่งออก (อำเภอหาดใหญ่)	-ให้นักเรียน รายงานสิ่งที่ได้ จากการ ทัศนศึกษา
5	สามารถอธิบายขั้นตอน การทำยางแผ่นคุณภาพดี ได้	-อธิบาย -สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติการทำยาง คุณภาพดี	-ข้อสอบอัตนัย -ผลการปฏิบัติ การทำยางแผ่น ของนักเรียน
6	สามารถเก็บรวบรวม น้ำยาง ได้ถูกต้อง	-อธิบาย -สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติ	-ผลการปฏิบัติ ของนักเรียน
7	สามารถปฏิบัติการทำ ความสะอาดเครื่องมือทำ น้ำยางแผ่นดิบได้ถูกต้อง	-อธิบาย -นำเครื่องมือที่จำเป็นในการ ทำยางแผ่นมาให้นักเรียนดู -สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติ	-ข้อสอบอัตนัย

ที่	จุดประสงค์การเรียนรู้	แนวการสอน	การประเมินผล
8	สามารถปฏิบัติการกรอง น้ำยางและตวงน้ำยางใส่ ตะกวยางได้ถูกต้อง	-อธิบาย -สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติการกรอง น้ำยางและการตวงน้ำยาง ใส่ตะกวยาง	-ดูผลการปฏิบัติ ของนักเรียน
9	สามารถปฏิบัติการผสม น้ำยางกับน้ำได้ถูกต้อง	-อธิบาย -สาธิต -นักเรียนปฏิบัติการผสมน้ำยาง	-ดูผลการปฏิบัติ ของนักเรียน
10	สามารถบอกคุณสมบัติของ น้ำกรดที่ดีที่ใช้ในการ ผสมน้ำยางดิบได้ถูกต้อง	-อธิบาย -นักเรียนอภิปราย ชักถาม	-ข้อสอบอัตนัย
11	สามารถเลือกใช้น้ำกรด และปฏิบัติการผสมน้ำกรด ได้ถูกต้อง	-สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติ	-ดูผลการปฏิบัติ ของนักเรียน
12	สามารถปฏิบัติการทำ ยางแผ่นดิบได้ถูกต้อง	-สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติ	-ดูผลการปฏิบัติ ของนักเรียน

ที่	จุดประสงค์การเรียนรู้	แนวการสอน	การประเมินผล
13	สามารถปฏิบัติการวาด แผ่นยาง ได้ถูกต้อง	-สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติ	-ดูผลการปฏิบัติ ของนักเรียน
14	สามารถปฏิบัติการรีด แผ่นยาง ได้ถูกต้อง	-สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติ	-ดูผลการปฏิบัติ ของนักเรียน
15	สามารถปฏิบัติการล้าง แผ่นยาง ได้ถูกต้อง	-สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติ	-ดูผลการปฏิบัติ ของนักเรียน
16	สามารถปฏิบัติการฝั่ง แผ่นยาง ได้ถูกต้อง	-สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติ	-ดูผลการปฏิบัติ ของนักเรียน
17	สามารถปฏิบัติการเก็บ ยางแผ่นเพื่อรอจำหน่าย ได้ถูกต้อง	-สาธิต -นักเรียนฝึกปฏิบัติ	-ดูผลการปฏิบัติ ของนักเรียน
18	สามารถรวมกลุ่มจำหน่าย ยางแผ่นดิบได้	-อธิบายขั้นตอนการรวมกลุ่ม -ให้นักเรียนรวมกลุ่มเพื่อ จำหน่ายยางแผ่น	-ดูผลการรวม กลุ่มของ นักเรียนในการ จำหน่าย ยางแผ่น

ที่	จุดประสงค์การเรียนรู้	แนวการสอน	การประเมินผล
19	สามารถวิเคราะห์ความต้องการของตลาด และติดตามราคาจากตลาดกลางยางพาราได้	-ให้นักเรียนเยี่ยมชมกิจการของสหกรณ์ชาวสวนยางตลาดกลางยางพาราและศูนย์วิจัยการยาง ฟังบรรยายสรุป เกี่ยวกับ การวิเคราะห์ความต้องการของตลาด และการประสานงานเพื่อติดตามราคาจากตลาดกลางยางพารา	-ให้นักเรียน รายงานผล การเยี่ยมชม และรับฟัง การบรรยายสรุป

เอกสารประกอบหลักสูตร "การพัฒนาคุณภาพยางแผ่น"

คุณภาพยางแผ่นดิบ

ยางแผ่นดิบ หมายถึง ยางแผ่นที่ผลิตขึ้นโดยเกษตรกรชาวสวนยางโดยตรง ยังไม่ผ่านการรมควันหรือกระบวนการใดทั้งสิ้น โดยกำหนดมาตรฐานสำหรับการซื้อขายในตลาดยางแผ่นดิบเป็น 4 คุณภาพ ดังนี้

- ก. ยางแผ่นดิบคุณภาพ 1
- ข. ยางแผ่นดิบคุณภาพ 2
- ค. ยางแผ่นดิบคุณภาพ 3
- ง. ยางแผ่นดิบคุณภาพต่ำกว่ายางคุณภาพ 3 (ยางคละ)

ยางแผ่นดิบคุณภาพ 1 มีลักษณะดังนี้

1. มีเนื้อยางแห้งใสตลอดแผ่น
2. มีความชื้น 2-3 เปอร์เซ็นต์
3. มีสีสม่ำเสมอตลอดแผ่น ไม่มีสีด่างดำ และปราศจากฟองอากาศ
4. มีความสะอาดตลอดทั้งแผ่น
5. มีความหนาของแผ่นยางประมาณ 2.8 - 3.2 มิลลิเมตร
6. แผ่นยางเป็นรูปสี่เหลี่ยมผืนผ้า ขนาดกว้าง 38 - 46 เซนติเมตร ความยาว 80 - 90 เซนติเมตร หรือรูปทรงของแผ่นยางเหมาะสำหรับนำเข้าโรงรมควัน
7. มีน้ำหนักต่อแผ่นเฉลี่ย 800 - 1,200 กรัม
8. มีความยืดหยุ่นดี
9. มีลายดอกเห็นเด่นชัดตลอดทั้งแผ่น
10. สามารถรมควันให้แห้งได้ประมาณ 5 วัน

ยางแผ่นดิบคุณภาพ 2 มีลักษณะดังนี้

1. เนื้อยางแห้งใสตลอดทั้งแผ่น
2. มีความชื้น 3 - 4 เปอร์เซ็นต์
3. มีสีสม่ำเสมอ มีรอยด่างดำได้บ้างเล็กน้อย
4. มีความสะอาดตลอดทั้งแผ่น และยอมให้มีฟองอากาศอยู่ในแผ่นยางได้บ้างเล็กน้อย
5. มีความหนาของแผ่น 3 - 4 มิลลิเมตร
6. แผ่นยางเป็นรูปสี่เหลี่ยมผืนผ้า ขนาดกว้าง 38 - 46 เซนติเมตร ยาว 80 - 90 เซนติเมตร หรือรูปทรงของแผ่นยางเหมาะสำหรับนำเข้าโรงรมควัน
7. มีน้ำหนักต่อแผ่นเฉลี่ย 1,000 - 1,200 กรัม
8. มีความยืดหยุ่นดี

9. มีลายดอกเห็นเด่นชัดตลอดทั้งแผ่น
10. สามารถรมควันให้แห้งได้ประมาณ 6 - 7 วัน

ยางแผ่นดีคุณภาพ 3 มีลักษณะดังนี้

1. ลักษณะเนื้อยางในแผ่นไม่สุกใสและสีไม่โปร่งใส ไม่มีเห็ดรา
2. มีความชื้นในแผ่นประมาณ 6 - 7 เปอร์เซ็นต์
3. แผ่นยางมีความสะอาด อาจจะมีสิ่งเจือปนและฟองอากาศในแผ่นยาง

ได้บ้างเล็กน้อย

4. มีความหนาของแผ่นยางไม่เกิน 4 มิลลิเมตร
5. น้ำหนักของแผ่นยางไม่เกิน 1,500 กรัม/แผ่น
6. แผ่นยางเป็นรูปสี่เหลี่ยมผืนผ้า ขนาดกว้าง 38 - 46 เซนติเมตร ยาว 80 - 90 เซนติเมตร หรือรูปทรงของแผ่นยางเหมาะสำหรับนำเข้าโรงรมควัน
7. สามารถรมควันให้แห้งได้ไม่เกิน 10 วัน

ยางแผ่นดีคุณภาพต่ำกว่าคุณภาพ 3 (ยางคละ) มีลักษณะดังนี้

1. เป็นยางที่มีคุณภาพต่ำกว่ายางชั้น 3
2. เนื้อยางแผ่นจะแห้งไม่สม่ำเสมอ
3. เนื้อยางมีความชื้นไม่เกิน 8 เปอร์เซ็นต์
4. มีสิ่งสกปรกเจือปนมากกว่ายางชั้น 3
5. ขนาดของแผ่นไม่สวยงาม ความกว้างยาวไม่แน่นอน
6. สีของแผ่นยางค่อนข้างทึบไม่โปร่งใส
7. มีฟองอากาศเจือปนมาก

การเปรียบเทียบราคาอย่างคุณภาพ 1 - 3

ราคาเมื่อวันพฤหัสบดีที่ 16 กันยายน 2536

อย่างคุณภาพชั้น 1 ราคา 17.58 บาท/กิโลกรัม

อย่างคุณภาพชั้น 2 ราคา 17.30 บาท/กิโลกรัม

อย่างคุณภาพชั้น 3 ราคา 17.00 บาท/กิโลกรัม

ประวัติย่อของผู้วิจัย

ชื่อ นายสุริยา เหมตะศิลป์

เกิดวันที่ 5 พฤศจิกายน พุทธศักราช 2493

สถานที่เกิด อำเภอเทพา จังหวัดสงขลา

สถานที่อยู่ปัจจุบัน บ้านเลขที่ 19/63 ถนนกาญจนวนิช ตำบลเขารูปช้าง
อำเภอเมืองสงขลา จังหวัดสงขลา 90000

ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน ศึกษานิเทศก์ 6 ทำหน้าที่หัวหน้าฝ่าย
ฝ่ายวิชาการ แผนงาน วิจัยและพัฒนาหลักสูตร
หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 3
สถานที่ทำงานปัจจุบัน หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 3
ถนนสงขลา-นาทวี อำเภอเมืองสงขลา
จังหวัดสงขลา 90000

ประวัติการศึกษา

- พ.ศ. 2512 มัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนกศิลปะ จากโรงเรียนวัดราชาธิวาส
- พ.ศ. 2516 ศศ.บ. (ภาษาอังกฤษ) จากมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
- พ.ศ. 2521 กศ.ม. (การแนะแนว) จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร
- พ.ศ. 2530 ประกาศนียบัตร การฝึกอบรมด้านการพัฒนาหลักสูตร ระยะ
1 ปี 6 เดือน จากมหาวิทยาลัยอิโรฮิมา ประเทศญี่ปุ่น
- พ.ศ. 2536 กศ.ด. (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร) จากมหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

**การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตร
แบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา**

**บทคัดย่อ
ของ
สุริยา เหมตะศิลป์**

**เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิต สาขาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร
มีนาคม 2537**

การศึกษาค้างนี้ เพื่อพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา

การพัฒนาหลักสูตรดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้ (1)วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน/วิเคราะห์สถานการณ์ (2)กำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร (3)คัดเลือกและจัดเนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ (4)เสนอแนวทางในการใช้หลักสูตร (5)กำหนดมาตรการในการวัดและประเมินผล (6)ตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรโดยประเมินโครงร่างของหลักสูตร ทดลองใช้หลักสูตรเพื่อประเมินประสิทธิผลของหลักสูตรและประเมินการใช้หลักสูตรภาคสนาม/ประเมินผลเชิงดำเนินการ (7)ปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

การประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร ใช้การทดลองเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม โดยใช้รูปแบบ Posttest-Only Control Group Design สุ่มโรงเรียนมัธยมศึกษาในจังหวัดสงขลามาร 2 โรงเรียน สุ่มเป็นกลุ่มทดลอง 1 โรงเรียน ($n = 9$) เป็นกลุ่มควบคุม 1 โรงเรียน ($n = 12$) สอบวัดเก็บข้อมูลด้วยแบบทดสอบ 3 ฉบับ คือ (1)แบบทดสอบวัดความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (2)แบบทดสอบวัดเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน (3)แบบทดสอบวัดทักษะการปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน และมีการสังเกตและประเมินทักษะการปฏิบัติงานตามใบงานและการสังเกตและประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม โดยใช้การทดสอบสมมติฐานแบบโคลโมโกรอฟ-สเมอร์นอฟ สำหรับกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม และทดสอบแบบทางเดียว (The Kolmogorov-Smirnov Two-Sample One-tailed Test)

ผลสรุป คือ หลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างสมรรถภาพในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สำหรับครูโรงเรียนมัธยมศึกษา มีประสิทธิผล เป็นไปตามสมมติฐาน คือ (1)ครูที่เข้ารับการฝึกอบรม มีคะแนนเจตคติที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับ $\alpha = .01$ ($mnD_{n,n} = 96.12$) (2)ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมมีคะแนนความรู้ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจาก

ระดับโรงเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับ

$\alpha = .01$ (mnD_n, n = 84.24) (3)ครูที่เข้ารับการฝึกอบรมมีคะแนนทักษะปฏิบัติ

ในการพัฒนาหลักสูตรแบบมีฐานมาจากระดับโรงเรียน สูงกว่าครูที่ไม่ได้เข้ารับการ

ฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับ $\alpha = .01$ (mnD_n, n = 87.48)

**A DEVELOPMENT OF TRAINING CURRICULUM FOR STRENGTHENING
SCHOOL-BASED CURRICULUM DEVELOPMENT CAPABILITIES
AMONG SECONDARY SCHOOL TEACHERS**

AN ABSTRACT

BY

SURIYA HEMTASILPA

**Presented in partial fulfillment of the requirements for the Doctor
of Education degree in Curriculum Research and Development
at Srinakharinwirot University**

March 1994

The dissertation investigated here is that the development of training curriculum for strengthening school-based curriculum development capabilities among secondary school teachers.

The curriculum development ran on these following steps : (1)analysing the situation; (2)stating aims and objectives; (3)selecting and organising content and learning experiences; (4)presenting guidelines of curriculum implementation and training strategies; (5)stating the procedure of assessment and evaluation; (6)determining the effectiveness of curriculum; (7)revising the curriculum before implementation.

Determined the effectiveness of curriculum by comparing an experimental group with a controlled group using the Posttest-Only Control Group Design. The sample was randomly selected from 2 schools of secondary schools in Songkhla Province, teachers from one school was assigned as experimental group($n = 9$) and another was controlled group ($n = 12$). Since two small independent samples were compared and the alternative hypotheses were one-tailed, then the Kolmogorov-Smirnov two-sample one-tailed test was applied to the data.

The conclusion was that the training curriculum for strengthening school-based curriculum development capabilities among secondary school teachers was effective

as shown by these following findings : (1)the teachers participated in training curriculum obtained scores of school-based curriculum development attitude higher than non-participated significantly at $\alpha = .01$ ($mnD_{m,n} = 96.12$); (2)the teachers participated in training curriculum obtained scores of school-based curriculum developmet knowledge higher than non-participated significantly at $\alpha = .01$ ($mnD_{m,n} = 84.24$) ; (3)the teachers participated in training curriculum obtained scores of school-based curriculum development skill higher than non-participated significantly at $\alpha = .01$ ($mnD_{m,n} = 87.48$).