

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์
พฤษภาคม 2560

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์

พฤษภาคม 2560

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้



บทคัดย่อ
ของ
บำเพ็ญ หนูกลับ

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์

พฤษภาคม 2560

บำเพ็ญ หนูกลับ. (2560).รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้. ปริญญานิพนธ์ ปร.ด.(การวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม: ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัชย์ มีชาญ, ดร.สุพร เข้มแข็ง

การวิจัยครั้งนี้ มีความมุ่งหมายเพื่อ 1) พัฒนารูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และ2) ประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยแบ่งการวิจัยเป็น 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ 1) ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 1-4 จำนวน 80 คน ได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้น 2) ผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 2 จำนวน 16 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกอย่างเจาะจงจากโรงเรียนขนาดเล็ก กลางและใหญ่อย่างละ 2 โรงเรียนและโรงเรียนต้นแบบจัดการเรียนรวม 2 โรง และ 3) กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิในการประเมินรูปแบบ ได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 5 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามความต้องการจำเป็น แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม และแบบประเมินรูปแบบ สำหรับการวิจัยระยะที่ 2 กลุ่มตัวอย่างเป็นครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 2 จำนวน 26 คน ได้มาจากอาสาสมัคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ คู่มือประกอบการใช้รูปแบบ แบบประเมินความรู้ความเข้าใจ ของครู แบบประเมินความสามารถของครู และแบบสอบถามความคิดเห็นของครู การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้ค่าความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าที การหาค่าดัชนีการจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น ด้วยวิธี Priority Needs Index แบบปรับปรุง และการวิเคราะห์เนื้อหา

สรุปผลการวิจัย 1) รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ การศึกษาความต้องการจำเป็น การฝึกอบรม การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร โดยผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความเห็นว่า รูปแบบดังกล่าวมีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง อยู่ในระดับมากที่สุด 2) ผลการใช้รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครู พบว่า ครูผู้สอนมีความรู้ความเข้าใจด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนหลังการใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการใช้รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 2.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีความคิดเห็นที่มีต่อรูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูสูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 3.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

MODEL OF TEACHERS' COMPETENCY DEVELOPMENT ON AUTHENTIC ASSESSMENT FOR
CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES



Presented in Partial Fulfillment of the Requirement for the
Doctor of Philosophy Degree in Research and Development on Human Potentials
at Srinakharinwirot University
May 2017

Bumpen Nooklub. (2017). *Model of Teachers' Competency Development on Authentic Assessment for Children with Learning Disabilities*. Dissertation, Ph.D. (Research and Development on Human Potentials). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee : Asst.Prof.Dr. Surachai Meechan, Dr.Suwaporn Semheng.

The purposes of this research were (1) to develop a model of teachers' competency development on authentic assessment for children with learning disabilities; and (2) to evaluate implement a model of teachers' competency development on authentic assessment for children with learning disabilities. The research process was divided into two phases. In Phase One : the sample was comprised of; 1) eighty responsible teachers in primary schools including those under the authority of Nakhon Si Thammarat Primary Educational Service Area Office One to Four, acquired by systematic sampling size allocation, stratified through random simples; 2) sixteen responsible teachers in primary schools including schools under the authority of the Nakhon Si Thammarat Primary Educational Service Area Office Two by the purpose of obtaining samples from two small sized schools, two middle sized schools and two large sized schools, and two primary inclusion master schools, and 3) the experts in model evaluation consisted of Five experts on the education of children with learning disabilities. The research instruments consisted of a needs assessment questionnaire, recording form for focus groups and an evaluation questionnaire. In Phase Two: the samples consisted of twenty-six teachers teaching children with learning disabilities in Pratomsuksa Four to Six on the inclusion of primary schools under the authority of the Nakhon Si Thammarat Primary Educational Service Area Office Two were gained samples from volunteer. The research instruments use a manual a model the competency of the teachers knowledge questionnaire, abilities questionnaire and opinion questionnaire. The data was analyzed by frequency, percentage, mean, standard deviation as well as a t-test, $PNI_{modified}$ and content analysis.

The results were 1) A model of competency for teachers according to four steps comprised of needs assessment, training, supervision and positive inter-reaction sharing among teacher friends. These models employ utility, feasibility, propriety and accuracy at the highest level; 2) to evaluate and implement the model were as follows: the understanding and knowledge of the teacher regarding authentic assessment for children with learning disabilities after using the model were significant higher at a level of .01 . The abilities of teachers regarding the authentic assessment of children with learning disabilities were significantly higher with on average of 2.5 at the .01 level; and opinion scores of the teachers toward the model on the competency development of teachers regarding authentic assessment for children with learning disabilities had a significant the higher average of 3.5 at the .01 level.

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ของ

บำเพ็ญ หนูกลับ

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร

ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์

ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....

อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

.....ที่ปรึกษาหลัก

.....ประธาน

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัชย์ มีชาญ)

(รองศาสตราจารย์ ดร.สมคิด พรหมจ้อย)

.....ที่ปรึกษาร่วม

.....กรรมการ

(อาจารย์ ดร.สุวพร เชื้อเมียง)

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัชย์ มีชาญ)

.....กรรมการ

(อาจารย์ ดร.สุวพร เชื้อเมียง)

.....กรรมการ

(อาจารย์ ดร.วิไลลักษณ์ ลังกา)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงไปด้วยความเมตตาจาก ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัชย์ มีชาญ และอาจารย์ ดร.สุพร เข้มแข็ง ประธานกรรมการและกรรมการที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์ ที่ได้เสียสละเวลาให้คำปรึกษา แนะนำ ช่วยเหลือแก้ไขข้อบกพร่อง ให้งานสำเร็จ และดูแลอย่างใกล้ชิด ตลอดจนให้แนวคิด ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ต่องานวิจัยฉบับนี้เป็นอย่างมาก ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในความเมตตา ขอกราบขอบพระคุณท่านเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี คักดิ์ศิริผล อาจารย์ ดร.สุตารัตน์ หวลมุกดา อาจารย์ ดร.สุเมตตา คงสง อาจารย์ ดร.กฤษฎาภานูจน์ โตพิทักษ์ อาจารย์ ดร.ณัชชา มหปัญญานนท์ อาจารย์ ดร.ฉวีวรรณ โยธิน อาจารย์ ดร.ชนม์ชกรณ์ วรอินทร์ อาจารย์สุกัญญา พลรัฐธนาสิทธิ์ และอาจารย์นิยม นานซำ ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญที่ให้ความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบเครื่องมือและเป็นผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบรูปแบบ

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้อำนวยการโรงเรียน และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2 ทุกท่านที่ให้ความอนุเคราะห์เป็นผู้ทรงคุณวุฒิในการสนทนากลุ่ม และขอกราบขอบพระคุณ ผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ศึกษานิเทศก์ ผู้อำนวยการโรงเรียน และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครศรีธรรมราช เขต 1-4 ทุกท่านที่ให้ความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล จนทำให้ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงไปด้วยความเรียบร้อย

คุณค่าและคุณประโยชน์ทั้งหลายอันเกิดจากปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบให้แก่บิดา มารดา บุคคลในครอบครัว บุคคลดังกล่าวข้างต้นและบุคคลอื่นที่ไม่สามารถเอ่ยนามได้ทั้งหมดที่มีส่วนร่วมในการส่งเสริม และช่วยเหลือสนับสนุนให้ผู้วิจัยทำปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ได้สำเร็จลุล่วงด้วยความเรียบร้อย

บำเพ็ญ หนูกลับ

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ภูมิหลัง	1
คำถามของการวิจัย	6
ความมุ่งหมายของการวิจัย	6
ความสำคัญของการวิจัย	6
ขอบเขตของการวิจัย	7
กรอบแนวคิดในการวิจัย	8
นิยามศัพท์เฉพาะ	11
สมมุติฐานการวิจัย	12
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	13
รูปแบบ	14
ความหมายของรูปแบบ	14
ประเภทของรูปแบบ	15
องค์ประกอบของรูปแบบ	17
การประเมินรูปแบบ	17
สมรรถนะ	19
แนวคิดเกี่ยวกับสมรรถนะ	19
ความหมายของสมรรถนะ	21
ประเภทของสมรรถนะ	21
องค์ประกอบของสมรรถนะ	23
การประเมินความต้องการจำเป็น	24
ความหมายของการประเมินความต้องการจำเป็น	24
ขั้นตอนของการประเมินความต้องการจำเป็น	25
เทคนิคการจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น	26
เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	28
ความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	28
ความเป็นมาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	29
สาเหตุของความบกพร่องทางการเรียนรู้	31

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
2 (ต่อ)	
ประเภทของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	34
ลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	37
การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	43
แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP).....	46
แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP).....	50
การวัดและประเมินตามสภาพจริง.....	52
ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริง.....	52
ความเป็นมาของการวัดและประเมินตามสภาพจริง.....	53
ปรัชญาพื้นฐานของการวัดและประเมินตามสภาพจริง.....	54
แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง.....	55
ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง.....	56
ขั้นตอนการวัดและประเมินตามสภาพจริง.....	61
วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง.....	67
เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric Assessment)	72
แนวทางการนำเทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงไปใช้กับเด็กที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้.....	74
แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาครู.....	75
ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (Change Theory).....	77
แนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization: LO).....	79
รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู.....	80
รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศ.....	80
รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในต่างประเทศ.....	87
การฝึกอบรม (training).....	110
การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (mentoring)	118
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (sharing).....	122
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	126

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
3 วิธีดำเนินการวิจัย	140
ระยะที่ 1	140
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	141
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	142
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	143
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	151
การวิเคราะห์ข้อมูล	152
ระยะที่ 2	153
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	153
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	154
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	154
แบบแผนการวิจัย.....	162
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	162
การวิเคราะห์ข้อมูล	167
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	168
ตอนที่ 1 ผลการพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	169
ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครู ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	169
ผลการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	171
ผลการศึกษาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครู ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	180
ผลการสนทนากลุ่มเพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัด และประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	183
ผลการพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	187

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
4 (ต่อ)	
ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	188
ตอนที่ 2 ผลการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตาม สภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	190
ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	190
ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ.....	192
ผลการประเมินและเปรียบเทียบความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	193
ผลการประเมินและเปรียบเทียบความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	194
5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	199
สรุปผลการวิจัย.....	201
อภิปรายผลการวิจัย.....	202
ข้อเสนอแนะ.....	208
บรรณานุกรม	210
ภาคผนวก	221
ภาคผนวก ก รายนามผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิ.....	222
ภาคผนวก ข ตัวอย่างหนังสือราชการ.....	225
ภาคผนวก ค เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	231
ภาคผนวก ง ผลการหาคุณภาพของเครื่องมือ.....	258
ภาคผนวก จ ตัวอย่างคู่มือประกอบการใช้รูปแบบ.....	272
ประวัติย่อผู้วิจัย	324

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 เมตริกการวางแผนการประเมิน.....	63
2 รูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาครูของประเทศต่างๆ.....	94
3 ผลการวิเคราะห์รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศและต่างประเทศ.....	103
4 ประโยชน์ของการเป็นพี่เลี้ยง.....	121
5 ผลการวิเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศระหว่าง ปี พ.ศ. 2545-2555 จำนวน 10 เรื่อง.....	138
6 จำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเขตพื้นที่การศึกษา.....	142
7 แผนการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้.....	163
8 ตารางการอบรม เรื่อง การวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	164
9 ตารางกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้.....	166
10 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม.....	169
11 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตาม สภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายด้าน.....	172
12 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตาม สภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายข้อ.....	173
13 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายด้าน.....	176
14 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายข้อ.....	177
15 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนความเหมาะสมและความเป็นไปของ รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้.....	181
16 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนผลการประเมินรูปแบบการพัฒนา สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทาง การเรียนรู้ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 5 คน.....	188
17 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการประเมินผลการใช้รูปแบบ.....	191
18 ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อน และหลังการใช้รูปแบบ.....	192

บัญชีตาราง (ต่อ)

	หน้า
ตาราง	
19 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	193
20 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถของครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงกับเกณฑ์ที่กำหนด	194
21 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	194
22 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูกับเกณฑ์ที่กำหนด	198
23 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	259
24 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบบันทึกการสนทนากลุ่ม.....	262
25 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	263
26 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับเนื้อหาของแบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	265
27 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	268
28 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู.....	269
29 ค่าความยากง่าย(p) และค่าอำนาจจำแนก(r) ของแบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	271

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	10
2 โมเดลภูเขาน้ำแข็ง (Iceberg model).....	20
3 แผนแม่แบบสำหรับการวัดและประเมินตามสภาพจริง (Planing blueprint for authentic assessment).....	62
4 แบบแผนการวิจัย.....	162
5 รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	187



บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

จากกระแสสิทธิมนุษยชน ความเป็นประชาธิปไตย ทำให้แนวความคิดการดำเนินงานด้านคนพิการปรับเปลี่ยนไปอย่างมาก จากการให้การสงเคราะห์เป็นการเน้นความสำคัญกับการพัฒนาคนพิการให้เต็มศักยภาพอย่างสูงสุด พร้อมทั้งมีความเสมอภาคทางสังคมเท่าเทียมกับคนทั่วไป (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2555ก : 9) โดยที่รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2550 กำหนดว่า บุคคลย่อมมีสิทธิเสมอกันในการรับการศึกษาไม่น้อยกว่าสิบสองปีที่รัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ โดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย ผู้ยากไร้ ผู้พิการหรือทุพพลภาพ หรือผู้อยู่ในสภาวะยากลำบาก ต้องได้รับสิทธิตามวรรคหนึ่ง และการสนับสนุนจากรัฐเพื่อให้ได้รับการศึกษาโดยทัดเทียมกับบุคคลอื่น และเพื่อตอบสนองเจตนารมณ์ดังกล่าว พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ.2545 ได้กำหนดแนวทางการจัดการศึกษาให้บุคคลมีสิทธิและโอกาสเสมอกันในการรับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่าสิบสองปีและรัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ โดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสารและการเรียนรู้ หรือมีร่างกายพิการ หรือทุพพลภาพหรือบุคคล ซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้ หรือไม่มีผู้ดูแลหรือด้อยโอกาส ต้องจัดให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษ โดยให้จัดตั้งแต่แรกเกิดหรือเมื่อพบความพิการ โดยไม่เสียค่าใช้จ่าย และให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ที่กำหนดว่า คนพิการมีสิทธิทางการศึกษาโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการจนตลอดชีวิต พร้อมทั้งได้รับเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา เลือกบริการทางการศึกษา สถานศึกษา ระบบและรูปแบบการศึกษา โดยคำนึงถึงความสามารถ ความสนใจ ความถนัด และความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคลนั้น และได้รับการศึกษาที่มีมาตรฐานและประกันคุณภาพการศึกษารวมทั้งการจัดหลักสูตร กระบวนการเรียนรู้ การทดสอบทางการศึกษาที่เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการแต่ละประเภทและบุคคล (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2555ก: ข)

จากพระราชบัญญัติฉบับดังกล่าว กระทรวงศึกษาธิการจึงได้ออกประกาศเรื่องกำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552 โดยจัดแบ่งประเภทของบุคคลที่มีความพิการหรือมีความบกพร่องไว้ 9 ประเภท คือ 1) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น 2) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน 3) บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 4) บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายหรือการเคลื่อนไหวหรือสุขภาพ 5) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 6) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา 7) บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรม หรืออารมณ์ 8) บุคคลออทิสติก และ9) บุคคลพิการซ้อน (ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ. 2552: 45-47) จะเห็นได้ว่าประกาศฉบับนี้ครอบคลุมถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษหลายประเภท ซึ่งเห็นได้ชัดเจน

จากความผิดปกติทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคมและสติปัญญา แต่มีเด็กอีกประเภทหนึ่ง หากมองโดยรวมจะเหมือนเด็กปกติ แต่ความสามารถในการเรียนรู้เป็นปัญหาในการเรียนการสอนของชั้นเรียน เรียกเด็กประเภทนี้ว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นเด็กที่มีความผิดปกติในการทำงานของสมองบางส่วนที่แสดงถึงความสามารถในการเรียนรู้อาจเกิดขึ้นเฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือ หลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ (ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ. 2552: 47)

ลักษณะบ่งชี้ถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้ นั้น ครูผู้สอนมักพบว่านักเรียนบางคนมีปัญหาด้านการอ่าน เช่น นักเรียนอ่านหนังสือไม่ออก อ่านสะกดคำง่าย ๆ ไม่ได้ สับสนในการอ่านตัวอักษร หรือคำที่คล้ายกัน ไม่เข้าใจเรื่องที่อ่าน หรืออ่านแล้วจับใจความไม่ได้ บางคนเขียนหนังสือไม่ได้ แม้ว่าจะคัดลอกจากในหนังสือหรือบนกระดานดำก็ตาม เขียนหนังสือไม่เป็นตัว เขียนอักษรกลับหลัง เขียนตัวอักษรหลายลักษณะปะปนกัน เขียนแล้วอ่านไม่รู้เรื่อง ส่วนในด้านคณิตศาสตร์ นักเรียนบางคนไม่สามารถคิดคำนวณง่าย ๆ ได้ ไม่เข้าใจความดีความชอบทางคณิตศาสตร์ จำหลักเลขไม่ได้ เป็นต้น ทั้งๆ ที่ครูผู้สอนทราบดีว่านักเรียนกลุ่มนี้ไม่ได้บกพร่องทางสติปัญญา หรือไม่ได้บกพร่องในด้านอื่น ๆ รวมทั้งไม่ได้เกิดจากความด้อยโอกาสในการใช้ภาษาอื่น เช่น เด็กชาวเขา หรือความแตกต่างทางวัฒนธรรม โดยพบว่า นักเรียนสามารถเรียนรู้ในเรื่องอื่นได้ดี หรือดูเป็นปกติเช่นเดียวกับนักเรียนคนอื่น ๆ ในชั้นเรียนเดียวกัน แต่แม้ว่าครูผู้สอนได้พยายามจัดการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาเหล่านั้น โดยใช้สื่อและจัดการเรียนการสอนให้อย่างเต็มที่แล้ว นักเรียนก็ยังคงมีความยากลำบากในการเรียนในเรื่องดังกล่าว ซึ่งพบว่านักเรียนบางคนไม่มีความก้าวหน้าทางการเรียนเลย ซึ่งส่งผลให้นักเรียนขาดความมั่นใจ ท้อถอย หลีกเลียงหรือไม่สนใจเรียนรู้ในเรื่องนั้น เพราะคิดว่าตนเองด้อยความสามารถในการเรียนรู้ และแม้ว่าจะพยายามเรียนรู้แล้วก็ยังพบว่าตนเองไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควร นอกจากนี้อาจทำให้ครูผู้สอนมีความกังวลใจมากยิ่งขึ้น เพราะเมื่อนักเรียนได้เรียนในชั้นที่สูงขึ้นแต่กลับพบว่าปัญหาดังกล่าวก็ยังคงมีอยู่ โดยพบว่ายังมีความแตกต่างจากระดับความสามารถในระดับชั้นที่กำลังเรียนมากยิ่งขึ้น ซึ่งอาจพบว่านักเรียนมีความสามารถต่ำกว่าชั้นเรียนปัจจุบันถึง 2 ชั้นเรียนหรือมากกว่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2555: 2)

ในปัจจุบันจำนวนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีมากขึ้นเรื่อย ๆ และพบได้ทุกวัย ทุกชาติทุกภาษา โดยทั่วไปพบประมาณร้อยละ 5-10 ของเด็กวัยเรียน ข้อมูลจากการสำรวจของสหรัฐอเมริกา พบว่าในปี ค.ศ.1976-2000 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เพิ่มขึ้นร้อยละ 300 และปี ค.ศ. 2001-2009 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เพิ่มขึ้นประมาณร้อยละ 2 ต่อปี ซึ่งในปี ค.ศ. 2009 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีประมาณร้อยละ 4-6 ของเด็กวัยเรียน และเมื่อเปรียบเทียบจำนวนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้กับเด็กที่มีความบกพร่องทุกประเภท พบว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีร้อยละ 42 ของเด็กที่มีความบกพร่องทั้งหมด 6,606,000 คน (Cortiella. 2011: 9-11) สำหรับในประเทศไทยเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีแนวโน้มเพิ่มมากขึ้นเช่นกัน พบได้ประมาณร้อยละ 5-6 ของเด็กวัยเรียน (สถาบันราชานุกูล. 2555: 14) และจากรายงานข้อมูลนักเรียนพิการเรียนรวมของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 337,144 คน พบว่า

เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 282,342 คน คิดเป็นร้อยละ 83.75 (ข้อมูล ณ วันที่ 10 มิถุนายน 2559)

โดยสภาพความบกพร่องของเด็กกลุ่มนี้คือการเรียนรู้ที่ต่ำกว่าความสามารถที่แท้จริง กระทรวงศึกษาธิการ จึงได้จัดทำหลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ โดยกำหนดคุณภาพที่ต้องการให้เกิดขึ้นแก่ผู้เรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานไว้ในมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ รวมทั้งสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องใช้ในการพัฒนาผู้เรียน การวัดและประเมินผลการเรียนรู้จึงเป็นเครื่องมือที่สำคัญยิ่งในการตรวจสอบและกำกับดูแลให้เกิดคุณภาพตามที่กำหนด อีกทั้งยังเป็นสิ่งที่จะช่วยในการเทียบเคียงคุณภาพของการจัดการศึกษารูปแบบต่าง ๆ ซึ่งรวมทั้งการศึกษา สำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะให้ได้ตามมาตรฐานที่ตั้งไว้ และในการวัดและประเมินผลจะต้องคำนึงถึงปัจจัยความแตกต่างของผู้เรียน อาทิ ผู้เรียนที่พิการอาจต้องมีการปรับการประเมินผลที่เอื้อต่อสภาพผู้เรียน ทั้งวิธีการและเครื่องมือที่ใช้ หรือกลุ่มผู้เรียนที่มีจุดเน้นเฉพาะด้าน เช่น เน้นด้านอาชีพ นาฏศิลป์ พลศึกษา ฯลฯ อาจกำหนดสัดส่วนน้ำหนักคะแนน และวิธีการประเมินที่ให้ความสำคัญแก่ทักษะด้านการปฏิบัติ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2555: 23-24)

การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนต้องมีเป้าหมายที่ชัดเจน โดยในการพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนให้ประสบผลสำเร็จนั้น ผู้เรียนจะต้องได้รับการพัฒนาให้บรรลุตามมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด สมรรถนะสำคัญ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียน ซึ่งเป็นเสมือนแก่นของคุณภาพที่ต้องการให้เกิดแก่เยาวชนของชาติทุกคนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำหรับคุณภาพที่เน้นหรือต้องการเพิ่มเติมเป็นการเฉพาะของกลุ่มเป้าหมายนั้น สถานศึกษา/ผู้จัดการศึกษา สามารถพิจารณาเพิ่มเติมได้ตามความเหมาะสม และการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ควรอยู่บนหลักการพื้นฐาน คือ การประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ และการประเมินเพื่อตัดสินผลการเรียน โดยเฉพาะการประเมินเพื่อการพัฒนาเน้นเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่ง ควรมีการประเมินเป็นระยะสม่ำเสมอ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการปรับปรุงการเรียนการสอนและแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ อย่างต่อเนื่อง สำหรับการประเมินเพื่อตัดสินผลการเรียนนั้นเป็นการตรวจสอบแล้วตัดสินว่า ผู้เรียนมีการพัฒนาอันเกิดจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หรือไม่ และใช้เป็นข้อมูลในการปรับปรุงการเรียนรู้ต่อไป ซึ่งสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งที่มีผลอย่างยิ่งต่อประสิทธิภาพและความน่าเชื่อถือของการวัดและประเมินผล ได้แก่ วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน ครูผู้สอนควรให้ความสำคัญแก่การวัดและประเมินตามสภาพจริงด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น การพูดคุยและใช้คำถาม การสังเกต การเขียนสะท้อนการเรียนรู้ การประเมินการปฏิบัติ การตรวจการบ้าน การแสดงออกในการปฏิบัติงาน การแสดงกิริยาอาการต่างๆ การประเมินด้วยแฟ้มสะสมงาน แบบทดสอบ การประเมินตนเอง ฯลฯ ของผู้เรียนตลอดเวลาที่จัดกิจกรรม เพื่อให้ทราบว่าผู้เรียนบรรลุมาตรฐาน/ตัวชี้วัด หรือมีแนวโน้มจะบรรลุตัวชี้วัดเพียงใด และสิ่งเหล่านี้ควรพิจารณาให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละกลุ่มเพื่อให้การวัดและประเมินผลเกิดประสิทธิภาพสูงสุด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2555: 29)

การวัดและประเมินผลการเรียนแบบดั้งเดิม ส่วนใหญ่จะใช้ข้อสอบแบบเลือกตอบ ซึ่งมีข้อจำกัดหลายประการ เนื่องจากข้อสอบแบบเลือกตอบ จะให้นักเรียนเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงคำตอบเดียว ทำให้ไม่สามารถ

วัดการคิดที่ลึกซึ้ง กระบวนการคิดที่ซับซ้อน การสร้างสรรค์และการปฏิบัติในสภาพจริงได้ รวมทั้งไม่สามารถสะท้อนว่าผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างไร ทำให้ผู้เรียนไม่สะท้อนการเรียนรู้ที่มีความหมายในบริบทที่เกี่ยวข้อง (Darling-Hammond; Ancess; & Falk. 1995: 6) นักการศึกษาและนักวิจัยพยายามแก้ปัญหาเรื่องการใช้แบบทดสอบมาตรฐาน โดยการพัฒนาทางเลือกใหม่ของการประเมินซึ่งพิจารณาไปทั้งงานและการปฏิบัติงานของผู้เรียนที่สามารถประเมินผลได้ ทางเลือกใหม่นี้เรียกว่า การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) เป็นวิธีการประเมินที่ออกแบบมาเพื่อสะท้อนให้เห็นพฤติกรรมหรือทักษะที่จำเป็นของนักเรียนในสถานการณ์ที่เป็นจริงแห่งโลกปัจจุบัน และเป็นวิธีการประเมินที่เน้นงานที่นักเรียนแสดงออกในภาคปฏิบัติ เน้นกระบวนการเรียนรู้ ผลผลิต และเพิ่มประสบการณ์ การที่จะทำให้นักเรียนบรรลุถึงความต้องการของแต่ละบุคคลได้นั้น วิธีการวัดและประเมินตามสภาพจริงจะเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของตนเองด้วย (สมศักดิ์ ภูวาทวารธน์. 2544: 93; อ้างอิงจาก Zessoules; & Gardner.1991)

ในการจัดการศึกษาเด็กมีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนส่วนใหญ่ดำเนินการจัดในรูปแบบของโรงเรียนเรียนรวมกับเด็กปกติ ซึ่งเด็กทั้งสองกลุ่มจะได้รับการประเมินผลในลักษณะเดียวกัน คือ การสอบโดยใช้แบบทดสอบ (Tests) (กระทรวงศึกษาธิการ. 2547: 299) ส่งผลให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และไม่ได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพ เนื่องจากไม่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งเด็กกลุ่มนี้จะมีปัญหาในด้านการอ่าน การเขียน และการคิดคำนวณ แต่จะมีความสามารถเด่นด้านการปฏิบัติ ดังนั้น การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) จึงเป็นทางเลือกใหม่ในการประเมินผลการเรียนซึ่งครูผู้สอนสามารถนำมาใช้เพื่อลดบทบาทการประเมินอย่างเป็นทางการด้วยข้อสอบ ซึ่งสอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางและเน้นการปฏิบัติจริง การประเมินดังกล่าวสามารถนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง สามารถประเมินความสามารถ ทักษะความคิดขั้นสูงที่ซับซ้อน ตลอดจนความสามารถในการแก้ปัญหาและการประยุกต์ใช้วิธีต่าง ๆ นอกจากนี้วิธีการประเมินผลดังกล่าวเป็นการประเมินเชิงบวก เพื่อค้นหาความสามารถ จุดเด่นและความก้าวหน้าของผู้เรียน รวมทั้งให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนในจุดที่ต้องการพัฒนาให้สูงขึ้นเต็มตามศักยภาพ เป็นทางเลือกในการประเมินผลที่มีประสิทธิภาพที่ใช้ในการประเมินผลเพื่อพัฒนาผู้เรียน (Formative evaluation) รวมทั้งสามารถใช้ในการประเมินผลรวม (Summative evaluation) ในสถานการณ์การเรียนการสอนที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง นักเรียนได้ปฏิบัติจริง และนักเรียนเป็นผู้สร้างงาน และสร้างความรู้โดยครูเป็นผู้ชี้แนะให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองอย่างเต็มความสามารถ ดังนั้นการประเมินผลดังกล่าวจะอำนวยความสะดวกให้แก่ครูผู้สอนได้พัฒนาผู้เรียนให้บรรลุจุดหมายของหลักสูตร สนองความต้องการของผู้เรียนได้ ซึ่งสอดคล้องกับหลักการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ต้องใช้การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) เป็นหลัก (ผดุง อารยะวิญญู; และวาสนา เลิศศิลป์. 2551:40) และจากการวิจัยของพริอุส (Preus. 2012) พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะทำงานตามสภาพจริงได้อย่างสมบูรณ์ และวิธีการวัดและประเมินตามสภาพจริงของครูจะส่งเสริมทักษะการคิดระดับสูงของผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ดี

จากการนิเทศติดตามการจัดการศึกษาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม พบว่า ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้และเด็กปกติในห้องเรียนหนึ่ง ๆ มีครูผู้สอนเพียงคนเดียว และครูผู้สอนส่วนใหญ่ไม่ได้จบการศึกษาด้านการศึกษาพิเศษโดยตรง ทำให้ขาดความรู้ความเข้าใจและขาดความเชี่ยวชาญเกี่ยวกับการวัดประเมินผลเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ปัญหาคุณภาพการจัดการศึกษาพิเศษของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่พบว่า ยังมีปัญหาในสองมิติ ได้แก่ 1) มิติด้านบุคลากร มีปัญหาการขาดแคลนจำนวนบุคลากรที่มีความรู้ด้านการศึกษาพิเศษ 2) มิติด้านกายภาพ พบว่า ขาดแคลนอาคารสถานที่ที่เหมาะสมสำหรับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ และจากการวิเคราะห์จุดอ่อนของสถานการณ์การพัฒนา การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พบว่า สถานศึกษาขาดการนิเทศกำกับติดตามในทุกด้านจากหน่วยงานต้นสังกัด และครูยังขาดความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับหลักสูตร การจัดการเรียนการสอนและการวัดประเมินผลที่มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับความบกพร่องแต่ละประเภท โดยเฉพาะครูในสถานศึกษาทั่วไปในทุกระดับการศึกษาที่จัดการเรียนรวม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2555ก: 5-6)

ดังนั้น หากครูผู้สอนได้รับการพัฒนาสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จะทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพ ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพื่อให้ได้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ และมีความเหมาะสมแก่การนำไปใช้ และจากการศึกษารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูทั้งในประเทศและต่างประเทศ พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความหลากหลาย ซึ่งในบางรูปแบบมีวิธีดำเนินการคล้ายคลึงกันแต่ใช้ชื่อเรียกแตกต่างกัน และหลายรูปแบบมีขั้นตอนการดำเนินงานที่ต้องอาศัยความเชื่อมโยงกันจึงจะเกิดผลครบถ้วนสมบูรณ์ และจากผลการวิเคราะห์รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูที่ถูกนำมาใช้เพื่อพัฒนาสมรรถนะของครูในปัจจุบันมีอยู่หลายรูปแบบ แต่ละรูปแบบมีข้อดี ข้อด้อย/ข้อจำกัดแตกต่างกัน ซึ่งรูปแบบพัฒนาสมรรถนะครูที่นิยมใช้กันมากที่สุดในปัจจุบัน คือ รูปแบบการฝึกอบรม และจากผลการวิเคราะห์ข้อดีของการฝึกอบรม พบว่าการฝึกอบรมสามารถเน้นเนื้อหาสาระได้ตรงตามวัตถุประสงค์ของการอบรมและวิทยากรสามารถถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์ได้มากในระยะเวลาสั้น ๆ แต่มักพบปัญหาในการนำเอาทักษะการเรียนรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปสู่การปฏิบัติจริงในห้องเรียน ซึ่งหลังเสร็จสิ้นการฝึกอบรมในแต่ละครั้ง มักขาดการนิเทศติดตามอย่างต่อเนื่อง ทำให้ครูที่ผ่านการฝึกอบรมไม่มีผู้ให้คำปรึกษาแนะนำหรือพี่เลี้ยงในระหว่างการทำงานจริง ส่งผลให้ครูที่ผ่านการฝึกอบรมไม่สามารถนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติจริงได้ ผู้วิจัยเชื่อว่าการพัฒนาสมรรถนะครูให้ได้ผลดีนั้น ไม่จำเป็นต้องใช้รูปแบบการพัฒนาเพียงแบบใดแบบหนึ่ง แต่ควรมนำข้อดีของแต่ละรูปแบบมาผสมผสานกัน เพื่อลดข้อจำกัดให้น้อยที่สุด และเพื่อให้เกิดความเหมาะสมและสอดคล้องกับสถานการณ์ ระยะเวลา ลักษณะพฤติกรรมของครูและสภาพบริบทของโรงเรียน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ผสมผสานแนวคิดในการพัฒนาครูประจำการ 3 แนวคิด ได้แก่ การถ่ายทอดความรู้โดยการอบรมทางตรง โดยครู

ได้รับการอบรม (Training) เกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หลังเสร็จสิ้นการฝึกอบรมมีการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงานจากพี่เลี้ยง (Mentoring) เพื่อให้ครูสามารถนำความรู้จากการฝึกอบรมไปใช้ปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษาได้ และเพื่อให้เกิดการสร้างเครือข่ายระหว่างกลุ่มครูทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา จึงจัดให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ผู้วิจัยเชื่อว่ารูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น จะสามารถนำไปใช้ในการพัฒนสมรรถนะครูประจำการและนิสิตนักศึกษาครูในด้านการวัดและประเมินตาม สภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ส่งผลต่อเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนต่อไป

คำถามของการวิจัย

1. รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เหมาะสมควรเป็นอย่างไร
2. รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นมีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง หรือไม่ อย่างไร
3. เมื่อนำรูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นไปใช้ ให้ผลเป็นอย่างไร

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. เพื่อประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ความสำคัญของการวิจัย

ผลจากการวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่มีความเหมาะสม และมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ และผลการวิจัยจะเป็นข้อเสนอสู่ให้ผู้เกี่ยวข้องด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถนำไปใช้วางแผนในการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินเด็กตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยและพัฒนา (R & D) ประกอบด้วย 2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ระยะที่ 2 การประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการนำรูปแบบที่สร้างขึ้นไปใช้

ในแต่ละระยะ มีขอบเขตประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษา และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดนครราชสีมา จำนวน 4 เขต ได้แก่ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครราชสีมา เขต 1-4 จำนวน 268 โรง จำแนกเป็นผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 268 คน และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จำนวน 268 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เก็บข้อมูลเชิงปริมาณ ได้แก่ ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครราชสีมา เขต 1- 4 จำนวน 80 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบแบ่งชั้นตามเขตพื้นที่การศึกษา และในแต่ละชั้นใช้วิธีการจับสลากอย่างง่ายมาจำนวน 30 % ของประชากร

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครราชสีมา เขต 2 จำนวน 16 คน จำแนกเป็นผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 8 คน และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 8 คน ซึ่งได้มาจากการเลือกอย่างเจาะจงตามขนาดโรงเรียน แบ่งเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก ขนาดกลางและขนาดใหญ่อย่างละ 2 โรง และโรงเรียนต้นแบบการจัดการเรียนรวม 2 โรง

กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิในการประเมินรูปแบบ ได้แก่ คีษานีเทศก์ผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 2 คน ครูผู้สอนที่มีประสบการณ์สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 2 คน อาจารย์ในมหาวิทยาลัยที่ทำการสอนด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 1 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกอย่างเจาะจงจากบุคคลที่มีความเชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ระยะที่ 2 ประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่

ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2 จำนวน 53 โรงเรียน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่

ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 - 6 ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2 จำนวน 4 โรงเรียน ได้มาจากโรงเรียนที่อาสาสมัครเข้าร่วมการทดลอง มีครูผู้สอนเข้าร่วมทำการทดลอง จำนวน 26 คน ได้แก่ โรงเรียนชุมชนวัดกะทูนเหนือ จำนวน 6 คน โรงเรียนวัดหน้าเขา จำนวน 5 คน โรงเรียนบ้านห้วยกลาง จำนวน 6 คน และโรงเรียนจุฬาภรณพิทยาคาร จำนวน 9 คน

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรอิสระ ได้แก่ รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. ตัวแปรตาม ได้แก่ สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ได้แก่
 - 2.1 ความรู้ความเข้าใจของครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 2.2 ความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 2.3 ความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

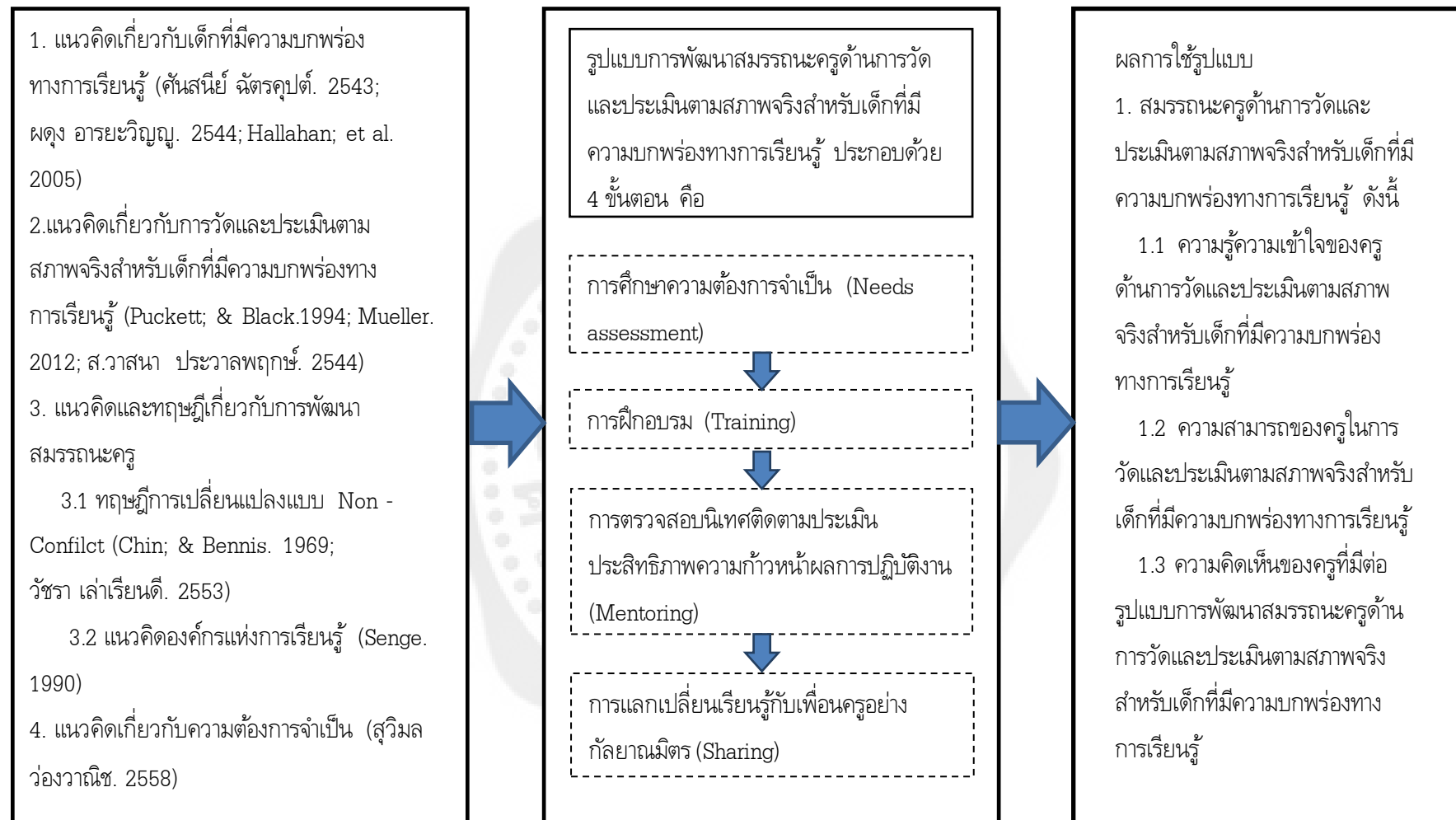
กรอบแนวคิดในการวิจัย

ในการพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้ศึกษาองค์ความรู้และแนวคิดเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (คันสนีย์ จัตรคุปต์. 2543; ผดุง อารยะวิญญู. 2544; Hallahan; et al. 2005) เพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การพัฒนาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized education program : IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual implementation plan : IIP) (กระทรวงศึกษาธิการ. 2552) ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริง 7 ขั้นตอน คือ 1) กำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ 2) กำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน

3) กำหนดภาระงานตามสภาพจริง 4) กำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน
 5) ประเมินการปฏิบัติภาระงานตามเกณฑ์การประเมิน 6) รายงานผลการประเมิน 7) การนำผลการประเมินไปใช้ (Puckett; & Black.1994; Mueller. 2012; ส.วาสนา ประวาลพุกษ์. 2544) เพื่อนำมาใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กบกพร่องทางการเรียนรู้ และศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินความต้องการจำเป็น (สุวิมล ว่องวานิช. 2558)

จากการศึกษาแนวคิดและรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูทั้งในประเทศและต่างประเทศ พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความหลากหลาย ซึ่งในบางรูปแบบมีวิธีดำเนินการคล้ายคลึงกันแต่ใช้ชื่อเรียกแตกต่างกัน และหลายรูปแบบมีขั้นตอนการดำเนินงานที่ต้องอาศัยความเชื่อมโยงกันจึงจะเกิดผลครบถ้วนสมบูรณ์ และจากผลการวิเคราะห์รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูที่ถูกนำมาใช้เพื่อพัฒนาสมรรถนะของครูที่นิยมใช้ในปัจจุบัน ผู้วิจัยพบว่า แต่ละรูปแบบมีข้อดีและข้อด้อย/ข้อจำกัดแตกต่างกัน ซึ่งการพัฒนาสมรรถนะครูให้ได้ผลดีนั้น ไม่จำเป็นต้องใช้รูปแบบการพัฒนาเพียงแบบใดแบบหนึ่ง แต่ควรนำข้อดีของแต่ละรูปแบบมาผสมผสานกัน เพื่อลดข้อจำกัดให้น้อยที่สุดและเพื่อให้เกิดความเหมาะสมและสอดคล้องกับสถานการณ์ ระยะเวลา ลักษณะพฤติกรรมของครูและสภาพบริบทของโรงเรียน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจะใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ผสมผสานรูปแบบในการพัฒนาครูประจำการ 3 รูปแบบ ได้แก่ 1) การฝึกอบรม (Training) เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมครูทั้งด้านความรู้ ทักษะและเจตคติ ทำให้ครูได้แนวคิดใหม่ ๆ เทคนิคการสอนหรือเทคนิคการวัดและประเมินผล แต่หลังการฝึกอบรมมักพบปัญหาการนำความรู้และทักษะไปใช้ในการปฏิบัติจริงในชั้นเรียน (Sparks; & Loucks-Horsley. 1989) 2) การตรวจสอมนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงานจากพี่เลี้ยง (Mentoring) เพื่อสะท้อนความก้าวหน้าของผลการปฏิบัติงาน จะช่วยให้ครูมีความมั่นใจต่อการนำความรู้และทักษะที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปใช้กับสถานการณ์จริงในชั้นเรียน และ 3) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) เป็นการเปิดโอกาสให้ครูได้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และทราบแนวทางการปฏิบัติงานที่นำไปสู่ความสำเร็จหรือทราบปัญหาอุปสรรคที่ไม่สามารถปฏิบัติงานให้ประสบผลสำเร็จได้ รวมทั้งข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขผลการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้น ซึ่งผู้วิจัยนำรูปแบบดังกล่าวมาใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครู โดยใช้แนวคิดตามทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงแบบ Non - Conflict (Chin; & Bennis. 1969) และแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Senge. 1990)

จากแนวคิดดังกล่าว ผู้วิจัยจึงนำเสนอกรอบแนวคิด ดังนี้



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. **เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้** หมายถึง ผู้เรียนที่มีความบกพร่องหรือความผิดปกติเกี่ยวกับกระบวนการทำงานของสมองบางส่วน ทำให้เกิดความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้เฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติหรือสูงกว่าปกติ
2. **การวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้** หมายถึง กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริง 7 ขั้นตอน คือ 1) กำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ 2) กำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน 3) กำหนดภาระงานตามสภาพจริง 4) กำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน 5) ประเมินการปฏิบัติภาระงานตามเกณฑ์การประเมิน 6) รายงานผลการประเมิน 7) การนำผลการประเมินไปใช้
3. **รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้** หมายถึง กระบวนการและวิธีการพัฒนาสมรรถนะครูให้สามารถวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็น โดยรูปแบบการพัฒนาประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ การศึกษาความต้องการจำเป็น (Needs assessment) การฝึกอบรม(Training) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ซึ่งได้จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูจากหน่วยงานทั้งในประเทศและต่างประเทศ การสอบถามและการสนทนากลุ่มจากครูและผู้บริหารสถานศึกษา
4. **การประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้** หมายถึง การตัดสินคุณค่าของรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในด้านความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง โดยพิจารณาจากความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ
5. **สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้** หมายถึง ความรู้ความเข้าใจของครู ความสามารถของครูในด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 5.1 **ความรู้ความเข้าใจของครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้** หมายถึง ความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล ซึ่งพิจารณาจากคะแนนที่ได้จากการทำแบบประเมินความรู้ความเข้าใจในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ใช้ในการประเมินครูผู้สอนก่อนและหลังการใช้รูปแบบ

5.2 ความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง ทักษะหรือความสามารถเชิงการปฏิบัติของครูเกี่ยวกับการออกแบบการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) ซึ่งพิจารณาจากคะแนนที่ได้จากแบบประเมินความสามารถของครูในการปฏิบัติงานการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

5.3 ความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง ความรู้สึกนึกคิดของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ใน 3 ขั้นตอน ได้แก่ การฝึกอบรม (Training) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ซึ่งพิจารณาจากคะแนนที่ได้จากการตอบแบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

สมมุติฐานของการวิจัย

1. รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นมีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้องอยู่ในระดับมากขึ้นไป
2. ครูผู้สอนมีความรู้ความเข้าใจด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หลังการใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการใช้รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
3. ครูผู้สอนมีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 2.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
4. ครูผู้สอนมีความคิดเห็นต่อรูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 3.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และได้นำเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้

1. รูปแบบ
 - 1.1 ความหมายของรูปแบบ
 - 1.2 ประเภทของรูปแบบ
 - 1.3 องค์ประกอบของรูปแบบ
 - 1.4 การประเมินรูปแบบ
2. สมรรถนะ
 - 2.1 แนวคิดเกี่ยวกับสมรรถนะ
 - 2.2 ความหมายของสมรรถนะ
 - 2.3 ประเภทของสมรรถนะ
 - 2.4 องค์ประกอบของสมรรถนะ
3. การประเมินความต้องการจำเป็น
 - 3.1 ความหมายของการประเมินความต้องการจำเป็น
 - 3.2 ขั้นตอนของการประเมินความต้องการจำเป็น
 - 3.3 เทคนิคการจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น
4. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 4.1 ความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 4.2 ความเป็นมาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 4.3 สาเหตุของความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 4.4 ประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 4.5 ลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 4.6 การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 4.7 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP)
 - 4.8 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)
5. การวัดและประเมินตามสภาพจริง
 - 5.1 ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริง
 - 5.2 ความเป็นมาของการวัดและประเมินตามสภาพจริง
 - 5.3 ปรัชญาพื้นฐานของการวัดและประเมินตามสภาพจริง
 - 5.4 แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment)

- 5.5 ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง
- 5.6 ขั้นตอนการวัดและประเมินตามสภาพจริง
- 5.7 วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง
- 5.8 เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric assessment)
- 5.9 แนวทางการนำเทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงไปใช้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
6. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาครู
 - 6.1 ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (Change Theory)
 - 6.2 แนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization: LO)
7. รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู
 - 7.1 รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศ
 - 7.2 รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในต่างประเทศ
 - 7.3 การฝึกอบรม (Training)
 - 7.4 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring)
 - 7.5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing)
8. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. รูปแบบ

1.1 ความหมายของรูปแบบ

เบลลิงเกอร์ (Bellinger. 2004: 1) กล่าวว่า รูปแบบ หมายถึง การแสดงให้เห็นระบบที่แสดงให้เห็นรายละเอียดส่วนประกอบ เพื่อแก้ไขหรืออุดช่องว่างของระบบ ซึ่งมีจุดมุ่งหมายให้ระบบมีความสมบูรณ์และรองรับการทำงานจริงได้ทั้งหมด

เยาเวดี วิบูลย์ศรี (2544: 27) กล่าวว่า รูปแบบ หมายถึง วิธีการที่บุคคลใดบุคคลหนึ่งได้ถ่ายทอดความคิด ความเข้าใจ ตลอดจนทั้งจินตนาการที่มีต่อปรากฏการณ์ หรือเรื่องราวใด ๆ ให้ชัดเจน โดยใช้การสื่อสารในลักษณะต่าง ๆ เช่น ภาพวาด แผนผัง หรือสมการทางคณิตศาสตร์ ให้สามารถเข้าใจได้ง่าย และในขณะเดียวกันก็สามารถนำเสนอเรื่องราว หรือประเด็นต่าง ๆ ได้อย่างกระชับ ภายใต้หลักการอย่างมีระบบ

บุญชม ศรีสะอาด (2546: 20) กล่าวว่า รูปแบบ หมายถึง โครงสร้างที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ หรือตัวแปรต่าง ๆ ผู้วิจัยสามารถใช้รูปแบบอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ หรือตัวแปรต่าง ๆ ที่มีในปรากฏการณ์ธรรมชาติ หรือในระบบต่าง ๆ และอธิบายลำดับขั้นตอนขององค์ประกอบหรือกิจกรรมในระบบ

วาโร พึงสวัสดิ์ (2553: 3) กล่าวว่า รูปแบบ หมายถึง กรอบความคิดทางด้านหลักการ วิธีการดำเนินงาน และเกณฑ์ต่าง ๆ ของระบบที่สามารถยึดถือเป็นแนวทางในการดำเนินงานเพื่อให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ได้

รัตน์ บัณฑิต (2554: 124) ให้ความหมายของรูปแบบไว้ 3 ความหมาย ดังนี้ 1) แผนภาพหรือร่างของสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ยังไม่สมบูรณ์เหมือนของจริง รูปแบบในความหมายมักจะเรียกทับศัพท์ในภาษาไทยว่า โมเดล เช่น โมเดลบ้าน โมเดลรถ เป็นต้น 2) แบบแผนความสัมพันธ์ของตัวแปรหรือสมการทางคณิตศาสตร์ที่รู้จักกันในชื่อที่เรียกว่า Mathematical model 3) แผนภาพที่แสดงองค์ประกอบการทำงานของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง รูปแบบในความหมายนี้ บางทีเรียกว่า ภาพย่อส่วนของทฤษฎีหรือแนวคิดในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เช่น รูปแบบการสอน รูปแบบการบริหาร เป็นต้น

ทิศนา แคมมณี (2555: 220) กล่าวว่า รูปแบบ เป็นรูปธรรมของความคิดที่เป็นนามธรรม ซึ่งบุคคลแสดงออกมาในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง เช่น เป็นคำอธิบาย เป็นแผนผัง ไดอะแกรม หรือแผนภาพ เพื่อช่วยให้ตนเองหรือบุคคลอื่นสามารถเข้าใจได้ชัดเจนขึ้น

สรุปได้ว่า รูปแบบ หมายถึง แบบแผนทางความคิดที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ และอธิบายลำดับขั้นตอนขององค์ประกอบให้สามารถเข้าใจได้ง่าย

1.2 ประเภทของรูปแบบ

สมิธ; และคนอื่น ๆ (Smith; et al. 1980: 461) ได้จำแนกประเภทของรูปแบบออกได้ดังนี้

1. รูปแบบทางกายภาพ (Physical model) ได้แก่

1.1 รูปแบบคล้ายของจริง (Iconic model) มีลักษณะคล้ายของจริง

1.2 รูปแบบเสมือนของจริง (Analog model) มีลักษณะคล้ายปรากฏการณ์จริง

2. รูปแบบทางสัญลักษณ์ (Symbolic model) ได้แก่

2.1 รูปแบบข้อความ (Verbal model) หรือรูปแบบเชิงคุณภาพ (Qualitative model) เป็นการใช้อธิบายความปกติธรรมดาในการอธิบายโดยย่อ

2.2 รูปแบบทางคณิตศาสตร์ (Mathematical model) หรือรูปแบบเชิงปริมาณ (Quantitative model)

คีวิส (วาร์ เพ็งสวัสดิ์. 2553: 4; อ้างอิงจาก Keeves. 1988: 561-565) ได้แบ่งประเภทของรูปแบบออกเป็น 4 ประเภท คือ

1. รูปแบบเชิงเปรียบเทียบ (Analogue model) เป็นรูปแบบเชิงกายภาพ ส่วนใหญ่ใช้ในด้านวิทยาศาสตร์ที่ใช้ในการเปรียบเทียบปรากฏการณ์ซึ่งเป็นรูปธรรม เพื่อสร้างความเข้าใจในปรากฏการณ์ที่เป็นนามธรรม เช่น รูปแบบในการทำนายจำนวนนักเรียนที่จะเข้าสู่ระบบโรงเรียน สร้างขึ้นโดยเปรียบเทียบกับการเปิดน้ำเข้าและปล่อยน้ำออกจากถัง นักเรียนที่จะเข้าสู่ระบบเปรียบเสมือนกับน้ำที่ไหลเข้าถัง นักเรียนที่จะออกจากระบบเปรียบเสมือนกับน้ำที่ไหลออกจากถัง ดังนั้นนักเรียนที่คงอยู่ในระบบจึงเท่ากับนักเรียนที่เข้าสู่ระบบลบด้วยนักเรียนที่ออกจากระบบ เป็นต้น จุดมุ่งหมายของรูปแบบก็เพื่ออธิบายการเปลี่ยนแปลงประชากรนักเรียนของโรงเรียน

2. รูปแบบเชิงข้อความ (Semantic model) เป็นรูปแบบที่ใช้ภาษาเป็นสื่อในการบรรยายหรืออธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาด้วยภาษา แผนภูมิ หรือรูปภาพ เพื่อให้เห็นโครงสร้างทางความคิด องค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของปรากฏการณ์นั้น ๆ และใช้ข้อความในการอธิบาย เพื่อให้เกิดความกระจ่างมาก

ขึ้น แต่จุดอ่อนของรูปแบบประเภทนี้ คือ ขาดความชัดเจนแน่นอน ทำให้ยากแก่การทดสอบรูปแบบ อย่างไรก็ตาม มีการนำรูปแบบนี้ไปใช้กับการศึกษามากขึ้น เช่น รูปแบบการเรียนรู้ในโรงเรียน

3. รูปแบบเชิงคณิตศาสตร์ (Mathematical model) เป็นรูปแบบที่ใช้แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบหรือตัวแปร โดยสัญลักษณ์ทางคณิตศาสตร์ ปัจจุบันมีแนวโน้มว่าจะนำไปใช้ในด้านพฤติกรรมศาสตร์มากขึ้น โดยเฉพาะในการวัดและประเมินผลทางการศึกษา รูปแบบทางคณิตศาสตร์นี้ส่วนมากพัฒนามาจากรูปแบบเชิงข้อความ

4. รูปแบบเชิงสาเหตุ (Causal model) เป็นรูปแบบที่เริ่มมาจากการนำเทคนิคการวิเคราะห์เส้นทาง (Path analysis) ในการศึกษาเกี่ยวกับพันธุศาสตร์ รูปแบบเชิงสาเหตุทำให้สามารถศึกษาความสัมพันธ์ที่มีตัวแปรสลับซับซ้อนได้ แนวคิดสำคัญของรูปแบบนี้ คือ ต้องสร้างขึ้นจากทฤษฎีที่เกี่ยวข้องหรืองานวิจัยที่มีมาแล้ว รูปแบบจะเขียนในลักษณะสมการเส้นตรง แต่ละสมการแสดงความสัมพันธ์เชิงเหตุผลระหว่างตัวแปร จากนั้นมีการเก็บรวบรวมข้อมูลในสภาพการณ์ที่เป็นจริง เพื่อทดสอบรูปแบบ รูปแบบเชิงสาเหตุนี้แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ

4.1 รูปแบบระบบเส้นเดียว (Recursive model) เป็นรูปแบบที่แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรด้วยเส้นโยที่มีทิศทางของการเป็นสาเหตุในทิศทางเดียว โดยไม่มีความสัมพันธ์ย้อนกลับ

4.2 รูปแบบระบบเส้นคู่ (Non-recursive model) คือ รูปแบบที่แสดงถึงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปร โดยมีทิศทางความสัมพันธ์ของตัวแปรภายใน ตัวแปรตัวหนึ่งอาจเป็นทั้งตัวแปรเชิงเหตุและเชิงผลพร้อมกัน จึงมีทิศทางย้อนกลับได้

แคปแลน (ทิตนา เขมมณี. 2555: 220-221; อ้างอิงจาก Kaplan. 1964) กล่าวว่า รูปแบบที่ใช้กันอยู่ทั่วไปมี 5 แบบ คือ

1. รูปแบบเชิงเปรียบเทียบ (Analogue model) ได้แก่ ความคิดที่แสดงออกในลักษณะของการเปรียบเทียบสิ่งต่างๆ อย่างน้อย 2 สิ่งขึ้นไป รูปแบบนี้ใช้กันมากทางด้านวิทยาศาสตร์กายภาพ สังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์

2. รูปแบบเชิงภาษา (Semantic model) ได้แก่ ความคิดที่แสดงออกผ่านทางการใช้ภาษา (พูดและเขียน) รูปแบบนี้ใช้กันมากทางด้านศึกษาศาสตร์

3. รูปแบบเชิงคณิตศาสตร์ (Mathematical model) ได้แก่ ความคิดที่แสดงออกผ่านทางสูตรคณิตศาสตร์ ซึ่งส่วนมากจะเกิดขึ้นหลังได้รูปแบบเชิงภาษาแล้ว

4. รูปแบบเชิงแผนผัง (Schematic model) ได้แก่ ความคิดที่แสดงออกผ่านทางแผนผัง แผนภาพ ไต่อะแกรม กราฟ เป็นต้น

5. รูปแบบเชิงสาเหตุ (Causal model) ได้แก่ ความคิดที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรต่างๆ ของสภาพการณ์/ปัญหาใด ๆ รูปแบบด้านศึกษาศาสตร์ส่วนใหญ่มักเป็นแบบนี้

สรุปได้ว่า การแบ่งประเภทของรูปแบบ สามารถแบ่งได้หลายลักษณะ เช่น รูปแบบทางกายภาพ รูปแบบทางสัญลักษณ์ รูปแบบเชิงเปรียบเทียบ รูปแบบเชิงสาเหตุ รูปแบบเชิงภาษา เป็นต้น ซึ่งขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ในการอธิบายรูปแบบนั้น ๆ

1.3 องค์ประกอบของรูปแบบ

โดยทั่วไป รูปแบบมักจะไม่มีองค์ประกอบที่ชัดเจนตายตัวว่าต้ององค์ประกอบด้วยอะไรบ้าง ขึ้นอยู่กับลักษณะเฉพาะของเรื่องที่ผู้สนใจจะศึกษา มีผู้ให้แนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของรูปแบบ ดังนี้

คีวิส (ทิตนา แชมมณี. 2555: 220; อ้างอิงจาก Keeves. 1997: 386-387) กล่าวว่า รูปแบบโดยทั่วไปมีองค์ประกอบที่สำคัญ ดังนี้

1. รูปแบบจะต้องนำสู่การทำนาย (Prediction) ผลที่ตามมาซึ่งสามารถพิสูจน์ทดสอบได้ กล่าวคือสามารถนำไปสร้างเครื่องมือเพื่อไปพิสูจน์ทดสอบได้
2. โครงสร้างของรูปแบบจะต้องประกอบด้วยความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (Causal relationship) ซึ่งสามารถอธิบายปรากฏการณ์/เรื่องนั้นได้
3. รูปแบบจะต้องสามารถช่วยสร้างจินตนาการ (Imagination) ความคิดยอด (Concept) และความสัมพันธ์ (Interrelations) รวมทั้งช่วยขยายขอบเขตของการสืบเสาะความรู้
4. รูปแบบควรจะประกอบด้วยความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง (Structure relationships) มากกว่าความสัมพันธ์เชิงเชื่อมโยง (Associative relationships)

บราวน์; & โมเดิร์ก (Brown; & Moderg. 1980: 16-17) ได้สังเคราะห์รูปแบบมาจากแนวคิดเชิงระบบ (System approach) กับหลักการบริหารตามสถานการณ์ (Contingency approach) กล่าวว่าองค์ประกอบของรูปแบบประกอบด้วย 1) สภาพแวดล้อม (Environment) 2) เทคโนโลยี (Technology) 3) โครงสร้าง (Structure) 4) กระบวนการจัดการ (Management process) และ 5) การตัดสินใจสั่งการ (Decision making)

ทิตนา แชมมณี (2555: 221-222) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบของรูปแบบทั่วไปจะมีองค์ประกอบสำคัญ ๆ ดังนี้

1. มีปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อที่เป็นพื้นฐานหรือเป็นหลักของรูปแบบนั้น ๆ
2. มีการบรรยายและอธิบายสภาพหรือลักษณะของรูปแบบที่สอดคล้องกับหลักการ
3. มีการจัดระบบ คือ มีการจัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบระบบ ให้สามารถนำไปสู่เป้าหมายของระบบหรือกระบวนการนั้น ๆ
4. มีการอธิบายหรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการสอนต่าง ๆ อันจะช่วยในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้เกิดประสิทธิภาพขึ้น

สรุปได้ว่า องค์ประกอบของรูปแบบจะมีองค์ประกอบของโครงสร้างที่มีความสัมพันธ์กัน ซึ่งขึ้นอยู่กับปัจจัยหรือตัวแปรที่ต้องการศึกษา

1.4 การประเมินรูปแบบ

มีผู้ให้แนวคิดเกี่ยวกับวิธีการประเมินรูปแบบไว้หลายท่าน ดังนี้

การประเมินรูปแบบ ที่พัฒนาขึ้นโดยคณะกรรมการร่วมในการกำหนดมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) ประกอบด้วย 4 มาตรฐาน (Stufflebeam. 2000: 447- 448) คือ

1. มาตรฐานด้านความเป็นประโยชน์ (Utility standards) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้แน่ใจว่า การประเมินนั้นจะให้สารสนเทศที่จำเป็นตรงกับวัตถุประสงค์ของผู้ใช้
2. มาตรฐานด้านความเป็นไปได้ (Feasibility standards) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้แน่ใจว่า การประเมินนั้นจะสอดคล้องความเป็นจริง สามารถปฏิบัติได้จริง มีความละเอียดรอบคอบ และมีความประหยัด
3. มาตรฐานด้านความเหมาะสม (Propriety standards) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้แน่ใจว่า การประเมินนั้นจะดำเนินการถูกต้องตามหลักกฎหมาย ตามหลักจริยธรรม และคำนึงถึงความปลอดภัยของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการประเมิน
4. มาตรฐานด้านความถูกต้อง (Accuracy standards) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้แน่ใจว่า การประเมินนั้นจะต้องมีความเปิดเผย และมีการใช้เทคนิควิธีการที่ให้สารสนเทศเพียงพอเกี่ยวกับคุณลักษณะที่กำหนด ความคุ้มค่าหรือคุณค่าของโครงการที่ถูกประเมิน

วาร์โธ เพ็งสวัสต์ (2553: 10-11) ได้กล่าวถึงการประเมินรูปแบบไว้ว่า ภายหลังจากที่ได้พัฒนารูปแบบขึ้นมาแล้วจำเป็นต้องทดสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบ เพราะรูปแบบที่พัฒนาขึ้นถึงแม้จะพัฒนาโดยมีรากฐานจากทฤษฎี แนวคิดและผลการวิจัยที่ผ่านมา แต่ก็ยังเป็นเพียงรูปแบบตามสมมติฐาน ซึ่งจำเป็นที่จะต้องตรวจสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบว่ามีความเหมาะสมหรือไม่ การประเมินรูปแบบสามารถทำได้ 4 ลักษณะ ดังนี้

1. การประเมินตามมาตรฐานที่กำหนด ที่พัฒนาขึ้นโดยคณะกรรมการร่วมในการกำหนดมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) ประกอบด้วย 4 มาตรฐานคือ มาตรฐานด้านความเป็นประโยชน์ (Utility standards) มาตรฐานด้านความเป็นไปได้ (Feasibility standards) มาตรฐานด้านความเหมาะสม (Propriety standards) และมาตรฐานด้านความถูกต้อง (Accuracy standards)

2. การประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิ การทดสอบรูปแบบในบางเรื่องไม่สามารถกระทำได้โดยข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยการประมาณค่าพารามิเตอร์ของรูปแบบ แต่งานวิจัยบางเรื่องต้องการความละเอียดอ่อนมากกว่าการได้ตัวเลขแล้วนำมาสรุปผล ซึ่งไอล์เนอร์ (วาร์โธ เพ็งสวัสต์, 2553: 10; อ้างอิงจาก Eisner, 1976: 192-193) ได้เสนอแนวคิดการประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิไว้ดังนี้

- 2.1 การประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิ จะเน้นการวิเคราะห์และวิจารณ์อย่างลึกซึ้งเฉพาะในประเด็นที่ถูกพิจารณา ซึ่งไม่จำเป็นต้องเกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์ หรือผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจเสมอไป แต่อาจจะผสมผสานกับปัจจัยต่าง ๆ โดยการพิจารณาตามวิจารณ์ญาณของผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับข้อมูลคุณภาพ ประสิทธิภาพของสิ่งที่ทำการประเมิน

- 2.2 รูปแบบประเมินที่เป็นความชำนาญเฉพาะด้าน (Specialization) ในเรื่องที่จะประเมินโดยพัฒนาจากรูปแบบวิจารณ์งานศิลปะ (Art criticism) มีความละเอียดอ่อนลึกซึ้งและต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญระดับสูงมาเป็นผู้วินิจฉัย เนื่องจากเป็นการวัดคุณค่า ไม่อาจประเมินด้วยเครื่องวัดใดๆ และจะต้องใช้ความรู้ความสามารถของผู้ประเมินอย่างแท้จริง แนวคิดนี้ได้นำมาประยุกต์ใช้ในการศึกษาระดับสูงมากขึ้น ทั้งนี้เพราะองค์ความรู้เฉพาะ

สาขาวิชานั้น ผู้ที่ศึกษาเรื่องนั้น ๆ จริง ๆ จึงจะทราบและเข้าใจอย่างลึกซึ้ง ดังนั้น ในวงการอุดมศึกษา จึงนิยมนำเอา รูปแบบนี้มาใช้ในเรื่องที่ต้องการความลึกซึ้งและความเชี่ยวชาญเฉพาะทางสูง

2.3 รูปแบบที่ใช้ตัวบุคคล คือ ผู้ทรงคุณวุฒิเป็นเครื่องมือในการประเมินโดยให้ความเชื่อถือว่ามีผู้ทรงคุณวุฒิที่เที่ยงธรรมและมีดุลยพินิจที่ดี ทั้งนี้มาตรฐานและเกณฑ์พิจารณาต่าง ๆ นั้นจะขึ้นอยู่กับประสบการณ์และความชำนาญของผู้ทรงคุณวุฒินั่นเอง

2.4 รูปแบบที่ยอมให้ความยืดหยุ่น กระบวนการทำงานของผู้ทรงคุณวุฒิเป็นไปตามอัธยาศัยและความถนัดของแต่ละคน นับตั้งแต่การกำหนดประเด็นพิจารณา การบ่งชี้ข้อมูลที่ต้องการการเก็บรวบรวม การประมวลผล การวินิจฉัยข้อมูล ตลอดจนวิธีการนำเสนอ

3. การประเมินโดยการสำรวจความคิดเห็นของบุคคลที่เกี่ยวข้อง มักจะใช้กับการพัฒนารูปแบบโดยใช้เทคนิคเดลฟาย เมื่อผู้วิจัยได้พัฒนารูปแบบโดยใช้เทคนิคเดลฟายเสร็จเรียบร้อยแล้วผู้วิจัยจะนำรูปแบบที่พัฒนาขึ้นในรอบสุดท้ายมาจัดทำเป็นแบบสอบถามที่มีลักษณะเป็นแบบประมาณค่า (Rating scale) เพื่อนำไปสำรวจความคิดเห็นของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบ

4. การประเมินโดยการทดลองใช้รูปแบบ ผู้วิจัยจะนำรูปแบบที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้จริงกับกลุ่มเป้าหมาย มีการดำเนินกิจกรรมอย่างครบถ้วน ผู้วิจัยจะนำข้อค้นพบที่ได้จากการประเมินไปปรับปรุงรูปแบบต่อไป

สรุปได้ว่า การประเมินรูปแบบทำได้หลายลักษณะ เช่น การประเมินโดยใช้มาตรฐานการประเมิน 4 มาตรฐาน การประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิ การประเมินโดยการสำรวจความคิดเห็นของบุคคลที่เกี่ยวข้อง และการประเมินโดยการนำไปทดลองใช้

2. สมรรถนะ

2.1 แนวคิดเกี่ยวกับสมรรถนะ

ในปัจจุบันแนวคิดเกี่ยวกับสมรรถนะได้รับความสนใจเป็นอย่างมากจากองค์กรต่าง ๆ ทั้งในภาครัฐและเอกชน จากการสำรวจของบริษัทด้านการจัดการชื่อ Bain & Company ที่ได้เก็บข้อมูลจาก 708 บริษัททั่วโลก พบว่า ระบบสมรรถนะเป็นเครื่องมือการบริหารสมัยใหม่ที่บริษัทต่าง ๆ นิยมนำมาใช้ปรับปรุงการจัดการ และได้รับความพึงพอใจสูงสุดเป็นอันดับ 3 นอกจากนี้ มากกว่าครึ่งหนึ่งของบริษัทที่ติดอันดับ Fortune 500 ได้ใช้ระบบสมรรถนะในการจัดการทรัพยากรมนุษย์ในองค์กรของตน จึงมีผู้สนใจศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการนำหลักการของสมรรถนะมาปรับให้เพิ่มมากขึ้น (ชูชัย สมิติทิโร. 2556: 101)

แนวคิดเรื่องสมรรถนะ แม็คเคลแลนด์ (McClelland) อธิบายด้วยโมเดลภูเขาน้ำแข็ง (Iceberg model) ว่าคุณลักษณะของบุคคลเปรียบเสมือนภูเขาน้ำแข็ง กล่าวคือ สิ่งที่อยู่เบื้องหลังและส่งผลต่อพฤติกรรม การปฏิบัติงานของบุคคลแต่ละคนเปรียบได้กับภูเขาน้ำแข็ง ซึ่งประกอบด้วย 2 ส่วน คือ ส่วนที่ลอยอยู่เหนือน้ำ และส่วนที่อยู่ใต้น้ำ (Management Study Guide. 2017: Online)



ภาพประกอบ 2 โมเดลภูเขาน้ำแข็ง (Iceberg model)

ที่มา: Management Study Guide. 2017. Online

1. ส่วนที่ลอยอยู่เหนือน้ำ เป็นส่วนที่มองเห็น และสามารถพัฒนาได้ง่าย ได้แก่ ความรู้ (Knowledge) ทักษะหรือความสามารถต่าง ๆ (Skills) ที่แต่ละบุคคลมี

1.1 ความรู้ (Knowledge) เป็นความรู้ในเนื้อหาวิชาหรือสารสนเทศที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงาน ซึ่งได้มาจากการศึกษาเรียนรู้และประสบการณ์

1.2 ทักษะหรือความสามารถต่าง ๆ (Skills) เป็นความสามารถในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้เป็นอย่างดี

2. ส่วนที่อยู่ใต้น้ำ เป็นส่วนที่ใหญ่กว่าและมองเห็นได้ยาก ซึ่งส่งผลต่อพฤติกรรมกรปฏิบัติงานของบุคคลแต่ละคนเป็นอย่างมาก อีกทั้งยังเป็นส่วนที่พัฒนาได้ยาก ได้แก่ ค่านิยม (Values) แรงจูงใจ (Motives) อุปนิสัย (Traits) และภาพลักษณ์ของตนเอง (Self image)

2.1 ค่านิยม (Values) คือ ความรู้สึกนึกคิดของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับความปรารถนา คุณค่าและความถูกต้องของสังคม

2.2 แรงจูงใจ (Motives) คือ พลังขับเคลื่อนที่เกิดภายในจิตใจของบุคคล ซึ่งจะส่งผลกระทบต่อการกระทำของบุคคลนั้น

2.3 อุปนิสัย (Traits) คือ ลักษณะนิสัยใจคอของบุคคลที่เป็นพฤติกรรมถาวร เป็นความเคยชิน หรือพฤติกรรมซ้ำ ๆ ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งที่กำหนดวิธีการปฏิบัติหรือการตอบสนองอย่างคงที่

2.4 ภาพลักษณ์ของตนเอง (Self image) คือ ลักษณะนิสัยหรือภาพลักษณ์ส่วนบุคคล เช่น ความยึดหยุ่น การควบคุมตนเอง

สรุปได้ว่า พฤติกรรมในการทำงานของบุคคลขึ้นอยู่กับคุณลักษณะที่บุคคลมีอยู่ ซึ่งอธิบายด้วยโมเดลภูเขาน้ำแข็ง คือ ส่วนที่ลอยเหนือน้ำ เป็นความรู้ ทักษะ ความสามารถ และส่วนที่อยู่ใต้น้ำ เป็นคุณลักษณะอื่น ๆ ของบุคคล เช่น ค่านิยม แรงจูงใจ อุปนิสัย และภาพลักษณ์ของตนเอง

2.2 ความหมายของสมรรถนะ

สมรรถนะ ตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า Competence หรือ Competency ได้มีนักการศึกษาให้ความหมายของคำว่า “สมรรถนะ” ไว้หลายลักษณะ ดังนี้

วูดรูล์ฟฟ์ (Woodruffe. 1992: 17) กล่าวว่า สมรรถนะ หมายถึง กลุ่มของพฤติกรรมตามความต้องการของตำแหน่งงานที่จะนำไปสู่ความสำเร็จในงานและหน้าที่ ซึ่งประกอบด้วย ความรู้ ทักษะและแรงจูงใจหรือคุณลักษณะของบุคคลนั้น

ลอยด์; และคูก (Lloyd; & Cook. 1993: 14) กล่าวว่า สมรรถนะ เป็นความสามารถที่จะปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ตามความคาดหวัง

สเปนเซอร์ (Spencer. 1993: 6) กล่าวว่า สมรรถนะ หมายถึง คุณลักษณะพื้นฐานที่มีอยู่ภายในตัวบุคคล ซึ่งมีความสัมพันธ์กับประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานตามหน้าที่ความรับผิดชอบให้ประสบผลสำเร็จ

อนุชา เพ็งสุวรรณ (2549: 22) กล่าวว่า สมรรถนะ เป็นสิ่งที่มีอยู่ภายในตัวบุคคล และมีความเกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานในฐานะเป็นปัจจัยสำคัญที่ผลักดันให้การปฏิบัติงานบรรลุผลสำเร็จ ตลอดจนตอบสนองวิสัยทัศน์และภารกิจที่นำไปสู่ผลสัมฤทธิ์ขององค์กรในที่สุด

มาฆมาส กาญจนการ (2549: 10) กล่าวว่า สมรรถนะ หมายถึง คุณลักษณะที่จำเป็นในการปฏิบัติงานของบุคคล ได้แก่ ความรู้ ทักษะ ความสามารถ และคุณลักษณะอื่น ๆ เช่น อุปนิสัย ทัศนคติ ภาพลักษณ์ของตนเอง บุคลิกภาพ เป็นต้น ซึ่งสามารถวัดได้จากพฤติกรรมที่แสดงออกมาให้เห็น และต้องมีความเหมาะสม สอดคล้องกับองค์กร เพื่อให้การปฏิบัติงานในหน้าที่ของบุคคลเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลสูงสุด รวมถึงต้องสามารถจำแนกความแตกต่างระหว่างบุคคลที่มีผลการปฏิบัติงานสูงออกจากบุคคลอื่นได้อย่างเป็นเหตุเป็นผล

สำนักงานข้าราชการพลเรือน (2553: 3) กล่าวว่า สมรรถนะ หมายถึง คุณลักษณะเชิงพฤติกรรมที่เป็นผลมาจากความรู้ทักษะ/ ความสามารถ และคุณลักษณะอื่น ๆ ที่ทำให้บุคคลสามารถสร้างผลงานได้โดดเด่นกว่าเพื่อนร่วมงานอื่น ๆ ในองค์กร

ชูชัย สมิทธิไกร (2556: 102) กล่าวว่า สมรรถนะ หมายถึง คุณลักษณะที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานของบุคคล และมีความเหมาะสมสอดคล้องกับวิสัยทัศน์ ค่านิยม และเป้าหมายขององค์กร ซึ่งทำให้การปฏิบัติงานของบุคคลเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า สมรรถนะ หมายถึง คุณลักษณะที่มีอยู่ภายในตัวบุคคล ได้แก่ ความรู้ ทักษะ ความสามารถ และคุณลักษณะอื่น ๆ ซึ่งสามารถวัดได้และสอดคล้องกับวิสัยทัศน์ ค่านิยมขององค์กร เพื่อให้การปฏิบัติงานในหน้าที่ของบุคคลบรรลุตามเป้าหมาย

2.3 ประเภทของสมรรถนะ

เทียน ทองแก้ว (2545: 35-43) ได้แบ่งประเภทของสมรรถนะเป็น 5 ประเภท คือ

1. สมรรถนะส่วนบุคคล (Personal competencies) หมายถึง สมรรถนะที่แต่ละคนมี เป็นความสามารถเฉพาะตัวที่คนอื่นไม่สามารถลอกเลียนแบบได้

2. สมรรถนะเฉพาะงาน (Job competencies) หมายถึง สมรรถนะของบุคคลกับการทำงานในตำแหน่งหรือบทบาทเฉพาะตัว

3. สมรรถนะองค์กร (Organization competencies) หมายถึง ความสามารถพิเศษเฉพาะองค์กรนั้นเท่านั้น

4. สมรรถนะหลัก (Core competencies) หมายถึง ความสามารถสำคัญที่บุคคลต้องมีหรือต้องทำเพื่อให้บรรลุผลตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

5. สมรรถนะในงาน (Functional competencies) หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่มีตามหน้าที่ที่รับผิดชอบ ตำแหน่งหน้าที่อาจเหมือนกัน แต่ความสามารถตามหน้าที่ต่างกัน

ณรงค์วิทย์ แสนทอง (2547: 10-11) ได้แบ่งประเภทของสมรรถนะตามแหล่งที่มา เป็น 3 ประเภท คือ

1. สมรรถนะหลัก (Core competency) หมายถึง บุคลิกลักษณะของคนที่อาจสะท้อนให้เห็นถึงความรู้ ทักษะ ทศนคติ ความเชื่อ และอุปนิสัยของคนในองค์กรโดยรวมที่จะช่วยสนับสนุนให้องค์กรบรรลุเป้าหมายตามวิสัยทัศน์ได้

2. สมรรถนะส่วนบุคคล (Personal competency) หมายถึง บุคลิกลักษณะของคนที่สะท้อนให้เห็นถึงความรู้ ทักษะ ทศนคติ ความเชื่อ และอุปนิสัยที่ทำให้บุคคลมีความสามารถในการทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้ดีโดดเด่นกว่าคนอื่น

3. สมรรถนะประจำกลุ่มงาน (Job competency) หมายถึง บุคลิกลักษณะของคนที่สะท้อนให้เห็นถึงความรู้ ทักษะ ทศนคติ ความเชื่อและอุปนิสัยที่จะช่วยส่งเสริมให้คน ๆ นั้นสามารถสร้างผลงานในการปฏิบัติงานตำแหน่งนั้น ๆ ได้สูงกว่ามาตรฐาน

สถาบันดำรงราชานุภาพ (2549 :33) ได้แบ่งประเภทของสมรรถนะออกเป็น 3 ประเภท คือ

1. สมรรถนะของบุคคล (Personal competencies) เป็นความสามารถที่มีเฉพาะตัวของบุคคลหรือกลุ่มบุคคลเท่านั้น เช่น ความสามารถในการวาดภาพของศิลปิน การแสดงกายกรรม ซึ่งเป็นความสามารถเฉพาะตัวที่ยากต่อการลอกเลียนแบบ

2. สมรรถนะของงาน (Job competencies) เป็นความสามารถเฉพาะบุคคลที่ตำแหน่งหรือบทบาทนั้น ๆ ต้องการ เพื่อทำงานบรรลุความสำเร็จตามที่กำหนดไว้ เช่น ความสามารถในการเป็นผู้นำทีมงาน ความสามารถในการวิเคราะห์วิจัยในตำแหน่งด้านวิชาการ เป็นความสามารถที่สามารถฝึกฝนและพัฒนาได้

3. สมรรถนะขององค์กร (Organization competencies) เป็นความสามารถที่เป็นลักษณะเฉพาะขององค์กรที่มีส่วนทำให้องค์กรนั้นไปสู่ความสำเร็จ เช่น บริษัทซัมซุง เป็นองค์กรที่มีความสามารถในการผลิตเครื่องโทรศัพท์มือถือชั้นนำของโลก

ชูชัย สมิทธิไกร (2556: 104) แบ่งประเภทของสมรรถนะออกเป็น 3 ประเภท คือ

1. สมรรถนะหลัก (Core competency) คือ สมรรถนะที่ทุกคนในองค์กรต้องมีเหมือนกันทุกคน ไม่ว่าจะอยู่ในสายงานใดหรือตำแหน่งใด เช่น การทำงานเป็นทีม ความซื่อสัตย์ การมุ่งผลสัมฤทธิ์

2. สมรรถนะตามสายงาน (Functional competency) คือ สมรรถนะที่เป็นความรู้ ความสามารถ ทักษะ ที่จำเป็นในการปฏิบัติงานตามสายงานหนึ่ง ๆ

3. สมรรถนะตามบทบาท (Role competency) คือ สมรรถนะที่บุคลากรในระดับบริหารจำเป็นต้องมี เพื่อให้สามารถปฏิบัติหน้าที่และบทบาทการเป็นผู้บริหารได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สรุปได้ว่า ประเภทของสมรรถนะสามารถแบ่งออกเป็น 4 ประเภท คือ สมรรถนะหลัก สมรรถนะส่วนบุคคล สมรรถนะตามสายงาน และสมรรถนะขององค์กร

2.4 องค์ประกอบของสมรรถนะ

แม็คเคลลีแลนด์ (เชวรัตน์ เตมียกุล. 2552: 24; อ้างอิงจาก McClelland. 1973) กล่าวถึง องค์ประกอบของสมรรถนะว่า มี 5 ส่วน คือ

1. ความรู้ (Knowledge) คือ ความรู้เฉพาะในเรื่องที่ต้องรู้ เป็นความรู้ที่เป็นสาระสำคัญ เช่น ความรู้ด้านเครื่องยนต์ เป็นต้น

2. ทักษะ (Skill) คือ สิ่งที่ต้องการให้ทำได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น ทักษะทางคอมพิวเตอร์ ทักษะทางการถ่ายทอดความรู้ เป็นต้น ทักษะที่เกิดขึ้นนั้นมาจากพื้นฐานความรู้ และความสามารถที่ปฏิบัติได้อย่างคล่องแคล่ว

3. ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเอง (Self-concept) คือ เจตคติ ค่านิยม และความคิดเห็นเกี่ยวกับภาพลักษณ์ของตนหรือสิ่งที่บุคคลเชื่อว่าตนเองเป็น เช่น ความมั่นใจในตนเอง เป็นต้น

4. บุคลิกลักษณะประจำตัวของบุคคล (Traits) เป็นสิ่งที่อธิบายถึงบุคคลนั้น เช่น คนที่น่าเชื่อถือและไว้วางใจได้ เป็นต้น

5. แรงจูงใจ / เจตคติ (Motives / Attitude) เป็นแรงจูงใจหรือแรงขับภายใน ซึ่งทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมที่มุ่งไปสู่เป้าหมายหรือมุ่งสู่ความสำเร็จ เป็นต้น

สุกัญญา รัศมีธรรมโชติ (2547: 49-50) กล่าวว่า สมรรถนะประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการดังนี้

1. ทักษะ หมายถึง สิ่งที่บุคคลกระทำได้และฝึกปฏิบัติเป็นประจำจนเกิดความชำนาญ

2. ความรู้ หมายถึง ความรู้เฉพาะด้านของบุคคล

3. แรงจูงใจ หมายถึง แรงขับภายในซึ่งทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมที่มุ่งไปสู่สิ่งที่เป็นเป้าหมาย

ชูชัย สมितिไกร (2556: 106-108) กล่าวว่า สมรรถนะประกอบด้วยองค์ประกอบ 5 ด้าน ดังต่อไปนี้

1. แบบจำลองสมรรถนะ (Competency model) เป็นกรอบแนวคิดที่จะแสดงให้เห็นถึงความเชื่อมโยงและเหตุผลของการทำระบบสมรรถนะของหน่วยงาน ซึ่งจะเริ่มต้นจากการนำวิสัยทัศน์ พันธกิจ กลยุทธ์ และปัจจัยแวดล้อมมาเป็นตัวตั้ง เพื่อเป็นหลักในการพิจารณาว่า เมื่อองค์กรมีวิสัยทัศน์ พันธกิจ กลยุทธ์ และเป้าหมายเป็นเช่นนั้นแล้ว สมรรถนะขององค์กรต้องเป็นอย่างไร เพื่อให้องค์กรสามารถตอบสนองต่อวิสัยทัศน์ พันธกิจ กลยุทธ์ และเป้าหมายดังกล่าว

2. ประเภทของสมรรถนะ (Competency categories) ประกอบด้วย สมรรถนะหลัก สมรรถนะตามสายงาน และสมรรถนะตามบทบาท

3. ชื่อและนิยามของสมรรถนะ (Competency name and definition) สมรรถนะแต่ละด้านต้องมีชื่อเรียกและคำนิยามที่ชัดเจน เพื่อสื่อให้ผู้ที่เกี่ยวข้องเข้าใจตรงกัน

4. ระดับความเชี่ยวชาญ (Proficiency scale) คือระดับของความสามารถ หรือระดับพฤติกรรมของสมรรถนะในแต่ละด้าน ซึ่งจะนำไปใช้เป็นหลักในการกำหนดว่าบุคลากรในองค์การจำเป็นต้องมีความเชี่ยวชาญในสมรรถนะแต่ละด้านมากน้อยเพียงไร

5. ตัวชี้วัดเชิงพฤติกรรม (Behavioral indicators) คือสิ่งที่บ่งบอกว่าบุคลากรแต่ละคนมีระดับความเชี่ยวชาญหรือระดับของพฤติกรรมอยู่ในระดับที่ต้องการหรือไม่

สรุปได้ว่า องค์ประกอบของสมรรถนะ ประกอบด้วย ความรู้ ทักษะ ความสามารถ และเจตคติ

3. การประเมินความต้องการจำเป็น

3.1 ความหมายของการประเมินความต้องการจำเป็น

สำหรับความหมายของการประเมินความต้องการจำเป็น (Needs Assessment) มีผู้ให้ความหมายไว้หลากหลาย ดังนี้

วิทกิน (Witkin. 1984: 2) กล่าวว่า การประเมินความต้องการจำเป็น หมายถึง กระบวนการที่เป็นระบบที่นำมาใช้เพื่อกำหนดความแตกต่างระหว่างสภาพที่เป็นอยู่กับสภาพที่มุ่งหวังโดยเน้นความแตกต่างของผลลัพธ์ (Outcome gaps) และนำมาจัดเรียงลำดับ และเลือกความต้องการจำเป็นมาแก้ไข

ราวดา; และคลูซี่ (Rouda; & Klusy. 1995: 255-257) กล่าวว่า การประเมินความต้องการจำเป็น เป็นการสำรวจที่เป็นระบบของสิ่งที่เป็นอยู่กับสิ่งที่ควรจะเป็น เพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของบุคคล และ/หรือองค์การ

แม็คคาสลิน; และทิบซินด้า (McCaslin; & Tibezenia. 1997: 33) กล่าวว่า การประเมินความต้องการจำเป็น เป็นกระบวนการที่เป็นระบบสำหรับการจัดลำดับความสำคัญและการตัดสินใจที่สัมพันธ์กับการวางแผนการพัฒนาและการปฏิบัติการในโครงการ การประเมินความต้องการจำเป็น เป็นการกำหนดช่องว่างระหว่างสิ่งที่เป็นอยู่กับสิ่งที่ควรจะเป็นของผลลัพธ์ของโครงการและจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นนั้น โดยเน้นการตัดสินใจจากการจัดลำดับความสำคัญบนพื้นฐานของข้อมูลที่ได้รับจากบุคคลที่น่าจะได้รับผลกระทบจากโครงการ

นุชสิทธิ์ จิตแก้ว (2553: 16) กล่าวว่า การประเมินความต้องการจำเป็น เป็นการตรวจสอบสภาพการดำเนินงานตามสภาพจริงในปัจจุบันว่ายังมีจุดใดบ้างที่ไม่เป็นตามเป้าหมาย และต้องได้รับการพัฒนาปรับปรุงแก้ไขให้บรรลุเป้าหมายในอนาคต ซึ่งเมื่อนำมาเปรียบเทียบกับตรวจสอบสภาพการดำเนินงานตามสภาพความต้องการหรือสภาพความคาดหวังแล้ว สภาพความคาดหวังสูงกว่าสภาพจริง จึงถือว่าเป็นความต้องการจำเป็นในการดำเนินงานนั้น ๆ

สุบิน ยุระรัช (2554 : 34) กล่าวว่า การประเมินความต้องการจำเป็น เป็นกระบวนการของการวิเคราะห์ช่องว่างหรือความแตกต่าง (Gap/discrepancy analysis) ระหว่างสภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน และสภาพที่ควรจะเป็น และมีการจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นว่าความต้องการจำเป็นอะไรสำคัญก่อนหลัง เพื่อนำผลมาใช้ประโยชน์ในการวางแผนกิจกรรมที่จะเกิดขึ้นในอนาคต

ลูวิมล ว่องวานิช (2558 : 62) กล่าวว่า การประเมินความต้องการจำเป็น หมายถึง กระบวนการประเมินเพื่อกำหนดความแตกต่างของสภาพที่เกิดขึ้นกับสภาพที่ควรจะเป็น โดยการระบุสิ่งที่ต้องการให้เกิดว่ามีลักษณะเช่นใด และประเมินสิ่งที่เกิดขึ้นจริงว่ามีลักษณะเช่นใด จากนั้นนำผลที่ได้มาวิเคราะห์ประเมินและสิ่งที่เกิดขึ้นจริงว่าสมควรเปลี่ยนแปลงอะไรบ้าง เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางบวก

สรุปได้ว่า การประเมินความต้องการจำเป็น หมายถึง กระบวนการของการวิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างสภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบันและสภาพที่ควรจะเป็น และมีการจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นเพื่อนำผลที่ได้มาใช้ประโยชน์ในการวางแผนโครงการในอนาคต

3.2 ขั้นตอนในการประเมินความต้องการจำเป็น

นักการศึกษาได้กำหนดขั้นตอนในการประเมินความต้องการจำเป็นไว้หลายแนวคิด ดังนี้

วิทกิน; และอัลสชัลด์ (ลูวิมล ว่องวานิช. 2558: 100; อ้างอิงจาก Witkin; & Altschuld. 2000) เห็นว่าการประเมินความต้องการจำเป็นคล้ายคลึงกับการประเมินแบบมีระบบที่เรียกว่า Three-phase plan โดยแบ่งขั้นตอนการประเมินความต้องการจำเป็นออกเป็น 3 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 ระยะก่อนการประเมินหรือระยะการสำรวจ เป็นระยะการเตรียมการก่อนการประเมินความต้องการจำเป็น ได้แก่ การกำหนดแผนการดำเนินงานโดยกำหนดขอบเขตหรือประเด็นของความต้องการจำเป็น การกำหนดจุดหมายของความต้องการจำเป็น แหล่งข้อมูล และการใช้ข้อมูล

ระยะที่ 2 การประเมินหรือระยะการเก็บรวบรวมข้อมูล เป็นระยะการเก็บข้อมูลและความคิดเห็นเกี่ยวกับความต้องการจำเป็น จัดลำดับความต้องการจำเป็น และวิเคราะห์หาสาเหตุ

ระยะที่ 3 หลังการประเมินหรือระยะการนำไปใช้ประโยชน์ เป็นระยะของการใช้ผลการประเมินความต้องการจำเป็นไปใช้ประโยชน์โดยการเชื่อมโยงข้อมูลและแผนการดำเนินงาน ได้แก่ การจัดลำดับความต้องการจำเป็นก่อนหลัง การหาแนวทางแก้ไขปัญหา การจัดทำแผนปฏิบัติงาน การนำเสนอข้อมูลกับผู้ตัดสินใจและผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย หรือนำไปใช้ประโยชน์ด้านอื่น ๆ

CARE ACT (ลูวิมล ว่องวานิช. 2558: 103; อ้างอิงจาก White. 2000) แนวคิดโครงการ CARE ACT ซึ่งเป็นหน่วยงานด้านการให้บริการและทรัพยากรด้านสุขภาพของกระทรวงที่ดูแลเกี่ยวกับโรค HIV/AIDS โดย White ได้กำหนดขั้นตอนการประเมินความต้องการจำเป็น 4 ขั้นตอน คือ

1. การวางแผนการประเมินความต้องการจำเป็น ได้แก่ การกำหนดขอบเขตของการประเมิน ผู้ใช้ประโยชน์จากการประเมิน งบประมาณ ระยะเวลา ขอบเขตความรับผิดชอบ การดึงชุมชนให้รับรู้และสนับสนุนการดำเนินงาน

2. การออกแบบการประเมินความต้องการจำเป็น ได้แก่ การศึกษาข้อมูล การกำหนดขอบข่ายข้อมูล การระบุกลุ่มผู้ใช้ข้อมูล การออกแบบเครื่องมือเก็บข้อมูล การเลือกวิธีการเก็บข้อมูล และกำหนดวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

3. การรวบรวมข้อมูล เป็นการรวบรวมข้อมูลตามแผนการดำเนินงานที่ได้ออกแบบไว้ โดยอาจจะจําเลือกกลุ่มตัวอย่าง วิธีการรวบรวมข้อมูลใช้ได้ทั้งแบบสอบถาม และการสัมภาษณ์หรือการใช้กระบวนการกลุ่ม

4. การวิเคราะห์และการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล เป็นการจัดระบบข้อมูลสารสนเทศ และนำเสนอผลด้วยวิธีที่เข้าใจง่าย

สุวิมล ว่องวานิช (2558 : 81-82) ได้จำแนกกระบวนการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นออกเป็น 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. การศึกษาสิ่งที่มุ่งหวัง (What should be)
 2. การศึกษาสภาพที่เป็นอยู่จริงในปัจจุบัน (What is)
 3. การวิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างสภาพที่มุ่งหวังกับสภาพที่เป็นอยู่จริง และจัดลำดับความสำคัญของผลที่เกิดขึ้น เพื่อระบุเป็นความต้องการจำเป็น
 4. การวิเคราะห์สาเหตุความต้องการจำเป็น และจัดลำดับความสำคัญของสาเหตุที่ทำให้เกิดความต้องการจำเป็น
 5. การศึกษาและการกำหนดแนวทางเพื่อแก้ไขปัญหาที่เกิดจากสาเหตุที่ทำให้เกิดความต้องการจำเป็น
- สรุปได้ว่า ขั้นตอนในการประเมินความต้องการจำเป็นควรประกอบด้วย การกำหนดวัตถุประสงค์และขอบเขตของการประเมิน การกำหนดวิธีการและเครื่องมือของการประเมิน การเก็บรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล การจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น การรายงานผลการประเมินและการใช้ผลการประเมินความต้องการจำเป็น

3.3 เทคนิคการจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น

การจัดลำดับความสำคัญ (Priority setting) ของความต้องการจำเป็น เป็นขั้นตอนสุดท้ายของการระบุความต้องการจำเป็น การวิเคราะห์สาเหตุ และการกำหนดแนวทางแก้ไขปัญหาคือจะทำให้การประเมินความต้องการจำเป็นมีความสมบูรณ์ สามารถนำไปใช้ในการวิเคราะห์หาสาเหตุและวิธีการแก้ไขต่อไป การจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น เป็นการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นแต่ละประเด็น จากนั้นนำความต้องการมาจัดเรียงลำดับตั้งแต่ความสำคัญมากไปหาความสำคัญน้อย เทคนิคการจัดลำดับ มี 2 วิธี คือ (สุวิมล ว่องวานิช. 2558 : 265-279)

1. เทคนิคการจัดลำดับสำหรับข้อมูลแบบการตอบสนองเดี่ยว

ข้อมูลแบบการตอบสนองเดี่ยวได้แก่ ข้อมูลที่ผู้ตอบเลือกตอบข้อความในแบบสอบถามเพียงส่วนเดียว โดยอาจถามว่า “ข้อความนี้มีความต้องการจำเป็นอยู่ในระดับใด” หรือ “ท่านมีความต้องการจำเป็นในด้านนี้มากน้อยเพียงใด” เป็นการกำหนดความต้องการจำเป็นตามนิยามการแก้ปัญหา (Solution definition) วิธีการจัดลำดับมี 3 วิธี คือ วิธีการจัดเรียงลำดับตามค่ามัธยฐานสำหรับมาตราแบบกลุ่ม (Category scales) วิธีการสร้างมาตราประมาณช่วงขนาด (Magnitude estimation scaling) และวิธีการกำหนดน้ำหนักคะแนนรายคู่ (Paired-weighting procedure)

2. เทคนิคการจัดลำดับสำหรับข้อมูลแบบตอบสนองคู่

รูปแบบของการให้ตอบข้อมูลแบบตอบสนองคู่ (Dual-response format) มักปรากฏในแบบสอบถามที่มีข้อความให้ตอบในรูปมาตราประมาณค่า โดยให้ระบุข้อมูลทั้งสองชุด คือ ระดับของสภาพที่เป็นอยู่และสภาพที่ควร

จะเป็น รูปแบบนี้สร้างขึ้นโดยมีพื้นฐานแนวคิดของการนิยามความต้องการจัดเป็นโมเดลความแตกต่าง (Discrepancy model) วิธีการจัดเรียงลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นนั้นมีหลายแบบ ในที่มีผู้วิจัยจะขอกล่าวถึงกลุ่มวิธีที่ใช้หลักประเมินความแตกต่าง ซึ่งเป็นวิธีนิยมใช้กันมาก เป็นวิธีที่มีรากฐานมาจากการประเมินความต้องการจำเป็นที่ใช้โมเดลความแตกต่าง ซึ่งมีการรวบรวมข้อมูลแบบการตอบสนองคู่จากมาตรวัดที่แสดงระดับความสำคัญ ($I=Importance$) ของข้อความนั้นเปรียบเสมือนค่าที่บอกระดับของ “What Should be” และมาตรวัดที่แสดงระดับที่รายการนั้นได้รับการตอบสนองหรือระดับสัมฤทธิ์ผล ($D=Degree of Success$) ที่เป็นอยู่ในขณะนั้นเปรียบเสมือนค่าที่บอกระดับของ “What is” สูตรในการคำนวณแต่ละวิธีมีดังนี้

2.1 วิธี Mean Difference Method (MDF) กำหนดโดยหาผลต่างของค่าเฉลี่ยของ I และค่าเฉลี่ยของ D บางคนเรียกวิธีนี้ว่า Rank Order of Difference Scores

$$MDF = I - D$$

ข้อดีของวิธีคือ สามารถวิเคราะห์ได้ง่ายไม่ต้องใช้สถิติขั้นสูง ข้อเสียคือ บางครั้งความจำเป็นหลายข้อมีความแตกต่างกัน ทำให้การตีความว่าเป็นความต้องการจำเป็นที่มีความสำคัญเท่ากัน โดยไม่ให้ความสำคัญกับระดับสภาพที่เป็นอยู่จริงกับสภาพที่ควรจะเป็นว่ามากหรือน้อย ข้อรายการหลายข้ออาจมีระดับความคาดหวังสูงมาก แต่ผลการวิเคราะห์อาจไม่ใช่ความต้องการจำเป็นในลำดับต้น ๆ

2.2 วิธี Priority Needs Index (PNI) วิธีนี้มีพื้นฐานมาจากวิธี MDF โดยดัดแปลงให้เป็นรูปแบบดัชนีที่สามารถบอกค่าต่ำสุดและสูงสุดได้ วิธีการนี้ให้ความสำคัญกับระดับคาดหวังเป็นตัวถ่วงน้ำหนักกล่าวคือ โดยใช้วิธีการเดิมแต่ถ่วงน้ำหนักของผลต่างของค่าเฉลี่ยระหว่าง I กับ D ด้วยน้ำหนักความสำคัญ I

$$PNI = (I - D) \times I$$

หากนักวิจัยต้องการให้ความสำคัญกับระดับความคาดหวังที่ต้องการให้เกิดเป็นตัวถ่วงน้ำหนักในการกำหนดความต้องการจำเป็นโดยใช้สูตร PNI วิธีนี้มีข้อดีกว่าวิธี MDF ตรงที่เมื่อถ่วงน้ำหนักแล้วจะทำให้เห็นความแตกต่างชัดเจนขึ้น อย่างไรก็ตาม การใช้สูตร PNI มิได้ความหมายว่าจะให้ผลการประเมินความต้องการจำเป็นต่างกับสูตร MDF ทุกครั้ง ในบางครั้งไม่ว่าจะใช้วิธีการใด การวิเคราะห์ข้อมูลก็สามารถให้ผลสอดคล้องกันได้ในช่วงลำดับที่ของความต้องการจำเป็น

2.3 วิธี Priority Needs Index (PNI) แบบปรับปรุง เป็นสูตรที่ปรับปรุงจากสูตร PNI ดั้งเดิม พัฒนาโดย นางลักษณ วีรัชชัย และสุวิมล ว่องวานิช เป็นวิธีการที่หาค่าผลต่างของ $(I - D)$ แล้วหารด้วยค่า D เพื่อควบคุมขนาดความต้องการจำเป็นให้อยู่ในพิสัยที่ไม่มีช่วงกว้างมากเกินไป และให้ความหมายเชิงเปรียบเทียบ เมื่อใช้ระดับของสภาพที่เป็นอยู่เป็นฐานในการคำนวณค่าอัตราการพัฒนาเข้าสู่สภาพที่คาดหวังของกลุ่ม

$$PNI_{\text{modified}} = (I - D) / D$$

สรุปได้ว่า การจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น เป็นขั้นตอนสุดท้ายของการระบุความต้องการจำเป็น สามารถนำไปใช้ในการวิเคราะห์หาสาเหตุและวิธีการแก้ไขต่อไป เทคนิคการจัดลำดับ มี 2 วิธี คือ วิธีที่ข้อมูลมาจากการตอบสนองเดียว และวิธีที่ข้อมูลมาจากการตอบสนองคู่ สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ข้อมูลมาจากการตอบสนองคู่ ผู้วิจัยจึงเลือกใช้วิธี Priority Needs Index แบบปรับปรุง เพื่อหาลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

4. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

4.1 ความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความหมายตรงกับภาษาอังกฤษว่า Learning Disabilities ใช้ชื่อย่อว่า LD สำหรับในประเทศไทย คำว่า Learning Disabilities มีคำที่ใช้เรียกกันหลายคำ เช่น ความบกพร่องด้านการเรียนรู้ (เบญจพร ปัญญา. 2542) ความบกพร่องทางการเรียนรู้ (คันสนีย์ ฉัตรคุปต์. 2543) ภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ (ผดุง อารยะวิญญู; และสุวิทย์ พวงสุวรรณ. 2554, กุลยา ก่อสุวรรณ. 2553) เป็นต้น สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยจะใช้คำว่า ความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งเป็นคำที่ใช้ตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภท และหลักเกณฑ์ของคณิศรทางการศึกษา พ.ศ. 2552 (กระทรวงศึกษาธิการ. 2552) นักวิชาการ นักการศึกษาและนักจิตวิทยาได้ให้ความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไว้ดังนี้

พายแรงจีโล; และกัวเลียนี (Pierangelo; & Giuliani. 2012: 262) กล่าวว่า โดยทั่วไปความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง ความบกพร่องทางระบบประสาทที่เกิดจากความแตกต่างในการทำงานของสมอง ส่งผลให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีปัญหาด้านการเรียนรู้และการใช้ทักษะด้านการอ่าน การเขียน การฟัง การพูด การใช้เหตุผลและการคิดคำนวณทางคณิตศาสตร์

ศูนย์เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แห่งชาติ (The National Center for Learning Disabilities. 2013a: Online) หรือ NCLD ให้คำจำกัดความของความบกพร่องทางการเรียนรู้ว่า เป็นความผิดปกติจากการประมวลผลภาษาที่ใช้ ทำให้เกิดความบกพร่องด้านการอ่าน การเขียน การสะกดคำ และบางครั้งก็รวมถึงการพูดด้วย ความบกพร่องนี้ไม่ได้เกิดจากความบกพร่องด้านสติปัญญา ความเกียจคร้าน การได้ยิน หรือการมอง แต่เป็นความบกพร่องที่เกิดจากความผิดปกติทางระบบประสาทที่ทำให้สมองมีปัญหาในการประมวลผลและแปลความหมายข้อมูลที่แตกต่างกัน

สมาคมเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แห่งอเมริกา (Learning Disabilities Association of America. 2013: Online) หรือ LDA ให้คำจำกัดความของความบกพร่องทางการเรียนรู้ว่าเป็นความยากลำบากในการเรียนรู้ ซึ่งเกิดจากความผิดปกติทางระบบประสาทที่ส่งผลต่อความสามารถของสมองในการรับข้อมูล จัดเก็บและประมวลข้อมูล และการตอบสนองต่อข้อมูล ความบกพร่องทางการเรียนรู้จะส่งผลกระทบต่อเด็กแต่ละบุคคล วัยรุ่นและผู้ใหญ่แตกต่างกัน

เบญจพร ปัญญา (2542: 4) กล่าวว่า ความบกพร่องด้านการเรียนรู้ เป็นความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้ ที่แสดงออกมาในรูปของปัญหาการอ่าน การเขียน การสะกดคำ การคำนวณและเหตุผลเชิงคณิตศาสตร์ เกิดจากการทำงานที่ผิดปกติของสมอง ทำให้ผลลัพธ์ทางการเรียนต่ำกว่าที่ควรจะเป็น โดยพิจารณาจากผล การเรียนเปรียบเทียบกับระดับเชาว์ปัญญา

กระทรวงศึกษาธิการ (ราชกิจจานุเบกษา. 2552: 47) กล่าวว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง บุคคลที่มีความผิดปกติในการทำงานของสมองบางส่วนที่แสดงถึงความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้ที่ อาจเกิดขึ้นเฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถ เรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ

กลยา ก่อสุวรรณ (2553: 33) กล่าวว่า ภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง ความผิดปกติของกระบวนการ ทางจิตวิทยาพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจ การใช้ภาษา การพูด หรือการเขียนอย่างน้อยหนึ่งด้าน ซึ่งเห็นได้จาก ปัญหาด้านการฟัง การคิด การพูด การอ่าน การเขียน การสะกดหรือการคิดหาคำตอบทางคณิตศาสตร์ แต่นิยามนี้ ไม่รวมถึงเด็กที่มีปัญหาด้านการเรียนที่เกิดจากความบกพร่องทางการเห็น การได้ยิน การเคลื่อนไหว ความบกพร่อง ทางสติปัญญา ปัญหาทางอารมณ์หรือขาดการกระตุ้นทางสิ่งแวดล้อม วัฒนธรรมและเศรษฐกิจ

ผดุง อารยะวิญญู; และสุวิทย์ พวงสุวรรณ (2554: 16) กล่าวว่า เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง เด็กที่มีระดับสติปัญญา(IQ)ปกติ แต่มีปัญหาทางด้านการเรียนรู้เฉพาะด้าน ซึ่งอาจจะเป็นเฉพาะด้านใด ด้านหนึ่ง คือ ด้านการอ่าน การเขียน การสะกดคำและด้านคณิตศาสตร์ หรือบางรายอาจหลายด้านผสมกัน ทำให้ ผลการเรียนต่ำกว่าเกณฑ์เพราะเกิดความผิดปกติของการทำงานของสมองบางส่วน สมองไม่สามารถถอดรหัส ตัวอักษรออกมาได้ ไม่สามารถเชื่อมโยงภาพตัวอักษรเข้ากับเสียงได้

กล่าวโดยสรุป เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องหรือความผิดปกติ เกี่ยวกับกระบวนการทำงานของสมองบางส่วน ทำให้เกิดความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้เฉพาะความสามารถ ด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ ทำให้ผลการเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ ความบกพร่องนี้ไม่รวมถึงเด็กที่มีปัญหาด้านการเรียน ที่เกิดจากความบกพร่องทางการเห็น การได้ยิน การเคลื่อนไหว ปัญญาอ่อน ปัญหาทางอารมณ์ สังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรม

4.2 ความเป็นมาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

การศึกษาความเป็นมาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีพัฒนาการตามลำดับ ดังนี้ (Courtad; & Bakken. 2011: 63-65; LD Online. 2006: Online)

ปี ค.ศ. 1802 ฟรานซ์ โจเซฟ กอลล์ (Franz Joseph Gall) นักกายวิภาคศาสตร์ชาวเยอรมันได้ทำ การศึกษาหาหาที่รับบาดเจ็บทางสมองที่มีปัญหาความเข้าใจในการพูดและการใช้ภาษา (Aphasia) เขาพบว่า การบาดเจ็บทางสมองของทหารส่งผลต่อการแสดงออกถึงความบกพร่องในการใช้ภาษา

ปี ค.ศ. 1877 อะดอล์ฟ แคสสมาเอล (Adolph Kassmaul) นักกายวิภาคศาสตร์ชาวเยอรมันได้ศึกษาการบอดคำ (Word blindness) ของผู้สูญเสียความสามารถด้านการอ่านและความเข้าใจในการเขียนคำ ซึ่งเป็นผลมาจากความบกพร่องของระบบประสาท

ปี ค.ศ. 1900 ดร.เคิร์ต โกลด์สเทน (Dr. Kurt Goldstein) ได้ศึกษาความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นคนแรก ซึ่งเขาเรียกความบกพร่องนี้ว่า ความพิการ (Handicap)

ต่อมา ซามูเอล ออตัน; เกรซ ฟานาร์ด; และซามูเอล เคิร์ต (Samuel Orton; Grace Farnard; & Samuel Kirt) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับความบกพร่องทางการเรียนรู้หลายกรณี เช่น ซามูเอล ออตัน ได้สร้างโปรแกรมการบำบัดและฝึกการอ่านประสบผลสำเร็จเป็นคนแรก

ปี ค.ศ. 1943 เกรซ ฟานาร์ด ได้พัฒนาวิธีสอนการสะกดคำและการอ่านโดยใช้นิ้วมือเขียนสะกดคำในอากาศ เพื่อใช้แก้ปัญหาเด็กที่มีความยุ่งยากในการเรียน

ปี ค.ศ. 1963 ซามูเอล เคิร์ต ทำการวิจัยเด็กผู้ชายที่มีการบอดคำ และนำคำว่า Learning Disabilities หรือเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มาใช้กับเด็กเป็นคนแรก

ปี ค.ศ. 1969 รัฐบาลสหรัฐอเมริกาผ่านความเห็นชอบให้ใช้พระราชบัญญัติเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไว้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการปี ค.ศ. 1970 ซึ่งนับเป็นครั้งแรกที่รัฐบาลมีกฎหมายสนับสนุนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ปี ค.ศ. 1975 รัฐบาลสหรัฐอเมริกาประกาศใช้กฎหมายการศึกษาพิเศษ บังคับให้ทุกโรงเรียนในสหรัฐอเมริกาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียน ทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับงบประมาณในการจัดการศึกษาอย่างเป็นทางการ

ปี ค.ศ. 1980 มีสมาคมต่าง ๆ เกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เกิดขึ้น ผู้ปกครองให้ความสนใจและต่อสู้เพื่อเด็กมากขึ้น ในทางวิชาการนั้นทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ได้รับความนิยมน้อยลง และมีทฤษฎีใหม่ ๆ เกิดขึ้น

ปี ค.ศ. 1990 เป็นต้นมา ศาสตร์ที่เกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ได้แพร่หลายไปอย่างกว้างขวางทั้งในสหรัฐอเมริกา และประเทศที่พัฒนาแล้ว อีกทั้งในสหรัฐอเมริกา ได้มีการออกกฎหมายใหม่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ชื่อ Individual with Disabilities Education Act ใช้ชื่อย่อว่า IDEA ในกฎหมายนี้เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มหนึ่งที่จะต้องได้รับการศึกษาพิเศษและเป็นกลุ่มที่มีจำนวนมากกว่าเด็กที่มีความต้องการการศึกษาพิเศษประเภทอื่น ๆ

ปี ค.ศ. 1996 อีเดน (Eden) และคณะที่มิวิจัยของสถาบันสุขภาพจิตแห่งชาติ ใช้ถ่ายภาพด้วยคลื่นสนามแม่เหล็ก (fMRI) ศึกษากระบวนการทำงานของสมอง เพื่อศึกษาพื้นที่ของสมองที่ทำงานแตกต่างกันในการอ่าน (Dyslexics)

ปี ค.ศ. 1997 กฎหมาย IDEA กำหนดให้ครูการศึกษาปกติใช้กระบวนการ IEP พัฒนานักเรียนในหลักสูตรทั่วไปและจะมีการประเมินในภาพรวมของรัฐ และเพิ่มเด็กสมาธิสั้นเข้าไปในเงื่อนไขที่จะทำให้เด็กมีสิทธิ์ได้รับการบริการในประเภทความบกพร่อง ด้านสุขภาพอื่น ๆ

ปี ค.ศ. 2004 รัฐบาลสหรัฐอเมริกาได้มีการปรับปรุงกฎหมาย IDEA ฉบับ ปี ค.ศ. 1990 โดยกำหนดให้บุคลากรโรงเรียนมีอำนาจในการตัดสินใจเรื่องการจัดการศึกษาพิเศษมากขึ้นและออกกฎหมายใหม่ที่มีสอดคล้องกับกฎหมาย IDEA คือ พระราชบัญญัติ No Child Left Behind Act

ปี ค.ศ. 2006 - ปัจจุบัน ในปี ค.ศ. 2006 รัฐบาลสหรัฐอเมริกาได้มีการปรับปรุงกฎหมาย IDEA ฉบับปี ค.ศ. 2004 โดยออกคำสั่งให้โรงเรียนเน้นความสำคัญของการช่วยเหลือในเรื่องการเรียนรู้ให้แก่เด็ก โดยการระบุถึงปัญหาในระยะแรกเริ่มให้มากขึ้น ก่อนที่เด็กจะตกไปอยู่ล้าหลังเพื่อนมากเสียจนไม่ทันการขอรับความช่วยเหลือทางการศึกษาพิเศษ เรียกกระบวนการนี้ว่าการตอบสนองต่อการให้ความช่วยเหลือ (Response to intervention : RTI) ซึ่งทางโรงเรียนจะต้องสามารถอธิบายถึงความก้าวหน้าของเด็กทุกคนเกี่ยวกับมาตรฐานของคะแนนตามระดับชั้นที่รัฐกำหนดไว้ได้ ในปัจจุบัน RTI เป็นกระบวนการที่ออกแบบมาเพื่อช่วยให้โรงเรียนสามารถเน้นความสำคัญของการให้ความช่วยเหลืออย่างมีคุณภาพไปพร้อม ๆ กับการเฝ้าติดตามดูความก้าวหน้าของเด็ก บุคลากรของโรงเรียนและผู้ปกครอง จะได้นำข้อมูลที่ได้จากกระบวนการ RTI ไปใช้ประโยชน์ในการเขียนรายงานเรื่องการเรียนการสอน และในการตัดสินใจว่าจำเป็นทางการศึกษาของเด็ก

สรุปได้ว่า การศึกษาความบกพร่องทางการเรียนรู้ในระยะแรกได้ศึกษาการทำงานของสมองในผู้ใหญ่ที่สูญเสียความสามารถในการพูด ต่อมาเมื่อผู้ให้ความสนใจกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มากขึ้น และรัฐบาลสหรัฐอเมริกาให้ความสำคัญกับเด็กกลุ่มนี้โดยมีกฎหมายสนับสนุนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในปัจจุบันรัฐบาลสหรัฐอเมริกาได้ออกคำสั่งให้โรงเรียนเน้นความสำคัญของการช่วยเหลือในเรื่องการเรียนรู้ให้แก่เด็กในระยะแรกเริ่ม โดยใช้กระบวนการ RTI

4.3 สาเหตุของความบกพร่องทางการเรียนรู้

สาเหตุการเกิดความบกพร่องการเรียนรู้ไม่ได้มีข้อพิสูจน์ที่ชัดเจนนัก ในอดีตนักวิจัยมีข้อสันนิษฐานว่าความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกิดจากความผิดปกติของระบบประสาท (Neurological dysfunction) ส่งผลให้เด็กประสบความล้มเหลวในการเรียนรู้ ความผิดปกติของระบบประสาทอาจเกิดจากการที่สมองได้รับบาดเจ็บต่อมาในช่วงปลายศตวรรษที่ 19 และตอนต้นของศตวรรษที่ 20 แพทย์เฉพาะทางได้มีพัฒนาศาสตร์ทางด้านประสาทวิทยาและจักษุวิทยาอย่างกว้างขวาง และแพทย์เริ่มหันมาอธิบายปัญหาความเข้าใจในการเรียนรู้และการใช้ภาษาพูดและภาษาเขียนว่าเกิดจากความเสียหายของสมองในบริเวณใดบริเวณหนึ่ง ปีแอร์ พอล โบรคา (Pierre Pual Broca) และ คาร์ล เวอร์นิค (Carl Wernicke) ซึ่งเป็นแพทย์ชาวยุโรป พบว่าหากบริเวณสมองที่ควบคุมการพูดและความเข้าใจในภาษาพูดมีการทำงานบกพร่อง จะทำให้เกิดปัญหาความเข้าใจในการพูดและการใช้ภาษาที่เรียกว่า อเฟเซีย(Aphasia) ส่วนในช่วงปลายศตวรรษที่ 19 และตอนต้นของศตวรรษที่ 20 แพทย์ด้านจักษุวิทยาชาวเยอรมันชื่อ อาร์.เบอร์ลิน (R.Berlin) มีการศึกษาวิจัยเด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่าน ที่เรียกว่า ดิสเล็กเซีย (Dyslexia) หรือการบอดคำ (Word blindness) ซึ่งการบอดคำ (Word blindness)เป็นคำที่ใช้โดยเจมส์ ฮินเชิลวูด (James Hinshelwood) นักจิตวิทยาชาวสกอตแลนด์ (Hallahan; et al. 2005: 44)

ในปัจจุบันนักวิจัยเชื่อว่าความบกพร่องการเรียนรู้ เป็นความผิดปกติของระบบประสาทที่มีสาเหตุมาจาก 4 ปัจจัย ดังนี้ (Hallahan; et al. 2005: 44)

1. ปัจจัยด้านพันธุกรรม (Hereditary Factor)

นักวิจัยเชื่อว่าพันธุกรรมเป็นสาเหตุสำคัญในการเกิดความบกพร่องการเรียนรู้ โดยพบว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มักมาจากครอบครัวที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เช่นกัน เช่น เด็กที่มีความบกพร่องด้านการอ่านมักจะมีญาติพี่น้องที่มีความบกพร่องด้านการอ่านด้วย (Hallahan; et al. 2005: 56; citing Hinshelwood. 1979; Stephenson. 1907; Thomas. 1905) นักวิจัยได้ทำการศึกษาปัจจัยด้านพันธุกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเกิดความบกพร่องการเรียนรู้ไว้ 2 ประการ คือ กรรมพันธุ์ภายในครอบครัว (Familiality) และการถ่ายทอดทางพันธุกรรม (Heritability) (Hallahan; et al. 2005: 57 - 59) ดังนี้

1.1 กรรมพันธุ์ภายในครอบครัว (Familiality) เช่น เด็กที่มีความบกพร่องการเรียนรู้ด้านการอ่าน มักจะมีญาติพี่น้องที่มีความบกพร่องการเรียนรู้ด้านการอ่านด้วย โดยนักวิจัยพบว่า ร้อยละ 35-45 ที่ญาติพี่น้องลำดับที่ 1 มีความบกพร่องการเรียนรู้ด้านการอ่านจะมีความบกพร่องการเรียนรู้ด้านการอ่านด้วย (Hallahan; et al. 2005: 57; citing Grigorenko. 2001; Hallgren.1950; Pennington.1990) และนักวิจัยยังพบอีกว่าเด็กที่มีความผิดปกติด้านการพูดและภาษา (Speech and language disorders) และความบกพร่องด้านการสะกดคำ (Spelling disability) ก็มักจะมีญาติพี่น้องที่มีความบกพร่องเหล่านั้นด้วยเช่นกัน (Hallahan; et al. 2005: 58; citing Beichtman; Hood; & Inglis.1992; Lewis.1992)

1.2 การถ่ายทอดทางพันธุกรรม (Heritability) ในการถ่ายทอดทางพันธุกรรมได้มีการศึกษาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน ที่เกิดจากไข่ใบเดียวกันหรือฝาแฝดแท้ที่มีลักษณะทางยีนเหมือนกัน (Monozygotic : MZ) และฝาแฝดที่เกิดจากไข่คนละใบหรือฝาแฝดเทียมที่มีลักษณะทางยีนเหมือนกันหรือไม่เหมือนกันก็ได้ (Dizygotic :DZ) (Hallahan; et al. 2005: 58) ทำการเปรียบเทียบโดยนำฝาแฝดแท้และฝาแฝดเทียมที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่านมาเปรียบเทียบกัน นักวิจัยพบว่าฝาแฝดแท้มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน และมีความผิดปกติด้านภาษาและการพูดมีจำนวนสูงกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับฝาแฝดเทียม แสดงว่าความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถถ่ายทอดได้ทางพันธุกรรม สัดส่วนความบกพร่องของฝาแฝดแท้จึงสูงกว่าฝาแฝดเทียม ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของโครงการการอ่านของโคโลราโด (Colorado Reading Project) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบเด็กฝาแฝดที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าเด็กฝาแฝดแท้ จำนวน 53 คู่ ใน 99 คู่ หรือร้อยละ 54 ของเด็กฝาแฝดแท้ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทั้งคู่ ในขณะที่ฝาแฝดเทียม จำนวน 23 คู่ ใน 73 คู่ หรือร้อยละ 32 ของเด็กฝาแฝดเทียมที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทั้งคู่ (Hallahan; et al. 2005: 59) นอกจากนี้ได้มีการศึกษาเด็กฝาแฝดเทียมที่มีความผิดปกติทางภาษาและการพูดพบว่า เด็กฝาแฝดแท้ จำนวน 24 คู่ ใน 32 คู่ หรือร้อยละ 75 ของเด็กฝาแฝดแท้ที่มีความผิดปกติทางภาษาและการพูดทั้งคู่ ในขณะที่ฝาแฝดเทียม จำนวน 8 คู่ ใน 25 คู่ หรือร้อยละ 32 ของเด็กฝาแฝดเทียมที่มีความผิดปกติทางภาษาและการพูดทั้งคู่ (Hallahan; et al. 2005: 59; citing Lewis; & Thompson. 1992)

นอกจากนี้นักวิจัยยังพบว่า ลักษณะของยีนสามารถระบุถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้เช่นกัน โดยมีหลักฐานบ่งชี้ว่ามีการถ่ายทอดลักษณะทางพันธุกรรมของยีนในเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยปกติร่างกายคนเราประกอบด้วยยีนประมาณ 30,000 ยีน อย่างไรก็ตามนักวิจัยพบว่า ยีนโคลโมโซมที่ 6 และ 15

ผิดปกติในเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่านมีการถ่ายทอดลักษณะทางพันธุกรรมด้านความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่านด้วย (Hallahan; et al. 2005: 59; citing Grigorenko; Wood; Meyer; & Pauls. 2000; Kaplan; et al. 2002; Petryshen; et al.2001; Schulte -Korne. 2001)

2. ปัจจัยที่ทำให้ทารกมีความผิดปกติ (Teratogenic Factor)

สารเคมีที่ทำให้เกิดความผิดปกติของทารกในครรภ์ หรือสิ่งซึ่งก่อให้เกิดความผิดปกติต่อทารกในครรภ์ ซึ่งไม่ได้เกิดจากถ่ายทอดทางพันธุกรรม ทำให้การเจริญเติบโตหรือพัฒนาการของทารกในครรภ์มีความผิดปกติ สารเคมีเหล่านี้ ได้แก่ เครื่องดื่มแอลกอฮอล์ ยาเสพติด สารตะกั่วและสารพิษต่างๆ จากการศึกษามารดาที่ดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ระหว่างตั้งครรภ์ พบว่าทำให้ทารกมีความเสี่ยงต่อปัญหาต่างๆ หลายอย่าง รวมถึงมีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แอลกอฮอล์จะมียันตรายต่อการพัฒนาสมองของทารกในครรภ์ โดยมีผลต่อการพัฒนาเซลล์ประสาท มารดาที่ดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ระหว่างตั้งครรภ์ จะทำให้ทารกมีความเสี่ยงอยู่ในกลุ่มอาการพิษสุราในครรภ์ (Alcohol syndrome) ทำให้ทารกได้รับบาดเจ็บทางสมอง มีภาวะปัญญาอ่อน มีภาวะสมาธิสั้นและมีความพิการด้านร่างกายอื่น ๆ และอาจจะนำไปสู่ปัญหาพัฒนาการด้านต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ มีปัญหาสมาธิ ความจำ และทักษะการแก้ปัญหา ซึ่งนำไปสู่การเกิดความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้

นักวิจัยยังพบอีกว่า มารดาที่เสพยาเสพติด เช่น แคร็ก โคเคน (Crack cocaine) ทำให้พัฒนาการทางระบบประสาทของทารกได้รับความเสียหาย นำไปสู่ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และทำให้ทารกเกิดความบกพร่องทางการเรียนรู้ และมีปัญหาด้านพฤติกรรมได้ (Hallahan; et al. 2005: 59; citing Greer.1992)

นอกจากนี้ การที่ร่างกายได้รับสารตะกั่ว ซึ่งพบได้ทั่วไปในโรงงานอุตสาหกรรมการผลิตเหล็ก โรงงานผลิตน้ำมันและอาหารที่ใช้บริโภคน้ำมัน สารตะกั่วพบได้ในสีทาบ้าน น้ำมัน และใช้ในการผลิตท่อน้ำ ซึ่งจากการวิจัยพบว่า ทารกและเด็กที่รับประทานนมผงที่ทอด ทำให้สมองได้รับบาดเจ็บและเกิดภาวะปัญญาอ่อน ทำให้เด็กมีปัญหาในการรับรู้ และเกิดความบกพร่องในการเรียนรู้ได้ (Hallahan; et al. 2005: 59; citing Carney; & Majors.1963) สำหรับสารเคมีทั่วไปที่ใช้ในครัวเรือนก็เช่นเดียวกัน เช่น สารที่ใช้ทำความสะอาดภายในบ้าน น้ำยาปรับผ้านุ่ม ผลิตภัณฑ์ที่ผสมคลอรีน เครื่องสำอาง สารระเหยในน้ำยาทาเล็บ สารเคมีที่ใส่ในอาหาร สารกันบูดพลาสติกต่างๆ น้ำหอมสังเคราะห์ และโคโลญ สารเคมีที่ใช้ในยาฆ่าแมลงหรือยาปราบศัตรูพืชต่างๆ เป็นต้น สารเคมีเหล่านี้ส่งผลให้ทารกในครรภ์มีความเสี่ยงต่อการที่ระบบประสาทได้รับความเสียหาย ทำให้เด็กเกิดภาวะความบกพร่องทางการเรียนรู้ ภาวะปัญญาอ่อน หรือมีปัญหาด้านบุคลิกภาพและพฤติกรรม เช่น ความประหม่า สมาธิสั้น ก้าวร้าว หรือแม้กระทั่งมีแนวโน้มมีความรุนแรง และขาดจิตสำนึก (Pressinger.1997: Online)

3. ปัจจัยด้านการแพทย์ (Medical Factor)

ปัจจัยทางการแพทย์ที่ทำให้เด็กเกิดความบกพร่องทางการเรียนรู้มีหลายปัจจัยเช่น

3.1 ทารกคลอดก่อนกำหนด ทำให้เด็กมีความเสี่ยงที่ระบบประสาทได้รับความเสียหาย มีความบกพร่องการเรียนรู้และความบกพร่องด้านอื่น ๆ จากการศึกษพบว่า ทารกคลอดก่อนกำหนดร้อยละ 19 ที่น้ำหนักแรกเกิดต่ำ เกิดความบกพร่องทางการเรียนรู้

3.2 โรคเบาหวาน สามารถทำให้เกิดปัญหาทางประสาทวิทยาและความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการ
ศึกษาเด็กที่เริ่มมีอาการเป็นโรคเบาหวานอายุก่อน 5 ปี พบว่า มีโอกาสเกิดภาวะความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้

3.3 โรคไขสันหลังอักเสบ อันเนื่องมาจากการติดเชื้อไวรัสหรือเชื้อแบคทีเรียในสมอง ส่งผลให้
สมองได้รับความเสียหาย ทำให้เกิดปัญหาในการเรียนรู้

3.4 ภาวะหัวใจหยุดเต้น ซึ่งไม่ค่อยพบในเด็กมากนัก การเกิดภาวะหัวใจหยุดเต้น จะทำให้ออกซิเจน
และเลือดไหลเวียนไปเลี้ยงสมองได้น้อย ส่งผลให้สมองได้รับความเสียหาย เด็กที่เกิดภาวะหัวใจหยุดเต้น ทำให้
เกิดปัญหาทางประสาทวิทยา ปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และปัญหาทางด้านการปรับตัวพฤติกรรม

3.5 การติดเชื้อเอดส์ การที่เด็กติดเชื้อโรคเอดส์จากแม่ มีผลทำให้เด็กป่วยเป็นโรคเอดส์ ทำให้ระบบ
ประสาทได้รับความเสียหาย ก่อให้เกิดภาวะความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้

4. ปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม (Environmental Factor)

ปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อมที่ทำให้เกิดความบกพร่องทางการเรียนรู้มีหลายปัจจัย เช่น การขาดความเอาใจใส่
ในการอบรมเลี้ยงดู การสอนที่ไม่มีประสิทธิภาพของครู ตลอดจนการขาดโอกาสในการศึกษา สามารถทำให้เกิด
ความเสี่ยงที่จะมีปัญหาความยุ่งยากในการเรียนรู้ แม้ว่าปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อมเหล่านี้จะไม่ใช่ว่าสาเหตุที่ก่อให้เกิดความ
บกพร่องทางการเรียนรู้โดยตรง แต่ปัจจัยเหล่านี้อาจทำให้สภาพการเรียนรู้ของเด็กมีความบกพร่องมากยิ่งขึ้น
นอกจากนี้ เงื่อนไขทางเศรษฐกิจและสังคมยังสัมพันธ์กับปัจจัยอื่น ๆ เช่น การขาดสารอาหาร ขาดการดูแลสุขภาพก่อน
คลอดและหลังคลอด การตั้งครรภ์ในวัยรุ่น การใช้สารเสพติด เป็นต้น สิ่งแวดล้อมเหล่านี้ ทำให้เด็กมีความเสี่ยงที่
ระบบประสาทผิดปกติ ก่อให้เกิดความบกพร่องทางการเรียนรู้และมีแนวโน้มว่าคนในกลุ่มนี้จะมีจำนวนเพิ่มมากขึ้น
(Hallahan; et al. 2005: 61)

สรุป สาเหตุของความบกพร่องการเรียนรู้ มีสาเหตุมาจาก 4 ปัจจัย คือ ปัจจัยด้านพันธุกรรม ปัจจัยที่ทำ
ให้ทารกมีความผิดปกติ ปัจจัยด้านการแพทย์ และปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม

4.4 ประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้

นักการศึกษาได้แบ่งประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้ไว้ดังนี้

เบญจพร ปัญญาพงศ์ (2542: 4) จำแนกประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. ความบกพร่องด้านการเขียนและการสะกดคำ
2. ความบกพร่องด้านการอ่าน
3. ความบกพร่องด้านการคำนวณและเหตุผลเชิงคณิตศาสตร์
4. ความบกพร่องหลาย ๆ ด้านร่วมกัน

ตันสนีย์ ฉัตรคุปต์ (2543: 25-30) กล่าวว่า จากหนังสืออ้างอิง The Diagnostic and Statistical
Manual of Mental Disorders (DSM IV) ได้ระบุประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้ว่าแบ่งออกเป็น 4
ประเภท ดังนี้

1. ความบกพร่องทางการอ่าน (Reading disorder) เป็นที่รู้จักในนามของ ดิสเล็กเซีย (Dyslexia)
เป็นความบกพร่องที่พบบ่อยที่สุด เกิดจากปัญหาหรือกลไกการทำงานของสมองที่ขาดความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน

ส่งผลให้เด็กไม่สามารถแยกแยะคำได้ เช่น คำว่า “แบ็ท (bat)” เด็กไม่สามารถออกเสียงตัวหนังสือแต่ละตัว คือ บี-เอ-ที (b-a-t) จึงไม่สามารถอ่านคำว่า “แบ็ท” ได้

2. ความสามารถทางการเขียน (Disorder of written expression) ที่เรียกว่า ดิสกราเฟีย (Dysgraphia) เป็นสาเหตุที่ทำให้เด็กมีความยากลำบากในการเขียนตัวอักษร หรือเขียนบนพื้นที่ที่กำหนดให้ คนที่มีความบกพร่องทางการเขียนต้องใช้เวลาและความพยายามมากกว่าคนอื่นในการที่จะเขียนให้ปราณีต แม้ว่าเขาจะพยายามมากเพียงใดก็ตามลายมืออ่านแทบจะไม่ออกเลย

3. ความบกพร่องทางด้านคณิตศาสตร์ (Mathematics disorder) การคิดคำนวณเลขเป็นขั้นตอนที่สลับซับซ้อนมาก แม้ว่าจะเป็นปัญหาที่ง่าย ๆ เช่น 25 หารด้วย 3 เท่านั้นก็ตาม การคิดคำนวณเลขเกี่ยวข้องกับการตระหนักและจดจำจำนวนและสัญลักษณ์ การจดจำข้อเท็จจริง เช่น การจำสูตรคูณ การเรียงลำดับตัวเลข และยังเกี่ยวข้องกับความเข้าใจ ความคิดรวบยอดที่เป็นนามธรรม เช่น หลักการต่างๆ ภาพของจำนวนและเศษส่วน

4. ความบกพร่องที่ไม่สามารถเฉพาะเจาะจง (Learning disorder not otherwise specified) เป็นความบกพร่องการเรียนรู้ประเภทอื่น ๆ ที่ไม่เข้ากฎเกณฑ์ของความบกพร่องในการอ่าน เขียน คำนวณ ซึ่งอาจจะหมายรวมถึงความบกพร่องทั้ง 3 ประเภทเกิดร่วมกัน หรือความบกพร่องที่ไม่ได้ต่ำกว่าเกณฑ์มากนัก

นอกจากนี้ยังมีความบกพร่องอื่นๆ ที่พบร่วมกับความบกพร่องในการเรียนรู้ อาทิ ความบกพร่องทางด้านสมาธิ ความบกพร่องทางการสื่อสาร เป็นต้น

ผดุง อารยะวิญญู (2544: 21-28) จำแนกประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็น 6 ประเภท ดังนี้

1. ความบกพร่องทางการฟังและพูด เด็กบางคนอาจมีปัญหาเพียงเล็กน้อย บางคนอาจมีปัญหามากในระดับที่รุนแรงแตกต่างกันไป สภาพความบกพร่องทางการฟังและการพูดนี้ เรียกว่า อเฟเซีย (Aphasia) เด็กที่มีปัญหาเช่นนี้เรียกว่า เด็กอเฟเซีย (Aphasia child) ความผิดปกติทางการฟังและการพูดของเด็กอเฟเซียเป็นผลมาจากการได้รับบาดเจ็บทางสมอง (Brain damage) อย่างไรก็ดีเด็กบางคนอาจพูดไม่ชัด เช่น การพูดด้วยเสียงขึ้นจมูก การพูดติดอ่าง หรือการพูดไม่ชัดของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ความบกพร่องทางการพูดดังกล่าวไม่จัดอยู่ในกลุ่มนี้ เพราะไม่เป็นอาการของการเข้าใจสัญลักษณ์ทางภาษา คำศัพท์ และโครงสร้างของประโยคเหมือนเด็กกลุ่มนี้

2. ความบกพร่องทางการอ่าน เด็กที่อ่านไม่ออกเขียนไม่ได้อาจมีสาเหตุมาจากองค์ประกอบหลายประการ เด็กบางคนอาจขาดเรียนบ่อยเพราะต้องช่วยบิดามารดาในการประกอบอาชีพ บางคนต้องหาเลี้ยงครอบครัว บางคนต้องเดินทางมาไกล จึงทำให้ไม่อยากมาโรงเรียน บางคนพูดภาษาท้องถิ่นมาแต่กำเนิด เมื่อมาเรียนภาษาไทยกลางที่โรงเรียนจึงทำให้เด็กเรียนได้ไม่ดี เพราะอิทธิพลของภาษาถิ่นที่มีโครงสร้างของเสียงพูด คำและประโยคต่างกัน เด็กขาดแรงจูงใจในการเรียน เกียจคร้าน ทำให้อ่านไม่ออก เขียนไม่ได้ เด็กเหล่านี้ไม่จัดเป็นเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ตามนิยามของการศึกษาพิเศษ เพราะถ้าแก้ไขปัญหาดังกล่าวให้ลุล่วงไปเด็กก็สามารถอ่านออกเขียนได้ แต่ เด็กที่มีปัญหาทางการอ่าน ตามนิยามทางการศึกษาพิเศษ ถึงแม้จะสามารถแก้ปัญหาดังกล่าวได้แล้ว เด็กก็ยัง

อ่านไม่ได้ด้วยตนเอง เด็กกลุ่มนี้มีศัพท์เรียกทางวิชาการว่า ดิสเล็กเซีย (Dyslexia) เด็กที่มีปัญหาในการอ่าน เรียกว่า เด็กดิสเล็กเซีย (Dyslexic child)

3. ความบกพร่องทางการเขียน การเขียนเป็นทักษะสูงสุดในกระบวนการทางภาษาซึ่งประกอบด้วย ทักษะในการฟัง การอ่าน การพูด และการเขียน การเขียนเป็นการแสดงออกซึ่งแนวความคิดของผู้เขียน ซึ่งผู้เขียน จะต้องนำคำในภาษามาร้อยเรียงกันอย่างเป็นระบบและถูกต้องตามหลักภาษา เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มักมีความบกพร่องในการเรียงลำดับ ซึ่งเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้เด็กไม่สามารถเขียนหนังสือได้

ความบกพร่องทางการเขียนนี้ ไม่รวมไปถึงปัญหาของเด็กที่เขียนคำยากไม่ได้ อันเนื่องมาจากเด็กที่ไม่ตั้งใจเรียน เด็กขาดเรียนบ่อย หรือขี้เกียจอ่านหรือเขียนหนังสือ การไม่ส่งงานที่ครูมอบหมายให้ทำ เป็นต้น ความบกพร่องทางการเขียน จำแนกได้ 3 ลักษณะ ดังนี้

3.1 ดิสกราเฟีย (Dysgraphia) หมายถึง การที่เด็กไม่สามารถเขียนหนังสือได้ เช่น จับดินสอไม่ได้ ลอกคำศัพท์หรือตัวอักษร หรือตัวเลข หรือรูปทรงเรขาคณิตจากกระดานลงบนสมุดของตนไม่ได้ หรือทำได้แต่ลายมืออ่านยาก

3.2 ความบกพร่องในการจำ (Recall deficits) เด็กไม่สามารถจำสิ่งที่เห็นได้ เด็กอาจบอกชื่อสิ่งของได้ในขณะที่เด็กกำลังจ้องมองสิ่งนั้นอยู่ แต่เมื่อครูนำสิ่งนั้นพ้นสายตาของเด็กไปแล้วเด็กจำสิ่งนั้นไม่ได้ เด็กมีความสามารถในการจำด้วยสายตา (Visual memory) ไม่ดี

3.3 ความบกพร่องทางโครงสร้างของภาษา (Syntax deficits) เด็กเหล่านี้สามารถเรียนหนังสือได้ดี แต่หากครูเขียนเรียงความ เขียนรายงาน เด็กอาจทำไม่ได้ เด็กอาจมีแนวคิดที่จะเขียนแต่ไม่สามารถระบายความรู้สึกนึกคิดออกมาเป็นตัวอักษรได้ บางคนอาจเขียนได้บ้างแต่เขียนผิดหลักไวยากรณ์ของภาษาไทย

เด็กบางคนอาจมีความบกพร่องทางการเขียนอย่างเดียว บางคนอาจมีความบกพร่องทางการอ่านอย่างเดียว บางคนอาจมีความบกพร่องทางทั้งการฟัง การอ่าน และการเขียน ความรุนแรงของเด็กแต่ละคนจะมีมากน้อยแตกต่างกันไป

4. ความบกพร่องทางคณิตศาสตร์

คณิตศาสตร์เป็นวิชาที่ประกอบขึ้นด้วยสัญลักษณ์เช่นเดียวกับวิชาภาษาไทย เด็กที่มีความบกพร่องในการรับรู้เกี่ยวกับสัญลักษณ์ อาจมีปัญหาในการเรียนคณิตศาสตร์

ความรุนแรงของปัญหาในเด็กแต่ละคนอาจไม่เท่ากัน เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนคณิตศาสตร์ มีศัพท์ทางวิชาการว่า ดิสแคลคิวเลีย (Dyscalculic) เด็กที่มีปัญหาทางการคำนวณ เรียกว่า Dyscalculic child

5. ความบกพร่องทางกระบวนการคิด เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เป็นจำนวนมาก มีความลำบากในการคิด กระบวนการให้เหตุผล หรือการกำหนดแนวความคิดรวบยอด เช่น คนปกติทั่วไปจะมองภาพรวมของวัตถุก่อนจึงมองส่วนย่อย จะมองดูคนทั้งตัวก่อนว่าเขาเป็นคน (ไม่ใช่หุ่น) แล้วจึงพิจารณารายละเอียดว่าเขาเป็นหญิงหรือผู้ชาย เขาเหมือนญาติพี่น้องเราหรือไม่ เป็นต้น

6. ความบกพร่องด้านอื่น ๆ ความบกพร่องด้านอื่นที่เกี่ยวข้อง อาจจำแนกออกเป็น 3 ด้าน คือ ความบกพร่องเกี่ยวกับสมาธิ ความบกพร่องด้านการรับรู้ และความบกพร่องด้านการเคลื่อนไหว

สรุปได้ว่า การจำแนกประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้ นั้น อาจจำแนกได้หลายประเภทแตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับผู้จำแนก ในที่นี้สามารถสรุปประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้เป็น 4 ประเภท คือ ความบกพร่องทางการอ่าน ความบกพร่องทางการเขียน ความบกพร่องทางด้านคณิตศาสตร์ และความบกพร่องด้านอื่น ๆ

4.5 ลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

คันสนีย์ ฉัตรคุปต์ (2543: 38 - 39) ได้กล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ว่า ความบกพร่องในการเรียนรู้เป็นภาวะที่ไม่สอดคล้องกันระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับความสามารถทางสติปัญญาของเด็ก กล่าวคือ เขาไม่สามารถเรียนรู้ได้เต็มตามศักยภาพทางสติปัญญาของเขา นอกจากนี้เด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้มักจะมีปัญหาในการเคลื่อนไหวด้วย รวมถึงอาจจะมีปัญหาทางด้านทักษะทางสังคมและปัญหาทางจิตใจร่วมด้วย ส่งผลให้ศักยภาพของเขาลดลง ขาดความมั่นใจในตนเองและเกิดปัญหาการปรับตัวให้เข้ากับสังคม

เด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ มักจะพบลักษณะของความบกพร่องในเรื่องต่อไปนี้

1. การจัดระบบ (Organization) ได้แก่ การจัดระบบเวลาของตนเอง การรู้เวลา วัฏวันที่ วัฏปี การทำงานที่ได้รับมอบหมายให้เสร็จ การจัดระบบความคิด การสามารถที่จะหาของๆ ตัวเองได้ครบ การดำเนินงานตามแผนที่วางไว้ การตัดสินใจ การจัดลำดับความสำคัญก่อนหลัง การเรียงลำดับเหตุการณ์
2. การประสานงานหรือประสานความสัมพันธ์ของร่างกาย ได้แก่ การจับต้องและใช้สิ่งของที่มีขนาดเล็ก การเรียนรู้ทักษะการช่วยเหลือตนเอง การตัด การวาด การคัดลายมือ การปีนป่าย การวิ่งและความสามารถในการเล่นกีฬาต่างๆ
3. ภาษาพูดหรือภาษาเขียน ได้แก่ การออกเสียงคำต่างๆ การเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ๆ การทำตามคำสั่ง การเข้าใจสิ่งที่ขอจากผู้อื่น การเชื่อมโยงความสัมพันธ์เรื่องราวต่างๆ การแยกแยะระหว่างเสียงต่างๆ การตอบสนองต่อคำถาม การเข้าใจในความคิด ความคิดรวบยอด หลักการต่างๆ การเข้าใจในสิ่งที่อ่านหรือการอ่านจับใจความ การสะกดคำ การเล่าเรื่องหรือการเขียนเรียงความ
4. สมาธิและความสนใจ ได้แก่ ไม่สามารถจะทำงานสำเร็จ ลงมือทำก่อนที่จะคิดให้รอบคอบ เป็นคนที่ไม่สามารถจะทำงานเป็นระบบระเบียบได้ มีความวุ่นวายในการจัดระบบ มีปัญหาในการรอคอย อุดรทนรอไม่ได้ กระสับกระส่าย เหม่อลอย วอกแวกง่าย เสียสมาธิง่าย
5. ความจำ ได้แก่ การจดจำทิศทาง การเรียนรู้ข้อความทางคณิตศาสตร์ การเรียนรู้กระบวนการใหม่ ๆ การเรียนรู้ตัวอักษร การจดจำ ชื่อต่างๆ เหตุการณ์ต่างๆ การสะกดคำ และการทบทวนหนังสือก่อนสอบ
6. พฤติกรรมทางสังคม ได้แก่ การมีเพื่อนใหม่และการคงมิตรภาพของเพื่อนใหม่ไว้ได้ การตัดสินใจ ปัญหาในชีวิตประจำวัน การมีพฤติกรรมที่ผลิผลลบ หุนหันพลันแล่น ความอดกลั้น ความอดทนต่อความกดดัน ความเครียด การยอมรับการเปลี่ยนแปลงในกิจวัตรประจำวัน ความสามารถที่จะตีความภาษาที่ไม่ใช่ภาษาเขียน เช่น สีสัน ท่าทาง น้ำเสียง และการทำงานอย่างเป็นทีม

นอกจากนั้น ทางโรงเรียนเออร์สมิธ (Arrowsmith) ได้ระบุว่าคนที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ มักพบ ลักษณะของความบกพร่องเฉพาะทาง 19 ชนิด ดังต่อไปนี้ (คันสนีย์ ฉัตรคุปต์. 2543: 39-47)

1. เหตุผลเชิงนามธรรม (Abstract reasoning) หากมีความบกพร่องในเหตุผลเชิงนามธรรมจะทำให้เกิด ปัญหาในการเรียงลำดับก่อนหลังของระบบการทำงาน การใช้อุปกรณ์ต่างๆ เขาจะไม่เข้าใจ ลำดับขั้นตอนที่จำเป็น ต่อการปฏิบัติงาน

2. ระบบความคิดในจิตใจ (Artifactual thinking) คือ การประสานและการตีความหมายของอารมณ์ ถ้ามีความบกพร่องของระบบความคิดในจิตใจจะทำให้เกิดปัญหาการไม่เข้าใจอารมณ์ของตนเอง ตีความหมายไม่ ถูก แยกแยะอารมณ์ไม่ได้ ตอบสนองทางอารมณ์ได้อย่างบกพร่อง ตีความ อวัจนภาษาหรือตีความการแสดงออก ทางสีหน้าท่าทางไม่ได้ ทำให้ไม่เข้าใจความหมายของครูหรือเจ้านายที่พยายามจะสื่อสารกับเขา ทำให้ไม่สามารถจะ ปรับตัวเข้ากับสังคมได้อย่างถูกต้อง พูดถึงบางเรื่องมากเกินไป เข้าใจไม่ไวว่าคนอื่นไม่อยากจะฟังแล้ว ไม่สามารถจะ ยับยั้งจิตใจได้ ขาดความ สามารถในการวางแผนระยะยาว ไม่กังวลกับสถานการณ์ที่ควรระวัง ไม่สามารถจะเห็น รายละเอียดของงาน เก็บรายละเอียดไม่ได้ ทำให้สรุปข้อมูลผิดพลาด

3. การแยกเสียงพูด (Auditory speech discrimination) ใช้สำหรับการแยกเสียงพูดที่คล้าย ๆ กัน เช่น กิน-ดิน หรือ วิ่ง-บิ่ง หากบกพร่องจะเกิดปัญหาดังนี้ คือ ได้ยินผิดๆ ไม่ว่าจะเป็นการสนทนา ฟังการบรรยาย ดูทีวี ฟังวิทยุ ทำให้ตีความหมายผิดจากที่ได้ยิน บางครั้งจะต้องตั้งใจฟังเป็นอย่างมาก ทำให้อ่อนล้าง่าย และอาจจะ เป็นผลเสียหากเกิดความเข้าใจผิดพลาดจากสิ่งที่ได้ยิน จดบันทึกสิ่งที่ได้ยินผิด เมื่อกลับมาอ่านอีกครั้งก็จะไม่เข้าใจ เข้าใจภาษาอื่นๆ ผิดพลาด ทั้งๆ ที่การได้ยินในเรื่องความค่อย ความดัง เสียงทุ้มเสียงแหลม เสียงสูง เป็นไป ตามปกติ

4. การออกเสียงพูด (Broca's speech pronunciation) คือ ความสามารถในการออกเสียงพยางค์ และ รวมเป็นคำ เป็นประโยคถ้าบกพร่องจะทำให้เกิดความไม่มั่นใจในคำๆ นั้นว่าจะออกเสียงอย่างไรบางคำจะออกเสียง ผิดๆ ถูกๆ ทำให้ไม่กล้าใช้คำนั้นเพราะไม่มั่นใจ ในการออกเสียง ทำให้การพูดมีปัญหาในการใช้คำศัพท์เพียงไม่กี่คำ มีปัญหาในการเรียนรู้ด้านทักษะการอ่าน อ่านในใจได้คล่องกว่าการอ่านออกเสียง เข้าใจความหมายของคำแต่ออก เสียงไม่ได้ ทำให้ต้องตั้งใจกับการพูดมากกว่าปกติ จะมีปัญหาเมื่อต้องคิดและพูดไปด้วยกัน ทำให้เป็นคนพูดน้อย เมื่ออยู่ต่อหน้าคนอื่น และมีปัญหาการพูดในที่ชุมชน คำพูดจะเป็นน้ำเสียงที่ราบเรียบเป็นระดับเดียวกับไม่มีจังหวะ หรือบางคนพูดอู้อี้อยู่ในลำคอ และทำให้มีความบกพร่องในการเรียนรู้การพูดภาษาต่างประเทศ

5. การรับรู้ตำแหน่งของร่างกาย (Kinesthetic perception) คือ ความสามารถในการรับรู้ตำแหน่งต่าง ๆ ของร่างกาย ซึ่งถ้ามีปัญหาหรือมีความบกพร่องจะทำให้ไม่ค่อยระวังตัว เดินชนกับวัตถุต่างๆ ได้บ่อย ขับรถไม่ระวัง เลี้ยวชนบ่อย ตีวงกว้างไปหรือจ่อคั่นหน้ามากเกินไป ชิดซ้ายหรือชิดขวาเกินไป ไม่ค่อยระวังมือหรือหัว เกิดอุบัติเหตุ บ่อยๆ ในการใช้มีดหรือเครื่องมือต่างๆ ในคนที่มีความบกพร่องมากๆ อาจทำร้ายตนเองโดยไม่ทันรู้ตัวว่าอาการเจ็บ นั้นมาจากส่วนใดของร่างกายหากมีปัญหาของมือข้างที่ถนัด ก็จะมีปัญหาของการเขียนที่กดปากกาหนักหรือเบาไป ในคนที่笨มากไม่สามารถใช้มือสัมผัสแยกแยะวัตถุต่างๆ ได้ อาจมีปัญหาการพูด พูดเร็ว

6. การรับรู้ของอวัยวะในการพูด (Kinesthetic speech) หากบกพร่องจะทำให้ไม่รู้ตำแหน่งของลิ้นหรือริมฝีปาก ทำให้พูดเร็ว มีปัญหาเกี่ยวกับการพูดเร็วๆ หรือการออกเสียงควบกล้ำ

7. การจำคำศัพท์ (Lexical memory) ถ้าบกพร่องจะทำให้จำคำพูดที่ไม่เกี่ยวข้องกัน 3 คำไม่ได้ ส่วนการรับรู้คำศัพท์ใหม่ก็จะมีปัญหาต้องฟังหลายครั้งจึงจะจำได้ และมีปัญหาในการจำคำที่มีความหมายพ้องกัน ทำให้มีปัญหาในด้านการอ่าน

8. การใช้เหตุผลด้านกลไก (Mechanical reasoning) หากบกพร่องจะทำให้มีปัญหาในการเข้าใจทำงานของกลไกการใช้อุปกรณ์เครื่องมือต่างๆ

9. ความจำเกี่ยวกับข้อมูลและคำแนะนำ (Memory for instructions and Information) คือความสามารถในการจำรายละเอียดที่สำคัญ เช่น คำแนะนำในการปฏิบัติ ถ้าบกพร่องจะเกิดปัญหาจำข้อมูลหรือคำแนะนำที่เป็นคำพูดไม่ค่อยได้ จึงมีปัญหาในการจดจำคำบรรยาย คำสนทนา ต้องแนะนำก่อนทำหลาย ๆ ครั้ง แนะนำซ้ำๆ และจะจดได้ไม่มาก จะเป็นคนขี้ลืม และไม่กล้าจะถามซ้ำอีก เมื่อทีวี ฟังวิทยุ ดูภาพยนตร์ก็จะไม่สามารถจดจำรายละเอียดแต่ละตอนได้ ถ้าเป็นหลายๆ เมื่อสนทนากับใครมักจะยื้มตลอด ไม่ได้ตอบอื่นใด เพราะจำสิ่งที่คุยกันไม่ได้ ต้องใช้ความพยายามอย่างมากในการที่จะเก็บรายละเอียด พ่อแม่ผู้ปกครองมักจะคิดว่าเป็นเด็กดื้อเป็นเด็กไม่เชื่อฟัง ไม่รับผิดชอบ บอกให้ทำอะไรก็ลืม เช่น กลับถึงบ้านก็ลืมไปแล้วว่ามีการบ้านอะไรบ้าง ถ้าเป็นมาก ๆ จะฟังเพลง เรื่องราวหรือนิทานไม่รู้เรื่อง หรือถ้าหากจะเดินทางก็มักจะลืมรายละเอียดในการเดินทาง ซึ่งจะสามารถชดเชยความบกพร่องด้านนี้ได้ โดยการจดบันทึก แต่ก็อาจมีความยากลำบากอยู่บ้าง

10. การเรียงลำดับสัญลักษณ์ (Motor symbol sequencing) คือการเรียนรู้ต่อลำดับของสัญลักษณ์ เช่น เรียงตามตัวอักษรหรือตัวเลขโดยเรียนรู้ผ่านทางตาในด้านการอ่าน เรียนรู้ผ่านทางมือในด้านการเขียน และเรียนรู้ผ่านทางปากในด้านการพูด หากมีความบกพร่องจะเกิดปัญหา คือ อ่านผิด เนื่องจากมองผิดพลาด เช่น อ่าน "กรรมกร" เป็น "กรมกร" เขียนไม่เรียบร้อย ไม่เป็นระเบียบ เขียนไม่เป็นไปตามอัตโนมัติ ต้องจดจ่อการเขียนจนไม่เข้าใจเนื้อหาหรือใช้เวลาเขียนนานกว่าปกติ คัดลอกซ้ำ ผิดพลาดบ่อย สะกดคำผิดสะกดคำเดียวกันแต่แตกต่างกัน เข้าใจคำพูดได้ยาก ไม่เข้าใจเนื้อหาหลักของการสนทนา บางคนรับรู้ข้อมูลในสมองและคิดว่าได้พูดออกไปแล้วทั้งๆที่ยังไม่ได้พูด

11. ช่วงการมองเห็นแคบผิดปกติ (Narrow visual span) คือ การมองเห็นสิ่งต่างๆ ได้เพียงครั้งเดียว หากมีความบกพร่องเช่นนี้จะเกิดปัญหา คือ เมื่อมองตัวหนังสือครั้งหนึ่งจะมองไม่เห็นตัวอักษรทุกตัวใน 1 คำ จึงต้องเพ่งนานกว่าปกติ ใช้สายตามากกว่าปกติทำให้เหมือนกับตาบอดชั่วคราวจากการใช้งานมาก ทำให้อ่านหนังสือได้ไม่เกิน 30-60 นาที ต้องพัก เมื่อสายตาอ่อนล้าก็จะอ่านผิดพลาดได้บ่อย อ่านช้ามาก ใช้สายตาในที่มืด เช่น หาที่นั่งในโรงภาพยนตร์หรือขับรถตอนกลางคืนได้ไม่ดี

12. การระลึกสิ่งของ (Object recognition) คือ การจดจำรายละเอียดของสิ่งที่เคยเห็นมาก่อนได้ ถ้ามีความบกพร่องก็จะทำให้มีปัญหาต้องใช้เวลาร้องมองสิ่งของอยู่นานกว่าปกติ จึงจะจำได้ว่าของสิ่งนั้นอยู่ตรงไหน เช่น การหาซื้อของในห้างสรรพสินค้า การหาของในตู้เย็นนานกว่าปกติ ถ้าเป็นเจ้าของร้านขายยา ก็จะลำบากที่จะหา

ยาให้พบเพราะจำตำแหน่งที่เก็บไม่ได้ หากตำแหน่งของสถานที่จุดนัดพบได้ซ้ำ มีปัญหาในการจำใบหน้า การรู้จักสีหน้าของคนอื่นและจำรายละเอียดของภาพไม่ได้

13. การคาดเดาคำพูด (Predictative speech) คือ ความสามารถในการรับรู้ความหมายของสัญลักษณ์ คำ หรือตัวเลข ว่ามีความสัมพันธ์กับอะไรบางอย่าง ซึ่งจะเกิดกับการคิด การพูด การเขียน ถ้ามีความบกพร่องก็จะไม่สามารถเข้าใจความหมายที่สื่อหรือความหมายแฝงในประโยคสนทนา จำคำพูดที่ฟังได้ไม่หมด คาดเดาคำต่อไปไม่ได้ทำให้พูดตามไม่ได้ ชอบพูดซ้ำๆ พูดประโยคยาว ๆ ไม่ได้ ทำให้สื่อความหมายด้วยประโยคยาว ๆ ผิดพลาด บางครั้งลืมคำพูดประโยคต่อไป ไม่รู้ว่าจะพูดอะไรให้เหมาะสม ส่วนในด้านคณิตศาสตร์ก็จะมีปัญหาในการคิด ขั้นตอนที่มีการคิดหลายขั้นก็จะทำไม่ได้ คิดในใจไม่เป็น เป็นคนย้ำคิดย้ำทำ ไม่สามารถบอกได้ว่าควรจะต้องทำอะไรเป็นลำดับต่อไป ไม่สามารถจะโต้ตอบกับสิ่งแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม

14. การเคลื่อนไหวขั้นต้น (Primary motor) คือ ความสามารถเกี่ยวกับกำลังความเร็วในการเคลื่อนไหวของกล้ามเนื้อ ถ้ามีปัญหาในด้านนี้จะทำให้เป็นคนขุ่มขำ ไม่คล่องตัว

15. ความคิดเกี่ยวกับมิติสัมพันธ์อย่างเป็นเหตุเป็นผล (Spatial reasoning) คือ การคิดล่วงหน้าในสมองที่เกี่ยวกับมิติต่างๆ ก่อนที่จะลงมือทำจริง หากมีความบกพร่องในเรื่องนี้จะทำให้มีปัญหาในการจินตนาการเส้นทางเดินทางได้ลำบาก เข้าใจแผนที่ได้ยาก หลงทางบ่อย ทำให้เป็นคนกลัวการเดินทาง กลังการหลงทาง เวลาใช้แผนที่ต้องหมุนแผนที่ตามทิศทางจริงตลอด สร้างภาพแผนที่ในสมองไม่ได้จินตนาการเส้นทางถนนไม่ได้ ลืมของบ่อยๆ มีปัญหาในการวางแผนเส้นทาง การขับรถ จินตนาการเกี่ยวกับเกมที่ใช้การเคลื่อนที่ เช่นหมากรุก ได้ไม่ดี วางแผนล่วงหน้าไม่เป็น มีปัญหาในกีฬาที่ต้องอาศัยการกะระยะ เช่น สกี หรือเทนนิส จะคิดตำแหน่งของการจัดเฟอร์นิเจอร์ใหม่ไม่ถูก และมีจินตนาการทางภูมิศาสตร์ไม่ได้

16. การระบุสัญลักษณ์ (Symbol recognition) คือ การจดจำคำหรือสัญลักษณ์ที่เคยเห็นมาก่อน ซึ่งถ้าบกพร่องจะทำให้มีปัญหา คือ จะใช้เวลานานกว่าปกติในการจดจำคำๆ หนึ่งบางคนเรียนรู้ไปแล้วก็จำไม่ได้ว่าเรียนไปแล้ว เมื่อเห็นคำที่เคยเรียนมาแล้ว ก็จะใช้เวลานานกว่าจะเปล่งเสียงออกมาได้ จะอ่านหนังสือได้ช้าและจดจำสัญลักษณ์ทางคณิตศาสตร์หรือสูตรเคมีไม่ได้

17. การหาความสัมพันธ์ของสัญลักษณ์ (Symbol relations) คือ การเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งของ 2-3 ชนิด ซึ่งถ้าบกพร่องจะทำให้เป็นปัญหา โดยเฉพาะคนที่เป็นมากจะมองตัวอักษรกลับหัวกลับหาง เช่น บี (b) เป็น ดี (d) หรือ พี (p) เป็น คิว (q) ดูนกฟิกาชนิดเข็มไม่เป็น ไม่เข้าใจความหมายของเข็มสั้นว่าแทนชั่วโมงเข็มยาวแทนนาที ไม่เข้าใจหลักคณิตศาสตร์ ไม่เข้าใจสิ่งที่เป็นแนวคิด ไม่เข้าใจสูตร เช่น ไม่เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผล ไม่รู้ว่าสิ่งต่าง ๆ เกิดขึ้นได้อย่างไร ไม่เข้าใจหลักไวยากรณ์ภาษา มีปัญหาเกี่ยวกับความเข้าใจที่จะต้องติดตาม เช่น ก. เตี้ยกว่า ข. สูงกว่า ค. ใครสูงที่สุด เขาจะไม่เข้าใจและตอบไม่ได้ เมื่ออยู่ในที่ประชุมไม่สามารถออกความเห็นได้ เพราะไม่เข้าใจในสิ่งที่ประชุมขณะนั้น แต่เมื่อเลิกประชุมแล้วก็จะเข้าใจสิ่งต่าง ๆ แต่ก็สายเกินไป ไม่สามารถที่จะแสดงความคิดเห็นได้ มักจะมีลักษณะที่ดิ้อแข็งร่วมด้วย ทำให้เข้าใจเหตุผลได้ยาก ตัดสินใจได้ยาก การเลือกสิ่งใดสิ่งหนึ่งจะต้องเปรียบเทียบก่อน มักจะมีปัญหาในการเข้าใจและการสื่อความคิด ความรู้สึกของตนเอง ทำให้เป็นคนที่ไม่ค่อยง่าย หงุดหงิด แยกตัวออกจากสังคม และซึมเศร้าในที่สุด

18. ความคิดเชิงสัญลักษณ์ (Symbolic thinking) คือ การพัฒนา การกำหนดแผนและหลักการโดยใช้ภาษา เป็นความคิดริเริ่มเชิงสัญลักษณ์ ถ้าหากมีปัญหาจะทำให้ไม่สามารถวางแผนได้ด้วยตนเอง แต่ถ้ามีคนอื่นวางแผนให้ ก็ทำตามได้ วางแผนดูแลตนเองไม่ได้ ทำให้ชีวิตไร้ระเบียบ ขาดการเรียนรู้จากความผิดพลาด ทำอะไรผิดแล้วไม่ปรับปรุงแก้ไข ไม่รู้ตัวว่าผิด ไม่สามารถวางแผนระยะยาวให้ตัวเองได้มีชีวิตอยู่ไปวัน ๆ จะเลือกเพื่อนโดยคิดถึงตัวเองเป็นหลัก ไม่คิดถึงมิตรภาพระยะยาว ถ้าตอบคำถามอะไรไม่ได้ก็จะทิ้งไปเลยไม่แสวงหาคำตอบ ไม่สามารถจับประเด็นหลักได้ เช่น ในการประชุมฟังเรื่องราว ดูภาพยนตร์ มักจะจับได้แต่ประเด็นข้างเคียง มักจะจำเหตุการณ์ไปปฏิบัติซ้ำโดยไม่รู้จักประยุกต์ ทำให้บางครั้งมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับสถานการณ์ เช่น การเลียนแบบจากทีวีที่ไม่สอดคล้องกับสถานการณ์หรือเหตุการณ์ในชีวิตจริง

19. การจัดเรียงลำดับการคิดเลข (Supplementary motor) คือ การจัดเรียงลำดับความคิดในใจเพื่อการคิดเลข และถ้าลำบากในการจัดเรียงลำดับความคิดสามารถใช้กล้ามเนื้อเข้ามาช่วย เช่น นับเลขธรรมชาติไม่ได้ คำนวณเลขไม่ได้ คิดเลขในใจไม่ได้ ต้องใช้นิ้วมือช่วยนับเป็นการเสริมแรงให้สามารถเรียนต่อไปได้ ถ้ามีความบกพร่องในเรื่องนี้ อาจเรียนคณิตศาสตร์ได้ไม่เกินระดับประถมศึกษาปีที่ 4 ส่วนในรายที่เป็นน้อยอาจจะเรียนได้ในชั้นสูง แต่ไม่สามารถใช้สูตรทางพีชคณิตหรือตรีโกณมิติได้

กุลยา ก่อสุวรรณ (2553: 37-42) กล่าวว่า เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้มีลักษณะคล้ายกับเด็กที่มีความบกพร่องประเภทอื่นและเด็กปกติบางคนด้วย ซึ่งลักษณะของเด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้สามารถแยกเป็นแต่ละด้าน ดังนี้

1. ความสามารถทางการรู้คิด เป็นภาวะที่เกี่ยวข้องกับการทำหน้าที่ของสมองด้านการรู้คิด สถิติปัญญาและกระบวนการรับข้อมูลมีลักษณะที่เหลื่อมซ้อนกัน การรู้คิดหมายถึงลักษณะหลายประการที่เกี่ยวข้องกับทักษะการคิด ได้แก่ สมาธิ ความจำ การวิเคราะห์ การใช้กระบวนการคิดเชิงสัญลักษณ์ และการกำกับตนเอง เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้สามารถสร้างทักษะในการเรียนรู้ด้วยกระบวนการคิดแบบอภิปัญญาได้ ทำให้เด็กมีปัญหาในการทำนายหรือคาดการณ์และประเมินผลความสามารถของตนเองในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ได้อย่างถูกต้อง

2. ทักษะด้านกระบวนการรับรู้ เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้มักมีปัญหาด้านการจัดกระบวนการทางความรู้และข้อมูลที่ได้รับอย่างเป็นขั้นตอน ได้แก่ การรับข้อมูลผ่านระบบประสาทสัมผัสทั้งห้า การใช้ทักษะบูรณาการในการจัดระเบียบ การจัดเก็บข้อมูลและแสดงปฏิกิริยาตอบสนองหรือการนำข้อมูลที่เคยเก็บไว้มาใช้ กระบวนการรับรู้เป็นทักษะย่อยที่สำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้ ทักษะที่สำคัญได้แก่ ความสามารถในการแยกแยะสิ่งที่ได้ยินหรือได้เห็น ซึ่งเป็นความสามารถในการจำแนกความแตกต่างระหว่างสิ่งหนึ่งกับสิ่งอื่น ๆ ไม่ว่าจะเป็นวัตถุ สิ่งของหรือเสียง เช่น เมื่อให้เด็กระบุว่าตัวอักษรใดคือตัว ม และ น เด็กจะต้องรู้ก่อนว่า ม มีการม้วนมาข้างหน้า และ น มีการม้วนไปข้างหลัง นอกจากนี้ เด็กจะต้องรู้จักแยกแยะสี รูปทรง ขนาด ตำแหน่ง และขั้นตอนสุดท้าย เด็กต้องเรียนรู้การจำแนกตัวอักษรและคำเพื่อช่วยในการอ่านต่อไป สิ่งเหล่านี้จำเป็นต้องใช้ทักษะทางกระบวนการรับรู้ทางสายตามากซึ่งเด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้มักมีปัญหาในด้านนี้

3. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้มีผลการเรียนต่ำ ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ มีปัญหาด้านการอ่าน การเขียน การสะกดคำ และการคิดคำนวณ

4. พัฒนาการทางภาษาและการสื่อความหมาย ภาษาเป็นเรื่องยุ่งยากซับซ้อน เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ขาดทักษะในด้านภาษาจากการเชื่อมโยงตัวอักษรและเสียงเข้าด้วยกันแล้วเปล่งเสียงออกมา ซึ่งการออกเสียงไม่ถูกต้องหรือไม่ชัดเจน รวมถึงการจำแนกคำศัพท์เป็นหมวดหมู่เป็นปัญหาสำคัญของเด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้

5. ทักษะการรับรู้และการเคลื่อนไหว โดยปกติความสามารถในการรับรู้ข้อมูลผ่านอวัยวะส่วนต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับประสาทสัมผัสในร่างกายเป็นสิ่งจำเป็นต่อการเรียนรู้ หากอวัยวะเหล่านี้ทำหน้าที่ไม่สมบูรณ์ เด็กจะมีปัญหาด้านการคิดและการเคลื่อนไหว เช่น เด็กอาจล่อกรูปรเขาชนิดหรือตัวหนังสือบนกระดานผิดพลาดเพราะการรับรู้ในสมองผิดปกติจึงเห็นรูปนั้นผิดไปจากรูปจริง หรือบางครั้งเด็กรู้ว่าตนเขียนผิดแต่ไม่สามารถแก้ไขได้เนื่องจากไม่สามารถควบคุมกล้ามเนื้อได้ตามที่ต้องการ นอกจากนี้เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้อยังมีปัญหาด้านการทำงานประสานสัมพันธ์ระหว่างอวัยวะต่าง ๆ เด็กจึงมักงุ่มง่าม ชุ่มช่าน และมีปัญหาด้านการใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก ปัญหาด้านการเคลื่อนไหวและปัญหาทางการเขียน ซึ่งเด็กเห็นได้ชัดเจนว่าจะต้องเขียนเป็นตัวอะไร แต่ไม่สามารถเขียนได้ถูกต้องหรือบางคนอาจเขียนกลับหน้ากลับหลังเหมือนภาพที่สะท้อนจากกระจกเงา ทักษะทางสังคมและการปรับตัว ทักษะทางสังคมเป็นทักษะสำคัญประการหนึ่งที่บ่งบอกถึงความสามารถในการปรับตัวต่อสิ่งแวดล้อม เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้อาจมีปัญหาด้านการปรับตัวที่เห็นได้จากพฤติกรรมที่ขาดการควบคุมตนเอง มีความรู้สึกไม่ดีต่อตนเอง และไม่สามารถสร้างสัมพันธภาพกับเพื่อนได้อย่างเหมาะสม ส่วนปัญหาของเด็กที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้อีกประการหนึ่งคือ ความสามารถทางสังคม ซึ่งหมายถึง ความสามารถด้านการแสดงออกอย่างเหมาะสมในสถานการณ์ทางสังคมรูปแบบต่าง ๆ

กรองทอง จุลรัชนีกร (2554: 29) ได้กล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อาจสังเกตจากพฤติกรรมและปัญหาต่าง ๆ ดังนี้

1. ความบกพร่องเกี่ยวกับระบบประสาท
2. การเจริญเติบโตไม่คงที่ ไม่แน่นอน
3. ปัญหาในการรับรู้ มักมีช่วงความสนใจสั้นทำให้ไม่สามารถเรียนได้ดี
4. ปัญหาในการพูด ไม่สามารถแสดงความรู้สึกนึกคิดออกมาเป็นการพูดได้
5. ปัญหาในการฟัง คือได้ยินเสียงแต่จับใจความไม่ได้
6. ปัญหาการเขียน
7. ปัญหาการอ่าน
8. ปัญหาในการเรียนคณิตศาสตร์
9. ปัญหาการรับรู้ภาษา
10. ปัญหาการเรียนรู้อัตลักษณ์ ทิศทาง ตำแหน่ง
11. ปัญหาการเรียนรู้อีกเกี่ยวกับความเคลื่อนไหว
12. ปัญหาการเรียนรู้อีกเรื่องวันเวลา

สรุปได้ว่า ลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จะมีความบกพร่องเกี่ยวกับระบบประสาท ส่งผลให้เกิดความบกพร่องในการจัดระบบ (Organization) มีปัญหาการประสานงานหรือประสานความสัมพันธ์ของภาษาพูดหรือภาษาเขียน สมาธิและความสนใจ พฤติกรรมทางสังคม มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ มีปัญหาด้านการอ่าน การเขียน การสะกดคำและการคิดคำนวณ มีปัญหาพัฒนาการทางภาษาและการสื่อความหมาย และมีปัญหาทักษะการรับรู้และการเคลื่อนไหว

4. 6 การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นขั้นตอนที่จะนำไปสู่การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) เพื่อจัดกระบวนการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในการคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถแบ่งวิธีใหญ่ๆ ได้ 2 วิธี คือ (ผดุง อารยะวิญญู; และสุวิทย์ พวงสุวรรณ.2554: 24)

1. การคัดกรองที่เป็นทางการ เป็นการคัดกรองที่ดำเนินการอย่างเป็นระบบ ส่วนมากใช้แบบทดสอบมาตรฐานที่มีเกณฑ์ปกติ (Norms) ในการเปรียบเทียบเพื่อตัดสินว่าเด็กคนใดเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้บ้าง ผู้ทดสอบสามารถออกหนังสือรับรองความบกพร่อง เพื่อนำเอกสารไปใช้ในการรับสวัสดิการจากรัฐได้
2. การคัดกรองที่ไม่เป็นทางการ เป็นการคัดกรองเด็กโดยไม่ใช้แบบทดสอบมาตรฐาน ผู้สอนอาจใช้วิธีสังเกตพฤติกรรมของเด็กหรือใช้แบบทดสอบง่ายๆ ที่ครูสร้างขึ้นเองหรือใช้เครื่องมือที่นักวิชาการสร้างขึ้น เช่น แบบคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ของศาสตราจารย์ ดร.ผดุง อารยะวิญญู ซึ่งสามารถคัดกรองตามเกณฑ์ที่กำหนดได้ การคัดกรองแบบนี้เป็นการคัดกรองเพื่อสอน เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะที่สูงขึ้น แต่ครูไม่สามารถออกเอกสารรับรองได้

สำหรับเครื่องมือที่ใช้ในการคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้ทดสอบต้องเลือกเครื่องมือที่เหมาะสมและมีคุณภาพและแสวงหาข้อมูลจากหลาย ๆ แหล่ง การรวบรวมข้อมูลอาจได้จากเครื่องมือต่อไปนี้ (ผดุง อารยะวิญญู; และสุวิทย์ พวงสุวรรณ. 2554: 25-29)

1. Wide Range Achievement Test (WRAT)

เป็นเครื่องมือที่นิยมใช้ในต่างประเทศ ใช้ในการคัดเลือกเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทดสอบความสามารถในการอ่านการสะกดคำและคณิตศาสตร์สำหรับเด็กอายุ 5 - 11 ปี และ 12 ปีขึ้นไป เป็นการทดสอบรายบุคคลมีเกณฑ์ปกติ (norms) เพื่อการตัดสินว่าเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือไม่ ใช้ความแตกต่าง 2 ชั้นปี นักจิตวิทยาเป็นผู้ทดสอบ ครูทดสอบเองไม่ได้ต้องผ่านการอบรมวิธีการใช้เครื่องมือนี้ก่อนจึงจะมีสิทธิ์ทำการทดสอบได้

2. แบบสำรวจความสามารถในการรับและแปลผลข้อมูล (ครป.)

ใช้เพื่อสำรวจหาความสามารถในการรับและแปลผลข้อมูลของเด็ก โดยการสังเกตจากอัตราความถี่ของพฤติกรรมที่เด็กแสดงออก แบบสำรวจนี้สร้างขึ้นตามแนวทฤษฎีที่ว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้อยความสามารถในการรับและแปลผลข้อมูล (Processing) ที่รับเข้ามาสู่สมองทางด้านสายตาและการฟัง แบบสำรวจนี้ประเมินความสามารถของเด็ก 8 ด้าน คือ 1)การรับและแปลผลข้อมูลทางการฟัง 2)การรับและแปลผลข้อมูลทาง

สายตา 3)การจัดหมวดหมู่ข้อมูล 4)การรับรู้ความคิดรวบยอด 5)ความเร็วในการแปลผลข้อมูล 6)การเคลื่อนไหว 7)ทักษะทางสังคม 8)สมาธิ

ครูเป็นผู้ประเมินนักเรียนตามรายการที่กำหนด ครูผู้ประเมินนี้จะต้องรู้จักเด็กเป็นอย่างดี อย่างน้อยต้องเคยสอนเด็กที่ถูกประเมินมาแล้วไม่น้อยกว่า 3 เดือน หากข้อมูลได้ไม่ชัดเจนจะต้องมีการทดสอบเพิ่มเป็นรายบุคคล จนกว่าจะแน่ใจ

หลังจากกรอกข้อมูลตามรายการแล้ว ครูรวบรวมคะแนนในกระดาษคำตอบแล้วนำคะแนนแต่ละด้านมาเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนด (Norms) ของแบบทดสอบหากคะแนนในแต่ละหมวดและคะแนนรวม (ทั้ง 8 หมวด) เท่ากับหรือมากกว่าเกณฑ์ที่กำหนดให้ตัดสินว่าเด็กคนนั้นมีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เมื่อพบข้อบกพร่องในการแปลผลข้อมูลด้านใด (จากทั้ง 8 ด้าน) ครูฝึกทักษะด้านนั้นๆ ให้ดีขึ้น เมื่อทักษะดีขึ้น ความบกพร่องทางการเรียนรู้ก็จะลดลง ทำให้เขาพร้อมที่จะเรียนหนังสือ และน่าจะเรียนได้ดีขึ้น ทั้งทางด้านการอ่าน การเขียนและคณิตศาสตร์

3. แบบทดสอบการอ่านและการสะกดคำ (อสค.)

ใช้ทดสอบการอ่านและการสะกดคำ เป็นการทดสอบการอ่านการเขียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 - 6 สอดคล้องตามความยากง่ายของภาษาไทยตามหลักสูตรระดับประถมศึกษา โดยนำเด็กมาทดสอบการอ่านปากเปล่า และเขียนตามคำบอกเพื่อหาระดับความสามารถในการอ่านการเขียนและการสะกดคำของเด็ก การทดสอบการอ่าน รวมทั้งการอ่านออกเสียง การเข้าใจความหมายของคำ ข้อความที่อ่าน ครูอาจตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่อง ที่อ่าน หากนักเรียนตอบคำถามตามเนื้อหาได้แสดงว่าผู้เรียนเข้าใจเรื่องที่อ่าน หลังจากนั้นให้นักเรียนเขียนตามคำบอกโดยใช้คำที่กำหนดให้ ซึ่งเป็นคำศัพท์ในแต่ละระดับตามหลักสูตร

การตัดสินพิจารณาจาก 1)ความคล่องในการอ่านว่าเด็กอ่านคล่องหรือไม่ อ่านได้หรือไม่ เข้าใจความหมายของคำหรือไม่ เข้าใจเรื่องที่อ่านหรือไม่ สะกดคำได้หรือไม่ ลายมืออ่านง่ายหรือไม่ เขียนตก หล่น เกิน มากน้อยเพียงใด เกณฑ์การตัดสินใช้เกณฑ์ 50% จึงจะถือว่าผ่านการทดสอบ 2) ระดับชั้นเป็นเกณฑ์ในการตัดสินตามทฤษฎี Discrepancy ที่ใช้กันอยู่อย่างกว้างขวางในต่างประเทศ คือ เด็กที่ถูกตัดสินว่าเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะมีความสามารถในการอ่านต่ำกว่าชั้นที่เรียนอยู่อย่างน้อย 2 ปีหรือ 2 ระดับชั้น เช่น เรียนอยู่ชั้น ป.4 ผลการอ่านเนื้อหาสำหรับชั้น ป.4 ไม่ผ่าน แต่อ่านระดับชั้น ป.2 ผ่าน เป็นต้น ครูจึงจำเป็นต้องทดสอบหลายระดับ โดยเริ่มจากชั้นที่เขาเรียนอยู่ หากเด็กอ่านได้ แสดงว่าไม่ใช่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

4. แบบสำรวจปัญหาในการเรียนรู้เฉพาะด้าน (ปรด)

เป็นการสำรวจปัญหาของนักเรียน ในการเรียนวิชาภาษาไทยและวิชาคณิตศาสตร์ เพื่อสำรวจหาระดับของปัญหาด้านการอ่านการเขียน การสะกดคำและด้านคณิตศาสตร์ ว่ามีระดับความรุนแรงมากน้อยเพียงใด ภาษาไทยแบ่งออกเป็นด้านการอ่านและการเขียน ครูเป็นผู้ให้ข้อมูล ครูจะต้องประเมินพฤติกรรมของนักเรียนทั้ง 3 ด้าน (การอ่าน การเขียน คณิตศาสตร์) ครูจะต้องสอนเด็กที่ประเมินมาแล้วอย่างน้อย 3 เดือน หากเคยสอนมาแล้ว 1 ปี ยิ่งดี ยิ่งจะทำให้ข้อมูลสมบูรณ์ยิ่งขึ้น เกณฑ์การประเมินใช้มาตราส่วนประเมินค่า 5 ช่อง ครูรวมคะแนนในแต่ละช่อง แล้วเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนด ถ้าคะแนนเท่ากับหรือมากกว่าเกณฑ์ที่กำหนด ถือว่ามีปัญหาในการอ่าน การเขียนและคณิตศาสตร์ เช่น ในด้านการอ่าน เกณฑ์คือ 55 คะแนน หากนักเรียนได้คะแนนรวม (จากที่ครู

ประเมินเท่ากับ 55 หรือมากกว่า แสดงว่าเด็กมีปัญหาในการอ่าน หากคะแนนสูงกว่าเกณฑ์มากแสดงว่ามีปัญหารุนแรงมากยิ่งขึ้นตามลำดับ)

อย่างไรก็ตาม ความแม่นยำของการตัดสินขึ้นอยู่กับ การประเมินของครู หากครูประเมินผิดพลาดแสดงว่าข้อมูลผิดพลาดจึงจำเป็นที่ครูจะต้องพิจารณาให้ดี หากไม่แน่ใจเรียกนักเรียนมาทดสอบเพิ่มเติมได้

5. DIBEL (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy)

ใช้ทดสอบความสามารถในการอ่านออกเสียงได้(ภาษาอังกฤษ) เป็นที่นิยมใช้กันมากในการบริการด้วยระบบอาร์ทีไอ(RTI) แบ่งการทดสอบออกเป็น 5 ด้าน ดังนี้ 1) Phonics awareness การตระหนักในระบบเสียง (ในภาษา) นั่นคือ เด็กจะต้องรู้ภาษาประกอบด้วยเสียงและสัญลักษณ์ 2) Phonics หน่วยของเสียงในภาษานั้น คือรู้คำ/พยางค์ประกอบด้วยพยัญชนะต้น สระและ/หรือตัวสะกด พยัญชนะและสระมีรูปร่างเสียงเฉพาะตัว 3) Nonsense คำไร้ความหมาย 4) Comprehension การเข้าใจความหมาย ทดสอบการเข้าใจความหมายของข้อความเรียงลำดับจากง่ายไปหายาก และ 5) Fluency ความคล่องแคล่ว

การทดสอบตั้งแต่ข้อ 1 - 5 ข้างต้นมีการจับเวลา เด็กที่อ่านคล่องตั้งแต่ข้อ 1- 4 จึงจะถือว่ามีความสามารถในการอ่าน แต่เดิม DIBEL เป็นเครื่องมือที่ใช้ทดสอบเฉพาะภาษาอังกฤษเท่านั้น ปัจจุบันมีการพัฒนาให้นำมาปรับใช้กับภาษาไทยได้แล้ว ในแบบทดสอบที่รู้จักกันในชื่อ เทร่า (TERA)

6. แบบทดสอบความสามารถในการอ่านเบื้องต้น (Test of Early Reading Ability = TERA)

แบบทดสอบเทร่า(TERA) สร้างขึ้นตามแนวของดีเบล (DIBEL)ซึ่งได้มาจากคณะกรรมการแห่งชาติของสหรัฐอเมริกาว่าด้วยการอ่าน ซึ่งข้อเสนอแนะจากการวิจัยด้านการอ่านติดต่อกันมาเป็นเวลาหลายปีว่านักเรียนที่จะอ่านได้ดี อ่านได้คล่องอ่านออกเขียนได้จะต้องมีความพร้อมด้านการอ่านตั้งแต่ในระดับปฐมวัย ซึ่งระดับนี้เน้นการเข้าใจและตระหนักว่า ภาษามีรูปและเสียง นั่นคือเสียงสระ เสียงพยัญชนะ เสียงวรรณยุกต์และจะต้องออกเสียงให้สอดคล้องกับสัญลักษณ์ (รูปพยัญชนะ รูปสระ รูปวรรณยุกต์) และเสียงของสัญลักษณ์นั้น (เสียงสระ เสียงพยัญชนะ และเสียงวรรณยุกต์) จะต้องมีความคล่องแคล่วด้านนี้จึงจะนำไปสู่การอ่าน ซึ่งรวมทั้งการอ่านออกเสียง การอ่านในใจ การเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่านและอ่านได้คล่อง เน้นระดับอนุบาล 2 จนถึงช่วงชั้นที่ 1 (ป.1-3) เมื่อเด็กอ่านได้เมื่อเรียนอยู่ในช่วงชั้นนี้ อ่านจนคล่องแล้ว ปัญหาในการอ่านในชั้นที่สูงขึ้นก็จะลดลง

ในปัจจุบัน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ให้โรงเรียนในสังกัดดำเนินการคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้แบบคัดกรองของกระทรวงศึกษาธิการเป็นหลัก ซึ่งผู้ดำเนินการคัดกรองต้องผ่านหลักสูตรการอบรมเป็นผู้ดำเนินการคัดกรอง และเมื่อผ่านหลักสูตรการอบรมแล้วจะได้รับวุฒิบัตรรับรองให้เป็นผู้ดำเนินการคัดกรองได้

สรุปได้ว่า การคัดกรอง/คัดแยกและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ผ่านมาอาจต้องอาศัยบุคลากรทางการแพทย์เป็นสำคัญ และมีเครื่องมือสำหรับการคัดกรองหลากหลาย แต่ปัจจุบันกระทรวงศึกษาธิการได้จัดทำแบบคัดกรองบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพื่อใช้ในการคัดกรองนักเรียน โดยผู้ดำเนินการคัดกรองต้องมีวุฒิบัตรรับรอง

4.7 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP)

4.7.1 ความหมายแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 (พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ. 2551: 2) มาตรา 3 ได้ให้ความหมายของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลว่า แผนซึ่งกำหนดแนวทางการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการ ตลอดจนกำหนดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและ ความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเฉพาะบุคคล

สำนักงานการศึกษาเอกชนโรงเรียน (2554: 37) ได้ให้ความหมายแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลว่าเป็นแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่เขียนขึ้นเป็นลายลักษณ์อักษรสำหรับผู้เรียนคนพิการแต่ละคน โดยมีคณะกรรมการจัดทำ IEP ของผู้เรียนแต่ละบุคคลร่วมกันจัดทำขึ้น คณะกรรมการ จัดทำแผน (IEP) ประกอบด้วยผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอนคนพิการ ผู้เรียนคนพิการ หรือผู้ดูแลคนพิการ และแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ยังเป็นเครื่องมือในการตรวจสอบกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนคนพิการ และเป็นแผนกำหนดแนวทางการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษ (Special needs) ของผู้เรียนคนพิการแต่ละบุคคลรวมถึงการกำหนดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาสำหรับผู้เรียนคนพิการเฉพาะบุคคล

ผดุง อารยะวิญญูและสุวิทย์ พวงสุวรรณ (2554: 34) ได้ให้ความหมายแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลว่า เป็นแผนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษต่างๆ ที่ทางโรงเรียนจัดทำขึ้นเฉพาะเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคน โดยได้รับความเห็นชอบจากผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ภูฟ้า เสวกพันธ์ (2555: 115) ได้กล่าวถึง แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลว่า IEP เป็นโปรแกรมการศึกษาที่จัดขึ้นสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยเฉพาะ เพื่อเป็นแนวทางในการให้การศึกษที่สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน และให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรู้ในสภาพแวดล้อมที่ได้รับการจัดให้เหมาะสมกับความสามารถ โดยระบุให้แน่ชัดว่าใช้โปรแกรมเมื่อใด เป็นเวลานานเท่าใด วัดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนได้อย่างไร ตลอดจนระบุบริการอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องที่นักเรียนควรได้รับ

แม็คกาฮี-โคแวก (McGahee-Kovac. 2002: Online) ได้กล่าวถึง แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลว่า IEP เป็นเอกสารที่จัดทำขึ้นเป็นลายลักษณ์อักษร เพื่ออธิบายแผนการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และระบุข้อมูลความต้องการพิเศษของนักเรียนแต่ละคน และระบุทักษะที่นักเรียนจำเป็นต้องเรียนรู้ในโรงเรียนในปีการศึกษานั้น ๆ ตลอดจนการบริการด้านสถานที่และด้านอื่นๆ ที่โรงเรียนจะจัดให้นักเรียน

กล่าวโดยสรุป แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หมายถึง เอกสารที่จัดทำขึ้นเป็นลายลักษณ์อักษรเพื่อกำหนดรายละเอียดในการจัดการศึกษาหรือพัฒนาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ที่สอดคล้องกับระดับความสามารถและสภาพความต้องการจำเป็นของเด็กรายบุคคลในแต่ละปี ตลอดจนกำหนดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามกฎหมาย กระทรวง โดยความร่วมมือของบุคลากรที่เกี่ยวข้องและได้รับความยินยอมจากพ่อแม่ ผู้ปกครองหรือตัวเด็ก

4.7.2 ส่วนประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่องหลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2552 กำหนดส่วนประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ไว้ในข้อ 3 ดังต่อไปนี้ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2552)

1. ข้อมูลทั่วไป เช่น วัน เดือน ปีเกิด ประเภทความพิการ ชื่อตัว ชื่อสกุล และที่อยู่ของผู้เรียน บิดา มารดา ผู้ปกครอง เป็นต้น
2. ข้อมูลด้านการแพทย์ หรือด้านสุขภาพ
3. ข้อมูลด้านการศึกษา
4. การกำหนดแนวทางการศึกษาและการวางแผนการจัดการศึกษาพิเศษ
5. ความต้องการด้านสิ่งอำนวยความสะดวก เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา
6. คณะกรรมการจัดทำแผน
7. ความเห็นของบิดา มารดา ผู้ปกครอง หรือผู้เรียน
8. ข้อมูลอื่นๆ ที่จำเป็น

สำนักงานการศึกษาออกโรงเรียน (2554: 36-37) องค์ประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ประกอบด้วยข้อมูลดังต่อไปนี้

1. ข้อมูลทั่วไป เช่น วัน เดือน ปีเกิด ประเภทความพิการ ชื่อตัว ชื่อสกุล และที่อยู่ของผู้เรียน บิดา มารดา ผู้ปกครอง เป็นต้น
2. ข้อมูลด้านการแพทย์ หรือด้านสุขภาพ
3. ข้อมูลด้านการศึกษา
4. การกำหนดแนวทางการศึกษาและการวางแผนการจัดการศึกษาพิเศษ วิเคราะห์ความสามารถของนักเรียนในปัจจุบัน ระบุว่านักเรียนมีความรู้ความสามารถในระดับใดซึ่งจะได้จากการทดสอบด้านต่าง ๆ ที่สำคัญ ๆ อาทิ เช่น ความสามารถพื้นฐานทางพัฒนาการด้านต่าง ๆ
5. ความต้องการด้านสิ่งอำนวยความสะดวก เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ที่นักเรียนจะได้รับจากสถานศึกษาที่เป็นบริการทางการศึกษาและบริการเสริมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องตามความต้องการจำเป็นของแต่ละคน อาทิ สื่อ สิ่งอำนวยความสะดวก บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ยกตัวอย่างเช่น บริการทางด้านวิจิบาบัด การแก้ไขการพูด กายภาพบำบัด พฤติกรรมบำบัด ดนตรีบำบัด บริการอ่านหนังสือให้ฟัง บริการรถเข็น บริการรถรับส่ง บริการสอนเสริม บริการครูพี่เลี้ยง เป็นต้น
6. คณะกรรมการจัดทำแผน ในการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลให้สถานศึกษา แต่งตั้งคณะกรรมการสำหรับผู้เรียนละคนโดยมีกรรมการไม่น้อยกว่า 3 คน ซึ่งประกอบด้วย 1) ผู้บริหารสถานศึกษาหรือผู้แทน 2) ผู้ดูแลคนพิการ 3) ครูผู้สอนคนพิการ หรือครูแนะแนวหรือครูการศึกษาพิเศษ หรือครูที่รับผิดชอบงานด้านการศึกษาพิเศษที่ผู้บริหารสถานศึกษามอบหมาย เป็นกรรมการและเลขานุการ และให้คณะกรรมการจัดทำ

แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ประชุมเพื่อจัดทำแผน แล้วนำแผนไปสู่การปฏิบัติ กำกับ ติดตามผลการดำเนินงานตามแผน รวมทั้งจัดประชุมเพื่อประเมิน ทบทวน และปรับแผน พร้อมจัดทำรายงานผลปีละ 2 ครั้ง

7. ความเห็นของ ผู้ดูแลคนพิการ หรือผู้เรียน

8. ข้อมูลอื่นๆ ที่จำเป็น เช่น ข้อมูลเกี่ยวกับครอบครัว การสังคม การฟื้นฟู การบำบัดรักษา

ความสามารถพื้นฐานทางพัฒนาการของผู้เรียนในแต่ละด้าน เช่น ทักษะความสนใจ ทักษะความตั้งใจ ทักษะทางสังคม ทักษะทางภาษาและการพูด ทักษะการช่วยเหลือตนเอง ทักษะทางพฤติกรรมและอารมณ์ ทักษะการเคลื่อนไหวและการทรงตัว ทักษะการเตรียมความพร้อมทางวิชาการ ทักษะความสามารถทางวิชาการหรือการเรียนรู้ (สาระและมาตรฐานทางการเรียนรู้ ภาวะทางอารมณ์ /ทางสังคม ความสามารถทางการเคลื่อนไหว พฤติกรรมที่แสดงออก ประสาทสัมผัส ความถนัด/ความสามารถเป็นกรณีพิเศษ จุดเด่นและจุดด้อย ความสามารถพื้นฐานทางการอาชีพ เป็นต้น

สรุปได้ว่า แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ควรมีส่วนประกอบที่สำคัญ คือ ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับเด็ก ข้อมูลด้านการแพทย์ ข้อมูลด้านการศึกษา การวางแผนการจัดการศึกษา กำหนดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อบริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา คณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ตลอดจนความยินยอมของบิดา มารดา ผู้ปกครองหรือผู้เรียน และข้อมูลอื่น ๆ ที่จำเป็น

4.7.3 กระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 มาตรา 8 ระบุให้สถานศึกษาในทุกสังกัด จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล โดยให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการ และต้องมีการปรับปรุงแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลอย่างน้อยปีละหนึ่งครั้ง ตามหลักเกณฑ์และวิธีการที่กำหนดในประกาศกระทรวง กระทรวงศึกษาธิการ(2552) จึงได้ออกประกาศ เรื่อง เรื่องหลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2552 ระบุว่า

ข้อ 4 กระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล อย่างน้อยต้องประกอบด้วย

1. จัดประเมินระดับความสามารถและความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียนเป็นรายบุคคล
2. กำหนดเป้าหมายระยะยาว 1 ปี เป้าหมายระยะสั้น หรือจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม
3. ประเมินความต้องการจำเป็นของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ในด้านสิ่งอำนวยความสะดวก เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา
4. กำหนดกระบวนการเรียนรู้และปัจจัยที่มีความต้องการจำเป็นทางการศึกษา
5. กำหนดรูปแบบ หลักเกณฑ์และวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

ข้อ 5 กำหนดให้สถานศึกษาแต่งตั้งคณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล สำหรับผู้เรียนแต่ละคนโดยมีกรรมการไม่น้อยกว่า 3 คน ซึ่งประกอบด้วย 1) ผู้บริหารสถานศึกษาหรือผู้แทน 2) บิดา มารดา หรือผู้ปกครอง หรือผู้ดูแลคนพิการ 3) ครูประจำชั้น หรือครูแนะแนว หรือครูการศึกษาพิเศษ หรือครูที่รับผิดชอบงานด้านการศึกษาพิเศษที่ผู้บริหารสถานศึกษามอบหมายเป็นกรรมการและเลขานุการ ในกรณีที่

สถานศึกษาใดมีนักวิชาการผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้านความพิการ สถานศึกษานั้นอาจแต่งตั้งให้นักวิชาการดังกล่าวเข้าร่วมเป็นกรรมการเพิ่มเติมด้วยก็ได้

ข้อ 6 ให้คณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ประชุมเพื่อจัดทำแผน แล้วนำแผนไปสู่การปฏิบัติ กำกับ ติดตามผลการดำเนินงานตามแผน รวมทั้งจัดประชุมเพื่อประเมินทบทวน และปรับแผน พร้อมจัดทำรายงานผลปีละ 2 ครั้ง

ข้อ 7 ในการส่งต่อผู้เรียนที่จบการศึกษาแต่ละระดับ หรือย้ายสถานศึกษาให้สถานศึกษา นำส่งแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล รายงานผลการประเมิน การดำเนินการตามแผน เพิ่มประวัติและเพิ่มสะสมผลการเรียนของผู้เรียน เพื่อเป็นข้อมูลในการจัดการศึกษาต่อไป จึงกล่าวได้ว่าประกาศกระทรวงศึกษาธิการฉบับนี้ได้กำหนดกระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลให้ผู้เกี่ยวข้องใช้เป็นทางในการดำเนินงาน

สำนักงานการศึกษาออกโรงเรียน (2554 : 39-40) ได้กล่าวถึง กระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล อย่างน้อยต้องประกอบด้วย

1. จัดประเมินระดับความสามารถและความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียนเป็นรายบุคคล
2. กำหนดเป้าหมายระยะยาว 1 ปี เป้าหมายระยะสั้น หรือจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

2.1 การกำหนดเป้าหมายระยะยาว 1 ปี คณะกรรมการที่จัดทำ IEP ต้องการให้ผู้เรียนมีทักษะมีความสามารถ มีพัฒนาการเพิ่มขึ้นจากเดิมเท่าใด เช่น ผู้เรียนจะสามารถช่วยเหลือตนเองได้ ผู้เรียนจะสามารถนับเลขได้ 1-1000 ผู้เรียนจะสามารถอ่านหนังสือแบบเรียนภาษาไทยระดับประถมศึกษาได้ เป็นต้น ในการกำหนดเป้าหมายระยะยาวจะต้องสอดคล้องกับระดับความสามารถของผู้เรียน จุดมุ่งหมายไม่ควรกำหนดสูงเกินไปเพราะจะทำให้ผู้เรียนไม่บรรลุเป้าหมาย หรือต่ำเกินไปจะทำให้ผู้เรียนเบื่อหน่ายไม่สนใจ

2.2 การกำหนดเป้าหมายระยะสั้น โดยปกติกำหนดไว้ 1 ภาคเรียน แต่ถ้ากำหนดเป็นสัปดาห์ หรือเดือนก็ได้ ขึ้นอยู่กับความคาดหวังตามศักยภาพ (ความสามารถพื้นฐาน) ของผู้เรียนกับความน่าจะเป็นที่ผู้เรียนจะบรรลุเป้าหมายเร็วเพียงใด

2.3 ในการกำหนดเป้าหมายระยะสั้นจะต้องยึดเป้าหมายระยะยาวเป็นหลัก เช่น เป้าหมายระยะยาวกำหนดว่า ผู้เรียนสามารถช่วยเหลือตนเองได้ ในเป้าหมายระยะสั้น ต้องกำหนดว่า การที่ผู้เรียนช่วยเหลือตัวเองได้นั้นผู้เรียนจะสามารถทำอะไรได้บ้าง เช่น ผู้เรียนสามารถรับประทานอาหาร อาบน้ำ และแต่งตัวเองได้ เป็นต้น

3. ประเมินความต้องการจำเป็นของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ในด้านสิ่งอำนวยความสะดวกเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

4. กำหนดกระบวนการเรียนรู้และปัจจัยที่มีความต้องการจำเป็นทางการศึกษา

5. กำหนดรูปแบบ หลักเกณฑ์และวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน เกณฑ์การวัดผลและประเมินผล ควรมีการวัดผลอย่างน้อยปีละ 1- 2 ครั้ง หรือ ภาคเรียนละ 1 ครั้ง หรือมากกว่านั้นตามที่กำหนดว่าเหมาะสมกับผู้เรียนโดยมีจุดมุ่งหมายที่สำคัญของการประเมินผลคือเพื่อตรวจสอบว่านักเรียนสามารถเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่หรือมีความก้าวหน้าไปมากน้อยเพียงใด โดยแบบทดสอบอาจใช้แบบทดสอบมาตรฐานของเด็ก (พิเศษ) หรือแบบทดสอบที่ครูผู้สอนคนพิการสร้างขึ้นสิ่งสำคัญต้องกำหนดว่าใช้ใช้เกณฑ์อย่างไร

ในการตัดสิน หรือวัดความก้าวหน้า ซึ่งจะต้องกำหนดไว้ควบคู่กับวิธีวัดผลการวัดผล จะช่วยให้ครูผู้สอนคนพิการ ได้ทราบความก้าวหน้าของผู้เรียนในด้านการเรียนรู้ ผลการประเมิน ช่วยให้ครูผู้สอนคนพิการร่วมกับผู้ดูแลคนพิการ ผู้ปกครอง ผู้ที่เกี่ยวข้องและสถานศึกษาสามารถปรับปรุงหรือกำหนดแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลใหม่ ได้อย่างเหมาะสม

ในการส่งต่อผู้เรียนที่จบการศึกษาแต่ละระดับ หรือย้ายสถานศึกษาให้สถานศึกษานำส่งแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล รายงานผลการประเมิน การดำเนินการตามแผน แผนประวัติและเพิ่มสะสมผลการเรียนของผู้เรียน เพื่อเป็นข้อมูลในการจัดการศึกษาต่อไป

สรุปได้ว่า กระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล มีกระบวนการ ดังนี้

1. จัดประเมินระดับความสามารถและความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียนเป็นรายบุคคล
2. กำหนดเป้าหมายระยะยาว 1 ปี เป้าหมายระยะสั้น หรือจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม
3. ประเมินความต้องการจำเป็นของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ในด้านสิ่งแวดล้อมความสะดวก เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา
4. กำหนดกระบวนการเรียนรู้และปัจจัยที่มีความต้องการจำเป็นทางการศึกษา
5. กำหนดรูปแบบ หลักเกณฑ์และวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

4.8 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)

สำนักงานการศึกษาเอกชนโรงเรียน (2554: 41) ให้ความหมายของ แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ว่าหมายถึง แผนการจัดการเรียนรู้ที่จัดทำขึ้นเฉพาะบุคคลสำหรับผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์และเป้าหมายที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)

นอกจากนี้ สำนักงานการศึกษาเอกชนโรงเรียน (2554: 41 - 42) ได้กล่าวถึงกระบวนการจัดทำ IIP และ ส่วนประกอบของ IIP ไว้ดังนี้

กระบวนการจัดทำ IIP

1. กำหนดทักษะที่จะสอนโดยการตรวจสอบ : จัดการเรียนรู้อะไร
2. กำหนดองค์ประกอบและสถานการณ์ที่จะช่วยสนับสนุนการเรียนรู้ : จัดการเรียนรู้อย่างไร
3. วางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ : จัดทำ IIP
4. เริ่มต้นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ : จัดกิจกรรมการเรียนรู้ - ทดสอบ - จัดกิจกรรมการเรียนรู้

ส่วนประกอบของ IIP

1. ชื่อผู้เรียน
2. กลุ่มสาระการเรียนรู้/ทักษะ สาระที่จะจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน เพียง 1 เรื่อง/ทักษะ
3. จำนวนชั่วโมง
4. ครั้งที่ / วันที่เริ่มจัดกิจกรรมการเรียนรู้
5. เนื้อหา
6. จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม

ลำดับขั้นของทักษะหรือจุดประสงค์ย่อย ๆ ที่ต้องการให้ผู้เรียนรู้ที่จะนำไปสู่จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมและเป้าหมายระยะยาวที่ระบุไว้ใน IEP

7. กระบวนการจัดการเรียนรู้

7.1 ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน

7.1.1 เพื่อเตรียมความพร้อมของผู้เรียน

7.1.2 เพื่อกระตุ้นความสนใจของผู้เรียน

7.1.3 เพื่อให้ผู้เรียนคาดเดากิจกรรมที่จะทำ

7.2 ขั้นจัดกิจกรรมการเรียนรู้

7.2.1 อธิบาย แสดง สาธิต

7.2.2 สอบถามความเข้าใจ

7.2.3 ฝึกปฏิบัติโดยลงมือปฏิบัติพร้อมกัน และ ปฏิบัติด้วยตนเอง

7.3 ขั้นสรุปและประเมินผล

7.3.1 ตรวจสอบผลงาน/การปฏิบัติงาน

7.3.2 ทบทวนบทเรียนร่วมกัน

7.3.3 สอบถามความเข้าใจ

8. สื่อการจัดการเรียนรู้

วิธีการดำเนินการจัดประสบการณ์การเรียนรู้และสื่อประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างเต็มศักยภาพตรงตามจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่ระบุไว้ใน IEP

9. สิ่งเสริมแรงที่ใช้

สิ่งเสริมแรงและเงื่อนไขการเสริมแรงที่เหมาะสมกับผู้เรียนเป็นเฉพาะบุคคล เช่น ชมเชย รางวัลหรือการคาดโทษ

10. การประเมินผล

สิ่งที่กำหนดว่าผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์ตามศักยภาพ และเป็นวิธีการที่สามารถวัดได้ ได้แก่

10.1 วิธีวัด และประเมินผล

10.2 เครื่องมือวัด และประเมินผล

10.3 เกณฑ์การวัด และประเมินผล

11. ข้อเสนอแนะ

12. ความคิดเห็น/ข้อเสนอแนะ ของหัวหน้าสถานศึกษาหรือผู้ที่ได้รับมอบหมาย สิ่งที่ต้องปฏิบัติหลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

☐ บันทึกผลหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

☐ ประเมินผลสัมฤทธิ์ของการดำเนินการตาม IEP

□ นำผลการประเมินมาประกอบการพิจารณา กำหนด จุดมุ่งหมายใหม่ ปรับวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความรู้ ความสามารถและศักยภาพของแต่ละบุคคล

สรุปได้ว่า แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan: IIP) เป็นแผนการจัดการเรียนรู้ที่จัดทำขึ้นเฉพาะบุคคลสำหรับผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์และเป้าหมายที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ซึ่งมีส่วนประกอบ ดังนี้ ชื่อผู้เรียน กลุ่มสาระการเรียนรู้/ทักษะ จำนวน ชั่วโมง วันที่เริ่มจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เนื้อหา จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม กระบวนการจัดการเรียนรู้ สื่อการจัดการเรียนรู้ สิ่งเสริมแรงที่ใช้ การประเมินผล ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นของหัวหน้าสถานศึกษา

5. การวัดและประเมินตามสภาพจริง

5.1 ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริง

การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นมิติใหม่ในการประเมินผลการเรียนที่มีการนำมาใช้ในการศึกษา ซึ่งเรียกกันในภาษาอังกฤษว่า Authentic assessment ส่วนในการศึกษาของเรามีการใช้คำเรียกที่แตกต่างกันไปได้แก่คำว่า การประเมินตามสภาพที่แท้จริง การประเมินผลจากสภาพจริง การประเมินสภาพจริง การวัดและประเมินตามสภาพจริง และการประเมินผลตามสภาพจริง ซึ่งผู้วิจัยขอใช้คำว่า การวัดและประเมินตามสภาพจริง โดยมีผู้กล่าวถึงความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริงไว้ดังต่อไปนี้

พุกเก็ต; และแบล็ค (Puckett; & Black. 1994: 22) ให้ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริงไว้ว่า เป็นการประเมินการสังเกต บันทึกและตรวจสอบเอกสารการทำงานของผู้เรียนว่าผู้เรียนทำอะไร และทำอย่างไร เพื่อใช้เป็นพื้นฐานสำหรับการตัดสินใจทางการศึกษา

โคเฮน; และสเวิร์ดลิก (Cohen; & Swerdlik. 2010: 374) ให้ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริงไว้ว่า เป็นการประเมินเกี่ยวกับภาระงานอย่างมีความหมาย ซึ่งอาจจะดำเนินการประเมินผลการเรียนรู้จากเนื้อหาวิชา แต่ผู้เรียนต้องแสดงออกถึงความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ที่สัมพันธ์กับกิจกรรมในโลกความเป็นจริง

มุลเลอร์ (Mueller. 2012: Online) ให้ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริงไว้ว่าเป็นรูปแบบการประเมินที่นักเรียนต้องปฏิบัติภาระงานในโลกแห่งความเป็นจริง เพื่อแสดงให้เห็นถึงการประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะอย่างมีความหมาย

ส.วสนา ประวาลพฤษย์ (2539: 126) ให้ความหมายการวัดและประเมินตามสภาพจริงว่า เป็นการวัดโดยเน้นให้ผู้เรียนได้นำความรู้ แนวคิดในวิชาต่างๆ ที่เรียนเพื่อนำมาแก้ปัญหาโดยใช้ทักษะการคิดที่ซับซ้อน (Complex thinking) มากกว่าที่จะถามความสามารถขั้นต้นหรือความ สามารถย่อยๆ เป็นการวัดผู้เรียนโดยรวม ทั้งด้านความคิด เจตคติและการกระทำไปพร้อมๆ กัน

สมศักดิ์ ภู่วิภาดารวรรณ (2544: 93) ให้ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริงไว้ว่าเป็นวิธีการประเมินที่ออกแบบมาเพื่อสะท้อนให้เห็นพฤติกรรมและทักษะที่จำเป็นของนักเรียนในสถานการณ์ที่เป็นจริงแห่งโลกปัจจุบัน (Real world situation) และเป็นวิธีการประเมินที่เน้นงานที่นักเรียนแสดงออกในภาคปฏิบัติ (Performance) เน้นกระบวนการเรียนรู้ (Process) ผลงาน (Products) และแฟ้มสะสมงาน (Portfolio) วิธีการ

ประเมินสภาพจริงจะเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินผลและมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของตนเองด้วย ดังนั้นวิธีการประเมินวิธีนี้จะช่วยในการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนได้อย่างต่อเนื่อง

กรมวิชาการ (2545: 16) ให้ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริงไว้ว่า เป็นการประเมินจากการปฏิบัติงานหรือกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง โดยงานหรือกิจกรรมที่มอบหมายให้ผู้เรียนปฏิบัติจะเป็นงานหรือสถานการณ์ที่เป็นจริง (Real life) หรือใกล้เคียงกับชีวิตจริง จึงเป็นงานที่มีสถานการณ์ซับซ้อน (Complexity) และเป็นองค์รวม (Holistic) มากกว่างานปฏิบัติในกิจกรรมการเรียนรู้ทั่วไป

สุวิมล ว่องวานิช (2546: 13) ให้ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริงไว้ว่าเป็นกระบวนการตัดสินความรู้ความสามารถและทักษะต่างๆ ของผู้เรียนในสภาพที่สอดคล้องกับชีวิตจริง โดยใช้เรื่องราว เหตุการณ์ สภาพจริงหรือคล้ายจริงที่ประสบในชีวิตประจำวัน เป็นสิ่งเร้าให้ผู้เรียนตอบสนองโดยการแสดงออก ลงมือกระทำ หรือผลิต จากกระบวนการทำงานตามที่คาดหวังและผลผลิตที่มีคุณภาพ จะเป็นการสะท้อนภาพเพื่อลงข้อสรุปถึงความรู้ ความสามารถ และทักษะต่างๆ ของผู้เรียนว่ามีมากน้อยเพียงใด น่าพอใจหรือไม่ อยู่ในระดับความสำเร็จใด

จากความหมายที่ได้กล่าวแล้วข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า การวัดและประเมินตามสภาพจริงเป็นการวัดความรู้ความสามารถของผู้เรียนในสภาพที่สอดคล้องกับชีวิตจริง โดยการประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะการคิดที่ซับซ้อน มากกว่าที่จะถามความสามารถขั้นต้นหรือความสามารถย่อยๆ เป็นการวัดผู้เรียนโดยรวม ทั้งด้านความคิด เจตคติและการกระทำ

5.2 ความเป็นมาของการวัดและประเมินตามสภาพจริง

การวัดและประเมินตามสภาพจริงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่ 1990 ซึ่งวิกกินส์เป็นบุคคลหนึ่งที่สนับสนุนแนวคิดนี้ให้แพร่หลาย วิกกินส์ (Powers ;& Gamble. 2009: Online; citing Wiggins.1993) กล่าวว่า การประเมินผู้เรียน โดยใช้วิธีการแบบดั้งเดิมเป็นการใช้แบบทดสอบเลือกตอบ เช่น แบบทดสอบเลือกตอบหลายตัวเลือก หรือแบบทดสอบถูกผิด เป็นต้น แบบทดสอบเหล่านี้ไม่สามารถวัดประสิทธิภาพทางสติปัญญาที่ซับซ้อนและมีคุณค่าจากประสบการณ์ในชีวิตจริงของผู้เรียนได้ ส่งผลให้หลักสูตรมีขีดจำกัดในการวัดทักษะพื้นฐาน รวมทั้งการสร้างแบบทดสอบเพื่อใช้ในการวัดด้านทักษะ สามารถทำได้ค่อนข้างยาก ดังนั้นการใช้แบบทดสอบมาตรฐานที่กล่าวมาจึงได้รับการปฏิเสธอย่างมาก ทำให้การวัดและประเมินตามสภาพจริงได้รับความนิยมอย่างกว้างขวาง เนื่องจากการวัดและประเมินตามสภาพจริงให้ความสำคัญกับการประเมินทักษะการคิดระดับสูง

ต่อจากนั้นนักการศึกษาได้ให้ความสนใจอย่างจริงจังกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง ซึ่งการวัดและประเมินตามสภาพจริงตั้งอยู่บนปรัชญาของการประเมินจากภาคปฏิบัติ(Down to top)แตกต่างจากการประเมินโดยใช้ทดสอบมาตรฐานที่ประเมินจากภาคความรู้ (Top to down) (Powers ;& Gamble. 2009: Online; citing Salvia; & Ysseldyke. 2004) ตั้งแต่ปี 2002 พระราชบัญญัติ No Child Left Behind (NCLB) ได้มีการมุ่งเน้นให้มีการทดสอบมาตรฐานขนาดใหญ่มากขึ้น แต่ขาดการเชื่อมต่อระหว่างรัฐบาลกลาง สมาพันธรัฐและนักการศึกษา ในโรงเรียนของรัฐ ผู้เชี่ยวชาญทาง การศึกษาชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้ของผู้เรียนที่จะทำให้ผู้เรียนไปสู่มาตรฐานนั้น การพัฒนาและประเมินผู้เรียนต้องสอดคล้องกับหลักสูตรท้องถิ่น สภาพโรงเรียนและปัจจัยป้อนในชุมชน อย่างไร

ก็ตาม ปัจจุบันในทางปฏิบัติแบบทดสอบมาตรฐานที่พัฒนาโดยผู้ออกข้อสอบหรือรัฐบาลกลางซึ่งอยู่ห่างไกลจากนักเรียน ทำให้ข้อสอบห่างไกลกับชีวิตจริงหรือชีวิตประจำวันของผู้เรียน

นักการศึกษาต้องการให้การประเมินมีความสอดคล้องกับความเป็นจริงและผลของการเรียนรู้ตั้งอยู่บนหลักการหรือพื้นฐานของสภาพความต้องการที่พึงปรารถนา (Political climates) รวมทั้งตอบสนองธรรมชาติของระบบการจัดการศึกษาในปัจจุบัน ซึ่งเกิดความท้าทายต่อการพัฒนาแนวคิดของการวัดและประเมินตามสภาพจริงขึ้น (Powers ;& Gamble. 2009: Online)

สรุปได้ว่า การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นการประเมินจากภาคปฏิบัติ ที่สามารถประเมินทักษะ การคิดที่ซับซ้อนได้สอดคล้องกับประสบการณ์ในชีวิตจริงของผู้เรียน สอดคล้องกับหลักสูตรท้องถิ่น และการวัดและประเมินตามสภาพจริงช่วยลดขีดจำกัดของการใช้แบบทดสอบมาตรฐาน ซึ่งมีจุดด้อยในเรื่องการสร้างและ การใช้แบบทดสอบในการวัดด้านทักษะ รวมทั้งตอบสนองธรรมชาติของระบบการจัดการศึกษาในปัจจุบัน

5.3 ประสิทธิภาพพื้นฐานของการวัดและประเมินตามสภาพจริง

การวัดและประเมินตามสภาพจริงมีประสิทธิภาพพื้นฐาน ดังนี้ (สมศักดิ์ ภูวาทวารธน์. 2544: 98-99)

1. การวัดและประเมินตามสภาพจริงมุ่งเน้นว่าความรู้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง มีความหมายได้หลากหลาย มิได้มีความหมายเดียวสำหรับทุกคนในทุกโอกาส
2. การเรียนรู้เป็นเรื่องของกระบวนการที่เป็นธรรมชาติมีบูรณาการและเป็นส่วนหนึ่งของชีวิต มิใช่เป็นเรื่องของการหยิบบันทึกหรือยัดให้เรียนรู้ ผู้เรียนต้องการกระตือรือร้นที่จะค้นคว้าเพื่อหาความหมายของสิ่งที่เรียน การเรียนรู้จึงเป็นผลจากการปฏิบัติจริงมากกว่าการทำซ้ำ หรือทำตามคำบอกกล่าวเท่านั้น
3. การวัดและประเมินตามสภาพจริงมุ่งเน้นกระบวนการ (Process) และผลผลิต (Product) ที่เกิดขึ้น กระบวนการมีความสำคัญเช่นเดียวกับผลผลิตจากการกระทำ มุ่งเน้นการพิจารณาว่าผู้เรียนได้เรียนรู้อะไร เรียนรู้ได้อย่างไร และทำไมจึงเรียนรู้เช่นนั้น
4. การวัดและประเมินตามสภาพจริงมุ่งเน้นการสืบสวนสอบสวน (Inquiry) กล่าวคือ เน้นการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาตามสภาพที่เป็นจริงในชีวิตประจำวัน ซึ่งผู้เรียนจะต้องสังเกต คิดถามและทดสอบความคิดของตนเอง
5. การวัดและประเมินตามสภาพจริงมีจุดหมายเพื่อกระตุ้น และอำนวยความสะดวกต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน เมื่อผู้เรียนได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการเรียนจะช่วยให้ผู้เรียนได้รับแนวทางใหม่ ๆ และสามารถพัฒนาการเรียนรู้ได้กว้างขวางยิ่งขึ้น นอกจากนี้จุดมุ่งหมายของการประเมินจึงไม่ได้อยู่ที่มีการจัดลำดับหรือจัดประเภทของผู้เรียนแต่อย่างใด
6. การวัดและประเมินตามสภาพจริงเน้นการเชื่อมโยงระหว่างพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย เมื่อผู้เรียนเห็นความสำคัญของกิจกรรมการเรียน ผู้เรียนย่อมเกิดความสนใจที่จะศึกษาและเกิดความพยายามยิ่งขึ้น ซึ่งส่งผลให้สามารถเรียนรู้สิ่งนั้น ๆ ได้อย่างมาก
7. การวัดและประเมินตามสภาพจริง มีความเชื่อว่าการตัดสินใจในสิ่งที่จะสอน และสิ่งที่จะวัดเป็นเรื่องอัตนัย (Subjective) และเป็นเรื่องเกี่ยวกับคุณค่า (Value)

8. การวัดและประเมินตามสภาพจริง เน้นการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ โดยผู้สอนควรร่วมมือกับผู้เรียนในการตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่เรียน และร่วมกันตรวจสอบว่าได้เรียนรู้มากน้อยเพียงใด ซึ่งนับเป็นกระบวนการตัดสินใจเชิงประชาธิปไตย

9. การวัดและประเมินตามสภาพจริงเชื่อว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดจากความร่วมมือ (Collaborative process) กล่าวคือ ผู้เรียนและผู้สอนถือเป็นผู้เรียนที่ต้องร่วมมือกัน มีอิสระที่จะแสดงออกทางความคิดและทดสอบความคิดซึ่งกันและกัน ทั้งผู้เรียนและผู้สอนต้องมีความรับผิดชอบทางปัญญต่อกัน เพื่อสร้างหลักสูตรที่ใช้ในชั้นเรียน

สรุปได้ว่า ปรัชญาพื้นฐานการวัดและประเมินตามสภาพจริง มุ่งเน้นว่าความรู้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง มีความหมายได้หลากหลาย การเรียนรู้เป็นเรื่องของกระบวนการที่เป็นธรรมชาติมีบูรณาการและเป็นส่วนหนึ่งของชีวิต มุ่งเน้นกระบวนการ (Process) และผลผลิต (Product) มุ่งเน้นการสืบสวนสอบสวน (Inquiry) มีจุดหมายเพื่อกระตุ้น และอำนวยความสะดวกต่อการเรียนรู้ เน้นการเชื่อมโยงระหว่างพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย และมีความเชื่อว่าการตัดสินใจในสิ่งที่จะสอน และสิ่งที่จะวัดเป็นเรื่องอัตนัย (Subjective) เน้นการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ และเชื่อว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดจากความร่วมมือ (Collaborative process)

5.4 แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment)

ในการวัดและประเมินตามสภาพจริงจำเป็นต้องอาศัยแนวคิด หลักการเป็นพื้นฐาน ซึ่งหน่วยงานทางการศึกษาและนักวิชาการด้านการวัดผลประเมินผล ได้กล่าวถึงแนวคิดหลักการของการวัดและประเมินตามสภาพจริงไว้ดังต่อไปนี้

กรมวิชาการ (2544 : 4-5) กล่าวว่า การประเมินผลที่สอดคล้องกับสภาพจริงมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของเด็ก การสอนและการประเมินผลซึ่งเป็นหลักการพื้นฐานดังต่อไปนี้

1. หลักการเรียนรู้

1.1 การเรียนรู้จะเกิดจากรูปรธรรมไปสู่นามธรรมได้ โดยผ่านการสำรวจ สอบถาม การสืบสวน การลงมือปฏิบัติจริง การเพิ่มพูนภาพแวดล้อม บรรยากาศแห่งการเรียนรู้ สภาพสังคม ปัญหาในชีวิตจริง กระตุ้นให้เกิดความสัมพันธ์กับผู้เรียน กระบวนการกลุ่มที่มีการเรียนรู้ร่วมกัน การเรียนรู้และการทำงานร่วมกันในลักษณะเครือข่าย และผู้ใหญ่อำนวยความสะดวกให้การเรียนรู้ ชี้แนะ

1.2 เมื่อเกิดการเรียนรู้แล้วย่อมเข้าฝักรักภายในจิตใจ

1.3 มีความหลากหลายทางสติปัญญาที่แตกต่างกันซึ่งเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ เช่น ทางภาษาคณิตศาสตร์ ดนตรี การเคลื่อนไหวทางร่างกาย ความเชื่อมั่นในตนเอง ความสัมพันธ์ ระหว่างบุคคลและอื่น ๆ

2. หลักการสอน

2.1 เป็นการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางมากกว่าเน้นทักษะการท่องจำเนื้อหาสาระตามหลักสูตร

2.2 การสอนจะต้องยอมรับความแตกต่างของนักเรียนในด้านต่าง ๆ รวมทั้งวิธีการเรียนรู้

2.3 กิจกรรมการเรียนการสอนที่ผสมกลมกลืนกับชีวิตของผู้เรียน โดยใช้กระบวนการเรียนการสอนที่หลากหลายที่นำมาประยุกต์ให้เกิดกระบวนการเรียนรู้และผลการเรียนตามมา

2.4 การสอนจะรับผิดชอบในการเสริมสร้างความรู้ในทุก ๆ สาขาวิชา

2.5 สอนกระบวนการต่าง ๆ ที่จะนำไปใช้ในการเรียนรู้เพื่อเป็นการเปลี่ยนบทบาทให้นักเรียนเป็นผู้เรียนรู้ด้วยตนเองเพื่อนำไปใช้แสวงหาความรู้ สร้างสรรค์งานและใช้ในการดำรงชีวิตต่อไป

2.6 การเรียนการสอนมุ่งพัฒนานักเรียนเป็นรายบุคคลให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้

2.7 เน้นประสบการณ์ที่หลากหลายทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน

3. หลักการวัดผลและการประเมินผล

3.1 การประเมินเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้จึงควรเป็นการวัดกระบวนการ พัฒนาของผู้เรียนในด้านต่าง ๆ และดำเนินการต่อเนื่องตลอดเวลาเพื่อปรับปรุงการเรียนการสอน

3.2 การประเมินจะอยู่บนพื้นฐานคุณภาพของความเข้าใจของนักเรียนและการพัฒนาผลงาน และโครงการมากกว่าจะตอบคำถามจากข้อสอบเลือกตอบ ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับงานในโลกที่แท้จริงน้อย และควรพิจารณาจากข้อมูลหลาย ๆ แหล่งด้วยวิธีการได้ข้อมูลมาอย่างหลากหลาย

3.3 สิ่งที่จะประเมินควรเป็นทักษะพื้นฐาน รวมทั้งกระบวนการคิดเพื่อแก้ปัญหา และการประยุกต์ความรู้ไปใช้ในสถานการณ์จริงหรือคล้ายจริง มุ่งวัดแนวลึกมากกว่าแนวกว้าง

3.4 งานที่จะนำมาประเมินประกอบด้วยงานที่มีความหมาย มีประโยชน์จริง ๆ ที่นักเรียนได้ทำมาในบริบทต่าง ๆ เช่น ในวิชาวิทยาศาสตร์ นักเรียนเขียนสื่อ เขียนบทความไปลงหนังสือพิมพ์ การฝึกงานจริงทั้งในและนอกโรงเรียน

3.5 การประเมินมีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อผู้สอนใช้ตัดสินใจเกี่ยวกับการสอนและเน้นการวัดและการประเมินร่วมกันระหว่างครูและนักเรียน โดยนักเรียนได้ให้ข้อมูลย้อนกลับ

3.6 ผลการประเมินจะให้ข้อมูลทั้งเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณของนักเรียนที่เกี่ยวกับการคิด การทำอะไรร ทำอย่างไร รู้สึกอย่างไร รวมทั้งบุคลิกลักษณะต่าง ๆ

จากหลักการที่กล่าวมาแสดงให้เห็นว่าการเรียน การสอน และการวัดผลประเมินผลมีความสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกันเสมอ โดยที่การวัดและประเมินตามสภาพจริงจะช่วยสะท้อนภาพการเรียนการสอนและการวัดผลประเมิน เพื่อนำไปสู่การเสริมสร้างพัฒนาการของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี ดังนั้น ในการวัดและประเมินตามสภาพจริงจะเกี่ยวข้องกับหลักการพื้นฐาน ได้แก่ หลักการเรียนรู้ของผู้เรียน หลักการสอนและหลักการประเมินผล ซึ่งการเรียนรู้ การสอนและการประเมินผล จะต้องเกี่ยวเนื่องกันเสมอ ไม่ควรแยกจากกัน นอกจากนั้นในการวัดและประเมินตามสภาพจริงยังต้องอาศัยหลักการที่จำเป็นอย่างยิ่งแล้วข้างต้น

5.5 ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง

การประเมินในยุคใหม่จะมีลักษณะเด่นที่เน้นการประเมินพัฒนาการของนักเรียน และประสิทธิภาพการเรียนการสอน การประเมินดังกล่าวจะครอบคลุมสภาพความเป็นจริงและสอดคล้องกับการแสดงออกของนักเรียนทั้งกระบวนการ และผลผลิตซึ่งเกี่ยวกับแฟ้มผลงาน (Portfolios) การบันทึกความเห็น แบบสำรวจ รายงาน นิทรรศการและโครงการเกี่ยวกับวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และการเขียนรวมทั้งวิชาต่าง ๆ

การประเมินผลในยุคใหม่ จะเน้นการมีส่วนร่วมอย่างมากระหว่างนักเรียน ครู และผู้ปกครอง โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาสมรรถภาพของผู้เรียนแต่ละคนให้นำไปสู่บุคคลที่มีคุณภาพตามต้องการในทศวรรษหน้า โดยเฉพาะความสามารถในการสื่อสาร ความร่วมมือกัน และการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งวิกกินส์ (Darling-Hammond; Ancess; & Falk. 1995: 11-12; citing Wiggins. 1989) กล่าวว่า ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง มี 4 ประการ ดังนี้

1. มีการออกแบบการปฏิบัติที่เป็นตัวแทนในสถานการณ์จริง เช่น ในการประเมินการเขียนต้องให้นักเรียนลงมือปฏิบัติการเขียน แทนการประเมินโดยใช้แบบทดสอบวัดการสะกดคำหรือตอบคำถามเกี่ยวกับการเขียน การประเมินวิชาวิทยาศาสตร์ ต้องให้นักเรียนปฏิบัติการทดลองทางวิทยาศาสตร์แทนการจดจำหลักการทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งบริบทของภาระงานต้องมีความซับซ้อนและท้าทายความสามารถของนักเรียน นักเรียนมีการพัฒนาปรับปรุงภาระงานและใช้ทักษะทางอภิปัญญา (Meta-cognitive skills) และต้องคำนึงถึงรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียน ทักษะคิดและความสนใจของนักเรียนด้วย

2. เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินต้องเป็นแก่นแท้ (Essentials) ของการปฏิบัติหรือมาตรฐานการปฏิบัติ และเป็นเกณฑ์ที่เปิดเผยให้นักเรียนทราบแทนการปกปิดเหมือนการสอบแบบดั้งเดิม เกณฑ์ที่เปิดเผยให้นักเรียนรู้ว่า จะปฏิบัติการภาระงานอะไรและมีเกณฑ์การประเมินเช่นใดจึงมีใช้การคิดโยงแต่เป็นการสนับสนุนให้ครูและนักเรียนได้รู้ถึงหัวข้อที่ประเมินว่าเน้นจุดใด เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินภาระงานต้องมีมาตรฐานการปฏิบัติที่เด่นชัด สะท้อนมุมมองที่หลากหลาย เป็นตัวแทนภาระงานที่ประเมิน เพราะเกณฑ์เหล่านี้เป็นตัวแทนของการปฏิบัติที่ให้ข้อชี้แนะ สำหรับการสอน การเรียน และการประเมิน เพื่อนำไปสู่เป้าหมายและกระบวนการเรียนรู้ที่ ครูเป็นผู้มีบทบาทในการชี้แนะ นักเรียนเป็นผู้ปฏิบัติและประเมินตนเอง

3. การประเมินตนเอง มีบทบาทสำคัญในการปฏิบัติภาระงานตามสภาพจริง เป้าหมายหลักของการวัดและประเมินตามสภาพจริง คือการช่วยให้นักเรียนได้รับการพัฒนาความสามารถในการประเมินงานของตนเอง โดยเทียบกับมาตรฐานสาธารณะ ทำให้นักเรียนมีการปรับปรุง ขยาย และปรับทิศทางการดำเนินงานของตนเอง และทำให้นักเรียนริเริ่มวัดความก้าวหน้าของตนเอง ทำงานด้วยตนเองและกำกับปรับปรุงตนเองตามความต้องการในสถานการณ์ของโลกแห่งความเป็นจริง เนื่องจากมาตรฐานการปฏิบัติจะยึดหลักแนวคิดของความก้าวหน้าเป็นสำคัญ กระบวนการปรับปรุงพัฒนางานจึงถือเป็นหัวใจสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง ซึ่งนักเรียนจะเป็นผู้ริเริ่มการพัฒนาสมรรถนะและได้รับคำชมเชยในความก้าวหน้าของตนเอง

4. นักเรียนเป็นผู้นำเสนอผลงานต่อสาธารณะหรือนำเสนอด้วยวาจา ผู้เรียนต้องสะท้อนการเรียนรู้และความเข้าใจที่ลึกซึ้ง เพื่อเป็นการประกันว่านักเรียนเกิดการเรียนรู้ ซึ่งเป็นเป้าหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริง นักเรียนต้องให้ความสำคัญอย่างเพียงพอกับภาระงาน ให้ผู้อื่นรับรู้และชื่นชม รวมทั้งเปิดโอกาสให้ครู ผู้ปกครอง สถานศึกษา และผู้เกี่ยวข้องได้ตรวจสอบการเรียนรู้ว่ามีผลสัมฤทธิ์บรรลุเป้าหมายเพียงใด

เบอร์ก; และเบลการ์ด (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542: 2-4 อ้างอิงจาก Burke; & Belgard. 1994) กล่าวว่า ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง คือ

1. งานที่ปฏิบัติเป็นงานที่มีความหมาย (Meaningful task)

2. เป็นการประเมินรอบด้านด้วยวิธีการที่หลากหลาย (Multiple assessment)

เป็นการประเมินนักเรียนทุกด้าน ทั้งความรู้ ความสามารถ ทักษะ และคุณลักษณะนิสัย โดยใช้เครื่องมือที่เหมาะสม สอดคล้องกับวิธีแห่งการเรียนรู้ และพัฒนาการของนักเรียน เน้นให้นักเรียนตอบสนองด้วยการแสดง สร้างสรรค์ ผลิตหรือทำงาน ในการประเมินต้องประเมินหลาย ๆ ครั้งด้วยวิธีการที่หลากหลายและเหมาะสม เน้นการลงมือปฏิบัติมากกว่าการประเมินความรู้

3. ผลผลิตมีคุณภาพ (Quality products)

นักเรียนจะมีการประเมินตนเองตลอดเวลา และพยายามแก้ไขจุดด้อยของตนเองจนกระทั่งได้ผลงานที่ผลิตขึ้นอย่างมีคุณภาพ นักเรียนเกิดความพึงพอใจในผลงานของตนเอง มีการแสดงผลงานของนักเรียนต่อสาธารณชน เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้อื่นได้เรียนรู้และชื่นชมจากการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน นักเรียนมีโอกาสเลือกปฏิบัติงานได้ตามความพึงพอใจ นอกจากนั้นยังจำเป็นต้องมีมาตรฐานของงาน หรือสภาพความสำเร็จของงานที่เกิดจากการกำหนดร่วมกันระหว่าง ครู นักเรียน และอาจรวมถึงผู้ปกครองด้วย มาตรฐานหรือสภาพความสำเร็จดังกล่าวจะเป็นสิ่งที่ช่วยบ่งบอกว่างานของนักเรียนมีคุณภาพอยู่ในระดับใด

4. ใช้ความคิดระดับสูง (Higher - order thinking)

ต้องพยายามให้นักเรียนแสดงออกหรือผลิตผลงานขึ้นมา ซึ่งเป็นผลงานที่เกิดจากการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ ประเมินทางเลือก ลงมือกระทำ ตลอดจนการใช้ทักษะการแก้ปัญหาเมื่อพบปัญหาที่เกิดขึ้น

5. มีปฏิสัมพันธ์ทางบวก (Positive interaction)

นักเรียนต้องไม่รู้สึกเครียดหรือเบื่อหน่ายต่อการประเมิน ครู ผู้ปกครอง และนักเรียน ต้องเกิดความร่วมมือที่ดีต่อการประเมิน และใช้ผลการประเมินมาแก้ไขปรับปรุงนักเรียน

6. งานและมาตรฐานต้องชัดเจน (Clear tasks and standard)

งานและกิจกรรมที่จะให้นักเรียนปฏิบัติต้องมีขอบเขตที่ชัดเจน สอดคล้องกับจุดหมาย หรือสภาพที่คาดหวังที่ต้องการให้เกิดพฤติกรรมดังกล่าว

7. มีการสะท้อนตนเอง (Self reflections)

ต้องมีการเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความรู้สึก ความคิดเห็น หรือเหตุผลต่อการแสดงออก การกระทำ หรือผลงานของตนเองว่าทำไม่ถึงปฏิบัติ ไม่ปฏิบัติ ทำไม่ถึงชอบ ทำไม่ถึงไม่ชอบ

8. มีความสัมพันธ์กับชีวิตจริง (Transfer into life)

ปัญหาเป็นสิ่งที่ให้นักเรียนได้ตอบสนอง ต้องเป็นปัญหาที่สอดคล้องกับชีวิตประจำวัน พฤติกรรมที่ประเมินต้องเป็นพฤติกรรมที่แท้จริง ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ทั้งที่โรงเรียนและที่บ้าน ดังนั้นผู้ปกครองนักเรียนจึงนับว่ามีบทบาทเป็นอย่างยิ่งในการประเมินตามสภาพที่แท้จริง

9. เป็นการประเมินอย่างต่อเนื่อง (Ongoing or formative)

ต้องประเมินนักเรียนตลอดเวลาและทุกสถานที่อย่างเป็นทางการ ซึ่งจะให้เห็นพฤติกรรมที่แท้จริง เห็นพัฒนาการ ค้นพบจุดเด่นและจุดด้อยของนักเรียน

10. เป็นการบูรณาการความรู้ (Integration of knowledge)

งานที่ให้นักเรียนลงมือปฏิบัตินั้นควรเป็นงานที่ต้องใช้ความรู้ความสามารถ และทักษะที่เกิดจากการเรียนรู้ในสหสาขาวิชา ลักษณะสำคัญดังกล่าวจะช่วยแก้ไขจุดอ่อนของการวัดและประเมินผลแบบเดิมที่พยายามแยกย่อยจุดประสงค์ออกเป็นส่วน ๆ เรียนรู้และประเมินเป็นเรื่องๆ ดังนั้น นักเรียนจึงขาดโอกาสที่จะบูรณาการความรู้และทักษะจากวิชาต่าง ๆ เพื่อใช้ในการปฏิบัติงาน หรือแก้ปัญหาที่พบซึ่งสอดคล้องกับชีวิตประจำวันทั้งงานแต่ละงานหรือปัญหาแต่ละปัญหานั้น ต้องใช้ความรู้ความสามารถและทักษะจากหลาย ๆ วิชามาช่วยในการทำงานหรือแก้ไขปัญหา

พุกเก็ต; และแบล็ค (Puckett; & Black. 1994: 22) กล่าวว่า ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง มีดังนี้

1. เป็นการประเมินเพื่อการเรียนรู้และการพัฒนา
2. เป็นการประเมินที่เน้นพัฒนาการ
3. เป็นการประเมินให้เกิดประโยชน์ในจุดแข็งของผู้เรียน
4. เป็นการประเมินหลักสูตรตามสภาพจริง
5. เป็นการประเมินบนพื้นฐานของเหตุการณ์ในชีวิตจริง
6. เป็นการประเมินบนพื้นฐานการปฏิบัติ
7. เป็นการประเมินที่สัมพันธ์กับการเรียนการสอน
8. เป็นการประเมินที่ผู้เรียนทราบความก้าวหน้าอย่างต่อเนื่อง
9. เป็นการประเมินที่ให้ความสำคัญกับเป้าหมายการเรียนรู้
10. เป็นการประเมินอย่างต่อเนื่องในทุกบริบท
11. เป็นการประเมินความรู้ความสามารถของผู้เรียนในภาพกว้าง
12. เป็นการประเมินที่อาศัยความร่วมมือระหว่างพ่อแม่ผู้ปกครอง ครู นักเรียน และผู้ที่เกี่ยวข้อง

สมนึก นนทิจันทร์ (2544: 72) และสมศักดิ์ ภูววิฑาจารย์ (2544: 101-103) ได้สรุปลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง ไว้ดังนี้

1. เป็นวิธีการประเมินที่ออกแบบมาเพื่อสะท้อนให้เห็นพฤติกรรมและทักษะที่จำเป็นของนักเรียนในสถานการณ์ที่เป็นจริงแห่งโลกปัจจุบัน (Real world situations)
2. เป็นวิธีการประเมินที่เน้นงานที่นักเรียนแสดงออกในภาคปฏิบัติ (Performance) เน้นกระบวนการเรียนรู้ (Process) ผลผลิต (Products) และแฟ้มสะสมงาน (Portfolio)
3. เป็นการประเมินการปฏิบัติงานในสภาพจริง เช่น นักเรียนเรียนการเขียน ก็ต้องเขียนให้ผู้อ่านจริงเป็นผู้อ่าน มิใช่เรียนการเขียนแล้ววัดผู้เรียนด้วยการใช้แบบทดสอบวัดการสะกดคำหรือตอบคำถามเกี่ยวกับหลักการเขียน หรือถ้าให้นักเรียนเรียนวิทยาศาสตร์ก็ต้องนักเรียนทำการทดลองทางวิทยาศาสตร์ ทำงานวิจัย หรือทำโครงการ

4. การที่จะทำให้ผู้เรียนบรรลุถึงความต้องการของแต่ละบุคคลนั้น วิธีการวัดและประเมินตามสภาพจริง จะเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินผลและมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของตนเองด้วยการให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมินผล ทำให้เขารู้จักการวางแผนการเรียนรู้ตามความต้องการของตนเอง ซึ่งนำไปสู่การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ วิธีการเรียน และวางแผนเกณฑ์การประเมิน

5. การประเมินผลการเรียนการสอนตามสภาพจริง ต้องคำนึงถึงเสมอว่าหลักสูตร (Curriculum) การเรียน การสอน (Instruction) และการประเมินผล (Assessment) จะต้องไปด้วยกันโดยไม่แยกการประเมินออกไปต่างหาก

6. เป็นการประเมินที่ใช้เทคนิคการประเมินอย่างหลากหลายวิธี ตลอดช่วงระยะเวลาหนึ่งเพื่อจะตรวจสอบคุณภาพงานของนักเรียน ดังนั้นการประเมินจึงต้องอาศัยหลักการที่ว่านักเรียนต้องมีภาระกระทำหรือปฏิบัติหรือแสดงออกเพื่อแสดงถึงความเข้าใจและแสดงออกถึงทักษะจากการเรียนรู้ ตลอดจนการแสดงถึงกระบวนการหรือวิธีการที่นักเรียนใช้ ซึ่งการวัดและประเมินตามสภาพจริงจึงครอบคลุมถึงการนำเสนอปากเปล่า การโต้แย้ง การจัดแสดงนิทรรศการ รวมถึงการรวบรวมผลงานของนักเรียน แอ็บบ้นที่ภาพแสดงการปฏิบัติ และการแสดงกิจกรรมในโอกาสต่างๆ งานสร้างและงานประดิษฐ์โครงหุ่น การแก้ปัญหา การทดลอง หรือผลงานที่แสดง การสืบค้นหรือใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ นอกจากนี้ยังรวมถึงการสังเกตของครู และแบบสำรวจการปฏิบัติงานและพฤติกรรมของนักเรียน รวมตลอดถึงการปฏิบัติงานกลุ่ม (Cooperative group work)

7. การประเมินผลการเรียนการสอนตามสภาพจริงจะใช้เครื่องมือหลากหลายในการวัดการปฏิบัติงานต่อวัน ของการเรียนรู้วิชาต่างๆ ในโรงเรียนแทนการใช้แบบทดสอบเป็นเครื่องมือวัดอย่างเดียว เทคนิคการประเมิน มักนิยมทำโดยการรวบรวมงานภาคปฏิบัติที่ได้จากกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่สัมพันธ์กับชีวิตประจำวัน เน้นพฤติกรรมที่สะท้อนให้เห็นถึงการเรียนรู้ตามสภาพจริง พฤติกรรมที่แสดงออกนั้นต้องทำในบริบทของความจริงในชีวิตประจำวัน (Real-life context) ซึ่งเป็นพฤติกรรมจากกิจกรรมการเรียนการสอนทั้งในชั้นเรียนและนอกชั้นเรียน

8. การประเมินผลการเรียนการสอนตามสภาพจริง ไม่เน้นประเมินผลเฉพาะทักษะพื้นฐานแต่ให้ผู้เรียนผลิต สร้างหรือทำบางอย่างที่เน้นทักษะการคิดที่ซับซ้อน การพิจารณาได้ตรงต่อการทำงานและการแก้ปัญหา

9. เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมิน ต้องเป็นเกณฑ์ประเมิน “แก่นแท้”(Essentials) ของการปฏิบัติมากกว่าเป็น เกณฑ์มาตรฐานที่สร้างขึ้นจากผู้หนึ่งผู้ใดโดยเฉพาะ เป็นเกณฑ์ที่เปิดเผยและรับรู้กันอยู่ในโลกของความจริงของ ทั้งตัวผู้เรียนเองและผู้อื่น การให้นักเรียนรู้ว่าตนเองต้องทำภารกิจอะไรและมีเกณฑ์อย่างไร การเปิดเผยเกณฑ์ การประเมินไม่ใช่เป็นการ “คดโกง” ถ้าภารกิจนั้นเป็นเรื่องเกี่ยวกับการปฏิบัติจริง

10. การประเมินตนเอง (Self-assessment) การประเมินตนเองมีความสำคัญมากต่อการปฏิบัติภารกิจจริง (Authentic Task) เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถในการทำงานของตนโดยเทียบกับมาตรฐานทั่วไป เพื่อวัดความก้าวหน้าของตนเอง ปรับปรุง หรือเปลี่ยนทิศทางการทำงาน เป็นการทำงานที่ตนเองเป็นผู้ชี้แนะตนเอง ปรับปรุงจากแรงจูงใจของตนเอง

11. การนำเสนอผลงานเป็นคุณลักษณะประการหนึ่งของการประเมินผลการเรียนการสอนตามสภาพจริง โดยให้นักเรียนได้เสนอผลงานต่อสาธารณชน การนำเสนอด้วยปากเปล่า ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ยั่งยืน

รากลึก เนื่องจากนักเรียนได้สะท้อนความรู้สึกรู้สึกของตนเองว่ารู้อะไรและนำเสนอเพื่อให้ผู้อื่นสามารถเข้าใจได้ ซึ่งเป็นสิ่งที่ทำให้แน่ใจว่านักเรียนได้เรียนรู้ในหัวข้อนั้นๆ อย่างแท้จริง

กล่าวโดยสรุป ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริงเป็นการวัดและประเมินผลตามสภาพที่แท้จริงของผู้เรียน อยู่บนพื้นฐานของเหตุการณ์ในชีวิตจริง โดยจะไม่เน้นเฉพาะทักษะพื้นฐาน แต่จะเน้นการประเมินทักษะการคิดซับซ้อนในการทำงาน ความสามารถในการแก้ปัญหา และการนำไปใช้โดยใช้กระบวนการสังเกต การบันทึก และรวบรวมข้อมูลจากงานและวิธีการที่นักเรียนทำ และทักษะที่สอดคล้องกับชีวิตจริง

5.6 ขั้นตอนการวัดและประเมินตามสภาพจริง

พุกเก็ต; และแบล็ค (Puckett; & Black. 1994: 167) ได้กล่าวถึงการวางแผนการวัดและประเมินตามสภาพจริงในภาพรวม (Overall) ไว้ 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดวัตถุประสงค์ของการวัดและประเมิน
2. กำหนดขอบเขตที่ต้องการวัดและประเมิน
3. กำหนดกลยุทธ์และเทคนิคการวัดและประเมิน
4. กำหนดวิธีการรวบรวม จัดเก็บและการรายงานสารสนเทศของการวัดและประเมิน

นอกจากนี้ พุกเก็ต; และแบล็ค (Puckett; & Black. 1994: 168) ได้เสนอแผนแม่แบบสำหรับการวัดและประเมินตามสภาพจริง (Planing Blueprint for Authentic Assessment) ไว้ 8 ขั้นตอน โดยแต่ละขั้นตอนมีความสัมพันธ์กันเป็นวงจรการประเมิน โดยใช้คำถาม 8 ข้อ ดังภาพประกอบ 2

จากคำถามทั้ง 8 ข้อ พุกเก็ต; และแบล็ค (Puckett; & Black. 1994 : 167-174) ได้อธิบายคำถามแต่ละข้อ ไว้ดังนี้

1. อะไรคือวัตถุประสงค์และเป้าหมายในการประเมิน
การกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายในการประเมิน พิจารณาจากผลลัพธ์ในการเรียนรู้ว่า
 - 1.1 มีความสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้
 - 1.2 สะท้อนพัฒนาการในทุกด้านและสะท้อนการเรียนรู้ทุกประเภท

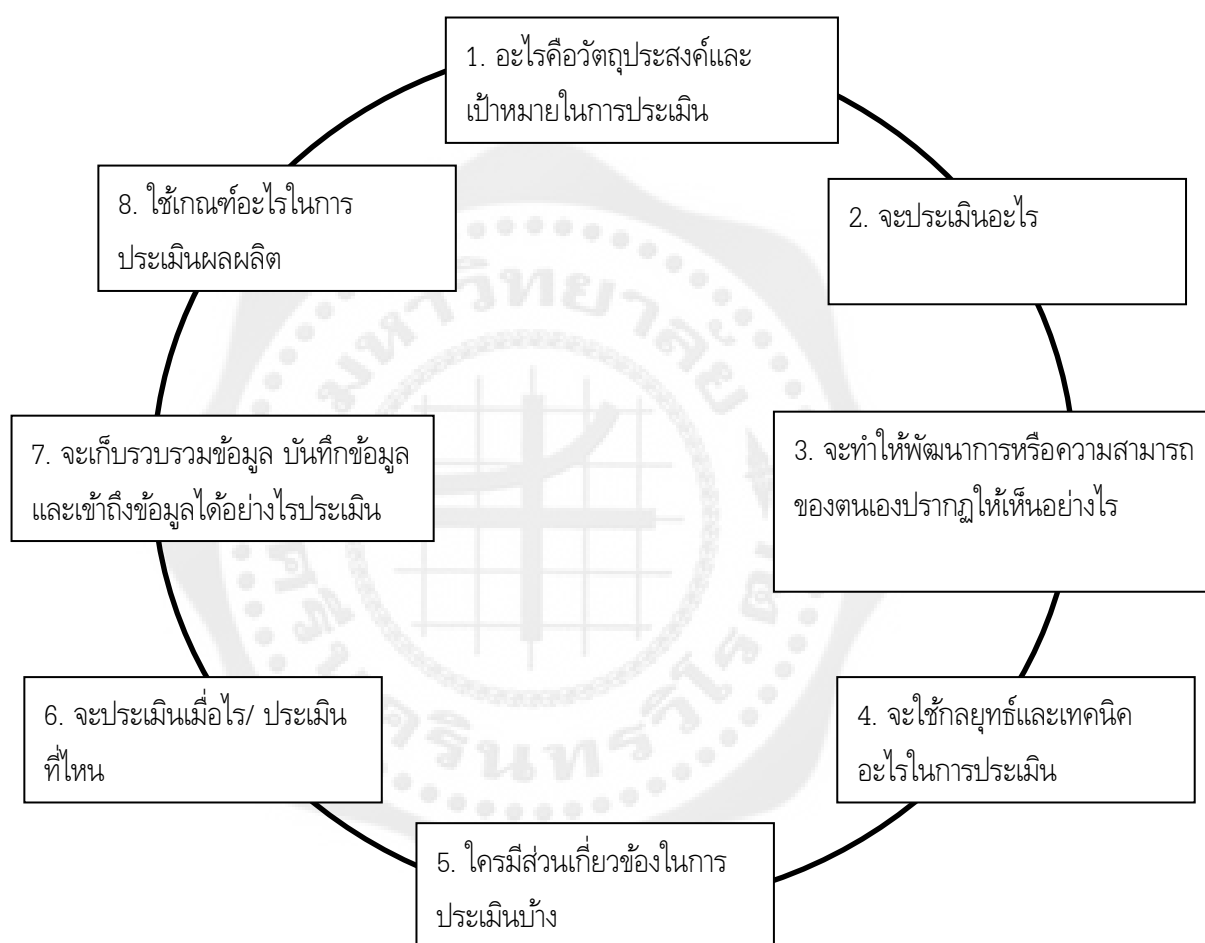
2. จะประเมินอะไร

พิจารณาว่าจะประเมินพัฒนาการด้านใด /การเรียนรู้ประเภทใด ดังนี้

2.1 การประเมินพัฒนาการด้านต่าง ๆ ตามแนวคิดของมิเชลส์ (Puckett; & Black. 1994: 167-170 citing Meisels.1992) ได้แก่ พัฒนาการทางบุคลิกภาพและสังคม พัฒนาการทางภาษาและการรู้เรื่องภาษา การคิดเชิงคณิตศาสตร์ การคิดเชิงวิทยาศาสตร์ ความเข้าใจสังคมและวัฒนธรรม ศิลปะและดนตรี พัฒนาการด้านร่างกาย

2.2 ประเภทของการเรียนรู้ ตามแนวคิดของเคทซ์ (Puckett; & Black. 1994: 170 citing Katz.1987) ได้แก่ ความรู้ เช่น ความจริง ความคิดรวบยอด แนวคิด คำศัพท์ เรื่องราว และเนื้อหาในหลักสูตร ทักษะและกระบวนการ เช่น ทักษะทางร่างกาย ทักษะทางสังคม ทักษะทางภาษา ทักษะทางคณิตศาสตร์ และทักษะการวาด ส่วนด้านกระบวนการ เช่น กระบวนการคิด การให้เหตุผล การแก้ปัญหา กลวิธีการนำเสนอ การติดต่อสื่อสาร

การตัดสินใจ การช่วยเหลือตนเองและอื่นๆ ความรู้สึก เช่น ความเป็นเจ้าของ ความปลอดภัย ความเชื่อมั่นในตนเอง การเคารพตนเอง ความรู้สึกที่มีต่อคนอื่น ความรู้สึกที่มีต่อโรงเรียน ความรู้สึกที่มีต่อครู และความรู้สึกที่มีต่อการเรียนรู้ การแสดงออก เช่น ความอยากรู้อยากเห็น ความเป็นมิตร ความคิดสร้างสรรค์ ความคิดริเริ่ม ความร่วมมือ ความรับผิดชอบต่อสังคม การแสวงหาการใช้ความรู้และทักษะใหม่ๆ ในการวางแผนการประเมินกำหนดเป็นเมตริกได้ดังตาราง 1



ภาพประกอบ 3 แผนแม่แบบสำหรับการวัดและประเมินตามสภาพจริง
(Planning blueprint for authentic assessment)

ที่มา: ปรับจาก Puckett; & Black.(1994). *Authentic Assessment of the Young Child*. p.168

ตาราง 1 เมตริกการวางแผนการประเมิน

พัฒนาการ	ความรู้	ทักษะ	ความรู้สึก	การแสดงออก	เนื้อหาในแฟ้มสะสมงาน
การเรียนรู้ทาง	การปฏิบัติ				
คณิตศาสตร์	ผลผลิต				
	กระบวนการ				
พัฒนาการทาง	การปฏิบัติ				
บุคลิกภาพและ	ผลผลิต				
สังคม	กระบวนการ				

3. จะทำให้พัฒนาการหรือความสามารถของตนเองปรากฏให้เห็นอย่างไร

การพิจารณาพัฒนาการหรือความสามารถของผู้เรียนที่ปรากฏออกมา สามารถใช้ในการทำนายความก้าวหน้าหรือพัฒนาการในการเรียนรู้ของผู้เรียนได้ โดยครูต้องสังเกตผ่านการปฏิบัติงานของผู้เรียน สิ่งที่นักเรียนเลือกทำ ปฏิสัมพันธ์ของนักเรียนกับสื่อและเพื่อนร่วมชั้น ตลอดจนการแสดงออก/การปฏิบัติ กระบวนการ และผลงานของนักเรียน

4. จะใช้กลยุทธ์และเทคนิคอะไรในการประเมิน

กลยุทธ์ที่ใช้ในการประเมินมี 2 ประเภท คือ

4.1 การประเมินที่เป็นทางการ ได้แก่ การประเมินโดยใช้แบบทดสอบประเภทต่าง ๆ เช่น แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ แบบทดสอบวินิจัย แบบทดสอบวัดความสามารถด้านการอ่าน เป็นต้น

4.2 การประเมินที่ไม่เป็นทางการ จะให้ความสำคัญกับการประเมิน 4 P ได้แก่ การแสดงออก (Performance) กระบวนการ (Process) ผลงาน (Products) และแฟ้มสะสมงาน (Portfolios) โดยใช้เทคนิคการสังเกต การบันทึก การตรวจสอบ แบบบันทึกรายการ มาตรฐานค่า เครื่องมือวินิจัยข้อบ่งชี้ เป็นต้น

5. ใครมีส่วนเกี่ยวข้องในการประเมินบ้าง

ในการวัดและประเมินตามสภาพจริงนั้นมีส่วนที่เกี่ยวข้องหลายฝ่าย ได้แก่ นักเรียน พ่อแม่/ผู้ปกครอง ครูประจำชั้น และผู้เชี่ยวชาญอื่น ๆ

6. จะประเมินเมื่อไร/ ประเมินที่ไหน

การวัดและประเมินตามสภาพจริงเป็นกระบวนการที่ต้องประเมินควบคู่ไปในระหว่างการเรียนรู้ การสอน ระหว่างการทำกิจกรรม การทำงานกลุ่ม การทำโครงงาน วันใดวันหนึ่งของสัปดาห์ เหตุการณ์หรืองานพิเศษ หรือประเมินในเวลาและสถานที่ที่ดำเนินกิจกรรมนั้น

7. จะเก็บรวบรวมข้อมูล บันทึกข้อมูลและเข้าถึงข้อมูลได้อย่างไร

ครูต้องมีการรวบรวมและจัดเก็บข้อมูลการวัดและประเมินตามสภาพจริงระหว่างการเรียนการสอน หรือการทำกิจกรรมที่สะดวกต่อการเข้าถึงข้อมูล เพื่อประโยชน์ในการนำผลการประเมินไปใช้ ซึ่งครูอาจจะจัดเก็บ ในรูปของแฟ้มสะสมงาน การบันทึกข้อมูลรวมหรือจัดเก็บเป็นฐานข้อมูลอิเล็กทรอนิกส์ เป็นต้น

8. ใช้เกณฑ์อะไรในการประเมินผลผลิต

การประเมินผลผลิตหรือผลงานของนักเรียน โดยทั่วไปจะพิจารณาจากเกณฑ์ของวัตถุประสงค์และ เป้าหมาย มาตรฐานของพัฒนาการ จุดประสงค์การเรียนรู้ และการพัฒนาหลักสูตร

มูลเลอร์ (Mueller. 2012: Online) กล่าวถึง ขั้นตอนการวัดและประเมินตามสภาพจริงไว้ 4 ขั้นตอน คือ

1. การกำหนดมาตรฐาน (Identify the standards) เป็นการกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งต้องมีการกำหนดให้ชัดเจน
 2. การเลือกภาระงานตามสภาพจริง (Select an authentic task) เป็นการเลือกภาระงานจริงที่แสดง ให้เห็นว่าผู้เรียนบรรลุมาตรฐานหรือเป้าหมายที่กำหนด ในการเลือกภาระตามสภาพงานจริงนั้นจะต้องสอดคล้องกับ เป้าหมายการเรียนรู้ เป็นสถานการณ์ในโลกแห่งความเป็นจริง และเป็นสร้างภาระงานจริง
 3. การกำหนดเกณฑ์ของภาระงาน (Identify the criteria for the task) เป็นการกำหนดว่าภาระงานที่ดี ต้องมีลักษณะอย่างไร และจะรู้ได้อย่างไรว่าผู้เรียนทำภาระงานที่เลือกได้ดี การกำหนดเกณฑ์ของภาระงานที่ดีต้อง สอดคล้องกับมาตรฐานหรือเป้าหมายที่กำหนดไว้
 4. สร้างรูบริก (Create the rubric) เป็นการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริกตามเกณฑ์ของภาระ งานที่กำหนดในขั้นตอนที่ 3 โดยพิจารณาว่าจะสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบแยกส่วน (Analytic rubric) หรือ เกณฑ์การให้คะแนนแบบภาพรวม (Holistic rubric) พร้อมทั้งมีการตรวจสอบและลงมือเขียนรูบริกที่สมบูรณ์
- ส.วาสนา ประวาลพฤกษ์ (2544: 1) กล่าวถึง ขั้นตอนการวัดและประเมินตามสภาพจริง ดังต่อไปนี้
1. กำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายในการประเมิน ต้องสอดคล้องกับสาระ มาตรฐานจุดประสงค์ การเรียนรู้และสะท้อนการพัฒนาด้านต่าง ๆ
 2. กำหนดขอบเขตในการประเมิน ต้องพิจารณาเป้าหมายที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน เช่น ความรู้ ทักษะ และกระบวนการ ความรู้สึก คุณลักษณะ เป็นต้น
 3. กำหนดผู้ประเมิน โดยพิจารณาผู้ประเมินว่าจะมีใครบ้าง เช่น นักเรียนประเมินตนเอง เพื่อนนักเรียน ครูผู้สอน ผู้ปกครองหรือผู้ที่เกี่ยวข้อง เป็นต้น
 4. เลือกใช้เทคนิคและเครื่องมือในการประเมิน ควรมีความหลากหลายและเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ วิธีการประเมิน เช่น การทดสอบ การสังเกต การสัมภาษณ์ การบันทึกพฤติกรรม แบบสำรวจความคิดเห็น บันทึก จากผู้ที่เกี่ยวข้อง แฟ้มสะสมงาน ฯลฯ
 5. กำหนดเวลาและสถานที่ที่จะประเมิน เช่น ประเมินระหว่างนักเรียนทำกิจกรรม ระหว่างทำงานกลุ่ม / โครงการ วันใดวันหนึ่งของสัปดาห์ เวลาว่าง / พักกลางวัน ฯลฯ

6. วิเคราะห์ผลและวิธีการจัดการข้อมูลการประเมิน เป็นการนำข้อมูลจากการประเมินมาวิเคราะห์โดยระบุสิ่งที่วิเคราะห์ เช่น กระบวนการทำงาน เอกสารจากแฟ้มสะสมงาน ฯลฯ รวมทั้งระบุวิธีการบันทึกข้อมูลและวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

7. กำหนดเกณฑ์ในการประเมิน เป็นการกำหนดรายละเอียดในการให้คะแนนผลงานว่าผู้เรียนทำอะไรได้สำเร็จหรือว่ามีระดับความสำเร็จในระดับใด คือ มีผลงานเป็นอย่างไร การให้คะแนนอาจจะให้ในภาพรวมหรือแยกเป็นรายให้สอดคล้องกับงานและจุดประสงค์การเรียนรู้

ทรงศรี ตุ่นทอง (2545: 160-161) ได้เสนอขั้นตอนการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักเรียนไว้ 6 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดเป้าหมายหรือผลที่ต้องการให้เกิดแก่นักเรียน
2. กำหนดภาระงานเรียนรู้ตามสภาพจริง
3. กำหนดมิติในการประเมิน
4. กำหนดลักษณะการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเรียนรู้ตามสภาพจริง
5. การประเมินการปฏิบัติภาระงานการเรียนรู้ตามสภาพจริงจากแฟ้มสะสมงานที่นักเรียนจัดทำขึ้นเพื่อเป็นหลักฐานที่สะท้อนการเรียนรู้หรือผลสัมฤทธิ์ที่ได้จากการปฏิบัติงานตามสภาพจริงหรือผลสัมฤทธิ์ตามสภาพจริง
6. การลงสรุปความรู้ความสามารถและคุณลักษณะของนักเรียนหรือผลสัมฤทธิ์ตามสภาพจริง เพื่อวางแผนพัฒนากระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ประเมินผลการเรียนรู้ และรายงานผลให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องต่อไป

กระทรวงศึกษาธิการ (2545: 26-28) เสนอแนวทางการออกแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และประเมินผลการเรียนโดยการกำหนดภาระงาน ไว้ดังนี้

1. พิจารณาเกี่ยวกับความรู้ ความสามารถความต้องการ ความถนัดความสนใจของผู้เรียนและคุณลักษณะอันพึงประสงค์ตามมาตรฐานการเรียนรู้ของหลักสูตร
2. พิจารณามาตรฐานการเรียนรู้และมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นในกลุ่มสาระแล้วกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นที่ต้องการนำไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยพิจารณาว่าต้องการให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรมการเรียนรู้อะไร ทำอะไรได้บ้างขณะที่ผู้เรียนทำกิจกรรม และต้องใช้ทักษะอะไรบ้าง
3. กำหนดบริบทของปัญหาว่า
 - 3.1 เกิดการเรียนรู้อะไร ใช้ทักษะอะไรบ้าง
 - 3.2 กำหนดสภาพขอข่ายการเรียนรู้
 - 3.3 ผู้เรียนจะต้องทำอะไรบ้างในกิจกรรมนั้น
4. ออกแบบภาระงาน (Performance tasks) อาจประกอบด้วย
 - 4.1 คำสั่ง แนวทาง ขั้นตอนหรือเงื่อนไขภาระงาน
 - 4.2 ผลงานที่คาดหวัง

5. พิจารณาหรือประเมินร่างภาระงานและปรับปรุง โดยใช้เกณฑ์มาตรฐาน การออกแบบมาตรฐานภาระงาน โดยพิจารณาประเด็นต่อไปนี้

- 5.1 เป็นภาระงานที่ผู้เรียนได้ใช้สมรรถภาพหลายด้าน ใช้องค์ความรู้ที่ลึกซึ้ง
- 5.2 ผู้เรียนได้ใช้ทักษะหรือกระบวนการคิดขั้นสูง
- 5.3 ภาระงานจะต้องมีความสัมพันธ์สอดคล้องกับสภาพการณ์จริงขณะนั้น
- 5.4 เป็นภาระงานที่ส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน และนักเรียนกับนักเรียน
- 5.5 เป็นภาระงานที่มีความหมายต่อผู้เรียน และมีผลทางจิตวิทยาหรือสังคมเพื่อความสำเร็จของผู้เรียนและเป็นคนภาคภูมิใจ

6. ออกแบบหรือกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน(Rubric) เพื่อเป็นแนวทางในการตรวจให้คะแนนผลงานนั้น อาจกำหนดเป็น 2 ลักษณะ

- 6.1 ให้คะแนนในภาพรวม (Holistic score) พิจารณาภาพรวมว่า ดี พอใช้หรือต้องปรับปรุง
- 6.2 ให้คะแนนแบบจำแนกประเด็นย่อย (Analytic score) พิจารณาให้คะแนนย่อยแต่ละองค์ประกอบ แล้วนำมารวมกันอีกครั้งก่อนตัดสิน

7. ตรวจสอบ ทบทวน และปรับปรุงกิจกรรมเป็นขั้นตอนที่ประเมินว่าภาระงานสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นหรือไม่

กฤติยา วงศ์ก้อม. (2547: 36) ได้สรุปขั้นตอนการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงไว้ 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้
2. กำหนดภาระงานและกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามสภาพจริง
3. ออกแบบการประเมิน โดยกำหนดมิติการประเมิน วิธีการ เครื่องมือการประเมินและเกณฑ์การให้คะแนน
4. ประเมินการปฏิบัติภาระงานตามสภาพจริง
5. การรายงานผลการประเมินและจัดเก็บผลการประเมิน

จากการศึกษาการวางแผนการจัดการศึกษา ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่า ในการวางแผนการจัดการศึกษาต้องมีการกำหนดเกณฑ์และวิธีการวัดผลให้สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยหลักการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ต้องใช้การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) เป็นหลัก (ผดุง อารยะวิญญู; และวาสนา เลิศศิลป์. 2551: 40) ดังนั้น จากขั้นตอนการวัดและประเมินตามสภาพจริงตามแนวคิดของวิชาการที่กล่าวมา (Puckett; & Black.1994; Mueller. 2012; ส.วาสนา ประवालพฤษ. 2544; ทรงศรี ตุ่นทอง. 2545; กระทรวงศึกษาธิการ. 2545; กฤติยา วงศ์ก้อม.2547) จึงสามารถสรุปขั้นตอนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ 7 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้
2. กำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน

3. กำหนดภาระงานตามสภาพจริง
4. กำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน
5. ประเมินการปฏิบัติการงานตามเกณฑ์การประเมิน
6. รายงานผลการประเมิน
7. การนำผลการประเมินไปใช้

5.7 วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง

กรมวิชาการ (2544: 5-6) กล่าวว่า การวัดและประเมินตามสภาพจริงเป็นกระบวนการวัดความรู้ ความสามารถหลายอย่างต่อเนื่องกัน ประสานกับการเรียนรู้ การเรียนรู้ต้องเกาะเกี่ยวกัน การเรียนคือการทำงาน โดยประยุกต์ใช้ความรู้ความสามารถ ความถนัดพร้อมลงมือกระทำด้วยตนเองในสภาพของบริบทในโลกแห่งความเป็นจริง การเรียนการสอน การวัดการประเมินเน้นที่การพัฒนาตนเอง เพราะคนเรามีความแตกต่างระหว่างบุคคล ถ้าผลงานออกมาไม่มีคุณภาพต้องแก้ไขปรับปรุง และที่สำคัญต้องมีการประเมินตนเอง ส่วนครูจะต้องประเมินโดยเน้น “4 P” ของการประเมิน คือ การแสดงออก (Performance) กระบวนการ (Process) ผลงาน (Products) และแฟ้มสะสมงาน (Portfolios) โดยการประเมินควบคู่กันดังนี้

1. การประเมินการแสดงออกและกระบวนการ (Performance and process)

โดยครูผู้สอนพฤติกรรมรายบุคคลและความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม เน้นการประเมินการแสดงออก ครูสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนขณะที่ทำงานและกิจกรรมต่างๆ ครูผู้สอนจะต้องสังเกตสีหน้าท่าทาง การพูดโต้ตอบ การแสดงออกที่สนุกสนานเพลิดเพลิน รวมทั้งการแสดงออกในการพูดโต้ตอบ ความเข้าใจในเรื่องที่เรียน เป็นต้น สำหรับการประเมินกระบวนการซึ่งจะต้องควบคู่กับการแสดงออก โดยครูสังเกตการณ์เคลื่อนไหว กิริยาท่าทาง ความร่วมมือ ความคล่องแคล่ว ความอดทน การใช้อุปกรณ์เครื่องมือต่าง ๆ ในระหว่างการเรียนรู้ปฏิบัติงาน รวมทั้งการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้ใหญ่ เป็นต้น

2. การประเมินกระบวนการและผลงาน (Process and products)

ในการประเมินผลงาน ผู้เรียนจะต้องสื่อกลางให้ครูผู้สอนเข้าใจกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน ข้อมูลสำคัญที่เกิดจากการสำรวจค้นคว้า ทดลองและโครงการต่างๆ จุดเน้นของการประเมินผลตามสภาพจริงจะไม่พิจารณาเฉพาะผลงานเท่านั้น แต่จะเน้นที่กระบวนการที่มีต่อตัวผลงาน เกมส์ต่าง ๆ โครงการกลุ่ม เป็นต้น

3. การประเมินแฟ้มสะสมงาน (Portfolios)

เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพวิธีหนึ่งในการประเมินการแสดงออก กระบวนการและผลงาน หมายถึง การประเมินความสำเร็จของผู้เรียนจากผลงานที่เป็นชิ้นงานที่ดีที่สุด หรือผลงานที่แสดงถึงความสนใจ ความสามารถ ทักษะ เจตคติ และพัฒนาการของผู้เรียน มาช่วงระยะหนึ่งซึ่งแสดงให้เห็นถึงสิ่งที่เขาประสบความสำเร็จ

วิธีการในการวัดและประเมินตามสภาพจริง

การจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับสภาพที่แท้จริง ซึ่งเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง เน้นการลงมือปฏิบัติ พัฒนาการ การทำงานร่วมกัน และสอดคล้องกับเหตุการณ์ในชีวิตจริงนั้น จำเป็นต้องเลือกใช้วิธีการและ

เครื่องมือวัดผลที่เหมาะสมสอดคล้องกับจุดประสงค์และกิจกรรมการเรียนรู้ด้วย เพื่อให้สามารถประเมินความสามารถของนักเรียนได้อย่างถูกต้องตามสภาพที่แท้จริง

กรมวิชาการ (2544: 16-19) สรุปว่า การวัดและประเมินตามสภาพจริงเป็นการประเมินแบบบูรณาการ วัดพฤติกรรมที่พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย เพราะเป็นการประเมินที่ให้นักเรียนลงมือปฏิบัติจริงในสถานการณ์ที่เป็นจริงหรือคล้ายจริง เน้นการพัฒนาและประเมินตนเอง ทั้งความรู้ ความคิด ความรู้สึก สะท้อนออกมาว่าตนได้อะไร รู้อะไร รู้สึกอย่างไร ดังนั้นวิธีการประเมินไม่วัดและประเมินจากแบบทดสอบเพียงฉบับเดียว การวัดการประเมินจึงจำเป็นต้องมีวิธีการประเมินที่หลากหลายดังนี้

1. การสังเกต

การสังเกตคือ การตรวจสอบกระบวนการปฏิบัติงานหรือพฤติกรรมของบุคคลโดยการใช้ตาและหู เป็นเครื่องมือสำคัญในการดูพฤติกรรมของบุคคลหรือกลุ่มคน แล้วจดบันทึกไว้ ดังนั้น การประเมินโดยการสังเกตก็คือ การตรวจสอบกระบวนการและผลการปฏิบัติจริง การใช้วิธีการสังเกตจะทำให้ครูผู้สอนได้รับรู้เรื่องราวและพฤติกรรมของผู้เรียนแต่ละคนได้อย่างละเอียด การประเมินโดยการสังเกตจะได้รู้ข้อมูล 2 ประการ คือ

1.1 ความสามารถและทักษะเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของผู้เรียน โดยจะพิจารณาในประเด็นว่า นักเรียนสามารถปฏิบัติอย่างไรมากกว่า จะวัดว่านักเรียนรู้อะไร โดยแยกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนแรก การประเมินกระบวนการทำงาน (Process) เป็นการประเมินลำดับขั้นตอนการทำงานของนักเรียน เช่น วิธีการแก้ปัญหา วิธีการพูด วิธีการใช้เครื่องมือในการทดลอง วิธีการวาดภาพ ผู้ประเมินจะต้องใช้เวลาในการสังเกตการณ์ปฏิบัติทุกขั้นตอน และตั้งจุดมุ่งหมายว่าจะสังเกตอะไรบ้างโดยเน้นประสิทธิภาพ ความแม่นยำของการดำเนินการ ขณะประเมินจะต้องให้ผู้ถูกประเมินอยู่ในสถานะที่เป็นธรรมชาติมากที่สุด และส่วนที่ 2 การประเมินผลงาน (Product) จะต้องมีเกณฑ์ในการประเมินเป็นมาตรฐานเดียวกัน ในวิชาเดียวกัน เช่น การร้อยมาลัย ประเด็นการประเมินอาจเป็นความประณีต ความสวยงาม การเลือกใช้วัสดุหรือผลสำเร็จของงาน ซึ่งเป็นการมุ่งหวังให้นักเรียนทำได้ถึงระดับ ผู้ประเมินอาจเป็นผู้สังเกตโดยตรงหรือครูผู้สอนเป็นผู้สังเกตเพื่อการประเมินก็ได้

1.2 พฤติกรรมของผู้เรียน ด้วยการสังเกตพฤติกรรมด้านคุณลักษณะของนักเรียน เช่น ขณะที่อยู่ในห้องเรียน นักเรียนมีพฤติกรรมอย่างไร มีความตั้งใจทำงาน มีความรับผิดชอบ หรือมีวินัยในตนเองหรือไม่ ให้ความร่วมมือกับผู้อื่น มีความสนใจอย่างไร

2. การตรวจงาน

การตรวจงานของครูไม่ใช่การกาติแดงในสิ่งที่ผิดหรือไม่ควรประพฤติเท่านั้น แต่ต้องส่งเสริมเพื่อเป็นการปรับปรุงพฤติกรรมให้เหมาะสมยิ่งขึ้นหรือแก้ไขให้ถูกต้อง

3. การประชุมร่วมกัน

อาจเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการก็ได้ ครูจะใช้การประชุมนี้ทบทวนและวิเคราะห์การเรียนรู้ของนักเรียน และใช้การประชุมวางแผนการดำเนินการเรียนขั้นต่อไป การบันทึกผลการประชุมจะง่ายกว่าการบันทึกการสังเกต การประชุมร่วมกันจะเป็นอีกส่วนหนึ่งในการประเมินผล

4. การประเมินจากการเขียน

การเขียนเป็นส่วนสำคัญอีกส่วนหนึ่งของการประเมินในสภาพความเป็นจริง การเขียนเป็นธรรมชาติหรือให้เป็นไปตามความต้องการของผู้เรียน การเขียนจะสะท้อนให้เห็นถึงความรู้สึกรู้สึกนึกคิด นิัยการทำงาน ทักษะการเรียนรู้ ตลอดจนทักษะทางสังคมด้วย

5. การทดสอบข้อเขียน

การทดสอบยังมีความจำเป็น เพราะการทดสอบที่ให้ผู้เรียนเขียนคำตอบเอง สะท้อนให้เห็นแนวความคิดของผู้เรียน ซึ่งเป็นรูปแบบของการทดสอบข้อเขียน จะมีตั้งแต่ เขียนแล้วให้ผู้เรียนบรรยายการทดสอบ โดยเปิดหนังสือได้ การสืบสวนสอบสวนแบบง่าย ๆ เป็นต้น

6. การทดสอบด้วยแบบทดสอบมาตรฐาน

การทดสอบด้วยแบบทดสอบมาตรฐานอาจจะวัดได้ไม่ตรงตามสภาพความสามารถที่แท้จริง แต่ผลการสอบยังมีประโยชน์ในแง่ของการวัดความสามารถพื้นฐานที่จำเป็นและเก็บผลการทดสอบไว้เป็นข้อมูล ซึ่งจะยังประโยชน์แก่ผู้เรียนและครูผู้สอนที่จะทราบถึงจุดที่ผู้เรียนเข้าใจและไม่เข้าใจ เพื่อที่จะใช้ในการส่งเสริมหรือแก้ไขปรับปรุงในสิ่งที่ผู้เรียนยังไม่เข้าใจได้

7. การเขียนรายงาน

เป็นการให้นักเรียนเขียนรายงานเกี่ยวกับพฤติกรรมของตนเองหรือการสัมภาษณ์เพียงแต่ไม่มีคนคอยตอบคำถามเท่านั้นเอง

8. การประเมินตนเอง

ผู้เรียนอาจจะนำการบันทึกของครู การเขียนรายงานผลงานของตน ตลอดจนการสะท้อนความรู้สึกหรือการประเมินตนเองที่เก็บไว้ในแฟ้มสะสมงานออกมาทำเป็นรายงานความก้าวหน้าของตนเองและประเมินตนเองได้ การประเมินตนเองเป็นวิธีการหนึ่งที่สามารถฝึกความสามารถให้ผู้เรียนได้รู้ถึงจุดเด่น จุดด้อย สามารถวิเคราะห์วิจารณ์พฤติกรรมของตนเอง เพื่อใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงแก้ไข พัฒนาศักยภาพของตนเองได้ในที่สุด

9. การสัมภาษณ์

การสัมภาษณ์เป็นวิธีการหนึ่งที่ทำให้รู้ว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในตอน πουผู้ประเมินไม่ได้สังเกตด้วยตนเอง นั้น เหตุการณ์เป็นอย่างไร หรือนักเรียนมีความคิดอย่างไรเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นระหว่างที่อยู่ในสถานการณ์เดียวกัน และวิธีการสัมภาษณ์ยังเอื้อประโยชน์ต่อครูผู้สอนในแง่ของการตรวจสอบความเชื่อมั่นของการประเมินในกรณีที่ผู้ประเมินผู้เรียนจากวิธีการอันหลากหลายดังกล่าวข้างต้นแล้ว เพื่อความมั่นใจในผลการประเมิน ครูผู้สอนสามารถตรวจสอบได้จากการสัมภาษณ์ พูดคุย ถ้าเป็นการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการจะทำให้ได้ข้อมูลเพื่อเติมหรือเห็นพฤติกรรมได้ชัดเจนใกล้เคียงสภาพความเป็นจริงของผู้เรียนได้มากยิ่งขึ้น

10. การประเมินแฟ้มสะสมงาน

การประเมินแฟ้มสะสมงานเป็นส่วนสำคัญของการประเมินผลจากสภาพจริงโดยการประเมินผลผลิตที่นักเรียนได้รวบรวมและจัดระบบข้อมูลเก็บไว้ในแฟ้มผลงาน กระบวนการจัดทำแฟ้มผลงานช่วยให้มีความยืดหยุ่น

ในการวางแผนการพัฒนาหลักสูตร และพัฒนาเนื้อหาสาระในวิชาต่าง ๆ เพิ่มผลงานเป็นการเก็บรวบรวมงานอย่าง มีจุดประสงค์ จะแสดงให้เห็นถึงความสามารถ กระบวนการ และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน

แฟ้มสะสมงานของนักเรียนเป็นที่รวบรวมทั้งความรู้ความสามารถ ความรู้สึกนึกคิดผลจากการที่ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง ดังนั้นการประเมินจากแฟ้มสะสมงานจะสามารถวัดและประเมินได้ทั้งพุทธิพิสัย จิตพิสัยและทักษะพิสัย นอกจากนี้แล้วแฟ้มสะสมงานสามารถมองเห็นภาพรวมของผู้เรียนได้ตลอดตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน และอาจประเมินคาดการณ์ถึงอนาคตได้อีกด้วย แฟ้มสะสมงานจะมีการเก็บสะสมสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นตัวแทนของผู้เรียนในระยะเวลาต่าง ๆ กันเป็นภาพหลายมิติ การวัดจึงไม่ใช่การวัดเพียงจุด ๆ เดียว สามารถย้อนดูอดีตของผู้เรียนได้ว่าเคยทำอะไรได้ มีลักษณะเด่น ด้อยในเรื่องใด เพราะมีหลักฐานการจดบันทึกไว้ จะไม่มีการตัดสินคะแนนเป็นได้หรือตก การจัดทำแฟ้มสะสมงานจะมีขั้นตอน กระบวนการเป็นกิจกรรมที่ร่วมกันหลาย ๆ ฝ่าย ทั้งผู้เรียน ผู้สอน ผู้ปกครองและผู้ที่เกี่ยวข้องตลอดจนถึงชุมชน การคัดเลือกผลงานไว้ในแฟ้มเป็นสิ่งที่ผู้เรียนเลือกด้วยตนเองและมีครูเป็นผู้ชี้แนะ ท้ายสุดของการประเมินแฟ้มสะสมงาน จะมีทั้งการประเมินเพื่อผลการเรียนและประเมินเพื่อความรู้สึกรู้ใจหรือเพื่อความรู้สึกเป็นเจ้าของ เป็นผู้ประสบผลสำเร็จ ผู้เรียนจะเป็นผู้นำเสนอผลงานที่ดีที่สุดของตน แสดงความเห็นวิพากษ์วิจารณ์ตนเองและให้เพื่อนวิจารณ์ โดยนำเสนอหน้าชั้นเรียน จัดนิทรรศการต่อชุมชน เป็นต้น การที่จะเลือกใช้วิธีการประเมินผลตามสภาพจริงขึ้นอยู่กับสถานการณ์การเรียนในขณะนั้น ซึ่งอาจใช้วิธีการหลากหลายตามความเหมาะสม แต่ท้ายที่สุดแล้ว ผลของการประเมินที่ได้นั้นจะจัดรวบรวมให้เป็นระบบเรียบโดยใช้แฟ้มสะสมงาน (Portfolios) ซึ่งจะเป็นแหล่งการเก็บสะสมงานหรือข้อมูลสารสนเทศทั้งหมดของผู้เรียนไว้ ทำให้มองเห็นภาพของผู้เรียนแต่ละคนอย่างชัดเจน นอกจากนั้นยังสามารถตรวจสอบกิจกรรมการเรียนการสอน และประเมินการสอนของครูได้ด้วย ดังนั้นการประเมินแฟ้มสะสมงานจึงเป็นการประเมินที่สอดคล้องกับสถานการณ์เป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับกิจกรรมการเรียนการสอน ดังนั้นผลการประเมินไม่เป็นที่น่าเชื่อถือในเรื่องการประเมินไม่ตรงหรือไม่สอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนการสอนก็จะไม่เกิดขึ้น เพราะการประเมินจากแฟ้มสะสมงานเป็นการประเมินจากผลของกิจกรรมการเรียนการสอนที่ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริงด้วยตนเอง ในสถานการณ์ที่เป็นจริงหรือคล้ายจริงมากที่สุด

เครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง

เครื่องมือที่ใช้ประกอบการวัดและประเมินตามสภาพจริงจะมีรูปแบบที่แตกต่างกันไปตามลักษณะวิธีการประเมิน ดังนั้นผู้ประเมินต้องพิจารณาเลือกรูปแบบหรือลักษณะของเครื่องมือให้สอดคล้องกับวิธีการประเมินต่างๆ ดังนี้ กรมวิชาการ (2544: 19-20) กล่าวไว้ดังนี้

1. แบบสังเกต ครูสามารถสังเกตนักเรียนแต่ละคนหรือเป็นกลุ่มในเวลาใดเวลาหนึ่งก็ได้ ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการสังเกต ถ้าหากครูสังเกตบ่อย ๆ สม่ำเสมอและต่อเนื่อง ครูจะสังเกตเห็นถึงความตั้งใจ ความขยันหมั่นเพียร ลักษณะการแสดงออกทางอารมณ์ และสุขภาพของนักเรียน การสังเกตของครูอาจทำในห้องเรียน นอกห้องเรียน ที่โรงอาหาร ที่สนามฟุตบอลก็ได้ แบบสังเกตที่นิยมใช้จะมี

1.1 แบบสำรวจรายการ

1.2 แบบจัดอันดับ

1.3 แบบมาตราส่วนประมาณค่า ซึ่งจะมีรูปแบบเป็นแบบบรรยาย แบบตัวเลข แบบกราฟ และแบบเปรียบเทียบ

2. แบบสัมภาษณ์ เป็นเครื่องมือที่ได้จากการซักถามพูดคุย ระหว่างผู้สัมภาษณ์และผู้ถูกสัมภาษณ์ การสัมภาษณ์นั้นมิใช่การพูดคุยกันเพียงอย่างเดียว หากแต่เป็นการประจักษ์หน้ากัน จึงทำให้ครูสามารถสังเกตกิริยาท่าทาง ท่วงทีการพูดโต้ตอบได้อีกด้วย การสัมภาษณ์อาจทำในหรือนอกเวลาเรียน ในหรือนอกห้องเรียน หรือโดยการนัดหมาย การสัมภาษณ์ที่ดีต้องมีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจนว่า ครูต้องการอย่างจะได้ข้อมูลเรื่องใด แบบบันทึกการสัมภาษณ์ที่มีลักษณะเป็นแบบสอบถาม

3. แบบสอบถาม ประกอบด้วยข้อความแล้วให้ผู้ตอบเขียนตอบเอง ดังนั้นแบบสอบถามจึงต้องมีคำชี้แจงในประเด็นที่ต้องการ เพื่อให้ผู้ตอบเข้าใจตรงกัน เช่น แบบสอบถามการใช้เวลาที่บ้าน ก็จะประกอบด้วยข้อความหรือข้อคำถามเกี่ยวกับการใช้เวลาของนักเรียนที่บ้านเป็นส่วนใหญ่ แบบสอบถามมีหลายประเภท บางประเภทยินยอมให้ผู้ตอบทำเครื่องหมายตอบ บางประเภทเป็นคำถามสั้น ๆ และบางประเภทเป็นมาตราส่วนประมาณค่า เป็นต้น แบบสอบถามนี้อาจส่งให้ผู้ปกครองตอบเพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพครอบครัว ประเภทของแบบสอบถามที่เป็นข้อความที่นิยมใช้กันได้แก่

- 3.1 แบบประมาณค่า
- 3.2 แบบเติมคำ/วลี
- 3.3 แบบจัดอันดับ
- 3.4 แบบจับคู่
- 3.5 แบบถูก-ผิด เอา-ไม่เอา
- 3.6 แบบความเรียงบรรยายพรรณนา
- 3.7 แบบให้เหตุ-ระบุเหตุผล
- 3.8 แบบอนุกรม
- 3.9 แบบให้ต่อแบบรูปแบบ
- 3.10 แบบให้สถานการณ์นำแล้วแก้ปัญหา

4. แบบบันทึกทั่ว ๆ ไป ซึ่งเป็นการเก็บข้อมูลจากร่องรอยของการปฏิบัติ (ไม่มีการสร้างสถานการณ์) พฤติกรรมทุกอย่างของนักเรียนเป็นไปตามธรรมชาติ เช่น แบบบันทึกที่แสดงถึงการเข้าชมนิทรรศการ การเข้าห้องสมุด การเลือกซื้อหนังสือ การยืมอุปกรณ์ เป็นต้น

5. แบบวัดเจตคติ มีวิธีการสร้างแบบวัดเจตคติหลายวิธีด้วยกัน แต่วิธีที่นิยมใช้มี 3 วิธี คือ

- 5.1 เทคนิคของเทอร์สไตน์
- 5.2 เทคนิคของลิเคอร์ท
- 5.3 เทคนิคนัยจำแนกของออสกูต

6. แบบทดสอบ มี 3 ประเภทคือ

- 6.1 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์

6.2 แบบทดสอบความถนัด

6.3 แบบทดสอบบุคคลกับสังคม

นอกจากการใช้เครื่องมือวัดที่กล่าวแล้วข้างต้น ยังมีแหล่งข้อมูลอื่น ๆ ที่สามารถนำมาใช้ประกอบการประเมินผลตามสภาพจริงได้อีกด้วย เช่น ระเบียบสะสม หรือแฟ้มประวัติ อัตชีวประวัติ การทำสังคมมิติ และเทคนิคการฉายภาพ เป็นต้น

สรุปได้ว่า วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง ต้องใช้วิธีการและเครื่องมือที่หลากหลาย เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การตรวจผลงาน การรายงานตนเอง การบันทึกจากผู้เกี่ยวข้อง แบบทดสอบที่เน้นการปฏิบัติจริง และแฟ้มสะสมงาน เป็นต้น ซึ่งวิธีการวัดและเครื่องมือวัดแต่ละประเภทยังมีจุดมุ่งหมาย วิธีการใช้ และลักษณะข้อมูลที่ได้ต่างกัน กิจกรรมการเรียนการสอนที่จัดขึ้นเป็นส่วนหนึ่งที่จะช่วยชี้ว่าควรใช้เครื่องมือวัดผลประเภทใด

5.8 เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric Assessment)

รูบริก (Rubric) เป็นแนวทางการให้คะแนนหรือเกณฑ์ที่ใช้สำหรับการประเมินผลการปฏิบัติงานของผู้เรียน หรือผู้ถูกประเมิน ซึ่งจะต้องกำหนดมาตรวัด (Scale) และรายการของคุณลักษณะที่บรรยายถึงความสามารถในการแสดงออกของแต่ละจุดในมาตรวัดไว้อย่างชัดเจน การบรรยายหรืออธิบายคุณภาพของงานอาจจะได้มาจากตัวอย่างชิ้นงานที่ดีหรือชิ้นงานที่ได้มาตรฐาน (Greenstein. 2012: 195)

การให้คะแนนของรูบริก ก็คือการตอบคำถามว่านักเรียนทำอะไรได้สำเร็จหรือว่ามีระดับความสำเร็จในขั้นต่าง ๆ กัน หรือมีผลงานเป็นอย่างไรนั่นเอง การให้คะแนนรูบริกมี 2 แบบ คือ

1. การให้คะแนนเป็นภาพรวม (Holistic score) คือการให้คะแนนงานชิ้นใดชิ้นหนึ่ง โดยดูภาพรวมของชิ้นงานว่ามีความเข้าใจความคิดรวบยอดการสื่อความหมาย กระบวนการที่ใช้และผลงานเป็นอย่างไร แล้วเขียนอธิบายคุณภาพของงานหรือความสำเร็จของงานเป็นขั้นๆ โดยอาจจะแบ่งระดับคุณภาพตั้งแต่ 0-4 หรือ 0-6 สำหรับในขั้นต้นการให้คะแนนรูบริกอาจจะแบ่งวิธีการให้คะแนนหลายวิธี เช่น

วิธีที่ 1 แบ่งงานตามคุณภาพเป็น 3 กอง คือ

กองที่ 1 ได้แก่ งานที่มีคุณภาพเป็นพิเศษและเขียนอธิบายลักษณะของงานที่มีคุณภาพเป็นพิเศษ

กองที่ 2 ได้แก่ งานที่ยอมรับได้ และเขียนอธิบายลักษณะของงานที่ยอมรับได้

กองที่ 3 ได้แก่ งานที่ยอมรับได้น้อยและเขียนอธิบายลักษณะของงานที่ยอมรับได้น้อย

จากนั้นก็นำงานแต่ละกองมาให้คะแนนเป็น 2 ระดับ คือ

งานกองที่ 1 จะให้คะแนน 6 หรือ 5

งานกองที่ 2 จะให้คะแนน 4 หรือ 3

งานกองที่ 3 จะให้คะแนน 2 หรือ 1

วิธีที่ 2 กำหนดระดับความผิดพลาด โดยพิจารณาจากความบกพร่องของคำตอบว่ามีมากน้อยเพียงใด แล้วหักจากระดับคะแนนสูงสุดมาที่ระดับ ดังนี้

คะแนน 4 หมายถึง คำตอบถูกแสดงเหตุผลถูกต้อง แนวคิดชัดเจน

3 หมายถึง คำตอบถูก เหตุผลถูกต้อง อาจมีข้อผิดพลาดเล็กน้อย

2 หมายถึง เหตุผล หรือการคำนวณผิดพลาด แต่มีแนวทางที่จะไปสู่คำตอบ

1 หมายถึง แสดงวิธีคิดเล็กน้อยแต่ไม่ได้คำตอบ

0 หมายถึง ไม่ตอบหรือตอบไม่ถูกเลย

หรือ 4 หมายถึง การสาธิตหรือแสดงออกให้เห็นถึงการเข้าใจที่สมบูรณ์ครบถ้วน ถูกต้องแม่นยำในหลักการความคิดรวบยอด ข้อเท็จจริงของงานหรือสถานการณ์ที่กำหนดรวมทั้งเสนอแนวคิดใหม่ que แสดงถึงความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงกฎเกณฑ์ หรือลักษณะของข้อมูล

3 หมายถึง การแสดงออกให้เห็นถึงการเข้าใจที่สมบูรณ์ ครบถ้วนถูกต้องในหลักการ ความคิดรวบยอด ข้อเท็จจริงของงานหรือสถานการณ์ที่กำหนด

2 หมายถึง การแสดงออกให้เห็นถึงการเข้าใจไม่สมบูรณ์ครบถ้วนถูกต้องในหลักการความคิดรวบยอด ข้อเท็จจริงของงานหรือสถานการณ์ที่กำหนดในบางส่วน

1 หมายถึง การแสดงออกให้เห็นถึงการเข้าใจในหลักการความคิดรวบยอด ข้อเท็จจริงของงานหรือสถานการณ์ที่กำหนดน้อยมาก และเข้าใจไม่ถูกต้องในบางส่วน

0 หมายถึง ไม่แสดงความคิดเห็นใด ๆ

มาตรวัดนี้บรรยายความสามารถการแสดงออกตั้งแต่ระดับ 0 ซึ่งต่ำสุดไปจนถึงระดับ 4 ซึ่งเป็นความสามารถสูงสุดโดยปกติระดับของรูปรีค จะต้องมีการพิจารณาว่าระดับใดจะเป็นที่ยอมรับได้ จะเห็นได้ว่าตั้งแต่ระดับ 3 ขึ้นไปมีคำอธิบายถึงการแสดงออกที่ยอมรับได้เพราะนักเรียนแสดงออกถึงความเข้าใจที่สมบูรณ์ ครบถ้วนถูกต้องในหลักการความคิดรวบยอด ข้อเท็จจริงของงานหรือสถานการณ์ที่กำหนด

2. การให้คะแนนแบบแยกองค์ประกอบ (Analytic score) เพื่อให้การมอบคุณภาพงานหรือความสามารถของนักเรียนได้อย่างชัดเจน จึงได้มีการแยกองค์ประกอบของการให้คะแนนและอธิบายคุณภาพของงานในแต่ละองค์ประกอบเป็นระดับ โดยทั่วไปแล้วจะมีการแยกองค์ประกอบของงานเป็น 4 ด้าน คือ

2.1 ความเข้าใจในความคิดรวบยอด ข้อเท็จจริง เป็นการแสดงให้เห็นว่านักเรียนเข้าใจในความคิดรวบยอด หลักการในปัญหาที่ถามกระจ่างชัด

2.2 การสื่อความหมาย สื่อสารคือ ความสามารถในการอธิบาย นำเสนอ การบรรยาย เหตุผล แนวคิดให้ผู้อื่นเข้าใจได้ดีมีความคิดสร้างสรรค์

2.3 การใช้กระบวนการและยุทธวิธี สามารถเลือกใช้ยุทธวิธีกระบวนการที่นำไปสู่ความสำเร็จได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.4 ผลสำเร็จของงาน ความถูกต้องแม่นยำในผลสำเร็จของงาน หรืออธิบายที่มาและตรวจสอบผลงานกล่าวโดยสรุป วิธีการให้คะแนนตามแนวทางประเมินแบบนี้ เน้นการให้ข้อมูลสามารถบ่งชี้ถึงความสำเร็จหรือความรอบรู้ของนักเรียนว่ามีลักษณะอย่างไรและความสำเร็จหรือความรอบรู้ในระดับที่แตกต่างกันนั้นมีลักษณะ

แตกต่างกันอย่างไร ไม่ใช่ให้ความหมายแค่ได้ ตก ผ่าน ไม่ผ่าน หรือระดับของการผ่านเท่านั้น แต่มุ่งการนำข้อมูลไปใช้เพื่อพัฒนานักเรียนและครูเป็นสำคัญ

5.9 แนวทางการนำเทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงไปใช้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ในการการนำเทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงไปใช้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีแนวทางในการดำเนินการดังนี้ (Layton; & Lock. 2007: 169-173)

1. มีการเก็บรวบรวมตัวอย่างชิ้นงานเพื่อแสดงความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของนักเรียนในแต่ละวัน โดยผู้ประเมินจะให้เป็นข้อมูลในการตัดสินใจว่านักเรียนมีพัฒนาการหรือมีประสิทธิภาพในการเรียนรู้เป็นอย่างไร เป็นการตรวจสอบว่านักเรียนมีความสามารถสูงกว่าหรือต่ำกว่าระดับชั้นที่เรียน
2. ผู้ประเมินต้องสะท้อนให้เห็นถึงระดับการเรียนรู้ของนักเรียน ว่ามีพัฒนาการหรือมีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ตามหลักสูตร เพื่อให้แน่ใจว่าผู้เรียนบรรลุตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
3. ทำการวัดและประเมินอิงหลักสูตรให้เชื่อมโยงกับความสามารถของนักเรียนและต้องมีการตรวจสอบความสามารถของนักเรียนตามมาตรฐานการเรียนรู้ในหลักสูตรอย่างเป็นระบบและมีการประเมินอย่างต่อเนื่อง
4. กำหนดระดับความสามารถของนักเรียนโดยใช้การวัดและประเมินอิงหลักสูตร การกำหนดระดับความสามารถเป็นไปเพื่อการพัฒนา ผู้ประเมินต้องทำการประเมินให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องแต่ละคน
5. ใช้การวัดและประเมินอิงหลักสูตรไปกำหนดประสิทธิภาพการเรียนการสอนซึ่งการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ ผู้เรียนจะต้องแสดงความก้าวหน้าในการเรียนรู้ตามมาตรฐานการเรียนรู้ของหลักสูตร ดังนี้
 - 5.1 มีความก้าวหน้าทางวิชาการ
 - 5.2 มีความต้องการที่จะเรียนรู้
 - 5.3 ประสบความสำเร็จจากการวางแผนการเรียนการสอนของครู
 - 5.4 มีความก้าวหน้าในการเรียนรู้จากการปรับปรุงการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่องของครู
6. ในการประเมินการเรียนการสอน ควรใช้แฟ้มสะสมงาน เก็บรวบรวมตัวอย่างชิ้นงานของนักเรียนให้ครอบคลุมความก้าวหน้าในช่วงเวลาต่าง ๆ
 7. ใช้แฟ้มสะสมงาน เพื่อประเมินความคิดและการเรียนรู้ของผู้เรียนอยู่ตลอดเวลา
 8. ใช้การสังเกตพฤติกรรมทางตรงโดยการบันทึกพฤติกรรม ในการสังเกตพฤติกรรมให้ผู้ประเมินสังเกตพฤติกรรมการทำงานหรือทักษะในการปฏิบัติงานอย่างใกล้ชิด
 9. ใช้ข้อมูลจากการสังเกตพฤติกรรมทางตรง เช่น พฤติกรรมเรียนของนักเรียน พฤติกรรม การปฏิบัติงานในห้องเรียน ไปใช้แก้ปัญหานักเรียนหรือใช้ออกแบบการวิจัยในชั้นเรียน
 10. ปรับเปลี่ยนรูปแบบการวัดและประเมินตามบริบทและสภาพแวดล้อม

11. มีการตรวจสอบผลการประเมินตามบริบทและสภาพแวดล้อม และใช้ผลการประเมินปรับปรุงการเรียนการสอน
12. ใช้แบบสอบถามเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลระดับความสามารถของนักเรียน จากผู้มีส่วนได้เสียหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับนักเรียน
13. สัมภาษณ์ผู้มีส่วนได้เสียเกี่ยวกับทักษะทางวิชาการของนักเรียน ทั้งในและนอกห้องเรียน
14. ตรวจสอบผลการประเมินมาตรฐานการเรียนรู้ตามหลักสูตร ค้นหาจุดเด่นจุดด้อยของผู้เรียน เพื่อปรับปรุงกระบวนการเรียนการสอน
15. สำรวจสิ่งที่นักเรียนประสบความสำเร็จเพื่อนำมาใช้ในการพัฒนาต่อยอดนักเรียนอย่างต่อเนื่อง
16. การวัดและประเมินผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ควรมีการตรวจสอบตัวอย่างชิ้นงาน ทศนคติและการแสดงออกของนักเรียนร่วมด้วย
17. จัดทำสมุดบันทึกการสื่อสารแจ้งพ่อแม่ ผู้ปกครอง เพื่อรายงานความก้าวหน้าของนักเรียนเป็นระยะ ๆ
18. จัดทำวารสารประชาสัมพันธ์เพื่อรายงานความก้าวหน้าของนักเรียนเป็นระยะ ๆ
19. การวัดและประเมินตามสภาพจริง ด้วยเครื่องมือและวิธีการที่เหมาะสม จะทำให้ได้ข้อมูลที่ถูกต้องตรงสภาพที่แท้จริงของนักเรียน ผู้เกี่ยวข้องสามารถนำไปใช้ในการปรับปรุงและพัฒนานักเรียนได้อย่างเหมาะสม
20. ในการตัดสินผลการประเมินควรสะท้อนจุดแข็ง และความต้องการของนักเรียน จากการวัดและประเมินตามสภาพจริง

6. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาครู

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาครูประจำการทั้งในและต่างประเทศตั้งแต่ในอดีตจนถึงปัจจุบัน พบว่ามีอยู่แนวความคิด ขึ้นอยู่กับพื้นฐานความเชื่อและความเหมาะสมจำเป็นในการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งจำแนกได้อย่างน้อย 5 แนวคิด ดังนี้ (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. 2555: 28-29)

1. การพัฒนาวิชาชีพครูโดยการถ่ายทอดความรู้ (Knowledge transfer) เป็นวิธีการดั้งเดิมที่ใช้ในการพัฒนาความรู้และทักษะเชิงวิชาการในตัวครู โดยมีแนวคิดในการจัดประสบการณ์ที่เหมาะสมให้ครูตามแนวทางนี้ ขั้นตอนและกระบวนการฝึกอบรมครูถูกกำหนดขึ้นจากผู้ที่มีความรู้และประสบการณ์ที่มีความเชี่ยวชาญ โดยผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้เลือกใช้กระบวนการพัฒนาที่เหมาะสมให้ผู้เข้าร่วมโครงการได้รับการถ่ายทอดทักษะความรู้และประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เห็นว่ามีสำคัญและจำเป็นสำหรับการปฏิบัติหน้าที่ของครูภายในระยะเวลาที่กำหนดเป็นระยะเวลาช่วงสั้นๆ การพัฒนาครูตามแนวทางนี้มีผู้ใช้กันเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งมุ่งให้ครูมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระและทักษะที่ผู้จัดคิดว่าเป็นประโยชน์และจะส่งผลต่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพได้ดีที่สุด
2. การสนองความต้องการของครู (Individual guided development) มีแนวคิดที่ว่า ครูคือผู้ที่กำหนดความต้องการจำเป็นในการพัฒนานตนเองได้ดีที่สุด ครูสามารถเรียนรู้และปฏิบัติสิ่งต่าง ๆ ได้ด้วยตนเอง

และสิ่งที่จะพัฒนานั้นมีความเกี่ยวข้องกับประสบการณ์การเรียนรู้โดยตรง หรือพื้นฐานความรู้ที่ครูมีอยู่เดิม การพัฒนาครูตามแนวความคิดนี้ประกอบด้วยระยะการพัฒนาหลายระยะ โดยเริ่มต้นด้วยการระบุความต้องการจำเป็น จากนั้นจึงเป็นการจัดทำแผนการเรียนรู้ของผู้รับการพัฒนaborมเพื่อการบรรลุความต้องการจำเป็นนั้น แล้วจึงมีปฏิบัติการเพื่อให้บรรลุตามแผนและการประเมินผลงานที่เกิดขึ้นตามแผน ตามแนวทางพัฒนาครูนี้จะเป็นการจัดอบรมครูกลุ่มเล็ก ๆ หรือเป็นรายบุคคลซึ่งสามารถพัฒนาครูได้ตรงกับปัญหาและความต้องการของผู้เข้าร่วมโครงการ แต่ไม่สามารถพัฒนาครูได้เป็นจำนวนมากเหมือนวิธีแรก

3. การเปลี่ยนแปลงความเชื่อและพฤติกรรมการสอนของครู มีแนวคิดว่าการพัฒนาครูที่ได้ผลอย่างแท้จริงต้องทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงความเชื่อและพฤติกรรมการสอนและการเรียนรู้ของตนเองการเปลี่ยนแปลงความเชื่อของครูเกิดจากที่ครูได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนและนำมาปรับปรุงแก้ไขเรียนรู้โดยการปฏิบัติจริง โดยใช้การสังเกตและเก็บข้อมูลเกี่ยวกับการปฏิบัติงานแบบกัลยาณมิตรและประเมินผลปฏิบัติการการสอนโดยเพื่อนครู โดยการชี้แนะจากเพื่อนครู (Peer coaching) การสร้างทีมงาน (Team building) การให้ความช่วยเหลือ (Collaboration) การแนะแนวแบบคลินิก (Clinical supervision) การประเมินการปฏิบัติ (Performance assessment) รวมทั้งการได้รับข้อมูลย้อนกลับ(Feedback) ในเชิงสร้างสรรค์จากเพื่อนครูคนอื่น ๆ ผลที่ตามมาจากการใช้วิธีการต่างๆ ที่กล่าวมานี้ ครูจะได้รับความรู้ใหม่จากการปฏิบัติจริงด้วยตัวครูเอง

4. การให้ครูมีส่วนเกี่ยวข้องในกระบวนการพัฒนา เป็นแนวทางพัฒนาครูโดยมีแนวคิดที่ว่า “ครูเป็นผู้เรียนรู้ที่เป็นผู้ใหญ่” จึงเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการแก้ไขปัญหาได้ดีที่สุด แนวคิดนี้เน้นให้ครูมีลักษณะของการเป็นนักวิจัย และเป็นผู้เรียนรู้ด้วยตนเอง โดยเริ่มจากการกำหนดปัญหา การหาแนวทางที่เป็นไปได้เพื่อการแก้ปัญหา การรวบรวมข้อมูลหรือศึกษาปัญหาที่กำหนด การพัฒนาแผนการดำเนินงานจากข้อมูลที่ศึกษาได้ การดำเนินการแก้ปัญหา และการประเมินผลการดำเนินงานตามแผน เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงแผนดำเนินงานนั้น

5. การจัดในรูปแบบเครือข่ายสังคมการเรียนรู้ตามแนวความคิดที่เสนอโดย Peter M. Senge (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. 2555: 29; อ้างอิงจาก Senge. 1990) ซึ่งกล่าวว่า “องค์กรแห่งการเรียนรู้เป็นองค์กรซึ่งบุคคลในองค์กรได้ขยายขอบเขตความสามารถของตนอย่างต่อเนื่องทั้งในระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์กร เพื่อนำไปสู่จุดมุ่งหมายที่บุคคลในระดับต่างๆ ต้องการอย่างแท้จริง เป็นองค์กรที่มีรูปแบบความคิดใหม่ๆ เกิดขึ้น มีการขยายรูปแบบความคิดในวงกว้างเป็นที่ซึ่งสามารถสร้างแรงบันดาลใจใหม่ ๆ ได้อย่างอิสระ และเป็นที่ซึ่งสมาชิกขององค์กรมีการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องรวมทั้งการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างสมาชิกอื่นภายในองค์กร”

การพัฒนาครูเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลสูงสุด ไม่ควรมุ่งเน้นการพัฒนาด้านทักษะความรู้เชิงวิชาการเฉพาะในแต่ละตัวบุคคลเพียงอย่างเดียว ควรมีวิธีดำเนินการอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการพัฒนาที่ตอบสนองได้ตรงตามความต้องการที่จะพัฒนาตนเองของครู ขยายวงกว้างไปสู่การพัฒนาเป็นทีมหรือกลุ่มครูที่สอนในรายวิชาเดียวกัน หรือมีความสนใจในประเด็นที่คล้ายคลึงกัน ทำให้เกิดการพัฒนารวมทั้งระบบ ทั้งสถานศึกษาหรือทุกโรงเรียนในเขตพื้นที่การศึกษาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

การพัฒนาครูมีเป้าหมายเพื่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและการปฏิบัติงานของครู ให้ส่งผลถึงคุณภาพผู้เรียนและคุณภาพการศึกษาเป็นสำคัญ ในงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงนำเสนอแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู ดังนี้

6.1 ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (Change Theory)

ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงที่น่าสนใจในการพัฒนาครู คือ ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงแบบ Non - Conflict ของชิน; และเบนนิส (วัชรวิทย์ เล่าเรียนดี. 2553: 30-31; อ้างอิงจาก Chin; & Bennis. 1969: 34-35) โดยชิน; และเบนนิส ได้เสนอยุทธวิธีทั่วไปของการเปลี่ยนแปลงใน 3 ยุทธวิธี คือ

1. ยุทธวิธีการใช้หลักเหตุผลและข้อมูลเชิงประจักษ์ (Rational-empirical strategy) มีความเชื่อว่ามนุษย์อาจทำความเข้าใจที่เป็นของตนเองให้ปรากฏชัดเจน การเปลี่ยนแปลงจึงเกิดขึ้นจากการที่ตัวบุคคลหรือกลุ่มบุคคลรู้ตัวว่าตนเองมีความประสงค์และเห็นว่าผลลัพธ์ตามความสนใจของตนเอง ยุทธวิธีนี้เหมาะสมกับบุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่มีเหตุผล มีการเคลื่อนไหวตามความสนใจของตนเอง
2. ยุทธวิธีการศึกษาใหม่หรือให้ความรู้ใหม่ (Normative re-educative strategy) มีความเชื่อว่ามนุษย์มีแรงจูงใจที่แตกต่างกัน ยึดความเป็นเหตุเป็นผล และความฉลาดของมนุษย์ โดยที่แบบแผนการปฏิบัติใดๆ จะได้รับการสนับสนุน หรือเป็นผลจากบรรทัดฐานของของสังคมที่บุคคลนั้นยอมรับและยึดเป็นแนวปฏิบัติ การเปลี่ยนแปลงในแบบดังกล่าวจึงเกี่ยวข้องกับการที่จะต้องเปลี่ยนแปลงเจตคติ ค่านิยม และทักษะการมีความสัมพันธ์ที่ดี โดยการให้ความรู้ ข่าวสาร หรือเหตุการณ์ที่ดีเพื่อการปฏิบัติเท่านั้น
3. ยุทธวิธีใช้อำนาจและการควบคุม (Power coercive strategy) เป็นการใช้อิทธิพลของตำแหน่งหน้าที่และใช้ข้อมูลที่ไม่สามารถคัดค้านหรือปฏิเสธได้ เช่น ใช้นโยบายการเปลี่ยนแปลง เป็นต้น

ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงแบบ Non - Conflict ของชิน; และเบนนิส ประกอบด้วยหลักสำคัญ 7 ประการ คือ

1. ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงจะต้องมีตัวแปรต่าง ๆ ผสมกันอยู่ในระดับที่จะเข้าถึงได้ง่าย สามารถชี้แนวทางในการเปลี่ยนแปลงให้เกิดความก้าวหน้า
2. ตัวแปรต่าง ๆ ในการเปลี่ยนแปลงต้องไม่ฝ่าฝืนหรือเกิดผลร้ายต่อคุณค่าระบบงานหรือระบบสังคม
3. ค่าใช้จ่ายในการทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไม่สามารถจำกัดได้
4. ต้องมีการวิเคราะห์ที่น่าเชื่อถือได้ ทั้งในด้านจุดเด่น จุดด้อย เมื่อนำไปใช้ในระบบงาน
5. ช่วงเวลาในการเปลี่ยนแปลงต้องชัดเจน เพื่อผู้ที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสามารถประมาณการสิ้นสุดของความเกี่ยวข้องระหว่างตัวแปรต่าง ๆ
6. ทฤษฎีจะต้องสามารถสื่อสารให้กับบุคคลที่อยู่ในระบบงานได้เข้าใจ
7. การเลือกทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงให้เหมาะสมกับระบบงานนั้นย่อมทำได้

สรุปได้ว่า ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง มีตัวแปรต่าง ๆ ผสมอยู่ การเลือกใช้ทฤษฎีควรเลือกให้เหมาะสมกับบริบท และไม่ส่งผลเสียกับระบบงาน

ลักษณะสำคัญของทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง มีดังนี้ (วัชรวิทย์ เล่าเรียนดี. 2553: 32-33)

1. การเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกองค์กรทางการศึกษาต้องเป็นไปเพื่อการสร้างพลังให้แก่คน เป็นไปอย่างต่อเนื่องโดยการริเริ่ม สนับสนุนและประเมินผลการเปลี่ยนแปลงเป็นระบบ
2. การเปลี่ยนแปลงเป็นการใช้หลักการเกี่ยวกับภาวะผู้นำ เป็นการสื่อสาร การจูงใจในการบัญชาของครู ผู้บริหารและนักเรียน ซึ่งมีอิทธิพลต่อกระบวนการเปลี่ยนแปลงขององค์กรทางการศึกษา
3. กระบวนการเปลี่ยนแปลงโดยทั่วไปนั้น ประกอบด้วยกระบวนการ 3 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นตอนละลายหรือทำให้ละลาย (Unfreezing) 2) ขั้นตอนการเปลี่ยนแปลง (Changing) และ 3) ขั้นตอนการทำให้เกาะตัวใหม่และคงทน (Refreezing) เมื่อแรงผลักดันให้มีการเปลี่ยนแปลงเท่ากับแรงต้าน การเปลี่ยนแปลงจะไม่เกิดขึ้น แต่ถ้าเมื่อไรแรงผลักดันมากกว่าแรงต้านการเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้น
4. การวางแผนเพื่อริเริ่มการเปลี่ยนแปลง และความพยายามในการเปลี่ยนแปลงจะมีประสิทธิภาพมากขึ้น เมื่อมีการวางแผนอย่างรอบคอบ มีวัตถุประสงค์และนโยบายที่ชัดเจน มีความเป็นจริงและมีความเข้าใจระหว่างผู้ที่เกี่ยวข้อง
5. ประสิทธิภาพและความพยายามในการเปลี่ยนแปลงจะเพิ่มขึ้น เมื่อได้รับความร่วมมือและการมีส่วนร่วมของบุคคลที่เกี่ยวข้อง
6. การเปลี่ยนแปลงจะมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลมาก ถ้าหากใช้ยุทธวิธีที่เหมาะสม เป็นระบบ ครอบคลุมทุกด้าน และสมาชิกภายในกลุ่มไม่อยู่ในสถานะที่แข่งขันกัน
7. การเปลี่ยนแปลงที่ใช้เทคโนโลยีเข้าช่วยจะมีผลมากขึ้น ถ้าหากการเปลี่ยนแปลงเหล่านั้นใช้ประสบการณ์ตรง
8. ความพยายามในการเปลี่ยนแปลงจะมีผลมากขึ้น ถ้าหากการเปลี่ยนแปลงนั้นอยู่ในแนวที่ปฏิบัติอยู่ และการเปลี่ยนแปลงนั้นไม่ได้เป็นอันตรายหรือให้ผลทางลบต่อการปฏิบัตินั้น
9. ประสิทธิภาพของความพยายามในการเปลี่ยนแปลงจะเพิ่มมากขึ้น เมื่อสมาชิกมองเห็นว่าลักษณะการเปลี่ยนแปลงเป็นส่วนเสริมความสัมพันธ์ที่ดี และส่งเสริมสถานภาพส่วนตัวของเขากับองค์กร
10. ประสิทธิภาพของความพยายามในการเปลี่ยนแปลงจะดีขึ้น เมื่อแรงต้านของแต่ละบุคคลมีการยอมรับและมีการปฏิบัติเพื่อลดแรงต้านเหล่านั้นในทางที่เหมาะสม
11. การเปลี่ยนแปลงจะมีผลมากยิ่งขึ้น ถ้าหากมีการยอมรับความแตกต่างในการยอมรับการเปลี่ยนแปลง ซึ่งเป็นไปตามการเปลี่ยนแปลงทั้งทางด้านบุคลิกภาพและอายุของบุคคล
12. การเปลี่ยนแปลงจะมีประสิทธิภาพมากขึ้น ถ้าหากไม่มีการให้ประโยชน์แก่กลุ่มใดกลุ่มหนึ่งในองค์กร
13. การเปลี่ยนแปลงจะได้รับการยอมรับมากขึ้น ถ้าหากสามารถแสดงให้เห็นว่าเหมาะสมกับเป้าหมายหรือใกล้เคียงกับเป้าหมายหลักขององค์กรนั้น ๆ
14. ความพยายามในการเปลี่ยนแปลงจะมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลสำเร็จ ถ้าตระหนักถึงบรรทัดฐานของสังคมหรือของกลุ่มนั้น และมีการตระหนักในบทบาทหน้าที่ของบุคคลภายในกลุ่ม

15. ความพยายามในการเปลี่ยนแปลงจะมีประสิทธิภาพมากขึ้น ถ้าตัวแทนการเปลี่ยนแปลงหรือผู้นำการเปลี่ยนแปลงได้รับการยอมรับ ยกย่องและเชื่อถือในองค์กรหรือระบบที่จะเปลี่ยนแปลง

16. ประสิทธิภาพและความคงทนของการเปลี่ยนแปลงจะเพิ่มขึ้น เมื่อกลุ่มมีความร่วมมือร่วมใจเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน อุทิศ เสียสละ และผูกพันต่อภาระหน้าที่และสร้างพลังขึ้นใหม่อยู่เสมอ และมีการประเมินอย่างต่อเนื่องหลังจากเริ่มโครงการแล้ว

17. การเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อมีความตระหนัก มีการยอมรับในความรับผิดชอบ และมีการควบคุมดูแลการเปลี่ยนแปลงในระบบ

18. การเปลี่ยนแปลงจะมีประสิทธิภาพและเกิดขึ้นด้วยความเต็มใจ เมื่อมีการตั้งใจ มีความตั้งใจ มีการวางแผนริเริ่ม มีการแนะนำโดยบุคคลหรือกลุ่ม มีการเคลื่อนไหวอยู่เสมอ

6.2 แนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization: LO)

องค์กรแห่งการเรียนรู้ หมายถึง ที่ซึ่งบุคลากรแต่ละคน แต่ละกลุ่มทั่วทั้งองค์กรมีอิสระในการเรียนรู้ สร้างความรู้ที่หลากหลาย ร่วมกันแบ่งปันความรู้ เพื่อเพิ่มพูนสมรรถนะและศักยภาพที่จะก่อให้เกิดความก้าวหน้าในการดำเนินกิจกรรมไปสู่เป้าหมายอย่างต่อเนื่อง องค์กรแห่งการเรียนรู้ เป็นองค์กรรูปแบบใหม่ที่ให้ทัศนะการมององค์กรแบบองค์รวม คือปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศน์ของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์กรทุกระดับ ทั้งระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์กร การสร้างองค์ความรู้และการใช้ความรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง (สมชาติ กิจยรรยง; และอรรถวิทย์ ณ ตะกั่วทุ่ง. 2551: 9-10)

แนวคิดสำคัญของแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้คือการให้ความสำคัญของการเรียนรู้ กระบวนการเรียนรู้และความสามารถในการเรียนรู้ของคนในองค์กร โดยองค์กรมีบทบาทเป็นผู้สร้างและสนับสนุนการเรียนรู้ และทำให้การเรียนรู้กลายเป็นวัฒนธรรมขององค์กร ดังนั้นการพัฒนาองค์กรให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้จึงต้องตระหนักในการพัฒนาทรัพยากรบุคคลในองค์กร โดยส่งเสริมและสนับสนุนการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นกับบุคคลทุกคนทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ คือ ต้องทำให้บุคคลเรียนรู้ก่อนองค์กรจึงจะเกิดการเรียนรู้ เนื่องจากการเรียนรู้จะทำให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เมื่อพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีจะทำให้องค์กรเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและพัฒนาไปในทางที่ดีด้วย (ฉัตรชนก สายสุวรรณ. 2548: 14)

เซงเก้ (Senge.1990) ได้นำเสนอหลัก 5 ประการ (The fifth discipline) ที่จะสนับสนุนให้เกิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ คือ 1) การคิดอย่างเป็นระบบ(System thinking) 2) บุคคลมีความรอบรู้(Personal mastery) 3) รูปแบบความคิด(Mental model) 4) การมีวิสัยทัศน์ร่วม(Shared vision) และ 5) การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม(Team learning) โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. การคิดอย่างเป็นระบบ(System thinking) เป็นวิธีการคิดและการทำความเข้าใจในเรื่องราวที่เกิดขึ้นด้วยการเชื่อมโยงสิ่งต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ โดยการมองเห็นภาพความสัมพันธ์กันเป็นระบบโดยรวมได้อย่างชัดเจน และสามารถมองเห็นหรือเชื่อมโยงกับระบบย่อย ๆ ได้ เพื่อนำไปวางแผนและดำเนินการทำส่วนย่อย ๆ นั้นให้เสร็จที่ละส่วน

2. บุคคลมีความรอบรู้ (Personal mastery) บุคคลที่มีความรอบรู้จะสามารถพัฒนาสร้างสรรค์ผลงานได้อย่างต่อเนื่อง บุคคลในองค์กรจะต้องให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ฝึกฝน ปฏิบัติ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่องไปตลอดชีวิต เพื่อเพิ่มศักยภาพของตนเองอยู่เสมอ การเป็นบุคคลที่มีความรอบรู้ต้องมีวิสัยทัศน์ส่วนบุคคล (Personal vision) มีการจัดความตึงเครียดอย่างสร้างสรรค์ (Holding creative tension) และมีการเรียนรู้โดยใช้จิตใต้สำนึก (Subconscious)

3. รูปแบบทางความคิด (Mental models) เป็นความคิด ความเชื่อ หรือทัศนคติของบุคคลที่มีต่อหน่วยงาน ต่อองค์กรและธุรกิจของตน ซึ่งความคิดของบุคคลได้มาจากการสังสมประสบการณ์กลายเป็นกรอบความคิดที่ทำให้บุคคลนั้นๆ มีความสามารถในการทำความเข้าใจ วินิจฉัย ตัดสินใจในเรื่องต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม

4. การมีวิสัยทัศน์ร่วม (Shared vision) เป็นการสร้างทัศนคติร่วมกันของคนในองค์กร เพื่อให้สามารถมองเห็นภาพในอนาคตและความต้องการที่จะมุ่งไปสู่เป้าหมายขององค์กร และคนทุกคนในองค์กรมีมุมมองร่วมกันเกี่ยวกับปรากฏการณ์แห่งความเปลี่ยนแปลงและอนาคตขององค์กร

5. การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม (Team learning) เป็นการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในองค์กร ในลักษณะของกลุ่มหรือทีมงาน โดยอาศัยความรู้และความคิดของสมาชิกในกลุ่มมาแลกเปลี่ยนข้อมูล ความคิดเห็น หรือประสบการณ์ เพื่อให้มีการถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์กันอย่างสม่ำเสมอ

สรุปได้ว่า การพัฒนาองค์กรให้ไปสู่ความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ได้นั้น บุคคลในองค์กรต้องมีการพัฒนากระบวนการคิดอย่างเป็นระบบ ให้มีความรอบรู้ มีรูปแบบการคิดอย่างเป็นระบบ มีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และเรียนรู้การทำงานร่วมกันเป็นทีม การที่บุคคลในองค์กรมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน จะทำให้องค์กรเกิดองค์ความรู้ใหม่ ๆ ทำให้การพัฒนาองค์กรนำไปสู่เป้าหมายความสำเร็จต่อไป

7. รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู

7.1 รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศ

จากการศึกษา รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศจากเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูมีหลายรูปแบบ ดังนี้

รูปแบบการพัฒนาครู SWIPPA ที่คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏเพชรบุรี (2545: บทคัดย่อ) พัฒนาขึ้นเพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูและชุดการเรียนรู้ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา โดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยมี 2 กลุ่ม การทดลองครั้งแรกใช้กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มทดลองกลุ่มเล็ก จำนวน 1 โรงเรียน และกลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มที่ใช้ในการทดลองครั้งที่ 2 หลังจากการปรับรูปแบบการพัฒนาครูและชุดการเรียนรู้ จำนวน 2 โรงเรียน ผลการวิจัยพบว่า บุคลากรของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มทดลอง มีการดำเนินการและมีผล การดำเนินการที่เป็นไปตามรูปแบบ SWIPPA คือ

1. การเรียนรู้ด้วยตนเอง (S)
2. บุคลากรทุกฝ่ายทั่วทั้งโรงเรียนร่วมปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา (W)

3. บุคลากรทุกคนในโรงเรียนมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันในการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา (I)

4. บุคลากรทุกคนในโรงเรียนมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร (P)

5. โรงเรียนได้ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรอย่างเป็นกระบวนการ (P)

6. บุคลากรในโรงเรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาได้ (A) และพบว่าบุคลากรของโรงเรียนทั้งสองโรงเรียนมีความพึงพอใจในรูปแบบการพัฒนาครู SWIPPA ที่เข้าร่วมกับชุดการเรียนรู้

การวิจัยและพัฒนากระบวนการพัฒนาคุณครูและชุดเรียนรู้ด้วยตนเองสำหรับการพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพครูโดยใช้การวิจัยเป็นฐาน ของสมจิต สวชนไพบุลย์; และคนอื่นๆ (2545: 3) ได้นำเสนอวิธีการพัฒนาคุณครูตามรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพครูและการวิจัย หรือรูปแบบ พสว. มีขั้นตอนการจัดกิจกรรมหลักๆ 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นการส่งเสริมความรู้ ได้แก่ การจัดการที่เอื้ออำนวยให้มีการศึกษา ค้นคว้า ทบทวน สืบค้น ความรู้เกี่ยวกับความรู้ทั่วไป ความรู้ทางวิชาชีพครู เช่น พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หลักสูตร การสอน การจัดการเรียนการสอน จิตวิทยาทางการศึกษา การใช้แหล่งการเรียนรู้ การวัดผลประเมินผล การวิจัย เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครู การพัฒนาผู้เรียนที่มีความสามารถแตกต่างกัน รวมทั้งความรู้เกี่ยวกับวิชาการต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ฯลฯ

2. ขั้นการส่งเสริมการสอนดีมีคุณธรรม ได้แก่ การจัดการที่เอื้ออำนวยให้ได้คิดวิเคราะห์และพัฒนากิจการประสพการณ์การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การเสริมสร้างความเป็นกัลยาณมิตรระหว่างคุณครูและผู้เรียน (นิสิต/นักศึกษา/ผู้เข้ารับการฝึกอบรม) เป็นแบบอย่างในความเป็นครู มีคุณธรรม จริยธรรม ทั้งด้านการปฏิบัติการสอนแก่นิสิต/นักศึกษา และการฝึกอบรมครูผู้สอนของสถานศึกษาต่างๆ ด้วยความมุ่งมั่นในการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้

3. ขั้นการส่งเสริมการทำวิจัยและพัฒนา ได้แก่ การจัดการที่เอื้ออำนวยและสนับสนุนแผนการวิจัยและพัฒนาสู่การปฏิบัติจริง เอื้ออำนวยให้มีการคิดวิเคราะห์ผลของการสอน การสืบค้นองค์ความรู้ใหม่ๆ และการทำวิจัยและพัฒนาวิชาชีพครู ทั้งแบบเป็นรายบุคคลและเป็นทีม การเน้นให้มีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การชื่นชมและเห็นคุณค่าของการพัฒนาการปฏิบัติงานตามภารกิจทั้งด้านการสอน การวิจัย การบริการวิชาการ และการทำนุบำรุง ศิลปวัฒนธรรมที่ใช้งานวิจัยเป็นฐาน

จากการสังเคราะห์รูปแบบการพัฒนาครูทั้งโรงเรียน : โรงเรียนในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ของกิตติวดี บุญชื่อ (2546: จ-ข) จำนวน 99 โรงเรียน จาก 61 จังหวัดที่ได้รับคัดเลือกให้เป็นโรงเรียนผู้นำปฏิรูปการเรียนรู้ ผลการศึกษาการดำเนินงานตามโครงการฯ ของโรงเรียน พบว่ารูปแบบการพัฒนาครูทั้งโรงเรียนมีความหลากหลายมาก รูปแบบวิธีการที่โรงเรียนในโครงการฯ ใช้พัฒนาครูทั้งโรงเรียน สรุปได้ดังนี้

1. จัดการประชุมสัมมนาและอบรม เพื่อสร้างความตระหนักถึงบทบาทและข้อควรปฏิบัติในการพัฒนาโรงเรียนให้สอดคล้องกับแนวโน้มในการปฏิรูปการศึกษาตามที่กระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดไว้

2. จัดให้มีการประชุมชี้แจงแนวในการดำเนินงานปฏิรูป โดยจัดเพิ่มเข้าไปในระเบียบวาระการประชุมรายเดือน เพื่อติดตามและตรวจสอบการดำเนินงาน และจัดตั้งทีมงาน รับหน้าที่ในแต่ละเรื่องตามที่ตกลงกันในการประชุม ควบคู่ไปกับการติดตามความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน

3. สนับสนุนการศึกษาด้วยตนเองของคณะครู อาจารย์ โดยจัดมุมวิชาการให้โดยเฉพาะและจัดหาสื่อสิ่งพิมพ์ทั้งที่ได้รับจาก สกศ. และจากหน่วยงานต้นสังกัด มาไว้ให้ครูได้ศึกษาค้นคว้า รวมทั้งจัดบริการให้ครูได้ร่วมรับฟังข้อมูล ข่าวสารจากสื่อโทรทัศน์ วิทยุ อินเทอร์เน็ตและเว็บไซต์ และส่งเสริมครูในการลาไปศึกษาต่อทั้งในประเทศ และนอกประเทศโดยการจัดสรรเวลาให้

4. เปิดโอกาสให้ครูได้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูกันเองในโรงเรียน โดยเฉพาะครูที่เป็นครูต้นแบบหรือครูแห่งชาติ ในหัวข้อที่ครูสนใจ เช่น การปฏิรูปการศึกษา การแก้ปัญหาหน้านักเรียน การผลิตสื่อประกอบการเรียน การสอนเฉพาะวิชา การจัดกิจกรรม ส่งเสริมการเรียนรู้ รวมทั้งการจัดกระบวนการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ โดยยึดเด็กเป็นศูนย์กลางของการเรียน มีการนิเทศติดตามแลกเปลี่ยนประสบการณ์เชิงกลายมิตรในกลุ่มครูด้วยกัน และวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนที่เป็นองค์รวมเพื่อให้เห็นพัฒนาการของเด็ก ทุกด้าน ไม่เน้นเฉพาะความรู้ความจำ

5. จัดให้มีการประชุมเชิงปฏิบัติการ โดยเชิญวิทยากรหรือผู้เชี่ยวชาญในสาขานั้น ๆ มาให้ความรู้และคำแนะนำในการปฏิบัติงาน ไม่ว่าจะเป็นการทำวิจัยในชั้นเรียน การผลิตสื่อที่เหมาะสม การทำหลักสูตร การทำแผนการสอน การสร้างแบบประเมินการเรียนรู้แม้กระทั่งการใช้ภาษากับผู้ปกครองทั้งในการเขียนรายงาน และการสนทนาเฉพาะตัวเกี่ยวกับนักเรียนและปัญหาที่ควรได้ร่วมกันแก้ไข

6. จัดให้มีการศึกษานอกสถานที่เพื่อเก็บเกี่ยวความรู้และศึกษาบทเรียนที่อยู่รอบๆ ตัวนอกห้องเรียน เยี่ยมชมและดูงานสถานศึกษาอื่น ๆ ที่ประสบความสำเร็จในการดำเนินงานปฏิรูปการเรียนรู้ เพื่อนำมาประยุกต์ใช้ในห้องเรียนของตนให้เกิดผลดีมากที่สุด และมีความหมายมากที่สุดสำหรับนักเรียน

7. เปิดโอกาสให้บุคลากรทุกคนตรวจสอบและประเมินผลการดำเนินงานเป็นระยะ ๆ ทั้งในด้านการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน และการจัดกระบวนการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพของผู้สอน มีการปรับปรุงหลังการประเมินเพื่อให้การเรียนรู้ของนักเรียนมีประสิทธิภาพสูงสุด

8. ปลุกจิตสำนึกของการทำงานร่วมกันเพื่อเป้าหมายเดียวกัน คือ พัฒนาการของนักเรียนโดยการจัดให้ครูทำงานร่วมกันเป็นทีม มีการประสานงานร่วมกันทั้งในแนวดิ่ง (สายวิชา) และแนวนอน (ระดับชั้น) เมื่อสิ้นภาคเรียน มีการวิเคราะห์จุดเด่นและจุดที่ต้องปรับปรุงร่วมกัน และช่วยกันคิดหาทางแก้ไขด้วยความรู้สึที่ดีต่อกันและด้วยความเป็นกัลยาณมิตร

9. สนับสนุนให้ครูได้รับข่าวสาร และความรู้จากสื่อต่าง ๆ นอกจากเอกสารและสิ่งพิมพ์เป็นต้นว่าเว็บไซต์เกี่ยวกับเรื่องนวัตกรรมการศึกษา การอบรมทางไกลจากสถานีโทรทัศน์ช่อง 11 เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแนวใหม่ การพัฒนาทั้งระบบการพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นระบบ กระบวนการทำวิจัยในชั้นเรียน ตลอดจนการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนตามสภาพจริง

10. สนับสนุนให้เปิดห้องพิเศษสำหรับครูโดยตั้งชื่อแตกต่างกันไป เช่น ห้องปฏิรูป ศูนย์การเรียนรู้ การศึกษาค้นคว้า เป็นต้น โดยจัดให้เป็นแหล่งรวบรวมเอกสาร หนังสือ สิ่งพิมพ์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการปฏิรูป การศึกษา รวมทั้งข่าวสารความเคลื่อนไหวต่าง ๆ ทางการศึกษา เพื่อให้ครูได้มาศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมด้วยตนเอง

การศึกษารูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ของกฤษฎีกา วงศ์ก้อม (2547: 184-185) กลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่สอนในระดับชั้นประถมศึกษาจากโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1 จำนวน 34 คน และผู้เชี่ยวชาญในการพัฒนาครูจำนวน 11 คน ผลการศึกษา พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูที่พัฒนาขึ้นมี 3 องค์ประกอบ ได้แก่

องค์ประกอบแรก การวางแผนการพัฒนาครู ประกอบด้วย การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา การกำหนด เป้าหมายการพัฒนา การกำหนดวิธีการฝึกอบรม การกำหนดแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก

องค์ประกอบที่สอง การปฏิบัติการพัฒนาครู ประกอบด้วย การฝึกอบรม เพื่อให้ครูมีความรู้เกี่ยวกับ แนวคิดและขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และแผนการให้คำปรึกษาและการอำนวยความสะดวก เพื่อให้ครูมีทักษะการประเมินการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ การประเมินตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

องค์ประกอบที่สาม ผลการประเมินการพัฒนาครู ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล และการสรุปผลการประเมิน

รูปแบบในการพัฒนาสมรรถนะครูผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาที่มีประสิทธิผล สำหรับโรงเรียนขนาดเล็กในเขตบริการของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 ที่ วณิช นิรันตรานนท์ (2552: 210) สร้างขึ้นมี 3 กิจกรรมหลัก คือ

1. การฝึกอบรม ประกอบด้วย การอบรม สัมมนา การประชุมเชิงปฏิบัติการ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การศึกษาดูงาน และการฝึกปฏิบัติการ
2. การใช้พี่เลี้ยง ประกอบด้วย การนิเทศติดตามผลการปฏิบัติงานของครู การเข้าสัมมนา การให้คำปรึกษาเพื่อแนะนำแก่ครูเป็นรายกลุ่มและรายบุคคล
3. การเรียนรู้ด้วยตนเอง ประกอบด้วย การศึกษาค้นคว้างานที่ได้รับมอบหมายหลังจากได้รับการอบรม ในแต่ละวัน การสังเกตการสอนของครูแกนนำกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา การประสานงานเพื่อปรับปรุงงานทางอินเทอร์เน็ตหรือทางโทรศัพท์ และการเข้าร่วมกิจกรรมด้านสุขศึกษาและพลศึกษา

จากการสังเคราะห์รูปแบบการพัฒนาครูตามแนวปฏิรูป โดยการวิเคราะห์และสังเคราะห์เนื้อหาจาก วิทยานิพนธ์ ระหว่างปีพุทธศักราช 2543 ถึง 2551 ของ สิริณา กิจเกื้อกูล (2553: 53-54) จำนวน 38 หัวเรื่อง พบว่า รูปแบบวิธีการพัฒนาครูตามแนวปฏิรูปการศึกษา ควรประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ดังนี้

- ขั้นที่ 1 การเตรียมการ เป็นการสำรวจและวิเคราะห์ครู ทั้งในด้านความรู้ และประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับ
- 1) จัดการเรียนรู้ (Pedagogy) เช่น หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ทฤษฎีการเรียนรู้ การผลิตสื่อและการใช้แหล่งเรียนรู้ การวัดและประเมินผล
 - 2) เนื้อหาและธรรมชาติวิชา (Content) เช่น วิทยาศาสตร์ และธรรมชาติของ

วิทยาศาสตร์ 3) ความเชื่อเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ และประสบการณ์การเรียนรู้ที่ครูเคยได้รับ และ 4) เจตคติและความต้องการในการพัฒนาตนเองของครู ทั้งนี้เพื่อช่วยให้ครูตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาตนเอง

ขั้นที่ 2 การสร้างกิจกรรมการพัฒนาครู เป็นขั้นตอนที่ต้องให้ครูและผู้บริหารสถานศึกษา/หัวหน้ากลุ่มสาระมีส่วนร่วมกับผู้วิจัยทำปฏิบัติการวางแผน (Planning) ปฏิบัติ (Action) สังเกต (Observation) และสะท้อนผล (Reflection) ตามหลักการของวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action research) โดยกิจกรรมที่ทำการเน้นการปฏิบัติ ซึ่งอาจจะอยู่ในรูปของการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ นอกจากนี้ ยังจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับการสรรหาบุคคลผู้มีความชำนาญเชี่ยวชาญในเรื่องที่ต้องการพัฒนาอย่างแท้จริง เป็นวิทยากร หรือผู้นำการอบรมด้วย

ขั้นที่ 3 การติดตามสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง เป็นขั้นตอนการติดตามที่มุ่งผลสำเร็จ คือ มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครู และ/หรือต่อเนื่องไปจนกว่าครูจะมีผลงานเป็นรูปธรรมตามวัตถุประสงค์ของการพัฒนา ฉะนั้นขั้นตอนนี้จำเป็นต้องอาศัยการสร้างทีมงาน (Team work) ที่ประกอบไปด้วย ครู เพื่อนครู ผู้บริหาร ผู้วิจัย และวิทยากร ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ สะท้อนความคิดเห็น (Reflection) แบบกัลยาณมิตรอย่างต่อเนื่อง เพื่อช่วยให้ครูมั่นใจต่อการนำความรู้ที่ได้รับจากการอบรมเชิงปฏิบัติการไปใช้ในสภาพจริง อีกทั้งยังเห็นความสำคัญของการส่งเสริมให้นักเรียนได้เรียนรู้อย่างมีความสุข กล้าคิด กล้าแสดงออก ตามแนวปฏิรูปอาจกล่าวได้ว่า การพัฒนาครูให้ประสบผลสำเร็จตามแนวปฏิรูปการศึกษาแห่งชาติ จึงจะไม่จบลงที่การจัดการอบรมเชิงปฏิบัติการเพียงช่วงระยะเวลาสั้น ๆ แต่จำเป็นต้องมีการวางแผนระยะยาว และให้การติดตามสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ สิริมา กิจเกื้อกูล (2553: 54) ได้เสนอแนวทางการผลิตและพัฒนาครูตามแนวปฏิรูปว่า ควรมีการดำเนินการสำรวจและวิเคราะห์ความต้องการในการพัฒนาตนเองของครูตามสภาพจริง และดำเนินการพัฒนาครู โดยเน้นครูเป็นศูนย์กลางของการพัฒนา

รูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริงวิชาพลศึกษาระดับมัธยมศึกษา ที่สุรีย์ แก้วเศษ (2553: 137-142) ได้พัฒนาขึ้น มีการใช้ทเรียนแบบโปรแกรมและการนิเทศแบบมีส่วนร่วม โดยการจัดกิจกรรมประชุมปรึกษาหารือ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ประเมินพฤติกรรมการปฏิบัติของครู และประเมินเจตคติของครู ผลการวิจัยพบว่า การใช้ทเรียนแบบโปรแกรมและการนิเทศแบบมีส่วนร่วมมีความเหมาะสมในการพัฒนาครูพลศึกษาในระดับมัธยมศึกษาในการประเมินตามสภาพจริง

รูปแบบการอบรมครูสอนภาษาอังกฤษในระดับประถมศึกษาของจังหวัดฉะเชิงเทราโดยบูรณาการแนวคิดทฤษฎีภาษาศาสตร์ยุคหลังสมัยใหม่ ที่ นพมาศ หงษาชาติ (2553: 48-67) ได้พัฒนาขึ้นประกอบด้วย การอบรมปฏิบัติการ 3 ขั้นตอน ได้แก่

1. การพัฒนาทักษะภาษาเพื่อการสื่อสารโดยใช้เทคนิค Crosstalk
2. การพัฒนาหลักสูตรรายวิชา
3. การบูรณาการทักษะภาษา กับเทคนิควิธีการสอน

ในระหว่างการอบรมปฏิบัติการมีการติดตามการสอนและให้คำแนะนำแบบกัลยาณมิตร รวมทั้งมีการ สัมมนาในกลุ่มเพื่อสะท้อนปัญหา/อุปสรรค และประเมินประสิทธิผลในการดำเนินการ ผลการศึกษาพัฒนา รูปแบบ การอบรมครู ได้แนวปฏิบัติที่เป็นหลักการในการดำเนินงาน 5 ประการคือ

1. พัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ
2. การบูรณาการทักษะภาษา กับเทคนิควิธีการสอนในการอบรมปฏิบัติการ
3. การทดลองนำความรู้และทักษะที่ได้รับไปการปฏิบัติในห้องเรียน
4. การติดตามการสอนของครู และการให้คำแนะนำแบบกัลยาณมิตร
5. การจัดสัมมนาเพื่อการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและการปรับปรุงวิธีการดำเนินงานที่มีประสิทธิภาพ

ผลการศึกษาพบว่าครูสอนภาษาอังกฤษในจังหวัดฉะเชิงเทราต้องการให้มีการพัฒนาในเรื่องความรู้ และทักษะภาษาเพื่อการสื่อสาร การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาและเทคนิควิธีการสอนอย่างต่อเนื่อง ในการพัฒนา รูปแบบการอบรมครูสอนภาษาอังกฤษพบว่าเทคนิค Crosstalk ช่วยให้ครูมีพัฒนาการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารตาม ธรรมชาติ ครูสามารถจัดทำแผนการเรียนรู้ที่สอดคล้องตามหลักสูตรและมีเทคนิควิธีการสอนที่หลากหลาย และยัง ส่งผลให้เกิดการสร้างเครือข่ายความร่วมมือแบบธรรมชาติระหว่างครูด้วยกันในแต่ละโรงเรียนและกับมหาวิทยาลัย รวมถึงการใช้ทรัพยากรร่วมกัน และเป็นข้อเสนอแนะให้กับเขตพื้นที่การศึกษา ในการพัฒนาครูและการรับรองครู ต่อไป

การพัฒนาคุณภาพครู ด้วยวิธีเสริมพลัง ของมณีนภา ชูติบุตร (2553: 4-9) เป็นการสร้างเสริมให้ครูได้ พัฒนาศักยภาพของตนเองที่มีอยู่แล้วให้เกิดเป็นพลัง 3 ชนิดคือ พลังใจ (Heart) พลังสมอง (Head) และพลัง การปฏิบัติ(Hand) ในการสร้างเสริมให้ครูเกิดพลังใจ พลังสมอง และพลังการปฏิบัติ ตามแนวคิดที่ได้กล่าวไว้ นั้น การจะนำวิธีการใดวิธีหนึ่งมาพัฒนา อาจจะไม่ประสบผลสำเร็จจำเป็นต้องใช้หลาย ๆ วิธีควบคู่กัน วิธีที่ได้ นำมาใช้และประสบผลสำเร็จคือ การพัฒนาด้วยวิธีเสริมพลัง (Empowered development approach) ซึ่งแบ่ง การพัฒนาออกเป็น 4 มิติ ดังนี้

1. การอบรม (Training) เป็นกิจกรรมแรกที่ทำเนิการกับผู้เข้ารับการพัฒนาทุกคน เพื่อสร้างจิตใจให้มีความพร้อม ทั้งในการรับความรู้และสิ่งที่จะต้องนำไปปฏิบัติ สร้างความตระหนักชี้ให้เห็นความสำคัญของการ พัฒนา เป้าหมายของการพัฒนา บทบาทของผู้รับการพัฒนาและผู้พัฒนา และองค์ความรู้ที่จะนำไปสู่การปฏิบัติ
2. การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) เป็นการให้คำปรึกษาแก่ผู้รับการพัฒนารายบุคคล และกลุ่มย่อย ติดตามกำกับ กระตุ้น เพื่อให้ทำงานสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้เรียนรู้ร่วมกัน ร่วมวิเคราะห์และสะท้อนความคิด และความจริงของการกระทำที่เป็นระบบ ด้วยบรรยากาศสร้างสรรค์ ทั้งทางโทรศัพท์ หรือไปพบผู้รับการพัฒนา ที่สถานศึกษา โดยดำเนินการตลอดช่วงเวลาของการพัฒนา
3. การชี้แนะ (Coaching) เป็นการดำเนินการควบคู่กับการเป็นพี่เลี้ยง โดยการแนะนำผู้เข้ารับการพัฒนา ให้สามารถนำความรู้ ความเข้าใจที่มีอยู่และ/หรือได้รับการอบรมสู่การปฏิบัติที่ละประเด็น การสอนแนะ ดำเนินการเป็นรายบุคคล และกลุ่มย่อยตลอดช่วงเวลาของการพัฒนา

4. การนิเทศ (Supervision) เป็นกิจกรรมที่ดำเนินการกับผู้เข้ารับการพัฒนาทุกคนพร้อมกัน เพื่อช่วยเหลืออำนวยการ ดูแลให้สามารถปฏิบัติงานได้ตามเป้าหมายที่กำหนด โดยการประชุม สัมมนา แลกเปลี่ยนเรียนรู้ เพื่อให้เกิดความรู้ และมีแนวคิดในการปรับปรุงแก้ไข สร้างสรรค์ผลงาน การนิเทศดำเนินการระหว่างการพัฒนาและก่อนสิ้นสุดการพัฒนา

รูปแบบการพัฒนาครูในการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ช่วงชั้นที่ 1-2 ที่ วิสุทธิ์ เวียงสมุทร (2553: 211) พัฒนาขึ้น ประกอบด้วยกระบวนการ 6 ขั้นตอน ดังนี้ 1) ศึกษาสภาพปัจจุบันปัญหา 2) นำไปสู่แนวทางการแก้ไข 3) ก้าวไกลเพิ่มพูนความรู้ของครู 4) ลงสู่การปฏิบัติจริงในชั้นเรียน 5) พากเพียร นิเทศ ติดตาม ประเมินผล 6) บุคลากรทุกคนเน้นการสร้างเครือข่ายร่วมใจพัฒนา ซึ่งรูปแบบนี้สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาครูที่สอนคณิตศาสตร์ ช่วงชั้นที่ 1-2

รูปแบบการพัฒนาครูผู้สอนกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ โรงเรียนประถมศึกษา: กรณีศึกษาโรงเรียนบ้านมะขาม (สาครมะขามราษฎร์) จังหวัดจันทบุรี ที่ภูซังค์ บุญอภัย (2554: จ) พัฒนาขึ้นประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดเป้าหมายร่วมกันของครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง ตามแนวคิดของกลไกแมน 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการช่วยเหลือครูโดยตรง ด้านการพัฒนาทีมงานการสอนของครู ด้านการพัฒนาวิชาชีพครู ด้านการพัฒนาหลักสูตร และด้านการวิจัยปฏิบัติการ

2. กิจกรรมพัฒนาครูผู้สอนวิทยาศาสตร์ ได้แก่ การวิเคราะห์ศักยภาพของสถานศึกษาและชุมชน และการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ตามหลักสูตร

3. การกำหนดตัวชี้วัดและการกำหนดเป้าหมาย ได้แก่ การพัฒนาทีมงานของครู การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวิจัยปฏิบัติการ การพัฒนาวิชาชีพครูผู้สอนกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ และแหล่งเรียนรู้ภายใน-ภายนอกโรงเรียน

4. พัฒนาครูตามกระบวนการ PAOR 3 รอบ

5. การประเมินผลตามเป้าหมาย

รูปแบบการพัฒนาครูในจังหวัดเลยที่สอนคณิตศาสตร์แต่ไม่มีวุฒิทางสาขาวิชาคณิตศาสตร์ของยุพร ริมชลการ (2555: 835) ได้พัฒนาขึ้นประกอบด้วยกระบวนการ 5 ขั้นตอนดังนี้

1. ศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการพัฒนาของครู

2. การวางแผนและกำหนดแนวทางการพัฒนาครูโดยการประชุมครูและบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

3. การพัฒนานวัตกรรมเพื่อพัฒนาครู ได้แก่ หลักสูตรอบรมเนื้อหาที่เป็นปัญหาสำหรับครู แผนการจัดการเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์ รูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ แบบฝึกปฏิบัติกิจกรรม / สื่อการเรียนรู้ และเครื่องมือวัดและประเมินผลการพัฒนา

4. การปฏิบัติงานพัฒนาครูที่สอนคณิตศาสตร์ แต่ไม่มีวุฒิทางสาขาวิชาคณิตศาสตร์ โดยการอบรมครู การนิเทศติดตามช่วยเหลือ การวัดผลการสอนของครู

5. การประเมินผลการพัฒนาและการปรับปรุง

รูปแบบการพัฒนาครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 เพื่อเสริมสร้างศักยภาพการจัดการเรียนการสอนทักษะการคิดวิเคราะห์ ที่เชาว์ อินเีย จรรยาลักษณ์ วังศิริ และวัชรวิ โสธรรมมงคล (2555: 43) พัฒนาขึ้นประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. การสำรวจสภาพก่อนการพัฒนา ประกอบด้วย การสำรวจสภาพปัญหาการจัดการเรียนการสอนทักษะการคิดวิเคราะห์ การวิเคราะห์เพื่อระบุสาเหตุของปัญหาและแนวทางการแก้ปัญหา

2. การกำหนดกลยุทธ์การพัฒนา ประกอบด้วย การวางแผนการพัฒนา ได้แก่ การกำหนดหลักสูตร การฝึกอบรม การเตรียมวิทยากร การกำหนดวิธีการฝึกอบรม และการกำหนดแผนการนิเทศติดตามผล การดำเนินการพัฒนา ได้แก่ การฝึกอบรม การดำเนินการพัฒนานักเรียน และการนิเทศติดตามผล การประเมินผลการพัฒนาครู ได้แก่ การประเมินผลการฝึกอบรม

3. การนำเสนอผลการพัฒนา ประกอบด้วย การนำเสนอผลการจัดกิจกรรมทักษะการคิดวิเคราะห์ การพัฒนารูปแบบการฝึกอบรมครูด้วยระบบ WFT (Whole school facilitating training) ของ สุภัททา ปินตะแพทย์ (2555: Online) ได้ประยุกต์ใช้รูปแบบการฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและใช้ระบบพี่เลี้ยง มีขั้นตอนดำเนินการ ดังนี้

1. สร้างความเข้าใจด้านความต้องการพื้นฐานของครูในโรงเรียนโดยใช้ TAC (Teacher assessment collaboration)

2. ให้ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการพัฒนาครูทั้งโรงเรียน

3. ปรับวิสัยทัศน์ในการพัฒนาตนเองตามความต้องการของครูทั้งโรงเรียน

4. ปฏิบัติการโดยระบบพี่เลี้ยง โดยมีวางแผนร่วมกัน มีปฏิทินการปฏิบัติการ และมีการนำเสนอแผนงาน

5. ปฏิบัติการสนับสนุนของพี่เลี้ยง โดยการแบ่งกลุ่มเพื่อช่วยเหลือแบบเพื่อนช่วยเพื่อน และจัดหาฐานข้อมูลที่เป็นสาระที่ต้องการพัฒนา ได้แก่ จัดทำคู่มือ จัดทำแบบฝึก (E-learning) จัดหาผู้ทรงคุณวุฒิ และจัดที่ปรึกษาโครงการ

6. การดำเนินการเพื่อพัฒนาครู โดยการศึกษาจาก คู่มือและแบบฝึก (E-learning) ลงมือปฏิบัติตามขั้นตอนของแบบฝึก การรับคำปรึกษาจากพี่เลี้ยง การประเมินผลงาน และการปรับปรุงแก้ไขผลงาน

7. ประเมินผลผู้รับการอบรม

7.2 รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในต่างประเทศ

รูปแบบการพัฒนาครูของ สปาร์ค; และ ลุค-ฮอรัลสเลย์ (Sparks; & Loucks-Horsley. 1989: 37-46) นำเสนอไว้มี 5 รูปแบบ คือ

1. การพัฒนาตนเองรายบุคคล (Individually- guided staff development) ครูเป็นผู้เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง เช่น เรียนรู้กลยุทธ์การสอนใหม่ ๆ จากเพื่อนครูด้วยกัน เป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่ไม่เป็นทางการ ครูเป็นผู้กำหนดเป้าหมายการเรียนรู้และเลือกกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยครูจะต้องริเริ่มและตัดสินใจเลือกเรียนรู้ในสิ่งที่ตรงกับความต้องการจำเป็นของตนเองมากที่สุดเพื่อนำไปสู่ผลลัพธ์เป้าหมายของการเรียนรู้นั้น

การพัฒนาครูรูปแบบนี้ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ 1) การระบุความต้องการจำเป็นหรือสิ่งที่สนใจ 2) การวางแผนการพัฒนาตามความต้องการจำเป็นหรือสิ่งที่สนใจ 3) การกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้ 4) การประเมินผลการเรียนรู้ โดยการให้เขียนรายงานหรือการรายงานด้วยวาจา หรือวิธีการอื่นๆ ตามความเหมาะสม

2. การสังเกต/การประเมิน (Observation/Assessment) เป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับจากการสังเกตการสอนในชั้นเรียน ครูควรได้รับการสังเกตการสอนจากศึกษานิเทศก์อย่างน้อยปีละ 3 ครั้ง และหลังเสร็จสิ้นการสังเกตทุกครั้ง ต้องมีการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ครูผู้สอนเสมอ อย่างไรก็ตามการสังเกต/การประเมินอาจกระทำได้หลายรูปแบบ เช่น การสอนงานแบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer coaching) การนิเทศแบบคลินิก (Clinical supervision) และการประเมินการสอนของครู (Evaluation) การสังเกตและการประเมินการสอน นอกจากจะทำให้ครูได้รับข้อมูลย้อนกลับจากการสอนของตนเอง เพื่อปรับปรุงการเรียนรู้ของผู้เรียนแล้ว ยังทำให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนและมีความเป็นครูมืออาชีพมากขึ้น การพัฒนาครูรูปแบบนี้ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ 1) การประชุมก่อนการสังเกต เพื่อกำหนดวิธีการสังเกต การเก็บข้อมูล และแนวทางในการแก้ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นระหว่างการสังเกต 2) ดำเนินการสังเกต มีการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้กระบวนการที่กำหนดไว้ก่อนการสังเกต เน้นการสังเกตพฤติกรรมทั้งของครูและนักเรียน 3) การประชุมหลังการสังเกต ให้ผู้สังเกตและครูได้ร่วมกันสะท้อนบทเรียน มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ให้ข้อสังเกตและข้อเสนอแนะในสิ่งที่ประสบความสำเร็จและสิ่งที่เป็นปัญหาอุปสรรค เป็นการสะท้อนถึงคุณค่าของกระบวนการสังเกต/การประเมิน ตลอดจนการอภิปรายเพื่อปรับปรุงวิธีการดำเนินงานในอนาคต

3. การมีส่วนร่วมในกระบวนการปรับปรุงพัฒนา (Involvement in a development / improvement process) เป็นการให้ครูเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาปรับปรุงหลักสูตร ออกแบบการสอนหรือปรับปรุงการดำเนินงานของโรงเรียนอย่างเป็นระบบ โดยมีเป้าหมายเพื่อปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนหรือปรับปรุงหลักสูตร การพัฒนาครูรูปแบบนี้มีหลักการว่า ผู้ใหญ่จะเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุดเมื่อเขามีความต้องการจำเป็นในการเรียนรู้หรือการแก้ปัญหา ดังนั้นสิ่งที่ครูเรียนรู้จึงได้มาจากความต้องการในการแก้ปัญหานั้นเอง ซึ่งการพัฒนาครูรูปแบบนี้ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ 1) การระบุปัญหาหรือความต้องการจำเป็นของตนเอง หรือกลุ่มครูในระดับต่าง ๆ เช่น ระดับชั้นเรียน ระดับโรงเรียน หรือระดับเขตพื้นที่การศึกษา การระบุความต้องการนี้อาจจะใช้เทคนิคการระดมพลังสมองหรือใช้เครื่องมือต่าง ๆ เช่น แบบสำรวจ แบบประเมินความต้องการจำเป็น ข้อมูลการประเมินผลสัมฤทธิ์นักเรียนหรือข้อมูลอื่น ๆ ก็ได้ 2) การกำหนดแนวทางการพัฒนาแบบเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการก็ได้ อาจใช้เทคนิคการระดมพลังสมองหรือการประเมินทางเลือกที่เหมาะสม แล้ววางแผนการพัฒนา และกำหนดวิธีการประเมิน 3) การประเมินความสำเร็จของการพัฒนา ถ้าผลการประเมินไม่เป็นที่น่าพอใจ ก็ต้องไปทบทวนการดำเนินงานตั้งแต่ขั้นตอนแรกใหม่อีกครั้ง แล้วดำเนินการตามขั้นตอนดังกล่าวซ้ำอีกครั้งหนึ่ง

4. การฝึกอบรม (Training) เป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่ได้รับความนิยมมากที่สุด เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมครูทั้งด้านความรู้ ทักษะและเจตคติ ทำให้ครูได้แนวคิดใหม่ๆ เทคนิคการสอนหรือเทคนิคการแก้ปัญหาในชั้นเรียน ในการฝึกอบรมอาจมีการจัดในช่วงเวลาสั้น ๆ 1-2 วัน หรืออาจจัด 1 สัปดาห์หรือมากกว่าก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปริมาณเนื้อหาที่จะฝึกอบรม และการฝึกอบรมส่วนใหญ่มักมีการกำหนดจากส่วนกลาง ซึ่งก่อนการอบรม ผู้เชี่ยวชาญจะเป็นผู้วางแผนการฝึกอบรม กำหนดเนื้อหา กำหนดวัตถุประสงค์ และกำหนดตารางการฝึกอบรม และหลังการฝึกอบรมมักพบปัญหาการนำความรู้และทักษะไปใช้ในการปฏิบัติงานจริงในชั้นเรียน

5. การสืบเสาะความรู้ (Inquiry) เป็นการพัฒนาครูที่สามารถดำเนินการกับครูรายบุคคลหรือครูกลุ่มเล็กๆ ซึ่งอาจจะใช้กระบวนการที่เป็นทางการหรือไม่เป็นทางการก็ได้ การสืบเสาะความรู้ของครู ต้องสอดคล้องกับสภาพปัญหาหรือความสนใจของแต่ละคน เช่น การศึกษาเทคนิคการวิจัยในชั้นเรียน การตั้งคำถามวิจัย การวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อใช้ในการปรับปรุงการสอนในชั้นเรียน การพัฒนาครูรูปแบบนี้สะท้อนให้เห็นความเชื่อพื้นฐานในการกำหนดความสามารถของครู ซึ่งตั้งอยู่บนสมมุติฐานว่า 1) ครูเป็นผู้มีสติปัญญาเฉลียวฉลาด สามารถสืบเสาะความรู้ได้ด้วยตนเอง 2) ครูเป็นผู้เสาะหาข้อมูลหรือคำตอบ เพื่อสะท้อนสิ่งที่ปัญหาได้ด้วยตนเอง 3) ครูมีการพัฒนาความรู้ความเข้าใจใหม่ ๆ โดยการตั้งคำถามและเก็บข้อมูลเพื่อตอบคำถามนั้น ๆ ด้วยตนเอง ในการพัฒนาครูโดยการสืบเสาะความรู้นี้ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ 1) การระบุปัญหาหรือความสนใจเป็นรายคนหรือรายกลุ่ม 2) สำรวจหาแนวทางการเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลความหมายข้อมูล 3) นำข้อมูลที่ได้จากการแปลความหมายไปใช้ประโยชน์ในชั้นเรียนจริง

การพัฒนาครูโดยการฝึกอบรมครูประจำการของประเทศในสหภาพยุโรป 7 ประเทศ ได้แก่ เบลเยียม เยอรมัน ฝรั่งเศส ออสเตรีย สหราชอาณาจักร (อังกฤษและเวลส์) เนเธอร์แลนด์ และไอร์แลนด์ พบว่า ทุกประเทศในสหภาพยุโรปมีความเห็นสอดคล้องกันว่า มีความจำเป็นที่จะต้องรักษาและปรับปรุงคุณภาพการศึกษาและส่งเสริมนวัตกรรมต่าง ๆ และตระหนักว่าการฝึกอบรมครูประจำการมีส่วนทำให้บรรลุเป้าหมาย การฝึกอบรมครูประจำการ เป็นตัวกระตุ้นให้มีการปรับตัวอย่างต่อเนื่อง ซึ่งจำเป็นต้องกระทำเป็นระบบพลวัตร ระบบการศึกษาต้องมีการปรับปรุงเช่นกัน แทบทุกประเทศในสหภาพยุโรปมีความเห็นสอดคล้องเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมครูประจำการ ซึ่งแบ่งออกได้เป็น 3 ประเภทดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2543) ดังนี้

1. การพัฒนาวิชาชีพและบุคลิกภาพของครู โดยทั่วไปแล้วประเทศสมาชิกจะเน้นวัตถุประสงค์ข้อนี้ ซึ่งมุ่งที่จะปรับปรุงทักษะวิชาชีพและความสามารถของครูโดยวิธีการ

- 1.1 ปรับปรุงความรู้พื้นฐานและทักษะการสอนในวิชาต่าง ๆ ให้ทันสมัย
- 1.2 เรียนรู้ทักษะใหม่
- 1.3 เรียนรู้วิธีสอนวิชาเฉพาะ
- 1.4 เรียนรู้วิธีใหม่และสื่อการสอนใหม่

2. ปรับปรุงคุณภาพของระบบการศึกษา การศึกษาที่จัดให้แก่เด็ก ปรับปรุงโรงเรียน และปรับปรุงเทคนิคการสอนของครู วัตถุประสงค์ข้อนี้ ทุกรัฐเห็นชอบด้วย จะต้องมีการปรับปรุงทักษะด้านวิชาครู สังคมและจิตวิทยาของครู โดยวิธีการดังนี้

- 2.1 ส่งเสริมสหวิทยาการและการพัฒนาทีมงาน
- 2.2 ส่งเสริมนวัตกรรม
- 2.3 ฝึกอบรมครูในด้านการจัดการโรงเรียน จัดการห้องเรียนและการแก้ปัญหา
- 2.4 นำลำดับความสำคัญทางการศึกษาและด้านวิชาครูไปปฏิบัติ
- 2.5 พัฒนาทักษะในด้านการจัดการมนุษยสัมพันธ์

3. ความรู้เกี่ยวกับสังคมและสภาพแวดล้อม ทุกรัฐจะรวมวัตถุประสงค์ข้อนี้เข้าไว้ในการฝึก อบรมครูประจำการ กลุ่มที่รวมข้อนี้เข้าไว้ในวัตถุประสงค์นั้นมีความพยายามที่จะปรับปรุงความสัมพันธ์ ระหว่างโลกของการศึกษากับสังคมโดยทั่วไปโดยวิธีการดังนี้

3.1 ส่งเสริมความสัมพันธ์กับภาคธุรกิจ

3.2 นำระบบการศึกษาและระบบเศรษฐกิจเข้ามาใกล้กันยิ่งขึ้น

3.3 ส่งเสริมการเรียนรู้เศรษฐศาสตร์และปัจจัยทางสังคมซึ่งเป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของเยาวชน

3.4 สนับสนุนการปรับตัวให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและวัฒนธรรมแต่ละรัฐให้หลายวิธีการที่

จะให้บรรลุเป้าหมาย แต่ขึ้นอยู่กับสภาพทางสังคม ประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมของแต่ละประเทศ เพราะว่าสิ่งเหล่านี้เป็นส่วนประกอบของธรรมชาติและลักษณะพิเศษของระบบการศึกษาของแต่ละประเทศ

ทั้งนี้แต่ละประเทศได้ใช้วิธีที่หลากหลายเพื่อที่จะบรรลุเป้าหมาย ซึ่งขึ้นอยู่กับสภาพทางสังคมและวัฒนธรรมของแต่ละประเทศ การพัฒนาครูประจำการให้ประสบผลสำเร็จจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากหน่วยงานหลายฝ่าย รวมถึงรูปแบบที่นำมาใช้ดำเนินการ ในแต่ละประเทศจึงได้กำหนดกิจกรรมการฝึกอบรมหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการฝึกอบรมครู สิทธิของผู้เข้ารับการฝึกอบรม หน่วยงานฝึกอบรม รูปแบบและเนื้อหาการฝึกอบรม ดังต่อไปนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2543)

1. ประเทศเบลเยียม

ประเทศเบลเยียมแบ่งออกเป็นชุมชนพูดภาษาฝรั่งเศส และชุมชนพูดภาษาเฟลมมิช แต่ละชุมชนมีสภาพบริหารการศึกษาของตนเอง ดังนี้

ชุมชนฝรั่งเศส จัดกิจกรรมการฝึกอบรมครู 2 ลักษณะ คือ

1. ผู้ตรวจการศึกษารับผิดชอบต่อวิชาต่าง ๆ ผู้ตรวจแต่ละคนจะเลือกหัวข้อที่จะดำเนินการ กำหนดวันฝึกอบรมและตัดสินใจว่าใครควรจะมีส่วนร่วมในกิจกรรมแผนการฝึกอบรมจะวางทุกครั้งปี

2. จัดโดยผู้บริหาร ตั้งแต่ พ.ศ. 2534 เป็นต้นมาผู้บริหารการศึกษาจะทำหน้าที่กำหนดรายวิชาการฝึกอบรมเป็นระยะ สำหรับกลุ่มพิเศษเช่นผู้ตรวจการ ครูใหญ่ และครูซึ่งมีส่วนเกี่ยวข้องกับการปฏิรูปการอาชีวศึกษา หรืออาจจะจัดในหัวข้อพิเศษ เช่น แนะนำ วิธีการทำงานในระดับมัธยมศึกษา เป็นต้น

ศูนย์การฝึกอบรมครูประจำการและการสอนตนเองในชุมชนฝรั่งเศสจะเปิดรายวิชาการฝึกอบรมในระดับก้าวหน้าสำหรับครูในเครือข่ายของตน ครูผู้ซึ่งมาทำงานที่ศูนย์นี้จะมีโอกาสเข้าถึงเอกสารต่าง ๆ อย่างมากมายและได้รับความช่วยเหลือจากเพื่อนร่วมงานซึ่งถูกส่งมาประจำการเพื่อควบคุมกิจกรรมเหล่านี้ ศูนย์จัดการสัมมนาและฝึกอบรมด้วยความร่วมมือกับสำนักผู้ตรวจการการศึกษา เมื่อครูขอร้องมา ครูผู้ฝึกก็อาจจะไปทำการฝึกที่โรงเรียนของครูเหล่านั้นได้ ครูฝึกจะเป็นครูผู้ซึ่งได้รับการอนุมัติให้มาทำงาน หรืออาจจะเป็นผู้ตรวจการหรือเป็นคณาจารย์จากสถาบันอุดมศึกษา หรืออาจจะเป็นตัวแทนจากภาคเอกชนและหน่วยงานการจ้างงานซึ่งมีความรู้พิเศษในสาขานั้น ๆ ระยะเวลาของการฝึกอบรมแต่ละวิชาแตกต่างกันออกไป โดยทั่วไปแล้วการจัดวิชาอบรมนั้นมักจะจัดในระหว่างระยะปิดภาคเรียน เวลาที่ใช้ในการฝึกอบรมอาจจะใช้เวลา 1 วัน ถึง 1 สัปดาห์ กิจกรรมการฝึกอบรม ครอบคลุม

เนื้อหาอย่างหลากหลาย เช่น การเรียนรู้ในรูปวัฏจักรและการสอนสหวิทยาการ วิธีการเรียนรู้ วิธีการประเมินผล วิธีการสอนแบบสหวิทยาการ เป็นต้น

ชุมชนเฟลมิช หน่วยงานฝึกอบรมครูประจำการและทีมของครูฝึกส่วนมากเป็นครูซึ่งให้มารับหน้าที่เป็นการชั่วคราว อาจจะมีผู้เชี่ยวชาญเข้ามาร่วมด้วยแต่เข้ามาเป็นบางครั้งบางคราวตามสัญญาที่ลงนามกัน โครงสร้างการฝึกอบรมเป็นลักษณะคล้ายแซนวิช ทฤษฎีและปฏิบัติจะดำเนินการคู่กันไป การฝึกอบรมมีทั้งรายวิชาระดับสูง การฝึกอบรมในบริษัท และรวมทั้งการศึกษาดูงานซึ่งจัดทั้งภายในและภายนอกโรงเรียนด้วย ระยะเวลาของรายวิชาระดับสูงและการฝึกอบรมเฉพาะงานนั้น จะพิจารณาจากข้อตกลงระหว่างผู้ที่เกี่ยวข้องเพื่อดูว่ามีความสัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ที่กำหนดหรือไม่ การฝึกอบรมระยะสั้นในบริษัทจะใช้เวลาน้อยที่สุด 5 วัน และมากที่สุด 9 วัน การอบรมระยะยาวจะใช้เวลาน้อยที่สุด 2-6 เดือน ส่วนเนื้อหาของการฝึกอบรมครูประจำการจะปรับให้เหมาะกับการสอนแต่ละระดับชั้น

2. เยอรมัน

การฝึกอบรมครูประจำการจัดโดยสถาบันฝึกอบรมครูประจำการในส่วนกลาง โดยสถาบันสาขา และหน่วยงานภายนอก ในบางจังหวัดจัดโดยคณะกรรมการนิเทศโรงเรียนส่วนกลางและระดับล่างในระดับภาคและระดับท้องถิ่น บางจังหวัดผู้เชี่ยวชาญและที่ปรึกษาจัดการฝึกอบรมครูในส่วนกลาง โปรแกรมการฝึกอบรมครูประจำการอาจจะทำโดยครูหรืออาจารย์สถาบันอุดมศึกษาหรือครูใหญ่หรือหัวหน้าศูนย์การฝึกอบรมหรือผู้เชี่ยวชาญ หรือครูบางคนจากสถาบันการฝึกหัดครูตามที่ได้รับมอบหมายจากโรงเรียน หรือกรรมการนิเทศหรือจากคณะครูให้ดำเนินการฝึกอบรมครูประจำการนอกเหนือจากหน้าที่สอนธรรมดา ส่วนโปรแกรมการฝึกอบรมครูเป็นรูปของการสัมมนา แต่บางครั้งมีการร่วมกันทำงานเป็นกลุ่ม การประชุม และการทัศนศึกษา โปรแกรมการฝึกอบรมครูประจำการ อาจจะใช้เวลาหลายชั่วโมงในตอนบ่ายหรือตอนเย็น หรืออาจใช้เวลาหลาย ๆ วันก็ได้ การอบรมครูประจำการซึ่งจัดในส่วนกลางมักจะใช้เวลาระหว่าง 2-5 วัน ในระดับภูมิภาค อาจจะจัดเป็นระยะ ๆ โปรแกรมเต็มวัน 1 วัน หรือมากกว่าอาจจะจัดเป็นระยะในตอนบ่ายและตอนเย็น ครั้งหนึ่งหรือหลายครั้งต่อสัปดาห์

3. ฝรั่งเศส

การฝึกอบรมครูประจำการ อาจจะจัดโดยสถาบันการฝึกหัดครูในมหาวิทยาลัย หรือศูนย์วิจัยการศึกษา ระดับภูมิภาค ในมหาวิทยาลัย ในสถาบันอุดมศึกษาและที่โรงเรียน การสอนอาจจะสอนโดยคณาจารย์ของสถาบันที่เป็นผู้จัดหรือโดยคนอื่นรวมทั้งผู้ตรวจการ นักวิจัย ผู้สำเร็จจากมหาวิทยาลัย บุคลากรจากภาคการทำงานอื่น ๆ ครูฝึกและผู้เชี่ยวชาญพิเศษก็ได้ ซึ่งแผนการฝึกอบรมมักจะจัดให้เหมาะกับกลุ่มเป้าหมายแต่ละกลุ่ม การฝึกอบรมมักจะมุ่งแก้ไขปัญหามากมาย ตัวอย่างเช่น การฝึกอบรมผู้อำนวยการโรงเรียน จะรวมรายวิชาเกี่ยวกับทักษะการอ่าน การสอนรายบุคคล วิชาคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ การบูรณาการนักเรียนที่มีปัญหาความยุ่งยากในการเรียนและนักเรียนพิการเข้ากับนักเรียนปกติ การสอนการทำงานพื้นฐานอาชีพและหน้าที่พลเมือง เป็นต้น

4. ออสเตรเลีย

สถาบันการฝึกอบรมครูประจำการ มีความรู้และประสบการณ์อย่างกว้างขวางเกี่ยวกับแนวโน้มและปัญหาทางการศึกษา ซึ่งได้รับการวิจัยที่ดำเนินการร่วมกับสถาบันอื่น สถาบันการฝึกอบรมครูประจำการมีหน้าที่ตาม

กฎหมายที่จะร่วมมือกับสถาบันอื่นรวมทั้งมหาวิทยาลัยและสถาบันการศึกษาผู้ใหญ่ หน่วยงานเอกชนและภาคอุตสาหกรรม เพราะฉะนั้นครูฝึกอาจจะสรรหามาจากครู และจากสถาบันต่าง ๆ โดยปกติครูฝึกจะมารับหน้าที่เฉพาะรายวิชานั้น เพราะฉะนั้นจึงมีความยืดหยุ่นเป็นอย่างมากและเป็นไปได้ที่จะตอบสนองต่อความต้องการในระยะเวลาอันสั้นได้ เนื่องจากตระหนักในความสำคัญของคุณภาพของครูฝึก ดังนั้นจึงได้มีมาตรการที่จะปรับปรุงการฝึกครูฝึก ผู้ซึ่งสรรหามาจากกลุ่มครูฝึกด้วย การฝึกอบรมครูประจำการส่วนมากจะจัดในระหว่างปีการศึกษา ครูได้รับอนุมัติให้มาเข้ารับการฝึกอบรม มีหลายวิชาจัดในระหว่างปิดภาคเรียน กระทรวงกำหนดไว้ว่าให้ครูเข้ารับการฝึกอบรมในระหว่างเปิดเรียนได้ไม่เกิน 3 วันติดต่อกัน เพื่อลดค่าใช้จ่ายทั้งนี้เป็นการแก้ไขคำสั่งที่ห้ามการจ้างครูมาสอนทดแทนหากครูขาดสอนไปเกินกว่า 3 วัน

5. สหราชอาณาจักร

การฝึกอบรมครูประจำการ อาจจะทำในระดับโรงเรียน ในศูนย์การศึกษาของท้องถิ่นในมหาวิทยาลัย ในสถาบันอุดมศึกษา สถาบันการศึกษาต่อเนื่อง หรือการฝึกอย่างอิสระหรือที่ศูนย์การสัมมนาในอังกฤษและเวลส์ หรือต่างประเทศก็ได้ ผู้ฝึกมีความหลากหลาย ตั้งแต่หน่วยงานจนกระทั่งถึงรายบุคคล จากครูในโรงเรียน จากครูที่ปรึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาส่วนท้องถิ่น ผู้ให้คำปรึกษา ผู้ตรวจการและที่ปรึกษาอิสระ ครูอาวุโสภายในโรงเรียน จะให้คำแนะนำวิชาชีพและการพัฒนาแก่เพื่อนร่วมงานซึ่งมีประสบการณ์น้อยกว่า อาจจะเป็นการดูแลประจำวัน หรืออาจจะทำเป็นงานพิเศษโดยมีจุดเน้นอยู่ที่การฝึกอบรมก็ได้ ระยะเวลาและความถี่ของการฝึกอบรมไม่สามารถที่จะกำหนดโดยทั่วไปได้ การเข้ารับการฝึกอบรมของครูแต่ละคนจะต่างกันอย่างมากมาขึ้นขึ้นอยู่กับความสนใจ ความสามารถและความต้องการของแต่ละตำแหน่งงาน คือจะมีตั้งแต่ 2-3 ชม. หรือ 2-3 วัน หรืออาจจะใช้เวลานาน การเข้ารับการฝึกอบรมทำเต็มเวลาหรือบางเวลาก็ได้

6. ประเทศเนเธอร์แลนด์

ตั้งแต่เดือนสิงหาคม 2536 เป็นต้นไป งบประมาณสำหรับการฝึกอบรมครูประจำการระดับประถมและมัธยมศึกษา ได้โอนจากสถาบันการฝึกหัดครูมาที่โรงเรียน เพราะฉะนั้นจุดประสงค์ของโรงเรียนจะเป็นตัวพิจารณา รายวิชาในการจัดการอบรมครูประจำการและหน่วยงานที่จะให้การฝึกอบรม การฝึกอบรมครูประจำการ สถาบันการฝึกหัดครูสามารถทำได้ เช่น วิทยาลัยครูและมหาวิทยาลัย ในบางกรณีได้รับการสนับสนุนจากบริการแนะแนวของโรงเรียน ศูนย์การศึกษาแห่งชาติ หรือผู้เชี่ยวชาญซึ่งไม่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการศึกษาก็อาจทำได้ด้วย ครูซึ่งรับผิดชอบการฝึกอบรมต้องเป็นครูระดับหนึ่งและต้องเชี่ยวชาญใน 1 รายวิชา คุณสมบัติของครูประเภทนี้จะสูงกว่าครูในระดับประถมหรือสูงกว่าครู 3 ประเภทแรก ในโรงเรียนประถมศึกษา และโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพราะครูในโรงเรียนระดับนี้จะเป็นครูเกรด 2 คุณสมบัติของครูฝึกอาจจะเท่ากับครูในเกรด 1 ซึ่งมีคุณสมบัติสอนตลอดระดับมัธยมศึกษา ระยะเวลาและความถี่ของการฝึกอบรมครูประจำการมีหลากหลาย ระยะเวลาของแต่ละรายวิชาจะพิจารณาโดยโรงเรียน โดยการปรึกษาหารือกับสถาบันการฝึกอบรมครูประจำการแต่ละรายวิชาโดยเฉลี่ยแล้วจะใช้เวลาประมาณ 5 วัน การศึกษาพิเศษมีหลาย ๆ รายวิชา ซึ่งใช้เวลาเพียง 1 วัน การฝึกอบรมครูประจำการมีหลายรูปแบบ รวมทั้งภาคทฤษฎีหรือทักษะเฉพาะการเรียนรู้ด้วยตนเอง การประชุมสัมมนา เป็นต้น

7. ไออร์แลนด์

รายวิชาการฝึกอบรมครูประจำการจัดอย่างหลากหลายโดยสถาบันและหน่วยงาน รวมทั้งมหาวิทยาลัย วิทยาลัยครู ศูนย์ครู สมาคมวิชา คณะกรรมการอาชีวศึกษา หน่วยงานการจัดการโรงเรียน จัดโดยบุคคลหรือโดยกลุ่ม หรือหน่วยงาน หรือบุคคลที่ได้รับการยอมรับอื่น ๆ ครูฝึกโดยปกติจะเป็นครูที่มีคุณสมบัติทางด้านวิชาการ และประสบการณ์เป็นพิเศษ รวมทั้งผู้ตรวจการศึกษา ผู้เชี่ยวชาญ และครูผู้ซึ่งเกี่ยวข้องกับการฝึกอบรมครูประจำการ การฝึกอบรมครูประจำการได้ดำเนินการตลอดทั้งปีการศึกษาและในระหว่างปิดภาคเรียน มีตั้งแต่ระยะสั้น 1 วัน หรือการสัมมนาตอนเย็นเป็นเวลาหลายวันติดต่อกัน บางรายวิชาจะต้องใช้เวลาตลอดทั้งปีการศึกษา โดยปกติมักใช้เวลาตอนเย็น ยกเว้นวันโรงเรียนปิด บางครั้งอาจจะเป็นการสัมมนาภาคฤดูร้อน

นอกจากนี้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2542: คำนำ) ได้กล่าวถึง การพัฒนาวิชาชีพครูในฮ่องกงว่า ประเทศฮ่องกงกำลังเดินทางในการพัฒนาครูของตนอย่างไม่มีที่สิ้นสุด โดยการจัดตั้งสภาครูของฮ่องกงขึ้น เพื่อเป็นการยกย่องและยกฐานะวิชาชีพครู โดยมุ่งหวังผลลัพธ์ที่คุณภาพของผู้เรียน และยกฐานะวิชาชีพครูให้เหมือนกับวิชาชีพอื่น เช่น แพทย์ นักบัญชี และวิศวกร เป็นต้น การจัดตั้งสภาครู ทำให้ครูมีโอกาสบริหารวิชาชีพพัฒนาตนเอง และดูแลจรรยาบรรณครูและผู้บริหารด้วยตนเอง โดยผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในวงการการศึกษา เช่น ผู้ปกครอง ผู้ทรงคุณวุฒิในวิชาชีพอื่น และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาเข้ามามีส่วนร่วม เพื่อเสนอความคิดเห็นหลากหลาย และสามารถสนองความต้องการของชุมชนได้อย่างกว้างไกล

สภาครูของฮ่องกง พัฒนาตามแบบสภาครูของสกอตแลนด์ อังกฤษ และแคนาดา ซึ่งเป็นรูปแบบหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง ในปัจจุบันการเรียนสำเร็จหลักสูตรการฝึกอบรมครูประจำการในฮ่องกง บางหลักสูตรก็เป็นคุณสมบัติขั้นต้นสำหรับการเลื่อนตำแหน่ง หลักสูตรที่มีการฝึกอบรมก็อาจจะเป็นเพียงเพื่อการปรับปรุงฟื้นฟูหรือปรับให้ทันต่อสถานการณ์ หรืออาจจะฝึกการแนะแนวการบริหารและการจัดการโรงเรียน อย่างไรก็ตาม ความจำเป็นที่จะต้องมีการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง ก็ควรจะมียะไรมากไปกว่าเพื่อให้ได้คุณสมบัติในการเลื่อนตำแหน่งเท่านั้น

ในปีการศึกษา 1996-1997 ได้มีการฝึกอบรมครูประจำการเป็นจำนวน 2,000 ครั้ง โดยกระทรวงศึกษาธิการและอีก 360 ครั้ง ได้มอบหมายให้สถาบันอุดมศึกษาและหน่วยงานภายนอกกระทรวงดำเนินการให้การฝึกอบรมนี้ประมาณ 420 ครั้ง ที่กระทรวงศึกษาธิการจ่ายคืนค่าฝึกอบรมให้เต็มหรือกึ่งหนึ่ง ประเภทของรายวิชาที่อบรมให้ได้แก่ การพัฒนาหลักสูตร เนื้อหาวิชา ความรู้และวิชาครู การจัดการโรงเรียน เทคโนโลยีสารสนเทศ การฟื้นฟูและส่งเสริมความรู้ด้านภาษาและการสอนภาษา และวิชาเพื่อการทบทวนความรู้เดิมโดยทั่วไป (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542: 17)

นอกจากนี้ วิลลีกัส-เรียมเมอร์ (Villegas-Reimers. 2003: 69-118) ได้ศึกษารวบรวมรูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาครูของประเทศต่าง ๆ พบว่า รูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาครูมีหลายรูปแบบ ซึ่งแต่ละประเทศมีรูปแบบการพัฒนาครูที่แตกต่างกัน โดยทั่วไปสามารถแบ่งรูปแบบการพัฒนาครูเป็น 2 กลุ่มใหญ่ ๆ คือ กลุ่มแรกเป็นรูปแบบการพัฒนาที่ใช้ความร่วมมือขององค์กรหรือความร่วมมือระหว่างองค์กร กลุ่มที่สอง เป็นรูปแบบการพัฒนาที่ใช้กับกลุ่มเล็ก ๆ หรือการพัฒนารายบุคคล เช่น การพัฒนาระดับโรงเรียน ระดับห้องเรียน เป็นต้น รูปแบบ

การพัฒนาในกลุ่มที่สองนี้จะเป็นการพัฒนาด้านเทคนิควิธี ส่วนรูปแบบการพัฒนาในกลุ่มแรกก็มักจะใช้เทคนิคเช่นเดียวกับเทคนิคในกลุ่มที่สอง และสามารถสรุปได้ดังตาราง 2

ตาราง 2 รูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาครูของประเทศต่าง ๆ

กลุ่มที่ 1 รูปแบบความร่วมมือขององค์กร	กลุ่มที่ 2 รูปแบบกลุ่มเล็กๆ หรือรายบุคคล
1. โรงเรียนพัฒนาวิชาชีพ	1. การนิเทศแบบดั้งเดิมและแบบคลินิก
2. ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับมหาวิทยาลัย	2. การประเมินสมรรถนะนักเรียน
3. ความร่วมมือระหว่างสถาบันต่าง ๆ	3. การประชุมปฏิบัติการ การสัมมนา หลักสูตรการฝึกอบรม
4. เครือข่ายโรงเรียน	4. การนิเทศ
5. เครือข่ายครู	5. การพัฒนาตนเองโดยตรง
6. การศึกษาทางไกล	6. การพัฒนาความร่วมมือหรือเพื่อนร่วมวิชาชีพ
	7. การสังเกตการปฏิบัติที่เป็นเลิศ
	8. การมีส่วนร่วมของครูในบทบาทใหม่
	9. การพัฒนาทักษะ
	10. การสะท้อนกลับ
	11. โครงการ
	12. แฟ้มสะสมงาน
	13. การวิจัยเชิงปฏิบัติการ
	14. การบรรยายของครู
	15. การฝึกอบรมจากวิทยากร
	16. การชี้แนะ / การเป็นพี่เลี้ยง

กลุ่มที่ 1 รูปแบบความร่วมมือขององค์กร (Organizational partnership model)

โรงเรียนพัฒนาวิชาชีพ (Professional-development school)

โรงเรียนพัฒนาวิชาชีพ เป็นความร่วมมือระหว่างครู ผู้บริหารโรงเรียนและมหาวิทยาลัยที่ทำหน้าที่ผลิตครู ความร่วมมือเหล่านี้อยู่ในรูปของเครือข่ายความร่วมมือระหว่างผู้ปฏิบัติที่มีความสนใจและเกี่ยวข้องกับการศึกษา ซึ่งพบในโรงเรียนและในสถานการศึกษาระดับสูง การพัฒนารูปแบบนี้เป็นการพัฒนาครูตั้งแต่เริ่มเข้าสู่อาชีพ จนถึงออกจากอาชีพ โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาประสบการณ์ของครูทั้งก่อนเข้ามาเป็นครูและในระหว่างที่ทำการสอน เพื่อให้โรงเรียนมีมาตรฐานการศึกษา โรงเรียนพัฒนาวิชาชีพ ที่พบในระยะแรกมีการนำมาใช้ในโรงเรียน

ทดลองของสถาบันการผลิตครูในประเทศสหรัฐอเมริกา ในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 แต่โรงเรียนทดลองเหล่านี้ก็ค่อยๆ หายไปเนื่องจากการวิจารณ์ว่าทำให้เด็กและครูได้รับประสบการณ์ที่ไม่ถูกต้อง ในปี ค.ศ.1980 จึงมีการปฏิรูปแนวคิดโรงเรียนพัฒนาวิชาชีพ โดยใช้ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนและมหาวิทยาลัยโดยได้รับการสนับสนุนจากสหพันธ์ครูอเมริกา

รูปแบบของโรงเรียนพัฒนาวิชาชีพ ที่พบในปัจจุบันมีความแตกต่างกันตามจุดเน้นเป้าหมายขององค์กร ดังนี้ รูปแบบแรก การพิจารณาความต้องการจำเป็นสำหรับการปรับโครงสร้างไปพร้อมๆ กัน คือโรงเรียนและมหาวิทยาลัยต้องเปลี่ยนแปลงไปพร้อมๆ กัน รูปแบบที่สอง ครูผู้สอนในโรงเรียนและในมหาวิทยาลัยจะมีค่าเท่าเทียมกันเพื่อความร่วมมือและการดำเนินการพัฒนาวิชาชีพ รูปแบบที่สาม โรงเรียนร่วมพัฒนาวิชาชีพ ต้องมีการปรับโครงสร้างและแนะนำครูในการสอน การปรับปรุงการทำงานของครู การเพิ่มคุณภาพการศึกษาของนักเรียน และให้โอกาสกับครูและผู้บริหารโรงเรียนในการพัฒนาสู่มืออาชีพ ซึ่งความสำเร็จของโรงเรียนพัฒนาวิชาชีพอยู่ที่การเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย

ประโยชน์ของโรงเรียนพัฒนาวิชาชีพ มีดังนี้

1. ประโยชน์ต่อนักเรียน การที่ครูได้รับการพัฒนา ทำให้นักเรียนได้รับความรู้ใหม่และเกิดพลังในการเรียนรู้ ส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น
2. ประโยชน์ต่อครู ทำให้ครูได้รับประสบการณ์การสอนและการวิจัยจากการเชื่อมโยงกับมหาวิทยาลัย ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้และเกิดทัศนคติทางบวกต่อการทำงานในโรงเรียน
3. ประโยชน์ต่อนักเรียนและครู ทำให้ครูและนักเรียนใช้ความรู้และทักษะแบบมืออาชีพและทำให้เปลี่ยนแปลงบทบาทของครูและนักเรียนไปสู่สิ่งที่ดีขึ้น
4. ประโยชน์ต่อมหาวิทยาลัย/วิทยาลัยสนับสนุนและเปิดโอกาสให้บุคลากรของมหาวิทยาลัย /วิทยาลัย ได้เชื่อมโยงทฤษฎีสู่การปฏิบัติ

ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับมหาวิทยาลัย (Other university-school partnerships)

การพัฒนาครูโดยใช้ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับมหาวิทยาลัย ส่วนใหญ่เป็นความร่วมมือระหว่างโรงเรียนและมหาวิทยาลัยที่ตั้งอยู่ในพื้นที่ที่มีสภาพทางภูมิศาสตร์ใกล้เคียงกัน โดยมีวัตถุประสงค์หลัก 4 ประการ คือ

1. เพื่อสร้างฐานความมั่นคงในสองวัฒนธรรมที่แตกต่างกันระหว่างโรงเรียนและมหาวิทยาลัย
2. เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างสถาบันในการตอบสนองความต้องการของสาขาวิชา
3. เพื่อรับประกันการตัดสินใจในภาพรวม
4. เพื่อสร้างแหล่งเรียนรู้ใหม่ ๆ สำหรับการพัฒนา นักการศึกษา

ตัวอย่างการพัฒนาครูโดยใช้ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับมหาวิทยาลัย เช่น โรงเรียนในแอฟริกาใต้มีการพัฒนาครูวิทยาศาสตร์ โดยใช้ความร่วมมือระหว่างอาจารย์ที่สอนวิทยาศาสตร์ในมหาวิทยาลัยเวสเทิร์นเคป มหาวิทยาลัยคิงส์คอลเลจ และวิทยาลัยเทคนิคเพนินซูลา เพื่อพัฒนาครูวิทยาศาสตร์โดยใช้การชี้แนะ การอภิปราย กลุ่มและการทำงานกลุ่ม ผลการพัฒนา พบว่า ครูได้ปรับปรุงความรู้และทักษะการสอนวิทยาศาสตร์ได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงขึ้น เช่นเดียวกับโรงเรียนในประเทศชิลีมีการพัฒนาความรู้และทักษะของครูวิทยาศาสตร์ โดยใช้

ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยในอเมริกา และมหาวิทยาลัยในประเทศชิลี ผลการพัฒนาพบว่าทำให้ครูประสบความสำเร็จและมีความเป็นมืออาชีพมากขึ้น ส่วนในประเทศอเมริกา มหาวิทยาลัยบางแห่งจะให้ความร่วมมือกับโรงเรียนในการพัฒนาครู โดยการเปิดหลักสูตรเพิ่มเติมที่สอดคล้องกับการทำงานหรือความต้องการของครู ทำให้ครูได้รับความรู้ทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ ส่วนมหาวิทยาลัยก็ได้รับประโยชน์จากการร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และร่วมทำการวิจัยกับครู ซึ่งเป็นผู้ปฏิบัติโดยตรง

ความร่วมมือระหว่างสถาบันต่าง ๆ (Other inter - institutional collaborations)

ในหลายๆ ประเทศทั่วโลก มีโปรแกรมการให้บริการทางการศึกษาและการพัฒนาวิชาชีพครูที่เกิดจากความร่วมมือของสถาบันต่าง ๆ มากมาย ตัวอย่างเช่น ในประเทศแคนาดา มีโครงการความร่วมมือระหว่างโรงเรียน มหาวิทยาลัยและกระทรวงศึกษาธิการ โดยจัดทำโครงการพัฒนาครูประจำการในพื้นที่เป้าหมายเฉพาะอย่างต่อเนื่อง ในบิซติสโคลัมเบีย มหาวิทยาลัยทุกแห่งต้องเตรียมการผลิตครูให้สามารถปฏิบัติงานได้สอดคล้องกับนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการและความต้องการของโรงเรียน และจัดประชุมปฏิบัติการเกี่ยวกับการใช้หลักสูตรอย่างต่อเนื่อง ส่วนในประเทศแอฟริกาใต้ มหาวิทยาลัยจัดทำหลักสูตรประกาศนียบัตร 1 ปี เพื่อพัฒนาครูที่ไม่ได้จบทางด้านการศึกษาโดยตรง เป็นต้น

นอกจากนี้ ยังมีความร่วมมือระหว่างสถาบันที่น่าสนใจ เช่น ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับผู้เชี่ยวชาญด้านทรัพยากรธรรมชาติ เป็นความร่วมมือระยะยาว (1-5 ปี) ที่ช่วยพัฒนาเติมเต็มความรู้และทักษะการปฏิบัติให้ครูด้านการศึกษาวิทยาาสตร์และสิ่งแวดล้อม

เครือข่ายโรงเรียน (School networks)

การใช้เครือข่ายโรงเรียนในการพัฒนาวิชาชีพครู เช่น ในประเทศออสเตรเลีย มีการจัดตั้งเครือข่ายโรงเรียนแห่งชาติ เพื่อใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของครู เครือข่ายโรงเรียนแห่งชาติสนับสนุนให้โรงเรียนในออสเตรเลีย 400 กว่าโรงได้พัฒนาวิชาชีพครู ผลการวิจัยพบว่าครูมีการตอบสนองในทิศทางบวก

เครือข่ายครู (Teachers' networks)

เครือข่ายครูนำมาใช้แก้ปัญหาเกี่ยวกับประสิทธิภาพในการทำงานของครู และสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพรายบุคคลและรายกลุ่ม เป็นการสร้างเครือข่ายให้ครูในโรงเรียนเดียวกันหรือต่างโรงเรียนได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ พบปะพูดคุย หรือสังเกตการทำงานของผู้เชี่ยวชาญในสาขาวิชาต่าง ๆ ซึ่งเครือข่ายครูในปัจจุบันจะได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนหรือรัฐ การพัฒนารูปแบบนี้ใช้ประสบผลสำเร็จในประเทศญี่ปุ่น สมาคมครูญี่ปุ่นใช้ในการพัฒนาครูประจำการโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมการพัฒนาการสอนของครู และการพัฒนาหลักสูตร โดยเครือข่ายจะมีการจัดประชุม จัดทำวารสาร และจัดประชุมปฏิบัติการทุกปี

การศึกษาทางไกล (Distance education)

การศึกษาทางไกล(Distance Education) หมายถึง ระบบการศึกษาที่ผู้เรียนและผู้สอนอยู่ไกลกัน แต่สามารถทำให้เกิดการเรียนรู้ได้โดยอาศัยสื่อการสอนในลักษณะของสื่อประสม กล่าวคือ การใช้สื่อต่าง ๆ ร่วมกัน เช่น ตำราเรียน เทปเสียง แผ่นภูมิ คอมพิวเตอร์ หรือโดยการใช้อุปกรณ์ทางโทรคมนาคม และสื่อมวลชนประเภท

วิทยุและโทรทัศน์เข้ามาช่วยในการแพร่กระจาย การศึกษาไปยังผู้ที่ต้องการจะเรียนรู้ได้อย่างกว้างขวาง เช่น ในประเทศอังกฤษ มีมหาวิทยาลัยมากกว่าครึ่งที่ใช้หลักสูตรการศึกษาทางไกลกับนักศึกษาระดับปริญญาเอกและจากการศึกษาวิจัยประสิทธิภาพของการศึกษาทางไกลที่ใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครู พบว่า ทำให้ครูปรับปรุงการเรียนการสอนในห้องเรียนได้อย่างมั่นใจ

ในอดีตการศึกษาทางไกล เป็นการศึกษาด้วยตนเองโดยใช้วิทยุและโทรทัศน์ ซึ่งมีขอบเขตค่อนข้างจำกัด แต่ปัจจุบันมีการใช้เทคโนโลยีสมัยใหม่ เช่น การใช้คอมพิวเตอร์และอินเทอร์เน็ตหรือสื่อออนไลน์ การพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบนี้ มีข้อดีหลายประการ เช่น สามารถเข้าถึงกลุ่มเป้าหมายได้มากขึ้นและตารางการเรียนมีความยืดหยุ่นค่อนข้างสูง

กลุ่มที่ 2 รูปแบบกลุ่มเล็กๆ หรือรายบุคคล (Individual or small group model)

การนิเทศชั้นเรียน: การนิเทศแบบดั้งเดิมและแบบคลินิก (Supervision in the classroom: traditional and clinical supervision)

การพัฒนาครูโดยการนิเทศแบบดั้งเดิม ในอดีตใช้วิธีการให้ผู้บริหารเข้ามานิเทศในชั้นเรียน โดยทำการจดบันทึกหรือตรวจสอบรายการตามเกณฑ์การประเมิน แล้วออกจากห้องเรียนโดยไม่มีข้อเสนอแนะ ทำให้ครูไม่ได้รับคำแนะนำที่มีประโยชน์และครูมีความรู้สึกทางลบ แต่ในปัจจุบันการพัฒนาวิชาชีพครูโดยการนิเทศชั้นเรียนได้เปลี่ยนมาเป็นการนิเทศแบบคลินิก ซึ่งผู้นิเทศจะมีข้อเสนอแนะหรือให้คำแนะนำแนวทางการปรับปรุงการเรียนการสอนแก่ครู เป็นรูปแบบการนิเทศที่ได้รับการยอมรับว่าเป็นรูปแบบที่มีประสิทธิภาพ ทำให้ครูมีทัศนคติทางบวก ตัวอย่าง เช่น ในประเทศอิสราเอล พบว่าโรงเรียนระดับมัธยม จำนวน 17 โรงเรียน ที่มีการพัฒนาครูโดยการนิเทศชั้นเรียน ประสบผลสำเร็จเป็นอย่างดี

การประเมินสมรรถนะของนักเรียน (Performance assessment of students)

การประเมินสมรรถนะของนักเรียน เป็นการประเมินอิงมาตรฐานและประเมินนักเรียนจากรูปแบบการสอนของครู และสร้างระบบการประเมินแนวใหม่ที่สอดคล้องกับคุณภาพการสอนของครู การพัฒนาครูรูปแบบนี้จะผสมผสานระหว่างการประกันคุณภาพกับการพัฒนาวิชาชีพครู และเป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ของครูและการเรียนรู้หรือสมรรถนะของนักเรียน เช่น ศูนย์พัฒนาการศึกษาของสหรัฐอเมริกา มีการพัฒนาวิชาชีพครูโดยการประเมินสมรรถนะของนักเรียน ในโครงการประเมินในชั้นเรียนของครูคณิตศาสตร์ โดยอาศัยความร่วมมือระหว่างครู ศึกษานิเทศก์ และหัวหน้ากลุ่มสาระ โดยครูต้องมีการปรับปรุงนวัตกรรม การเรียนการสอนให้สอดคล้องกับบริบทของตนเอง การพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบนี้ต้องมีการดำเนินการอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง พร้อมทั้งต้องได้รับการสนับสนุนจากนักเรียน ผู้บริหารโรงเรียน และเพื่อนครูในโรงเรียน และต้องมีการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ครูผู้สอนด้วย

การประชุมเชิงปฏิบัติการ อบรมสัมมนา อบรมทางไกลและอบรมหลักสูตรระยะสั้น (Workshops, seminars, institutes, conferences and courses)

การประชุมเชิงปฏิบัติการ อบรมสัมมนา อบรมทางไกลและอบรมหลักสูตรระยะสั้น เป็นรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่ดั้งเดิมที่สุดในการฝึกอบรมครูประจำการ และเป็นรูปแบบที่ไม่มีการติดตามผลอย่างต่อเนื่อง

แต่อย่างไรก็ตามการพัฒนาครูรูปแบบนี้ก็มีความเหมาะสมในหลายโอกาส เช่น ในประเทศนิวซีแลนด์มีการประชุมเชิงปฏิบัติการครูระยะเวลา 3 วันเกี่ยวกับการเตรียมตัวครูให้สอนวิทยาศาสตร์ตามหลักสูตรการศึกษาแห่งชาติ ผลการพัฒนาครูรูปแบบนี้ พบว่า ครูมีทัศนคติในทิศทางบวก

การพัฒนาวิชาชีพพรายกรณี (Case-based professional development)

การพัฒนาครูรูปแบบนี้เป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่ใช้กับครูกลุ่มเล็ก ๆ และมีความสนใจในเรื่องเดียวกัน รูปแบบการพัฒนาต้องเริ่มจากการสร้างองค์ความรู้ควบคู่กับประสบการณ์ เน้นการสร้างทางเลือกในการแก้ปัญหา มากกว่าจะเป็นคำตอบที่ถูกต้อง เช่น ในประเทศอิสราเอลมีการพัฒนาวิชาชีพพรายกรณีกับครูประจำการ ผลการพัฒนาครูรูปแบบนี้ พบว่า ครูมีทัศนคติในทิศทางบวก

การพัฒนาตนเองโดยตรง (Self-directed development)

การพัฒนาครูรูปแบบนี้ ครูจะต้องตั้งเป้าหมายที่ตัวเองต้องการพัฒนา โดยพิจารณาว่าเป้าหมายนั้นมีความสำคัญต่อตนเอง และเข้าร่วมพัฒนาเป็นกลุ่มเล็ก ๆ หรือพัฒนาด้วยตนเองเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ การพัฒนารูปแบบนี้ผู้บริหารโรงเรียนและศึกษานิเทศก์มีบทบาทในการอำนวยความสะดวก ให้คำแนะนำ สนับสนุน และให้ข้อมูลย้อนกลับ เช่น จากการสำรวจครูในประเทศญี่ปุ่นจำนวน 3,987 คน พบว่า มีครูมากกว่าครึ่งหนึ่งที่พัฒนาโดยใช้รูปแบบการพัฒนาตนเองโดยตรง และการพัฒนาแบบกลุ่มสนใจ และการพัฒนาครูรูปแบบนี้จะส่งผลต่อการเรียนรู้ของครูและนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การพัฒนาความร่วมมือหรือเพื่อนร่วมวิชาชีพ (Co-operative or collegial development)

การพัฒนาครูรูปแบบนี้ครูต้องวางแผนการพัฒนาวิชาชีพเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ซึ่งครูแต่ละกลุ่มหรือแต่ละโรงเรียนต้องมีความรับผิดชอบต่อการจัดการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง รูปแบบการพัฒนาสามารถดำเนินการได้หลายวิธี เช่น การร่วมกันสนทนาหรืออภิปรายในประเด็นที่สนใจ การนิเทศแบบเพื่อนช่วยเพื่อน การชี้แนะ และการวิจัยเชิงปฏิบัติการเกี่ยวกับปัญหาการเรียนการสอน รูปแบบการพัฒนาครูแบบนี้จะมีประสิทธิภาพก็ต่อเมื่อผู้บริหารโรงเรียนให้การสนับสนุน ครูมีเวลาในการปฏิบัติงานเพียงพอ และครูต้องได้รับการฝึกอบรมอย่างมีประสิทธิภาพ

การสังเกตการปฏิบัติที่เป็นเลิศ (Observations of excellent practice)

เป็นการพัฒนาวิชาชีพครูโดยเปิดโอกาสให้ครูได้สังเกตการสอนจากครูผู้มีความเชี่ยวชาญหรือมีความเป็นเลิศหรือมีความเชี่ยวชาญในการสอน ทำให้ครูมีโอกาสได้เรียนรู้ด้านความรู้ ด้านทักษะและด้านทัศนคติจากครูที่มีความเป็นเลิศหรือมีความเชี่ยวชาญในการสอน และวิธีการปฏิบัติที่เป็นเลิศที่ครูเหล่านั้นนำมาใช้จัดการเรียนการสอนในห้องเรียนจริง เช่น บิชดิส เคาซิล (British Council) ใช้การพัฒนาครูแบบนี้ในการพัฒนาครูสอนภาษา ต่างประเทศ โดยการสนับสนุนให้ครูบิชดิส ไปศึกษาดูงานในโรงเรียนต่าง ๆ ในหลาย ๆ เมือง ให้ครูไปสังเกตการสอนและการทำงานของครูในโรงเรียนเหล่านั้น และได้ร่วมแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับครูผู้สอนในโรงเรียนเหล่านั้นด้วย

การให้ครูเข้าไปมีส่วนร่วมในบทบาทใหม่ ๆ (Increasing teacher participation in new roles)

การพัฒนาวิชาชีพครูแบบนี้ตั้งอยู่บนแนวคิดของการพัฒนาวิชาชีพครูที่เปิดโอกาสได้ปรับปรุงและพัฒนาตนเองโดยการเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมหรือบทบาทต่าง ๆ เช่น การบริหารจัดการ การบริหารองค์กร

การสนับสนุนและกำกับติดตามด้านต่าง ๆ เพื่อให้ครูเกิดความรับผิดชอบต่อประสิทธิภาพที่จะเกิดขึ้นในองค์กร เช่น ในประเทศสเปน มีการจัดตั้งศูนย์พัฒนาครูขึ้น เพื่อให้ศูนย์นี้เป็นองค์กรให้ครูได้พัฒนาแลกเปลี่ยนความรู้ และประสบการณ์เกี่ยวกับการเรียนการสอนใหม่ ๆ เพื่อพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งการบริหารจัดการในองค์กรเปิดโอกาสให้ครูเข้ามามีส่วนร่วมในการบริหารจัดการ โดยการเลือกตั้งตัวแทนครูจากการศึกษาในทุกระดับและทุกสังกัดให้เข้ามามีส่วนร่วมในการบริหารองค์กร

การพัฒนาทักษะ (Skills development model)

การพัฒนาครูรูปแบบนี้ เป็นการพัฒนาทักษะและเทคนิคการสอนใหม่ ๆ เช่น เทคนิคการตั้งคำถามทักษะ การคิดระดับสูง เทคนิคการสอนแบบสืบเสาะความรู้ และทักษะการทำงานกลุ่ม เป็นต้น การพัฒนาครูรูปแบบนี้ ประกอบด้วย 5 ส่วน ดังนี้

1. การสำรวจทฤษฎี จากการจดบันทึก อภิปราย และการอ่าน
2. การฝึกแสดงทักษะจากวีดิทัศน์และฝึกหัดในชีวิตจริง
3. การฝึกภายใต้สถานการณ์จำลอง
4. การให้ข้อมูลย้อนกลับโดยเพื่อน
5. การสอนในสถานการณ์จริงในชั้นเรียน

การพัฒนาครูรูปแบบนี้เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพรูปแบบหนึ่ง ตัวอย่างเช่น ในประเทศสหรัฐอเมริกา มีการพัฒนาครูวิชาชีพครูที่สอนระดับชั้นอนุบาล 2 โดยใช้รูปแบบการพัฒนาทักษะในวิธีการสอนแนวใหม่ที่ทำให้การเริ่มต้นในการอ่านของเด็กอนุบาลประสบความสำเร็จ

การสะท้อนกลับ: ครูเป็นผู้ปฏิบัติการสะท้อน (Reflective model: teacher as reflective practitioner)

การพัฒนาครูรูปแบบนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ในห้องเรียนของครูแต่ละคน และครูต้องมีความเอาใจใส่ในการปฏิบัติงาน จะทำให้สามารถสะท้อนได้อย่างมีความหมายและมีประสิทธิภาพ การพัฒนาครูโดยครูเป็นผู้ปฏิบัติการสะท้อนนั้น ผู้ปฏิบัติจะสะท้อนได้ดีก็ต่อเมื่อ

1. มีความอยากรู้ในด้านการกำหนดแนวปฏิบัติ
2. วางกรอบแนวทางปฏิบัติที่กำหนดอย่างเฉพาะเจาะจง
3. ปรับกรอบแนวทางปฏิบัติภายใต้องค์ความรู้และประสบการณ์ที่ผ่านมา
4. วางแผนที่จะพัฒนาในอนาคต

การพัฒนาครูรูปแบบนี้ ครูจะมีการสะท้อนใน 3 เรื่อง

1. สะท้อนทางเทคนิคเป็นการศึกษาหลักสูตรและปรับการสอนให้สอดคล้องกับสถานการณ์ในช่วงเวลาต่าง ๆ
 2. สะท้อนทางการปฏิบัติที่ครูคิดและพิจารณาเกี่ยวกับวิธีการและเป้าหมายของการกระทำแต่ละอย่าง
 3. สะท้อนให้เห็นถึงความสำคัญ เมื่อครูพบประเด็นที่สัมพันธ์กับคุณธรรมและจริยธรรมของวิชาชีพ
- ครูอาจตั้งคำถามว่า อะไรคือสิ่งที่เด็กควรจะเรียนรู้ และทำไมเด็กจึงควรเรียนรู้สิ่งนั้น

ข้อดีของการพัฒนาครูรูปแบบนี้ คือ ส่งเสริมให้มีการพัฒนาทักษะและสมรรถนะของนักเรียนรายบุคคล และส่งเสริมให้ครูเกิดกำลังใจในการพัฒนาวิชาชีพและช่วยให้เกิดการสะท้อนแนวคิดที่หลากหลาย

การพัฒนาโดยใช้โครงการเป็นฐาน (Project-based model)

เป้าหมายของการพัฒนาครูโดยใช้โครงการเป็นฐาน มี 2 เป้าหมาย คือ เป้าหมายแรก เพื่อพัฒนาความสามารถในการทำงานของนักเรียนให้สามารถทำได้ทั้งอย่างอิสระและทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมืออาชีพ เป้าหมายนี้ไม่เพียงแต่ทำให้เด็กได้รับประสบการณ์จากโครงการเท่านั้น แต่เด็กต้องนำประสบการณ์มาอภิปรายและเปรียบเทียบกับเอกสารหลักฐานและประสบการณ์ของผู้อื่นด้วย เป้าหมายที่สอง คือการทำให้เด็กในโรงเรียนมีคุณลักษณะไปในทิศทางบวก ซึ่งช่วยให้เด็กได้รับการสนับสนุนในวิชาต่างๆ การพัฒนาครูรูปแบบนี้เป็นการเตรียมครูให้มีบทบาทในการเป็นผู้นำในห้องเรียนและในโรงเรียน และเป็นการปรับปรุงคุณภาพของการพัฒนาวิชาชีพครู เช่น ในประเทศเนเธอร์แลนด์มีการพัฒนาครูระดับมัธยมศึกษาให้เข้ามามีส่วนร่วมในการทำโครงการพัฒนาเนื้อหาในหลักสูตรการอ่านจับใจความโดยใช้รูปแบบที่หลากหลาย ทำให้ครูได้รับการพัฒนาวิชาชีพโดยผู้เชี่ยวชาญหรือวิทยากรจากโครงการ และสามารถดำเนินการปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การพัฒนาโดยใช้แฟ้มสะสมงาน (Portfolios)

แฟ้มสะสมงานเป็นการเก็บรวบรวมชิ้นงานในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่งที่แสดงถึงความก้าวหน้าและความสามารถในการทำงานของบุคคล ในการจัดการเรียนการสอนนั้น สามารถใช้แฟ้มสะสมงานเป็นเครื่องมือในการพัฒนาครู และนักเรียนในหัวข้อที่สัมพันธ์กับการสอนและการเรียนรู้ การใช้แฟ้มสะสมงานสามารถใช้ในการประเมินระหว่างการเรียนรู้ การประเมินหลังสิ้นสุดการเรียนการสอน และการประเมินตนเองได้ เช่น ในประเทศฟินแลนด์ มีการปฐมนิเทศครูบรรจุใหม่โดยใช้รูปแบบแฟ้มสะสมงาน ช่วยให้ครูได้สะท้อนตนเองและกำกับติดตามการพัฒนาวิชาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพ และช่วยให้ครูทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action research)

การวิจัยเชิงปฏิบัติการ เป็นกระบวนการสืบสวนสอบสวน สืบเสาะความรู้ สะท้อนและดำเนินการกระทำ โดยมีเจตนาเพื่อปรับปรุงการเรียนการสอน และปรับปรุงคุณภาพภายใต้สถานการณ์จริง การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพ เนื่องจากเป็นการใช้กระบวนการสืบเสาะเป็นฐาน และครูมีกระบวนการสืบสวนสอบสวนสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้ในโรงเรียน การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการ เป็นการสนับสนุนให้ครูมีบทบาทเป็นนักวิจัยมืออาชีพ เช่น ในประเทศนามิเบียมีการพัฒนาครูประจำการโดยกระบวนการสืบเสาะเป็นฐาน โดยวิธีการพัฒนาแบบการศึกษาทางไกล ผลการพัฒนาพบว่า ทำให้ครูพัฒนาวิชาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การบรรยายของครู (Teachers' narratives)

การพัฒนาครูรูปแบบนี้ เป็นการพัฒนาครูโดยให้ครูบรรยายประสบการณ์การสอนในห้องเรียนของตนเอง การที่ครูได้สะท้อนประสบการณ์ของตนเองหรือเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์ของตนเองโดยการเขียนบันทึกเกี่ยวกับประสบการณ์ในห้องเรียนแต่ละวันเป็นการพัฒนาการเรียนรู้ที่สำคัญรูปแบบหนึ่งของครู ทำให้ครูเห็นความก้าวหน้าของการพัฒนาวิชาชีพตนเอง โดยมีขั้นตอนการพัฒนาดังนี้ ขั้นตอนแรก ครูต้องเขียนบรรยาย

เรื่องราวหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติการสอน ขั้นตอนที่ 2 มีการสร้างเครือข่ายและสังเกตเรื่องราวในบริบทต่าง ๆ ขั้นตอนที่ 3 การฟังบรรยายจากผู้อื่น ตัวอย่างการพัฒนาครูโดยให้ครูบรรยาย เช่น ในประเทศโปแลนด์ มีการพัฒนาครูผู้สอนภาษาอังกฤษในสถาบันการฝึกหัดครู โดยให้ครูเหล่านี้ไปพัฒนาวิชาชีพในประเทศอังกฤษหรือเดนมาร์ก เป็นระยะเวลา 5 สัปดาห์ ผลการพัฒนาพบว่า จะทำให้ครูมีประสบการณ์ในทางบวกกับการพัฒนาครูรูปแบบนี้

การฝึกอบรมจากวิทยากร (The generational model, the cascade model, or the training-of-trainers model)

การพัฒนาครูรูปแบบนี้ เป็นรูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาครูในยุคแรก ๆ ซึ่งใช้การฝึกอบรมในหัวข้อหรือเนื้อหาวิชาเฉพาะด้าน หรือวิธีการสอนเฉพาะด้าน เช่น สถาบันการฝึกหัดครูในประเทศชิลีใช้การพัฒนาครูในรูปแบบนี้ในการพัฒนาด้านความรู้และทักษะการสอนคณิตศาสตร์ ของครูที่สอนระดับประถมศึกษาในโรงเรียนเขตชนบท ทำให้ครูนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การชี้แนะ/การเป็นพี่เลี้ยง (Coaching/ mentoring)

การชี้แนะเป็นกระบวนการที่เพื่อนร่วมงานเป็นผู้รับฟัง ผู้สังเกต ตั้งคำถาม ทำการสังเกตและแนะนำช่วยเหลือให้ครูมีการพัฒนาและสะท้อนถึงการตัดสินใจในผลผลิตที่แตกต่างกัน กระบวนการนี้เป็นการเปิดโอกาสให้ครูได้พัฒนาวิชาชีพเป็นอย่างดี การเป็นพี่เลี้ยงเป็นรูปแบบของการชี้แนะที่ทำในระยะเวลาไม่นานนัก เช่น พี่เลี้ยงครูที่บรรจุใหม่ในโรงเรียน ส่วนการชี้แนะเป็นรูปแบบที่สามารถดำเนินการได้อย่างต่อเนื่อง ในการชี้แนะเป็นกระบวนการที่ต้องใช้ทักษะ ดังนั้น ผู้สอนและผู้ที่เป็นพี่เลี้ยงจำเป็นต้องได้รับการฝึกฝนมาเป็นอย่างดี พี่เลี้ยงมีบทบาทหลายอย่าง เช่น มีบทบาทในการเติมเต็ม การแบ่งปันข้อมูลสารสนเทศ การเข้าถึงทรัพยากร การเป็นแบบอย่าง การให้คำปรึกษา การชี้แนะ ส่งเสริมให้มีการสะท้อนกัน ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับความเคลื่อนไหวในอาชีพและสนับสนุนครูบรรจุใหม่ เช่นในประเทศออสเตรเลียมีการศึกษาพบว่า การพัฒนาครูแบบการเป็นพี่เลี้ยงคู่หูที่ดี (Buddy mentoring) ให้ผลการพัฒนาในทิศทางบวก ส่วนในประเทศอังกฤษและเยอรมัน มีการวิเคราะห์บทบาทของการเป็นพี่เลี้ยงพบว่า มี 3 รูปแบบ คือ

1. รูปแบบการฝึกงาน/ฝึกสอน (The apprenticeship model) : พี่เลี้ยงต้องเป็นครูที่มีความรอบรู้และเป็นแบบอย่างได้
2. รูปแบบสมรรถนะ (The competence model) : พี่เลี้ยงต้องมีการสอนและการประเมินให้มีความสอดคล้องสัมพันธ์กันก่อนที่จะกำหนดเป็นมาตรฐานการปฏิบัติ
3. รูปแบบการสะท้อน (The reflective model) : พี่เลี้ยงจะใช้บทบาทเหมือนเพื่อนสนิทที่ช่วยในการประเมินการสอน

ในปัจจุบันการพัฒนาวิชาชีพครูแบบการเป็นพี่เลี้ยง มีการพัฒนาโดยใช้เทคโนโลยีสมัยใหม่เข้าช่วย เช่น การเป็นพี่เลี้ยงทางโทรศัพท์ พี่เลี้ยงทางอีเมลล์หรือทางอิเล็กทรอนิกส์ต่าง ๆ ซึ่งการพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบนี้เป็น การพัฒนาวิชาชีพครูที่น่าสนใจมากในปัจจุบันและอนาคต

เกียเบิล; และเบอร์นส์ (Hooker. 2009: 3-6; citing in Gaible; & Burns. 2005: 25) ได้สรุปรูปแบบสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครู (Teacher professional development: TPD) ไว้ 3 รูปแบบ ดังนี้

1. การพัฒนาวิชาชีพครูแบบมาตรฐาน (Standardized TPD) เป็นวิธีการที่ส่วนกลางนิยมใช้มากที่สุดเพื่อใช้ในการเผยแพร่ข้อมูลและทักษะในกลุ่มครูจำนวนมาก ซึ่งมักจะดำเนินการในรูปของการประชุมเชิงปฏิบัติการและการฝึกอบรม โดยมุ่งเน้นให้ครูเกิดการสำรวจแนวคิดใหม่ๆ การสาธิตและฝึกทักษะ มีการเผยแพร่ความรู้ด้านวิธีการจัดการเรียนการสอนให้กับเพื่อนครูทั่วไป การพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบนี้ จะมีประสิทธิภาพมากในการฝึกอบรมเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และการใช้หลักสูตรใหม่ และหากมีการฝึกอบรมอย่างเข้มข้นกับครูผู้สอนกลุ่มเล็กๆ จะทำให้ครูเหล่านี้เป็นครูแกนนำไปขยายผลต่อไปในระดับโรงเรียนได้ แต่เนื่องจากการฝึกอบรม มักใช้หลักการว่าหลักสูตรฝึกอบรมมีความเหมาะสมสำหรับครูทุกคน บางครั้งจึงมักไม่ตรงกับความต้องการของครู และมักมีปัญหาด้านการนำความรู้ไปใช้ปฏิบัติจริงในห้องเรียน เนื่องจากขาดการติดตามผลอย่างต่อเนื่อง ทำให้ครูขาดแรงจูงใจในการทำงาน

2. การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้สถานที่เป็นฐาน (Site-based TPD) เป็นการเรียนรู้แบบเข้มข้นโดยกลุ่มของครูผู้สอนในโรงเรียนหรือเขตพื้นที่ เพื่อส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงวิธีการสอนที่ลึกซึ้งในระยะยาว การพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบนี้ มักจะเกิดขึ้นในโรงเรียนหรือวิทยาลัยครู โดยการเปิดโอกาสให้ครูทำงานร่วมกับผู้นำท้องถิ่นหรือครูต้นแบบ ให้มีส่วนร่วมในการสร้างกระบวนการเรียนรู้ การสร้างต้นแบบการสอน เนื้อหาและทักษะการใช้เทคโนโลยี เป็นการให้คนในท้องถิ่นมาร่วมกันแก้ไขปัญหา และเป็นรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีความยืดหยุ่นมากและเปิดโอกาสให้มีการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง การพัฒนามักจะมุ่งเน้นไปที่ปัญหาเฉพาะเจาะจงที่ครูแต่ละคนพบและพยายามแก้ปัญหาโดยใช้เทคนิคใหม่ๆ ไปใช้ปฏิบัติจริงในห้องเรียน และการพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้สถานที่เป็นฐานจะมีประสิทธิภาพมากที่สุดเมื่อกำหนดอยู่ในแผนพัฒนาโรงเรียน และก่อให้เกิดการจัดตั้ง เป็นชุมชนครูนักปฏิบัติ เพื่อส่งเสริมการพัฒนาตนเองของครูและก่อให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่

3. การพัฒนาวิชาชีพครูแบบกำกับตนเอง (Self-directed TPD) เป็นการเรียนรู้อย่างอิสระ และมักเริ่มต้นจากความต้องการของผู้เรียนเอง โดยใช้ทรัพยากรที่มีอยู่ เช่น คอมพิวเตอร์และอินเทอร์เน็ต การพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบนี้ ครูจะมีส่วนร่วมในการริเริ่มและการออกแบบการพัฒนาด้วยตัวเอง ร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน เป็นแนวทางการพัฒนาวิชาชีพที่จะช่วยให้ครูผู้สอนเกิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต ครูมีการแสวงหาความรู้จากเครือข่ายอินเทอร์เน็ต และเกิดการเรียนรู้ของชุมชนออนไลน์ เพื่อสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพในสาขาวิชานั้นๆ

จากการวิเคราะห์ เอกสาร บทความ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู จากหน่วยงานในประเทศและต่างประเทศ พบว่านักวิชาการ นักวิจัย และนักบริหารการศึกษาจำนวนมากให้ความสำคัญต่อการพัฒนาครู ซึ่งถือเป็นบุคลากรหลักที่มีบทบาทหน้าที่ที่สำคัญทางการศึกษา โดยมีรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูอย่างหลากหลาย สรุปได้ดังตาราง 3

ตาราง 3 (ต่อ)

รูปแบบการพัฒนา	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
การแลกเปลี่ยนครูระหว่างสถาบัน/ ระหว่างประเทศ																		✓	✓
การศึกษาทางไกล																		✓	✓
หลักการวงจรคุณภาพ PDCA																✓			
การนิเทศแบบดั้งเดิม/คลินิก																			✓
การนิเทศแบบมีส่วนร่วม							✓												
การประเมินสมรรถนะนักเรียน																			✓
การจัดทำโครงการ																			✓
การจัดทำแฟ้มสะสมงาน																			✓

หมายเหตุ

1 = คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏเพชรบุรี (2545), 2 = สมจิต สวธนไพบูลย์ (2545), 3 = กิตติวดี บุญเชื้อ (2546), 4 = วาสนา คุณผอภิลิทธิ (2547), 5 = กฤติยา วงศ์ก้อม (2547), 6 = วณิช นิรันตรานนท์ (2552), 7 = สุรีย์ แก้วเศษ (2553), 8 = สิริณา กิจเกื้อกูล (2553), 9 = นพมาศ หงษาชาติ (2553), 10 = มณีนีมา ชูติบุตร (2553), 11 = วิสุทธิ เวียงสมุทร (2553), 12 = ภูซังค์ บุญอภัย (2554), 13 = ยุพร ริมชลการ (2555), 14 = เซาว์ อินโย (2555), 15 = สุภัททา ปิณฑะแพทย์ (2555), 16 = Sparks; & Loucks-Horsley (1989), 17 = Gaible; & Burns (2005; citing in Hooker, 2009), 18 = สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2543), 19 = Villegas-Reimers (2003)

ผลการวิเคราะห์รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูจากหน่วยงานทั้งในและต่างประเทศจากตาราง 3 พบว่า รูปแบบหรือกิจกรรมที่นิยมนำมาใช้เพื่อพัฒนาสมรรถนะครู ซึ่งพิจารณาจากความถี่ 4 รายการขึ้นไปมี 10 รูปแบบ คือ

1. การฝึกอบรม เป็นกระบวนการในการพัฒนาครู เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมอย่างเป็นระบบ อันเป็นการเพิ่มสมรรถนะและความสามารถในการทำงานของครูทั้งในเรื่องของความรู้ ทักษะ ทศนคติ และความชำนาญ ในการปฏิบัติงานหรือการจัดการเรียนการสอน การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาครูส่วนใหญ่มักมีการกำหนดหลักสูตร การฝึกอบรมจากส่วนกลาง และมีการกำหนดวัตถุประสงค์เฉพาะเจาะจง เน้นถึงการเพิ่มประสิทธิภาพการสอนของครู เนื้อหาของเรื่องที่ฝึกอบรมอาจเป็นเรื่องที่ตรงกับความต้องการของครูนั้นหรือไม่ก็ได้ แต่จะเป็นเรื่องที่มุ่งเน้นให้ตรงกับงานที่กำลังปฏิบัติอยู่หรือกำลังจะได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติ การฝึกอบรมต้องมีกำหนดระยะเวลาเริ่มต้นและสิ้นสุดลงอย่างแน่นอน อาจดำเนินการในช่วงเวลาสั้น ๆ 1-2 วัน หรือมากกว่าก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปริมาณเนื้อหาที่จะใช้ในการอบรม ส่วนกระบวนการฝึกอบรมมักประกอบด้วยขั้นตอนต่างๆ คือ การหาความจำเป็นในการฝึกอบรม การเตรียมเนื้อหาหลักสูตร การวางแผนการฝึกอบรม ดำเนินการฝึกอบรม และการประเมินผลการฝึกอบรม

ข้อดี

- 1) สามารถเห็นเนื้อหาสาระได้ตรงตามวัตถุประสงค์ของการอบรม
- 2) สามารถให้การอบรมคนเป็นจำนวนมาก ๆ ในแต่ละครั้ง
- 3) วิทยากรสามารถถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์ได้มากในระยะเวลาสั้น ๆ

ข้อจำกัด

- 1) ประสิทธิภาพของการฝึกอบรมขึ้นอยู่กับความสามารถและประสบการณ์ของวิทยากร
- 2) การฝึกอบรมโดยการบรรยายเป็นลักษณะการสื่อสารทางเดียว ถ้าไม่เปิดโอกาสให้มีการซักถาม จะไม่สามารถประเมินได้ว่า ผู้ฟังมีความรู้ความเข้าใจในสิ่งที่บรรยายเพียงใด
- 3) ช่วงความสนใจในการฟังของบุคคลแต่ละวัย แต่ละระดับมีขีดจำกัด หากใช้เวลาในการฝึกอบรมมากเกินไป จะไม่เกิดผลตามความมุ่งหมายที่กำหนด
- 4) การจัดฝึกอบรมแต่ละครั้งใช้งบประมาณมาก

- 5) หากขาดการนิเทศติดตามอย่างต่อเนื่อง ผู้ผ่านการฝึกอบรมมักไม่นำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติจริง

2. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร เป็นการเปิดโอกาสให้ครูได้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูกันเองในโรงเรียนหรือระหว่างโรงเรียน เกี่ยวกับการจัดกระบวนการเรียนการสอนหรือประเด็นที่มีความสนใจใกล้เคียงกัน ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทำให้ครูได้ทราบแนวทางการปฏิบัติงานที่นำไปสู่ความสำเร็จหรือทราบปัญหาอุปสรรคที่ไม่สามารถปฏิบัติงานให้ประสบผลสำเร็จได้ รวมทั้งข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขผลการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้น ซึ่งกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อาจดำเนินการได้หลายลักษณะ เช่น การสัมมนา การอภิปราย การจัดนิทรรศการแสดงผลงาน หรือการนำเสนอผลการปฏิบัติที่เป็นเลิศ เป็นต้น การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ต่างๆ ในกลุ่มเพื่อนครูด้วยกัน ควรมีการดำเนินการด้วยบรรยากาศแห่งความเป็นกัลยาณมิตร

ข้อดี

- 1) สร้างวัฒนธรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในองค์กร
- 2) เป็นแหล่งรวบรวมและเผยแพร่วิธีปฏิบัติที่เป็นเลิศ
- 3) เกิดเครือข่ายของกลุ่มวิชาชีพ

ข้อจำกัด

ผู้บริหารสถานศึกษา ควรให้การสนับสนุนและส่งเสริมให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้วยบรรยากาศแห่งความเป็นกัลยาณมิตรสม่ำเสมอ

3. การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน เป็นงานนิเทศติดตามที่มุ่งผลสำเร็จ คือ มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ของครู และ/หรือต่อเนื่องไปจนกว่าครูจะมีผลงานเป็นรูปธรรมตามวัตถุประสงค์ของการพัฒนา ฉะนั้น การนิเทศติดตามจำเป็นต้องอาศัยการสร้างทีมงาน (Team work) ที่ประกอบไปด้วย ครู เพื่อนครู ผู้บริหาร ผู้วิจัย และวิทยากร ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ สะท้อนความคิดเห็นและสะท้อนความก้าวหน้าของผลการปฏิบัติงานแบบกัลยาณมิตรอย่างต่อเนื่อง เพื่อช่วยให้ครูมีความมั่นใจต่อการนำความรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปใช้กับสถานการณ์จริงในชั้นเรียน

ข้อดี

- 1) ทำให้นำความรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปใช้กับสถานการณ์จริงได้
- 2) ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามเป้าหมายการพัฒนา

ข้อจำกัด

การดำเนินการจะประสบผลสำเร็จได้ ต้องมีการนิเทศติดตามเป็นระยะๆ อย่างต่อเนื่อง

4. การประชุม/ สัมมนาวิชาการ เป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่มีความสนใจในเรื่องใดเรื่องหนึ่งเข้าร่วมประชุม/สัมมนาวิชาการกัน โดยการนำของผู้เชี่ยวชาญหรือผู้รู้ในลักษณะที่แต่ละคนหันหน้าเข้ามาปรึกษาหารือกัน เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นหาข้อสรุป ข้อแก้ไขปัญหาในเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยเฉพาะ อาจมีการแบ่งกลุ่มเพื่อแก้ไขปัญหา แลกเปลี่ยน เพิ่มพูนความรู้ เทคนิคใหม่ๆ ให้กับสมาชิก โดยการนำเอาประสบการณ์เดิมมาสร้างเป็นแนวปฏิบัติใหม่ เป็นการเพิ่มพูนความรู้แก่ผู้ร่วมประชุม/สัมมนา เพื่อให้สามารถปฏิบัติงานในหน้าที่ของตนอย่างมีประสิทธิภาพ วัตถุประสงค์ของการประชุม/สัมมนาเป็นเพียงการเข้าร่วมเพื่อหาแนวทางในการตัดสินใจหรือกำหนดนโยบายในการแก้ปัญหาเพียงเท่านั้นไม่ได้มีผลทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้ที่เข้าร่วมการประชุม/สัมมนาแต่ประการใด แต่ถ้าหลังจากการประชุม/สัมมนาจะมีการนำเอาผลของการประชุม/สัมมนานั้นไปดำเนินการอย่างไรต่อไปก็ขึ้นอยู่กับวิจารณญาณของผู้ที่ต้องการนำผลการประชุม/สัมมนาไปใช้ดำเนินการ

ข้อดี

เป็นการเพิ่มพูนความรู้แก่ผู้ร่วมประชุม/สัมมนา เพื่อให้สามารถปฏิบัติงานในหน้าที่ของตนอย่างมีประสิทธิภาพ

ข้อจำกัด

ในระหว่างการประชุม/สัมมนา อาจเกิดปัญหาการขัดแย้งกันในด้านความคิดเห็นที่ไม่ตรงกัน ดังนั้นผู้เชี่ยวชาญที่ทำหน้าที่เป็นผู้นำการประชุม/สัมมนา จึงควรเป็นบุคคลที่มีความรู้ความสามารถสูง สามารถควบคุมการสัมมนาได้จนลุล่วง

5. การเรียนรู้ด้วยตนเอง/การศึกษาปฏิบัติ เป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่ให้ผู้เป็นผู้นำกำหนดเป้าหมายที่ตัวเองต้องการพัฒนา โดยพิจารณาว่าเป้าหมายนั้นมีความสำคัญต่อตนเอง และเข้าร่วมพัฒนาเป็นกลุ่มเล็ก ๆ หรือพัฒนาด้วยตนเอง เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ โดยครูเป็นผู้กำหนดเป้าหมายการเรียนรู้และเลือกกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง หรืออาจจะใช้ชุดการเรียนรู้ด้วยตนเองก็ได้ แล้วนำความรู้ที่ได้จากการศึกษานั้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง

ข้อดี

- 1) ค่าใช้จ่ายน้อย ประหยัดงบประมาณ
- 2) สอดคล้องกับความต้องการรายบุคคล
- 3) ระยะเวลาที่ใช้ในการศึกษาเรียนรู้ สามารถยืดหยุ่นได้ตามความเหมาะสม

ข้อจำกัด

หากขาดการกระตุ้นอย่างเหมาะสม ครูมักขาดความกระตือรือร้นในการเรียนรู้

6. การประชุมเชิงปฏิบัติการ เป็นรูปแบบของการพัฒนาครูที่ส่งเสริมให้ผู้เข้าร่วมประชุมเกิดการเรียนรู้ทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ สามารถนำสิ่งที่ได้รับไปปฏิบัติงานในสถานการณ์หรือชั้นเรียนจริงที่ผู้เข้าร่วมประชุม

ปฏิบัติงานอยู่ โดยเชิญวิทยากรหรือผู้เชี่ยวชาญในสาขานั้น ๆ มาให้ความรู้และคำแนะนำในการปฏิบัติงาน เป็นระยะเวลาประมาณ 2-3 วันหรือระยะเวลาตามความเหมาะสม ลักษณะของการประชุมเชิงปฏิบัติการ ประกอบด้วย 2 ส่วน คือ ส่วนแรกเป็นการให้ความรู้ของวิทยากร เพื่อเพิ่มพูนความรู้ความเข้าใจให้แก่ผู้เข้าร่วมประชุมให้สามารถแก้ไขปัญหาการเรียนการสอนหรือปัญหาการปฏิบัติงานอื่นๆ โดยการกำหนดแนวทางในการปฏิบัติและปรับปรุงงาน ส่วนที่สอง เป็นการปฏิบัติการของผู้เข้าร่วมประชุมที่จะปรึกษาหารือ อภิปรายให้ได้แนวทางแก้ปัญหาหรือวิธีการปฏิบัติงาน โดยอาจจะดำเนินการทั้งกลุ่มใหญ่หรือแบ่งเป็นกลุ่มย่อย ๆ ก็ได้ ซึ่งการดำเนินการในส่วนที่สองนี้จะอาศัยหลักวิชาการหรือหลักการที่วิทยากรได้บรรยายหรืออภิปรายมาใช้ประกอบเป็นแนวทาง

ข้อดี

- 1) เป็นการส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เข้าร่วมประชุมทุกคน
- 2) ผู้เข้าร่วมประชุมมีอิสระในการคิดและปฏิบัติงานกลุ่ม
- 3) ผู้เข้าร่วมประชุมสามารถนำผลการประชุมเชิงปฏิบัติการไปใช้ในการดำเนินงานและปฏิบัติงานในสถานศึกษาได้

ข้อจำกัด

- 1) จะต้องใช้เจ้าหน้าที่จำนวนมากเพื่ออำนวยความสะดวกต่อผู้เข้าร่วมประชุมในแต่ละกลุ่มรวมทั้งการจัดวิทยากรประจำกลุ่ม
- 2) ต้องใช้เวลามากโดยเฉพาะเวลาสำหรับการปฏิบัติงานกลุ่ม

7. การศึกษาดูงาน/ สังเกตการสอน/สังเกตชั้นเรียนและสังเกตการปฏิบัติที่เป็นเลิศ เป็นการพัฒนาวิชาชีพครูโดยเปิดโอกาสให้ครูได้สังเกตการสอนจากครูผู้มีความประสพการณ์หรือมีความเป็นเลิศหรือมีความเชี่ยวชาญในการสอน ทำให้ครูมีโอกาสได้เรียนรู้ด้านความรู้ ด้านทักษะและด้านทัศนคติจากครูที่มีความเป็นเลิศ หรือมีความเชี่ยวชาญในการสอน และวิธีการปฏิบัติที่เป็นเลิศที่ครูเหล่านั้นนำมาใช้จัดการเรียนการสอนในห้องเรียนจริง โดยการสนับสนุนให้ครู ไปศึกษาดูงานในโรงเรียนต่าง ๆ ให้ครูไปสังเกตการสอนและการทำงานของครูในโรงเรียนเหล่านั้น และได้ร่วมแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับครูผู้สอนในโรงเรียนเหล่านั้นด้วย

ข้อดี

- 1) ทำให้ครูมีโอกาสได้เรียนรู้ด้านความรู้ ด้านทักษะและด้านทัศนคติจากครูที่มีความเป็นเลิศหรือมีความเชี่ยวชาญในการสอน
- 2) ทำให้ครูได้ศึกษาจากประสบการณ์ตรงในสถานการณ์จริง
- 3) ทำให้ครูได้ร่วมแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับครูที่มีความเป็นเลิศ

ข้อจำกัด

บางครั้งอาจใช้เวลามากและเสียค่าใช้จ่ายค่อนข้างสูง

8. การฝึกปฏิบัติงาน/ การทดลองและการวิจัยพัฒนาด้านวิชาการและวิชาชีพครู เช่น วิจัยในชั้นเรียน การวิจัยปฏิบัติการ เป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่เปิดโอกาสให้ครูได้ฝึกปฏิบัติงานหรือฝึกทำการวิจัยเชิงปฏิบัติการ โดยมีเจตนาเพื่อแก้ไขปัญหาหรือพัฒนาปรับปรุงการเรียนการสอน และปรับปรุงคุณภาพการศึกษาภายใต้

สถานการณ์จริง การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพ เนื่องจากการใช้กระบวนการสืบเสาะเป็นฐาน และครูมีกระบวนการสืบสวนสอบสวนสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้ในโรงเรียน มีขั้นตอนการดำเนินงาน 4 ขั้นตอน คือ 1) สำรวจสภาพปัญหาและความต้องการและเรียง ลำดับความสำคัญก่อนหลังตามความต้องการจำเป็นปฏิบัติ 2) หาแนวทางแก้ไขและพัฒนา 3) การดำเนินงานพัฒนา และ 4) สรุปรายงานผล การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการ เป็นการสนับสนุนให้ครูมีบทบาทเป็นนักวิจัยมืออาชีพ และเพื่อให้การพัฒนาครูรูปแบบนี้ประสบผลสำเร็จ เพื่อนครูผู้บริหารสถานศึกษา/หัวหน้ากลุ่มสาระ ต้องมีส่วนร่วมกับผู้วิจัยในการปฏิบัติการวางแผน (Planning) ปฏิบัติการตามแผน(Action) สังเกต (Observation) และสะท้อนผล (Reflection) ตามหลักการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action research) โดยกิจกรรมที่ควรเน้นการปฏิบัติซึ่งอาจจะอยู่ในรูปของการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการก็ได้

ข้อดี

- 1) เกิดองค์ความใหม่เพื่อใช้ในการพัฒนาปรับปรุงการเรียนการสอน
- 2) เป็นการตรวจสอบวิธีการทำงานครูที่มีประสิทธิภาพ ทำให้ครูเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง

ข้อจำกัด

ควรให้ความสำคัญกับการสรรหาบุคคลผู้มีความชำนาญเชี่ยวชาญในเรื่องที่ต้องการพัฒนาอย่างแท้จริง เป็นวิทยากรหรือผู้นำการอบรมด้วย

9. การจัดแหล่งเรียนรู้ให้ครูสามารถทราบข่าวสารทั้งด้านวิชาการและวิชาชีพจากสื่อสิ่งพิมพ์และสื่อต่างๆ

เป็นสนับสนุนการศึกษาด้วยตนเองของคณะครู อาจารย์ โดยจัดมุมวิชาการให้โดยเฉพาะและจัดหาสื่อ สิ่งพิมพ์ทั้งที่ได้รับจากหน่วยงานต้นสังกัดและหน่วยงานต่างๆ มาไว้ให้ครูได้ศึกษาค้นคว้ารวมทั้งจัดบริการให้ครูได้ร่วมรับฟังข้อมูลข่าวสารจากสื่อโทรทัศน์ วิทยุ อินเทอร์เน็ตและวิดิทัศน์เป็นต้น

ข้อดี

- 1) ครูได้ศึกษาค้นคว้าและเรียนรู้ด้วยตนเอง
- 2) มีความยืดหยุ่นในเรื่องระยะเวลาค่อนข้างสูง

ข้อจำกัด

สื่อต่าง ๆ ควรมีความทันสมัยและสอดคล้องกับความต้องการของครู

10. การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) เป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่ใช้กับครูบรรจุใหม่และครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษา โดยครูพี่เลี้ยงที่เป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถเป็นที่ยอมรับที่สามารถให้คำปรึกษาและแนะนำช่วยเหลือครูให้พัฒนาศักยภาพสูงขึ้น เพื่อสามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างมีคุณภาพ พี่เลี้ยงหรือ Mentor จะดูแลครู ดังนั้นครูจะได้รับการดูแลจากพี่เลี้ยงเรียกว่า Mentee บางองค์กรจะเรียกระบบพี่เลี้ยงหรือ Mentoring System นี้ว่า Buddy System เป็นระบบที่พี่จะต้องดูแลเอาใจใส่น้อง คอยให้ความช่วยเหลือและให้คำปรึกษาแนะนำเมื่อ Mentee มีปัญหา พี่เลี้ยงอาจให้คำปรึกษาแก่ครูเป็นรายบุคคลหรือกลุ่มย่อย ติดตามกำกับ กระตุ้นเพื่อให้ทำงานสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้เรียนรู้ร่วมกัน ร่วมวิเคราะห์และสะท้อนความคิดและความจริงของ

การกระทำที่เป็นระบบ ด้วยบรรยากาศสร้างสรรค์ ทั้งทางโทรศัพท์ หรือไปพบครูที่สถานศึกษา โดยดำเนินการตลอดช่วงเวลาของการพัฒนา

ข้อดี

- 1) สามารถนำไปใช้ได้กับสถานศึกษาที่ครูมีเป้าหมายหรือความต้องการพัฒนาที่หลากหลาย
- 2) ตอบสนองความต้องการพัฒนาเฉพาะด้านของครูเป็นรายบุคคลอย่างชัดเจน

ข้อจำกัด

ครูที่เลี้ยงต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถเป็นที่ยอมรับที่สามารถให้คำปรึกษาและแนะนำช่วยเหลือครูได้จากการศึกษารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูทั้งในประเทศและต่างประเทศทั้ง 10 รูปแบบ พบว่ารูปแบบการพัฒนาครูมีความหลากหลาย ซึ่งในบางรูปแบบมีวิธีดำเนินการคล้ายคลึงกันแต่ใช้ชื่อเรียกแตกต่างกัน และหลายรูปแบบมีขั้นตอนการดำเนินงานที่ต้องอาศัยความเชื่อมโยงกันจึงจะเกิดผลครบถ้วนสมบูรณ์ และจากผลการวิเคราะห์รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูที่ถูกนำมาใช้เพื่อพัฒนาสมรรถนะของครูที่นิยมใช้ในปัจจุบันทั้ง 10 รูปแบบ ผู้วิจัยพบว่า แต่ละรูปแบบมีข้อดีและข้อด้อย/ข้อจำกัดแตกต่างกัน ซึ่งรูปแบบพัฒนาสมรรถนะครูที่นิยมใช้กันมากที่สุดในปัจจุบัน คือ รูปแบบการฝึกอบรม และจากผลการวิเคราะห์ข้อดีของการฝึกอบรม พบว่า การฝึกอบรมสามารถเน้นเนื้อหาได้ตรงตามวัตถุประสงค์ของการอบรมและวิทยากรสามารถถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์ได้มากในระยะเวลาสั้นๆ แต่มักพบปัญหาในการนำเอาทักษะการเรียนรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปสู่การปฏิบัติจริงในห้องเรียน ซึ่งหลังเสร็จสิ้นการฝึกอบรมในแต่ละครั้ง มักขาดการนิเทศติดตามอย่างต่อเนื่อง ทำให้ครูที่ผ่านการฝึกอบรมไม่มีผู้ให้คำปรึกษาแนะนำหรือพี่เลี้ยงในระหว่างการปฏิบัติงานจริง ส่งผลให้ครูที่ผ่านการฝึกอบรมไม่สามารถนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติจริงได้ ผู้วิจัยเชื่อว่าการพัฒนาสมรรถนะครูให้ได้ผลดีนั้น ไม่จำเป็นต้องใช้รูปแบบการพัฒนาเพียงแบบใดแบบหนึ่ง แต่ควรนำข้อดีของแต่ละรูปแบบมาผสมผสานกัน เพื่อลดข้อจำกัดให้น้อยที่สุด และเพื่อให้เกิดความเหมาะสมและสอดคล้องกับสถานการณ์ ระยะเวลา ลักษณะพฤติกรรมของครูและสภาพบริบทของโรงเรียน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ผสมผสานแนวคิดในการพัฒนาครูประจำการหลายรูปแบบ ได้แก่ การถ่ายทอดความรู้โดยการอบรมทางตรง โดยครูได้รับการอบรม (training) เกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หลังเสร็จสิ้นการฝึกอบรมมีการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงานจากพี่เลี้ยง (mentoring) เพื่อให้ครูสามารถนำความรู้จากการฝึกอบรมไปใช้ปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษาได้ และเพื่อให้เกิดการสร้างเครือข่ายระหว่างกลุ่มครูทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา จึงจัดให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (sharing) ผู้วิจัยเชื่อว่ารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นจะเป็นรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูที่ก่อให้เกิดการพัฒนาที่ยั่งยืนภายในตัวครูและสถานศึกษา อันส่งผลต่อเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนต่อไป

7.3 การฝึกอบรม (Training)

การฝึกอบรม (Training) เป็นรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบหนึ่ง ที่ทำให้ครูผู้สอนมีความรู้ ทักษะ และเจตคติที่ดีต่อการปฏิบัติงาน (รวีวัตร์ สิริภูบาล. 2543: 26) และเป็นแนวทางที่จะช่วยให้ภารกิจการทำงานที่ปฏิบัติอยู่ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล ทำให้ครูมีกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่ดีและสนองกระบวนการปฏิรูปการศึกษาที่มีคุณภาพ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2557: 2; อ้างอิงจาก Roton; & Stiles. 2002 : 1)

ความหมายของการฝึกอบรม

นักวิชาการสาขาต่าง ๆ ได้ให้ความหมายของการฝึกอบรม ไว้ดังนี้

ยงยุทธ เกษสาคร (2551: 2) กล่าวว่า การฝึกอบรม เป็นกิจกรรมการเรียนรู้เฉพาะของบุคคล เพื่อที่จะปรับปรุงและเพิ่มพูนความรู้ (Knowledge) ความเข้าใจ (Understanding) ทักษะ (Skill) และเจตคติ (Attitude) ที่เหมาะสมจนสามารถก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมและเจตคติต่อการปฏิบัติงานในหน้าที่ให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

สมชาติ กิจยรรยง (2555: 22) กล่าวว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการที่จะทำให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดความรู้ (Knowledge) เกิดความเข้าใจ (Understanding) เกิดความชำนาญ (Skill) และเกิดเจตคติ (Attitude) ที่ดีเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง จนกระทั่งให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดการเรียนรู้ หรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

ชูชัย สมิทธิไกร (2556: 8) กล่าวว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ เพื่อสร้างหรือเพิ่มพูนความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) ความสามารถ (Ability) และทัศนคติ (Attitude) ของบุคลากร ซึ่งจะช่วยปรับปรุงให้การปฏิบัติงานของบุคลากรมีประสิทธิภาพสูงขึ้น

สมคิด บางโม (2556 : 13) กล่าวว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานเฉพาะด้านของบุคคล โดยมุ่งเพิ่มพูนความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) และทัศนคติ (Attitude) อันจะนำไปสู่การยกมาตรฐานการทำงานให้สูงขึ้น ทำให้บุคคลมีความเจริญก้าวหน้าในหน้าที่การงานและองค์การบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้

Good (1973:613) กล่าวว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการที่ให้ความรู้และทักษะแก่บุคคล ภายใต้เงื่อนไขที่กำหนด

กล่าวโดยสรุป การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการในการพัฒนาบุคคล เพื่อให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งด้านความรู้ ทักษะและเจตคติในการปฏิบัติงาน อันจะช่วยให้การปฏิบัติงานของบุคคลมีประสิทธิภาพสูงขึ้น

วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม

การฝึกอบรมที่จัดขึ้นในองค์กรแต่ละครั้งอาจมีวัตถุประสงค์ทั่วไปหรือกำหนดวัตถุประสงค์ขึ้นมาเพื่อการเฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่ง โดยทั่วไปการฝึกอบรมใด ๆ ก็ตาม สิ่งที่มีผู้จัดมุ่งให้เกิดขึ้นในตัวผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีอยู่ไม่น้อยกว่า 3 ด้าน ดังนี้ (ทวีป อภิลิทธิ. 2553: 13 - 14)

1. เพื่อให้เกิดความรู้ ความเข้าใจ (Knowledge and Understanding) แก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรม โดยคาดหวังว่า เมื่อเกิดความรู้ความเข้าใจแล้วก็จะสามารถนำความรู้ ความเข้าใจนั้นไปใช้และไปปฏิบัติได้อย่างถูกต้องต่อไป ถ้าวัตถุประสงค์ในการฝึกอบรมข้อนี้บรรลุผลก็แสดงว่า เมื่อผู้เข้ารับการฝึกอบรมผ่านการฝึกอบรมไปแล้ว การปฏิบัติในเรื่องที่ได้รับความรู้ความเข้าใจไปแล้วนั้นจะดีขึ้น ถูกต้องขึ้น รวดเร็วขึ้น เป็นต้น

2. เพื่อให้เกิดทักษะหรือความชำนาญงาน (Skill) การฝึกอบรมเพื่อให้เกิดทักษะหรือความชำนาญงาน สามารถทำงานที่ได้รับการฝึกอบรมไปแล้วได้อย่างถูกต้อง คล่องแคล่วจะต้องอาศัยเครื่องมืออุปกรณ์ของจริง หรือของจำลองในการฝึกอบรม และที่สำคัญก็คือ ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจะต้องลงมือฝึกปฏิบัติกันอย่างจริงจังจึงจะเกิดทักษะหรือความชำนาญงานขึ้นได้ การฝึกอบรมให้เกิดทักษะนี้จึงจำเป็นต้องอาศัย “เวลา” ในการฝึกปฏิบัติมากพอควร ถ้าหากทักษะหรือความชำนาญงานในระดับที่ไม่ยุ่งยากซับซ้อนมากนัก จะต้องใช้เวลาในการฝึกอบรมให้เกิดทักษะอย่างน้อยเป็น 2 เท่าของการฝึกอบรมให้เกิดความรู้และความเข้าใจ

3. เพื่อให้เกิดเจตคติที่พึงประสงค์ (Attitude) เจตคติเป็นเรื่องนามธรรมที่วัดและประเมินได้ยาก และไม่ชัดเจนเหมือนกับการวัดประเมินผลด้านความรู้และทักษะ ทั้งนี้เพราะเจตคติเป็นเรื่องที่อยู่ภายในจิตใจ การที่เราจะรู้ได้ว่าผู้ใดมีเจตคติหรือมีความรู้สึกนึกคิดอย่างไร ต้องอาศัยการสังเกตจากพฤติกรรมที่บุคคลนั้นแสดงออกมา ในการฝึกอบรมที่มุ่งให้เกิดเจตคติได้นั้น จะต้องใช้เทคนิควิธีการฝึกอบรม และระยะเวลาที่ยาวนานพอสมควร อย่างน้อยนานเป็น 3 เท่าของการฝึกอบรมเพื่อให้เกิดความรู้และความเข้าใจ

สมคิด บางโม (2556: 14) ได้จำแนกวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมไว้ 4 ประการ เรียกว่า KUSA ดังนี้

1. เพื่อเพิ่มพูนความรู้ (Knowledge, K) ให้มีความรู้ หลักการ ทฤษฎี แนวคิดในเรื่องที่อบรม เพื่อนำไปใช้ในการทำงาน
2. เพื่อเพิ่มพูนความเข้าใจ (Understanding, U) เป็นลักษณะที่ต่อเนื่องจากความรู้ กล่าวคือ เมื่อรู้ในหลักการและทฤษฎีแล้วสามารถตีความ แปลความ ขยายความ และอธิบายให้คนอื่นทราบได้
3. เพื่อเพิ่มพูนทักษะ (Skill, S) ทักษะคือความชำนาญหรือความคล่องแคล่วในการปฏิบัติอย่างใดอย่างหนึ่งได้โดยอัตโนมัติ
4. เพื่อเปลี่ยนแปลงเจตคติ (Attitude, A) เจตคติหรือทัศนคติ คือ ความรู้สึกที่ดีหรือไม่ดีต่อสิ่งต่าง ๆ การฝึกอบรมมุ่งให้เกิดหรือเพิ่มความรู้สึกที่ดีต่อองค์การ ต่อผู้บังคับบัญชา ต่อเพื่อนร่วมงาน หรือต่องานที่รับผิดชอบ

สรุปได้ว่า การฝึกอบรมมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดความรู้ ความเข้าใจ มีทักษะ และมีการเปลี่ยนแปลงเจตคติไปในทิศทางที่พึงประสงค์

ประเภทของการฝึกอบรม

ประเภทของการฝึกอบรมสามารถจำแนกได้หลายประเภททั้งนี้ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการจำแนก ดังนี้ (ชูชัย สมितिไกร. 2556: 10-13)

1. แหล่งของการฝึกอบรม แบ่งได้เป็น 2 ลักษณะ คือ

1.1 การฝึกอบรมภายในองค์กร (In-house training) เป็นการฝึกอบรมที่จัดขึ้นเองภายในสถานที่ทำงาน โดยผู้ออกแบบและพัฒนาหลักสูตรหน่วยฝึกอบรมขององค์กรจะเป็นผู้ออกแบบและพัฒนาหลักสูตร กำหนดตารางเวลาการฝึกอบรมและเชิญผู้ทรงคุณวุฒิทั้งจากภายในและภายนอกมาเป็นวิทยากร

1.2 การซื้อการฝึกอบรมจากภายนอก การฝึกอบรมประเภทนี้ไม่ได้เป็นสิ่งที่องค์กรจัดขึ้นเอง แต่เป็นการว่าจ้างหน่วยงานการฝึกอบรมภายนอกให้เป็นผู้จัดการฝึกอบรมแทน หรืออาจจะเป็นการส่งพนักงานเข้ารับการฝึกอบรมซึ่งจัดขึ้นโดยองค์กรภายนอกที่จัดการฝึกอบรมให้แก่ผู้อื่น

2. การจัดประสบการณ์การฝึกอบรม แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ

2.1 การฝึกอบรมในงาน (On-the-job training) เป็นการให้ผู้รับการฝึกอบรมลงมือปฏิบัติงานจริงในสถานที่ทำงานจริง ภายใต้การดูแลเอาใจใส่ของพนักงานซึ่งทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง โดยแสดงวิธีการปฏิบัติงาน พร้อมทั้งอธิบายประกอบ จากนั้นจึงให้ผู้รับการอบรมปฏิบัติตาม พี่เลี้ยงจะคอยดูแลให้คำแนะนำและช่วยเหลือหากมีปัญหาเกิดขึ้น

2.2 การฝึกอบรมนอกงาน (Off-the-job training) ผู้รับการฝึกอบรมประเภทนี้จะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ในสถานที่ฝึกอบรมโดยเฉพาะ และต้องหยุดพักการปฏิบัติงานภายในองค์กรไว้เป็นการชั่วคราวจนกว่าการฝึกอบรมจะเสร็จสิ้น

3. ทักษะที่ต้องการฝึก แบ่งเป็น 3 ลักษณะ คือ

3.1 การฝึกอบรมทักษะด้านเทคนิค (Technical skills training) เป็นการฝึกอบรมที่มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานด้านเทคนิค

3.2 การฝึกอบรมทักษะด้านการจัดการ (Managerial skills training) เป็นการฝึกอบรมเพื่อเพิ่มพูนความรู้และทักษะด้านการจัดการและบริหารงาน โดยส่วนใหญ่แล้ว ผู้รับการฝึกอบรมมักมีตำแหน่งเป็นผู้จัดการหรือหัวหน้างานขององค์กร

3.3 การฝึกอบรมทักษะด้านการติดต่อสัมพันธ์ (Interpersonal skills training) เป็นการฝึกอบรมที่มุ่งเน้นให้ผู้รับการฝึกอบรมมีการพัฒนาทักษะในด้านการทำงานร่วมกับผู้อื่น รวมทั้งการมีสัมพันธภาพที่ดีกับเพื่อนร่วมงาน

4. ระดับชั้นของพนักงานที่เข้ารับการฝึกอบรม แบ่งเป็น 4 ลักษณะ คือ

4.1 การฝึกอบรมระดับพนักงานปฏิบัติการ (Employee training) เป็นการฝึกอบรมที่องค์กรจัดให้แก่พนักงานระดับปฏิบัติการซึ่งทำหน้าที่ผลิตสินค้าหรือให้บริการแก่ลูกค้าโดยตรง โดยมักจะเป็นการฝึกอบรมที่เกี่ยวข้องกับลักษณะและขั้นตอนของการปฏิบัติงาน

4.2 การฝึกอบรมระดับหัวหน้างาน (Supervisory training) เป็นการฝึกอบรมที่มุ่งเน้นกลุ่มพนักงานที่ดำรงตำแหน่งเป็นผู้บริหารระดับต้นขององค์กร โดยส่วนใหญ่แล้วการฝึกอบรมประเภทนี้มักจะมีหลักสูตรที่ให้ความรู้ความเข้าใจเบื้องต้นเกี่ยวกับการบริหารงาน

4.3 การฝึกอบรมระดับผู้จัดการ (Managerial training) เป็นการฝึกอบรมพนักงานระดับผู้จัดการฝ่ายหรือผู้บริหารระดับกลางขององค์กร เนื้อหาของการฝึกอบรมจะมุ่งเน้นให้ผู้รับการฝึกอบรมมีความรู้

ความเข้าใจเกี่ยวกับหลักการจัดการและการบริหารที่ลึกซึ้งมากขึ้นกว่าเดิม เพื่อให้สามารถบริหารงานและจัดการคนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

4.4 การฝึกอบรมระดับผู้บริหารชั้นสูง (Executive training) เป็นการฝึกอบรมที่มุ่งเน้นให้ผู้รับการอบรมซึ่งเป็นผู้บริหารระดับสูงขององค์กรมีความรู้ความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับการบริหารองค์การ

นอกจากนี้ ทวีป อภิสิทธิ์ (2553: 5-6) กล่าวว่า การฝึกอบรมที่จัดกันอยู่โดยทั่วไป จำแนกออกได้เป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. การฝึกอบรมก่อนทำงาน (Pre promotional training) เป็นการฝึกอบรมที่จัดให้แก่บุคคลก่อนจะเข้าปฏิบัติหน้าที่การทำงาน เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีความรู้ความเข้าใจลักษณะงานที่จะทำ การฝึกอบรมก่อนการทำงานนี้นิยมใช้กับการปฐมนิเทศข้าราชการหรือพนักงานก่อนส่งไปปฏิบัติงาน

2. การฝึกอบรมในระหว่างปฏิบัติหน้าที่ (Inservice training) เป็นการฝึกอบรมที่จัดให้แก่บุคลากรประจำการที่ปฏิบัติหน้าที่ไปแล้วเป็นระยะเวลาพอสมควร ซึ่งบุคลากรเหล่านี้จำเป็นต้องได้รับการเสริมความรู้ความเข้าใจ หรือพัฒนาด้านเทคนิคใหม่ ๆ ในการปฏิบัติงานเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานมากยิ่งขึ้น

3. การฝึกอบรมเป็นกรณีพิเศษเฉพาะกิจ (Specialized training) การฝึกอบรมแบบนี้จะจัดขึ้นเป็นกรณีพิเศษเฉพาะกลุ่มเป้าหมาย และตามความต้องการเฉพาะของผู้ที่จะเข้ารับการฝึกอบรมแต่ละครั้ง ส่วนใหญ่จะเป็นเรื่องเฉพาะของแต่ละวิชาชีพ

4. การฝึกอบรมประเภทการสัมมนา (Seminar) การสัมมนาคือการแลกเปลี่ยนความรู้ความคิดเห็นและประสบการณ์ซึ่งกันและกันในระหว่างผู้เข้าร่วมสัมมนา ผลการสัมมนาจะช่วยสร้างความเข้าใจที่ดี สร้างความชัดเจนและถูกต้องแก่ผู้เข้าร่วมสัมมนา ซึ่งจะส่งผลให้การปฏิบัติงานในเรื่องที่สัมมนากันนั้นๆ มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น การจัดสัมมนาดังกล่าวนี้จัดว่าเป็นการฝึกอบรมประเภทหนึ่งเช่นเดียวกัน

นอกจากนี้ การฝึกอบรมบุคลากรทำได้หลายวิธี นับตั้งแต่การให้การศึกษาตั้งแต่ขั้นต้น ประถมศึกษา มัธยมศึกษา ไปจนถึงอุดมศึกษา โดยอาศัยโรงเรียน สถาบันการศึกษาของรัฐ เอกชน ที่มีอยู่ หรืออาจจัดตั้งเป็นสถาบันเฉพาะทาง เพื่ออบรมหรือพัฒนาบุคคลก่อนที่จะไปทำงานในหน่วยงานต่าง ๆ จึงอาจแบ่งประเภทการฝึกอบรมออกเป็น 6 ประเภทดังนี้ (วิจิต สุรพนานนท์ชัย. 2556: 67-68)

1. การฝึกอบรมก่อนการทำงาน (Pre-service training) หมายถึง การศึกษาวิชาความรู้พื้นฐานในโรงเรียน วิทยาลัย มหาวิทยาลัย ซึ่งจัดการศึกษาจัดหลักสูตรให้สนองความต้องการของตลาด เช่น การแพทย์ วิศวกรรม นักเคมี เศรษฐกร เป็นต้น การศึกษาประเภทนี้ไม่ได้สอนให้นักศึกษาจบออกมาเพื่อทำงานหรือบริการประชาชนโดยตรงแต่สอนเน้นหนักไปในเชิงวิชาการทฤษฎี หลักการ เทคนิคส่วนการทำงาน วิธีการปฏิบัติดำเนินงานในโรงเรียน สถาบันในชีวิตจริงนั้น เป็นหน้าที่ของหน่วยงานและนักศึกษาต้องไปฝึกปฏิบัติหาประสบการณ์เอาเอง ซึ่งสิ่งนี้เป็นปัญหาที่องค์กรต้องจัดการฝึกอบรมให้

2. การอบรมปฐมนิเทศ (Orientation) เป็นการอบรมให้แก่บุคคลที่เข้ามาทำงานใหม่ ที่ได้รับการบรรจุเข้าทำงานในระยะแรกยังไม่รู้อะไรที่เกี่ยวกับหน่วยงาน เป็นการแนะนำ ให้พนักงานที่บรรจุใหม่ได้ทราบ

เกี่ยวกับนโยบาย วัตถุประสงค์ ประวัติ กฎ ระเบียบ ความเป็นมาของหน่วยงาน ผู้บริหาร โครงสร้างการทำงาน สภาพของการจ้าง เป็นการจัดข้อสงสัยต่าง ๆ ความตั้งใจของผู้ปฏิบัติงานใหม่ นอกจากนั้นการปฐมนิเทศจะช่วยให้พนักงานใหม่ได้รู้จักคุ้นเคยกับหน่วยงานอันจะเป็นประโยชน์แก่การประสานงานและการสร้างความสัมพันธ์ ซึ่งกันและกันดียิ่งขึ้น การปฐมนิเทศจะช่วยให้พนักงานใหม่ ได้รู้เรื่องราวความเป็นไปขององค์การภายในระยะเวลาอันสั้น เป็นการหล่อหลอมทัศนคติที่ถูกต้องของหน่วยงาน

3. การฝึกอบรมก่อนเข้าทำงาน (Induction training) พนักงานที่ได้รับการฝึกอบรมก่อนเข้าประจำการ (Pre-service training) จากโรงเรียน วิทยาลัย มหาวิทยาลัย จากคณะสาขาวิชาต่าง ๆ เป็นการได้รับความรู้พื้นฐานที่เป็นหลัก หรือทฤษฎีที่ใช้กับงานได้กว้าง ๆ หลายอย่าง เช่น ผู้ที่จบทางวิทยาศาสตร์ (เคมี) ผู้ที่จะใช้วิชาเคมีทำงานกับโรงงานน้ำอัดลม กับผู้ที่จบเคมีที่จะไปทำงานกับโรงงานผงซักฟอก หรือผู้ที่จบเคมีทำงานกับโรงงานปุ๋ย จะได้ไม่เสียเวลาศึกษางานด้วยตนเอง เกิดการผิดพลาดและไม่ค่อยได้ผล ย่อมต้องรับการฝึกอบรมก่อนเข้าทำงานที่แตกต่างกัน

4. การฝึกอบรมระหว่างปฏิบัติการหรือประจำการ (In-service training or on the job training) หมายถึง การจัดการฝึกอบรม เพื่อเพิ่มพูนความรู้ ความสามารถ ความชำนาญในงานในหน้าที่ที่ตนทำให้มากยิ่งขึ้น ในขณะที่บุคคลยังดำรงตำแหน่งอยู่ ไม่ต้องลาออกไปเรียน ไม่ก่อให้เกิดความเสียหายแก่งานของหน่วยงานนั้น ๆ ในขณะรับการฝึกอบรมโดยหน่วยงานหรือทางราชการจัดขึ้นเอง เช่น การอบรมพัฒนาระยะสั้น การสัมมนา การประชุมเชิงปฏิบัติการ เป็นต้น ที่หน่วยงานต่าง ๆ จัดให้ขึ้นเป็นครั้งคราว เหล่านี้จัดว่าเป็นการฝึกอบรม หรือการพัฒนาบุคคลในระหว่างปฏิบัติการทั้งสิ้น นอกจากนั้นการเรียนทางไปรษณีย์ การซื้อหนังสือตำรามาอ่าน ศึกษาด้วยตนเอง ได้สนทนากับผู้ทรงคุณวุฒิ ก็จัดว่าเป็นการฝึกอบรมระหว่างประจำการด้วย เป็นการเติมความรู้ เพิ่มความรู้ใหม่ให้กับผู้กำลังปฏิบัติงาน

5. การฝึกอบรมเฉพาะเรื่อง เฉพาะวิชา (Specific raining) เป็นการอบรมเทคนิค ปลีกย่อย หรือเป็นรายละเอียดเฉพาะเรื่อง เช่น การอบรมเทคนิค “การตรวจการติดเชื้อในรังไข่” “การตรวจจذبอ่อน” “การปรับโมดูล” เป็นต้น ซึ่งเป็นการอบรมรายละเอียดเฉพาะเรื่อง ที่จัดทำเป็นพิเศษของหน่วยงาน เพื่อเสริมงานหลักให้ได้ผลดียิ่งขึ้น

6. การอบรมพิเศษ (Special training) เป็นการอบรมรายการพิเศษที่นอกเหนือไป จากการอบรมหลักขององค์การทั้ง 5 ข้อดังกล่าวข้างต้น เช่น การอบรมอาสาสมัคร บรรเทาสาธารณภัย อบรมลูกเสือชาวบ้าน อบรมอาสาสมัคร อบรมหน่วยบรรเทาทุกข์ การอบรมเพื่อประโยชน์ของสังคมส่วนรวม หรือการอบรมให้บริการแก่บุคคลนอกหน่วยงาน เป็นการร่วมมือในการจัดฝึกอบรม ระหว่างหน่วยงานในสังคมชุมชน

สรุปได้ว่า ประเภทของการฝึกอบรม สามารถจำแนกได้หลายประเภท ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการจำแนก ดังนี้ หากพิจารณาจากฐานความมุ่งหมาย(Objective-base) แบ่งเป็น 3 ลักษณะ คือ 1) การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาประสิทธิภาพการทำงานของคน 2) การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความรู้ความสามารถในวิชาชีพคน และ 3) การฝึกอบรมเพื่อแก้ปัญหาสำคัญทางการศึกษาของชาติ แต่หากพิจารณาจากฐานของพฤติกรรม(Performance-base) แบ่งเป็น 3 ลักษณะ คือ 1) การฝึกอบรมที่เน้นวิชาการเป็นศูนย์กลาง 2) การฝึกอบรมที่เน้นสื่อเป็น

ศูนย์กลาง 3) การฝึกอบรมที่เน้นผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นศูนย์กลาง และหากพิจารณาจากช่วงเวลาฝึกอบรม แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ 1) การฝึกอบรมก่อนการทำงานหรือก่อนประจำการ 2) การฝึกอบรมระหว่างประจำการ

เทคนิคและวิธีการฝึกอบรม

เทคนิคและวิธีการฝึกอบรม เป็นปัจจัยมีความสำคัญเป็นอย่างมากต่อความสำเร็จของโครงการฝึกอบรม ให้บรรลุตามเป้าหมายที่วางไว้ ทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ ทักษะ และทัศนคติของผู้เรียน หรือผู้เข้ารับการฝึกอบรม ซึ่งสามารถทำได้หลายเทคนิควิธี สมชาติ กิจยรรยง (2555: 155-156) ได้แบ่งประเภทของเทคนิคการฝึกอบรมออกเป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. ประเภทการเน้นบทบาทของวิทยากร ได้แก่ การบรรยายหรือปาฐกถา (Lecture or speech) การบรรยายเป็นชุด (Symposium) การอภิปรายเป็นคณะ (Panel discussion) เป็นต้น
2. ประเภทการเน้นบทบาทของผู้เข้ารับการอบรม เช่น การสัมมนา (Seminar) การประชุมอภิปรายกลุ่ม (Group discussion) การประชุมกลุ่ม (Syndicate method) การระดมความคิด (Brainstorming) การแสดงบทบาทสมมุติ (Role-playing) การประชุมกลุ่มย่อย (Buzz session) การศึกษาเฉพาะกรณี (Case study) การให้เวลาซักถาม (Question period) การสัมภาษณ์ (Interview) การสาธิต (Demonstration) การประชุมปฏิบัติการ (Workshop) และการดูงานนอกสถานที่ (Field trip) เป็นต้น
3. ประเภทพัฒนาเฉพาะตัวบุคคล ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถปรับให้เข้ากับระดับความสามารถในการเรียนรู้ และความสะดวกของตนได้ เช่น การสอนแบบสำเร็จรูป (Programmed instruction) และการสอนแนะ (Coaching)
4. ประเภทใช้สื่อทัศนียภาพในการฝึกอบรม เช่น การใช้สไลด์ (Slide presentation) การใช้ภาพยนตร์ (Instructional film) คอมพิวเตอร์ เป็นต้น

สมคิด บางโม (2556: 85-94) ได้แบ่งประเภทของเทคนิคการฝึกอบรมออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. การฝึกอบรมโดยใช้วิทยากรเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ ได้แก่ การบรรยาย (Lecture) การอภิปรายเป็นคณะ (Panel discussion) การประชุมทางวิชาการ (Symposium) การสาธิต (Demonstration) การสอนแนะ (Coaching)
2. การฝึกอบรมโดยใช้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ ได้แก่ การระดมสมอง (Brainstorming) การประชุมกลุ่มย่อย (Buzz session) กรณีศึกษา (Case study) การประชุมแบบฟอรัม (Forum) เกมการบริหาร (Management games) การแสดงบทบาทสมมุติ (Role-playing) การสัมมนา (Seminar) การดูงานนอกสถานที่ (Field trip) การประชุมปฏิบัติการ (Workshop) การฝึกการรับรู้ (Sensitivity training) การใช้กิจกรรมนันทนาการ (Recreational activity) และการใช้ฐานกิจกรรม

สรุปได้ว่า เทคนิคและวิธีการฝึกอบรมมีหลายเทคนิควิธี มีทั้งการฝึกอบรมโดยใช้วิทยากรเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ และการฝึกอบรมโดยใช้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ ผู้ดำเนินการอบรมควรเลือกใช้เทคนิคและวิธีการฝึกอบรมที่เหมาะสมตามบริบท และสถานการณ์ เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทั้งด้านความรู้ ด้านทักษะ และเจตคติในการปฏิบัติงาน

กระบวนการฝึกอบรม (Training process)

กระบวนการฝึกอบรม เป็นการปฏิบัติที่จะทำให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดความรู้ความเข้าใจ ทักษะ เจตคติ และประสบการณ์ เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ โดยมีกระบวนการ 4 ขั้นตอน ดังนี้ (สมชาติ กิจยรรยง. 2555: 23-37)

1. การหาความจำเป็นในการฝึกอบรม

การหาความจำเป็นในการฝึกอบรม (Training needs) หมายถึง กระบวนการในการแสวงหาและวิเคราะห์ว่าบุคคลในองค์กรหรือในหน่วยงานนั้นมีปัญหา อุปสรรค หรือพฤติกรรมในการปฏิบัติงานเป็นอย่างไร และบุคคลนั้นขาดความรู้ ขาดความเข้าใจ ขาดความสามารถ และขาดทัศนคติที่เหมาะสมในการปฏิบัติงานในเรื่องใด อันจะทำให้บุคคลเหล่านั้นไม่สามารถปฏิบัติงานในตำแหน่งหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย หรือกำลังจะได้รับมอบหมายนั้น ได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

2. การสร้างโครงการฝึกอบรม หรือหลักสูตรการอบรม

เมื่อได้ความจำเป็นในการฝึกอบรมแล้ว จึงมาวางแผนงานฝึกอบรมและสร้างโครงการฝึกอบรม ขึ้นมา โครงการฝึกอบรม หมายถึง การกำหนดขั้นตอน วิธีการ ตลอดจนแนวปฏิบัติเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม

3. การดำเนินการจัดฝึกอบรม

การดำเนินการจัดฝึกอบรม เป็นขั้นตอนสำคัญที่วิทยากรต้องมีบทบาทสำคัญที่จะช่วยให้โครงการฝึกอบรมในหลักสูตรต่าง ๆ บรรลุเป้าหมาย โดยผู้รับผิดชอบจะต้องมีการเตรียมการและมีการดำเนินงานที่ดี

4. การประเมินผลการฝึกอบรม

การประเมินผลการฝึกอบรมเป็นกระบวนการสุดท้ายในการฝึกอบรม ซึ่งโดยปกติส่วนใหญ่ การประเมินมักจะจัดทำแต่เพียงผู้เข้ารับการอบรมเพื่อประเมินวิทยากรผู้บรรยายว่ารู้สึกรู้สึอย่างไร ได้สาระและมีการบรรยายที่จูงใจให้ติดตามหรือไม่ การประเมินสามารถกระทำได้หลายรูปแบบ คือ ผู้เข้ารับการอบรมประเมิน วิทยากรและผู้ดำเนินโครงการ วิทยากรประเมินผู้ดำเนินโครงการและผู้เข้ารับการอบรม ผู้ดำเนินโครงการประเมิน ผู้ฟังและวิทยากร หรือผู้รับผิดชอบโครงการติดตามผลผู้เข้ารับการอบรม

สมคิด บางโม (2556: 19-21) กล่าวว่า กระบวนการในการฝึกอบรมมี 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. การหาความจำเป็นในการฝึกอบรม

ความจำเป็นในการฝึกอบรม หมายถึง การที่องค์กรมีปัญหาและอุปสรรคอย่างหนึ่งอย่างใดแล้ว สามารถแก้ไขได้ด้วยการฝึกอบรม

2. การสร้างหลักสูตรการฝึกอบรม

เมื่อหาความจำเป็นในการฝึกอบรมได้แล้วว่าจำเป็นต้องจัดให้มีการฝึกอบรมและจะต้องฝึกอบรมให้แก่ใครและเรื่องใดบ้าง ขั้นตอนมาก็จะต้องสร้างหลักสูตรในการฝึกอบรมขึ้น หลักสูตรในการฝึกอบรมย่อมมีหลายหลักสูตรเพื่อให้เหมาะสมต่อปัญหาขององค์การ

3. การออกแบบโครงการฝึกอบรม

การวางแผนว่าจะฝึกอบรมอะไร เมื่อไร และให้ใครนั้น จะต้องเขียนเป็นโครงการอย่างละเอียด เพื่อเป็นแนวทางในการปฏิบัติ

4. การดำเนินการฝึกอบรม

การดำเนินการฝึกอบรมเป็นการนำโครงการที่ได้รับอนุมัติแล้วมาดำเนินการฝึกอบรมซึ่งแบ่งเป็น

3 ระยะ คือ ระยะเตรียมการ ระยะฝึกอบรม และระยะหลังการฝึกอบรม

5. การประเมินผลการฝึกอบรม

การประเมินผลการฝึกอบรม เป็นการวัดและประเมินผลว่าการอบรมเป็นไปตามที่กำหนดไว้บรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่ เพียงใด มีปัญหาอุปสรรคอะไรบ้าง การประเมินอาจใช้การวัดหลายๆ วิธี อาจประเมินครั้งเดียวเมื่อสิ้นสุดการฝึกอบรม หรือประเมินครั้งระยะเวลาของการฝึกอบรมและเมื่อสิ้นสุดการฝึกอบรม รวมเป็น 2 ครั้ง หรือติดตามประเมินผลเมื่อผู้เข้ารับการฝึกอบรมกลับไปปฏิบัติงานแล้ว 6 เดือนถึง 1 ปี รวมเป็น 3 ครั้ง แล้วแต่ความเหมาะสมและความต้องการ

เพ็ชร ฐปะวิเชตร์ (2554: 25-29) กล่าวว่า กระบวนการในการฝึกอบรมมี 7 ขั้นตอนดังนี้

1. การวิเคราะห์หาความจำเป็นในการฝึกอบรม

การวิเคราะห์หาความจำเป็นในการฝึกอบรม เพื่อให้การฝึกอบรมนั้นสอดคล้องกับความต้องการของผู้เข้ารับการฝึกอบรม

2. การวางแผนการฝึกอบรม

การวางแผนในการจัดฝึกอบรมต้องมีการประสานงานกับทุกฝ่ายในองค์กรเพื่อให้เกิดการทำงานร่วมกันตั้งแต่เริ่มต้น

3. การกำหนดวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม

การกำหนดวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมเปรียบเสมือนทิศทางสำหรับการออกแบบและประเมินผลโครงการฝึกอบรม และออกแบบประเมินผลโครงการฝึกอบรม วัตถุประสงค์ของโครงการฝึกอบรม นิยมเขียนเป็นวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม เพื่อต้องการให้มีผู้เข้ารับการฝึกอบรมเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งหลังการเข้ารับการฝึกอบรมแล้ว

4. การออกแบบโครงการฝึกอบรม

เป็นการออกแบบว่าจะจัดโครงการฝึกอบรมแบบใดภายใต้งบประมาณที่มีอยู่โดยที่รูปแบบการฝึกอบรม อาจเป็นการบรรยาย การอภิปราย การประชุมเชิงปฏิบัติการ การทำกิจกรรมกลุ่ม ฯลฯ โดยมีการกำหนดวัน เวลา สถานที่ ของการฝึกอบรม การคัดเลือกบุคลากรเข้ารับการฝึกอบรม การหาวิทยากร การประสานงานกับฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนการวางแผนประเมินผลโครงการฝึกอบรม

5. การกำหนดผู้ร่วมรับผิดชอบการฝึกอบรมภายในองค์กร

การจัดฝึกอบรมในองค์กร โดยปกติจะเป็นหน้าที่ของฝ่ายฝึกอบรมหรือฝ่ายบุคคล เป็นผู้รับผิดชอบโดยตรง มีการแบ่งหน้าที่ความรับผิดชอบเป็นฝ่ายต่าง ๆ และทำหน้าที่ประสานงานกับฝ่ายอื่น ๆ เพื่อให้เกิดความร่วมมือในการปฏิบัติงาน

6. การดำเนินการฝึกอบรม

การดำเนินการฝึกอบรมเป็นการดำเนินการตามแผนที่วางไว้ในระหว่างดำเนินการอาจมีปัญหาอุปสรรค ผู้จัดการฝึกอบรมจะต้องเฝ้าระวังการแก้ไขปัญหา มีไหวพริบและมีการแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ

7. การประเมินผลการจัดฝึกอบรม

การประเมินผลการฝึกอบรม เป็นการรวบรวมข้อมูลจากผู้เข้าร่วมการฝึกอบรม วิทยากรและผู้จัดการ มักมีการวางแผนให้ใช้เวลาอย่างน้อยก่อนฝึกอบรมประมาณ 30 นาที ด้วยการแจกแบบสอบถาม เพื่อประเมินการฝึกอบรมทั้งหมด

สรุปได้ว่า กระบวนการฝึกอบรม อาจมีการจำแนกรายละเอียดแตกต่างกัน แต่โดยสรุปกระบวนการฝึกอบรมมี 4 ขั้นตอน คือ 1) การหาความจำเป็นในการฝึกอบรม 2) การจัดทำหลักสูตรและโครงการฝึกอบรม 3) การดำเนินการฝึกอบรม และ 4) การประเมินผลและติดตามผลการฝึกอบรม

7.4 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring)

การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) เป็นการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน โดยใช้เครือข่ายพี่เลี้ยง (Mentor) ซึ่งสาระของแนวคิดการเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) สรุปได้ดังนี้

ความหมายของการเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring)

สุเดียนเพ็ญ คงละจันท์ และคนอื่น (2550: 7) กล่าวว่า การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) หมายถึง การให้คำปรึกษาและแนะนำช่วยเหลือผู้ปฏิบัติงานในองค์กรให้พัฒนาศักยภาพในการปฏิบัติงานในวิชาชีพให้สูงขึ้น โดยผู้ทำหน้าที่พี่เลี้ยงเป็นผู้ที่มีความรู้และประสบการณ์ในสายวิชาชีพและเป็นแบบอย่างในการปฏิบัติงานแก่ผู้ปฏิบัติงานได้ พี่เลี้ยง (Mentor) เป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถเป็นที่ยอมรับที่สามารถให้คำปรึกษาและแนะนำช่วยเหลือผู้ปฏิบัติงานให้พัฒนาศักยภาพสูงขึ้น ในองค์กรสถานศึกษาครูพี่เลี้ยง Mentor จะทำหน้าที่ดูแลครูครูที่ได้รับการดูแลจากพี่เลี้ยง เรียกว่า Mentee

แม็กกินสัน และคลัทเทอร์บัค (McKimm; Jollie; & Hatter. 2007: Online ; citing Megginson; & Clutterbuck. 1995: 13) กล่าวว่า การเป็นพี่เลี้ยง หมายถึง การจัดให้มีการให้คำปรึกษาและแนะนำช่วยเหลือผู้ปฏิบัติงานในองค์กร เป็นการให้ความช่วยเหลือผู้มีประสบการณ์น้อยกว่าในการเปลี่ยนแปลงความรู้ ความคิด หรือทักษะการปฏิบัติงาน

แม็คคิม; จอลลี่; และฮัทเตอร์ (McKimm; Jollie; & Hatter. 2007: Online) กล่าวว่า การเป็นพี่เลี้ยง หมายถึง การสนับสนุนบุคคลรูปแบบหนึ่ง ซึ่งอาจจะเป็นการสนับสนุนรายบุคคลจากเพื่อนร่วมงาน

ผู้จัดการสายงาน ครู / อาจารย์ที่ปรึกษา และการสนับสนุนรายกลุ่ม เช่น จากกลุ่มการเรียนรู้ หรือทีมงาน เพื่อน หรือพ่อแม่

สรุปได้ว่า การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) หมายถึง การให้คำปรึกษาแนะนำช่วยเหลือ ผู้ปฏิบัติงานในองค์กร ให้สามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยผู้มีความรู้หรือประสบการณ์สูงจะเป็นพี่เลี้ยงให้คำปรึกษา แนะนำแก่ผู้มีความรู้หรือประสบการณ์น้อยกว่า

ลักษณะและบทบาทหน้าที่ของพี่เลี้ยง (Mentor)

ลักษณะของพี่เลี้ยง (Mentor) ที่ดี ควรมีลักษณะ ดังนี้ (Simmons. 1998: 45-50)

1. มีความสัมพันธ์ที่ดี (Interpersonal skills)
2. การมีอิทธิพลเหนือผู้อื่น (Influence skills)
3. การตระหนักถึงผลสำเร็จในการทำงานของผู้อื่น (Recognized other's accomplishment)
4. การมีทักษะของการบังคับบัญชาที่ดี (Supervisory skills)
5. ความรู้ในสายวิชาชีพหรือสายงานของตน (Technical knowledge)
6. ความเป็นแบบอย่างมืออาชีพ (Professional role model)
7. มีจิตสาธารณะ (Voluntary servants)
8. มีความสามารถในการสื่อสารที่ดี (Good communication)
9. เป็นผู้ประสานงานที่ชาญฉลาด (Astute diplomats)
10. เป็นผู้มีความมั่นใจในตนเอง (Self-reliant individuals)

บทบาทหน้าที่ของพี่เลี้ยง (Mentor)

ในองค์กรแห่งการเรียนรู้ ซึ่งทุกคนต้องเรียนรู้ไปพร้อมกันเป็นทีมนั้น การนำ Mentoring แบบกลุ่ม มาใช้ในการพัฒนาบุคคลในองค์กร จะมีความเหมาะสมอย่างยิ่งโดย Mentoring หรือ Learning Leader จะมีบทบาทหน้าที่ ดังนี้ (สุเดียนเพ็ญ คงคะจันทร์ และคนอื่นๆ. 2550: 9; Sweeny. 2008: 11)

1. Guide เป็นผู้คอยชี้ช่องทางแก่กลุ่ม Mentee และคอยเตือนให้ระมัดระวังจุดอันตราย แต่จะไม่ใช่ผู้ตัดสินใจเลือกทางให้ จะช่วยให้กลุ่มมองเห็นภาพขององค์กรในอนาคต เพื่อกลุ่มย้อนไปดูว่าการที่เขาก้าวหน้าในงานขึ้นมาจนอยู่ในตำแหน่งปัจจุบัน เขาได้ใช้ทักษะ วิธีการและพฤติกรรมที่ดี หรือไม่ตัวอย่างไรบ้าง นอกจากนี้ยังคอยตั้งคำถามที่กระตุ้นให้กลุ่มหาคำตอบซึ่งจะทำให้กลุ่มสามารถ มองเห็นกลยุทธ์และเทคนิคใหม่ ๆ ที่จะนำไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆ ได้ การเรียนรู้ Mentee ไม่ได้เรียนรู้ จากประสบการณ์ของตนเองเท่านั้น แต่จะเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Mentee อื่นๆ ในกลุ่มด้วย

2. Ally เป็นพันธมิตรที่คอยให้ข้อมูลแก่ Mentee แต่ละคนในกลุ่มว่า บุคคลนอกกลุ่มเขามองจุดอ่อน จุดแข็งของ Mentee แต่ละคนอย่างไร หาก Mentee เล่าถึงปัญหาของตนเองก็จะฟังอย่างตั้งใจ เห็นอกเห็นใจแล้วให้ข้อมูลความเห็นทั้งทางดีและทางไม่ดีอย่างตรงไปตรงมาและเป็นมิตร

3. Catalyst เป็นผู้กระตุ้นให้กลุ่มมองภาพวิสัยทัศน์ขององค์กรและอนาคตของตนเองชี้ให้เห็นว่าในอนาคตจะมีอะไรที่เป็นไปได้เกิดขึ้นบ้าง แทนการคาดการณ์ การมองภาพในอนาคตนั้นให้มองออกไปนอกแฉพาะการทำงานของแต่ละคนด้วย

4. Savvy Insider Mentor เป็นผู้ซึ่งอยู่ในหน่วยงานมานาน พอจะรู้ว่าจะงานต่างๆ ในหน่วยงานประสบความสำเร็จได้อย่างไร รู้ล่วงหน้าว่าหาก Mentee ในกลุ่มแต่ละคนจะก้าวหน้า บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ จะต้องเดินทางไปทางไหน จะเป็นผู้ทำหน้าที่เชื่อมโยง Mentee กับบุคคลอื่นในองค์กรที่สามารถ ช่วยเหลือ Mentee เกิดการเรียนรู้ได้

5. Advocate ในขณะที่กลุ่มเกิดการเรียนรู้ขึ้น สมาชิกจะเริ่มมองเห็นว่าตนเองสามารถ ผลักดันความสำเร็จก้าวหน้าและพัฒนาแผนความก้าวหน้าได้ด้วยตนเอง Mentor จะทำหน้าที่ช่วยให้ Mentee ได้มีโอกาสแสดงความสามารถให้เห็นเป็นที่ประจักษ์แก่ผู้บังคับบัญชา (Visibility) เช่น เมื่อ Mentee เสนอโครงการปฏิบัติงานที่เห็นว่าดี ก็พยายามผลักดันให้โครงการนั้นได้รับอนุมัติให้ ดำเนินการได้ เพื่อ Mentee จะได้มีโอกาสแสดงความรู้ความสามารถ

รูปแบบของการเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring)

การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) ได้เริ่มมีขึ้นเมื่อประมาณ 20 ปีที่แล้ว มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาบุคคลให้มีความสามารถสูงและใช้ในการพัฒนาหญิงให้สามารถก้าวสู่การเป็นผู้บริหารได้เท่าเทียมกับชาย แนวคิดนี้ยังคงอยู่ต่อมาจนถึงปัจจุบัน แต่ในสมัยก่อนรูปแบบของการเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) จะเป็นแบบคู่ คือ จับคู่กันระหว่าง Mentor 1 คน กับ Mentee 1 คน หรือ 2 คน ซึ่งปัจจุบันมีผู้เห็นว่าแบบคู่มีข้อจำกัดหลายประการ เช่น หาก Mentor ได้ไม่เพียงพอกับจำนวน Mentee เพราะ Mentor หายากและการที่ Mentee เรียนรู้จาก Mentor เพียงคนเดียวนั้นไม่เพียงพอ เนื่องจากการพัฒนาบุคคลนั้นต้องอาศัยเครือข่ายของกลุ่มคนที่มีความรู้ประสบการณ์ และแนวคิดที่แตกต่างกันออกไป ซึ่งรวมถึงเครือข่ายในกลุ่มเพื่อนร่วมงานด้วย ปัจจุบันจึงได้มีแนวความคิดการเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) แบบกลุ่ม คือ Mentor 1 คน ต่อ Mentee 4-6 คน ไม่ว่าจะเป็นแบบใดก็ตาม การคัดเลือก Mentor จะเลือกจากผู้ที่มีระดับตำแหน่งสูงกว่า Mentee มีประสบการณ์สูง ประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงาน และสมควรใจจะเป็น Mentor ส่วนการคัดเลือก Mentee ก็จะเลือกจากผู้มีความรู้ความสามารถ มีศักยภาพและโอกาสที่จะเลื่อนระดับตำแหน่งสูงขึ้นไปเป็นผู้บริหาร Mentor และ Mentee จะร่วมกันทำ Mentoring โดยการพบปะ ประชุม ปรึกษาหารือกันเป็นระยะ ๆ ปกติโครงการนี้จะกระทำต่อเนื่องเป็นเวลา 1-2 ปี (สุเดือนเพ็ญ คงคะจันทร์ และคนอื่นๆ. 2550: 10-11; Lam. 2010: Online)

การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) แบบกลุ่มนี้ Mentor จะเป็นผู้นำให้เกิดการเรียนรู้ (Learning Leader) กลุ่มจะมีการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด กำหนดประเด็นการพัฒนา ให้คำแนะนำกันเป็นกลุ่ม วิธีนี้จะเป็นการพัฒนาทักษะการทำงานเป็นทีมด้วย Mentoring จะกลายเป็นกลุ่มแห่งการเรียนรู้ (Learning group) ซึ่งคล้ายกับการเรียนรู้เป็นทีม (Learning team) ในองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning organization) ของ Peter M.Senge ที่กล่าวว่า เมื่อทีมเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริงแล้ว ผลลัพธ์ที่ได้ไม่เพียงก่อให้เกิดผลงานที่ดีขึ้นเท่านั้น

แต่สมาชิกแต่ละคนในที่นี้ก็เจริญก้าวหน้าเร็วขึ้นด้วย ในกลุ่มแห่งการเรียนรู้ Mentee ซึ่งเป็นสมาชิกของกลุ่มที่มีโอกาสเรียนรู้จากเพื่อนสมาชิกด้วยกันและจาก Mentor ด้วย(สุเดียนเพ็ญ คงคะจันทร์;และคนอื่นๆ. 2550: 11)

แนวคิดเกี่ยวกับกลุ่มเรียนรู้นั้นกำหนดให้ความรับผิดชอบในการนำและก่อให้เกิดการเรียนรู้กระจายไปยังสมาชิกทุกคน รวมทั้ง Mentor ด้วย แบบกลุ่มนี้จะถือได้ว่า Mentor หรือ Learning leader เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มมากกว่าจะเป็นคนนอก แต่โดยที่ Mentor เป็นผู้ที่มีประสบการณ์และความรู้ที่จะแบ่งปันได้มากกว่า Mentor จึงทำหน้าที่เป็นผู้นำของกลุ่มการเรียนรู้ โดยช่วยให้กลุ่มเข้าใจองค์กร ให้แนวทางแก่กลุ่มเพื่อสามารถวิเคราะห์ประสบการณ์ของตนเอง และช่วยให้กลุ่มกำหนดทิศทางของการพัฒนากระบวนการนี้จะช่วยให้ Mentee เรียนรู้ประสบการณ์และความรู้จาก Mentor ซึ่งมีกระบวนการที่แตกต่างจากตน Mentor จะช่วยให้กลุ่มประสบความสำเร็จโดย

1. ช่วยให้ผู้กลุ่มกำหนดประเด็นในการประชุมพบปะกัน
2. ให้คำแนะนำหัวข้ออภิปราย และโครงการที่จะช่วยให้กลุ่มเรียนรู้เพิ่มขึ้น
3. กระตุ้นให้ผู้กลุ่มแสดงความคิดเห็น
4. ให้คำปรึกษาเมื่อกลุ่มต้องการ
5. สนับสนุนโดยเชื่อมความสัมพันธ์ของบุคคลในกลุ่มกับบุคคลอื่นในองค์กร
6. ให้ข้อมูลย้อนกลับแก่สมาชิกในกลุ่มเป็นรายบุคคล

ประโยชน์ของการเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring)

การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) มีประโยชน์ต่อองค์กร (Organisations) ครูพี่เลี้ยง (Mentor) และครูที่ได้รับการดูแลจากพี่เลี้ยง (Mentee) ดังนี้ (McKimm; Jollie; & Hatter. 2007: Online)

ตาราง 4 ประโยชน์ของการเป็นพี่เลี้ยง

ประโยชน์ต่อองค์กร (Organisations)	ประโยชน์ต่อครูพี่เลี้ยง (Mentor)	ประโยชน์ต่อครูที่ได้รับการดูแลจากพี่เลี้ยง (Mentee)
1. เป็นการขยายทักษะและความสามารถของบุคคลที่สอดคล้องกับเป้าหมายขององค์กร	1. เพิ่มความตระหนักของช่องว่างการเรียนรู้ของตนเอง	1. พัฒนาการเรียนรู้และทักษะในการวิเคราะห์
2. เพิ่มขวัญกำลังใจและความพึงพอใจในการทำงาน	2. พัฒนาความสามารถในการให้และการรับคำวิจารณ์	2. พัฒนาความรู้ขององค์กรอย่างมืออาชีพ
3. ลดช่องว่างการศึกษา / ช่องว่างในการให้บริการ	3. พัฒนาความรู้อย่างมืออาชีพ	3. พัฒนาการปฏิบัติงานของตนเอง
	4. เกิดการสร้างเครือข่าย	4. ทำให้เกิดความมั่นใจในการปฏิบัติงาน

ตาราง 4 (ต่อ)

ประโยชน์ต่อองค์กร (Organisations)	ประโยชน์ต่อครูพี่เลี้ยง (Mentor)	ประโยชน์ต่อครูที่ได้รับการดูแลจากพี่เลี้ยง (Mentee)
4. ลดค่าใช้จ่ายในการพัฒนาบุคคลจากหน่วยงานภายนอก	5. พัฒนาความเป็นผู้นำขององค์กรและทักษะในการสื่อสาร	5. พัฒนาความสามารถในการยอมรับคำวิจารณ์
5. พัฒนาลักษณะนิสัยความไว้วางใจและการเก็บความลับ	6. พัฒนาความสามารถที่ท้าทาย	6. รองรับการเปลี่ยนผ่าน
6. ทำให้ผู้บริหารระดับสูงมีมุมมองที่	7. เพิ่มความพึงพอใจในการทำงาน	7. ช่วยให้มีการพัฒนาวิชาชีพ
ขององค์กรกว้างขวางขึ้น	8. เปิดโอกาสในการถ่ายทอด	8. เพิ่มความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน
7. ใช้ในการวางแผนงานให้ประสบความสำเร็จ	ความรู้และประสบการณ์ต่าง ๆ	9. เปิดโอกาสให้มีการปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ
8. ช่วยให้องค์กรบรรลุพันธกิจ / วิสัยทัศน์	อาชีพ	10. ส่งเสริมการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง
9. ปรับปรุงการทำงานเป็นทีมและความร่วมมือ		

7.5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing)

การแลกเปลี่ยนเรียนรู้เป็นส่วนหนึ่งของการจัดการความรู้ ซึ่งสถาบันส่งเสริมการจัดการความรู้เพื่อสังคม (สคส.) ได้เปรียบเทียบการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เป็นส่วนกลางลำตัวของโมเดลปลาที่เป็นการจัดการความรู้ ซึ่งความรู้ อาจแบ่งได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ๆ คือ (มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์. 2557: ออนไลน์)

1. ความรู้เด่นชัด (Explicit knowledge) เป็นความรู้ที่อยู่ในรูปแบบที่เป็นเอกสารหรือวิชาการอยู่ในตำรา คู่มือปฏิบัติงาน แผนปฏิบัติงาน กฎ ระเบียบ

2. ความรู้ซ่อนเร้น (Tacit knowledge) เป็นความรู้ที่ฝังอยู่ในตัวคน เป็นประสบการณ์ที่สั่งสมมา ยาวนาน หรืออาจจะเป็นพรสวรรค์ สัญชาตญาณ ความคิดริเริ่ม

การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เป็นการจัดเวทีเพื่อให้มีการแบ่งปันความรู้ในตัวผู้ปฏิบัติ ทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน อันนำไปสู่การสร้างความรู้ใหม่ที่แต่ละคนสามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติงานได้ต่อไป

หลักการสำคัญในการจัดเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้ มีดังนี้

1. การเล่าเรื่อง (Story telling) : เล่าเรื่องที่แท้จริง โดยพูดถึงความสำเร็จที่เกิดขึ้น
2. การฟังอย่างลึกซึ้ง (Deep listening) : เป็นการฟังอย่างมีสติ ฟังอย่างปราศจากอคติ ฟังด้วยเจตนาอันบริสุทธิ์ ปราศจากการประเมินค่าหรือตีความขณะฟัง ฟังตั้งแต่ต้นจนจบ ฟังด้วยท่าทีเคารพต่อผู้พูดอย่างจริงใจ

3. การสะท้อน (Reflection) : เป็นสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้ สะท้อนอารมณ์ความรู้สึกของตัวเองขณะได้ฟังเรื่องเล่า รวมถึงสะท้อนอารมณ์ความรู้สึก คุณลักษณะของผู้เล่า

4. การแลกเปลี่ยน (Sharing) : เป็นการแลกเปลี่ยนเรื่องเล่าของตนเองที่เคยมีประสบการณ์ในประเด็นเดียวกัน

ซึ่งพบว่า หากมีครบทั้ง 4 หลักการแล้ว ผู้ที่เข้าร่วมวงแลกเปลี่ยนเรียนรู้ จะได้รับความรู้ ได้ไม่ตรีซึ่งกันและกัน รวมไปถึงการได้กำลังใจ แรงบันดาลใจ

วิธีการและขั้นตอนการจัดแลกเปลี่ยนเรียนรู้

1. กำหนดหัวข้อ หรือประเด็นเป้าหมายของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้
2. คัดเลือกผู้เข้าร่วมกระบวนการ จำนวนไม่ควรเกิน 10-12 คน ผู้เข้าร่วมกระบวนการต้องเป็นผู้มีประสบการณ์ เป็นผู้ปฏิบัติจริงในประเด็นที่นำมาใช้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ในครั้งนั้น ๆ
3. จัดกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และบันทึกข้อมูล
4. นำข้อมูลที่ได้มาประมวลและร้อยเรียง

กิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

ในการจัดการความรู้ ประกอบด้วยกระบวนการหลักๆ ได้แก่ การค้นหาความรู้ การสร้างและแสวงหาความรู้ การจัดการความรู้ให้เป็นระบบ การประมวลและกลั่นกรองความรู้ การเข้าถึงความรู้ การแบ่งปันแลกเปลี่ยนความรู้ และการเรียนรู้ และเพื่อให้เกิดการนำความรู้ไปใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อองค์กร จึงมีการใช้เครื่องมือหลากหลายประเภทในการถ่ายทอดและแลกเปลี่ยนความรู้ รวมทั้งการช่วยให้ผู้ต้องการใช้ข้อมูลสามารถเข้าถึงข้อมูลได้โดยสะดวก เพื่อที่จะส่งเสริมให้การจัดการความรู้ในองค์กรมีประสิทธิภาพและบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้มีหลากหลายประเภททั้งที่เหมาะสมกับความรู้ที่เป็นประเภทความรู้ที่ชัดแจ้ง (Explicit knowledge) และความรู้ที่ฝังอยู่ในคน (Tacit knowledge) กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่เหมาะสมกับความรู้ที่เป็นประเภทความรู้ที่ชัดแจ้ง (Explicit knowledge) และความรู้ที่ฝังอยู่ในคน (Tacit knowledge) ดังต่อไปนี้ (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาระบบราชการและสถาบันเพิ่มผลผลิตแห่งชาติ. 2549: 6-9)

กิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่เหมาะสมกับความรู้ประเภท Explicit knowledge

1. การจัดเก็บความรู้และวิธีปฏิบัติที่เป็นเลิศในรูปแบบของเอกสาร
- เป็นการจัดเก็บความรู้หรือข้อมูลขององค์กรในรูปแบบง่ายๆ เพื่อความสะดวกในการค้นหาและนำไปใช้ เช่น งานวิจัย ผลการสำรวจ ผลงานประจำปี ข้อมูลทางการตลาด เป็นต้น นอกจากนั้นแล้วองค์กรควรมีการจัดทำฐานความรู้ของวิธีปฏิบัติที่เป็นเลิศเพื่อให้ผู้สนใจสามารถเข้ามาเรียนรู้ได้ ซึ่งการรวบรวมวิธีปฏิบัติที่เป็นเลิศอาจได้จากการทำการเทียบเคียง (Benchmarking) ซึ่งเป็นการเรียนรู้จากผู้ที่ทำได้ดีที่สุดทั้งภายในและภายนอกองค์กร

2. การใช้เทคนิคการเล่าเรื่อง (Story telling)

การใช้เทคนิคการเล่าเรื่องนี้เป็นวิธีการเผยแพร่สิ่งที่เราได้เรียนรู้มาให้แก่ผู้อื่น โดยต้องสร้างความสมดุลระหว่างความน่าสนใจในการบรรยายเรื่องและเนื้อหาที่ต้องการสื่อ เช่น การใช้เทคนิคการเล่าเรื่องในประเด็นเกี่ยวกับนวัตกรรมขององค์กร โดยการนำเรื่องที่ประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวมาผูกเป็นเรื่องราวให้น่าสนใจและเผยแพร่ในองค์กร ทำให้เกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของผู้อื่นและกระตุ้นให้เกิดการแลกเปลี่ยนข้อมูลความรู้ที่มีระหว่างกันได้

3. สมุดหน้าเหลือง (Yellow pages)

แนวคิดนี้จะเหมือนกับสมุดโทรศัพท์หน้าเหลืองที่เราคุ้นเคยกัน แต่แทนที่เนื้อหาในสมุดจะบันทึกรายละเอียดของคนหรือสถานประกอบการต่างๆ สมุดหน้าเหลืองสำหรับการจัดการความรู้จะบันทึกแหล่งที่มาของความรู้ ประเภทของความรู้ และผู้เชี่ยวชาญในแต่ละด้านขององค์กร รวมถึงข้อมูลส่วนบุคคลที่สำคัญๆ เช่น ผลงานที่ผ่านมาและเรื่องที่เชี่ยวชาญเฉพาะทาง สมุดหน้าเหลืองในลักษณะนี้จะช่วยสร้างความเชื่อมโยงระหว่างคนที่ต้องการใช้ข้อมูลกับแหล่งข้อมูลที่มี เพื่อทำให้คนในองค์กรรู้ว่าข้อมูลอยู่ที่ใดและจะสามารถเข้าถึงข้อมูลนั้นๆ ได้อย่างไร สำหรับการบันทึกข้อมูลต่างๆ ในสมุดหน้าเหลืองนั้นสามารถทำได้ทั้งในรูปแบบเอกสารที่เป็นลายลักษณ์อักษรหรือผ่านระบบอิเล็กทรอนิกส์ก็ได้ ทั้งนี้สมุดหน้าเหลืองไม่จำเป็นต้องผูกติดกับเฉพาะบุคคลในองค์กรเท่านั้น แต่ยังสามารถเชื่อมโยงกับข้อมูลภายนอกผ่านระบบเว็บไซต์ต่างๆ ได้ด้วย

4. ฐานความรู้ (Knowledge bases)

เป็นการเก็บข้อมูลความรู้ต่างๆ ที่องค์กรมีไว้ในระบบฐานข้อมูลและให้ผู้ต้องการใช้ค้นหาข้อมูลความรู้ผ่านระบบเทคโนโลยีสารสนเทศ ทำให้สามารถเข้าถึงข้อมูลได้ตลอดเวลาผ่านระบบอินเทอร์เน็ต อินทราเน็ต หรือระบบอื่น ๆ ได้อย่างสะดวกรวดเร็วและถูกต้อง ทั้งนี้ในการทำฐานความรู้ (Knowledge bases) ควรคำนึงถึงความพร้อมของโครงสร้างพื้นฐานเพื่อสนับสนุนระบบเทคโนโลยีสารสนเทศด้วย

กิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่เหมาะสมกับความรู้ประเภท Tacit knowledge

1. การจัดตั้งทีมข้ามสายงาน (Cross-functional team)

เป็นการจัดตั้งทีมเพื่อมาทำงานร่วมกันในเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่กำหนดขึ้นภายใต้ความเชื่อที่ว่าการทำงานในแต่ละเรื่องต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญจากหลายๆ ด้าน มาแลกเปลี่ยนประสบการณ์และทำงานร่วมกันจึงจะประสบความสำเร็จ การแลกเปลี่ยนหรือถ่ายทอดความรู้ระหว่างทีมจะทำให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างกันมากขึ้น ซึ่งในการแลกเปลี่ยนหรือถ่ายทอดความรู้ระหว่างกันนั้น หัวหน้าทีมควรมีการสร้างบรรยากาศที่ดีเพื่อช่วยให้มีความคุ้นเคยระหว่างกัน ทำให้ทุกคนเข้าใจและมุ่งไปสู่วัตถุประสงค์เดียวกัน สร้างความเชื่อมั่นและไว้วางใจต่อกัน และสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งคือ ควรมีการจัดบันทึกหรือรวบรวมความรู้ที่เกิดขึ้นในระหว่างที่มีการพบปะแลกเปลี่ยนความรู้ระหว่างกันไว้ด้วย

2. กิจกรรมกลุ่มคุณภาพและนวัตกรรม (Innovation & quality circles : IQCs)

กิจกรรมกลุ่มคุณภาพและนวัตกรรม (Innovation & quality circles : IQCs) เป็นกลุ่มที่พัฒนามาจากกลุ่ม QCs (Quality circles) ซึ่งสมาชิกของกลุ่มจะมาจากต่างหน่วยงานหรือต่างระดับในองค์กรหรืออาจจะ

มาจากต่างองค์กรก็ได้ กลุ่ม IQCs จะรวมตัวกันเพื่อค้นหาวิธีการที่ช่วยให้องค์กรบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ หรือเพื่อปรับปรุงกระบวนการทำงานต่างๆ การทำกลุ่ม IQCs นี้จะเป็นการระดมสมองเพื่อกำหนดแนวคิดต่าง ๆ ที่หลากหลายในการพัฒนาองค์กรตามหัวข้อเรื่องที่ตั้งไว้และค้นหาทางเลือกที่ดีที่สุดช่วยแก้ปัญหาในการทำงานของหน่วยงานหรือองค์กร ซึ่งในการพบปะแลกเปลี่ยนความรู้กันต้องมีการจัดบันทึกข้อมูลหรือความรู้ที่เกิดขึ้นรวมทั้งปัญหาและความสำเร็จที่เกิดขึ้นไว้ด้วย เมื่อเปรียบเทียบ IQCs กับทีมข้ามสายงานแล้วจะมีความแตกต่างในเรื่องของสมาชิกกลุ่มที่สามารถร่วมกันได้จากทั้งภายในและภายนอกองค์กร ในขณะที่สมาชิกทีมข้ามสายงานจะมีเฉพาะคนในองค์กรเท่านั้น และเนื้อเรื่องของการทำทีมข้ามสายงานจะเป็นเรื่องที่เฉพาะเจาะจงมากกว่า แต่อย่างไรก็ตามทั้งสองวิธีต่างก็เป็นเทคนิคในการทำให้คนมาพบปะและแลกเปลี่ยนความรู้ระหว่างกันเพื่อช่วยพัฒนาและปรับปรุงองค์กร

3. ชุมชนนักปฏิบัติ (Communities of practice : CoP)

ชุมชนนักปฏิบัติ (CoP) เป็นกลุ่มคนที่มีรวมตัวกันอย่างไม่เป็นทางการ มีวัตถุประสงค์เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้และสร้างองค์ความรู้ใหม่ๆ เพื่อช่วยให้การทำงานมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลที่ดีขึ้น ส่วนใหญ่การรวมตัวกันในลักษณะนี้มักจะมีคนมาจากคนที่อยู่ในกลุ่มงานเดียวกันหรือมีความสนใจในเรื่องใดเรื่องหนึ่งร่วมกัน ซึ่งความไว้วางใจและความเชื่อมั่นในการแลกเปลี่ยนข้อมูลความรู้ระหว่างกันจะเป็นสิ่งที่สำคัญ โดย CoP จะมีความแตกต่างจากการจัดตั้งทีมงานเนื่องจากการรวมกันอย่างสมัครใจ เป็นการเชื่อมโยงสมาชิกเข้าด้วยกันโดยกิจกรรมทางสังคม ไม่ได้มีการมอบหมายงานเฉพาะหรือเป็นโครงการ แต่จะเลือกทำในหัวข้อเรื่องที่สนใจร่วมกันเท่านั้น การทำ CoP จะมีระยะเวลาในการเริ่มต้นและสิ้นสุด โดยหากสมาชิกในกลุ่มหมดความสนใจหรือบรรลุวัตถุประสงค์ร่วมกันแล้ว กลุ่ม CoP ก็อาจจะมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้น เช่น เปลี่ยนหัวข้อของกลุ่มหรือมีการจัดตั้งกลุ่ม CoP ใหม่ๆ ขึ้นมา ทั้งนี้ระหว่างที่อยู่ร่วมกันควรมีการบันทึกสิ่งที่เรียนรู้ระหว่างกัน เพื่อนำไปใช้ให้เกิดประโยชน์ด้วย อย่างไรก็ตามแม้ CoP จะเกิดขึ้นโดยการรวมตัวของสมาชิกที่สนใจร่วมกันและจัดการกันเองแต่ก็ต้องการกำหนดบทบาทที่ชัดเจนเพื่อให้การทำงานยังยืนในระดับหนึ่ง เช่น ควรมีการยกย่องชมเชยและให้การยอมรับกลุ่ม CoP จากผู้บริหารขององค์กร ควรช่วยสนับสนุนให้การสื่อสารระหว่างสมาชิก CoP เป็นไปอย่างสะดวก รวดเร็ว พยายามชักจูงหรือทำให้สมาชิกเห็นประโยชน์ในการพบปะแลกเปลี่ยนความรู้ระหว่างกัน ให้แรงจูงใจหรือรางวัลสำหรับสมาชิกที่ให้ความร่วมมือและแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อเป็นตัวอย่างแก่คนอื่น ๆ ต่อไป รวมทั้งควรส่งเสริมให้ CoP มีการเติบโตและขยายตัว

4. ระบบพี่เลี้ยง (Mentoring system)

ระบบพี่เลี้ยงเป็นวิธีการถ่ายทอดความรู้แบบตัวต่อตัว จากผู้ที่มีความรู้และประสบการณ์มากกว่าไปยังบุคลากรรุ่นใหม่ หรือผู้ที่มีความรู้และประสบการณ์น้อยกว่า ซึ่งระบบพี่เลี้ยงเป็นวิธีการหนึ่งในการสอนงานและให้คำแนะนำอย่างใกล้ชิด ผู้ที่เป็นพี่เลี้ยงมักจะมีตำแหน่งและอาวุโสกว่า ซึ่งอาจอยู่ในหน่วยงานเดียวกันหรือต่างหน่วยงานก็ได้ โดยทั่วไประบบพี่เลี้ยงจะใช้เวลาค่อนข้างนาน เพราะทั้งสองฝ่ายจะต้องสร้างความคุ้นเคย ความสัมพันธ์และความเข้าใจกัน ผู้ที่เป็นพี่เลี้ยงนอกจากจะให้คำปรึกษาในด้านการงานแล้ว ยังเป็นที่ปรึกษาใน

เวลามีปัญหาหรือสับสน ที่สำคัญที่เสี่ยงจะต้องเป็นตัวอย่างที่ดีในเรื่องพฤติกรรม จริยธรรม และการทำงานให้สอดคล้องกับความต้องการขององค์กร

5. การสลับเปลี่ยนงาน (Job rotation) และการยืมตัวบุคลากรมาช่วยงาน (Secondment)

การสลับเปลี่ยนงานเป็นการย้ายบุคลากรไปทำงานในหน่วยงานต่างๆ ซึ่งอาจอยู่ภายในสายงานเดียวกันหรือข้ามสายงานเป็นระยะๆ เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการกระตุ้นให้เกิดการแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ของทั้งสองฝ่าย ทำให้ผู้ถูกย้ายเกิดการพัฒนทักษะที่หลากหลายมากขึ้น สำหรับการยืมตัวบุคลากรมาทำงานชั่วคราวนั้นเป็นการย้ายบุคลากรระดับบริหารหรือบุคลากรที่มีความสามารถสูงไปช่วยทำงานในหน่วยงานข้ามสายงานหรือในหน่วยงาน เพื่อให้ผู้ถูกยืมตัว ถ่ายทอดความความรู้และประสบการณ์ของตนเองให้หน่วยงาน เป็นการกระจายความรู้ที่ได้ผลในระยะสั้น ในขณะที่เดียวกันผู้ถูกยืมตัวก็ได้เรียนรู้จากบุคลากรในหน่วยงานอื่น ซึ่งสามารถนำมาพัฒนางานของตนเองหรือสร้างความรู้ใหม่ๆ ได้

6. เวทีสำหรับการแลกเปลี่ยนความรู้ (Knowledge forum)

การจัดการประชุมหรือกิจกรรมอย่างเป็นทางการลักษณะอย่างสม่ำเสมอ เพื่อเป็นเวทีให้บุคลากรในองค์กรมีโอกาสพบปะพูดคุยกัน เป็นอีกวิธีหนึ่งซึ่งสามารถกระตุ้นให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกันได้ ซึ่งอาจทำได้ในหลายลักษณะ เช่น การสัมมนา และการประชุมทางวิชาการที่จัดอย่างสม่ำเสมอ

วิธีการที่กล่าวมาข้างต้นเป็นวิธีการหลักๆ เกี่ยวกับกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่องค์กรสามารถเลือกใช้หรือผสมผสานวิธีการเหล่านั้นเข้าด้วยกัน เพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการ วิธีการทำงาน และวัฒนธรรมองค์กรเพื่อให้เกิดการถ่ายทอดและแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างทั่วถึงทั้งองค์กร

8. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยนำเสนองานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง ดังนี้

วณิช นิรันตรานนท์ (2552: 207-213) ได้ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาที่มีประสิทธิภาพสำหรับโรงเรียนขนาดเล็กในเขตบริการของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุดรธานี เขต 1 ผลการวิจัยพบว่า

1. โรงเรียนขนาดเล็กมีความขาดแคลนครูผู้สอน ครูผู้สอนมีไม่ครบชั้น งบประมาณขาดแคลน ขาดสื่อการจัดการเรียนรู้ และเปลี่ยนผู้บริหารบ่อยมาก

2. ความต้องการของครูในการพัฒนาสมรรถนะนั้น ครูผู้สอนต้องการที่จะพัฒนาสมรรถนะสำหรับการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ซึ่งแบ่งเป็น 2 กลุ่มสมรรถนะคือ กลุ่มสมรรถนะที่ 1 สมรรถนะของการเป็นครูสุขศึกษาและพลศึกษาที่ดี และกลุ่มสมรรถนะที่ 2 สมรรถนะในการจัดการเรียนรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งความสามารถในการพัฒนานวัตกรรมการสอนกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาเพื่อขอดำรงตำแหน่งและแต่งตั้งในตำแหน่งครูชำนาญการพิเศษ

3. รูปแบบในการพัฒนาสมรรถนะครูผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาที่มีประสิทธิภาพสำหรับโรงเรียนขนาดเล็กในเขตบริการของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุดรธานี เขต 1 ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมี 3 กิจกรรมหลัก คือ 1) การฝึกอบรม ประกอบด้วย การอบรม สัมมนา การประชุมเชิงปฏิบัติการ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การศึกษาดูงาน และการฝึกปฏิบัติการ 2) การใช้พี่เลี้ยง ประกอบด้วย การนิเทศติดตามผลการปฏิบัติงานของครู การเข้าสัมมนา การให้คำปรึกษาเพื่อแนะนำแก่ครูเป็นรายกลุ่มและรายบุคคล และ 3) การเรียนรู้ด้วยตนเอง ประกอบด้วย การศึกษาค้นคว้างานที่ได้รับมอบหมายหลังจากได้รับการอบรมในแต่ละวัน การสังเกตการสอนของครูแกนนำกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา การประสานงานเพื่อปรับปรุงงานทางอินเทอร์เน็ตหรือทางโทรศัพท์ และการเข้าร่วมกิจกรรมด้านสุขศึกษาและพลศึกษา

4. ผลจากการนำรูปแบบไปใช้ พบว่า 1) ผลสัมฤทธิ์หลังการอบรมของครูผู้เข้าร่วมพัฒนาสมรรถนะตามรูปแบบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นสูงกว่าก่อนการอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับนัยสำคัญ .01 2) ผลการประเมินสมรรถนะครูที่เข้าร่วมพัฒนาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนและการปฏิบัติการสอนจริงในโรงเรียนโดยพี่เลี้ยงมีการนิเทศ 3 ครั้ง พบว่า โดยรวมมีความเห็นวาระดับพฤติกรรมอยู่ในระดับมากที่สุดทุกข้อ 3) จากการประเมินสมรรถนะครูโดยกลุ่มนักเรียน กลุ่มครูผู้เข้าร่วมพัฒนาสมรรถนะ กลุ่มเพื่อนครู กลุ่มพี่เลี้ยง และกลุ่มผู้บริหารล้วนมีความเห็นว่า ครูผู้เข้าร่วมพัฒนาสมรรถนะตามรูปแบบที่สร้างขึ้น มีสมรรถนะทั้งของการเป็นครูสุขศึกษาและพลศึกษาที่ดี และสมรรถนะในการจัดการเรียนรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาในระดับมากที่สุดทุกกลุ่ม

สุรีย แก้วเศษ (2553: 140-143) ได้ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริง วิชาพลศึกษา ระดับมัธยมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า

1. ประสิทธิภาพของบทเรียนแบบโปรแกรม เรื่อง การประเมินตามสภาพจริงวิชาพลศึกษา ระดับมัธยมศึกษา เท่ากับ 80.06/80.57

2. ความสามารถของครูพลศึกษา ระดับมัธยมศึกษา ด้านความรู้ในการประเมินตามสภาพจริงหลังการศึกษาดูบทเรียนแบบโปรแกรมเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ด้านพฤติกรรมปฏิบัติและเจตคติของครูพลศึกษาที่มีต่อการประเมินตามสภาพจริงอยู่ในระดับมาก

3. เจตคติของครูพลศึกษา ระดับมัธยมศึกษาที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาครูโดยใช้บทเรียนโปรแกรมและการนิเทศแบบมีส่วนร่วมอยู่ในระดับมาก

วิสุทธิ เวียงสมุทร (2553: 211-213) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ช่วงชั้นที่ 1-2 ผลการวิจัยพบว่า

1. ครูผู้สอนคณิตศาสตร์สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากาฬสินธุ์ เขต 2 มีความสามารถในการจัดการเรียนรู้ตามลักษณะของครูผู้สอนคณิตศาสตร์อยู่ในระดับปานกลาง และครูผู้สอนมีความต้องการที่จะได้รับการพัฒนาเกี่ยวกับเทคนิคการจัดการเรียนรู้ที่ทำให้เด็กสนใจเรียน เทคนิคการแก้โจทย์ปัญหา การทำโครงงานคณิตศาสตร์ การประเมินผลตามสภาพจริงและการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน

2. รูปแบบการพัฒนาครูในการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ช่วงชั้นที่ 1-2 ประกอบด้วย กระบวนการ 6 ขั้นตอน 1) ศึกษาสภาพปัจจุบันปัญหา 2) นำพาสู่แนวทางการแก้ไข 3) ก้าวไกลเพิ่มพูนความรู้ของครู

4) ลงสู่การปฏิบัติจริงในชั้นเรียน 5) พากเพียร นิเทศ ติดตาม ประเมินผล 6) บุคลากรทุกคนเน้นการสร้างเครือข่ายร่วมใจพัฒนา

3. ผลการศึกษาคความเหมาะสมของรูปแบบ พบว่า รูปแบบมีความเหมาะสมกับการพัฒนาครูกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ช่วงชั้นที่ 1-2 ส่งผลให้ 1) ครูมีความรู้ความสามารถตามคุณลักษณะครูในการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์สูงขึ้น โดยมีระดับการปฏิบัติก่อนการพัฒนาอยู่ในระดับปรับปรุง หลังการพัฒนา มีระดับปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง 2) ครูมีความพึงพอใจต่อรูปแบบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นอยู่ในระดับมากและมากที่สุด 3) นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้ของครูอยู่ในระดับปานกลาง โดยมีค่าเฉลี่ยก่อนการพัฒนา เท่ากับ 3.20 และมีค่าเฉลี่ยหลังการพัฒนา เท่ากับ 3.80 4) นักเรียนที่มีความสามารถทางคณิตศาสตร์ระดับสูง ก่อนการพัฒนาไม่สามารถเรียนรู้คณิตศาสตร์ได้ด้วยตนเอง หลังการพัฒนาสามารถเรียนรู้คณิตศาสตร์ได้ด้วยตนเอง 5) นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนเพิ่มขึ้นจากก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญระดับ .01

สุปราณี เพชรา (2553: 81-82) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริง กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่า

1. รูปแบบการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมและมีความเป็นไปได้ในระดับมากที่สุด
2. การประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงมีประสิทธิภาพ 84.67/85.50 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้คือ 80/80
3. ประสิทธิภาพของการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริง พิจารณา 3 ด้าน
 - 3.1 ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์หลังเรียนโดยใช้รูปแบบการวัดและประเมินตามสภาพจริงสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
 - 3.2 ด้านทักษะกระบวนการทางคณิตศาสตร์ พบว่า นักเรียนมีพัฒนาการด้านทักษะกระบวนการทางคณิตศาสตร์สูงขึ้น
 - 3.3 ด้านความสนใจในการเรียนคณิตศาสตร์ พบว่า นักเรียนมีความสนใจในการเรียนคณิตศาสตร์หลังเรียนโดยใช้รูปแบบการวัดและประเมินตามสภาพจริงสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ภุชงค์ บุญอัย (2554: 193-194) ได้ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูผู้สอนกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ โรงเรียนประถมศึกษา : กรณีศึกษาโรงเรียนบ้านมะขาม (สาครมะขามราษฎร์) จังหวัดจันทบุรี ผลการวิจัยพบว่า

1. รูปแบบการพัฒนาครูผู้สอนกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ โรงเรียนประถมศึกษา ประกอบด้วย 1) กำหนดเป้าหมายร่วมกันของครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง 2) กิจกรรมพัฒนาครูผู้สอนวิทยาศาสตร์ ได้แก่ การวิเคราะห์ศักยภาพของสถานศึกษาและชุมชน และการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ตามหลักสูตร 3) การกำหนดตัวชี้วัดและการกำหนดเป้าหมาย ได้แก่ การพัฒนาทีมงานของครู การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวิจัยปฏิบัติการ การพัฒนาวิชาชีพครูผู้สอนกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ และแหล่งเรียนรู้ภายใน-ภายนอกโรงเรียน 4) พัฒนาครูตามกระบวนการ PAOR 3 รอบ 5) การประเมินผลตามเป้าหมาย
2. กระบวนการและเกณฑ์การพัฒนาครูผู้สอนกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ โรงเรียนประถมศึกษา ประกอบด้วย
 - 1) กำหนดเป้าหมายร่วมกันของครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง: เกณฑ์การพัฒนาใช้กรอบแนวคิดของกลไกแมน

5 ด้าน ได้แก่ ด้านการช่วยเหลือครูโดยตรง ด้านการพัฒนาทีมงานการสอนของครู ด้านการพัฒนาวิชาชีพครู ด้านการพัฒนาหลักสูตร และด้านการวิจัยปฏิบัติการ 2) การวิเคราะห์ศักยภาพของสถานศึกษาและชุมชน: เกณฑ์การพัฒนา มีความรู้ทางด้านกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ และระดับการศึกษาไม่ต่ำกว่าปริญญาตรี 3) มาตรฐานการเรียนรู้ตามหลักสูตร: เกณฑ์การพัฒนา มาตรฐานการเรียนรู้ตามหลักสูตรกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ 13 มาตรฐาน 4) กรอบของกิจกรรม ประกอบด้วย การสร้างทีมงาน: เกณฑ์การพัฒนาใช้เกณฑ์ตามตัวชี้วัด ร้อยละ 85-100 การพัฒนาความรู้: เกณฑ์การพัฒนาใช้เกณฑ์ตามตัวชี้วัด ร้อยละ 80-100 การส่งเสริมความก้าวหน้า: เกณฑ์การพัฒนาใช้เกณฑ์ตามตัวชี้วัด ร้อยละ 80-100 วิธีสอน: เกณฑ์การพัฒนาใช้เกณฑ์ตามตัวชี้วัด ร้อยละ 80-95 และ การปฏิบัติการ: เกณฑ์การพัฒนาใช้เกณฑ์ตามตัวชี้วัด ร้อยละ 90-100

ยุพร ริมชลการ (2555: 836-838) ได้ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูในจังหวัดเลย ที่สอนคณิตศาสตร์ แต่ไม่มีวุฒิตามสาขาวิชาคณิตศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า

1. รูปแบบการพัฒนาครูในจังหวัดเลยที่สอนคณิตศาสตร์แต่ไม่มีวุฒิตามสาขาวิชาคณิตศาสตร์ ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการพัฒนาของครู 2) วางแผนและกำหนดแนวทางการพัฒนาครู 3) การพัฒนานวัตกรรมเพื่อการพัฒนาครู 4) ปฏิบัติงานพัฒนาครูที่สอนคณิตศาสตร์แต่ไม่มีวุฒิตามสาขาวิชาคณิตศาสตร์ 5) ประเมินผลการพัฒนาและปรับปรุงแก้ไข

2. ผลการหาประสิทธิภาพของรูปแบบการพัฒนาครูในจังหวัดเลยที่สอนคณิตศาสตร์แต่ไม่มีวุฒิตามสาขาวิชาคณิตศาสตร์ พบว่า 1).ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาครูที่สอนคณิตศาสตร์แต่ไม่มีวุฒิตามสาขาวิชาคณิตศาสตร์ ได้ค่าเฉลี่ยของคะแนนความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิมากกว่า 3.51ขึ้นไป และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานไม่เกิน 1 ทุกข้อ 2) ผลการเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังการฝึกอบรมพบว่า คะแนนก่อนและหลังการฝึกอบรม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนอบรมเป็น 5.56 คะแนน คะแนนเฉลี่ยหลังอบรมเป็น 9.16 คะแนน จากคะแนนเต็ม 14 คะแนน โดยภาพรวมครูมีความรู้เพิ่มขึ้น 3) ผลการสอบถามความพึงพอใจในการอบรม พบว่า ครูที่เข้าร่วมโครงการฝึกอบรมครูที่สอนคณิตศาสตร์แต่ไม่มีวุฒิตามคณิตศาสตร์ มีความพึงพอใจในการเข้าร่วมโครงการอบรมอยู่ในระดับมากและมากที่สุด 4) ผลการประเมินการสอนของครู (ครูประเมินตนเอง) พบว่า ครูประเมินการสอนของตนเองในภาพรวมโดยเฉลี่ยว่าตนเองมีความสามารถในการสอนอยู่ในระดับมากด้วยค่าเฉลี่ย 4.04 5) ผลการประเมินการสอนของครู (ผู้บริหารประเมินครู) พบว่า ผู้บริหารประเมินการสอนของครูในภาพรวมอยู่ในระดับมากด้วยค่าเฉลี่ย 4.27 6) ผลการประเมินการสอนของครู (นักเรียนประเมินครู) พบว่า นักเรียนประเมินการสอนของครูว่าครูมีความสามารถในการสอนอยู่ในระดับมากทุกข้อ และภาพรวมของทุกข้อประเมินอยู่ในระดับมากด้วยค่าเฉลี่ย 4.19 และ 7) ผลการประเมินพฤติกรรมการสอนของครู (ผู้วิจัยประเมินครู) พบว่า ครูที่เข้าร่วมโครงการฝึกอบรมมีผลการสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูโดยเฉลี่ยรวมอยู่ในระดับดีด้วยคะแนน 57.20 คิดเป็นร้อยละ 73.33 เป็นไปตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้ คือ ร้อยละ 70 ขึ้นไป

สมศักดิ์ ภู่วิภาดาบรรณ; และคนอื่น ๆ (2555: 188-211) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การวิจัยและพัฒนา รูปแบบ การพัฒนาครูและผู้บริหารสถานศึกษาแบบใช้โรงเรียนเป็นฐานในโรงเรียนขนาดเล็ก : จังหวัดเชียงใหม่และเชียงราย ผลการวิจัยพบว่า

1. ผลการสังเคราะห์องค์ความรู้ที่สำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาครูและผู้บริหารสถานศึกษาขนาดเล็กแบบใช้โรงเรียนเป็นฐานในเขตภาคเหนือตอนบน สรุปองค์ความรู้ที่สำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาครูและผู้บริหารสถานศึกษาแบบใช้โรงเรียนเป็นฐานได้ 3 ประเด็น คือ

1.1 การพัฒนาครูและผู้บริหารแบบใช้โรงเรียนเป็นฐานตั้งอยู่บนความเชื่อที่ว่า การเรียนรู้ที่แท้จริง คือ การที่ครูและผู้บริหารเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเอง และเป็นความรู้ที่สัมพันธ์กับบริบทชั้นเรียนและโรงเรียนของตนเองเป็นการเรียนรู้ที่ยั่งยืน การเปลี่ยนแปลงโรงเรียนให้เป็นองค์การแห่งการเรียนรู้เป็นเป้าหมายของการพัฒนาวิชาชีพ โดยครูและผู้บริหารโรงเรียนต้องแก้ปัญหาาร่วมกัน ทั้งในเรื่องการปรับเปลี่ยนเนื้อหาและกระบวนการเรียนรู้ที่ทำให้ทั้งครู ผู้บริหาร บรรลุเป้าหมายของการพัฒนาวิชาชีพ และนักเรียนมีผลการเรียนที่ดี

1.2 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูและผู้บริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เป็นรูปแบบที่เปรียบได้กับ การทำงานของฟันเฟืองสามอัน คือ 1) รูปแบบของการฝึกอบรมโดยตรง เป็นการเรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญในเรื่องที่ครู และผู้บริหารมีความต้องการ 2) รูปแบบการเรียนรู้ในโรงเรียน เป็นการเปิดโอกาสให้ครูและผู้บริหารใช้ความรู้ ทักษะ ในการปฏิบัติงานจริง มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันภายในโรงเรียน เพื่อสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองนำไปสู่ การเรียนรู้ที่ยั่งยืน 3) รูปแบบการเรียนรู้นอกโรงเรียนผ่านเครือข่ายทางสังคม เป็นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และสร้าง เครือข่ายการเรียนรู้กับผู้ร่วมวิชาชีพและชุมชน กิจกรรมการเรียนรู้นี้ทำให้ครูไม่ต้องออกนอกโรงเรียน แต่อาศัย เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร หรืออุปกรณ์การสื่อสาร เช่น โทรศัพท์มือถือพร้อมบริการเสริม และการติดต่อผ่าน Social Networks แบบต่าง ๆ

1.3 กิจกรรมการพัฒนาครูและผู้บริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในโรงเรียนขนาดเล็กที่สอดคล้องกับ การพัฒนาครูทั้งสามรูปแบบดังกล่าว ประกอบด้วย 1) การฝึกอบรมโดยตรง ประกอบด้วย การฝึกอบรมเชิง ปฏิบัติการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในเรื่องที่เป็นปัญหาและความต้องการ การให้คำปรึกษาทั้งรายกลุ่มและรายกรณี การจัดกิจกรรมให้เกิดความตระหนักทางวิชาชีพ รวมทั้งกิจกรรมการเรียนรู้จากวิทยากรที่สร้างศรัทธาได้ 2) การเรียนรู้ด้วยตนเองในโรงเรียนประกอบด้วย การโค้ชซึ่งกันและกัน การร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การร่วม กลุ่มแก้ปัญหา การเล่าเรื่องราว การทำแฟ้มสะสมงาน และการทำวิจัยในชั้นเรียน 3) การเรียนรู้นอกโรงเรียนผ่าน เครือข่ายสังคม ประกอบด้วย การใช้เครือข่ายทางสังคมในรูปแบบต่าง ๆ เช่น Facebook Internet มือถือ

2. ผลการสร้างและพัฒนา รูปแบบการพัฒนาครูและผู้บริหารสถานศึกษาแบบใช้โรงเรียนเป็นฐานในโรงเรียน ขนาดเล็กจังหวัดเชียงใหม่และเชียงราย พบว่า มีองค์ประกอบของรูปแบบ 7 ประการ คือ

2.1 ภาพจำลองรูปแบบวงล้อฟันเฟืองมหาวิทยาลัยเชียงใหม่เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูและผู้บริหาร สถานศึกษา ประกอบด้วย 3 สายพาน คือ สายพานที่ 1: สายพานแห่งการมีส่วนร่วม ประกอบด้วยวงล้อฟันเฟือง 3 ส่วน 1) มหาวิทยาลัย 2) โรงเรียน 3) ชุมชน สายพานที่ 2: สายพานแห่งศรัทธา ประกอบด้วยวงล้อฟันเฟือง 3 ส่วน 1) บรรณารักษ์ 2) เจตคติ 3) ความคาดหวังและแรงจูงใจ สายพานที่ 3: สายพานแห่งคุณภาพ

ประกอบด้วยวงล้อฟันเฟือง 2 กลุ่ม 1) กลุ่มวงล้อฟันเฟืองที่เป็นกระบวนการ ประกอบด้วย 3 ส่วน คือ การฝึกอบรมโดยตรง การเรียนรู้ในโรงเรียน และการเรียนรู้นอกโรงเรียนผ่านเครือข่ายสังคม โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน 2) กลุ่มวงล้อฟันเฟืองเกี่ยวกับผลลัพธ์ ประกอบด้วย 3 ส่วน คือ ผลลัพธ์ด้านคุณภาพครู ผลลัพธ์ด้านคุณภาพผู้บริหาร และผลลัพธ์ด้านคุณภาพผู้เรียน

2.2 แนวคิด หลักการ ความมุ่งหมายของรูปแบบเน้นการสร้างความรู้ด้วยตนเอง การพัฒนาแก้ปัญหาที่มีอยู่จริงในสถานศึกษา องค์ประกอบสำคัญ คือ การจัดปัจจัยสนับสนุน การมีส่วนร่วมระหว่างหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และกระบวนการพัฒนาที่เน้นการให้ความรู้โดยตรง การเรียนรู้ด้วยตนเองในโรงเรียน และการเรียนผ่านระบบเครือข่ายสังคม

2.3 โครงสร้างการบริหารจัดการสถานศึกษา ประกอบด้วยคณะบุคคล 4 ระดับ คือ คณะกรรมการอำนวยการ คณะกรรมการที่ปรึกษา คณะกรรมการดำเนินงาน และทีมปฏิบัติการ

2.4 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องในการดำเนินการประกอบด้วย การสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ แลกเปลี่ยนข้อมูลและการแก้ปัญหาร่วมกัน การสร้างเจตคติของผู้บริหารและครู ส่วนปัจจัยด้านความคาดหวังและแรงจูงใจในการปฏิบัติงานต้องมีความตระหนักในความสำคัญของการพัฒนา ความพยายามที่จะปฏิบัติงานให้บรรลุเป้าหมาย และการมุ่งความสำเร็จของงาน

2.5 ยุทธศาสตร์การพัฒนา ประกอบด้วย 3 ระดับ คือ ยุทธศาสตร์พื้นฐานของการพัฒนาตามหลักการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และหลักธรรมาภิบาล ยุทธศาสตร์การขับเคลื่อน คือ วงจรคุณภาพ (P-D-C-A) ส่วนยุทธศาสตร์ในการปฏิบัติ เน้นการให้ความรู้โดยตรง การเรียนรู้ในโรงเรียน และการเรียนโดยผ่านเครือข่ายการเรียนรู้และเครือข่ายสังคม

2.6 กระบวนการพัฒนา ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน คือ ขั้นการเตรียมความพร้อม ขั้นการสร้างความรู้ความเข้าใจ ขั้นการปฏิบัติตามแผน ขั้นการวัดและประเมินผล ขั้นทบทวนปรับปรุงและพัฒนา

2.7 การประเมินผลและติดตามผล เป็นการประเมินศักยภาพการปฏิบัติงานตามสรณະวิชาชีพ คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของการพัฒนาตนเอง และกระบวนการดำเนินงานพัฒนาตามรูปแบบ โดยต้องกำหนดเป้าหมายและตัวชี้วัดความสำเร็จให้ชัดเจน การเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยเครื่องมือและวิธีการที่หลากหลาย

3. ผลการตรวจสอบรูปแบบวงล้อฟันเฟืองมหาวิทยาลัยเชียงใหม่เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในโรงเรียนขนาดเล็ก พบว่า ค่าเฉลี่ยความคิดเห็นต่อรูปแบบการพัฒนาครูและผู้บริหารสถานศึกษาโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในโรงเรียนขนาดเล็ก ตามมาตรฐานที่ใช้ในการตรวจสอบโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M=4.22$, $S.D.=0.35$) และเมื่อพิจารณาเป็นรายมาตรฐาน 6 มาตรฐาน คือ มาตรฐานด้านความเป็นไปได้ของรูปแบบ ด้านความเหมาะสมของรูปแบบ ด้านความเพียงพอ ด้านอัตถประโยชน์ ด้านความเห็นพ้องต้องกัน และด้านจริยธรรม พบว่า ทุกมาตรฐานมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก โดยมีค่าเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 4.01-4.40

ธนันต์ ดียิ่ง (2556: 227-229) ได้ทำการวิจัยเรื่อง โปรแกรมการพัฒนาศรณະวิชาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานด้านการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่า

1. โปรแกรมการพัฒนาสมรรถนะครูระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานด้านการวัดและประเมินผลในชั้นเรียนที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ คือ หลักการของโปรแกรม จุดหมายของโปรแกรม สมรรถนะที่ต้องการจะเกิดขึ้นตามจุดหมายของโปรแกรม สารที่ใช้พัฒนา กิจกรรมที่ใช้พัฒนา และแนวทางการประเมินผลตามโปรแกรม โดยโปรแกรมดังกล่าวผู้เชี่ยวชาญประเมินโดยใช้เกณฑ์ Joint Committee พบว่าโปรแกรมมีความเป็นประโยชน์ มีความเป็นไปได้ มีความสมเหตุสมผล และมีความถูกต้องแม่นยำ อยู่ในระดับมากทุกด้าน ($M=4.80, 4.56, 4.60$ และ 4.75 ; $S.D.=1.78, 1.78, 1.67$ และ 1.22)

2. ผลการศึกษาผลการใช้โปรแกรมการพัฒนาสมรรถนะครูระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานด้านการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน พบว่า

2.1. ผลการประเมินสมรรถนะครูระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานด้านการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน

ผลการประเมินสมรรถนะด้านความรู้ในการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน พบว่า ก่อนการพัฒนากลุ่มนำร่อง มีสมรรถนะด้านความรู้ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 60 ของคะแนนเต็ม คิดเป็นร้อยละ 56.37 โดยมีสมรรถนะอยู่ในระดับต่ำ ส่วนหลังการพัฒนากลุ่มนำร่องมีสมรรถนะด้านความรู้ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 68.16 โดยสมรรถนะอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อทดสอบ พบว่า ครูมีสมรรถนะด้านความรู้หลังการอบรมพัฒนาสูงกว่าก่อนการอบรมพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนกลุ่มทดลองใช้ พบว่า ก่อนการพัฒนา มีสมรรถนะด้านความรู้ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 60 ของคะแนนเต็ม คิดเป็นร้อยละ 58.80 โดยมีสมรรถนะอยู่ในระดับต่ำ ส่วนหลังการพัฒนา มีสมรรถนะด้านความรู้ผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70.60 โดยสมรรถนะอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อทดสอบ พบว่า ครูมีสมรรถนะด้านความรู้หลังการอบรมพัฒนาสูงกว่าก่อนการอบรมพัฒนา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการประเมินสมรรถนะด้านทักษะความสามารถในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผลในชั้นเรียน ทั้งในระหว่างการอบรมพัฒนาและระหว่างการนิเทศติดตาม พบว่า ในภาพรวมครูกลุ่มนำร่องมีสมรรถนะด้านทักษะความสามารถในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินอยู่ในระดับดี ผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เมื่อพิจารณาความสามารถในการสร้างเครื่องมือแต่ละประเภท คือ การสร้างเครื่องมือวัดผลสัมฤทธิ์ การสร้างเครื่องมือแบบประเมินทักษะ การสร้างแบบประเมินคุณลักษณะ พบว่า ครูมีสมรรถนะอยู่ในระดับดีผ่านเกณฑ์ทุกประเภท และกลุ่มทดลองใช้จริงครูมีสมรรถนะทักษะความสามารถในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินอยู่ในระดับดี ผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เมื่อพิจารณาความสามารถในการสร้างเครื่องมือแต่ละประเภท คือ การสร้างเครื่องมือวัดผลสัมฤทธิ์ การสร้างเครื่องมือแบบประเมินทักษะ การสร้างแบบประเมินคุณลักษณะ พบว่า ครูมีสมรรถนะอยู่ในระดับดีผ่านเกณฑ์ทุกประเภท และกลุ่มทดลองใช้จริงครูมีสมรรถนะทักษะความสามารถในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินอยู่ในระดับดี ผ่านเกณฑ์ทุกประเภท

ผลการประเมินตนเองของครูด้านสมรรถนะด้านความสามารถในการวัดและประเมินผลในชั้นเรียนที่เป็นผลที่ได้จากการนิเทศติดตาม พบว่า ครูกลุ่มทดลองนำร่องมีสมรรถนะอยู่ในระดับมาก และกลุ่มทดลองใช้จริงมีสมรรถนะอยู่ในระดับมากที่สุด

2.2 ผลการประเมินความคิดเห็นของครูที่เข้ารับการพัฒนามีต่อโปรแกรมการพัฒนา พบว่า กลุ่มทดลองนำร่องมีผลการประเมินความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก ส่วนกลุ่มทดลองใช้จริงมีผลการประเมินความคิดเห็นอยู่ในระดับมากที่สุด

พิชญ์สินี ชมพุดำ (2556: 6-7) ได้ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูคณิตศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ผลการวิจัยพบว่า

1. บริบทด้านผู้สอน ผู้เรียน หลักสูตรและการสอน สังคมและสิ่งแวดล้อม เป็นตัวแปรสำคัญในการพัฒนาสมรรถนะของครูคณิตศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอนมีตัวแปรหลายตัว ได้แก่ วุฒิต่างคณิตศาสตร์ ช่วงอายุ ช่วงจำนวนปีที่เป็นครู ช่วงจำนวนปีที่สอนคณิตศาสตร์ ระดับการศึกษา กิจกรรมการทําวิจัยพัฒนาการเรียนรู้ เป็นผู้เคยได้รับรางวัลด้านการจัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ ประเภทโรงเรียน ขนาดโรงเรียน มีผลให้คะแนนเฉลี่ยของสมรรถนะครูอย่างน้อย 1 กลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และคะแนนเฉลี่ยของสภาพที่ควรจะเป็นเมื่อได้รับการพัฒนาสูงกว่าสภาพปัจจุบันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ความร่วมมือในการทำกิจกรรม ความกระตือรือร้นในการเรียนคณิตศาสตร์ ความสนทนสนมเป็นกันเองของนักเรียน มีความสัมพันธ์กับประเภทโรงเรียน และขนาดโรงเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ พบว่า แหล่งการเรียนรู้หรือปัจจัยที่สนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียนด้านคณิตศาสตร์ ได้แก่ 1) ห้องพักรูคณิตศาสตร์ที่พร้อมให้คำปรึกษาแก่นักเรียน 2) ห้องสมุดที่มีความพร้อมด้านเอกสาร หรือสื่อคณิตศาสตร์ 3) ห้องศูนย์หรือห้องปฏิบัติการกิจกรรมทางคณิตศาสตร์ 4) ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์ทางคณิตศาสตร์ 5) คอมพิวเตอร์บริการอินเทอร์เน็ต 6) สื่ออุปกรณ์ทางคณิตศาสตร์ 7) บอร์ดหรือป้ายนิเทศประจำเกี่ยวกับทางคณิตศาสตร์และ 8) ห้องเรียนพิเศษสำหรับคณิตศาสตร์ มีความสัมพันธ์กับขนาดของโรงเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. ผลการพัฒนาแบบการพัฒนาสมรรถนะครูคณิตศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ได้รูปแบบที่ใช้กระบวนการพัฒนา คือ การอบรมเชิงปฏิบัติการแบบกัลยาณมิตร การนิเทศแบบคลินิกเสริมพลัง และการจัดการความรู้ มีขั้นตอนการพัฒนาทั้งหมด 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ศึกษาข้อมูลพื้นฐานเพื่อการพัฒนาสมรรถนะครูคณิตศาสตร์พร้อมสะท้อนคิด 2) เฟ่งพิศพัฒนาง่องค์ความรู้ 3) นำสู่การปฏิบัติและจัดการความรู้ควบคู่การนิเทศแบบคลินิกเสริมพลัง 4) รวบรวมเป็นคลังความรู้สู่สมรรถนะครูมืออาชีพ 5) สรุปและเผยแพร่สู่สาธารณะ สำหรับผลการประเมินคุณภาพของรูปแบบด้านความเป็นไปได้ พบว่า อยู่ในระดับคุณภาพมากและด้านความมีประโยชน์ ด้านความเหมาะสม และด้านความแม่นยำ มีระดับคุณภาพมากที่สุด นอกจากนี้คุณภาพของคู่มือการใช้รูปแบบมีระดับคุณภาพมากที่สุด

3. ผลการใช้รูปแบบดังนี้ 1) ผลการประเมินความพึงพอใจต่อการใช้รูปแบบพบว่า มีระดับความพึงพอใจมากที่สุด 2) ผลการประเมินสมรรถนะครู จากการประเมินความพึงพอใจของนักเรียน แผนการจัดการเรียนรู้มีระดับสมรรถนะมาก แต่การประเมินนวัตกรรมจัดการเรียนการสอนมีระดับสมรรถนะมากที่สุด สำหรับผลการสังเกตการสอนจากวิดีโอ และการประเมินตนเอง มีระดับสมรรถนะมากและเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยพบว่าหลังการใช้รูปแบบคะแนนเฉลี่ยสมรรถนะด้านความรู้ ด้านทักษะ และด้านคุณลักษณะ หลังพัฒนาสมรรถนะสูงกว่าก่อนการพัฒนาสมรรถนะอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกรายการ 3) ผลการประเมินสมรรถภาพ

นักเรียน ได้แก่ สมรรถภาพด้านความรู้ ทักษะและคุณลักษณะที่พึงประสงค์ทางคณิตศาสตร์อยู่ในระดับดี นักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อคณิตศาสตร์ในระดับค่อนข้างมาก

นันทวัฒน์ ณ นคร (2557: 121-125) ได้ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูประถมศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดภาคใต้ฝั่งทะเลอันดามัน ผลการวิจัยพบว่า

1. องค์ประกอบของสมรรถนะครูประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดภาคใต้ฝั่งทะเลอันดามัน ประกอบด้วย สมรรถนะหลัก ได้แก่ การพัฒนาตนเอง และความเป็นครู สมรรถนะรอง ได้แก่ สมรรถนะส่วนบุคคล และสมรรถนะจิตลักษณะ โดยองค์ประกอบดังกล่าวมีความตรงเชิงโครงสร้างจากการสำรวจองค์ประกอบด้วยค่าดัชนีความสอดคล้อง ดังนี้ ค่าไค-สแควร์ : $\chi^2 = 50.77$, องศาความเป็นอิสระ: $df = 34$, $p\text{-value} = 0.03219$, $RMSEA = 0.032$, $GFI = 0.94$, $AGFI = 0.97$, $CFI = 1.00$, $RMR = 0.20$, และ $CN = 725.43$

2. รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดภาคใต้ฝั่งทะเลอันดามัน ที่เรียกว่า SMART-T ประกอบด้วยขั้นตอนต่อไปนี้ 1) กำหนดการศึกษาและการสำรวจ 2) กำหนดการประชุมและบริหารจัดการ 3) การวิเคราะห์กิจกรรม ประกอบด้วย วางแผน ดำเนินการจัดกิจกรรม การวัดและประเมินผล 4) ทบทวนและการวิจัย 5) เทคนิคและบูรณาการ และ 6) การสร้างทีม

3. ผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดภาคใต้ฝั่งทะเลอันดามัน พบว่า

3.1 ด้านความรู้ พบว่า ครูกลุ่มทดลองมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสมรรถนะครูหลังอบรมสูงกว่าก่อนอบรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t=15.58^*$) ครูกลุ่มควบคุมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสมรรถนะครูหลังอบรมสูงกว่าก่อนอบรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t=21.62^*$) และเมื่อเปรียบเทียบกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า ครูที่อบรมด้วยรูปแบบการอบรมที่พัฒนาขึ้นมีคะแนนวัดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสมรรถนะครูสูงกว่าการอบรมตามปกติอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ($t=21.43^*$)

3.2 ด้านเจตคติ พบว่า ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครองในกลุ่มทดลองมีเจตคติเกี่ยวกับสมรรถนะครูหลังอบรมสูงกว่าก่อนอบรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t=17.21^*$) ครูกลุ่มควบคุมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสมรรถนะครูหลังอบรมสูงกว่าก่อนอบรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t=11.43^*$) และเมื่อเปรียบเทียบเจตคติของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า ครูที่อบรมด้วยรูปแบบการสอนที่พัฒนาขึ้นมีคะแนนวัดเจตคติเกี่ยวกับสมรรถนะครูสูงกว่าการอบรมตามปกติอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ($t=16.30^*$)

3.3 ด้านทักษะ พบว่า ครูกลุ่มทดลองมีทักษะการสร้างลักษณะเสริมสร้างสมรรถนะครูหลังอบรมสูงกว่าก่อนอบรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t=18.62^*$) ครูกลุ่มควบคุมมีทักษะการสร้างลักษณะเสริมสร้างสมรรถนะครูหลังอบรมสูงกว่าก่อนอบรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t=13.48^*$) และเมื่อเปรียบเทียบด้านทักษะของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า ครูที่อบรมด้วยรูปแบบการสอนที่พัฒนาขึ้นมีคะแนนทักษะการเสริมสร้างสมรรถนะครูสูงกว่าการอบรมตามปกติอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ($t=17.47^*$)

3.4 ผลการประเมินความพึงพอใจ พบว่า ในภาพรวมผู้เข้ารับการอบรมมีความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก ($M=4.47$, $S.D.=0.49$)

ชรินทร์ เจริญไชย (2557:224-227) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริงโดยประยุกต์ใช้การประเมินแบบเสริมสร้างพลังอำนาจ ผลการวิจัยพบว่า

1. สภาพการประเมินตามสภาพจริงของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดสกลนคร ทั้ง 3 เขตพื้นที่ มีสภาพการประเมินตามสภาพจริงในระดับปานกลาง มีมีนทัศน์การประเมินตามสภาพจริง อยู่ในระดับปานกลาง และมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านการประเมินตามสภาพจริง โดยพบว่า ค่าเฉลี่ยสภาพที่คาดหวังสูงกว่าสภาพที่เป็นอยู่อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และจากการสัมภาษณ์ครูที่ปฏิบัติงานการสอนในสถานศึกษาระดับประถมศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง พบว่า ทุกขั้นตอนของการประเมินตามสภาพจริงนั้น ครูยังมีปัญหาในการปฏิบัติ ไม่เข้าใจในกระบวนการและยังไม่มีความมั่นใจในการประเมินตามสภาพจริง

2. รูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริงโดยประยุกต์ใช้การประเมินแบบเสริมสร้างพลังอำนาจ ที่ผู้วิจัยได้สังเคราะห์ขึ้น ประกอบกับการสังเคราะห์สารสนเทศที่ได้จากแหล่งข้อมูลต่างๆ นำมากำหนดเป็นโครงสร้างรูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริง ทำให้ได้โครงสร้างที่มีลักษณะเป็น 4 ส่วน ได้แก่

1) การศึกษาสภาพก่อนพัฒนา ประกอบด้วย การศึกษาสภาพปัญหา การศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนา
2) การวางแผนพัฒนาครู ประกอบด้วย การกำหนดเป้าหมาย การวางแผนการอบรม การวางแผนการให้คำปรึกษา/อำนวยความสะดวก 3) การดำเนินการพัฒนาครู ประกอบด้วย การดำเนินการอบรมการให้คำปรึกษา/อำนวยความสะดวก 4) การประเมินผลการพัฒนาครู ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล การสรุปผลการประเมิน และในส่วนของขั้นตอนการพัฒนาครู จะเป็นการอบรมเพื่อพัฒนาครูและการให้คำปรึกษา และการอำนวยความสะดวก ใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมสร้างพลังอำนาจในการออกแบบและขับเคลื่อนการพัฒนาครู

3. ผลการทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริงโดยประยุกต์ใช้การประเมินแบบเสริมสร้างพลังอำนาจ พบว่า ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินตามสภาพจริงหลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 และครูมีเจตคติต่อการประเมินตามสภาพจริงหลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 และครูมีความสามารถในการประเมินตามสภาพจริงหลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. การประเมินรูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริงโดยประยุกต์ใช้การประเมินแบบเสริมสร้างพลังอำนาจของครูในภาพรวม ด้านความเป็นประโยชน์ ด้านความเป็นไปได้ ด้านความเหมาะสม และด้านความถูกต้องครอบคลุม ครูเห็นด้วยในระดับมาก และด้านความพึงพอใจต่อรูปแบบ ครูเห็นด้วยในระดับมาก

มินทาร์ (Mintah. 2003) ได้ศึกษาการวัดและประเมินตามสภาพจริงในวิชาพลศึกษา : ความแพร่หลายของการใช้และการรับรู้ที่ส่งผลต่ออัตมโนทัศน์ของนักเรียน แรงจูงใจและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านทักษะ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) อธิบายและวิเคราะห์ประเภทของการวัดและประเมินตามสภาพจริงที่ใช้ในวิชาพลศึกษาในโรงเรียนของรัฐ และ (2) ตรวจสอบการรับรู้ของครูพลศึกษาเกี่ยวกับผลของการวัดและประเมินประเมินตามสภาพจริงที่มีต่ออัตมโนทัศน์ของนักเรียน แรงจูงใจและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านทักษะ กลุ่มตัวอย่างเป็นครูพลศึกษา

ในโรงเรียนของรัฐ จำนวน 210 คน ผลการศึกษาพบว่า ครูพลศึกษามีการใช้การวัดและประเมินตามสภาพจริงอย่างกว้างขวางในโรงเรียน เทคนิคที่ครูนิยมใช้กันมากที่สุด ได้แก่ การสังเกตของครู การสังเกตของนักเรียน การตรวจสอบรายการ การสังเกตจากเพื่อน และการจัดงานอีเวนต์ต่างๆ ส่วนเทคนิคที่นิยมใช้กันน้อย ได้แก่ การเขียนเรียงความ และผลจากการตรวจสอบการรับรู้ของครูพลศึกษาเกี่ยวกับผลของการวัดและประเมินประเมินตามสภาพจริงที่มีต่ออัตมโนทัศน์ของนักเรียน แรงจูงใจและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านทักษะ พบว่า การวัดและประเมินประเมินตามสภาพจริงมีผลทางบวกต่ออัตมโนทัศน์ของนักเรียน แรงจูงใจและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านทักษะ และครูเพศชายและหญิง มีการรับรู้ไม่แตกต่างกัน

เลย์ตัน; และล็อก (Layton; & Lock. 2007) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการใช้เทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงกับเด็กตามพระราชบัญญัติ No Child Left Behind Act (NCLB) ซึ่งในปี 2001 หลังจากทีสหรัฐอเมริกาก็ได้ประกาศใช้พระราชบัญญัติ No Child Left Behind Act (NCLB) การพัฒนาประเทศจึงขึ้นอยู่กับความรับผิดชอบของแต่ละรัฐ รัฐจะต้องมีแผนการประเมินโรงเรียนทุกโรงเรียนและประเมินนักเรียนทุกคน ถ้าผลการประเมินพบว่าโรงเรียนหรือนักเรียนไม่ประสบผลสำเร็จ ก็ต้องให้บริการเสริมสำหรับนักเรียน เช่น การสอนฟรีหลังเลิกเรียน ในการพัฒนาการศึกษาของแต่ละรัฐ ต้องคำนึงถึงนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้วย การประเมินนักเรียนเหล่านี้ต้องประเมินตามแผนโปรแกรมรายบุคคล (IEP) โดยใช้ทีม IEP ซึ่งทีม IEP จะใช้เทคนิคประเมินตามสภาพจริง โดยใช้การเก็บรวบรวมรวมข้อมูลที่หลากหลาย

เมย์เยอร์; และนัลตี (Meyers ; & Nulty. 2009) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการใช้หลักการ 5 ประการในการออกแบบหลักสูตร การเรียนรู้และการวัดและประเมินตามสภาพจริง วิธีการคิดของเด็กและการเรียนรู้ผลลัพธ์ โดยการประยุกต์การออกแบบหลักสูตร การเรียนรู้และการวัดและประเมินตามสภาพจริงกับนักศึกษามหาวิทยาลัย สิ่งแวดล้อมระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่ 3 ด้วยการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่มีความหลากหลายของแหล่งเรียนรู้ กิจกรรมมีโครงสร้างและลำดับขั้นตอนของการประเมินแบบบูรณาการและการวัดและประเมินตามสภาพจริง ซึ่ง การเรียนรู้จากสภาพแวดล้อมที่เป็นจริง ทำให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดและการเรียนรู้ผลลัพธ์ที่พวกเขาประสบความสำเร็จ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกิจกรรมการวัดและประเมินตามสภาพจริง ทำให้นักเรียนได้ใช้ความคิดที่ซับซ้อนในการแก้ปัญหาและการประเมินต้องเป็นแบบบูรณาการ

พริอุส (Preus. 2012) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนตามสภาพจริงสำหรับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เพื่อความคิดระดับสูงในโรงเรียนเรียนรวม ซึ่งผู้วิจัยศึกษาโรงเรียนมัธยมที่ประสบความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอนตามสภาพจริงที่เน้นทักษะการคิดระดับสูง ความรู้ที่ลึกซึ้ง การสนทนา เนื้อหาสาระสำคัญ และคุณค่านอกโรงเรียน เพื่อตรวจสอบวิธีการคิดระดับสูงของนักเรียนที่มีความพิการและไม่มีความพิการในโรงเรียนเรียนรวมที่กำลังศึกษาในเกรด 7-9 โดยใช้วิธีการสังเกตการสอน การสัมภาษณ์ การประเมินภาระงาน และตรวจสอบตัวอย่างชิ้นงานจากการเรียนภาษาอังกฤษและวิทยาศาสตร์ ซึ่งครูจะใช้คำถามการคิดระดับสูงอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ ใช้กลยุทธ์อภิปราย ใช้รูปแบบจำลอง ให้ความคิดเห็นย้อนกลับ รวมทั้งการเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิมของผู้เรียน ครูจะกำหนดภาระงานการเขียนที่เชื่อมโยงกับนักเรียนชีวิตจริงนอกโรงเรียน ในการประเมินภาระงานครูจะใช้เกณฑ์ในการประเมินแบบรูบริค และผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีความพิการจะทำงานตามสภาพจริงได้อย่าง

สมบูรณ์ได้เช่นเดียวกับนักเรียนที่ไม่มีความพิการ แต่บางอย่างก็อาจจะมีคะแนนต่ำกว่า และวิธีการจัดการเรียนการสอนและการวัดและประเมินตามสภาพจริงของครูจะส่งเสริมทักษะการคิดระดับสูงของผู้เรียน

สรุปได้ว่า จากการศึกษาตัวอย่างงานวิจัยในและต่างประเทศ จะเห็นได้ว่างานวิจัยในประเทศไทยมีการศึกษารูปแบบการพัฒนาครูในด้านเทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงและรูปแบบการพัฒนาครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ ซึ่งเป็นการประเมินเด็กปกติ ในขณะที่งานวิจัยต่างประเทศ มีแนวโน้มการนำเทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงไปประยุกต์ใช้กับการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น และจากการวิเคราะห์เอกสาร บทความและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศระหว่างปี พ.ศ. 2545-2555 จำนวน 10 เรื่อง พบว่า รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูที่ผ่านมา เมื่อพิจารณาตามตัวแปรสังกัด ส่วนใหญ่เป็นการพัฒนาสมรรถนะครูในโรงเรียนสังกัดรัฐบาล จำนวน 10 เรื่อง (ร้อยละ 100) เมื่อพิจารณาตัวแปรระดับชั้น พบว่า เป็นการพัฒนาสมรรถนะครูในระดับชั้นประถมศึกษา จำนวน 7 เรื่อง (ร้อยละ 70) ระดับมัธยมศึกษา จำนวน 2 เรื่อง (ร้อยละ 20) ระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา จำนวน 1 เรื่อง (ร้อยละ 10) เมื่อพิจารณาตัวแปรขนาดโรงเรียน พบว่า เป็นการพัฒนาสมรรถนะครูโรงเรียนขนาดเล็ก จำนวน 1 เรื่อง (ร้อยละ 10) โรงเรียนขนาดเล็กและขนาดใหญ่จำนวน 1 เรื่อง (ร้อยละ 10) และไม่ระบุขนาดจำนวน 8 เรื่อง (ร้อยละ 80) เมื่อพิจารณาตัวแปรครูที่ทำการสอน พบว่า เป็นการพัฒนาสมรรถนะครูที่ทำการสอนเด็กปกติ จำนวน 10 เรื่อง (ร้อยละ 100) เมื่อพิจารณาตัวแปรสมรรถนะที่พัฒนา พบว่า พัฒนาสมรรถนะทั่วไป จำนวน 6 เรื่อง (ร้อยละ 60) สมรรถนะด้านหลักสูตร จำนวน 1 เรื่อง (ร้อยละ 10) ด้านการวัดและประเมิน จำนวน 2 เรื่อง (ร้อยละ 20) และด้านการคิดวิเคราะห์ จำนวน 1 เรื่อง (ร้อยละ 10) เมื่อพิจารณาจากตัวจัดกระทำ พบว่า ส่วนใหญ่ใช้วิธีการอบรมร่วมกับการนิเทศหรือร่วมกับวิธีอื่น ๆ ดังตาราง 5

จากตาราง 5 จะเห็นได้ว่า รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูที่ผ่านมา เป็นการพัฒนาครูที่ทำการสอนเด็กปกติทั้งสิ้นและสมรรถนะที่พัฒนาส่วนใหญ่เป็นการพัฒนาสมรรถนะทั่วไป ดังนั้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูเฉพาะด้านการวัดและประเมินเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ประเภทเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพื่อเป็นการเติมเต็มและขยายองค์ความรู้ด้านการพัฒนาสมรรถนะครูให้ครอบคลุมครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ตาราง 5 ผลการวิเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศระหว่างปี พ.ศ. 2545-2555 จำนวน 10 เรื่อง

ปี พ.ศ.	ชื่อผู้วิจัย	สังกัด		ระดับชั้น		ขนาดโรงเรียน			ครูทำการสอน		สมรรถนะที่พัฒนา		ตัวจัดกระทำ(treatment)		
		รัฐบาล	เอกชน	ประถม	มัธยม	เล็ก	กลาง	ใหญ่	เด็ก	เด็กที่มี ปกติ ความ ต้องการ พิเศษ	สมรรถนะ ทั่วไป	สมรรถนะ เฉพาะด้าน	การ อบรม	การนิเทศ ติดตาม	อื่นๆ
2545	คณะครุศาสตร์สถาบัน ราชภัฏเพชรบุรี	✓		✓	✓	✓		✓	✓			หลักสูตร			SWIPPA
2547	กฤติยา วงศ์ก้อม	✓		✓			ไม่ระบุ		✓			การ ประเมิน	✓		การประเมิน เสริมพลัง เรียนรู้ด้วย ตนเองและ ใช้พี่เลี้ยง
2552	วณิช นรินทรานนท์	✓		✓		✓			✓		✓		✓		
2553	สุริย์ แก้วเศษ	✓			✓		ไม่ระบุ		✓			การ ประเมิน		✓	บทเรียน โปรแกรม
2553	นพมาศ หงษาชาติ	✓		✓			ไม่ระบุ		✓		✓		✓	✓	
2553	วิสุทธิ เวียงสมุทร	✓		✓			ไม่ระบุ		✓		✓		✓	✓	การสร้าง เครือข่าย

ตาราง 5 (ต่อ)

ปี พ.ศ.	ชื่อผู้วิจัย	สังกัด		ระดับชั้น		ขนาดโรงเรียน			ครูทำการสอน		สมรรถนะที่พัฒนา		ตัวจัดกระทำ(treatment)		
		รัฐบาล	เอกชน	ประถม	มัธยม	เล็ก	กลาง	ใหญ่	เด็ก	เด็กที่มี ปกติ ความ ต้องการ พิเศษ	สมรรถนะ ทั่วไป	สมรรถนะ เฉพาะด้าน	การ อบรม	การนิเทศ ติดตาม	อื่นๆ
2554	ภูษงค์ บุญอภัย	✓		✓			ไม่ระบุ		✓		✓				PAOR
2555	ยุพร รีมชลการ	✓			✓		ไม่ระบุ		✓		✓		✓	✓	
2555	เชาว์ อินไย	✓		✓			ไม่ระบุ		✓			คิด วิเคราะห์	✓	✓	
	จรรยาลักษณ์ วงศ์วี														
	วัชร โสธรรมมงคล														
2555	สุภัททา ปิณฑะแพทย์	✓		✓			ไม่ระบุ		✓		✓		✓		ใช้พี่เลี้ยง

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และเพื่อประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพื่อให้ได้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่มีความเหมาะสมแก่การนำไปใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้ระเบียบวิธีการวิจัยและพัฒนา (R & D) ประกอบด้วย 2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ระยะที่ 2 การประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการนำรูปแบบที่สร้างขึ้นไปใช้

รายละเอียดของวิธีดำเนินการวิจัยในแต่ละระยะมีดังต่อไปนี้

ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ในการพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยมีขั้นตอนในการดำเนินการดังนี้

1. ศึกษาเอกสาร แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง แนวคิดและรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูทั้งในและต่างประเทศ
2. ศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยการสอบถามและการสนทนากลุ่ม (Focus group) กลุ่มตัวอย่างครูผู้สอนและผู้บริหารสถานศึกษาในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา
3. สร้างรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยดำเนินการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู จากหน่วยงานทั้งในประเทศและต่างประเทศ ใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสืบค้นเอกสาร รายงานการวิจัย วิทยานิพนธ์/วิทยานิพนธ์ จากห้องสมุดและฐานข้อมูลออนไลน์ และใช้ผลจากการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
4. ประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 5 คน โดยประยุกต์ใช้มาตรฐานการประเมินที่คณะกรรมการร่วมในการกำหนดมาตรฐานการประเมิน

ทางการศึกษา (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) เป็นผู้พัฒนาขึ้น ประกอบด้วย 4 มาตรฐาน (Stufflebeam.2000: 447- 448) ดังนี้

1. มาตรฐานด้านความเป็นประโยชน์ (Utility standards) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้แน่ใจว่า การประเมินนั้น จะให้สารสนเทศที่จำเป็นตรงกับวัตถุประสงค์ของผู้ใช้
2. มาตรฐานด้านความเป็นไปได้ (Feasibility standards) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้แน่ใจว่า การประเมินนั้น จะสอดคล้องความเป็นจริง สามารถปฏิบัติได้จริง มีความละเอียดรอบคอบ และมีความประหยัด
3. มาตรฐานด้านความเหมาะสม (Propriety standards) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้แน่ใจว่า การประเมินนั้น จะดำเนินการถูกต้องตามหลักกฎหมาย ตามหลักจริยธรรม และคำนึงถึงความปลอดภัยของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการประเมิน
4. มาตรฐานด้านความถูกต้อง (Accuracy standards) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้แน่ใจว่า การประเมินนั้น จะต้องมีความเปิดเผย และมีการใช้เทคนิควิธีการที่ให้สารสนเทศเพียงพอเกี่ยวกับคุณลักษณะที่กำหนด ความคุ้มค่าหรือคุณค่าของโครงการที่ถูกประเมิน

การพัฒนาแบบแผนการพัฒนาศรรณะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แต่ละขั้นตอนมีรายละเอียดในการดำเนินการดังนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรการศึกษาในระยะที่ 1 ได้แก่

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาศรรณะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษา และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดนครราชสีมา จำนวน 4 เขต ได้แก่ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 1- 4 จำนวน 268 โรง จำแนกเป็นผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 268 คน และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 268 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาระยะที่ 1 ได้แก่

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เก็บข้อมูลเชิงปริมาณ ได้แก่ ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 1- 4 จำนวน 80 คน ซึ่งมีการกำหนดขนาดตัวอย่างโดยใช้กฎแห่งความชัดเจน (Rule of Thumb) คำนึงถึงขนาดของประชากร ในลักษณะของอัตราส่วนที่คิดเป็นร้อยละโดยประชากรน้อยกว่า 1,000 คน ใช้อัตราส่วนการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง ร้อยละ 30 (สมชาย วรภิเกษมสกุล. 2553: 176; อ้างอิงจาก Neuman. 1991: 221) และทำการสุ่มแบบแบ่งชั้นตามเขตพื้นที่การศึกษา ในแต่ละชั้นใช้วิธีการจับสลากอย่างง่ายมาจำนวน 30 % ของประชากร ได้กลุ่มตัวอย่าง ดังตาราง 6

ตาราง 6 จำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเขตพื้นที่การศึกษา

เขตพื้นที่การศึกษา	จำนวน	จำนวนคนใน
	ประชากร	กลุ่มตัวอย่าง
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 1	69	20
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2	53	16
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 3	83	25
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 4	63	19
รวม	268	80

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2 จำนวน 16 คน จำแนกเป็นผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 8 คน และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 8 คน ซึ่งได้มาจากการเลือกอย่างเจาะจงตามขนาดโรงเรียน แบ่งเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก ขนาดกลางและขนาดใหญ่อย่างละ 2 โรงเรียน และโรงเรียนต้นแบบการจัดการเรียนรวม 2 โรงเรียน โดยกำหนดคุณสมบัติของครูผู้ให้ข้อมูล คือ ผู้ที่มีประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างน้อย 5 ปี หรือมีผลงานดีเด่นในด้านการสอนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิในการประเมินรูปแบบ

กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิในการประเมินรูปแบบ ได้แก่ คณาจารย์ที่รับผิดชอบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 2 คน ครูผู้สอนที่มีประสบการณ์สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 2 คน อาจารย์ในมหาวิทยาลัยที่ทำการสอนด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 1 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกอย่างเจาะจงจากบุคคลที่มีความเชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 เป็นเครื่องมือที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 3 ฉบับ ประกอบด้วย

1. ฉบับที่ 1 แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ใช้เก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 1-4 จำนวน 80 คน แบบสอบถามฉบับนี้ ประกอบด้วย 4 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (check list) และแบบเติมคำตอบ จำนวน 7 ข้อ เพื่อสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับเพศ อายุ วุฒิการศึกษา ประสบการณ์การสอนเด็กที่มี

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ ระดับชั้นที่สอน จำนวนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอน และขนาดโรงเรียน

ตอนที่ 2 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ที่มีการตอบสนองคู่ (Dual-response format) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้ตอบแบบสอบถามประเมินระดับสมรรถนะที่จำเป็นต้องมี และระดับสมรรถนะที่มีขณะนั้น ตั้งแต่สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี/สมรรถนะที่มีขณะนั้นมากที่สุด จนถึงสมรรถนะที่จำเป็นต้องมี/สมรรถนะที่มีขณะนั้นน้อยที่สุด มีข้อคำถามรวม 26 ข้อ ครอบคลุม 7 ประเด็น คือ 1) กำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ 2) กำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน 3) กำหนดภาระงานตามสภาพจริง 4) กำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน 5) ประเมินการปฏิบัติตามเกณฑ์การประเมิน 6) รายงานผลการประเมิน และ 7) การนำผลการประเมินไปใช้

ตอนที่ 3 ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ตั้งแต่มีความเหมาะสม/ ความเป็นไปได้มากที่สุด จนถึงมีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้น้อยที่สุด มีข้อคำถามรวม 10 ข้อ

ตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นข้อคำถามแบบปลายเปิด จำนวน 1 ข้อ

2. ฉบับที่ 2 แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม ใช้เก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถม ศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2 จำนวน 16 คน เพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีประเด็นการสนทนาเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันของการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สภาพปัญหาของการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

3. ฉบับที่ 3 แบบประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นเครื่องมือสำหรับการประเมินรูปแบบ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่มีความเป็นประโยชน์/ ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องมากที่สุด จนถึงมีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องน้อยที่สุด มีข้อคำถามรวม 16 ข้อ และมีข้อคำถามปลายเปิด 1 ข้อ

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 แต่ละฉบับมีขั้นตอนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ดังนี้

ฉบับที่ 1 แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีรายละเอียด ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบสอบถาม
2. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินผล และรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู เพื่อกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรที่ต้องการวัด
3. เขียนข้อคำถามของแบบสอบถามให้สอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรที่ต้องการวัด
4. เสนอแบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัยฉบับร่างต่อคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท เพื่อตรวจสอบความถูกต้องตามนิยามปฏิบัติการ
5. ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท
6. นำแบบสอบถามที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นด้านความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล 3 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 2 ท่าน ตรวจสอบความเที่ยงตรงและความสมบูรณ์ครบถ้วนของประเด็นในแบบสอบถามว่าครบถ้วนหรือไม่ ส่วนข้อคำถามและภาษาที่มีความเหมาะสมหรือไม่
7. นำข้อมูลที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็น (Index of Item - Objective Congruence: IOC) โดยได้คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ไว้ โดยพบว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ตั้งแต่ 0.6-1.0 จากนั้นได้ทำการปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้ได้แบบสอบถามที่สมบูรณ์และนำไปใช้เก็บข้อมูลจริงต่อไป

ฉบับที่ 2 แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม เพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีรายละเอียดดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสนทนากลุ่ม
2. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง และรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู
3. เขียนประเด็นคำถาม ให้มีประเด็นเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันของการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สภาพปัญหาของการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
4. เสนอประเด็นการสนทนากลุ่มฉบับร่างต่อคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท
5. ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท
6. นำประเด็นการสนทนากลุ่มที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นด้านความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล 3 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 2 ท่าน ตรวจสอบความเที่ยงตรงและความสมบูรณ์ครบถ้วนของประเด็นการสนทนากลุ่มว่าครบถ้วนหรือไม่ ส่วนข้อคำถามและภาษาที่มีความเหมาะสมหรือไม่

7. นำข้อมูลที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็น (Index of Item - Objective Congruence: IOC) โดยได้คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ไว้ โดยพบว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) เท่ากับ 1.0 จากนั้นได้ทำการปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้ประเด็นการสนทนากลุ่มมีความสมบูรณ์และนำไปใช้เก็บข้อมูลจริงต่อไป

ฉบับที่ 3 แบบประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็ก ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีรายละเอียด ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบประเมิน
2. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง และรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู
3. เขียนข้อคำถามของแบบประเมินให้สอดคล้องกับสิ่งที่ต้องการวัด
4. เสนอแบบประเมินที่ใช้ในการวิจัยฉบับร่างต่อคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท
5. ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท
6. นำแบบประเมินที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นด้านความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล 3 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 2 ท่าน ตรวจสอบความเที่ยงตรงและความสมบูรณ์ครบถ้วนของแบบประเมินว่าครบถ้วนหรือไม่ ส่วนข้อคำถามและภาษามีความเหมาะสมหรือไม่

7. นำข้อมูลที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็น (Index of Item - Objective Congruence: IOC) โดยได้คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ไว้ โดยพบว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ตั้งแต่ 0.6-1.0 จากนั้นได้ทำการปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้แบบประเมินมีความสมบูรณ์และนำไปใช้ประเมินต่อไป

ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ฉบับที่ 1 แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย 4 ตอน

ตัวอย่างคำถาม

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ☐ หรือเติมข้อความที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่าน

1. เพศ	☐ 1. ชาย	☐ 2. หญิง
2. อายุ	☐ 1. 20-30 ปี	☐ 2. 31-40 ปี
	☐ 3. 41-50 ปี	☐ 4. ตั้งแต่ 51 ปี ขึ้นไป
3. วุฒิก่อนศึกษา	☐ 1. ปริญญาตรี สาขาวิชา.....	☐ 2. ปริญญาโท สาขาวิชา.....
	☐ 3. ปริญญาเอก สาขาวิชา.....	

ตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นข้อคำถามแบบปลายเปิด จำนวน 1 ข้อ

ตัวอย่างคำถาม

รูปแบบอื่น ๆ ของการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ท่านคิดว่าเหมาะสม คือ

เกณฑ์การตรวจให้คะแนน

แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ตอนที่ 2 มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่มีสมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นมากที่สุด จนถึงสมรรถนะที่จำเป็นต้องมี/สมรรถนะที่มีขณะนั้นน้อยที่สุด ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการตรวจให้คะแนนดังนี้

สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นมากที่สุดให้	5	คะแนน
สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นมากให้	4	คะแนน
สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นปานกลางให้	3	คะแนน
สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นน้อยให้	2	คะแนน
สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นน้อยที่สุดให้	1	คะแนน

แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ตอนที่ 3 เป็นแบบสอบถามความเหมาะสมและความเป็นไปได้ ในทางปฏิบัติของรูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่มีความเหมาะสม/มีความเป็นไปได้มากที่สุด จนถึงมีความเหมาะสม/มีความเป็นไปได้น้อยที่สุด ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการตรวจให้คะแนนดังนี้

มีความเหมาะสม / มีความเป็นไปได้มากที่สุดให้	5	คะแนน
มีความเหมาะสม / มีความเป็นไปได้มากให้	4	คะแนน
มีความเหมาะสม / มีความเป็นไปได้ปานกลางให้	3	คะแนน
มีความเหมาะสม / มีความเป็นไปได้น้อยให้	2	คะแนน
มีความเหมาะสม / มีความเป็นไปได้น้อยที่สุดให้	1	คะแนน

เกณฑ์การแปลความหมาย

แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ตอนที่ 2 ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการแปลความหมาย โดยนำค่าเฉลี่ย ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.50-5.00	หมายถึง	สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นอยู่ในระดับมากที่สุด
ค่าเฉลี่ย 3.50-4.49	หมายถึง	สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นอยู่ในระดับมาก
ค่าเฉลี่ย 2.50-3.49	หมายถึง	สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นอยู่ในระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.50-2.49 หมายถึง สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นอยู่ในระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี /สมรรถนะที่มีขณะนั้นอยู่ในระดับน้อยที่สุด

แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ตอนที่ 3 เป็นแบบสอบถามความเหมาะสมและความเป็นไปได้ ในทางปฏิบัติของรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการแปลความหมาย โดยนำค่าเฉลี่ยไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.50-5.00 หมายถึง มีความเหมาะสม /มีความเป็นไปได้อยู่ในระดับมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.50-4.49 หมายถึง มีความเหมาะสม /ความเป็นไปได้อยู่ในระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 2.50-3.49 หมายถึง มีความเหมาะสม /มีความเป็นไปได้อยู่ในระดับมาก

ค่าเฉลี่ย 1.50-2.49 หมายถึง มีความเหมาะสม /มีความเป็นไปได้อยู่ในระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง มีความเหมาะสม/มีความเป็นไปได้อยู่ในระดับน้อยที่สุด

ฉบับที่ 2 แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม เพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้ดำเนินการสนทนาสามารถเลือกใช้คำถามหลักที่อาจนำไปขยายเป็นคำถามย่อยได้ตามความเหมาะสม

ตัวอย่าง ประเด็นคำถามหลักเพื่อการสนทนา เช่น

1. ปัจจุบันท่าน/ครูในโรงเรียนของท่าน ดำเนินการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อย่างไร

2. ปัจจุบันท่าน/ครูในโรงเรียนของท่าน มีสภาพปัญหาในการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างไร

ฉบับที่ 3 แบบประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ตอนที่ 1 ความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้อง ของรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น

ตัวอย่างคำถาม

จากรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น ให้ท่านพิจารณาว่ารูปแบบการพัฒนาดังกล่าว มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ความเหมาะสม/ ความถูกต้องมากน้อยเพียงใด

มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องมากที่สุด	ให้ตอบ	5
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องมาก	ให้ตอบ	4
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องปานกลาง	ให้ตอบ	3
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องน้อย	ให้ตอบ	2
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องน้อยที่สุด	ให้ตอบ	1

รูปแบบการพัฒนาศมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	ระดับการประเมิน				
	5	4	3	2	1
ด้านความเป็นประโยชน์					
1. ช่วยให้ผู้ครูได้รับการพัฒนาศมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้					
2.					
ด้านความเป็นไปได้					
3. รูปแบบที่สร้างขึ้นสามารถพัฒนาศมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้					
4.					
ด้านความเหมาะสม					
5. โครงสร้างของรูปแบบ ประกอบด้วย ที่มาและความสำคัญของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ บทบาทของ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการใช้รูปแบบ การประเมิน ผลการใช้รูปแบบ และ แนวทางการนำรูปแบบไปใช้มีความเหมาะสม					
6.					
ด้านความถูกต้อง					
7. คู่มือการใช้รูปแบบมีความชัดเจนและครอบคลุม					
8.					

ตอนที่ 2 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาศมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ
เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นข้อคำถามแบบปลายเปิด จำนวน 1 ข้อ

ตัวอย่างคำถาม

ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาศมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง
สำหรับเด็ก ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1. เพื่อให้รูปแบบการพัฒนาศมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มี
ความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความสมบูรณ์ และมีประสิทธิภาพสูงสุด ควรปรับปรุงแก้ไข หรือเพิ่มเติมใน
ประเด็นใดบ้าง

.....

เกณฑ์การตรวจให้คะแนน

แบบประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องมากที่สุด จนถึงมีความเป็นประโยชน์/ ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องน้อยที่สุด ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการตรวจให้คะแนนดังนี้

มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องมากที่สุดให้	5 คะแนน
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องมากให้	4 คะแนน
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องปานกลางให้	3 คะแนน
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องน้อยให้	2 คะแนน
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องน้อยที่สุดให้	1 คะแนน

เกณฑ์การแปลความหมาย

แบบประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการแปลความหมาย โดยนำค่าเฉลี่ยไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.50-5.00 หมายถึง มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องอยู่ในระดับมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.50-4.49 หมายถึง มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องอยู่ในระดับมาก

ค่าเฉลี่ย 2.50-3.49 หมายถึง มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องอยู่ในระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.50 - 2.49 หมายถึง มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องอยู่ในระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องอยู่ในระดับน้อยที่สุด

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถาม จากกลุ่มตัวอย่างครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 1- 4 จำนวน 80 คน โดยผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองในเดือนมิถุนายน - กันยายน 2558

2. เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสนทนากลุ่มกับผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอน ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 2 จำนวน 16 คน โดยผู้วิจัยกำหนดผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่ม จำนวน 2 กลุ่มๆ ละ 8 คน คือ กลุ่มที่ 1 ผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 8 คน และกลุ่มที่ 2 ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 8 คน ในการสนทนากลุ่ม ผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการสนทนากลุ่มด้วยตนเองและมีผู้ช่วยในการดำเนินการ จำนวน 2 คน คือ ผู้ช่วยในการจัดบันทึกการสนทนากลุ่ม

จำนวน 1 คน และผู้ช่วยในการอำนวยความสะดวกและการบันทึกภาพ จำนวน 1 คน ซึ่งมีขั้นตอนในการสนทนากลุ่มดังนี้

2.1 ติดต่อและนัดหมายผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่ม โดยผู้วิจัยส่งหนังสือขอความร่วมมือและหนังสือตอบรับการเข้าร่วมสนทนากลุ่ม พร้อมทั้งนัดหมายวัน เวลา และสถานที่ในการสนทนากลุ่ม

2.2 ดำเนินการจัดสนทนากลุ่ม ในวันที่ 22 กรกฎาคม 2558 ณ ห้องประชุมโรงเรียนบ้านคอกช้าง อำเภอทุ่งสง จังหวัดนครศรีธรรมราช โดยกำหนดจัดสนทนากลุ่ม จำนวน 2 กลุ่ม ในแต่ละกลุ่มใช้เวลาประมาณ 2 ชั่วโมง แบ่งกลุ่มเป็นช่วงเช้าและช่วงบ่าย ซึ่งผู้วิจัยเป็นผู้นำการสนทนากลุ่มด้วยตนเอง และตลอดระยะเวลาการสนทนา จัดให้มีการบันทึกการสนทนาด้วยเทปและจดบันทึกคำสนทนาในสมุดบันทึก รวมทั้งมีการบันทึกภาพประกอบ การดำเนินการสนทนากลุ่มมีขั้นตอนดังนี้

2.2.1 การเปิดประเด็น เป็นการกล่าวแนะนำและแจ้งวัตถุประสงค์ของการสนทนากลุ่ม

2.2.2 การเข้าสู่ประเด็น เป็นการสนทนาในประเด็นเกี่ยวกับสภาพปัญหาของการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.2.3 การปิดประเด็น เป็นการกล่าวสรุปผลการสนทนากลุ่ม รับฟังข้อเสนอแนะอื่น ๆ และกล่าวขอบคุณผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่ม

3. ดำเนินการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู จากหน่วยงานทั้งในประเทศและต่างประเทศ ใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสืบค้นเอกสาร รายงานการวิจัย วิทยานิพนธ์/วิทยานิพนธ์ จากห้องสมุดและฐานข้อมูลออนไลน์ และใช้ผลจากการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มาสร้างรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และมีการจัดทำคู่มือประกอบการใช้รูปแบบด้วย

4. ให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ จำนวน 5 คน ประกอบด้วย คึกษาเน็ตก์ผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 2 คน ครูผู้สอนที่มีประสบการณ์สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 2 คน อาจารย์ในมหาวิทยาลัยที่ทำการสอนด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 1 คน ทำการประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ข้อมูลเชิงปริมาณที่ได้จากแบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ วิเคราะห์ดังนี้

1.1 ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม วิเคราะห์โดยวิธีการแจกแจงความถี่ และหาค่าร้อยละ นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปตาราง และความเรียง

1.2 ตอนที่ 2 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ วิเคราะห์โดย

1.2.1 หาค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของสมรรถนะที่จำเป็นต้องมี (สภาพที่คาดหวัง) กับสมรรถนะที่มีขณะนั้น (สภาพที่เป็นจริง)

1.2.2 ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของสภาพที่คาดหวังกับสภาพที่เป็นจริง โดยการทดสอบค่าที่ (t-test)

1.2.3 จัดลำดับความต้องการจำเป็น โดยใช้ค่าดัชนีการจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็นด้วยวิธี Priority Needs Index แบบปรับปรุง ($PNI_{modified}$) ซึ่งเป็นสูตรที่ปรับปรุงจากสูตร PNI ดั้งเดิม โดยนำลักษณะ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวานิช เป็นวิธีการที่หาค่าผลต่างของ I และ D (I-D) แล้วหารด้วยค่า D เพื่อควบคุมขนาด ของความต้องการจำเป็นให้อยู่ในพิสัยที่ไม่มีช่วงกว้างมากเกินไป และให้ความหมายเชิงเปรียบเทียบ เมื่อใช้ระดับ สภาพที่เป็นอยู่เป็นฐานในการคำนวณค่าอัตราการพัฒนาเข้าสู่สภาพที่คาดหวังของกลุ่ม (สุวิมล ว่องวานิช. 2558: 279) มีสูตรในการคำนวณดังนี้

$$(PNI_{modified}) = (I-D) / D$$

เมื่อ $PNI_{modified}$ แทน ค่าดัชนีการจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น

I แทน ค่าเฉลี่ยของสภาพที่คาดหวัง

D แทน ค่าเฉลี่ยของสภาพที่เป็นจริง

1.3 ตอนที่ 3 ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ วิเคราะห์โดยหาค่าเฉลี่ย และ ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปตาราง และความเรียง

2. ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสนทนากลุ่ม ใช้วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยวิธีการสรุปอุปนัย นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปความเรียง

3. ข้อมูลเชิงปริมาณที่ได้จากแบบประเมินรูปแบบ วิเคราะห์โดยการหาค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบน มาตรฐาน นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปตาราง และความเรียง

ระยะที่ 2 ประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนเรียนรวม ระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2 จำนวน 53 โรงเรียน

กลุ่มตัวอย่าง

ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 ในโรงเรียนเรียนรวมระดับ ประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราชเขต 2 จำนวน 4 โรงเรียน ได้มาจาก โรงเรียนที่อาสาสมัครเข้าร่วมการทดลอง มีครูผู้สอนเข้าร่วมทำการทดลอง จำนวน 26 คน ได้แก่ โรงเรียนชุมชน

วัดกะทูนเหนือ จำนวน 6 คน โรงเรียนวัดหน้าเขา จำนวน 5 คน โรงเรียนบ้านห้วยกลาง จำนวน 6 คน และโรงเรียนจุฬารัตน์พิทยาคาร จำนวน 9 คน โดยกำหนดคุณสมบัติของโรงเรียนที่เข้าร่วมการทดลอง คือ เป็นโรงเรียนที่มีครูผู้สอนครบชั้น

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 ประกอบด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

1. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ คู่มือประกอบการใช้รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย 3 ฉบับ ได้แก่

ฉบับที่ 4 แบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ เป็นแบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นข้อความแบบถูก-ผิด จำนวน 30 ข้อ การให้คะแนนเป็น 0 และ 1

ฉบับที่ 5 แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นการประเมินความสามารถของครูในการปฏิบัติการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) ซึ่งลักษณะของแบบประเมินเป็นแบบจัดระดับคุณภาพ 3 ระดับ

ฉบับที่ 6 แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย 3 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของครูผู้เข้ารับการพัฒนา มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list) และแบบเติมคำตอบ จำนวน 6 ข้อ เพื่อสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับเพศ อายุ วุฒิการศึกษา ประสบการณ์การสอน เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ระดับชั้นที่สอน จำนวนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอน

ตอนที่ 2 สอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนา มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่มีระดับความคิดเห็นมากที่สุด จนถึงมีระดับความคิดเห็นน้อยที่สุด มีข้อคำถามรวม 33 ข้อ

ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะ มีลักษณะเป็นข้อคำถามปลายเปิด 1 ข้อ

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 มีขั้นตอนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ ดังนี้

เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ คู่มือประกอบการใช้รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีรายละเอียด ดังนี้

1. ศึกษาเอกสาร แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง แนวคิดและรูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูทั้งในและต่างประเทศ

2. ศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยการสอบถามและการสนทนากลุ่ม (Focus group) กลุ่มตัวอย่างครูผู้สอนและผู้บริหารสถานศึกษาในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา

3. สร้างรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ การศึกษาความต้องการจำเป็น การฝึกอบรม การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร

4. จัดทำคู่มือประกอบการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยมีรายละเอียดเกี่ยวกับที่มาและความสำคัญของรูปแบบ จุดมุ่งหมายของการใช้คู่มือ นิยามศัพท์ บทบาทของผู้มีส่วนร่วมในการใช้รูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ หลักสูตรการฝึกอบรม และเครื่องมือที่ใช้ประกอบรูปแบบ

5. เสนอคู่มือประกอบการใช้รูปแบบฉบับร่างต่อคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท

6. ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท

7. นำคู่มือประกอบการใช้รูปแบบที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 5 คน ประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู โดยผู้ทรงคุณวุฒิมีความเห็นว่า รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง อยู่ในระดับมากที่สุด

8. จัดทำคู่มือประกอบการใช้รูปแบบฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้ต่อไป

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย 3 ฉบับ ได้แก่

ฉบับที่ 4 แบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ มีรายละเอียด ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบประเมิน

2. การศึกษาและวิเคราะห์จากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อาการวัดและประเมินตามสภาพจริง

3. สร้างข้อความในแบบประเมินจากเนื้อหาความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อาการวัดและประเมินตามสภาพจริง แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล มีลักษณะเป็นข้อความแบบถูก-ผิด จำนวน 30 ข้อ การให้คะแนนเป็น 0 และ 1 ให้ผู้ตอบพิจารณาข้อความแต่ละข้อว่าข้อความนั้นถูกหรือผิด ถ้าถูกให้ทำเครื่องหมาย X ทับตัว ก. ถ้าผิดให้ทำเครื่องหมาย X ทับตัว ผ.

4. เสนอแบบประเมินที่ใช้ในการวิจัยฉบับร่างต่อคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท

5. ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท

6. นำแบบประเมินที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล 3 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 2 ท่าน ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและความสอดคล้องระหว่างข้อความกับเนื้อหาของแบบประเมินว่ามีเนื้อหาครบถ้วนหรือไม่ สำนวนข้อความและภาษามีความเหมาะสมหรือไม่

7. นำข้อมูลที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อความกับเนื้อหา (Index of Item - Objective Congruence: IOC) โดยได้คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ไว้ โดยพบว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ตั้งแต่ 0.8-1.0 จากนั้นได้ทำการปรับปรุงแก้ไข เพื่อนำไปทดลองใช้

8. นำแบบประเมินไปทดลองใช้กับครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 80 คน เพื่อวิเคราะห์หาคุณภาพของเครื่องมือดังนี้

8.1 วิเคราะห์ค่าความยากง่าย (p) และค่าอำนาจจำแนก (r) โดยนำผลการตรวจให้คะแนนเรียงลำดับกระดาษคำตอบจากคะแนนมากไปยังคะแนนน้อย เพื่อแบ่งเป็นกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยใช้เทคนิค 27 % จากนั้นคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าระดับความยากง่าย ตั้งแต่ 0.20 ถึง 0.80 และมีค่าอำนาจจำแนก ตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป พบว่าข้อคำถามมีค่าระดับความยากง่าย ตั้งแต่ 0.39-0.75 และมีค่าอำนาจจำแนก ตั้งแต่ 0.23-0.68

8.2 วิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น โดยใช้สูตร K-R 20 (Kuder - Richardson 20) พบว่า แบบประเมินทั้งฉบับ มีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.86

9. จัดทำแบบประเมินฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้ต่อไป

ฉบับที่ 5 แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีรายละเอียด ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบประเมิน
2. การศึกษาและวิเคราะห์จากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
3. กำหนดสิ่งที่จะประเมิน ให้ครอบคลุมความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในประเด็นการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) ซึ่งลักษณะของแบบประเมินเป็นแบบจัดระดับคุณภาพ 3 ระดับ คือ
 - 3 หมายถึง มีคุณภาพอยู่ในระดับดี
 - 2 หมายถึง มีคุณภาพอยู่ในระดับพอใช้
 - 1 หมายถึง มีคุณภาพอยู่ในระดับปรับปรุง
4. เสนอแบบประเมินฉบับร่างต่อคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท
5. ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท
6. นำแบบประเมินที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นด้านความเที่ยงตรงเชิงพิณิจ (Face validity) โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล 3 ท่าน และ

ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 2 ท่าน ตรวจสอบความเที่ยงตรงและความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบประเมินว่าครบถ้วนหรือไม่ ส่วนข้อความและภาษามีความเหมาะสมหรือไม่

7. นำข้อมูลที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็น (Index of Item - Objective Congruence: IOC) โดยได้คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ไว้ โดยพบว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) เท่ากับ 1.0 จากนั้นได้ทำการปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้แบบประเมินสมบูรณ์

ฉบับที่ 6 แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีรายละเอียดดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบสอบถาม
2. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง และรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู
3. เขียนข้อคำถามของแบบสอบถามความคิดเห็นที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
4. เสนอแบบสอบถามฉบับร่างต่อคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท
5. ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของคณะกรรมการที่ปรึกษาปริญญาโท
6. นำแบบสอบถามที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นด้านความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล 3 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 2 ท่าน ตรวจสอบความเที่ยงตรงและความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบสอบถามว่าครบถ้วนหรือไม่ ส่วนข้อความและภาษามีความเหมาะสมหรือไม่

7. นำข้อมูลที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็น (Index of Item - Objective Congruence: IOC) โดยได้คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ไว้ โดยพบว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ตั้งแต่ 0.8-1.0 จากนั้นได้ทำการปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้แบบสอบถามสมบูรณ์

ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. แบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ตัวอย่างคำถาม

ให้ท่านอ่านข้อความแต่ละข้อแล้วพิจารณาว่าข้อความนั้นถูกหรือผิด ถ้าถูกให้ทำเครื่องหมาย **×** ทับตัว ถ. ถ้าผิดให้ทำเครื่องหมาย **×** ทับตัว ผ.

- (ถ ผ) 1. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความผิดปกติเกี่ยวกับกระบวนการทำงานของสมองบางส่วน
- (ถ ผ) 2. การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นการประเมินทักษะพื้นฐานในการปฏิบัติงาน

เกณฑ์การตรวจให้คะแนน

ถ้าตอบถูกได้ 1 คะแนน ตอบผิด ได้ 0 คะแนน

2. แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ตัวอย่างเครื่องมือ

แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
ชื่อครู.....โรงเรียน.....

คำชี้แจง ให้ผู้ประเมินทำการประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยประเมินผลการปฏิบัติงานของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล(IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล(IIP) โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนน (Scoring Rubric) ซึ่งกำหนดระดับคุณภาพไว้ 3 ระดับ คือ ระดับดี ระดับพอใช้ และระดับปรับปรุง แล้วกรอกคะแนนผลการประเมินแต่ละรายการลงในช่องคะแนนที่ได้

รายการที่ 1 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล(IEP)

ประเมินครั้งที่.....วันที่..... ภาคเรียนที่..... ปีการศึกษา.....

รายการประเมิน	ระดับคุณภาพ	เกณฑ์การให้คะแนน	คะแนนที่ได้
1. องค์ประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	ดี (3)	แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน และมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันดี	
	พอใช้ (2)	แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน และมีความสอดคล้องสัมพันธ์บางส่วน	
	ปรับปรุง(1)	แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญไม่ครบถ้วน	
2. การประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียน	ดี (3)	.....	
	พอใช้ (2)	.....	
	ปรับปรุง(1)	.....	
3.	ดี (3)	.....	
	พอใช้ (2)	.....	
	ปรับปรุง(1)	.....	
รวมคะแนน			
คะแนนเฉลี่ย			

รายการที่ 2 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล(IIP)

ประเมินครั้งที่.....วันที่..... ภาคเรียนที่..... ปีการศึกษา.....

รายการประเมิน	ระดับ คุณภาพ	เกณฑ์การให้คะแนน	คะแนน ที่ได้
1. องค์ประกอบของ แผนการจัดการเรียนรู้ เฉพาะบุคคล	ดี (3)	แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน และมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันดี	
	พอใช้ (2)	แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน และมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันบางส่วน	
	ปรับปรุง(1)	แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญไม่ครบถ้วน	
2. การกำหนดเป้าหมาย ระยะเวลา 1 ปี	ดี (3)	.....	
	พอใช้ (2)	.....	
	ปรับปรุง(1)	.....	
3.	ดี (3)	.....	
	พอใช้ (2)	.....	
	ปรับปรุง(1)	.....	
รวมคะแนน			
คะแนนเฉลี่ย			

บันทึกเพิ่มเติม

.....
.....

เกณฑ์การตรวจให้คะแนน

แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นการกำหนดระดับคุณภาพไว้ 3 ระดับ คือ ระดับดี ระดับพอใช้ และระดับปรับปรุง ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการตรวจให้คะแนนดังนี้

มีคุณภาพอยู่ในระดับดีให้	3	คะแนน
มีคุณภาพอยู่ในระดับพอใช้ให้	2	คะแนน
มีคุณภาพอยู่ในระดับปรับปรุงให้	1	คะแนน

เกณฑ์การแปลความหมาย

แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการแปลความหมาย ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 2.50-3.00 หมายถึง มีคุณภาพอยู่ในระดับดี

ค่าเฉลี่ย 1.50-2.49 หมายถึง มีคุณภาพอยู่ในระดับพอใช้

ค่าเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง มีคุณภาพอยู่ในระดับปรับปรุง

3. แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย 3 ตอน คือ

ตอนที่1 ข้อมูลพื้นฐานของครูผู้เข้ารับการพัฒนา

ตัวอย่างคำถาม

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ☐ หรือเติมข้อความที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่าน

1. เพศ	☐ 1. ชาย	☐ 2. หญิง
2. อายุ	☐ 1. 20-30 ปี	☐ 2. 31-40 ปี
	☐ 3. 41-50 ปี	☐ 4. ตั้งแต่ 51 ปี ขึ้นไป
3. วุฒิกการศึกษา	☐ 1. ปริญญาตรี สาขาวิชา.....	☐ 2. ปริญญาโท สาขาวิชา.....
	☐ 3. ปริญญาเอก สาขาวิชา.....	

ตอนที่ 2 สอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนา

ตัวอย่างคำถาม

ขอให้ท่านพิจารณาข้อความต่อไปนี้ แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

เห็นด้วยมากที่สุด	ให้ตอบ 5
เห็นด้วยมาก	ให้ตอบ 4
เห็นด้วยปานกลาง	ให้ตอบ 3
เห็นด้วยน้อย	ให้ตอบ 2
เห็นด้วยน้อยที่สุด	ให้ตอบ 1

รายการ	ระดับความคิดเห็น				
	5	4	3	2	1
ระยะที่ 1 การฝึกอบรม (training)					
1.1 ด้านขั้นตอนการฝึกอบรม					
1.1.1 เนื้อหาในการบรรยายมีความเหมาะสม					
1.1.2					

รายการ	ระดับความคิดเห็น				
	5	4	3	2	1
1.2 ด้านวิทยากร					
1.2.1 ความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ของวิทยากร					
1.2.2					
1.3 ด้านการนำความรู้ไปใช้					
1.3.1 ความรู้ที่ได้รับสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานได้					
1.3.2					
ระยะที่ 2 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (mentoring)					
2.1 ด้านขั้นตอนการนิเทศติดตาม					
2.1.1 ให้คำปรึกษาแนะนำที่เป็นประโยชน์และปฏิบัติได้					
2.1.2					
2.2 ด้านผู้นิเทศ					
2.2.1 มีความรู้ความสามารถในเรื่องที่นิเทศ					
2.2.2					
2.3 ด้านการนำความรู้ไปใช้					
2.3.1 สามารถนำความรู้ที่ได้รับจากการนิเทศไปใช้ในการพัฒนางาน					
2.3.2					
ระยะที่ 3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (sharing)					
3.1 ด้านการนำเสนอแลกเปลี่ยนเรียนรู้					
3.1.1 เนื้อหาในการนำเสนอมีความชัดเจน					
3.1.2					
3.2 ด้านการนำความรู้ไปใช้					
3.2.1 สามารถนำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์					
3.2.2					

ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะ มีลักษณะเป็นข้อคำถามปลายเปิด 1 ข้อ

ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นข้อคำถามแบบปลายเปิด จำนวน 1 ข้อ

เกณฑ์การตรวจให้คะแนน

แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนา มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่มีระดับความคิดเห็นมากที่สุด จนถึงมีระดับความคิดเห็นน้อยที่สุด ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการตรวจให้คะแนน ดังนี้

เห็นด้วยมากที่สุดให้	5	คะแนน
เห็นด้วยมากให้	4	คะแนน
เห็นด้วยปานกลางให้	3	คะแนน
เห็นด้วยน้อยให้	2	คะแนน
เห็นด้วยน้อยที่สุดให้	1	คะแนน

เกณฑ์การแปลความหมาย

แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนา ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการแปลความหมาย โดยนำค่าเฉลี่ยไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.50-5.00 หมายถึง เห็นด้วยอยู่ในระดับมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.50-4.49 หมายถึง เห็นด้วยอยู่ในระดับมาก

ค่าเฉลี่ย 2.50-3.49 หมายถึง เห็นด้วยอยู่ในระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.50-2.49 หมายถึง เห็นด้วยอยู่ในระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง เห็นด้วยอยู่ในระดับน้อยที่สุด

แบบแผนการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ใช้แบบแผนการวิจัยแบบกลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียว มีการวัดผลก่อนและหลังทำการทดลอง (One-group pretest- posttest design) (ชูศรี วงศ์รัตน์; และองอาจ นัยวัฒน์. 2551: 42) ดังนี้

T_1 X T_2

เมื่อ	T_1	หมายถึง การประเมินความรู้ความเข้าใจของครูก่อนการใช้รูปแบบ
	X	หมายถึง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู 4 ขั้นตอน
	T_2	หมายถึง การประเมินความรู้ความเข้าใจของครู ความสามารถของครู และความคิดเห็นของครูหลังการใช้รูปแบบ

ภาพประกอบ 4 แบบแผนการวิจัย

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลระยะที่ 2 เป็นการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยการนำรูปแบบที่สร้างขึ้นไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2 จำนวน 4 โรงเรียน ได้มาจากโรงเรียนที่อาสาสมัครเข้าร่วมการทดลอง มีครูผู้สอนเข้าร่วมทำการทดลอง จำนวน 26 คน โดยรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น ประกอบด้วย หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง

สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และคู่มือการใช้รูปแบบที่แสดงลำดับขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบเพื่อใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยมีขั้นตอนการดำเนินการ 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การวางแผนดำเนินการ

ผู้วิจัยคัดเลือกและติดต่อประสานงานกับโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมาเขต 2 และให้กลุ่มตัวอย่างที่สนใจ สมัครเข้ารับการทดลอง ด้วยความสมัครใจ กำหนดวัน - เวลา สถานที่ เนื้อหาสาระที่จะให้การอบรม รวมถึงการจัดกิจกรรมต่างๆ ตลอดระยะเวลาการใช้รูปแบบ รายละเอียดดังตาราง 7

ตาราง 7 แผนการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ระยะเวลา	กิจกรรม	เครื่องมือที่ใช้	ผลที่คาดว่าจะได้รับ
1 วัน	ประชุมเครือข่าย พี่เลี้ยง	-คู่มือการใช้รูปแบบ -หลักสูตรการฝึกอบรม	พี่เลี้ยงมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทหน้าที่และแผนการดำเนินการใช้รูปแบบ
2 วัน	ดำเนินการฝึก อบรมครู	-หลักสูตรการฝึกอบรม -แบบประเมินความรู้ความเข้าใจของ ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการ เรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ	ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ตามสภาพจริง
หลังจาก อบรม 3 สัปดาห์	นิเทศติดตามผลการ ปฏิบัติงานจริงใน สถานศึกษาของครู ครั้งที่ 1	-คู่มือการใช้รูปแบบ -หลักสูตรการฝึกอบรม	ครูนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ในการปฏิบัติได้
หลังจาก อบรม 6 สัปดาห์	นิเทศติดตามผลการ ปฏิบัติงานจริงใน สถานศึกษาของครู ครั้งที่ 2	แบบประเมินความสามารถของครูใน การวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็ก ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (รายการ ที่ 1 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะ บุคคล (IEP))	ครูมีความสามารถในการวัดและ ประเมินตามสภาพจริงสำหรับ เด็กที่มีความบกพร่องทาง การเรียนรู้
หลังจาก อบรม 8 สัปดาห์	นิเทศติดตามผลการ ปฏิบัติงานจริงใน สถานศึกษาของครู ครั้งที่ 3	แบบประเมินความสามารถของครูในการวัด และประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มี ความบกพร่องทางการเรียนรู้ (รายการที่ 2 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะ บุคคล (IIP))	ครูมีความสามารถในการวัดและ ประเมินตามสภาพจริงสำหรับ เด็กที่มีความบกพร่องทาง การเรียนรู้

ตาราง 7 (ต่อ)

ระยะเวลา	กิจกรรม	เครื่องมือที่ใช้	ผลที่คาดว่าจะได้รับ
1 วัน	จัดประชุมสัมมนา แลกเปลี่ยนเรียนรู้	แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อ รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัด และประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มี ความบกพร่องทางการเรียนรู้	ความคิดเห็นของครูที่มีต่อ รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู ด้านการวัดและประเมินตาม สภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้

ขั้นตอนที่ 2 การคัดเลือกเครือข่ายพี่เลี้ยง

ผู้วิจัยคัดเลือกศึกษานิเทศก์มาเป็นเครือข่ายพี่เลี้ยง ให้เข้ามามีส่วนร่วมในการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยพิจารณาตามกรอบคุณสมบัติของเครือข่ายพี่เลี้ยงตามที่กำหนดไว้ในคู่มือการใช้รูปแบบ และนัดประชุมชี้แจงแผนการดำเนินงานและบทบาทหน้าที่แก่เครือข่ายพี่เลี้ยงก่อนการฝึกอบรม

ขั้นตอนที่ 3 การจัดฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ดำเนินการจัดฝึกอบรมตามตารางการอบรมที่กำหนดขึ้น ระหว่างวันที่ 10-11 มิถุนายน 2559 ณ ห้องประชุมโรงเรียนจุฬาภรณพิทยาคาร อำเภอพิบูล จัหวัดนครศรีธรรมราช โดยใช้เวลาการฝึกอบรม 2 วันติดต่อกัน วันละ 6 ชั่วโมง ดังรายละเอียดตาราง 8

ตาราง 8 ตารางการอบรม เรื่อง การวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

วัน เวลา	กิจกรรม
10 มิถุนายน 2559	
09.00 - 09.15	ทดสอบก่อนการอบรม
09.15 - 10.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ - การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
10.30 - 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง
10.45 - 12.00	บรรยายเรื่อง - ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง - วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง
12.00 - 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน

ตาราง 8 (ต่อ)

วัน เวลา	กิจกรรม
13.00 - 13.45	บรรยายเรื่อง - เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน
13.45 - 14.30	กิจกรรมกลุ่ม ใบบางที่ 2.3 ฝึกปฏิบัติการสร้างเกณฑ์การประเมินหรือ แนวทางการให้คะแนน
14.30 - 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง
14.45 - 15.15	บรรยายเรื่อง กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้
15.15 - 16.00	กิจกรรมกลุ่ม ใบบางที่ 2.4 ฝึกปฏิบัติการออกแบบการวัดและ ประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
11 มิถุนายน 2559	
09.00 - 10.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)
10.30 - 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง
10.45 - 11.15	กิจกรรมเดี่ยว ใบบางที่ 3.1 ฝึกปฏิบัติการวิเคราะห์ระดับความสามารถในปัจจุบัน
11.15 - 12.00	กิจกรรมเดี่ยว ใบบางที่ 3.2 ฝึกปฏิบัติการกำหนดแนวทางการศึกษาและการวางแผน การจัดการศึกษา
12.00 - 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน
13.00 - 13.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)
13.30 - 14.30	กิจกรรมเดี่ยว ใบบางที่ 4.1 ฝึกปฏิบัติการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)
14.30 - 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง
14.45 - 15.45	กิจกรรมเดี่ยว ใบบางที่ 4.2 ฝึกปฏิบัติการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้
15.45 - 16.00	ทดสอบหลังการอบรม

หมายเหตุ การฝึกปฏิบัติตามใบบาง วิทยากรจัดให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และมีการนำเสนอผลงาน

ขั้นตอนที่ 4 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) ภายหลังจากเสร็จสิ้นการฝึกอบรมให้ความรู้ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ตามขั้นตอนที่ 3 แล้ว ครูที่ได้รับการอบรมจะต้องกลับไปปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษาของตนเอง โดยผู้วิจัยและศึกษานิเทศก์ที่เป็นเครือข่ายพี่เลี้ยง ออกนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน และเป็นพี่เลี้ยงให้คำปรึกษาแนะนำแก่ครู เพื่อกระตุ้นให้การดำเนินงานเป็นไปตามระยะเวลาที่กำหนด และให้ได้รับทราบผลการปฏิบัติงานของครูเป็นระยะอย่างต่อเนื่อง โดยกำหนดการนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน 3 ครั้ง ดังนี้

ครั้งที่ 1 นิเทศติดตามผลการปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษาของครู หลังจากอบรม 3 สัปดาห์ เป็นการติดตามความก้าวหน้าของการนำความรู้ไปใช้ในการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) รับทราบปัญหาอุปสรรค และความต้องการในการพัฒนาเพิ่มเติม

ครั้งที่ 2 นิเทศติดตามผลการปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษาของครู หลังจากอบรม 6 สัปดาห์ เป็นการติดตามความก้าวหน้าของการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) พร้อมทั้งประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)

ครั้งที่ 3 นิเทศติดตามผลการปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษาของครู หลังจากอบรม 8 สัปดาห์ เป็นการติดตามความก้าวหน้าของการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) พร้อมทั้งประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)

ขั้นตอนที่ 5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) เมื่อสิ้นสุดระยะเวลาการปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษา ครูผู้สอนร่วมประชุมสัมมนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ จำนวน 1 วัน คือ ในวันที่ 20 สิงหาคม 2559 ณ ห้องประชุมโรงเรียนจุฬาภรณพิทยาคาร อำเภอพิบูล จัหวัดนครศรีธรรมราช เพื่อนำเสนอผลการปฏิบัติงาน และร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ พร้อมทั้งประเมินความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยจัดกิจกรรมตามตารางการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ดังตาราง 9

ตาราง 9 ตารางกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

เวลา	กิจกรรม
09.00 - 10.30	แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากการชมวีดิทัศน์เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
10.30 - 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง
10.45 - 12.00	กิจกรรมกลุ่ม ใ้งานการจัดทำแผนผังความคิดเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
12.00 - 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน

ตาราง 9 ตารางกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

เวลา	กิจกรรม
13.00 - 14.30	ตัวแทนกลุ่ม นำเสนอแผนผังความคิดเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้
14.30 - 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง
14.45 - 15.00	สอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนา

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ข้อมูลเชิงปริมาณ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ ได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปตาราง และความเรียง
2. สถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐาน ได้แก่
 - 2.1 การเปรียบเทียบคะแนนความรู้ความเข้าใจของครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงก่อนและหลังการใช้รูปแบบ โดยใช้สถิติ t-test แบบ Paired - samples t-test
 - 2.2 การเปรียบเทียบคะแนนความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงกับเกณฑ์ที่กำหนด โดยใช้สถิติ t-test แบบ One-sample t-test
 - 2.3 การเปรียบเทียบคะแนนความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบกับเกณฑ์ที่กำหนด โดยใช้สถิติ t-test แบบ One-sample t-test
3. ข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้เทคนิคการวิเคราะห์เนื้อหา นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปความเรียง

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และเพื่อประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 2 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.2 ผลการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.3 ผลการศึกษาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.4 ผลการสนทนากลุ่มเพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.5 ผลการพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.6 ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ตอนที่ 2 ผลการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.2 ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ

2.3 ผลการประเมินและเปรียบเทียบความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.4 ผลการประเมินและเปรียบเทียบความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

สัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ตรงกัน การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการแปลผล ดังนี้

n	หมายถึง	จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง
M	หมายถึง	ค่าเฉลี่ย
S.D.	หมายถึง	ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน
t	หมายถึง	ค่าที่ (t-value)
df	หมายถึง	ค่าองศาอิสระ
sig	หมายถึง	ค่านัยสำคัญ
PNI _{modified}	หมายถึง	ค่าดัชนีการจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 1-4 จำนวน 80 คน ปรากฏผลดังตาราง 10

ตาราง 10 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม (n = 80 คน)

ข้อมูลพื้นฐาน	จำนวน	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	16	20.00
หญิง	64	80.00
อายุ		
20 - 30 ปี	9	11.25
31 - 40 ปี	27	33.75
41 - 50 ปี	20	25.00
ตั้งแต่ 51 ปีขึ้นไป	24	30.00

ตาราง 10 (ต่อ)

ข้อมูลพื้นฐาน	จำนวน	ร้อยละ
วุฒิการศึกษา		
ปริญญาตรี	53	66.25
ปริญญาโท	27	33.75
สาขาวิชา		
การประถมศึกษา	10	12.50
การบริหารการศึกษา	16	20.00
ภาษาไทย	7	8.75
วิทยาศาสตร์ทั่วไป	4	5.00
พลศึกษา	4	5.00
คณิตศาสตร์	3	3.75
ชีววิทยา	3	3.75
ภาษาอังกฤษ	3	3.75
หลักสูตรและการสอน	3	3.75
อื่น ๆ	27	33.75
ประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้		
ต่ำกว่า 5 ปี	50	62.50
5 - 9 ปี	16	20.00
10 - 14 ปี	6	7.50
ตั้งแต่ 15 ปีขึ้นไป	8	10.00
ระดับชั้นที่สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้		
ประถมศึกษาปีที่ 1	36	45.00
ประถมศึกษาปีที่ 2	35	43.75
ประถมศึกษาปีที่ 3	39	48.75
ประถมศึกษาปีที่ 4	30	37.50
ประถมศึกษาปีที่ 5	35	43.75
ประถมศึกษาปีที่ 6	29	36.25

ตาราง 10 (ต่อ)

ข้อมูลพื้นฐาน	จำนวน	ร้อยละ
จำนวนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอนรวม		
1 - 5 คน	49	61.25
6 - 10 คน	13	16.25
11 - 15 คน	4	5.00
16 - 20 คน	10	12.50
21 คน ขึ้นไป	4	5.00
ขนาดโรงเรียน		
ขนาดเล็ก	35	43.75
ขนาดกลาง	30	37.50
ขนาดใหญ่	15	18.75

จากตาราง 10 พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 80.00 มีอายุระหว่าง 31-40 ปี คิดเป็นร้อยละ 33.75 วุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรี คิดเป็นร้อยละ 66.25 สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คิดเป็นร้อยละ 20.00 ประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ต่ำกว่า 5 ปี คิดเป็นร้อยละ 62.50 ระดับชั้นที่สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 คิดเป็นร้อยละ 48.75 จำนวนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอนรวม 1-5 คน คิดเป็นร้อยละ 61.25 และขนาดโรงเรียนเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก คิดเป็นร้อยละ 43.75

1.2 ผลการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากการศึกษาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยการวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน จำแนกเป็นรายด้านและรายข้อ ปรากฏผลดังตาราง 11-12

ตาราง 11 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายด้าน (n = 80 คน)

สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง	สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี			สมรรถนะที่ท่านมีขณะนี้		
	M	S.D.	ความหมาย	M	S.D.	ความหมาย
1. การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้	4.29	0.67	มาก	3.07	0.65	ปานกลาง
2. การกำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน	4.12	0.67	มาก	2.99	0.72	ปานกลาง
3. การกำหนดภาระงานของนักเรียนตามสภาพจริง	4.24	0.73	มาก	3.20	0.82	ปานกลาง
4. การกำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน	4.18	0.81	มาก	3.01	0.77	ปานกลาง
5. การประเมินการปฏิบัติงานภาระงานตามเกณฑ์การประเมิน	4.19	0.76	มาก	3.06	0.80	ปานกลาง
6. การรายงานผลการประเมิน	4.26	0.75	มาก	3.26	0.80	ปานกลาง
7. การนำผลการประเมินไปใช้	4.21	0.76	มาก	3.21	0.84	ปานกลาง
ภาพรวม	4.22	0.67	มาก	3.12	0.68	ปานกลาง

จากตาราง 11 พบว่า สมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ครูจำเป็นต้องมีทั้ง 7 ขั้นตอน คือ การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ การกำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน การกำหนดภาระงานของนักเรียนตามสภาพจริง การกำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมินและเกณฑ์การประเมิน การประเมินการปฏิบัติงานภาระงานตามเกณฑ์การประเมิน การรายงานผลการประเมิน และการนำผลการประเมินไปใช้ อยู่ในระดับมากทุกด้าน โดยสมรรถนะที่ครูจำเป็นต้องมีสูงสุด ได้แก่ การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ ($M=4.29$, $S.D.=0.67$) รองลงมาเป็น การรายงานผลการประเมิน ($M=4.26$, $S.D.=0.75$) และการกำหนดภาระงานของนักเรียนตามสภาพจริง ($M=4.24$, $S.D.=0.73$) ตามลำดับ

สำหรับสมรรถนะที่ครูมีในขณะนี้อยู่ในระดับปานกลางทุกด้าน โดยสมรรถนะที่ครูมีอยู่ในระดับต่ำสุด ได้แก่ การกำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน ($M=2.99$, $S.D.=0.72$) รองลงมาเป็น การกำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน ($M=3.01$, $S.D.=0.77$) และการประเมินการปฏิบัติงานภาระงานตามเกณฑ์การประเมิน ($M=3.06$, $S.D.=0.80$) ตามลำดับ

ตาราง 12 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายข้อ (n = 80 คน)

สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง	สมรรถนะที่จำเป็นต้องมี			สมรรถนะที่ท่านมีขณะนี้		
	M	S.D.	ความหมาย	M	S.D.	ความหมาย
1. การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้						
1.1 การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ระยะยาว	4.33	0.69	มาก	3.04	0.68	ปานกลาง
1.2 การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับระดับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียน	4.30	0.77	มาก	3.13	0.79	ปานกลาง
1.3 การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับลักษณะและประเภทของความบกพร่อง	4.30	0.74	มาก	3.10	0.79	ปานกลาง
1.4 การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่ครอบคลุมสมรรถนะทักษะ กระบวนการ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียน	4.25	0.79	มาก	3.00	0.76	ปานกลาง
2. การกำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน						
2.1 การกำหนดขอบเขตการประเมินที่ครอบคลุมสมรรถนะ ทักษะ กระบวนการ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์	4.14	0.76	มาก	3.05	0.71	ปานกลาง
2.2 การกำหนดขอบเขตการประเมินที่สอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้น	4.20	0.79	มาก	2.99	0.85	ปานกลาง
2.3 การกำหนดผู้ประเมินครอบคลุมผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง	4.06	0.80	มาก	2.96	0.88	ปานกลาง
2.4 การกำหนดผู้ประเมินเหมาะสมกับขอบเขตการประเมิน	4.09	0.83	มาก	2.96	0.77	ปานกลาง

ตาราง 12 (ต่อ)

สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริง	สมรรถนะ ที่จำเป็นต้องมี			สมรรถนะ ที่ท่านมีขณะนี้		
	M	S.D.	ความหมาย	M	S.D.	ความหมาย
3. การกำหนดภาระงานของนักเรียนตามสภาพจริง						
3.1 การกำหนดภาระงานของนักเรียนที่สอดคล้อง กับเป้าหมายการเรียนรู้	4.15	0.89	มาก	3.10	0.91	ปานกลาง
3.2 การกำหนดภาระงานให้นักเรียนได้ลงมือ ปฏิบัติจริง	4.31	0.76	มาก	3.30	0.83	ปานกลาง
3.3 การกำหนดภาระงานของนักเรียนที่สอดคล้อง กับสถานการณ์ในชีวิตจริง	4.33	0.87	มาก	3.26	0.82	ปานกลาง
3.4 การกำหนดภาระงานที่มีคุณค่ากับนักเรียน	4.26	0.74	มาก	3.20	0.97	ปานกลาง
3.5 การกำหนดภาระงานเป็นไปในทางปฏิบัติ	4.15	0.83	มาก	3.15	0.94	ปานกลาง
4. การกำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน						
4.1 การกำหนดวิธีการและเครื่องมือที่สอดคล้อง กับภาระงาน	4.16	0.82	มาก	3.08	0.85	ปานกลาง
4.2 การกำหนดวิธีการและเครื่องมือที่หลากหลาย	4.28	0.86	มาก	3.09	0.84	ปานกลาง
4.3 การกำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนนแบบรูปรีค มีความชัดเจน	4.16	0.91	มาก	2.91	0.89	ปานกลาง
4.4 การกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนครอบคลุม ขอบเขตการประเมิน	4.13	0.92	มาก	2.96	0.82	ปานกลาง
5. การประเมินการปฏิบัติการงานตามเกณฑ์ การประเมิน						
5.1 การประเมินที่สอดคล้องแพร่ไปกับการจัด การเรียนรู้	4.23	0.87	มาก	3.11	0.86	ปานกลาง
5.2 การประเมินการปฏิบัติการงานที่สอดคล้อง กับเกณฑ์การประเมินที่กำหนดไว้	4.16	0.85	มาก	3.10	0.82	ปานกลาง
5.3 การเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้าร่วม ประเมิน	4.16	0.96	มาก	2.93	0.94	ปานกลาง
5.4 การประเมินสะท้อนความก้าวหน้าหรือ พัฒนาการของนักเรียน	4.23	0.83	มาก	3.10	0.84	ปานกลาง

ตาราง 12 (ต่อ)

สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริง	สมรรถนะ ที่จำเป็นต้องมี			สมรรถนะ ที่ท่านมีขณะนี้		
	M	S.D.	ความหมาย	M	S.D.	ความหมาย
6. การรายงานผลการประเมิน						
6.1 การรายงานผลการประเมินนักเรียน						
รายบุคคล	4.26	0.79	มาก	3.29	0.87	ปานกลาง
6.2 การจัดเก็บผลงานนักเรียนไว้ในรูป						
แฟ้มสะสมงาน	4.24	0.80	มาก	3.26	0.87	ปานกลาง
6.3 การรายงานผลการประเมินที่แสดงให้เห็น						
ความก้าวหน้าหรือพัฒนาการของนักเรียน	4.28	0.84	มาก	3.24	0.82	ปานกลาง
7. การนำผลการประเมินไปใช้						
7.1 การนำผลการประเมินไปใช้						
ในการปรับปรุงนักเรียนรายบุคคล	4.21	0.77	มาก	3.21	0.90	ปานกลาง
7.2 การนำผลการประเมินไปใช้						
ในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้	4.20	0.77	มาก	3.20	0.86	ปานกลาง
ภาพรวม	4.22	0.67	มาก	3.12	0.68	ปานกลาง

จากตาราง 12 พบว่า สมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ครูจำเป็นต้องมีอยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยสมรรถนะที่ครูจำเป็นต้องมีสูงสุด ได้แก่ การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ระยะยาว และการกำหนดภาระงานของนักเรียนที่สอดคล้องกับสถานการณ์ในชีวิตจริง ($M=4.33$, $S.D.=0.69$ และ $M=4.33$, $S.D.=0.87$ ตามลำดับ) รองลงมาเป็นกำหนดภาระงานให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง ($M=4.31$, $S.D.=0.76$) และการกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับระดับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียน และการกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับลักษณะและประเภทของความบกพร่องตามลำดับ ($M=4.30$, $S.D.=0.77$ และ $M=4.30$, $S.D.=0.74$ ตามลำดับ)

สำหรับสมรรถนะที่ครูมีในขณะนี้เมื่ออยู่ในระดับปานกลางทุกข้อ โดยสมรรถนะที่ครูมีอยู่ในระดับต่ำสุด ได้แก่ การกำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนนแบบรูบรีคมีความชัดเจน ($M=2.91$, $S.D.=0.89$) รองลงมาเป็น การเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้าร่วมประเมิน ($M=2.93$, $S.D.=0.94$) และการกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนครอบคลุมขอบเขตการประเมิน การกำหนดผู้ประเมินครอบคลุมผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง และการกำหนดผู้ประเมินเหมาะสมกับขอบเขตการประเมิน ตามลำดับ ($M=2.96$, $S.D.=0.82$, $M=2.96$, $S.D.=0.88$ และ $M=2.96$, $S.D.=0.77$ ตามลำดับ)

จากการประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยวิธีการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างสภาพที่คาดหวัง กับสภาพที่เป็นจริง โดยการทดสอบค่าที หากพบว่า ค่าที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่ามีความแตกต่าง ระหว่างสภาพที่คาดหวังกับสภาพที่เป็นจริง อันสะท้อนถึงความต้องการจำเป็นในการพัฒนาตนเองสำหรับข้อ รายการนั้น ๆ และการวิเคราะห์จัดลำดับความต้องการจำเป็น โดยใช้ค่าดัชนีการจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น ด้วยวิธี Priority Needs Index แบบปรับปรุง ($PNI_{modified}$) จำแนกเป็นรายด้านและรายข้อ ปรากฏผลดังตาราง 13 - 14

ตาราง 13 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายด้าน (n = 80 คน)

สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริง	สมรรถนะ ที่จำเป็นต้องมี		สมรรถนะที่ท่าน มีขณะนี้		t	df	sig	PNI modified	ลำดับ
	(สภาพที่ คาดหวัง)		(สภาพที่ เป็นจริง)						
	M	S.D.	M	S.D.					
1. การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมาย การเรียนรู้	4.29	0.67	3.07	0.65	13.19	79	0.00	0.397	1
2. การกำหนดขอบเขตการประเมินและ ผู้ประเมิน	4.12	0.67	2.99	0.72	12.72	79	0.00	0.378	3
3. การกำหนดภาระงานของนักเรียน ตามสภาพจริง	4.24	0.73	3.20	0.82	10.71	79	0.00	0.325	5
4. การกำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์ การประเมิน	4.18	0.81	3.01	0.77	10.28	79	0.00	0.389	2
5. การประเมินการปฏิบัติงาน ตามเกณฑ์การประเมิน	4.19	0.76	3.06	0.80	9.98	79	0.00	0.369	4
6. การรายงานผลการประเมิน	4.26	0.75	3.26	0.80	9.43	79	0.00	0.307	7
7. การนำผลการประเมินไปใช้	4.21	0.76	3.21	0.84	8.97	79	0.00	0.312	6
ภาพรวม	4.22	0.67	3.12	0.68	11.84	79	0.00		

จากตาราง 13 ผลการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตาม สภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายด้าน พบว่า มีค่า $PNI_{modified}$ ตั้งแต่ 0.307 ถึง

0.397 โดยมีสภาพที่คาดหวังและสภาพที่เป็นจริงทุกด้านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

โดยมีความต้องการจำเป็นด้านการกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ สูงที่สุด มีค่า $PNI_{modified} = 0.397$

รองลงมาเป็นด้านการกำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมินและเกณฑ์การประเมิน มีค่า $PNI_{modified} = 0.389$

และด้านการกำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน มีค่า $PNI_{modified} = 0.378$ ตามลำดับ

ตาราง 14 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายข้อ (n = 80 คน)

สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริง	สมรรถนะ ที่จำเป็นต้องมี		สมรรถนะที่ท่าน มีขณะนี้		t	df	sig	PNI modified	ลำดับ
	(สภาพที่ คาดหวัง)		(สภาพที่ เป็นจริง)						
	M	S.D.	M	S.D.					
1. การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้									
1.1 การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ระยะยาว	4.33	0.69	3.04	0.68	12.76	79	0.00	0.424	2
1.2 การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับระดับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียน	4.30	0.77	3.13	0.79	11.04	79	0.00	0.374	10
1.3 การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับลักษณะและประเภทของความบกพร่อง	4.30	0.74	3.10	0.79	11.34	79	0.00	0.387	7
1.4 การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่ครอบคลุมสมรรถนะ ทักษะกระบวนการ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียน	4.25	0.79	3.00	0.76	11.33	79	0.00	0.417	4

ตาราง 14 (ต่อ)

สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริง	สมรรถนะ ที่จำเป็นต้องมี		สมรรถนะที่ท่าน มีขณะนี้		t	df	sig	PNI modified	ลำดับ	
	(สภาพที่ คาดหวัง)		(สภาพที่ เป็นจริง)							
	M	S.D.	M	S.D.						
2. การกำหนดขอบเขตการประเมินและ ผู้ประเมิน										
2.1 การกำหนดขอบเขต การประเมินที่ครอบคลุมสมรรถนะ ทักษะ กระบวนการ และคุณลักษณะ อันพึงประสงค์										
	4.14	0.76	3.05	0.71	10.77	79	0.00	0.357	14	
2.2 การกำหนดขอบเขต การประเมินที่สอดคล้องกับเป้าหมาย การเรียนรู้ระยะสั้น										
	4.20	0.79	2.99	0.85	10.31	79	0.00	0.405	5	
2.3 การกำหนดผู้ประเมิน ครอบคลุมผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง										
	4.06	0.80	2.96	0.88	10.67	79	0.00	0.372	11	
2.4 การกำหนดผู้ประเมิน เหมาะสมกับขอบเขตการประเมิน										
	4.09	0.83	2.96	0.77	12.09	79	0.00	0.382	9	
3. การกำหนดภาระงานของนักเรียน ตามสภาพจริง										
3.1 การกำหนดภาระงานของ นักเรียนที่สอดคล้องกับเป้าหมาย การเรียนรู้										
	4.15	0.89	3.10	0.91	8.91	79	0.00	0.339	17	
3.2 การกำหนดภาระงานให้นักเรียน ได้ลงมือปฏิบัติจริง										
	4.31	0.76	3.30	0.83	10.66	79	0.00	0.306	24	
3.3 การกำหนดภาระงานของ นักเรียนที่สอดคล้องกับสถานการณ์ ในชีวิตจริง										
	4.33	0.87	3.26	0.82	10.84	79	0.00	0.328	19	
3.4 การกำหนดภาระงานที่มีคุณค่า กับนักเรียน										
	4.26	0.74	3.20	0.97	9.91	79	0.00	0.331	18	
3.5 การกำหนดภาระงานเป็นไปได้ ในทางปฏิบัติ										
	4.15	0.83	3.15	0.94	8.29	79	0.00	0.317	21	

ตาราง 14 (ต่อ)

สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริง	สมรรถนะ ที่จำเป็นต้องมี (สภาพที่ คาดหวัง)		สมรรถนะที่ท่าน มีขณะนี้ (สภาพที่ เป็นจริง)		t	df	sig	PNI modified	ลำดับ
	M	S.D.	M	S.D.					
4. การกำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือ									
การประเมิน และเกณฑ์การประเมิน									
4.1 การกำหนดวิธีการและ เครื่องมือที่สอดคล้องกับภาระงาน	4.16	0.82	3.08	0.85	9.00	79	0.00	0.351	15
4.2 การกำหนดวิธีการและ เครื่องมือที่หลากหลาย	4.28	0.86	3.09	0.84	10.05	79	0.00	0.385	8
4.3 การกำหนดเกณฑ์ในการให้ คะแนนแบบรูปรีคมีความชัดเจน	4.16	0.91	2.91	0.89	9.27	79	0.00	0.430	1
4.4 การกำหนดเกณฑ์การให้ คะแนนครอบคลุมขอบเขตการประเมิน	4.13	0.92	2.96	0.82	9.59	79	0.00	0.395	6
5. การประเมินการปฏิบัติภาระงาน ตามเกณฑ์การประเมิน									
5.1 การประเมินที่สอดคล้องไป กับการจัดการเรียนรู้	4.23	0.87	3.11	0.86	8.85	79	0.00	0.360	13
5.2 การประเมินการปฏิบัติ ภาระงานที่สอดคล้องกับเกณฑ์ การประเมินที่กำหนดไว้	4.16	0.85	3.10	0.82	8.59	79	0.00	0.342	16
5.3 การเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วน เกี่ยวข้องเข้าร่วมประเมิน	4.16	0.96	2.93	0.94	9.04	79	0.00	0.420	3
5.4 การประเมินสะท้อน ความก้าวหน้าหรือพัฒนาการของ นักเรียน	4.23	0.83	3.10	0.84	9.60	79	0.00	0.365	12
6. การรายงานผลการประเมิน									
6.1 การรายงานผลการประเมิน นักเรียนรายบุคคล	4.26	0.79	3.29	0.87	8.89	79	0.00	0.295	26
6.2 การจัดเก็บผลงานนักเรียน ไว้ในรูปแฟ้มสะสมงาน	4.24	0.80	3.26	0.87	8.46	79	0.00	0.301	25
6.3 การรายงานผลการประเมิน ที่แสดงให้เห็นความก้าวหน้าหรือ พัฒนาการของนักเรียน	4.28	0.84	3.24	0.82	9.29	79	0.00	0.321	20

ตาราง 14 (ต่อ)

สมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริง	สมรรถนะ ที่จำเป็นต้องมี		สมรรถนะที่ท่าน มีขณะนี้		t	df	sig	PNI modified	ลำดับ
	(สภาพที่ คาดหวัง)		(สภาพที่ เป็นจริง)						
	M	S.D.	M	S.D.					
7. การนำผลการประเมินไปใช้									
7.1 การนำผลการประเมินไปใช้ ในการปรับปรุงนักเรียนรายบุคคล	4.21	0.77	3.21	0.90	8.38	79	0.00	0.312	23
7.2 การนำผลการประเมินไปใช้ ในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้	4.20	0.77	3.20	0.86	9.00	79	0.00	0.313	22

จากตาราง 14 ผลการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำแนกเป็นรายข้อ พบว่า มีค่า $PNI_{modified}$ ตั้งแต่ 0.295 ถึง 0.430 โดยมีสภาพที่คาดหวังและสภาพที่เป็นจริงทุกข้อแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีความต้องการจำเป็นในการกำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนนแบบรูปรีมีความชัดเจน สูงที่สุด มีค่า $PNI_{modified} = 0.430$ รองลงมาเป็นกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ระยะยาว มีค่า $PNI_{modified} = 0.424$ และการเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้าร่วมประเมิน มีค่า $PNI_{modified} = 0.420$ ตามลำดับ

1.3 ผลการศึกษาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากการที่ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับแนวคิดและรูปแบบการพัฒนาครูทั้งในและต่างประเทศ และนำมาสร้างรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู แล้วนำไปสอบถามครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ในด้านความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของรูปแบบ ปรากฏผลดังตาราง 15

ตาราง 15 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบ
การพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
(n = 80 คน)

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	ความเหมาะสม			ความเป็นไปได้		
	M	S.D.	ความหมาย	M	S.D.	ความหมาย
ขั้นตอนที่ 1 การฝึกอบรม	4.19	0.66	มาก	3.55	0.65	มาก
1.1 การประเมินความรู้ความเข้าใจของ ผู้เข้ารับการอบรมก่อนการอบรมเพื่อตรวจสอบ ความรู้พื้นฐานก่อนการอบรม	4.16	0.70	มาก	3.51	0.59	มาก
1.2 การบรรยายให้ความรู้เพิ่มเติม จากวิทยากร	4.18	0.78	มาก	3.56	0.76	มาก
1.3 การให้ผู้เข้ารับการอบรมฝึกปฏิบัติ กิจกรรมตามใบงาน	4.15	0.78	มาก	3.48	0.75	ปานกลาง
1.4 การวางแผนการนำความรู้ไปใช้ ปฏิบัติจริงในชั้นเรียน	4.28	0.76	มาก	3.66	0.79	มาก
ขั้นตอนที่ 2 การตรวจสอบนิเทศติดตาม ประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้า ผลการปฏิบัติงาน	4.18	0.65	มาก	3.53	0.73	มาก
2.1 การนิเทศกำกับติดตามความก้าวหน้า ของผลการปฏิบัติงาน โดยมีทีมงานพี่เลี้ยง ให้คำปรึกษา แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ พร้อมทั้งกระตุ้นสร้างขวัญและกำลังใจ ในการปฏิบัติงานของครู	4.08	0.73	มาก	3.55	0.79	มาก
2.2 ทีมงานพี่เลี้ยงมีการตรวจสอบและ ประเมินผลการปฏิบัติงานของครู	4.21	0.67	มาก	3.50	0.76	มาก
2.3 ทีมงานพี่เลี้ยง ให้ข้อมูลย้อนกลับ เพิ่มเติม สะท้อนคิด เกี่ยวกับผลการปฏิบัติงาน ของครูด้วยบรรยากาศสร้างสรรค์	4.24	0.72	มาก	3.55	0.77	มาก

ตาราง 15 (ต่อ)

รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครู ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	ความเหมาะสม			ความเป็นไปได้		
	M	S.D.	ความหมาย	M	S.D.	ความหมาย
ขั้นตอนที่ 3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับ						
เพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร	4.15	0.70	มาก	3.48	0.71	ปานกลาง
3.1 ครูนำเสนอผลการปฏิบัติงาน	4.24	0.80	มาก	3.59	0.85	มาก
3.2 ครูร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้และ แสดงความคิดเห็น	4.15	0.76	มาก	3.46	0.73	ปานกลาง
3.3 ครูร่วมกันสรุปและสะท้อนผล การปฏิบัติงาน	4.08	0.78	มาก	3.40	0.76	ปานกลาง
ภาพรวม	4.17	0.62	มาก	3.52	0.61	มาก

จากตาราง 15 พบว่า รูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 3 ขั้นตอน ในภาพรวม มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้อยู่ในระดับมาก ($M=4.17$, $S.D.=0.62$ และ $M=3.52$, $S.D.=0.61$ ตามลำดับ) เมื่อพิจารณาเป็นรายขั้นตอน พบว่าทั้ง 3 ขั้นตอน มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้อยู่ในระดับมาก ยกเว้นขั้นตอนที่ 3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก แต่มีความเป็นไปได้อยู่ในระดับปานกลาง

เมื่อพิจารณาความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นรายข้อ พบว่า มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากทุกข้อ โดยข้อที่มีความเหมาะสมสูงสุด ได้แก่ ขั้นตอนการฝึกอบรม ข้อ 1.4 การวางแผนการนำความรู้ไปใช้ปฏิบัติจริงในชั้นเรียน ($M=4.28$, $S.D.=0.76$) รองลงมาเป็นขั้นตอนการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน ข้อ 2.1 การนิเทศกำกับติดตามความก้าวหน้าของผลการปฏิบัติงาน โดยมีทีมงานที่เลี้ยงให้คำปรึกษา แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ พร้อมทั้งกระตุ้นสร้างขวัญและกำลังใจในการปฏิบัติงานของครู ($M=4.24$, $S.D.=0.80$) และขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร ข้อ 3.3 ครูร่วมกันสรุปและสะท้อนผลการปฏิบัติงาน ($M=4.24$, $S.D.=0.72$) และข้อ 3.2 ครูร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้และแสดงความคิดเห็น ($M=4.21$, $S.D.=0.67$) ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาความเป็นไปได้ของรูปแบบการพัฒนสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติสูงสุด ได้แก่ ขั้นตอนการฝึกอบรม ข้อ 1.4 การวางแผนการนำความรู้ไปใช้ปฏิบัติจริงในชั้นเรียน ($M=3.66$, $S.D.=0.79$) รองลงมาเป็นขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร ข้อ 3.3 ครูร่วมกันสรุปและสะท้อนผล

การปฏิบัติงาน ($M=3.60$, $S.D.=0.77$) และข้อ 3.1ครูนำเสนอผลการปฏิบัติงาน ($M=3.60$, $S.D.=0.79$) และขั้นตอนการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน ข้อ 2.1 การนิเทศกำกับติดตามความก้าวหน้าของผลการปฏิบัติงาน โดยมีทีมงานที่เลี้ยงให้คำปรึกษา แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ พร้อมทั้งกระตุ้นสร้างขวัญและกำลังใจในการปฏิบัติงานของครู ($M=3.59$, $S.D.=0.85$) ตามลำดับ

1.4 ผลการสนทนากลุ่มเพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากการสนทนากลุ่มกับผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 16 คน เกี่ยวกับสภาพปัจจุบันของการจัดการเรียนการสอนและการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สภาพปัญหาของการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผลการสนทนากลุ่มในแต่ละประเด็น สรุปได้ดังนี้

ประเด็นที่ 1 สภาพปัจจุบันของการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ในปัจจุบันโรงเรียนมีการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แบ่งเป็น 2 รูปแบบ คือ 1) จัดการเรียนร่วมกับนักเรียนปกติในบางกลุ่มสาระการเรียนรู้ กรณีที่ครูผู้สอนประเมินแล้ว พบว่า เด็กมีความบกพร่องเพียงเล็กน้อยและสามารถเรียนร่วมกับเพื่อนได้ 2) จัดการเรียนในห้องเสริมวิชาการ กรณีที่ครูผู้สอนประเมินว่าเด็กมีความบกพร่องค่อนข้างมากในบางกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่เป็นปัญหาในการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนและอาจมีผลกระทบกับประสิทธิภาพในการสอนของเด็กส่วนใหญ่ ก็จะมีห้องเสริมวิชาการสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แยกต่างหาก โดยมีครูผู้สอนและครูที่เลี้ยงเป็นผู้ดูแล ซึ่งโรงเรียนทุกโรงจะใช้รูปแบบการจัดการศึกษาผสมผสานกันทั้ง 2 รูปแบบ แต่ก็ไม่ได้ใช้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ทุกคน จะใช้เฉพาะกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้บางคนที่มีปัญหาในบางกลุ่มสาระเท่านั้น

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในบางโรงเรียนมีการนำกระบวนการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (Brain base learning หรือ BBL) มาใช้ในการจัดการเรียนรู้กับเด็กกลุ่มนี้ โดยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มาเรียนในห้องเสริมวิชาการ โดยจัดกิจกรรมการเรียนการสอนแบบ BBL มีการบันทึกกิจกรรมและบันทึกผลการสอนคล้ายๆ กับการวิจัย ครูจัดการเรียนการสอนโดยแยกเด็กออกมาจากกลุ่มปกติวันละประมาณ 1 ชั่วโมง เตรียมอุปกรณ์ สื่อสิ่งอำนวยความสะดวกให้พร้อมให้เด็กทำกิจกรรมซ้ำ ๆ เด็กก็จะมีพฤติกรรมเปลี่ยนไป มีการพัฒนาไปในทิศทางที่ดีขึ้น กิจกรรมเหล่านี้จะลดความบกพร่องได้ พฤติกรรมการเรียนรู้ก็ดีขึ้นและบางคนสามารถกลับมาเป็นเด็กปกติ มีผลการสอบโอเน็ตอยู่ในระดับที่น่าพอใจ สิ่งเหล่านี้เป็นภาพสะท้อนให้เห็นว่า ถ้าเราจัดกระบวนการเรียนรู้ให้มีความชัดเจน และมีการวัดและประเมินผลที่สอดคล้องตามสภาพจริง สามารถยกระดับคุณภาพผู้เรียนได้ และที่สำคัญคือตัวครูต้องใจดี มองโลกในแง่ดี เปิดใจให้เด็ก มีหลักจิตวิทยา เมื่อเด็กมีความรักความศรัทธาในตัวครู จะทำให้เด็กเชื่อฟังครู รักครู และเปิดใจที่จะเรียนรู้ จะทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีพัฒนาการที่ดีขึ้นอย่างเห็นได้ชัด

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในชั้นเรียน มีปัญหาหลายประการ เช่น หลังจากที่ครูใช้แบบคัดกรองแล้วพบว่าเด็กมีแนวโน้มว่าเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ครูต้องส่งต่อไปคัดกรองที่โรงพยาบาล แต่ด้วยข้อจำกัดที่ว่าในแต่ละวันแพทย์สามารถคัดกรองได้เพียง 4 รายเท่านั้น ทำให้เด็กได้รับการตรวจจากแพทย์ล่าช้ามาก และใบรับรองทางการแพทย์เป็นใบรับรองแพทย์แบบปีต่อปี โรงเรียนจึงแก้ปัญหาโดย 1) ให้ครูผู้สอนทำการคัดกรองเด็กก่อน 2) ทำความเข้าใจให้ผู้ปกครองยอมรับ 3) ปรับหลักสูตรที่ใช้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 4) ครูจัดทำแผน IEP และ IIP ซึ่งมีปัญหา คือครูมักจะไม่ได้ทำแผน IEP และ IIP เพราะขาดความรู้ความเข้าใจในเรื่องนี้ ดังนั้นจึงต้องสร้างความตระหนักให้กับครูผู้สอน ให้การนิเทศช่วยเหลือครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนและการวัดผลประเมินผล ตลอดจนการสนับสนุนให้ครูเข้ารับการอบรมพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง สนับสนุนสื่อ อุปกรณ์อำนวยความสะดวก พร้อมการเสริมสร้างขวัญและกำลังใจกับครูอย่างสม่ำเสมอ

ประเด็นที่ 2 สภาพปัจจุบันของการวัดและประเมินผลเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

เนื่องจากสภาพการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในปัจจุบัน มีรูปแบบการจัดการศึกษาใน 2 รูปแบบ คือ รูปแบบที่ 1 เป็นการเรียนรวมกับนักเรียนปกติและรูปแบบที่ 2 เป็นการเรียนในห้องเสริมวิชาการ ดังนั้น การวัดและประเมินผลจึงมี 2 มาตรฐาน คือ 1) มาตรฐานเรียนรวมกับเพื่อนในห้องเรียนเดียวกัน เพื่อให้เด็กอยู่ร่วมในสังคมได้อย่างมีความสุข 2) มาตรฐานของตนเอง เพื่อดูว่าในรอบปีเขามีการพัฒนาหรือมีความก้าวหน้าขึ้นมากน้อยเพียงไร โดยที่ไม่เอาไปเปรียบเทียบกับผู้อื่น

การวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียน ครูทุกคนต้องมีความตระหนักศึกษาและทำความเข้าใจวิธีการจัดการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล ซึ่งแตกต่างจากเด็กปกติ การวัดและประเมินผลต้องสอดคล้องกับแผน IEP รายบุคคล โดยสามารถแบ่งการวัดและประเมินผลเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้เป็น 3 กลุ่ม คือ 1) เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เล็กน้อย และมีศักยภาพใกล้เคียงกับเด็กปกติ ใช้เครื่องมือวัดผลร่วมกับเด็กปกติ แต่จะปรับเทคนิคการวัดผลเล็กน้อย 2) เด็กที่มีปัญหามากกว่ากลุ่มแรก สามารถใช้เครื่องมือวัดผลร่วมกับเด็กปกติได้ แต่ต้องปรับบางมาตรฐาน คือ ลดความเข้มข้นในเนื้อหาสาระลงตามสภาพความบกพร่องของเด็ก ปรับวิธีการวัดและปรับเวลาที่ใช้ในการวัด 3) เด็กที่มีปัญหารุนแรง ไม่สามารถใช้เครื่องมือปกติไปวัดได้ ในการวัดและประเมินผลก็วัดได้เพียงความก้าวหน้า คือเดิมเขาเป็นอย่างไรและหลังจากที่จัดกระบวนการเรียนการสอนไปแล้วเกิดความเปลี่ยนแปลงอย่างไร การอยู่ในสังคมเพื่อน การมีทักษะชีวิต โดยต้องปรับการวัดผลค่อนข้างมาก ต้องดู IEP ของเด็กกลุ่มนี้ด้วย สื่อและเครื่องมือก็ไม่เหมือนเด็กปกติ ต้องใช้การวัดผลเฉพาะบุคคลและไม่ไปเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น

นอกจากนี้ การวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในชั้นเรียน ครูผู้สอนมีการปรับมาตรฐานและตัวชี้วัดให้เหมาะกับระดับความสามารถในปัจจุบันของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ นำมาจัดทำแผน IEP และวัดผลตามแผน IEP เพื่อดูความก้าวหน้าของเด็กเป็นรายบุคคล โดยใช้การวัดผลตามสภาพจริง ด้วยวิธีการประเมินที่หลากหลาย เช่น การทดสอบ การสังเกต การสอบถาม การทำแฟ้มสะสมงาน เป็นต้น ในการวัดและประเมินผล มีการวัดผลทุกวันและทุกครั้งที่สอนอย่างสม่ำเสมอ ทำให้ครูผู้สอนเห็นพัฒนาการเด็ก

ได้อย่างชัดเจน แก้ปัญหาและปรับแผนการสอนได้ทันเวลาที่ นอกจากนี้ในการวัดและประเมินผล ครูผู้สอนจะใช้ใบกิจกรรมเนื้อหาเดียวกับเด็กปกติ แต่ใช้เกณฑ์สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยเฉพาะ ตามแผน IEP เช่น กิจกรรมวันสาทรเดือน 10 เด็กปกติจะให้ทำกิจกรรม mind map แต่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะให้ทำกิจกรรมจับคู่ การวัดและประเมินผลโดยใช้การสอบก็เช่นเดียวกัน จะปรับลดระดับลง 2 ชั้น เช่น เด็ก ป.3 ก็ใช้ข้อสอบระดับ ป.1 หรือหากทำการวัดผลเหมือนเด็กปกติ ก็ใช้เกณฑ์ในการวัดลดระดับลงตามความสามารถของเด็ก เช่น ถ้าเด็กปกติผ่าน 8 ใน 10 ข้อ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ก็จะใช้เกณฑ์ 5 ใน 10 ข้อ เป็นต้น

ประเด็นที่ 3 สภาพปัญหาของการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

สภาพปัญหาของการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สรุปได้ดังนี้

- 1) ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียน รับผิดชอบทำการสอนเด็กหลายชั้น ในการวัดและประเมินเด็กปกติก็เป็นภาระที่ค่อนข้างหนักอยู่แล้ว ถ้าจะให้เพิ่มการวัดและประเมินเด็กพิเศษไปอีกก็ค่อนข้างเป็นภาระหนักสำหรับครู ซึ่งครูบางคนรู้สึกว่ามีภาระงานมาก จึงประเมินโดยการคาดเดาว่าเด็กผ่านหรือไม่ผ่าน โดยไม่ได้ใช้เครื่องมือในการประเมิน
- 2) ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ไม่ได้จบด้านการศึกษาพิเศษ จึงไม่ค่อยมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กกลุ่มนี้ ครูผู้สอนยังขาดความรู้ที่จะเชื่อมโยงไปสู่การวัดผลตามแผน IEP ขาดความรู้เกี่ยวกับการเลือกใช้เครื่องมือวัดผลตามแผน IEP โดยเฉพาะการสร้างเครื่องมือวัดผลสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
- 3) ในการจัดการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล และการทำแผน IEP ถือเป็นหน้าที่ที่ครูผู้สอนต้องทำ แต่ในความจริงครูทำไปเพื่อไม่ให้ขัดใจกับผู้บริหาร ไม่ได้ทำด้วยความตั้งใจจริงๆ การวัดและประเมินเปรียบเสมือนยาขมหม้อใหญ่สำหรับครูผู้สอน ครูบางคนพูดว่า “เรื่องสอนนะ ฉันสอนได้ แต่อย่าให้ฉันวัดผล” ถึงแม้ว่า หลักสูตรการเรียนการสอนและการวัดผลอยู่ในวงจรเดียวกัน แต่สำหรับการวัดผล ครูยังขาดความรู้ความสามารถที่จะทำค่อนข้างมาก โดยเฉพาะการสร้างเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบริคถือเป็นเรื่องยากสำหรับครู
- 4) ปัญหาเรื่องเกณฑ์ที่จะมาวัดเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยยึดเกณฑ์ที่เป็นสากลมาใช้กับเด็กพิเศษเรียนรวม เพราะครูไม่กล้ายืดหยุ่น ไม่กล้าลดเกณฑ์ระดับการประเมิน
- 5) ปัญหาอยู่ที่นโยบายการจัดการศึกษาทำให้โรงเรียนจัดการศึกษาทั้งสำหรับเด็กปกติและเด็กพิเศษเรียนรวม โดยยึดเรื่องกฎหมายและหลักสิทธิมนุษยชน แต่ต้นทุนการดำเนินการในขณะนี้ไม่เพียงพอ มีปัญหาขาดแคลนครู ครูขาดความพร้อม และขาดความรู้ในเรื่องนี้

ประเด็นที่ 4 ความสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

การวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ถือว่ามีความสำคัญมาก เด็กจะได้เรียนรู้ จากการลงมือปฏิบัติจริง เกิดความภาคภูมิใจและเห็นความก้าวหน้าของตนเอง ส่งผลให้เด็กเรียนรู้ได้อย่างมีความสุข ส่วนครูก็สามารถนำผลจากการประเมินตามสภาพจริงมาพัฒนาปรับปรุงการจัดการเรียนรู้และแก้ปัญหาเชิงระบบ ส่วนผู้ปกครองก็ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน ได้เห็นความก้าวหน้าและพัฒนาการของเด็ก

ในการประเมินเพื่อตัดสินเด็กต้องประเมินเป็นทีม ให้ครูผู้รับผิดชอบการจัดการเรียนการสอนเด็กเรียนรวมมาประเมินร่วมกับครูผู้สอน ผู้บริหารโรงเรียน ผู้ปกครอง และนักเรียน โดยเป้าหมายของการวัดผลตามสภาพจริงอย่าให้สูงเกินไป ต้องประเมินเด็กตามสภาพจริง และเหมาะสมกับศักยภาพเด็กรายบุคคล ในบางโรงเรียนเปิดโอกาสให้เด็กประเมินตนเองว่า เขาสามารถเลื่อนชั้นได้หรือไม่ เด็กสามารถมาแนะนำเสนอกับครูได้ว่าเขามีความเหมาะสมที่จะเลื่อนชั้นไปเรียนในชั้นถัดไปได้ด้วยเหตุผลใด และเขาสามารถทำอะไรได้บ้าง แต่ถ้าครูประเมินว่าเขายังไม่เหมาะสมที่จะเลื่อนชั้น ก็ต้องหาวิธีพูดคุยให้เด็กยอมรับ การประเมินเด็กกลุ่มนี้ครูต้องมีหลักจิตวิทยาและคำนึงถึงจิตใจเด็กด้วย

การพัฒนาครูผู้สอนให้สามารถทำการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ตามสภาพจริง ถือเป็นแนวคิดที่ดี เป็นการมองคนทุกคนอย่างมีคุณค่า เป็นการสร้างจิตวิญญาณแห่งความเป็นครู การพัฒนาครูด้านการวัดและประเมินผลเป็นเรื่องที่ต้องทำอย่างจริงจัง จะช่วยให้ครูสามารถวัดและประเมินผลเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

ปัจจัยที่จะทำให้การวัดและประเมินผลเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ประสบความสำเร็จได้ในสถานการณ์ของประเทศไทย คือ การมีปัจจัยเสริมที่ดี กล่าวคือ ประการแรก สร้างแรงจูงใจในการปฏิบัติงานให้กับครูผู้สอน โรงเรียนต้องคิดหาวิธีเพื่อให้ครูมีแรงจูงใจในการปฏิบัติงาน ประการที่สอง การบริหารขับเคลื่อนการจัดการศึกษาพิเศษ ควรแบ่งการจัดการศึกษาพิเศษเป็นงานอีกฝ่ายหนึ่งในโรงเรียน เพื่อช่วยกันดำเนินการ ร่วมกันประเมินและรายงานผู้ปกครอง

ประเด็นที่ 5 ความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ครูมีความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในระดับมาก และรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ การฝึกอบรม การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร เป็นรูปแบบที่มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติมาก เนื่องจากการฝึกอบรมเป็นการพัฒนาองค์ความรู้ให้กับครูเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งเป็นหน่วยงานต้นสังกัดต้องพัฒนาศึกษานิเทศก์หรือผู้รับผิดชอบระดับเขตพื้นที่การศึกษาให้สามารถมาแนะนำกับครูได้ และให้ศึกษานิเทศก์ทำหน้าที่นิเทศติดตามอย่างใกล้ชิด ซึ่งรูปแบบการฝึกอบรมครูที่ผ่านมาครูที่ผ่านอบรมไม่ได้นำสิ่งที่ได้จากการอบรมมาใช้ประโยชน์ ไม่ได้นำประสบการณ์ที่ได้จากการฝึกอบรมมาแลกเปลี่ยนกับเพื่อนครูในโรงเรียน ขาดการนิเทศติดตาม ถือเป็นความสูญเสียเปล่าทางการศึกษา จึงน่าจะมีเวทีให้บุคคลเหล่านี้ได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ ถ่ายทอดและแลกเปลี่ยนประสบการณ์กัน น่าจะเป็นวิธีการที่ดี ทำให้เกิดการขยายองค์ความรู้และผู้อื่นสามารถนำไปประยุกต์ใช้ประโยชน์ได้

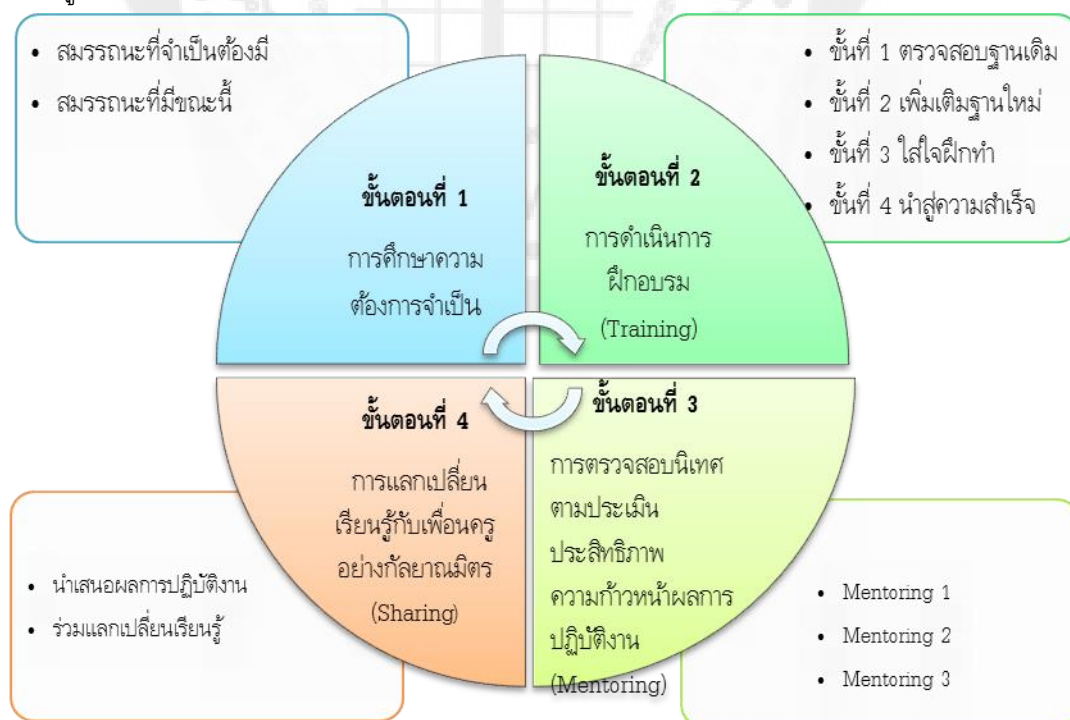
ในการดำเนินการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทั้ง 3 ขั้นตอน ควรให้ความรู้ที่ตรงประเด็น และควรมีเนื้อหาเกี่ยวกับการจัดทำแผน IEP

และ IIP การวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับแผน IEP และ IIP เพื่อให้ครูวัดและประเมินผลตามสภาพจริง ได้อย่างเป็นรูปธรรม ส่วนการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน ควรนิเทศติดตาม โดยคณะกรรมการหรือผู้รับผิดชอบจากเขตพื้นที่การศึกษา และการนิเทศโดยเพื่อนร่วมพัฒนา กลุ่มเดียวกัน และมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูเกี่ยวกับการจัดทำแผน IEP และ IIP ตลอดจนปัญหา อุปสรรคที่เกิดขึ้น และแนวทางการแก้ปัญหา

อย่างไรก็ตาม รูปแบบการพัฒนาครูให้มีประสิทธิภาพสูงสุด ควรใช้รูปแบบความรับผิดชอบร่วมกัน คือ ครูทุกคนในโรงเรียนต้องสอนเด็กในความรับผิดชอบร่วมกัน ไม่ถือเป็นหน้าที่ของใครคนใดคนหนึ่ง ให้ครู ทำงานเป็นทีม เพื่อให้เกิดความตระหนักร่วมกัน แต่ถ้าใช้ระบบแม่ไก่ลูกไก่ มักไม่ค่อยได้ผล จึงควรให้ครูใน โรงเรียนทุกคนได้ร่วมรับรู้ ร่วมปฏิบัติและเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน น่าจะเกิดประโยชน์สูง และในการพัฒนา ครูควรคู่กับการพัฒนาผู้บริหารโรงเรียน เนื่องจากผู้บริหารโรงเรียนก็ต้องมีองค์ความรู้ที่ชัดเจนด้วยเช่นกัน เพื่อจะ ได้ติดตามนิเทศครูผู้สอนในโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

1.5 ผลการพัฒนาแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการศึกษาวิเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการพัฒนาครู ข้อมูลจาก การสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครู และข้อมูลจากการสนทนากลุ่มกับผู้เกี่ยวข้อง เพื่อ นำมายกร่างรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ ดังภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 5 รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากภาพประกอบ 5 พบว่า ผลการพัฒนาแบบแผนการพัฒนาศรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ การศึกษาความต้องการจำเป็น (Needs assessment) การฝึกอบรม(Training) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้า ผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing)

1.6 ผลการประเมินแบบแผนการพัฒนาศรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ผู้วิจัยนำแบบที่สร้างขึ้นให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 5 คน ทำการประเมินแบบใน 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความเป็นประโยชน์(Utility) ความเป็นไปได้(Feasibility) ความเหมาะสม (Propriety) และความถูกต้อง(Accuracy) ปรากฏผลดังตาราง 16

ตาราง 16 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนผลการประเมินแบบแผนการพัฒนาศรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 5 คน

รายการประเมิน	M	S.D.	ความหมาย
ด้านความเป็นประโยชน์	4.87	0.18	มากที่สุด
1. แบบที่สร้างขึ้นมีประโยชน์ต่อการพัฒนาศรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	4.70	0.18	มากที่สุด
2. ช่วยให้ครูสามารถวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับสภาพจริง	5.00	0.00	มากที่สุด
3. ช่วยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับการพัฒนาตามศักยภาพ	4.60	0.55	มากที่สุด
ด้านความเป็นไปได้	4.80	0.27	มากที่สุด
4. แบบที่สร้างขึ้นสามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติได้จริง	5.00	0.00	มากที่สุด
5. แบบที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับความต้องการในการพัฒนาศรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	4.60	0.55	มากที่สุด

ตาราง 16 (ต่อ)

รายการประเมิน	M	S.D.	ความหมาย
ด้านความเหมาะสม	4.57	0.38	มากที่สุด
6. โครงสร้างของรูปแบบ ประกอบด้วย ที่มาและความสำคัญของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ บทบาทของ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการใช้รูปแบบ การประเมินผลการใช้รูปแบบ และ แนวทางการนำรูปแบบไปใช้มีความเหมาะสม	4.80	0.45	มากที่สุด
7. ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ ประกอบด้วย การฝึกอบรม (Training) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพ ความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) มีความเหมาะสม	4.60	0.55	มากที่สุด
8. เนื้อหาที่ใช้ในการฝึกอบรมตามรูปแบบ มีความเหมาะสม	4.80	0.45	มากที่สุด
9. ระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม(Training)ตามรูปแบบมีความเหมาะสม	4.20	0.45	มาก
10. ระยะเวลาที่ใช้ในการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพ ความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) ตามรูปแบบ มีความเหมาะสม	4.60	0.55	มากที่สุด
11. ระยะเวลาที่ใช้ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ตามรูปแบบมีความเหมาะสม	4.40	0.55	มาก
ด้านความถูกต้อง	4.56	0.33	มากที่สุด
12. คู่มือการใช้รูปแบบมีความชัดเจนและครอบคลุม	4.80	0.45	มากที่สุด
13. คู่มือการฝึกอบรมมีความชัดเจนและครอบคลุม	4.60	0.55	มากที่สุด
14. เนื้อหาที่ใช้ในการฝึกอบรมมีความถูกต้องชัดเจน	4.40	0.55	มาก
15. มีการอธิบายขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบอย่างชัดเจน	4.60	0.55	มากที่สุด
16. เครื่องมือต่าง ๆ ที่ใช้ในรูปแบบมีความชัดเจนและครอบคลุม	4.40	0.55	มาก
ภาพรวม	4.70	0.18	มากที่สุด

จากตาราง 16 พบว่า ผู้ทรงคุณวุฒิมีความเห็นว่า รูปแบบการพัฒนาศรรณะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง อยู่ในระดับมากที่สุดทั้งในภาพรวมและรายด้าน

เมื่อเรียงลำดับคะแนนการประเมินจากสูงที่สุดไปหาต่ำสุด ด้านความเป็นประโยชน์ ผู้ทรงคุณวุฒิมีความเห็นว่าช่วยให้ครูสามารถวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับสภาพจริง (M=5.00, S.D.=0.00) รูปแบบที่สร้างขึ้นมีประโยชน์ต่อการพัฒนาศรรณะครูด้านการวัดและประเมินตาม

สภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ($M=4.70$, $S.D.=0.18$) และช่วยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับการพัฒนาตามศักยภาพ ($M=4.60$, $S.D.=0.55$) ตามลำดับ

ด้านความเป็นไปได้ ผู้ทรงคุณวุฒิมีความเห็นว่า รูปแบบที่สร้างขึ้นสามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติได้จริง ($M=5.00$, $S.D.=0.00$) รูปแบบที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ($M=4.60$, $S.D.=0.55$) ตามลำดับ

ด้านความเหมาะสม ผู้ทรงคุณวุฒิมีความเห็นว่า โครงสร้างของรูปแบบ ประกอบด้วยที่มาและความสำคัญของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการใช้รูปแบบ การประเมินผลการใช้รูปแบบ และแนวทางการนำรูปแบบไปใช้มีความเหมาะสม และเนื้อหาที่ใช้ในการฝึกอบรมตามรูปแบบมีความเหมาะสม ($M=4.80$, $S.D.=0.45$) ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ ประกอบด้วย การฝึกอบรม(Training) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) มีความเหมาะสม และระยะเวลาที่ใช้ในการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) ตามรูปแบบมีความเหมาะสม ($M=4.60$, $S.D.=0.55$) และระยะเวลาที่ใช้ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ตามรูปแบบมีความเหมาะสม ($M=4.40$, $S.D.=0.55$) ตามลำดับ

ด้านความถูกต้อง ผู้ทรงคุณวุฒิมีความเห็นว่า คู่มือการใช้รูปแบบมีความชัดเจนและครอบคลุม ($M=4.80$, $S.D.=0.45$) คู่มือการฝึกอบรมมีความชัดเจนและครอบคลุม และมีการอธิบายขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบอย่างชัดเจน ($M=4.60$, $S.D.=0.55$) และเนื้อหาที่ใช้ในการฝึกอบรมมีความถูกต้องชัดเจน และเครื่องมือต่าง ๆ ที่ใช้ในรูปแบบมีความชัดเจนและครอบคลุม ($M=4.40$, $S.D.=0.55$) ตามลำดับ

ตอนที่ 2 ผลการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการประเมินผลการใช้รูปแบบ ซึ่งเป็นครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมาเขต 2 จำนวน 26 คน ปรากฏผลดังตาราง 17

ตาราง 17 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการประเมินผลการใช้รูปแบบ (n = 26 คน)

ข้อมูลพื้นฐาน	จำนวน	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	4	15.40
หญิง	22	84.60
อายุ		
20-30 ปี	3	11.50
31-40 ปี	11	42.31
41-50 ปี	3	11.50
ตั้งแต่ 51 ปีขึ้นไป	9	34.62
วุฒิการศึกษา		
ปริญญาตรี	14	53.80
ปริญญาโท	12	46.20
สาขาวิชา		
การประถมศึกษา	2	7.69
การบริหารการศึกษา	9	34.62
คณิตศาสตร์	2	7.69
ภาษาไทย	6	23.08
วิทยาศาสตร์ทั่วไป	2	7.69
อื่น ๆ	5	19.23
ประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้		
ต่ำกว่า 5 ปี	18	69.20
5-9 ปี	2	7.70
10-14 ปี	2	7.70
ตั้งแต่ 15 ปีขึ้นไป	4	15.40
ระดับชั้นที่สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้		
ประถมศึกษาปีที่ 4	26	100.00
ประถมศึกษาปีที่ 5	21	80.77
ประถมศึกษาปีที่ 6	11	42.31

ตาราง 17 (ต่อ)

ข้อมูลพื้นฐาน	จำนวน	ร้อยละ
จำนวนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอน (รวม)		
1 - 5 คน	7	26.92
6 - 10 คน	14	53.85
11- 15 คน	0	0.00
16 - 20 คน	5	19.23
ขนาดโรงเรียน		
ขนาดกลาง	26	100.0

จากตาราง 17 พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 84.60 มีอายุระหว่าง 31- 40 ปี คิดเป็นร้อยละ 42.31 วุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรี คิดเป็นร้อยละ 53.80 สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คิดเป็นร้อยละ 34.62 ประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ต่ำกว่า 5 ปี คิดเป็นร้อยละ 69.20 ระดับชั้นที่สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 คิดเป็นร้อยละ 100.00 จำนวนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอน (รวม) 6-10 คน คิดเป็นร้อยละ 53.85 และขนาดโรงเรียนเป็นโรงเรียนขนาดกลาง คิดเป็นร้อยละ 100.00

2.2 ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ

จากการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจของครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ (คะแนนเต็ม 30 คะแนน) ปรากฏผลดังตาราง 18

ตาราง 18 ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ (n = 26 คน)

คะแนน	n	M	S.D.	t	df	Sig.
ก่อนการใช้รูปแบบ	26	21.92	2.17	5.27	25	.00
หลังการใช้รูปแบบ	26	25.31	2.15			

จากตาราง 18 พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังการใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการใช้รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2.3 ผลการประเมินและเปรียบเทียบความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

การประเมินและเปรียบเทียบความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยศึกษาเทคนิคที่เป็นเครือข่ายพี่เลี้ยง ทำการประเมินผลการปฏิบัติงานของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนน (Scoring Rubric) ซึ่งกำหนดระดับคุณภาพไว้ 3 ระดับ คือ ระดับดี ระดับพอใช้ และระดับปรับปรุง ปรากฏผลดังตาราง 19 - 20

ตาราง 19 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนการประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (n = 26 คน)

รายการประเมิน	M	S.D.	ความหมาย
แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล(IEP)	2.75	0.16	ดี
1. องค์ประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	2.62	0.80	ดี
2. การประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียน	2.81	0.40	ดี
3. การกำหนดเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี	2.77	0.43	ดี
4. การกำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น)	2.85	0.37	ดี
5. การกำหนดเกณฑ์และวิธีการวัดผล	2.73	0.45	ดี
แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล(IIP)	2.78	0.18	ดี
1. องค์ประกอบของแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล	2.88	0.33	ดี
2. การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้	2.92	0.27	ดี
3. การกำหนดภาระงานชิ้นงาน	2.73	0.45	ดี
4. การกำหนดการประเมิน	2.69	0.47	ดี
5. กิจกรรมการเรียนการสอน	2.65	0.49	ดี
6. การรายงานผลการประเมินและนำผลการประเมินไปใช้	2.77	0.43	ดี
ภาพรวม	2.76	0.13	ดี

จากตาราง 19 พบว่า ในภาพรวม ครูผู้สอนมีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในระดับดี ($M=2.76$, $S.D.=0.13$) เมื่อพิจารณาความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) พบว่า ครูผู้สอนมีความสามารถในการกำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น) สูงสุด ($M=2.85$, $S.D.=0.37$) รองลงมาเป็นความสามารถในการประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียน

($M=2.81$, $S.D.=0.40$) และความสามารถในการกำหนดเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี ($M=2.77$, $S.D.=0.43$) ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) พบว่า ครูผู้สอนมีความสามารถในการกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ สูงสุด ($M=2.92$, $S.D.=0.27$) รองลงมาเป็นความสามารถในจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลได้ครบองค์ประกอบ ($M=2.88$, $S.D.=0.33$) และความสามารถในการรายงานผลการประเมินและนำผลการประเมินไปใช้ ($M=2.77$, $S.D.=0.43$) ตามลำดับ

จากการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถของครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงกับเกณฑ์ที่กำหนด (2.50 จากคะแนนเต็ม 3 คะแนน) ปรากฏผลดังตาราง 20

ตาราง 20 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถของครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงกับเกณฑ์ที่กำหนด ($n = 26$ คน)

คะแนน	n	M	S.D.	t	df	Sig.
ความสามารถของครู	26	2.76	0.13	10.60	25	.00

จากตาราง 20 พบว่า คะแนนความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 2.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2.4 ผลการประเมินและเปรียบเทียบความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จากการประเมินและเปรียบเทียบความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ปรากฏผลดังตาราง 21 - 22

ตาราง 21 ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ($n = 26$ คน)

รายการ	M	S.D.	ความหมาย
ขั้นตอนที่ 1 การฝึกอบรม	4.44	0.43	มาก
1.1 ด้านการฝึกอบรม	4.40	0.44	มาก
1.1.1 เนื้อหาในการบรรยายมีความเหมาะสม	4.31	0.47	มาก
1.1.2 ไขความรู้สอดคล้องกับเนื้อหาที่บรรยาย	4.35	0.56	มาก

ตาราง 21 (ต่อ)

รายการ	M	S.D.	ความหมาย
1.1.3 ผู้เข้าอบรมได้ฝึกปฏิบัติตามใบงาน	4.31	0.47	มาก
1.1.4 ผู้เข้าอบรมมีส่วนร่วมในการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้	4.58	0.50	มากที่สุด
1.1.5 ผู้เข้าอบรมได้นำเสนอผลงานและมีการให้ข้อมูลย้อนกลับ	4.50	0.58	มากที่สุด
1.2 ด้านวิทยากร	4.52	0.44	มากที่สุด
1.2.1 ความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ของวิทยากร	4.54	0.51	มากที่สุด
1.2.2 ใช้ภาษาที่เหมาะสมและเข้าใจง่าย	4.50	0.51	มากที่สุด
1.2.3 วิทยากรบรรยายได้ตรงกับหัวข้อที่กำหนด	4.54	0.51	มากที่สุด
1.2.4 เทคนิคการนำเสนอของวิทยากรน่าสนใจ	4.35	0.49	มาก
1.2.5 ตอบข้อซักถามในการฝึกอบรมได้ชัดเจน	4.65	0.49	มากที่สุด
1.3 ด้านการนำความรู้ไปใช้	4.38	0.57	มาก
1.3.1 ความรู้ที่ได้รับสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานได้	4.58	0.50	มากที่สุด
1.3.2 มีความมั่นใจและสามารถนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ได้	4.35	0.69	มาก
1.3.3 สามารถนำความรู้ไปเผยแพร่ถ่ายทอดได้	4.23	0.65	มาก
ขั้นตอนที่ 2 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพ	4.38	0.45	มาก
ความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน			
2.1 ด้านการนิเทศติดตาม	4.37	0.48	มาก
2.1.1 ให้คำปรึกษา แนะนำที่เป็นประโยชน์และปฏิบัติได้	4.50	0.51	มากที่สุด
2.1.2 มีตรวจสอบประเมินความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงานสอดคล้องกับการปฏิบัติงานจริง	4.38	0.50	มาก
2.1.3 ให้ข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์และปฏิบัติได้	4.23	0.59	มาก
2.2 ด้านผู้นิเทศ	4.52	0.47	มากที่สุด
2.2.1 มีความรู้ความสามารถในเรื่องที่นิเทศ	4.46	0.58	มาก
2.2.2 ใช้เทคนิค วิธีการนิเทศที่เหมาะสม	4.38	0.57	มาก
2.2.3 ใช้ภาษาที่เหมาะสมและเข้าใจง่าย	4.58	0.50	มากที่สุด
2.2.4 มีความเป็นกัลยาณมิตรกับผู้รับการนิเทศ	4.65	0.49	มากที่สุด

ตาราง 21 (ต่อ)

รายการ	M	S.D.	ความหมาย
2.3 ด้านการนำความรู้ไปใช้	4.26	0.50	มาก
2.3.1 สามารถนำความรู้ที่ได้รับจากการนิเทศไปใช้ในการพัฒนางานได้	4.38	0.50	มาก
2.3.2 มีความมั่นใจในการนำความรู้ที่ได้รับจากการนิเทศไปใช้ในการพัฒนาต่อยอดงาน	4.23	0.51	มาก
2.3.3 สามารถนำความรู้ไปเผยแพร่ถ่ายทอดได้	4.15	0.67	มาก
ขั้นตอนที่ 3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร	4.38	0.49	มาก
3.1 ด้านการนำเสนอแลกเปลี่ยนเรียนรู้	4.44	0.50	มาก
3.1.1 เนื้อหาในการนำเสนอมีความชัดเจน	4.50	0.51	มากที่สุด
3.1.2 เทคนิคการนำเสนอมีความน่าสนใจ	4.46	0.51	มาก
3.1.3 ช่วงเวลาของการนำเสนอมีความเหมาะสม	4.42	0.64	มาก
3.1.4 สื่อที่ใช้นำเสนอมีความเหมาะสม	4.23	0.71	มาก
3.1.5 ผู้เข้าร่วมมีส่วนร่วมในการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างทั่วถึง	4.46	0.65	มาก
3.1.6 บรรยากาศในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้มีความเป็นกัลยาณมิตร	4.58	0.50	มากที่สุด
3.1.7 การนำเสนอผลงานมีความน่าสนใจ	4.42	0.50	มาก
3.2 ด้านการนำความรู้ไปใช้	4.32	0.55	มาก
3.2.1 สามารถนำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์	4.50	0.51	มากที่สุด
3.2.2 มีความมั่นใจและสามารถนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ได้	4.35	0.63	มาก
3.2.3 สามารถนำความรู้ไปเผยแพร่ถ่ายทอดได้	4.12	0.65	มาก
ภาพรวม	4.40	0.44	มาก

จากตาราง 21 พบว่า ในภาพรวม ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความคิดเห็นต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ว่าเห็นด้วยอยู่ในระดับมาก ($M=4.40$, $S.D.=0.44$) และเมื่อพิจารณาเป็นรายขั้นตอนพบว่าเห็นด้วยอยู่ในระดับมากทุกขั้นตอน

เมื่อเรียงลำดับคะแนนความคิดเห็นจากสูงที่สุดไปหาต่ำสุด พบว่า ขั้นตอนที่ 1 การฝึกอบรม ครูผู้สอนมีความคิดเห็นว่า วิทยากรตอบข้อซักถามในการฝึกอบรมได้ชัดเจน ($M=4.65$, $S.D.=0.49$) ผู้เข้าอบรมมีส่วนร่วมในการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และความรู้ที่ได้รับสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานได้ ($M=4.58$, $S.D.=0.50$) และความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ของวิทยากร และวิทยากรบรรยายได้ตรงกับหัวข้อที่กำหนด ($M=4.54$, $S.D.=0.51$) ตามลำดับ

ขั้นตอนที่ 2 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน ครูผู้สอนมีความคิดเห็นว่า ผู้เรียนมีความเป็นกัลยาณมิตรกับผู้รับการนิเทศ ($M=4.65, S.D.=0.49$) ผู้เรียนใช้ภาษาที่เหมาะสมและเข้าใจง่าย ($M=4.58, S.D.=0.50$) และการนิเทศติดตามให้คำปรึกษา แนะนำที่เป็นประโยชน์ และปฏิบัติได้ ($M=4.50, S.D.=0.51$) ตามลำดับ

ขั้นตอนที่ 3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร(sharing) ครูผู้สอนมีความคิดเห็นว่าบรรยากาศในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้มีความเป็นกัลยาณมิตร ($M=4.58, S.D.=0.50$) เนื้อหาในการนำเสนอมีความชัดเจน และสามารถนำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ ($M=4.50, S.D.=0.51$) และเทคนิคการนำเสนอมีความน่าสนใจและผู้เข้าร่วมมีส่วนร่วมในการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างทั่วถึง ($M=4.46, S.D.=0.51$ และ $M=4.46, S.D.=0.65$) ตามลำดับ

นอกจากนี้ ข้อมูลจากการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร พบว่า รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น เป็นรูปแบบที่มีประโยชน์มาก ทำให้ครูมีความรู้ความเข้าใจ และมีความสามารถด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถวางแผนการจัดการเรียนรู้และออกแบบการวัดและประเมินผลได้ตามสภาพจริงสอดคล้องกับระดับความสามารถและศักยภาพของผู้เรียน เมื่อครูผู้สอนนำความรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปใช้ในการจัดทำแผน IEP และ แผน IIP แล้วนำไปจัดการเรียนรู้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในชั้นเรียนของตนเอง พบว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอนมีพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่ดีขึ้น กล่าวคือ ก่อนที่ครูผู้สอนจะได้รับการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง ครูผู้สอนขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้และการวัดและประเมินผลสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ครูจึงจัดการเรียนรู้และทำการวัดและประเมินผลเด็กกลุ่มนี้เช่นเดียวกับเด็กปกติ เด็กกลุ่มนี้จะไม่ค่อยสนใจเรียน แต่หลังจากที่ครูได้รับการพัฒนาและนำความรู้ไปใช้ปฏิบัติจริงในชั้นเรียน โดยการจัดทำแผน IEP และแผน IIP ที่สอดคล้องกับระดับความสามารถในปัจจุบันของเด็ก ทำให้เด็กมีพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไป เด็กมีความสนใจในการเรียนเพิ่มขึ้น และจากการสอบถามเด็ก พบว่าเด็กมีความสุขในการเรียนมาก ครูผู้สอนจึงมีความรู้สึกภาคภูมิใจ ที่ได้มีส่วนช่วยเหลือเด็กกลุ่มนี้ให้เขาสามารถพัฒนาตนเองได้ตามศักยภาพ และหากมีการพัฒนาสมรรถนะครูในเรื่องอื่น ๆ ครูผู้สอนยินดีเข้าร่วมโครงการพัฒนาอีก เนื่องจากครูผู้สอนมีความรู้สึกว่าจะสามารถนำความรู้ไปปฏิบัติได้จริง มีเพื่อนคอยปรึกษาหารือ สามารถแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูได้ทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน และมีศึกษานิเทศก์ให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์ต่อการปฏิบัติงานด้วยบรรยากาศสร้างสรรค์อย่างเป็นกัลยาณมิตร

จากการเปรียบเทียบคะแนนความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูกับเกณฑ์ที่กำหนด (3.50 จากคะแนนเต็ม 5 คะแนน) ปรากฏผลดังตาราง 22

ตาราง 22 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูกับเกณฑ์ที่กำหนด (n = 26 คน)

คะแนน	n	M	S.D.	t	df	Sig.
ความคิดเห็นของครู ที่มีต่อรูปแบบ	26	4.40	0.44	10.48	25	.00

จากตาราง 22 พบว่า คะแนนความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูสูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 3.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. เพื่อประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

สมมุติฐานของการวิจัย

1. รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นมีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้องอยู่ในระดับมากขึ้นไป
2. ครูผู้สอนมีความรู้ความเข้าใจด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หลังการใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการใช้รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
3. ครูผู้สอนมีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 2.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
4. ครูผู้สอนมีความคิดเห็นต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 3.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยและพัฒนา (R & D) ผู้วิจัยแบ่งเป็น 2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

กลุ่มตัวอย่าง ประกอบด้วย 1) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เก็บข้อมูลเชิงปริมาณ ได้แก่ ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 1-4 จำนวน 80 คน ได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้น โดยแต่ละชั้นใช้วิธีการจับสลาก อย่างง่ายมาจำนวน 30 % ของประชากร 2) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2 จำนวน 16 คน จำแนกเป็นผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 8 คน และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 8 คน ซึ่งได้มาจากการเลือกอย่างเจาะจงตามขนาดโรงเรียน

แบ่งเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก ขนาดกลางและขนาดใหญ่อย่างละ 2 โรงเรียน และโรงเรียนต้นแบบการจัดการเรียนรวม 2 โรงเรียน และ 3) กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิในประเภทรูปแบบ ได้แก่ ศึกษานิเทศก์ผู้รับผิดชอบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 2 คน ครูผู้สอนที่มีประสบการณ์สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 2 คน อาจารย์ในมหาวิทยาลัยที่ทำการสอนด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 1 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกอย่างเจาะจงจากบุคคลที่มีความเชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย 3 ฉบับ ได้แก่ แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มี 4 ตอน คือ ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม ตอนที่ 2 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ตอนที่ 3 ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของรูปแบบ และตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะ แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม และแบบประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง และทำการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ โดยวิธีการแจกแจงความถี่ หาค่าร้อยละ หาค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าที (t-test) และจัดลำดับความต้องการจำเป็น โดยใช้ลำดับการจัดเรียงลำดับความต้องการจำเป็น ด้วยวิธี Priority Needs Index แบบปรับปรุง ($PNI_{modified}$) ส่วนข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา

ระยะที่ 2 เป็นการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

กลุ่มตัวอย่างเป็นครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 ในโรงเรียนเรียนรวมระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 2 จำนวน 26 คน ได้มาจากโรงเรียนที่อาสาสมัครเข้าร่วมการทดลอง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย คู่มือประกอบการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และแบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย 3 ตอน คือ ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้ารับการพัฒนา ตอนที่ 2 สอบถามความคิดเห็นของผู้เข้ารับการพัฒนาที่มีต่อรูปแบบการพัฒนา และตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะ สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลระยะที่ 2 มีขั้นตอนการดำเนินการใช้รูปแบบ 5 ขั้นตอน คือ 1) การวางแผนดำเนินการ 2) การคัดเลือกเครือข่ายพี่เลี้ยงเข้าร่วมใช้รูปแบบ 3) การจัดฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้เวลาการฝึกอบรม 2 วันติดต่อกัน 4) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน จำนวน 3 ครั้ง และ 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครู

อย่างกัลยาณมิตร จำนวน 1 วัน เพื่อนำเสนอผลการปฏิบัติงาน และร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้สถิติร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test) ส่วนข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้เทคนิคการวิเคราะห์เนื้อหา

สรุปผลการวิจัย

1. รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ การศึกษาความต้องการจำเป็น การฝึกอบรม การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร โดยผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความเห็นว่า รูปแบบดังกล่าวมีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง อยู่ในระดับมากที่สุด ทั้งในภาพรวมและรายด้าน เป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 1

2. ผลการประเมินผลการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2.1 ผลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบ พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังการใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการใช้รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 2

2.2 ผลการประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่า ในภาพรวม ครูผู้สอนมีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในระดับดี ($M=2.76$, $S.D.=0.13$) และเมื่อเปรียบเทียบคะแนนความสามารถของครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงกับเกณฑ์ที่กำหนด พบว่า คะแนนความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 2.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 3

2.3 ผลการประเมินความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่า ในภาพรวม ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความคิดเห็นต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ว่า เห็นด้วยอยู่ในระดับมาก ($M=4.40$, $S.D.=0.44$) และเมื่อเปรียบเทียบคะแนนความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูกับเกณฑ์ที่กำหนด พบว่า คะแนนความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูสูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 3.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 4

อภิปรายผลการวิจัย

ผู้วิจัยได้ทำการอภิปรายผลการวิจัยตามสมมุติฐานการวิจัย ดังนี้

สมมุติฐานการวิจัยข้อ 1 รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น มีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้องอยู่ในระดับมากขึ้นไป

จากผลการวิจัย พบว่า รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ การศึกษาความต้องการจำเป็น การฝึกอบรม การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร มีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง อยู่ในระดับมากที่สุด ทั้งในภาพรวมและรายด้าน เป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 1 ทั้งนี้เนื่องจากรูปแบบที่สร้างขึ้น ผู้วิจัยมีการศึกษาข้อมูลความต้องการจำเป็นจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้กระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลทั้งในเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ซึ่งผลการศึกษาข้อมูลความต้องการจำเป็นในเชิงปริมาณโดยใช้การสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตาม สภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่า มีค่า $PNI_{modified}$ ตั้งแต่ 0.307 ถึง 0.397 โดยมีสภาพที่คาดหวังและสภาพที่เป็นจริงทุกข้อแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่ามีความแตกต่างระหว่างสภาพที่คาดหวังกับสภาพที่เป็นจริง อันสะท้อนถึงความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สอดคล้องกับข้อมูลจากการสนทนากลุ่มผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่พบว่า ครูมีความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในระดับมาก เนื่องจากการวัดและประเมินตามสภาพจริงทำให้เด็กได้เรียนรู้ ลงมือปฏิบัติ และเห็นความก้าวหน้าของตนเอง ทำให้เด็กเกิดความภาคภูมิใจ เรียนรู้อย่างมีความสุข และครูสามารถนำผลจากการวัดและประเมินตามสภาพจริง มาแก้ปัญหาปรับปรุงการเรียนการสอนได้ทันทั่วทั้ง ผู้ปกครองก็ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน ได้เห็นความก้าวหน้าและพัฒนาการของผู้เรียน ก่อให้เกิดความภาคภูมิใจร่วมกัน ผู้ประเมินต้องทำงานร่วมกันเป็นทีม เพื่อสะท้อนให้เห็นถึงระดับการเรียนรู้ของนักเรียนว่า มีพัฒนาการหรือมีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ตามหลักสูตรเพียงไร และควรมีการจัดทำสมุดบันทึกการสื่อสารแจ้งพ่อแม่ ผู้ปกครอง เพื่อยางานความก้าวหน้าของนักเรียนเป็นระยะ ๆ (Layton; & Lock, 2007: 169-172) และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า มีความต้องการจำเป็นด้านการกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ที่สูงที่สุด รองลงมาเป็นด้านการกำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน ซึ่งสาเหตุที่ครูผู้สอนมีความต้องการจำเป็นในด้านนี้สูงที่สุด อาจเนื่องมาจากครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม ไม่ได้ศึกษามาทางด้านการศึกษาพิเศษโดยตรงและไม่เคยได้รับการอบรมในเรื่องนี้มาก่อน ทำให้ครูขาดความรู้ความเข้าใจและไม่สามารถกำหนดแนวทางการจัดการศึกษาได้ สอดคล้องกับศักยภาพของเด็กแต่ละคน ดังนั้นครูผู้สอนจึงมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาด้านนี้ให้มี

ความชัดเจน เพื่อจะได้ใช้ในการวางแผนการจัดการศึกษา ตลอดจนการกำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมินให้สอดคล้องสัมพันธ์กัน

เมื่อผู้วิจัยนำรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น ไปสอบถามความคิดเห็นกับครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่า รูปแบบที่สร้างขึ้นมีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติอยู่ในระดับมาก และสอดคล้องกับผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่พบว่า รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูที่สร้างขึ้น มีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง อยู่ในระดับมากที่สุด ($M=4.70$, $S.D.=0.18$) ทั้งในภาพรวมและรายด้าน และสอดคล้องกับข้อมูลจากการสนทนากลุ่มผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่พบว่า รูปแบบการพัฒนานี้ เป็นรูปแบบที่มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติมาก เนื่องจากการฝึกอบรมเป็นการพัฒนาองค์ความรู้ให้กับครู แต่รูปแบบการอบรมที่ผ่านมา ครูที่ผ่านการอบรมไม่ได้นำสิ่งที่ได้จากการอบรมมาใช้ประโยชน์ ขาดการนิเทศกำกับติดตาม ไม่ได้นำประสบการณ์ที่ได้จากการอบรมมาถ่ายทอดให้เพื่อนในโรงเรียนรับทราบ จึงควรจัดเวทีให้บุคคลเหล่านี้ได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ ถ่ายทอดและแลกเปลี่ยนประสบการณ์กัน ทำให้เกิดการขยายองค์ความรู้ และผู้สนใจสามารถนำไปประยุกต์ใช้ประโยชน์ได้ สอดคล้องกับรูปแบบการพัฒนาครูของ สปราร์ค; และลูค-ฮอรัลลีย์ (Sparks; & Loucks-Horsley, 1989: 37-46) ที่กล่าวไว้ว่า การฝึกอบรม (Training) เป็นรูปแบบการพัฒนาครู ที่ได้รับความนิยมมากที่สุด เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมครูทั้งด้านความรู้ ทักษะและเจตคติ ทำให้ครูได้แนวคิดใหม่ ๆ เทคนิคการสอนหรือเทคนิคการวัดและประเมินผล ซึ่งก่อนการอบรม ผู้เชี่ยวชาญจะเป็นผู้วางแผนการฝึกอบรม กำหนดเนื้อหา กำหนดวัตถุประสงค์ และกำหนดตารางการฝึกอบรม แต่หลังการฝึกอบรม มักพบปัญหาการนำความรู้และทักษะไปใช้ในการปฏิบัติจริงในชั้นเรียน และสอดคล้องกับผลการสังเคราะห์รูปแบบการพัฒนาครูตามแนวปฏิรูป ของ สิรินา กิจเกื้อกูล (2553: 53-54) ที่พบว่า รูปแบบวิธีการพัฒนาครูตามแนวปฏิรูปการศึกษา ควรประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ

ขั้นที่ 1 การเตรียมการ เป็นการสำรวจและวิเคราะห์ครู ทั้งในด้านความรู้และประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ (Pedagogy) หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ทฤษฎีการเรียนรู้ การผลิตสื่อและการใช้แหล่งเรียนรู้ การวัดและประเมินผล เนื้อหาและธรรมชาติวิชา (Content) ความเชื่อเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ครูเคยได้รับ เจตคติและความต้องการในการพัฒนาตนเองของครู ทั้งนี้เพื่อช่วยให้ครูตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาตนเอง

ขั้นที่ 2 การสร้างกิจกรรมการพัฒนาครู เป็นขั้นตอนที่ต้องให้ครูและผู้บริหารสถานศึกษา/หัวหน้ากลุ่มสาระ มีส่วนร่วมกับผู้วิจัยทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action research) โดยกิจกรรมที่ควรเน้นการปฏิบัติ

ขั้นที่ 3 การติดตามสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง เป็นขั้นตอนการติดตามที่มุ่งผลสำเร็จ คือ มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมจัดการเรียนรู้ของครู และ/หรือต่อเนื่องไปจนกว่าครูจะมีผลงานเป็นรูปธรรมตามวัตถุประสงค์ของการพัฒนา ฉะนั้น ขั้นตอนนี้จำเป็นต้องอาศัยการสร้างทีมงาน (Team work) ที่ประกอบไปด้วย ครู เพื่อนครู

ผู้บริหาร ผู้วิจัย และวิทยากร ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ สะท้อนความคิดเห็น (Reflection) แบบกัลยาณมิตรอย่างต่อเนื่อง เพื่อช่วยให้ครุมนั้นใจต่อการนำความรู้ที่ได้รับ จากการอบรมเชิงปฏิบัติการไปใช้ในสภาพจริง การพัฒนาครูให้ประสบความสำเร็จตามแนวปฏิรูปการศึกษาแห่งชาติ จึงจะไม่จบลงที่การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการเพียงช่วงระยะเวลาสั้น ๆ แต่จำเป็นต้องมีการวางแผนระยะยาว และให้การติดตามสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง

เมื่อพิจารณารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นรายขั้นตอน พบว่า ทั้ง 3 ขั้นตอนมีความเหมาะสมและความเป็นไปได้อยู่ในระดับมาก ยกเว้นขั้นตอนที่ 3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก แต่มีความเป็นไปได้อยู่ในระดับปานกลาง ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากครูมีภาระงานสอนค่อนข้างมาก ประกอบกับกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียนก็หลากหลาย ทำให้มีข้อจำกัดในเรื่องของเวลาที่จะมาร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน ครูจึงมีความคิดเห็นว่าการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร มีความเป็นไปได้อยู่ในระดับปานกลาง

สมมุติฐานการวิจัยข้อ 2 ครูผู้สอนมีความรู้ความเข้าใจด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หลังการใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการใช้รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากผลการวิจัย พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังการใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการใช้รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 2 ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก รูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครูในครั้งนี้ ผ่านกระบวนการในการสร้างและพัฒนาแบบหลายขั้นตอน เริ่มจากผู้วิจัยมีการศึกษาแนวคิดทฤษฎีและเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง แนวคิดและรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูทั้งในและต่างประเทศ และมีการศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยการสอบถามและการสนทนากลุ่ม (Focus group) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง เพื่อนำมายกร่างรูปแบบ แล้วนำรูปแบบที่ยกร่างขึ้นไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ จำนวน 5 คน ประเมินรูปแบบ 4 ด้าน คือ ด้านความเป็นประโยชน์ (Utility) ความเป็นไปได้ (Feasibility) ความเหมาะสม (Propriety) และความถูกต้อง (Accuracy) พบว่า อยู่ในระดับมากที่สุดทั้งในภาพรวมและรายด้าน หลังจากนั้นจึงนำรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นไว้ใช้กับกลุ่มตัวอย่าง และในขั้นตอนของการฝึกอบรม ผู้วิจัยได้จัดทำหลักสูตรการฝึกอบรม ที่มีโครงสร้างเนื้อหาประกอบด้วย 4 หน่วย คือ หน่วยที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หน่วยที่ 2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง หน่วยที่ 3 การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized education program : IEP) และหน่วยที่ 4 การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual implementation plan : IIP) ซึ่งในแต่ละหน่วยมีรายละเอียดเนื้อหาค่อนข้างชัดเจน มีการยกตัวอย่างประกอบ กระบวนการฝึกอบรมมีการให้ความรู้ทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ โดยใช้กิจกรรมการบรรยาย การอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการฝึกปฏิบัติตามใบงาน อีกทั้งการฝึกอบรมนี้เป็นการฝึกอบรมกับครูผู้สอนกลุ่มเล็ก ๆ จำนวน 26 คน ทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแสดงความคิดเห็นและแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างทั่วถึง ส่งผลให้การอบรมมีประสิทธิภาพ และทำให้ครุมีความรู้ความเข้าใจเพิ่มขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับเกียเบล; และเบอร์นส์ (Hooker. 2009: 3-6; citing in Gaible; & Burns. 2005: 25) ที่

กล่าวว่า การพัฒนาวิชาชีพครูแบบมาตรฐาน (Standardized TPD) ที่ดำเนินการในรูปของการประชุมเชิงปฏิบัติการและการฝึกอบรม จะมีประสิทธิภาพมากกว่าการฝึกอบรมอย่างเข้มข้นกับครูผู้สอนกลุ่มเล็ก ๆ จะทำให้ครูเหล่านี้เป็นครูแกนนำที่ไปขยายผลต่อไปยังโรงเรียนได้

นอกจากนี้อาจมีเหตุผลสำคัญอีกประการหนึ่งคือ วิทยากรในการฝึกอบรมครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เชิญครูผู้สอนที่มีความรู้ทั้งภาคความรู้และภาคปฏิบัติมาเป็นวิทยากรให้ความรู้แก่ครูโดยตรง ซึ่งวิทยากรมีความชัดเจนเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม เนื่องจากวิทยากรเป็นครูผู้สอนซึ่งจบการศึกษาทางด้านการศึกษาพิเศษโดยตรง และทำการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม และมีบทบาทในการจัดการเรียนการสอนใกล้เคียงกับบริบทในโรงเรียนที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมปฏิบัติงาน จึงสามารถถ่ายทอดความรู้ ประสบการณ์ และยกตัวอย่างประกอบได้ชัดเจน ผลการสอบถามครูผู้เข้ารับการฝึกอบรม พบว่า ครูมีความประทับใจในตัววิทยากรที่ให้ความรู้ได้ชัดเจน เสนอแนะและยกตัวอย่างประกอบน่าสนใจ และครูมีแนวทางที่จะนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดทำแผน IEP และ แผน IIP และมีทีมงานที่เลี้ยงคอยดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ ส่งผลให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความรู้ความเข้าใจหลังการใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการใช้รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 สอดคล้องกับผลการวิจัยของสุริย์ แก้วเศษ (2553) ที่ได้ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริงวิชาพลศึกษาระดับมัธยมศึกษา โดยใช้บทเรียนแบบโปรแกรม เรื่อง การประเมินตามสภาพจริงวิชาพลศึกษาระดับมัธยมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า ความรู้ในการประเมินตามสภาพจริงหลังการศึกษบทเรียนแบบโปรแกรมเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และสอดคล้องกับผลการวิจัยของชินทร์ เจริญไชย (2557) ที่ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริงโดยประยุกต์ใช้การประเมินแบบเสริมสร้างพลังอำนาจ มีโครงสร้างที่มีลักษณะเป็น 4 ส่วน ได้แก่ 1) การศึกษาสภาพก่อนพัฒนา ประกอบด้วย การศึกษาสภาพปัญหา การศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนา 2) การวางแผนพัฒนาครู ประกอบด้วย การกำหนดเป้าหมาย การวางแผนการอบรม การวางแผนการให้คำปรึกษา/อำนวยความสะดวก 3) การดำเนินการพัฒนาครู ประกอบด้วย การดำเนินการอบรมการให้คำปรึกษา/อำนวยความสะดวก 4) การประเมินผลการพัฒนาครู ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล การสรุปผลการประเมิน และในส่วนของการพัฒนาครู จะเป็นการอบรมเพื่อพัฒนาครูและการให้คำปรึกษา และการอำนวยความสะดวก ใช้แนวคิดการประเมินแบบเสริมสร้างพลังอำนาจในการออกแบบและขับเคลื่อนการพัฒนาครู ผลการทดลองใช้รูปแบบ พบว่า ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินตามสภาพจริงหลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

สมมุติฐานการวิจัยข้อ 3 ครูผู้สอนมีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 2.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากผลการวิจัย พบว่า ครูผู้สอนมีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 2.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 3 แสดงว่า ครูผู้สอนมีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในระดับดี กล่าวคือ ครูผู้สอนสามารถจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล(IEP) มี

องค์ประกอบสำคัญครบถ้วน และมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันดี มีการประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียนครอบคลุมมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดทั้ง 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ และมีการระบุจุดเด่นและจุดด้อยได้ สอดคล้องกับผลการประเมิน มีการกำหนดเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี สอดคล้องกับผลการวิเคราะห์จุดด้อยของผู้เรียน มีการกำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมสอดคล้องกับเป้าหมายระยะยาว 1 ปี มีการกำหนดเกณฑ์เครื่องมือ และวิธีการประเมินตามสภาพจริงสอดคล้องกับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น)

เมื่อพิจารณาความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) พบว่า ครูผู้สอนมีการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน และมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันดี มีการกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะเวลา 1 ปี และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น) สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล มีการกำหนดภาระงาน/ชิ้นงานสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และเป้าหมายการเรียนรู้ มีบริบท/ สถานการณ์ และชี้แจงขั้นตอนการทำงานอย่างชัดเจน มีการกำหนดเครื่องมือ และวิธีการประเมินตามสภาพจริงสอดคล้องกับภาระงาน/ชิ้นงาน และมีการกำหนดเกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนนชัดเจน กระบวนการเรียนรู้สอดคล้องกับจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ และกิจกรรมการเรียนรู้มีความหลากหลาย เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีการประเมินการปฏิบัติงานตามเกณฑ์การประเมิน แล้วรายงานผลการประเมินให้ผู้เกี่ยวข้องทราบ และนำผลการประเมินไปใช้ปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียน ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในครั้งนี้ ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ การศึกษาความต้องการจำเป็น การฝึกอบรม การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร ซึ่งหลังการฝึกอบรมครูได้นำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง โดยการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) มีวิทยากรพี่เลี้ยงออกนิเทศติดตามความก้าวหน้าของผลการปฏิบัติงาน ให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นระยะ ๆ ทำให้ครูผู้สอนมีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในระดับดี ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของธนาพันธ์ ดิยง (2556) ที่ได้ทำการวิจัยเรื่อง โปรแกรมการพัฒนาสมรรถนะครูระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานด้านการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่า สมรรถนะด้านทักษะความสามารถในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผลในชั้นเรียน ทั้งในระหว่างการอบรมพัฒนาและระหว่างการนิเทศติดตาม ในภาพรวมครูกลุ่มนำร่องมีสมรรถนะด้านทักษะความสามารถในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินอยู่ในระดับดี ผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เมื่อพิจารณาความสามารถในการสร้างเครื่องมือแต่ละประเภท คือ การสร้างเครื่องมือวัดผลสัมฤทธิ์ การสร้างเครื่องมือแบบประเมินทักษะ การสร้างแบบประเมินคุณลักษณะ พบว่าครูมีสมรรถนะอยู่ในระดับดีผ่านเกณฑ์ทุกประเภท และกลุ่มทดลองใช้จริงครูมีสมรรถนะทักษะความสามารถในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินอยู่ในระดับดี ผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เมื่อพิจารณาความสามารถในการสร้างเครื่องมือแต่ละประเภท คือ การสร้างเครื่องมือวัดผลสัมฤทธิ์ การสร้างเครื่องมือแบบประเมินทักษะ การสร้างแบบประเมินคุณลักษณะ พบว่า ครูมีสมรรถนะอยู่ในระดับดี ผ่านเกณฑ์ทุกประเภท และกลุ่มทดลองใช้จริงครูมีสมรรถนะทักษะความสามารถในการสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินอยู่ใน

ระดับดี ผ่านเกณฑ์ทุกประเภท ผลการประเมินตนเองของครูด้านสมรรถนะด้านความสามารถในการวัดและประเมินผลในชั้นเรียนที่เป็นผลที่ได้จากการนิเทศติดตาม พบว่า ครูกลุ่มทดลองนำร่องมีสมรรถนะอยู่ในระดับมาก และกลุ่มทดลองใช้จริงมีสมรรถนะอยู่ในระดับมากที่สุด

นอกจากนี้ ผลการศึกษาข้อมูลจากการสนทนากลุ่มครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่า ในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ นั้น ควรใช้รูปแบบความรับผิดชอบร่วมกัน คือครูทุกคนในโรงเรียนต้องสอนเด็กในความรับผิดชอบร่วมกันไม่ถือเป็นหน้าที่ของใครคนใดคนหนึ่ง ให้ครูทำงานเป็นทีมเพื่อให้เกิดความตระหนักร่วมกัน แต่ถ้าใช้ระบบแม่ไก่ลูกไก่ มักไม่ค่อยได้ผล จึงควรให้ครูในโรงเรียนทุกคนได้ร่วมรับรู้ ร่วมปฏิบัติและเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน น่าจะเกิดประโยชน์สูง ดังนั้น การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงใช้กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6 จำนวน 26 คน จาก 4 โรงเรียน เพื่อให้ครูผู้สอนในแต่ละโรงเรียนมีเพื่อนร่วมกัน ทำงานเป็นทีม และได้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันภายในโรงเรียน สอดคล้องกับหลักการทำงานเป็นทีมและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ภายในองค์กร ตามแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ของเซงเก้ (Senge.1990) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม (Team learning) เป็นการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในองค์กร ในลักษณะของกลุ่มหรือทีมงาน โดยอาศัยความรู้และความคิดของสมาชิกในกลุ่มมาแลกเปลี่ยนข้อมูล ความคิดเห็น หรือประสบการณ์ เพื่อให้มีการถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์กันอย่างสม่ำเสมอ ส่งผลให้ครูผู้สอนมีความสามารถในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่อยู่ในระดับดี

สมมุติฐานการวิจัยข้อ 4 ครูผู้สอนมีความคิดเห็นต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 3.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากผลการวิจัย พบว่า ครูผู้สอนมีความคิดเห็นต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนเฉลี่ย 3.50 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เป็นไปตามสมมุติฐานข้อ 4 แสดงว่า ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความคิดเห็นต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ว่าเห็นด้วยอยู่ในระดับมากขึ้นไป สอดคล้องกับข้อมูลจากการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูผู้สอน ที่พบว่า เมื่อครูผู้สอนนำความรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปใช้ในการจัดทำแผน IEP และ แผน IIP แล้วนำไปจัดการเรียนรู้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในชั้นเรียนของตนเอง พบว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอนมีพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่ดีขึ้น กล่าวคือ ก่อนที่ครูผู้สอนจะได้รับการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง ครูผู้สอนขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้และการวัดและประเมินผลสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ครูจึงจัดการเรียนรู้และการวัดและประเมินผลเด็กกลุ่มนี้เช่นเดียวกับเด็กปกติ เด็กกลุ่มนี้จะไม่ค่อยสนใจเรียน แต่หลังจากที่ครูได้รับการพัฒนาและนำความรู้ไปใช้ปฏิบัติจริงในชั้นเรียน โดยการจัดทำแผน IEP และแผน IIP ที่สอดคล้องกับระดับความสามารถในปัจจุบันของเด็ก ทำให้เด็กมีพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไป เด็กมีความสนใจในการเรียนเพิ่มขึ้น และจากการสอบถามเด็ก พบว่าเด็กมี

ความสุขในการเรียนมาก ครูผู้สอนจึงมีความรู้สึกภาคภูมิใจ ที่ได้มีส่วนช่วยเหลือเด็กกลุ่มนี้ให้เขาสามารถพัฒนาตนเองได้ตามศักยภาพ และหากมีการพัฒนาสมรรถนะครูในเรื่องอื่น ๆ ครูผู้สอนยินดีเข้าร่วมโครงการพัฒนาอีก

นอกจากนี้เหตุผลอีกประการหนึ่งที่ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความคิดเห็นต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อยู่ในระดับมาก อาจเนื่องมาจาก ในขั้นตอนการฝึกอบรม มีการจัดทำหลักสูตรการฝึกอบรมครอบคลุมทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ มีใบความรู้สอดคล้องกับเนื้อหาในการบรรยาย ทำให้ผู้รับการฝึกอบรมสามารถทบทวนและศึกษาเพิ่มเติมได้ตามความต้องการ และมีการฝึกปฏิบัติตามใบงาน เปิดโอกาสให้ครูได้ร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ นอกจากนี้วิทยากรสามารถถ่ายทอดความรู้ได้อย่างชัดเจน และสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานได้ ส่วนในขั้นตอนการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน พี่เลี้ยงมีความเป็นกัลยาณมิตรกับครูผู้สอน คอยให้คำปรึกษาแนะนำที่เป็นประโยชน์ และขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร มีการร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างเพื่อนครู ทำให้เกิดองค์ความรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อการปฏิบัติงาน และเป็นการสร้างเครือข่ายเพื่อนร่วมพัฒนาวิชาชีพ ส่งผลให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความคิดเห็นหรือมีความพึงพอใจต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อยู่ในระดับมาก ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของวิสุทธิ เวียงสมุทร (2553) ที่ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ช่วงชั้นที่ 1-2 ประกอบด้วย กระบวนการ 6 ขั้นตอน 1) ศึกษาสภาพปัจจุบันปัญหา 2) นำพาสู่แนวทางการแก้ไข 3) ก้าวไกลเพิ่มพูนความรู้ของครู 4) ลงสู่การปฏิบัติจริงในชั้นเรียน 5) พากเพียร นิเทศ ติดตาม ประเมินผล 6) บุคลากรทุกคนเน้นการสร้างเครือข่ายร่วมใจพัฒนา ผลการวิจัยพบว่า ครูมีความพึงพอใจต่อรูปแบบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นอยู่ในระดับมากและมากที่สุด และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ พิชญ์สินี ชมพุดำ (2556) ที่ได้ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูคณิตศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอน ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ได้รูปแบบที่ใช้กระบวนการพัฒนา คือ การอบรมเชิงปฏิบัติการแบบกัลยาณมิตร การนิเทศแบบคลินิกเสริมพลัง และการจัดการความรู้ มีขั้นตอนการพัฒนาทั้งหมด 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ศึกษาข้อมูลพื้นฐานเพื่อการพัฒนาสมรรถนะครูคณิตศาสตร์พร้อมสะท้อนคิด 2) เฟ้นงัดพัฒนาองค์ความรู้ 3) นำสู่การปฏิบัติและจัดการความรู้ ควบคู่การนิเทศแบบคลินิกเสริมพลัง 4) รวบรวมเป็นคลังความรู้สู่สมรรถนะครูมืออาชีพ 5) สรุปและเผยแพร่สู่สาธารณะ ผลการทดลองใช้รูปแบบ พบว่า ครูมีความพึงพอใจต่อการใช้รูปแบบอยู่ในระดับมาก

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 จากผลการวิจัย พบว่า รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น มีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้องอยู่ในระดับมากที่สุด ดังนั้น หน่วยงานต้นสังกัดควรนำรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูนี้ไปใช้ในการ

พัฒนาครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม ให้สามารถพัฒนาผู้เรียนได้สอดคล้องกับระดับความสามารถและศักยภาพของผู้เรียน

1.2 เนื้อหาที่ใช้ในการฝึกอบรม การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผล การปฏิบัติงาน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร ควรดำเนินการให้ตรงประเด็น และครอบคลุมเนื้อหาเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.3 ในการพัฒนาครูควรใช้รูปแบบความรับผิดชอบร่วมกัน คือครูทุกคนในโรงเรียนต้องสอนเด็กในความรับผิดชอบร่วมกัน ไม่ถือเป็นหน้าที่ของใครคนใดคนหนึ่ง ให้ครูทำงานเป็นทีม เพื่อให้เกิดความตระหนักร่วมกัน

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 จากผลการวิจัย พบว่า รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในขั้นตอนที่ 3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตรมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก แต่มีความเป็นไปได้อยู่ในระดับปานกลาง เนื่องจากมีข้อจำกัดในเรื่องของเวลาที่จะมาร่วมแลกเปลี่ยนกัน ดังนั้น การวิจัยในครั้งต่อไปควรศึกษารูปแบบการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร โดยใช้เครือข่ายสังคมออนไลน์ ซึ่งเป็นรูปแบบที่ครูสามารถเข้าถึงได้ทุกที่ ทุกเวลาตามความต้องการ

2.2 ควรมีการวิจัยและพัฒนาแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม โดยใช้ระบบออนไลน์ เช่น การฝึกอบรมออนไลน์ การนิเทศออนไลน์

2.3 ควรมีการวิจัยและพัฒนาแบบการพัฒนาสมรรถนะครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวมในด้านอื่น ๆ เช่น ด้านเทคนิคการจัดการเรียนรู้ ด้านการคัดกรองนักเรียน



บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2545ก). คู่มือการคัดแยกและส่งต่อคนพิการเพื่อรับการศึกษา (ฉบับปรับปรุง). กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- _____. (2545ข). แนวทางการวัดและประเมินผลการเรียน. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- _____. (2547). การประชุมทางวิชาการ การวิจัยเกี่ยวกับการปฏิรูปการเรียนรู้. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงฯ.
- _____. (2552. 6 พฤษภาคม). ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่องหลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2552.
- กรมวิชาการ. (2539). การประเมินผลตามสภาพจริง. กรุงเทพฯ ฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- _____. (2544). แนวทางการประเมินผลสภาพจริงโดยใช้แฟ้มผลงานวิชาคณิตศาสตร์ ค 013 ค 014. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- _____. (2545). แนวทางการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.).
- กรรทอง จุลิธรนิกร (2554). การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษระดับปฐมวัย. กรุงเทพฯ: แอดทีฟ พรินท์ จำกัด.
- กฤติยา วงศ์ก้อม. (2547). รูปแบบการพัฒนาคู่มือด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (สาขาวิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- กิตติวดี บุญเชื้อ. (2546). รายงานการสังเคราะห์ รูปแบบการพัฒนาคู่มือทั้งโรงเรียน: ประสบการณ์จากโรงเรียนในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน. กรุงเทพฯ: พิมพ์ดีการพิมพ์.
- กุลยา ก่อสุวรรณ. (2553).เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สหมิตรพรินต์ติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง
- ขจรศักดิ์ หาญณรงค์.(2524). การสร้างหลักสูตรในการฝึกอบรม. กรุงเทพฯ : สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- ชีวิน จินดาโชติ. (2547). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม เรื่อง การประเมินผลตามสภาพจริงสำหรับครูโรงเรียนประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (สาขาวิชาหลักสูตรและการนิเทศ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- ชูชัย สมิทธิไกร. (2556). การฝึกอบรมบุคลากรในองค์กร. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ชูศรี วงศ์รัตน์; และองอาจ นัยวัฒน์.(2551). แบบแผนการวิจัยเชิงทดลองและสถิติวิเคราะห์ : แนวคิดพื้นฐานและวิธีการ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เชาว์ อินโย; จรรยาลักษณ์ วงศ์วี; และวัชรีย์ โสธรรมมงคล. (2555,ธันวาคม). รูปแบบการพัฒนาครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 1 เพื่อเสริมสร้างศักยภาพการจัดการเรียนการสอนทักษะการคิดวิเคราะห์. วารสารการวัดผลการศึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. 18(2): 33-52.
- เชาวรัตน์ เตมียกุล. (2552). รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะทางการวิจัยของครูสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยและพัฒนาหลักสูตร กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ.
- ฉัตรชนก สายสุวรรณ. (2548). อิทธิพลแบบปรับของประเภทของครูอาชีวศึกษาและบรรยากาศองค์กรต่อการรับรู้ที่มีต่อโมเดลเชิงสาเหตุของความต้องการจำเป็นระดับบุคคลในการนำไปสู่ความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (สาขาวิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ณรงค์วิทย์ แสนทอง. (2547). มารู้จัก *COMPETENCY* กันเถอะ. กรุงเทพฯ: เอช อาร์ เซ็นเตอร์.
- ทรงศรี ตุ่นทอง.(2545). การพัฒนารูปแบบการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักเรียน. ปริญาานิพนธ์ กศ.ด. (สาขาการทดสอบและวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย ศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ทวีป อภิลิทธิ. (2553). เทคนิคการเป็นวิทยากรและนักฝึกอบรม. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิศนา ขัมมณี. (2555). ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เทือน ทองแก้ว. (2545,กันยายน). ภาวะผู้นำ: สมรรถนะหลักของผู้บริหารในยุคปฏิรูป. วารสารวิชาการ. 5(9). 35-43.
- ธงชัย สันติวงษ์.(2539). การบริหารบุคคล. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช
- นพมาศ หงษาชาติ. (2553,กรกฎาคม-ธันวาคม). รูปแบบการอบรมครูสอนภาษาอังกฤษในระดับประถมศึกษาของจังหวัดฉะเชิงเทรา โดยบูรณาการแนวคิดทฤษฎีภาษาศาสตร์ ยุคหลังสมัยใหม่. วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตหาดใหญ่ 2(2) : 48-67.
- นุชสิทธิ์ จิตแก้ว. (2553). การประเมินความต้องการจำเป็นในการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของโรงเรียนขยายโอกาสระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรปราการ เขต 1. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (สาขาการวิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง. ถ่ายเอกสาร.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2546). การพัฒนาหลักสูตรและการวิจัยเกี่ยวกับหลักสูตร. กรุงเทพฯ : สุวีริยาสาส์น.

เบญจพร ปัญญา. (2542). *คู่มือช่วยเหลือเด็กบกพร่องด้านการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เบญจา ชลธารนนท์. (2544). *การศึกษาแบบเรียนรวม*. กรุงเทพฯ : สถาบันราชภัฏสวนดุสิต .

ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคณิศรทางการศึกษา พ.ศ. 2552.

(2552. 8 มิถุนายน). *ราชกิจจานุเบกษา*. เล่ม 126 ตอนพิเศษ 80 ง.หน้า 45-47.

ปฏิพัทธ์ สุวรรณศร. (2539). *การประเมินผลจากสภาพจริง*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

ผดุง อารยะวิญญู. (2541). *การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แว่นแก้ว .

_____. (2542). *การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: พี.เอ.แอนพรีนติ้ง.

_____. (2544). *เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : จำไทยเพรส.

_____. (2555). *อาร์ทีไอ กระบวนการสอนในแนวใหม่*. กรุงเทพฯ : ไอ.คิว.บุ๊กเซ็นเตอร์.

ผดุง อารยะวิญญู; และวาสนา เลิศศิศิลป์. (2551). *การเรียนรวม (Inclusion)*. กรุงเทพฯ : เจ.เอ็น.ที.

ผดุง อารยะวิญญู; และสุวิทย์ พวงสุวรรณ. (2554). *วิธีสอนเด็กแอลดี*. กรุงเทพฯ : ไอ.คิว.บุ๊ก เซ็นเตอร์.

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551. (2551, 5 กุมภาพันธ์). *ราชกิจจานุเบกษา*. เล่ม 124 ตอนที่ 28 ก. หน้า 1-13.

เพ็ชรี รูปะวิเชตร์. (2554). *เทคนิคการจัดฝึกอบรมและการประชุม*. กรุงเทพฯ : ดวงกมลพับลิชชิง

ภุชงค์ บุญอภัย. (2554). *รูปแบบการพัฒนาครูผู้สอนกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ โรงเรียนประถมศึกษา* :

กรณีศึกษาโรงเรียนบ้านมะขาม (สาครมะขามราษฎร์) จังหวัดจันทบุรี. ดุษฎีนิพนธ์ ปร.ด. (สาขาวิชาบริหารการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.

ภูฟ้า เสวกพันธ์. (2555). *การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ทฤษฎีและแนวปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

มณีนภา ชุตินุตร. (2553). *การพัฒนาคุณภาพครูด้วยวิธีเสริมพลัง*. กรุงเทพฯ: สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 3.

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช. คณะครุศาสตร์. (2556). *หลักสูตรฝึกอบรมในโครงการยกระดับคุณภาพครูทั้งระบบ*. นครศรีธรรมราช: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยฯ.

มาฆมาส กาญจนการ. (2549). *สมรรถนะที่จำเป็นและมีในปัจจุบันของเภสัชกรซึ่งปฏิบัติงานเกี่ยวกับการบังคับใช้กฎหมายคุ้มครองผู้บริโภคด้านสาธารณสุขตามพระราชบัญญัติพ.ศ. 2510 ในเขตภาคเหนือ*. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์กร). เชียงใหม่: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.

- มูลนิธิสาคี-สาคีวงศ์. (2557). สืบค้นเมื่อ 9 มิถุนายน 2556. จาก http://www.thaissf.org/index.php?option=com_content&view=article&id=244:sh085&catid=8:sph-articles&Itemid=4
- ยงยุทธ เกษสาคร. (2551). การพัฒนาบุคคลและการฝึกอบรม. กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัด วิ.เจ.พรินติ้ง.
- ยุพร ริมชลการ. (2555,กุมภาพันธ์). รูปแบบการพัฒนาครูในจังหวัดเลยที่สอนคณิตศาสตร์แต่ไม่มีวุฒิทางสาขาวิชาคณิตศาสตร์. เอกสารการประชุมวิชาการ การพัฒนาชนบทที่ยั่งยืน ประจำปี 2555 “ชุมชนท้องถิ่น ฐานรากการพัฒนาประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน” : 834-839.
- เยาวดี วิบูลย์ศรี. (2544). การประเมินโครงการ: แนวคิดและแนวปฏิบัติ. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รัตน์ บัวสนธิ์. (2554). การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : ริมปีงการพิมพ์.
- วณิช นรินทร์านนท์. (2552). รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาที่มีประสิทธิผลสำหรับโรงเรียนขนาดเล็กในเขตบริการของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุดรธานี เขต 1. วิทยานิพนธ์ปริญญา กศ.ด. (สาขาวิชาการบริหารและพัฒนาการศึกษา) มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ถ่ายเอกสาร.
- วโร เฟิงสวัสดิ์. (2553,กรกฎาคม-ธันวาคม). การวิจัยพัฒนารูปแบบ. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร 2(4) : 2-14.
- วิจิต สุรพนานนท์ชัย. (2556). การพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการสอนงานให้กับหัวหน้างานสายการผลิตในอุตสาหกรรมยานยนต์และชิ้นส่วน. วิทยานิพนธ์ บธ.ด. (สาขาวิชาการพัฒนารัฐวิสาหกิจอุตสาหกรรมและทรัพยากรมนุษย์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ. ถ่ายเอกสาร.
- วิสุทธิ เวียงสมุทร. (2553). การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูในการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ช่วงชั้นที่ 1-2. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (สาขาวิชาการบริหารและพัฒนาการศึกษา). มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ถ่ายเอกสาร.
- วัชร เล่าเรียนดี. (2553). การนิเทศการสอน. พิมพ์ครั้งที่ 7. นครปฐม : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ส.วาสนา ประวาลพุกษ์. (2539, กรกฎาคม-กันยายน). การประเมินผลการเรียนให้สอดคล้องกับสภาพจริง: การใช้แฟ้มสะสมงาน. สารพัฒนหลักสูตร. (15) : 126.
- _____. (2544). หลักการและเทคนิคการประเมินทางการศึกษา. กรุงเทพฯ: เดอะมาสเตอร์ กรุ๊ป.
- สถาบันดำรงราชานุภาพ.(2549). ความสำคัญของ Competency. กรุงเทพฯ : สำนักงานปลัดกระทรวงมหาดไทย.

- สถาบันราชภัฏเพชรบุรี. คณะครุศาสตร์. (2545). การวิจัยและพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูและชุดการเรียนรู้
ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน. กรุงเทพฯ: สำนักนโยบายแผน
และมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สถาบันราชานุกูล. (2555). เด็กแอลดี คู่มือสำหรับครู. กรุงเทพฯ: ปิยอนด์พับลิชชิง.
- สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2555). รายงานผลการประเมินผลการดำเนินงาน
โครงการพัฒนาเครือข่ายการเรียนรู้ผู้สอนวิทยาศาสตร์คณิตศาสตร์ ช่วงชั้น ที่ 1-3. กรุงเทพฯ :
สถาบันฯ.
- สมคิด บางโม. (2556). เทคนิคการฝึกอบรมและการประชุม. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: วิทย์พัฒนา
- สมชาติ กิจยรรยง. (2555). เทคนิคการเป็นวิทยากรที่ประสบความสำเร็จ. กรุงเทพฯ: เอ็กสเปอร์เน็ท
- สมชาติ กิจยรรยง; และอรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง. (2551). เทคนิคการจัดฝึกอบรมเพื่อพัฒนาบุคลากรอย่าง
มีประสิทธิภาพ. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี (ไทย-ญี่ปุ่น)
- สมชาย วรภิเษมสกุล. (2554). ระเบียบวิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์.
พิมพ์ครั้งที่ 2. อุตรธานี : อักษรศิลป์การพิมพ์
- สมจิต สวชนไพบูลย์; และคนอื่นๆ. (2545). รายงานการวิจัยและพัฒนารูปแบบการพัฒนาคุณจารย์และ
ชุดเรียนรู้ด้วยตนเอง สำหรับการพัฒนสมรรถนะทางวิชาชีพครูโดยใช้การวิจัยเป็นฐาน ฉบับสรุป.
กรุงเทพฯ: สำนักนโยบาย แผน และมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สมนึก นนทิจันทร์. (2544). การเรียนการสอน การวัดประเมินผลจากสภาพจริงของผู้เรียน โดยใช้ Portfolio.
พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สมศักดิ์ ภู่วิภาดารรรถ. (2544). การยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและการประเมินตามสภาพจริง. พิมพ์ครั้งที่ 5.
เชียงใหม่ : แสงศิลป์.
- สุเดียนเพ็ญ คงคะจันทร์; และคนอื่นๆ. (2550). เอกสารประกอบการอบรมหลักสูตรนักบริหารงานส่งเสริม
สุขภาพ ระดับกลางรุ่นที่ 6/2550 ระหว่างวันที่ 24 สิงหาคม - 3 กันยายน 2550 ณ โรงแรมเซ็นทรัล
เพลส จังหวัดสมุทรสาคร.(อัดสำเนา)
- สุปราณี เพชรา. (2553). การพัฒนารูปแบบการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริง กลุ่มสาระการเรียนรู้
คณิตศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กรุงเทพมหานคร. ปริญญาโท กศ.ม. (สาขาการวัดผล
การศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สุภัททา ปิณฑะแพทย์. (2555). การพัฒนารูปแบบการฝึกอบรมครูด้วยระบบ WFT (Whole school
Facilitating Training). สืบค้นเมื่อ 9 มิถุนายน 2556. จาก [http://www.
supatta.haysamy.com/teacherdevelopment.html](http://www.supatta.haysamy.com/teacherdevelopment.html).

- สุริย์ แก้วเศษ. (2553). รูปแบบการพัฒนาครูในการประเมินตามสภาพจริงวิชาพลศึกษาในระดับมัธยมศึกษา. วิทยานิพนธ์ ศศ.ด. (สาขาวิชาพลศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- สุวิทย์ พวงสุวรรณ. (2552). ทำอย่างไรเมื่อสงสัยว่า...ลูกเป็นเด็กแอลดี. กรุงเทพฯ : ไอ.คิว.บุ๊คเซ็นเตอร์.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2543). รายงานการวิจัยและพัฒนาระบบการประเมินผลภายในของสถานศึกษา. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักงานกฤษฎีกา.
- _____. (2546). การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (2558). การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สิริภา กิจเกื้อกูล. (2553,พฤษภาคม – สิงหาคม). การสังเคราะห์รูปแบบการพัฒนาครูตามแนวปฏิรูป โดยการวิเคราะห์และสังเคราะห์เนื้อหาจากวิทยานิพนธ์ ระหว่างปีพุทธศักราช 2543 ถึง 2551. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร 12(2). 45-59.
- สุกัญญา รัศมีธรรมโชติ. (2547,พฤศจิกายน – ธันวาคม). Competency :เครื่องมือการบริหารที่ปฏิเสธไม่ได้. วารสาร Productivity World. 53(9). 49-50.
- สุบิน ยุระรัช. (2554,พฤษภาคม – สิงหาคม). แนวคิดเกี่ยวกับการสังเคราะห์งานประเมินความต้องการจำเป็น. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร. 13(2). 30-32.
- สำนักงานการศึกษานอกโรงเรียน. (2554). คู่มือในการปฏิบัติงานสำหรับครูผู้สอนคนพิการ. กรุงเทพฯ : สำนักงานปลัดกระทรวง.
- สำนักงานข้าราชการพลเรือน. (2553). Competency Based Management. สืบค้นเมื่อ 8 เมษายน 2560. จาก <http://www.ocsc.go.th>.
- สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2542). แนวทางการประเมินผลตามสภาพที่แท้จริง. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- _____. (2545).เรียนรวมทันยุค. กรุงเทพฯ: สำนักงานฯ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2548).การสังเคราะห์งานด้านการจัดการเรียนร่วมสู่ภาคปฏิบัติ เพื่อนำสู่นโยบายการจัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพ สำหรับเด็กและเยาวชนพิการ. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- _____. (2555ก). แผนพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ ระยะ 5 ปี (พ.ศ. 2555- 2559). กรุงเทพฯ: สำนักงานฯ.
- _____. (2555ข). หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ. กรุงเทพฯ : อักษรไทย (น.ส.พ.ฟ้าเมืองไทย).

- _____. (2555ค). ความรู้พื้นฐานและแนวทางพัฒนานักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- _____. (2556). สารสนเทศนักเรียนพิการเรียนร่วม. กรุงเทพฯ: สำนักงานฯ.
- _____. (2557). หลักสูตรการฝึกอบรมเทคนิคการวัดและประเมินในระดับชั้นเรียน. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.(2542). *สภาครูฮ่องกง*. กรุงเทพฯ: สำนักงานฯ.
- _____.(2543).*การฝึกอบรมครูประจำการในสหภาพยุโรป บางประเทศ*. กรุงเทพฯ: สำนักงานฯ.
- สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาระบบราชการและสถาบันเพิ่มผลผลิตแห่งชาติ. (2549). *คู่มือการสร้างกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้*. กรุงเทพฯ : สำนักงาน ฯ.
- ศรีเรือน แก้วกังวาน. (2548). รายงานการศึกษาเด็กด้อยความสามารถทางการเรียน. ภาควิชาจิตวิทยา คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศรียา นิยมธรรม. (2540). *สร้างปมเด่นเสริมปมด้อย*. กรุงเทพฯ : แวนแก้ว
- คันสนีย์ ฉัตรคุปต์. (2543). *ความบกพร่องในการเรียนรู้หรือแอลดี: ปัญหาการเรียนรู้ที่แก้ไขได้*. กรุงเทพฯ : วัฒนาพานิช.
- อนุชา เพ็งสุวรรณ. (2549). การศึกษาความต้องการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาสมรรถนะของข้าราชการสำหรับการรองรับพระราชบัญญัติระเบียบข้าราชการพลเรือนฉบับใหม่ : กรณีศึกษาข้าราชการพลเรือนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. วิทยานิพนธ์ พย.ม. (สาขาวิชาการบริหารพยาบาล). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.
- อมรา เขียวรักษา. (2548). การพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรม เรื่องการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน สำหรับครูวิทยาศาสตร์ประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (สาขาวิทยาศาสตร์ศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- Bellinger,G. (2004). *Knowledge management – emerging perspectives*. Retrieved April 9, 2017, from <http://www.systems-thinking.org/kmgmt/kmgmt>
- Brown, W.B.; & Moberg, D.J. (1980). *Organization Theory and Management : A Macro Approach*. New York : John Wiley and Sons.
- Cohen,R.J.; & Swerdlik,M.E. (2010). *Psychological Testing and Assessment*. 7th ed. New York: McGraw-Hill.
- Cortiella,Candace. (2011). *The State of Learning Disabilities*. New York: National Center for Learning Disabilities.

- Courtad, Carrie Anna.; & Bakken, Jeffrey P.. (2011). *History of Special Education*. USA : Howard House. Retrieved April 5, 2014, from file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/History%20of%20Special%20Education%20.htm
- Darling-Hammond, L.; Ancess, J.; & Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action : Studies of Schools and Students at Work*. New York: Teacher College Press.
- Good, C.V. (1973). *Dictionary of Education*. 3rd ed. New York : McGraw-Hill Book Co
- Greenstein, Laura. (2012). *Assessing 21st Century Skill : A Guide to Evaluating Mastery and Authentic Learning*. USA: Corwin.
- Hallahan, D.P.; et al. (2005). *Learning Disabilities : Foundations, Characteristics, and Effective Teaching*. 3rd ed. USA : Pearson Education, Inc.
- Hooker, Mary. (2009). Models and Best Practice in Teacher Professional Development. *Education Specialist*, GeSCI. Retrieved July 6, 2013, from http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf
- Lam, Penina. (2010). *Mentoring*. Retrieved March 7, 2013, from <http://mentoringguide.wordpress.com/>
- Layton, Carol A.; & Lock, Robin .H .(2007). Use Authentic Assessment Techniques to Fulfill the Promise of No Child Left Behind. *Intervention in School and Clinic*. 42(3) : 169-173.
- LD OnLine. (2006). *Timeline of Learning Disabilities*. Retrieved July 26, 2013, from <http://www.ldonline.org/article/11244/>
- Learning Disabilities Association of America. (2013). *Learning Disabilities*. Retrieved September 6, 2013, from <http://www.lidaamerica.org/aboutld/teachers/index.asp>.
- Lehigh University. (2013). *What is RTI?* Retrieved October 1, 2013, from <http://coe.lehigh.edu/content/what-rti>
- Lloyd, C., & Cook, A. (1993). *Implementing standards of competence: Practical strategies for industry*. London: Kogan Page.
- Management Study Guide. (2017). Retrieved April 8, 2017, from <http://www.managementstudyguide.com/competency-iceberg-model.htm>
- McCaslin, N. L.; & Tibezenia, J.P. (1997). *Assessing Target Group Needs*. Retrieved April 9, 2017, from <http://www.fao.org/docrep/W5830E/w5830e07.htm>.

- McGahee-Kovac, Marcy. (2002). *A Student's Guide to the IEP*. Retrieved July 18, 2013, from http://www.ldonline.org/article/A_Student%27s_Guide_to_the_IEP/5944
- McKimm, Judy.; Jollie, Carol.; & Hatter, Mark. (2007). *Mentoring: Theory and Practice*. Retrieved March 7, 2013, from www.faculty.londondeanery.ac.uk/.../Mentoring_Theory_and_Practice.pdf
- Mintah, Joseph K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 7(3): 161-174.
- Myers, P.I.; & Hammill, D.D. (1990). *Learning disabilities: basic concepts, assessment practices, and instructional strategies*. Austin: PRO-ED.
- Meyers, Noel M.; & Nulty, Duncan D. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 34(5) : 565-577.
- Mueller, Jon. (2012). *Authentic Assessment Toolbox*. Retrieved September 23, 2013, from <http://jfmuellder.faculty.noctrl.edu/toolbox/abouttheauthor.htm>
- Pierangelo, R.; & Giuliani, G.A. (2012). *Assessment in Special Education : A practical Approach*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Powers Kristin.; & Gamble Brandon. (2009). *Authentic Assessment*. Retrieved February 10, 2013, from <http://www.education.com/reference/article/authentic-assessment/#A>
- Pressinger, Richard W. (1997). *Environmental Circumstances that can Damage the Developing Brain*. Retrieved September 18, 2013, from http://www.chem-tox.com/pregnancy/learning_disabilities.htm.
- Preus, Betty. (2012). Authentic Instruction for 21st Century Learning : Higher Order Thinking in an Inclusive School. *American Secondary*. 40(3) : 59-79.
- Puckett, M.B.; & Black, J.K. (1994). *Authentic Assessment of the Young Child*. New York: Macmillan College.
- Rouda, R.; & Kusy, M. (1995). Development of human resources : Needs assessment-the first step. *Pulp and Paper Industry Journal*. 78(6). 255-257

- Simmons, Betty J. (1988). Mentoring: the route to successful college teaching. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. 64 (Summer): 45-50.
- Smith, R.H.; et al. (1980). *Measurement : Making Organization Perform*. New York : Macmillan.
- Sparks, Dennis.; & Loucks-Horley, Susan. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of Staff Development*. 10(4): 40-57.
- Spencer, L.M.; & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York : Wiley.
- Stufflebeam, Daniel L. (2000). *Professional Standards and Principles for Evaluations*. In *Evaluation Models : Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Stufflebeam, D.L.; Madaus G.F. ; & Kellaghan T. pp. 439-455. 2nd ed. New York : Kluwer Academic Publishers.
- The National Center for Learning Disabilities. (2013a). *What is LD*. Retrieved September 6, 2013, from <http://www.ncld.org/types-learning-disabilities/what-is-ld>
- _____. (2013b). *A Parent's Guide to Response to Intervention (RTI)*. Retrieved September 19, 2013, from <http://www.ncld.org/parents-child-disabilities>.
- Villegas-Reimers, Eleonora. (2003). *Teacher Professional Development : An International Review of the Literature*. International Institute for Educational Planning.
- Witkin, B. R. (1984). *Assessing needs in education and social program*. San Francisco : Jossey-Boss publishers.
- Woodruff, C. (1992). *What is meant by competency?*. New York : McGraw-Hill.



ภาคผนวก



ภาคผนวก ก
รายนามผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิ

รายนามผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบเครื่องมือการวิจัยระยะที่ 1

1. อ.ดร.สุตารัตน์ หวลมุกดา อาจารย์ กลุ่มวิชาวิจัย/วัดผลและประเมินผล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล
2. อ.ดร.กฤษฎายาภรณ์ โตพิทักษ์ อาจารย์ ภาควิชาการประเมินผลและวิจัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล
3. อ.ดร.ณัฏชา มหปัญญานนท์ อาจารย์ ภาควิชาการประเมินผลและวิจัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล
4. อ.ดร.สุเมตตา คงสง คีษานีเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาตรัง เขต 2 ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ
5. อ.ดร.ฉวีวรรณ โยธิน คีษานีเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาหนองคาย เขต 1 ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ

รายนามผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบเครื่องมือการวิจัยระยะที่ 2

1. อ.ดร.ชนม์ชกรณ วรอินทร์ อาจารย์ สาขาวิชาวัดผลและประเมินผล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล
2. อ.ดร.กฤษฎายาภรณ์ โตพิทักษ์ อาจารย์ ภาควิชาการประเมินผลและวิจัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล
3. อ.ดร.ณัฏชา มหปัญญานนท์ อาจารย์ ภาควิชาการประเมินผลและวิจัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล
4. อ.ดร.สุเมตตา คงสง คีษานีเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาตรัง เขต 2 ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ
5. อ.ดร.ฉวีวรรณ โยธิน คีษานีเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาหนองคาย เขต 1 ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบรูปแบบ

1. รศ.ดร.ดารณี ตักดีศิริผล อาจารย์ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. อ.ดร.สุเมตตา คงสง ศึกษาานิเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาตราด เขต 2
3. อ.ดร.ฉวีวรรณ โยธิน ศึกษาานิเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาหนองคาย เขต 1
4. อ.สุกัญญา พลรัฐนาสิทธิ ครูชำนาญการพิเศษ โรงเรียนบ้านโนนสูง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 4
5. อ.นิยม นานซำ ครูชำนาญการพิเศษ โรงเรียนบ้านหนองไทร สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาตราด เขต 1

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิในการสนทนากลุ่ม

กลุ่มที่ 1 ผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 8 คน ประกอบด้วย

1. นายสุชาติพงษ์ ทรงทอง ผู้อำนวยการโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 6
2. นายนิคม จินวงศ์ ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านควนอวดพัน
3. นางอภรณ์ อ่อนคง ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านพรุ้ง
4. นางสาวพุดชา ศิริกิจวัฒนา ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านคลองตูก
5. นายโกศล ละม้าย ผู้อำนวยการโรงเรียนจุฬาภรณ์พิทยาคาร
6. นางเจียงพร เขียวน้อย ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านนาเกิดผล
7. นายยงยุทธ ศรีสุขใส ผู้อำนวยการโรงเรียนวัดท่ายาง
8. นายจตุพล ศรีสุขใส ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านคอกช้าง

กลุ่มที่ 2 ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 8 คน ประกอบด้วย

1. นางวันเพ็ญ ชูโชติ ครูโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 6
2. นางสาวนิภาวรรณ ตรีโชติ ครูโรงเรียนบ้านควนอวดพัน
3. นายไกรศักดิ์ นักร้อง ครูโรงเรียนบ้านพรุ้ง
4. นางอำไพ ไชยช่วย ครูโรงเรียนบ้านคลองตูก
5. นางสมจิต มลิวัลย์ ครูโรงเรียนจุฬาภรณ์พิทยาคาร
6. นางพิมพ์มล รุ่งเล็ก ครูโรงเรียนบ้านนาเกิดผล
7. นางเพ็ญภา คงสุข ครูโรงเรียนวัดท่ายาง
8. นางภัทราภรณ์ สุชา ครูโรงเรียนบ้านคอกช้าง

ภาคผนวก ข
ตัวอย่างหนังสือราชการ





บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โทร. 15664

ที่ ศธ 0519.12/2448

วันที่ 28 พฤษภาคม 2558

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน คณบดีคณะศึกษาศาสตร์

เนื่องด้วย นางบำเพ็ญ หนูกลับ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การทดสอบและวัดผลการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง “รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัชย์ มีชาญ และ อาจารย์ ดร.สุวพร เข้มเฮง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจ ประเมินรูปแบบ

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์ ได้โปรดพิจารณาให้บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นางบำเพ็ญ หนูกลับ และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

รองคณบดีฝ่ายบริหารและวางแผน รักษาราชการแทน

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0-2649-5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติม กรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 098-287-0760



ที่ ศธ 0519.12/๑๕๓

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 กรุงเทพฯ 10110

๒๘ พฤษภาคม 2558

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน คณบดีคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ

เนื่องด้วย นางบำเพ็ญ หนูกลับ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การทดสอบและวัดผลการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง “รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัชย์ มีชาญ และ อาจารย์ ดร.สุวพร เข้มเฮง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ อาจารย์ ดร.กฤตยาภาณุจัน โต้พิทักษ์ เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือดังนี้ 1) แบบสอบถามความต้องการจำเป็น 2) ประเด็นการสนทนากลุ่ม 3) แบบประเมินรูปแบบ 4) แบบประเมินความสามารถ 5) แบบประเมินความรู้ความเข้าใจ และ 6) แบบสอบถามความพึงพอใจ

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์ ได้โปรดพิจารณาให้บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นางบำเพ็ญ หนูกลับ และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

๓๑/—

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)
รองคณบดีฝ่ายบริหารและวางแผน รักษาการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0-2649-5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติม กรุณาติดต่อนิสิต โทรศัพท์ 098-287-0760



ที่ ศธ 0519.12/2659

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 กรุงเทพฯ 10110

3 มิถุนายน 2558

เรื่อง ขอเชิญบุคลากรในสังกัดเข้าร่วมสนทนากลุ่ม (Focus group)

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนวัดท่ายาง

เนื่องด้วย นางบำเพ็ญ หนูกลับ นิสิตรระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การทดสอบและวัดผลการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง “รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัช มีชาญ และ อาจารย์ ดร.สุพร เข้มเฮง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ นิสิตขอเรียนเชิญ อาจารย์เพ็ญภา คงสุข เข้าร่วมสนทนากลุ่ม (Focus group) ในหัวข้อเรื่อง “ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้” ในวันที่ 18 มิถุนายน 2558 เวลา 13.00 – 15.00 น. ณ สถานที่ห้องประชุมถ้ำตลอด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้บุคลากรในสังกัดเข้าร่วมสนทนากลุ่ม ตามวัน เวลา สถานที่ดังกล่าว และขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.สมชาย สันติวัฒนกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0-2649-5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติม กรุณาติดต่อนิสิต โทรศัพท์ 098-287-0760



ที่ ศธ 0519.12/2๒๖7

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 กรุงเทพฯ 10110

๕ มิถุนายน 2558

เรื่อง ขอเชิญเข้าร่วมสนทนากลุ่ม (Focus group)

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านคลองตุก

เนื่องด้วย นางบำเพ็ญ หนูกลับ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การทดสอบและวัดผลการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง “รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัชย์ มีชาญ และ อาจารย์ ดร.สุวพร เข้มเฮง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ นิสิตขอเรียนเชิญท่านเข้าร่วมสนทนากลุ่ม (Focus group) ในหัวข้อเรื่อง “ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้” ในวันที่ 18 มิถุนายน 2558 เวลา 09.30 – 11.30 น. ณ สถานที่ ห้องประชุมถ้ำตลอด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 2

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาเข้าร่วมสนทนากลุ่ม ตามวัน เวลา สถานที่ดังกล่าว และขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.สมชาย สันติวัฒนกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0-2649-5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติม กรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 098-287-0760



ที่ ศธ 0519.12/ 4779

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 กรุงเทพฯ 10110

30 กันยายน 2558

เรื่อง ขออนุญาตขอทราบข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2

สิ่งที่ส่งมาด้วย รายชื่อโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2

เนื่องด้วย นางบำเพ็ญ หนูกลับ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การทดสอบและวัดผลการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัช มีชาญ และ อาจารย์ ดร.สุพร เข้มเฮง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย โดยขออนุญาตดังนี้

1) ขอเก็บข้อมูลกับครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 1 จำนวน 30 โรงเรียน (ดังแนบ) เครื่องมือที่ใช้ แบบสอบถาม เรื่อง ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2) ขอใช้สถานที่โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2 ในระหว่างเดือนกันยายน – ตุลาคม 2558

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ และขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นพดล อินทร์จันทร์)

รักษาราชการแทนผู้อำนวยการสถาบันวัฒนธรรมและศิลปะ

รักษาราชการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0-2649-5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติม กรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 098-287-0760



ที่ ศธ 0519.12/ ๑๒๐๗

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 กรุงเทพฯ 10110

๒๕ เมษายน 2559

เรื่อง ขออนุมัติขอความเห็นชอบเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านห้วยกลาง

เนื่องด้วย นางบำเพ็ญ หนูกลับ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การทดสอบและวัดผลการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์เรื่อง “รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้” โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรัชย์ มีชาญ และ อาจารย์ ดร.สุพร เข้มเฮง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์ ในการนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย โดยขออนุมัติขอความเห็นชอบดังนี้

1. เครื่องมือที่ใช้ คือ 1) รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 2) แบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการฝึกอบรม 3) แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 4) แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2. นิสิตขอความเห็นชอบท่าน ครูผู้รับผิดชอบเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 1 คน และครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับชั้นปีที่ 4 - 6 จำนวน 6 คน

3. และขอใช้สถานที่ในโรงเรียนของท่าน ในระหว่างเดือนพฤษภาคม ถึงเดือนกรกฎาคม 2559 เพื่อเป็นข้อมูลในการวิจัย ทั้งนี้ นิสิตจะเป็นผู้ประสานงานในรายละเอียดดังกล่าว

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ในครั้งนี้ และขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ โยเหลา)

ผู้อำนวยการสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์

รักษาราชการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 098 287 0760



ฉบับที่ 1

**แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครู
ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้**

คำชี้แจง แบบสอบถามฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถาม จะใช้เป็นข้อมูลประกอบการสร้างรูปแบบต่อไป

แบบสอบถามฉบับนี้ ประกอบด้วย 4 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตอนที่ 2 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ตอนที่ 3 ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในทางปฏิบัติ

ตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ขอความกรุณาตอบแบบสอบถามตามความเป็นจริง ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม ผู้วิจัยจะนำเสนอโดยภาพรวมและขอความกรุณาตอบทุกข้อ คำตอบของท่านจะมีความสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพต่อไป

ขอขอบคุณมา ณ โอกาสนี้

นางบำเพ็ญ หนูกลับ

นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์

แขนงวิชาการทดสอบและวัดผลการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ☐ หรือเติมข้อความที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่าน

1. เพศ ☐ 1. ชาย ☐ 2. หญิง
2. อายุ ☐ 1. 20-30 ปี ☐ 2. 31-40 ปี
☐ 3. 41-50 ปี ☐ 4. ตั้งแต่ 51 ปี ขึ้นไป
3. วุฒิการศึกษา ☐ 1.ปริญญาตรี สาขาวิชา.....
☐ 2.ปริญญาโท สาขาวิชา.....
☐ 3.ปริญญาเอก สาขาวิชา.....
4. ประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
☐ 1.ต่ำกว่า 5 ปี ☐ 2. 5 - 9 ปี
☐ 3. 10 - 14 ปี ☐ 4. ตั้งแต่ 15 ปี ขึ้นไป
5. ระดับชั้นที่สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ตอบได้มากกว่า 1 คำตอบ.
☐ 1. ประถมศึกษาปีที่ 1 ☐ 2. ประถมศึกษาปีที่ 2
☐ 3. ประถมศึกษาปีที่ 3 ☐ 4. ประถมศึกษาปีที่ 4
☐ 5. ประถมศึกษาปีที่ 5 ☐ 6. ประถมศึกษาปีที่ 6
6. จำนวนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอน(รวม).....คน
7. ขนาดโรงเรียนที่ทำการสอน
☐ 1. ขนาดเล็ก
☐ 2. ขนาดกลาง
☐ 3. ขนาดใหญ่

ตอนที่ 2 ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

คำชี้แจง จากสมรรถนะของผู้ประกอบวิชาชีพครู ตามมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ ตามข้อบังคับ
 ศรฐสภา กำหนดสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินผลการศึกษาว่า สามารถวัดและประเมินผลได้ตามสภาพ
 ความเป็นจริง และสามารถนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้และหลักสูตร ท่านคิดว่า
 ท่านจำเป็นต้องมีความรู้ ความเข้าใจ และความสามารถในเรื่องต่อไปนี้ในระดับใด และความรู้ ความเข้าใจ

[illegible]

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้	ระดับความเหมาะสม					ระดับความเป็นไปได้				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
ขั้นตอนที่ 2 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมิน ประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน 2.1 การนิเทศกำกับติดตามความก้าวหน้าของ ผลการปฏิบัติงาน โดยมีทีมงานพี่เลี้ยงให้คำปรึกษา แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ พร้อมทั้งกระตุ้นสร้างขวัญ และกำลังใจในการปฏิบัติงานของครูอย่างต่อเนื่อง										
2.2 การตรวจสอบและประเมินผลการปฏิบัติงาน ของครูโดยทีมงานพี่เลี้ยงเป็นระยะๆ										
2.3 การให้ข้อมูลย้อนกลับโดยทีมงานพี่เลี้ยง เพื่อ เติมเต็ม สะท้อนคิด เกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานของครู ด้วยบรรยากาศสร้างสรรค์										
ขั้นตอนที่ 3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่าง กัลยาณมิตร 3.1 การนำเสนอผลการปฏิบัติงานของครูเพื่อ สะท้อนผลการเรียนรู้อย่างสร้างสรรค์										
3.2 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูกับเพื่อนครู ด้วยบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้										
3.3 การสะท้อนผลการปฏิบัติงานของครูร่วมกัน อย่างกัลยาณมิตร										

ตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ
เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่อง
ทางการเรียนรู้รูปแบบอื่น ๆ ที่ท่านคิดว่าเหมาะสม คือ

.....

.....

.....

.....

.....

ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม

ฉบับที่ 2

แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม : Focus group

วัน เดือน ปี

สถานที่

ผู้นำการสนทนา

ผู้สังเกตและจดบันทึกการสนทนา

ผู้ให้ข้อมูล จำนวน 8 คน (TOA1-TOA8)

เวลา 2 ชั่วโมง (ระหว่างเวลา.....น.)

วัสดุ/อุปกรณ์ 1. เครื่องบันทึกเสียง
2. แบบบันทึกการสนทนา**คำชี้แจง**

1. ผู้ดำเนินการสนทนากลุ่ม ปฏิบัติดังนี้

- 1.1 แนะนำตนเองก่อน จากนั้นให้สมาชิกของกลุ่มทุกคนแนะนำตัวเองสั้น ๆ
- 1.2 แนะนำผู้บันทึกการสนทนากลุ่ม

2. ผู้ดำเนินการสนทนากลุ่มชี้แจงแก่สมาชิกร่วมสนทนากลุ่ม ดังนี้

2.1 การสนทนากลุ่มนี้จัดขึ้นเพื่อรับฟังความคิดเห็นของสมาชิกทุกคนในกลุ่มเกี่ยวกับความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ขอให้สมาชิกทุกคนพูด/อภิปรายอย่างเปิดเผย เป็นกันเอง และโต้ตอบกันได้ แม้ความคิดเห็นของตนเองจะไม่ตรงกับเพื่อนในกลุ่มก็ตาม

2.2 ความคิดเห็นที่แสดงออกมาจะไม่มีค่าผิด/ถูก เพราะต้องการทราบความคิดเห็นตามความเป็นจริงของสมาชิกแต่ละคนเท่านั้น

2.3 การสนทนากลุ่มไม่จำเป็นต้องได้ข้อสรุปที่เป็นเอกฉันท์ของกลุ่ม

2.4 ให้ความมั่นใจว่า ข้อมูลในการสนทนานี้ไม่กระทบต่อผู้ให้ข้อมูล เพราะเป็นการนำเสนอความคิดเห็นในภาพรวม เพื่อใช้ประกอบการร่างรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูเท่านั้น อีกทั้งยังใช้นามแฝงในการนำเสนอผลการวิจัยด้วย

2.5 ขออนุญาตบันทึกเสียง เพราะอาจจดไม่ทันแต่จะไม่มีการนำไปเผยแพร่ต่อสาธารณะ

3. ยกประเด็นคำถามทีละคำถามเพื่อให้สมาชิกในกลุ่มร่วมกันอภิปราย/แสดงความคิดเห็นโดยไม่เป็นไปในลักษณะการสัมภาษณ์รายบุคคลที่แฝงในกลุ่ม และให้บันทึกผลการสนทนากลุ่มในประเด็นคำถามนั้น

4. เมื่อเสร็จสิ้นการสนทนากลุ่มให้ผู้ดำเนินการสนทนากลุ่มกล่าวขอบคุณทุกคนที่ร่วมกันสนทนากลุ่มจนสำเร็จด้วยดี

ประเด็นการสนทนากลุ่ม

กลุ่มที่ 1 ผู้บริหารสถานศึกษา

ประเด็นคำถามหลัก

1. สภาพการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในปัจจุบันเป็นอย่างไร

.....

.....

.....

.....

2. ปัจจุบันครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนของท่าน ดำเนินการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างไร

.....

.....

.....

.....

3. ปัจจุบันครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนของท่าน มีสภาพปัญหาในการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือไม่

.....

.....

.....

.....

4. ท่านคิดว่า การวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความสำคัญอย่างไร

.....

.....

.....

.....

5. ท่านคิดว่าครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในโรงเรียนของท่าน ควรได้รับการพัฒนาสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างไร

.....

.....

.....

.....

ประเด็นคำถามรอง

5.1 หากจะมีการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการพัฒนาที่ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ การฝึกอบรม (Training) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ท่านคิดว่ารูปแบบนี้มีความเหมาะสมหรือความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติมากน้อยเพียงใด

.....

.....

.....

.....

5.2 หากรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการพัฒนาที่ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน มีความเหมาะสมหรือความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติควรมีเนื้อหาหรือการดำเนินการในแต่ละขั้นตอนอย่างไร

5.2.1 การฝึกอบรม (Training) ควรประกอบด้วยเนื้อหาใดบ้าง

.....

.....

.....

.....

5.2.2 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) ควรดำเนินการอย่างไร

.....

.....

.....

.....

5.2.3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ควรดำเนินการอย่างไร

5.3 ในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ท่านคิดว่าควรใช้รูปแบบอื่นได้อีกบ้าง จึงจะมีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ

กลุ่มที่ 2 ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ประเด็นคำถามหลัก

1. สภาพการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในปัจจุบันเป็นอย่างไร

2. ปัจจุบันท่านดำเนินการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้อย่างไร

3. ปัจจุบันท่านมีสภาพปัญหาในการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ อย่างไร

4. ท่านคิดว่า การวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความสำคัญอย่างไร

5. ท่านมีความต้องการพัฒนาสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือไม่

ประเด็นคำถามรอง

5.1 หากจะมีการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการพัฒนาที่ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ การฝึกอบรม (Training) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ท่านคิดว่ารูปแบบนี้มีความเหมาะสมหรือความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติมากน้อยเพียงใด

5.2 หากรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการพัฒนาที่ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน มีความเหมาะสมหรือความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติควรมีเนื้อหาหรือการดำเนินการในแต่ละขั้นตอนอย่างไร

5.2.1 การฝึกอบรม (Training) ควรประกอบด้วยเนื้อหาใดบ้าง

5.2.2 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน
(Mentoring) ควรดำเนินการอย่างไร

.....

.....

.....

.....

5.2.3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ควรดำเนินการอย่างไร

.....

.....

.....

.....

5.3 ในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการ
เรียนรู้ท่านคิดว่าควรใช้รูปแบบอื่นได้อีกบ้าง จึงจะเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ

.....

.....

.....

.....

ฉบับที่ 3

แบบประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ
เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

คำชี้แจง จากรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ให้ท่านพิจารณาว่ามีความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้องมากน้อยเพียงใด

มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องมากที่สุด	ให้ตอบ 5
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องมาก	ให้ตอบ 4
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องปานกลาง	ให้ตอบ 3
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องน้อย	ให้ตอบ 2
มีความเป็นประโยชน์/ความเป็นไปได้/ ความเหมาะสม/ ความถูกต้องน้อยที่สุด	ให้ตอบ 1

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	ระดับการประเมิน				
	5	4	3	2	1
ด้านความมีประโยชน์					
1. รูปแบบที่สร้างขึ้นมีประโยชน์ต่อการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้					
2. ช่วยให้ผู้ครูสามารถวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับสภาพจริง					
3. ช่วยให้ผู้ครูที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับการพัฒนาตามศักยภาพ					
ด้านความเป็นไปได้					
4. รูปแบบที่สร้างขึ้นสามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติได้จริง					
5. รูปแบบที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้					
ด้านความเหมาะสม					
6. โครงสร้างของรูปแบบ ประกอบด้วย ที่มาและความสำคัญของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการใช้รูปแบบ การประเมิน ผลการใช้รูปแบบ และแนวทางการนำรูปแบบไปใช้มีความเหมาะสม					
7. ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ ประกอบด้วย การฝึกอบรม(training) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้า ผลการปฏิบัติงาน (mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (sharing) มีความเหมาะสม					

ฉบับที่ 4

แบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอน

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการฝึกอบรม

คำชี้แจง ให้ท่านอ่านข้อความแต่ละข้อแล้วพิจารณาว่าข้อความนั้นถูกหรือผิด ถ้าถูกให้ทำเครื่องหมาย

✕ ทับตัว ถ. ถ้าผิดให้ทำเครื่องหมาย ✕ ทับตัว ผ.

- (ถ ผ) 1. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความผิดปกติเกี่ยวกับกระบวนการทำงานของสมองบางส่วน
- (ถ ผ) 2. เด็กชายกล้า มีปัญหาด้านการเรียน เนื่องจากขาดเรียนเป็นประจำ เด็กชายกล้าจัดเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
- (ถ ผ) 3. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มักมาจากครอบครัวที่มีบุคคลมีความบกพร่องทางการเรียนรู้
- (ถ ผ) 4. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีระดับสติปัญญาต่ำ
- (ถ ผ) 5. สาเหตุที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกิดจากพันธุกรรมไม่เกี่ยวข้องสิ่งแวดลอม
- (ถ ผ) 6. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ด้านการอ่าน เรียกว่า ดิสกราเฟีย
- (ถ ผ) 7. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีปัญหาในด้านการอ่าน การเขียน หรือการคิดคำนวณเพียงด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้านรวมกัน
- (ถ ผ) 8. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีปัญหาในการเคลื่อนไหว
- (ถ ผ) 9. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน จะมองเห็นตัวหนังสือไม่ชัด
- (ถ ผ) 10. การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แบบที่เป็นทางการ ผู้ทดสอบ สามารถออกข้อสอบเพื่อทดสอบความบกพร่องได้
- (ถ ผ) 11. การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นการประเมินจากภาระงาน/กิจกรรมที่สอดคล้องกับชีวิตจริง
- (ถ ผ) 12. การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นการประเมินความก้าวหน้าด้วยเครื่องมือการประเมินที่หลากหลาย มุ่งเปรียบเทียบในกลุ่ม
- (ถ ผ) 13. การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นการประเมินที่สอดคล้องกับหลักการเรียนรู้ หลักการสอน และหลักการบริหาร
- (ถ ผ) 14. ครูสนใจต้องการประเมินความสามารถในการใช้เครื่องมือเกษตรของเด็กชายสมชาย ครูสนใจควรใช้วิธีการสัมภาษณ์
- (ถ ผ) 15. ครูสมต้องการทราบข้อมูลว่าเด็กหญิงเดือนเพ็ญ มีความสนใจข่าวและเหตุการณ์ประจำวันเมื่ออยู่ที่ บ้านของตนเองมากน้อยเพียงใด ควรใช้แบบสอบถามผู้ปกครองเป็นเครื่องมือในการประเมิน
- (ถ ผ) 16. การกำหนดภาระงานต้องสอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้
- (ถ ผ) 17. รุบริค เป็นเกณฑ์การให้คะแนนสำหรับการประเมินภาคปฏิบัติ

- (ถ ผ) 18. การให้คะแนนแบบรูปรีด มี 2 รูปแบบ คือ แบบภาพรวมและแบบแยกองค์ประกอบ
- (ถ ผ) 19. การให้คะแนนแบบ Analytic Score เป็นการให้คะแนนชิ้นงานโดยดูภาพรวมของชิ้นงาน
- (ถ ผ) 20. การตัดสินใจเลือกผู้ประเมิน ให้ครูผู้สอนเป็นผู้ประเมินเท่านั้น
- (ถ ผ) 21. แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เป็นแผนการศึกษาที่จัดทำขึ้นอย่างเป็นลายลักษณ์อักษรในการจัดการศึกษาและให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนเรียนรวมทุกคน
- (ถ ผ) 22. การวางแผนจัดการศึกษา เป็นส่วนประกอบที่สำคัญที่สุดของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
- (ถ ผ) 23. การทำแผนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จัดให้เหมาะสมกับความต้องการของผู้ปกครอง
- (ถ ผ) 24. การปรับเนื้อหาของหลักสูตรและจุดประสงค์การสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ควรกำหนดเนื้อหา และจุดประสงค์ตามความสามารถและศักยภาพของนักเรียน
- (ถ ผ) 25. การวางแผนการจัดการศึกษา ครูผู้สอนต้องวิเคราะห์ความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียนครอบคลุม 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้
- (ถ ผ) 26. แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล เป็นแผนการจัดการเรียนรู้ที่จัดทำขึ้นสำหรับนักเรียนรายบุคคล
- (ถ ผ) 27. แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล ครูผู้สอนต้องจัดทำให้ครอบคลุม 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้
- (ถ ผ) 28. แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล ต้องสอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
- (ถ ผ) 29. ครูตะวัน วิเคราะห์ความสามารถในปัจจุบันของเด็กชายบุญเรือง ชั้น ป.6 พบว่า กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ สาระที่ 1 เรื่องจำนวนและการดำเนินการ มีความสามารถในปัจจุบันอยู่ในระดับชั้น ป. 4 ครูตะวันใช้แผนการสอนเช่นเดียวกับเด็กปกติ แต่มีการปรับการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับสภาพความบกพร่อง
- (ถ ผ) 30. การวัดและการประเมินผลสำหรับนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ควรประเมินให้เป็นไปตามรายละเอียดที่กำหนดไว้ในแผนการสอนเฉพาะบุคคล และเน้นการวัดและประเมินตามสภาพจริง

ฉบับที่ 5
แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริง
สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ชื่อครู.....โรงเรียน.....

คำชี้แจง ให้ผู้ประเมินทำการประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยประเมินผลการปฏิบัติงานของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล(IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล(IMP) โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนน (Scoring Rubric) ซึ่งกำหนดระดับคุณภาพไว้ 3 ระดับ คือ ระดับดี ระดับพอใช้ และระดับปรับปรุง แล้วกรอกคะแนนผลการประเมินแต่ละรายการลงในช่องคะแนนที่ได้

รายการที่ 1 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล(IEP)

ประเมินครั้งที่.....วันที่..... ภาคเรียนที่..... ปีการศึกษา.....

รายการประเมิน	ระดับคุณภาพ	เกณฑ์การให้คะแนน	คะแนนที่ได้
1. องค์ประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	ดี (3)	แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน และมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันดี	
	พอใช้ (2)	แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน แต่มีความสอดคล้องสัมพันธ์กันบางส่วน	
	ปรับปรุง (1)	แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญไม่ครบถ้วน	
2. การประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียน	ดี (3)	มีการประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียนครอบคลุมมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดทั้ง 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ และมีการระบุจุดเด่นและจุดด้อยได้สอดคล้องกับผลการประเมินทุกรายการ	
	พอใช้ (2)	มีการประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียนครอบคลุมมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดทั้ง 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ และมีการระบุจุดเด่นและจุดด้อยได้สอดคล้องกับผลการประเมินบางรายการ	

รายการประเมิน	ระดับคุณภาพ	เกณฑ์การให้คะแนน	คะแนนที่ได้
	ปรับปรุง (1)	มีการประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียนไม่ครอบคลุมมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดทั้ง 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ และมีการระบุจุดเด่นและจุดด้อย ได้ไม่สอดคล้องกับผลการประเมิน	
3. การกำหนดเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี	ดี (3)	มีการกำหนดเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี สอดคล้องกับผล การวิเคราะห์จุดด้อยของผู้เรียน และเขียนเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี ครอบคลุม 3 องค์ประกอบ คือ 1) เมื่อไร 2) ใคร(ผู้เรียน) 3) ทำอะไร	
	พอใช้ (2)	มีการกำหนดเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี สอดคล้องกับผล การวิเคราะห์จุดด้อยของผู้เรียน แต่เขียนเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี ไม่ครอบคลุม 3 องค์ประกอบ	
	ปรับปรุง (1)	มีการกำหนดเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี ไม่สอดคล้องกับผล การวิเคราะห์จุดด้อยของผู้เรียน	
4. การกำหนด จุดประสงค์เชิง พฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น)	ดี (3)	กำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมสอดคล้องกับเป้าหมายระยะ ยาว 1 ปี และเขียนจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ครอบคลุม 5 องค์ประกอบ คือ 1) สถานการณ์หรือเงื่อนไข 2) ใคร(ผู้เรียน) 3) ทำอะไร/เรียนรู้อะไร 4) เกณฑ์ของความสำเ็จ 5) เมื่อไร	
	พอใช้ (2)	กำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมสอดคล้องกับเป้าหมายระยะ ยาว 1 ปี และเขียนจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม แต่ไม่ครอบคลุม 5 องค์ประกอบ	
	ปรับปรุง (1)	กำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมไม่สอดคล้องกับเป้าหมาย ระยะยาว 1 ปี	
5.การกำหนดเกณฑ์ และวิธีการวัดผล	ดี (3)	มีการกำหนดเกณฑ์ เครื่องมือ และวิธีการประเมินตามสภาพ จจริงสอดคล้องกับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม(เป้าหมายระยะสั้น)	
	พอใช้ (2)	มีการกำหนดเครื่องมือและวิธีการประเมินตามสภาพจริง สอดคล้องกับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม(เป้าหมายระยะสั้น) แต่ ขาดการกำหนดเกณฑ์การประเมิน	
	ปรับปรุง (1)	มีการกำหนดเกณฑ์ เครื่องมือ และวิธีการประเมินตามสภาพจริง ไม่สอดคล้องกับจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น)	

รายการประเมิน	ระดับ คุณภาพ	เกณฑ์การให้คะแนน	คะแนน ที่ได้
รวมคะแนน			
คะแนนเฉลี่ย			

บันทึกเพิ่มเติม

.....

.....

.....

.....

รายการที่ 2 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล(IIP)

ประเมินครั้งที่.....วันที่..... ภาคเรียนที่..... ปีการศึกษา.....

รายการประเมิน	ระดับคุณภาพ	เกณฑ์การให้คะแนน	คะแนน ที่ได้
1. องค์ประกอบ ของแผนการ จัดการเรียนรู้ เฉพาะบุคคล	ดี (3)	แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน และมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันดี	
	พอใช้ (2)	แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน และมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันบางส่วน	
	ปรับปรุง(1)	แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลมีองค์ประกอบสำคัญไม่ครบถ้วน	
2. การกำหนด จุดประสงค์หรือ เป้าหมายการ เรียนรู้	ดี (3)	มีการกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะเวลา 1 ปี และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น) สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	
	พอใช้ (2)	มีการกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะเวลา 1 ปี และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น) สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลบางส่วน	
	ปรับปรุง(1)	มีการกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะเวลา 1 ปี และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น) ไม่สอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	

รายการประเมิน	ระดับคุณภาพ	เกณฑ์การให้คะแนน	คะแนน ที่ได้
3. การกำหนด ภาระงาน / ชิ้นงาน	ดี (3)	กำหนดภาระงาน/ชิ้นงานสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และเป้าหมายการเรียนรู้ มีบริบท/ สถานการณ์ และ ชี้แจงขั้นตอนการทำงานอย่างชัดเจน	
	พอใช้ (2)	กำหนดภาระงาน/ชิ้นงานสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และเป้าหมายการเรียนรู้ ไม่มีบริบท/ สถานการณ์ หรือชี้แจงขั้นตอนการทำงานไม่ชัดเจน	
	ปรับปรุง(1)	กำหนดภาระงาน/ชิ้นงานไม่สอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และเป้าหมายการเรียนรู้	
4. การกำหนด การประเมิน	ดี (3)	มีการกำหนดเครื่องมือ และวิธีการประเมินตามสภาพจริง สอดคล้องกับภาระงาน/ชิ้นงาน และกำหนดเกณฑ์ การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนนชัดเจน	
	พอใช้ (2)	มีการกำหนดเครื่องมือ และวิธีการประเมินตามสภาพจริง สอดคล้องกับภาระงาน/ชิ้นงาน แต่กำหนดเกณฑ์การประเมิน หรือแนวทางการให้คะแนนไม่ชัดเจน	
	ปรับปรุง(1)	มีการกำหนดเครื่องมือ และวิธีการประเมินตามสภาพจริงไม่ สอดคล้องกับภาระงาน/ชิ้นงาน หรือไม่มีการกำหนดเกณฑ์ การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน	
5. กระบวนการ จัดการเรียนรู้	ดี (3)	กระบวนการเรียนรู้สอดคล้องกับจุดประสงค์หรือเป้าหมาย การเรียนรู้ และกิจกรรมการเรียนรู้มีความหลากหลาย เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	
	พอใช้ (2)	กระบวนการเรียนรู้สอดคล้องกับจุดประสงค์หรือเป้าหมาย การเรียนรู้ แต่กิจกรรมการเรียนรู้ขาดความหลากหลาย	
	ปรับปรุง(1)	กระบวนการเรียนรู้ไม่สอดคล้องกับจุดประสงค์หรือเป้าหมาย การเรียนรู้	
6. การรายงานผล การประเมินและ นำผลการประเมิน ไปใช้	ดี (3)	มีการประเมินการปฏิบัติงานตามเกณฑ์การประเมิน แล้ว รายงานผลการประเมินให้ผู้เกี่ยวข้องทราบ และนำผล การประเมินไปใช้ปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียน	

รายการประเมิน	ระดับคุณภาพ	เกณฑ์การให้คะแนน	คะแนน ที่ได้
	พอใช้ (2)	มีการประเมินการปฏิบัติภาระงานตามเกณฑ์การประเมิน และ รายงานผลการประเมินให้ผู้เกี่ยวข้องทราบ แต่ไม่ได้นำผลการ ประเมินไปใช้ปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียน	
	ปรับปรุง(1)	ไม่มีการประเมินการปฏิบัติภาระงานตามเกณฑ์การประเมิน หรือไม่รายงานผลการประเมินให้ผู้เกี่ยวข้องทราบ หรือไม่ได้ นำผลการประเมินไปใช้ปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียน	
รวมคะแนน			
คะแนนเฉลี่ย			

บันทึกเพิ่มเติม

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ลงชื่อ.....ผู้ประเมิน
(.....)

ลงชื่อ.....ผู้ประเมิน
(.....)

ลงชื่อ.....ผู้ประเมิน
(.....)

ฉบับที่ 6

แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู
ด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของครูผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ☐ หรือเติมข้อความที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่าน

1. เพศ ☐ 1. ชาย ☐ 2. หญิง
2. อายุ ☐ 1. 20-30 ปี ☐ 2. 31-40 ปี
☐ 3. 41-50 ปี ☐ 4. ตั้งแต่ 51 ปี ขึ้นไป
3. วุฒิการศึกษา ☐ 1.ปริญญาตรี สาขาวิชา.....
☐ 2.ปริญญาโท สาขาวิชา.....
☐ 3.ปริญญาเอก สาขาวิชา.....
4. ประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
☐ 1. ต่ำกว่า 5 ปี ☐ 2. 5 – 9 ปี
☐ 3. 10 – 14 ปี ☐ 4. ตั้งแต่ 15 ปี ขึ้นไป
5. ระดับชั้นที่สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ตอบได้มากกว่า 1 คำตอบ.
☐ 1. ประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน.....คน
☐ 2. ประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน.....คน
☐ 3. ประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน.....คน
จำนวนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ทำการสอน (รวม) คน
7. ขนาดโรงเรียนที่ทำการสอน
☐ 1. ขนาดเล็ก
☐ 2. ขนาดกลาง
☐ 3. ขนาดใหญ่

ตอนที่ 2 สอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนา

คำชี้แจง ขอให้ท่านพิจารณาข้อความต่อไปนี้ แล้วใส่เครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

เห็นด้วยมากที่สุด	ให้ตอบ 5
เห็นด้วยมาก	ให้ตอบ 4
เห็นด้วยปานกลาง	ให้ตอบ 3
เห็นด้วยน้อย	ให้ตอบ 2
เห็นด้วยน้อยที่สุด	ให้ตอบ 1

รายการ	ระดับความคิดเห็น				
	5	4	3	2	1
ขั้นตอนที่ 1 การฝึกอบรม (Training)					
1.1 ด้านการฝึกอบรม					
1.1.1 เนื้อหาในการบรรยายมีความเหมาะสม					
1.1.2 ไขความรู้สอดคล้องกับเนื้อหาที่บรรยาย					
1.1.3 ผู้เข้าอบรมได้ฝึกปฏิบัติตามใบงาน					
1.1.4 ผู้เข้าอบรมมีส่วนร่วมในการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้					
1.1.5 ผู้เข้าอบรมได้นำเสนอผลงานและมีการให้ข้อมูลย้อนกลับ					
1.2 ด้านวิทยากร					
1.2.1 ความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ของวิทยากร					
1.2.2 ใช้ภาษาที่เหมาะสมและเข้าใจง่าย					
1.2.3 วิทยากรบรรยายได้ตรงกับหัวข้อที่กำหนด					
1.2.4 เทคนิคการนำเสนอของวิทยากรน่าสนใจ					
1.2.5 ตอบข้อซักถามในการฝึกอบรมได้ชัดเจน					
1.3 ด้านการนำความรู้ไปใช้					
1.3.1 ความรู้ที่ได้รับสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานได้					
1.3.2 มีความมั่นใจและสามารถนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ได้					
1.3.3 สามารถนำความรู้ไปเผยแพร่/ถ่ายทอดได้					
ขั้นตอนที่ 2 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring)					
2.1 ด้านการนิเทศติดตาม					
2.1.1 ให้คำปรึกษา แนะนำที่เป็นประโยชน์และปฏิบัติได้					

รายการ	ระดับความคิดเห็น				
	5	4	3	2	1
2.1.2 มีตรวจสอบประเมินความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงานสอดคล้องกับการปฏิบัติจริง					
2.1.3 ให้ข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์และปฏิบัติได้					
2.2 ด้านผู้นิเทศ					
2.2.1 มีความรู้ความสามารถในเรื่องที่นิเทศ					
2.2.2 ใช้เทคนิค วิธีการนิเทศที่เหมาะสม					
2.2.3 ใช้ภาษาที่เหมาะสมและเข้าใจง่าย					
2.2.4 มีความเป็นกัลยาณมิตรกับผู้รับการนิเทศ					
2.3 ด้านการนำความรู้ไปใช้					
2.3.1 สามารถนำความรู้ที่ได้รับจากการนิเทศไปใช้ในการพัฒนางานได้					
2.3.2 มีความมั่นใจในการนำความรู้ที่ได้รับจากการนิเทศไปใช้ในการพัฒนาต่อผลงาน					
2.3.3 สามารถนำความรู้ไปเผยแพร่/ถ่ายทอดได้					
ขั้นตอนที่ 3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing)					
3.1 ด้านการนำเสนอแลกเปลี่ยนเรียนรู้					
3.1.1 เนื้อหาในการนำเสนอมีความชัดเจน					
3.1.2 เทคนิคการนำเสนอมีความน่าสนใจ					
3.1.3 ช่วงเวลาของการนำเสนอมีความเหมาะสม					
3.1.4 สื่อที่ใช้นำเสนอมีความเหมาะสม					
3.1.5 ผู้เข้าร่วมมีส่วนร่วมในการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างทั่วถึง					
3.1.6 บรรยากาศในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้มีความเป็นกัลยาณมิตร					
3.1.7 การนำเสนอผลงานมีความน่าสนใจ					
3.2 ด้านการนำความรู้ไปใช้					
3.2.1 สามารถนำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์					
3.2.2 มีความมั่นใจและสามารถนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ได้					
3.2.3 สามารถนำความรู้ไปเผยแพร่/ถ่ายทอดได้					

ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม





ภาคผนวก ง
ผลการหาคุณภาพของเครื่องมือ

ตาราง 23 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
ตอนที่ 1						
1.1. การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ระยะยาว	-1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.2. การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับระดับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียน	-1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.3. การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่สอดคล้องกับลักษณะและประเภทของความบกพร่องบกพร่อง	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.4. การกำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้นที่กำหนดครอบคลุมความรู้ ทักษะ กระบวนการ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.5. การกำหนดขอบเขตการประเมินที่ครอบคลุมความรู้ ทักษะ กระบวนการ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.6. การกำหนดขอบเขตการประเมินสอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ระยะสั้น	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.7. การกำหนดผู้ประเมินครอบคลุมผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง	+1	+1	+1	+1	0	0.80
2.8. การกำหนดผู้ประเมินเหมาะสมกับขอบเขตการประเมิน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.1. การกำหนดภาระงานของนักเรียนที่สอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.3. การกำหนดภาระงานให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 23 (ต่อ)

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
3.3 การกำหนดภาระงานของนักเรียน ที่สอดคล้องกับสถานการณ์ในชีวิตจริง	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.4 การกำหนดภาระงานที่เป็นไปได้ ในทางปฏิบัติ	0	+1	0	+1	+1	0.60
4.5 การกำหนดวิธีการและเครื่องมือ ที่สอดคล้องกับภาระงาน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4.6 การกำหนดวิธีการและเครื่องมือ ที่หลากหลาย	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4.7 การกำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนนแบบ รูปรีมีความชัดเจน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4.4 การกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนครอบคลุม ขอบเขตการประเมิน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
5.1 การประเมินที่สอดคล้องกับ การจัดการเรียนรู้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
5.2 การประเมินการปฏิบัติภาระงาน สอดคล้องกับเกณฑ์การประเมิน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
5.3 การเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง เข้าร่วมประเมิน	0	+1	+1	+1	+1	0.80
5.4 การประเมินสะท้อนความก้าวหน้าหรือ พัฒนาการของนักเรียน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
6.4 การรายงานผลการประเมินนักเรียน รายบุคคล	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
6.5 การรายงานผลการประเมินให้ผู้ปกครอง ทราบ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
6.6 การจัดเก็บผลงานนักเรียนไว้ในรูปแฟ้ม สะสมงาน	-1	+1	+1	+1	+1	0.80
6.7 การรายงานผลการประเมินที่แสดงให้เห็น ความก้าวหน้าหรือพัฒนาการของนักเรียน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
7.1 การนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุง นักเรียนรายบุคคล	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
7.3 การนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุง การจัดการเรียนรู้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 23 (ต่อ)

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
ตอนที่ 2						
1.1 การประเมินความรู้ความเข้าใจของผู้เข้ารับ การอบรมก่อนการอบรมเพื่อตรวจสอบความรู้ พื้นฐานก่อนการอบรม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.2 การบรรยายให้ความรู้เพิ่มเติมจากวิทยากร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.3 การให้ผู้เข้ารับการอบรมฝึกปฏิบัติกิจกรรมตาม ใบงาน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.4 การวางแผนการนำความรู้ไปใช้ปฏิบัติจริง ในชั้นเรียน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.1 การนิเทศกำกับติดตามความก้าวหน้าของผล การปฏิบัติงาน โดยมีทีมงานพี่เลี้ยงให้คำปรึกษา แนะนำ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ พร้อมทั้งกระตุ้นสร้าง ขวัญและกำลังใจในการปฏิบัติงานของครูอย่าง ต่อเนื่อง	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.2 การตรวจสอบและประเมินผลการปฏิบัติงาน ของครูโดยทีมงานพี่เลี้ยงเป็นระยะ ๆ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.3 การให้ข้อมูลย้อนกลับโดยทีมงานพี่เลี้ยง เพื่อ เติมเต็ม สะท้อนคิด เกี่ยวกับผลการปฏิบัติงาน ของครูด้วยบรรยากาศสร้างสรรค์	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.1 การนำเสนอผลการปฏิบัติงานของครู เพื่อสะท้อนผลการเรียนรู้อย่างสร้างสรรค์	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.2 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูกับเพื่อนครู ด้วยบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.3 การสะท้อนผลการปฏิบัติงานของครูร่วมกัน อย่างกัลยาณมิตร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 24 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบบันทึกการสนทนากลุ่ม

ประเด็นการสนทนากลุ่ม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
คำถามหลัก						
1. ปัจจุบันครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนของท่าน ดำเนินการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือไม่ อย่างไร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2. ปัจจุบันครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนของท่าน มีสภาพปัญหาในการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือไม่ อย่างไร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3. ท่านคิดว่า การวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความสำคัญหรือไม่ อย่างไร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4. ท่านคิดว่าครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนของท่าน ควรได้รับการพัฒนาสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือไม่ อย่างไร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
คำถามรอง						
4.1 หากจะมีการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้รูปแบบการพัฒนาที่ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ การฝึกอบรม (training) การตรวจสอบนิเทศติดตาม ประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (sharing) ท่านคิดว่ารูปแบบนี้มีความเหมาะสมหรือความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติมากน้อยเพียงใด	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4.2 หากรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้รูปแบบการพัฒนาที่ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน มีความเหมาะสมหรือความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ควรมีเนื้อหาหรือการดำเนินการในแต่ละขั้นตอนอย่างไร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 24 (ต่อ)

ประเด็นการสนทนากลุ่ม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
4.2.1 การฝึกอบรม (training) ควรประกอบด้วยเนื้อหาใดบ้าง	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4.2.2 การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (mentoring) ควรดำเนินการอย่างไร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4.2.3 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (sharing) ควรดำเนินการอย่างไร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4.3 ในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ท่านคิดว่าควรใช้รูปแบบอื่นได้อีกบ้าง จึงจะมีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 25 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
1. รูปแบบที่สร้างขึ้นมีประโยชน์ต่อการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2. ช่วยให้ผู้ครูสามารถวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับสภาพจริง	+1	+1	+1	+1	-1	0.60
3. ช่วยให้ผู้ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับการพัฒนาตามศักยภาพ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4. รูปแบบที่สร้างขึ้นสามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติได้จริง	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
5. รูปแบบที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับความต้องการในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	-1	+1	+1	+1	+1	0.60

ตาราง 25 (ต่อ)

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
6. โครงสร้างของรูปแบบ ประกอบด้วย ที่มาและ ความสำคัญของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ ขั้นตอน การดำเนินงานตามรูปแบบ บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ในการใช้รูปแบบ การประเมิน ผลการใช้รูปแบบ และ แนวทางการนำรูปแบบไปใช้มีความเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
7. ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ ประกอบด้วย การฝึกอบรม(training) การตรวจสอบนิเทศติดตาม ประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครู อย่างกัลยาณมิตร (sharing) มีความเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	0	0.80
8. เนื้อหาที่ใช้ในการฝึกอบรมตามรูปแบบมีความเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
9. ระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม(training) ตามรูปแบบ มีความเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
10. ระยะเวลาที่ใช้ในการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมิน ประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (mentoring)ตามรูปแบบมีความเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
11. ระยะเวลาที่ใช้ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครู อย่างกัลยาณมิตร (sharing) ตามรูปแบบมีความเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
12. คู่มือการใช้รูปแบบมีความชัดเจนและครอบคลุม	+1	+1	+1	+1	-1	0.60
13. คู่มือการฝึกอบรมมีความชัดเจนและครอบคลุม	+1	+1	+1	+1	-1	0.60
14. เนื้อหาที่ใช้ในการฝึกอบรมมีความถูกต้องชัดเจน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
15. มีการอธิบายขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ อย่างชัดเจน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
16. เครื่องมือต่าง ๆ ที่ใช้ในรูปแบบมีความชัดเจนและ ครอบคลุม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 26 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับเนื้อหาของแบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอน
เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

รายการแบบประเมิน	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
(ถ พ) 1. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จะมี ความผิดปกติเกี่ยวกับกระบวนการทำงานของสมองบางส่วน (เฉลย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 2. เด็กชายกล้า มีปัญหาด้านการเรียน เนื่องจาก ขาดเรียนเป็นประจำ เด็กชายกล้าจัดเป็นเด็กที่มีความ บกพร่องทางการเรียนรู้ (เฉลย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 3. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มักมา จากครอบครัวที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (เฉลย ถ)	+1	+1	+1	0	+1	0.80
(ถ พ) 4. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง เด็กที่มีระดับสติปัญญาต่ำ (เฉลย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 5. สาเหตุที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เกิดจากพันธุกรรมไม่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อม (เฉลย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 6. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้าน การอ่าน เรียกว่า ดิสกราฟีย (เฉลย พ)	+1	+1	0	+1	+1	0.80
(ถ พ) 7. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีปัญหา ในด้านการอ่าน การเขียน หรือการคิดคำนวณ เพียงด้านใด ด้านหนึ่งหรือหลายด้านรวมกัน (เฉลย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 8 . เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีปัญหา ในการเคลื่อนไหว (เฉลย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 9. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้าน การอ่าน จะมองเห็นตัวหนังสือไม่ชัด (เฉลย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 26 (ต่อ)

รายการแบบประเมิน	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
(ถ พ) 10. การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แบบที่เป็นทางการ ผู้ทดสอบสามารถออกหนังสือรับรองความบกพร่องได้ (เฉลย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 11. การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นการประเมินจากภาระงาน/กิจกรรมที่สอดคล้องกับชีวิตจริง (เฉลย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 12. การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นการประเมินความก้าวหน้าด้วยเครื่องมือการประเมินที่หลากหลาย มุ่งเปรียบเทียบกับกลุ่ม (เฉลย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 13. การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นการประเมินที่สอดคล้องกับหลักการเรียนรู้ หลักการสอน และหลักการบริหาร (เฉลย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 14. ครูสนใจต้องการประเมินความสามารถในการใช้เครื่องมือเกษตรของเด็กชายสมชาย ครูสนใจควรรู้วิธีการสัมภาษณ์ (เฉลย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 15. ครูสมต้องการทราบข้อมูลว่าเด็กหญิงเดือนเพ็ญมีความสนใจข้าวและเหตุการณ์ประจำวันเมื่ออยู่ที่บ้านของตนเองมากน้อยเพียงใด ควรใช้แบบสอบถามผู้ปกครองเป็นเครื่องมือในการประเมิน (เฉลย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 16. การกำหนดภาระงานต้องสอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ (เฉลย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 17. รูปรีค เป็นเกณฑ์การให้คะแนนสำหรับการประเมินภาคปฏิบัติ (เฉลย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 26 (ต่อ)

รายการแบบประเมิน	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
(ถ พ) 18. การให้คะแนนแบบรูปรีด มี 2 รูปแบบ คือ แบบภาพรวมและแบบแยกองค์ประกอบ (เฉลี่ย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 19. การให้คะแนนแบบ Analytic Score เป็น การให้คะแนนชิ้นงานโดยดูภาพรวมของชิ้นงาน (เฉลี่ย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 20. การตัดสินใจเลือกผู้ประเมิน ให้ครูผู้สอนเป็น ผู้ประเมินเท่านั้น (เฉลี่ย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 21. แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เป็น แผนการศึกษาที่จัดทำขึ้นอย่างเป็นลายลักษณ์อักษรในการ จัดการศึกษาและให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนเรียนร่วมทุกคน (เฉลี่ย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 22. การวางแผนจัดการศึกษา เป็นส่วนประกอบที่ สำคัญที่สุดของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (เฉลี่ย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 23. การทำแผนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มี ความบกพร่องทางการเรียนรู้ จัดให้เหมาะสมกับความ ต้องการของผู้ปกครอง (เฉลี่ย พ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 24. การปรับเนื้อหาของหลักสูตรและจุดประสงค์ การสอนสำหรับนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ตาม แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ควรกำหนดเนื้อหา และจุดประสงค์ตามความสามารถของนักเรียน (เฉลี่ย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 25. การวางแผนการจัดการศึกษา ครูผู้สอนต้อง วิเคราะห์ความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียนครอบคลุม 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ (เฉลี่ย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ พ) 26. แผนการสอนเฉพาะบุคคล เป็นแผนการ จัดการเรียนรู้ที่จัดทำขึ้นสำหรับนักเรียนรายบุคคล (เฉลี่ย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 26 (ต่อ)

รายการแบบประเมิน	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
(ถ ผ) 27. แผนการสอนเฉพาะบุคคล ครูผู้สอนต้องจัดทำให้ครอบคลุม 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ (เฉลี่ย ผ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ ผ) 28. แผนการสอนเฉพาะบุคคล ต้องสอดคล้องกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (เฉลี่ย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ ผ) 29. ครูตระวัน วิเคราะห์ความสามารถในปัจจุบันของเด็กชายบุญเรือง ชั้น ป.6 พบว่า กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ สาระที่ 1 เรื่องจำนวนและการดำเนินการ มีความสามารถในปัจจุบันอยู่ในระดับชั้น ป. 4 ครูตระวันใช้แผนการสอนเช่นเดียวกับเด็กปกติ แต่มีการปรับการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับสภาพความบกพร่อง (เฉลี่ย ผ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
(ถ ผ) 30. การวัดและประเมินผลสำหรับนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ควรประเมินให้เป็นไปตามรายละเอียดที่กำหนดไว้ในแผนการสอนเฉพาะบุคคล และเน้นการวัดและประเมินตามสภาพจริง (เฉลี่ย ถ)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 27 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

รายการประเมิน	ผลการประเมินของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
ตอนที่ 1						
1. องค์ประกอบของแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2. การประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3. การกำหนดเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4. การกำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
5. การกำหนดเกณฑ์และวิธีการวัดผล	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 27 (ต่อ)

รายการประเมิน	ผลการประเมินของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
6. การกำหนดความต้องการด้านสิ่งอำนวยความสะดวก เทคโนโลยีอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
7. การแต่งตั้งคณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
ตอนที่ 2						
1. องค์ประกอบของแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2. การกำหนดเป้าหมายระยะเวลา 1 ปี	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3. การกำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น)	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
4. การกำหนดเนื้อหา	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
5. กิจกรรมการเรียนรู้การสอน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
6. การวัดและประเมินตามสภาพจริง	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 28 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับประเด็นของแบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครู

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
1.1.1 เนื้อหาในการบรรยายมีความเหมาะสม	+1	+1	0	+1	+1	0.80
1.1.2 ใ้ความรู้สอดคล้องกับเนื้อหาที่บรรยาย	+1	+1	0	+1	+1	0.80
1.1.3 ผู้เข้าอบรมได้ฝึกปฏิบัติตามใบงาน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.1.4 ผู้เข้าอบรมมีส่วนร่วมในการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.1.5 ผู้เข้าอบรมได้นำเสนอผลงานและมีการให้ข้อมูลย้อนกลับ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.2.1 ความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ของวิทยากร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.2.2 ใช้ภาษาที่เหมาะสมและเข้าใจง่าย	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 28 (ต่อ)

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
1.2.3 วิทยากรบรรยายได้ตรงกับหัวข้อที่กำหนด	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.2.4 เทคนิคการนำเสนอของวิทยากรน่าสนใจ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.2.5 ตอบข้อซักถามในการฝึกอบรมได้ชัดเจน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.3.1 ความรู้ที่ได้รับสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานได้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.3.2 มีความมั่นใจและสามารถนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ได้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
1.3.3 สามารถนำความรู้ไปเผยแพร่/ถ่ายทอดได้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.1.1 ให้คำปรึกษา แนะนำที่เป็นประโยชน์และปฏิบัติได้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.1.2 มีตรวจสอบประเมินความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน สอดคล้องกับการปฏิบัติงานจริง	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.1.3 ให้ข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์และปฏิบัติได้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.2.1 มีความรู้ความสามารถในเรื่องที่นิเทศ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.2.2 ใช้เทคนิค วิธีการนิเทศที่เหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.2.3 ใช้ภาษาที่เหมาะสมและเข้าใจง่าย	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.2.4 มีความเป็นกัลยาณมิตรกับผู้รับการนิเทศ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.3.1 สามารถนำความรู้ที่ได้รับจากการนิเทศไปใช้ในการพัฒนางานได้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.3.2 มีความมั่นใจในการนำความรู้ที่ได้รับจากการนิเทศไปใช้ในการพัฒนาต่อยอดงาน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
2.3.3 สามารถนำความรู้ไปเผยแพร่/ถ่ายทอดได้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.1.1 เนื้อหาในการนำเสนอมีความชัดเจน	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.1.2 เทคนิคการนำเสนอมีความน่าสนใจ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.1.3 ช่วงเวลาของการนำเสนอมีความเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.1.4 สื่อที่ใช้นำเสนอมีความเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.1.5 ผู้เข้าร่วมมีส่วนร่วมในการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้ อย่างทั่วถึง	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.1.6 บรรยากาศในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เป็นกัลยาณมิตร	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 28 (ต่อ)

รายการแบบสอบถาม	ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญคนที่					สรุปค่า IOC
	1	2	3	4	5	
3.1.7 การนำเสนอผลงานมีความน่าสนใจ	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.2.1 สามารถนำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.2.2 มีความมั่นใจและสามารถนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ได้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00
3.3.3 สามารถนำความรู้ไปเผยแพร่/ถ่ายทอดได้	+1	+1	+1	+1	+1	1.00

ตาราง 29 ค่าความยากง่าย(p) และค่าอำนาจจำแนก(r) ของแบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ข้อ	p	r	ข้อ	p	r
1	0.48	0.68	16	0.68	0.64
2	0.59	0.36	17	0.52	0.68
3	0.39	0.32	18	0.59	0.45
4	0.39	0.41	19	0.66	0.50
5	0.57	0.41	20	0.48	0.41
6	0.66	0.50	21	0.45	0.27
7	0.52	0.50	22	0.41	0.36
8	0.61	0.32	23	0.45	0.36
9	0.66	0.50	24	0.36	0.36
10	0.48	0.23	25	0.39	0.41
11	0.41	0.36	26	0.57	0.41
12	0.48	0.41	27	0.68	0.55
13	0.61	0.41	28	0.64	0.45
14	0.75	0.23	29	0.45	0.27
15	0.73	0.27	30	0.43	0.32

ค่าความเชื่อมั่น (K-R 20) เท่ากับ 0.86



ภาคผนวก จ
ตัวอย่างคู่มือประกอบการใช้รูปแบบ

คู่มือประกอบการใช้
รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน
ตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จัดทำโดย
นางบำเพ็ญ หนูกลับ
นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์
แขนงวิชาการทดสอบและวัดผลการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

คำนำ

คู่มือประกอบการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ฉบับนี้ จัดทำขึ้นเพื่อใช้เป็นแนวทางในการดำเนินงาน สำหรับผู้ที่มีส่วนร่วมในการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยคู่มือฉบับนี้ มีรายละเอียดเกี่ยวกับที่มาและความสำคัญของรูปแบบ จุดมุ่งหมายของการใช้คู่มือ นิยามศัพท์ บทบาทของผู้มีส่วนร่วมในการใช้รูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ หลักสูตรการฝึกอบรม และเครื่องมือที่ใช้ประกอบรูปแบบ

ผู้วิจัยหวังว่าคู่มือฉบับนี้ จะมีประโยชน์ต่อการพัฒนาสมรรถนะครูที่ก่อให้เกิดการพัฒนาที่ยั่งยืนภายในตัวครูและสถานศึกษา อันส่งผลต่อเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนต่อไป

นางบำเพ็ญ หนูกลับ



สารบัญ

เรื่อง	หน้า
1. ที่มาและความสำคัญของรูปแบบ.....	1
2. จุดมุ่งหมายของการใช้คู่มือ.....	3
3. นิยามศัพท์.....	3
4. บทบาทของผู้มีส่วนร่วมในการใช้รูปแบบ.	4
5. ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ.....	6
ภาคผนวก ก หลักสูตรการฝึกอบรม.....	14
ภาคผนวก ข เครื่องมือประกอบการใช้รูปแบบ.....	185
ฉบับที่ 1 แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	186
ฉบับที่ 2 แบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการฝึกอบรม.....	193
ฉบับที่ 3 แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	195
ฉบับที่ 4 แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	202

คู่มือประกอบการใช้

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1. ที่มาและความสำคัญของรูปแบบ

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นเด็กที่มีความผิดปกติในการทำงานของสมองบางส่วนที่แสดงถึงความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้ที่อาจเกิดขึ้นเฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ (ราชกิจจานุเบกษา. 2552: 47) ลักษณะบ่งชี้ถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้ั้น ครูผู้สอนมักพบว่านักเรียนบางคนมีปัญหาด้านการอ่าน เช่น นักเรียนอ่านหนังสือไม่ออก อ่านสะกดคำง่ายๆ ไม่ได้ สับสนในการอ่านตัวอักษร หรือคำที่คล้ายกัน ไม่เข้าใจเรื่องที่อ่าน หรืออ่านแล้วจับใจความไม่ได้ บางคนเขียนหนังสือไม่ได้ แม้ว่าจะคัดลอกจากในหนังสือหรือบนกระดานดำก็ตาม เขียนหนังสือไม่เป็นตัว เขียนอักษรกลับหลัง เขียนตัวอักษรหลายลักษณะปะปนกัน เขียนแล้วอ่านไม่รู้เรื่อง ส่วนในด้านคณิตศาสตร์ นักเรียนบางคนไม่สามารถคิดคำนวณง่าย ๆ ได้ ไม่เข้าใจความคิดรวบยอดทางคณิตศาสตร์ จำหลักเลขไม่ได้ เป็นต้น ทั้ง ๆ ที่ครูผู้สอนทราบดีว่านักเรียนกลุ่มนี้ไม่ได้บกพร่องทางสติปัญญา หรือไม่ได้บกพร่องในด้านอื่น ๆ รวมทั้งไม่ได้เกิดจากความด้อยโอกาสในการใช้ภาษาอื่น เช่น เด็กชาวเขา หรือความแตกต่างทางวัฒนธรรม โดยพบว่านักเรียนสามารถเรียนรู้ในเรื่องอื่นได้ดี หรือดูเป็นปกติ เช่นเดียวกับนักเรียนคนอื่นๆ ในชั้นเรียนเดียวกัน แต่แม้ว่าครูผู้สอนได้พยายามจัดการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาเหล่านั้น โดยใช้สื่อและจัดการเรียนการสอนให้อย่างเต็มที่แล้ว นักเรียนก็ยังคงมีความยากลำบากในการเรียนในเรื่องดังกล่าว ซึ่งพบว่านักเรียนบางคนไม่มีความก้าวหน้าทางการเรียนเลย ซึ่งส่งผลให้นักเรียนขาดความมั่นใจ ท้อถอย หลีกเลียงหรือไม่สนใจเรียนรู้ในเรื่องนั้น เพราะคิดว่าตนเองด้อยความสามารถในการเรียนรู้ และแม้ว่าจะพยายามเรียนรู้แล้ว ก็ยังพบว่าตนเองไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควร นอกจากนี้อาจทำให้ครูผู้สอนมีความกังวลใจมากยิ่งขึ้น เพราะเมื่อนักเรียนได้เรียนในชั้นที่สูงขึ้นแต่กลับพบว่าปัญหาดังกล่าวก็ยังคงมีอยู่ โดยพบว่ายังมีความแตกต่างจากระดับความสามารถในระดับชั้นที่กำลังเรียนมากยิ่งขึ้น ซึ่งอาจพบว่านักเรียนมีความสามารถต่ำกว่าชั้นเรียนปัจจุบันถึง 2 ชั้นเรียนหรือมากกว่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2555ค: 2)

ในการจัดการศึกษาเด็กมีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนส่วนใหญ่ดำเนินการจัดในรูปแบบของโรงเรียนเรียนรวมกับเด็กปกติ ซึ่งเด็กทั้งสองกลุ่ม จะได้รับการประเมินผลในลักษณะเดียวกัน คือ การสอบ โดยใช้แบบทดสอบ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2547: 299) ส่งผลให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และไม่ได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพ เนื่องจากไม่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กที่มีความ

บทพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งเด็กกลุ่มนี้จะมีปัญหาในด้านการอ่าน การเขียน และการคิดคำนวณ แต่จะมี
 ความสามารถเด่นด้านการปฏิบัติ ดังนั้น การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) จึงเป็น
 ทางเลือกใหม่ในการประเมินผลการเรียน ซึ่งครูผู้สอนสามารถนำมาใช้เพื่อลดบทบาทการประเมินอย่างเป็นทางการ
 ด้วยข้อสอบ สอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางและเน้นการปฏิบัติจริง
 การประเมินดังกล่าวสามารถนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง สามารถประเมินความสามารถ ทักษะความคิด
 ขั้นสูงที่ซับซ้อน ตลอดจนความสามารถในการแก้ปัญหาและการประยุกต์ใช้วิธีต่าง ๆ นอกจากนี้วิธีการประเมินผล
 ดังกล่าวเป็นการประเมินเชิงบวก เพื่อค้นหาความสามารถ จุดเด่นและความก้าวหน้าของผู้เรียน รวมทั้งให้ความ
 ช่วยเหลือแก่นักเรียนในจุดที่ต้องการพัฒนาให้สูงขึ้นเต็มตามศักยภาพ เป็นทางเลือกในการประเมินผลที่มี
 ประสิทธิภาพ ที่ใช้ในการประเมินผลเพื่อพัฒนาผู้เรียน (Formative evaluation) รวมทั้งสามารถใช้ในการ
 ประเมินผลรวม (Summative evaluation) ในสถานการณ์การเรียนการสอนที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง เน้นนักเรียน
 เป็นศูนย์กลาง นักเรียนได้ปฏิบัติจริง และนักเรียนเป็นผู้สร้างงาน และสร้างความรู้โดยครูเป็นผู้ชี้แนะให้ผู้เรียน
 พัฒนatenเองอย่างเต็มความสามารถ ดังนั้นการประเมินผลดังกล่าวจะอำนวยความสะดวกให้แก่ครูผู้สอนได้พัฒนา
 ผู้เรียนให้บรรลุจุดหมายของหลักสูตร สนองความต้องการของผู้เรียนและสังคมได้ ซึ่งสอดคล้องกับหลักการวัด
 และประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ต้องใช้การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic
 assessment) เป็นหลัก (ผดุง อารยะวิญญู; และวาสนา เลิศศิลป์. 2551:40) และจากการวิจัยของ ฟรีอุส (Preus.
 2012) พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะทำงานตามสภาพจริงได้อย่างสมบูรณ์ และวิธีการวัดและ
 ประเมินตามสภาพจริงของครูจะส่งเสริมทักษะการคิดระดับสูงของผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ดี

จากการนิเทศติดตามการจัดการศึกษาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม พบว่า
 ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้และเด็กปกติในห้องเรียนหนึ่ง ๆ มีครูผู้สอนเพียงคนเดียว และ
 ครูผู้สอนส่วนใหญ่ไม่ได้จบการศึกษาด้านการศึกษาพิเศษโดยตรง ทำให้ขาดความรู้ความเข้าใจและขาดความ
 เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการวัดประเมินผลเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ปัญหา
 คุณภาพการจัดการศึกษาพิเศษของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่พบว่า ยังมีปัญหาในสองมิติ
 ได้แก่ 1) มิติด้านบุคลากร มีปัญหาการขาดแคลนจำนวนบุคลากรที่มีความรู้ด้านการศึกษาพิเศษ 2) มิติทางด้าน
 กายภาพ พบว่า ขาดแคลนอาคารสถานที่ ที่เหมาะสมสำหรับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ และจากการวิเคราะห์
 จุดอ่อนของสถานการณ์การพัฒนา การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พบว่า สถานศึกษาขาดการนิเทศ กำกับ
 ติดตามในทุกด้านจากหน่วยงานต้นสังกัด และครูยังขาดความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับหลักสูตร การจัดการเรียน
 การสอนและการวัดประเมินผลที่มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับความบกพร่องแต่ละประเภท โดยเฉพาะครู
 ในสถานศึกษาทั่วไปในทุกระดับการศึกษาที่จัดการเรียนรวม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.2555ก:
 5-6) ดังนั้น หากครูผู้สอนได้รับการพัฒนาสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความ
 บกพร่องทางการเรียนรู้ จะทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพ และจาก
 การศึกษารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูทั้งในประเทศและต่างประเทศ พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความ

หลากหลาย และแต่ละรูปแบบมีข้อดี ข้อด้อย/ข้อจำกัดแตกต่างกัน รูปแบบพัฒนาสมรรถนะครูที่นิยมใช้กันมากที่สุดในปัจจุบัน คือ รูปแบบการฝึกอบรม และจากการวิเคราะห์ข้อดีของการฝึกอบรม พบว่าการฝึกอบรมสามารถเน้นเนื้อหาสาระได้ตรงตามวัตถุประสงค์ของการอบรมและวิทยากรสามารถถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์ได้มากในระยะเวลาสั้น ๆ แต่มักพบปัญหาในการนำเอาทักษะการเรียนรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปสู่การปฏิบัติจริงในห้องเรียน ซึ่งหลังเสร็จสิ้นการฝึกอบรมในแต่ละครั้ง มักขาดการนิเทศติดตามอย่างต่อเนื่อง ทำให้ครูที่ผ่านการฝึกอบรมไม่มีผู้ให้คำปรึกษาแนะนำหรือพี่เลี้ยงในระหว่างการปฏิบัติงานจริง ส่งผลให้ครูที่ผ่านการฝึกอบรมไม่สามารถนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติจริงได้ ผู้วิจัยจึงสร้างรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยผสมผสานแนวคิดในการพัฒนาครูประจำการ ได้แก่ การถ่ายทอดความรู้โดยการอบรมทางตรง โดยครูได้รับการอบรม (Training) เกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หลังเสร็จสิ้นการฝึกอบรมมีการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงานจากพี่เลี้ยง (Mentoring) เพื่อให้ครูสามารถนำความรู้จากการฝึกอบรมไปใช้ปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษาได้ และเพื่อให้เกิดการสร้างเครือข่ายระหว่างกลุ่มครูทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา จึงจัดให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูที่สร้างขึ้น จะสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครูประจำการและนิสิตนักศึกษาครูในด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ส่งผลต่อเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนต่อไป

2. จุดมุ่งหมายของการใช้คู่มือ

คู่มือฉบับนี้ จัดทำขึ้นเพื่อเป็นเอกสารแนะนำแนวทางปฏิบัติ สำหรับผู้ที่มีส่วนร่วมแต่ละฝ่ายในการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

3. นิยามศัพท์

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง ผู้เรียนที่มีความบกพร่องหรือความผิดปกติเกี่ยวกับกระบวนการทำงานของสมองบางส่วน ทำให้เกิดความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้เฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติหรือสูงกว่าปกติ

การวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริง 7 ขั้นตอน คือ 1) กำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ 2) กำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน 3) กำหนดภาระงานตามสภาพจริง 4) กำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์

การประเมิน 5) ประเมินการปฏิบัติการงานตามเกณฑ์การประเมิน 6) รายงานผลการประเมิน 7) การนำผลการประเมินไปใช้

รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง กระบวนการและวิธีการพัฒนาสมรรถนะครูให้สามารถวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็น โดยรูปแบบการพัฒนาประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ การฝึกอบรม(Training) การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing) ซึ่งได้จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู จากหน่วยงานทั้งในประเทศและต่างประเทศ การสอบถามและการสนทนากลุ่มจากครูและผู้บริหารสถานศึกษา

4. บทบาทของผู้มีส่วนร่วมในการใช้รูปแบบ

ผู้ที่มีส่วนร่วมในการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา เครือข่ายพี่เลี้ยง ครูผู้สอน และวิทยากร โดยแต่ละกลุ่มมีหน้าที่ ดังนี้

4.1 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

บทบาทหน้าที่

1. พิจารณาแต่งตั้งศึกษานิเทศก์ในเขตพื้นที่การศึกษา เพื่อเป็นเครือข่ายพี่เลี้ยง คอยให้คำปรึกษาแนะนำ และตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) และร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing)
2. ส่งเสริมและสนับสนุนการใช้รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในเรื่องต่าง ๆ เช่น งบประมาณ สถานที่ และการจัดหาเวทีเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เป็นต้น

4.2 เครือข่ายพี่เลี้ยง

บทบาทหน้าที่

1. การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) ให้กับครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. ให้ความช่วยเหลือแนะนำ (Mentor) ให้คำปรึกษาและติดตามการปฏิบัติงานของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
3. ประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

คุณสมบัติ

1. เป็นศึกษานิเทศก์ที่มีเชี่ยวชาญด้านหลักสูตร กระบวนการจัดการเรียนรู้ และการวัดผลประเมินผลอย่างดี
2. เป็นศึกษานิเทศก์ที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
3. มีประสบการณ์ด้านการนิเทศเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ไม่น้อยกว่า 5 ปี
4. มีความสามารถแนะนำช่วยเหลือทางวิชาการได้ ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นเสนอความคิดเห็นอย่างสร้างสรรค์ และมีจิตสาธารณะ
5. มีมนุษยสัมพันธ์ดี

4.3 ครูผู้สอน

บทบาทหน้าที่

1. เข้ารับการอบรมตามตารางการอบรมที่กำหนด
2. ให้ความร่วมมือในการศึกษา และฝึกปฏิบัติกิจกรรมตามหลักสูตรการฝึกอบรม
3. นำความรู้ที่ได้จากการอบรมไปใช้ในการปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษา
4. ให้ความร่วมมือกับเครือข่ายพี่เลี้ยง ในการตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน
5. เข้าร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูตามวัน เวลา ที่กำหนด
6. ประเมินความคิดเห็นที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

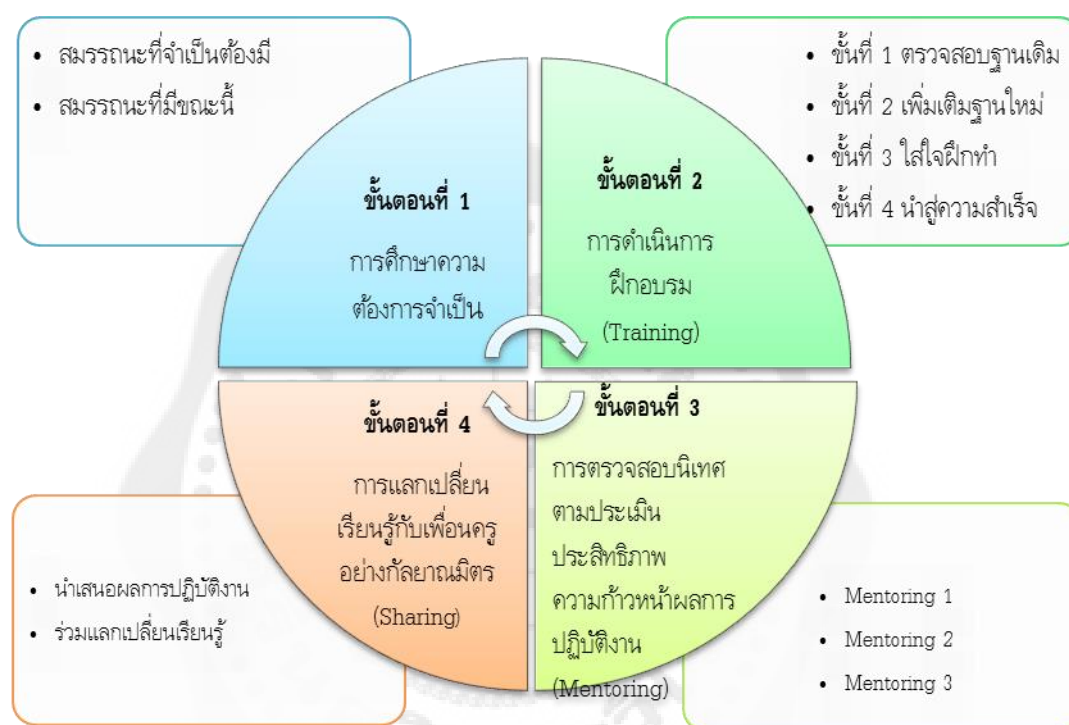
4.4 วิทยากร

บทบาทหน้าที่

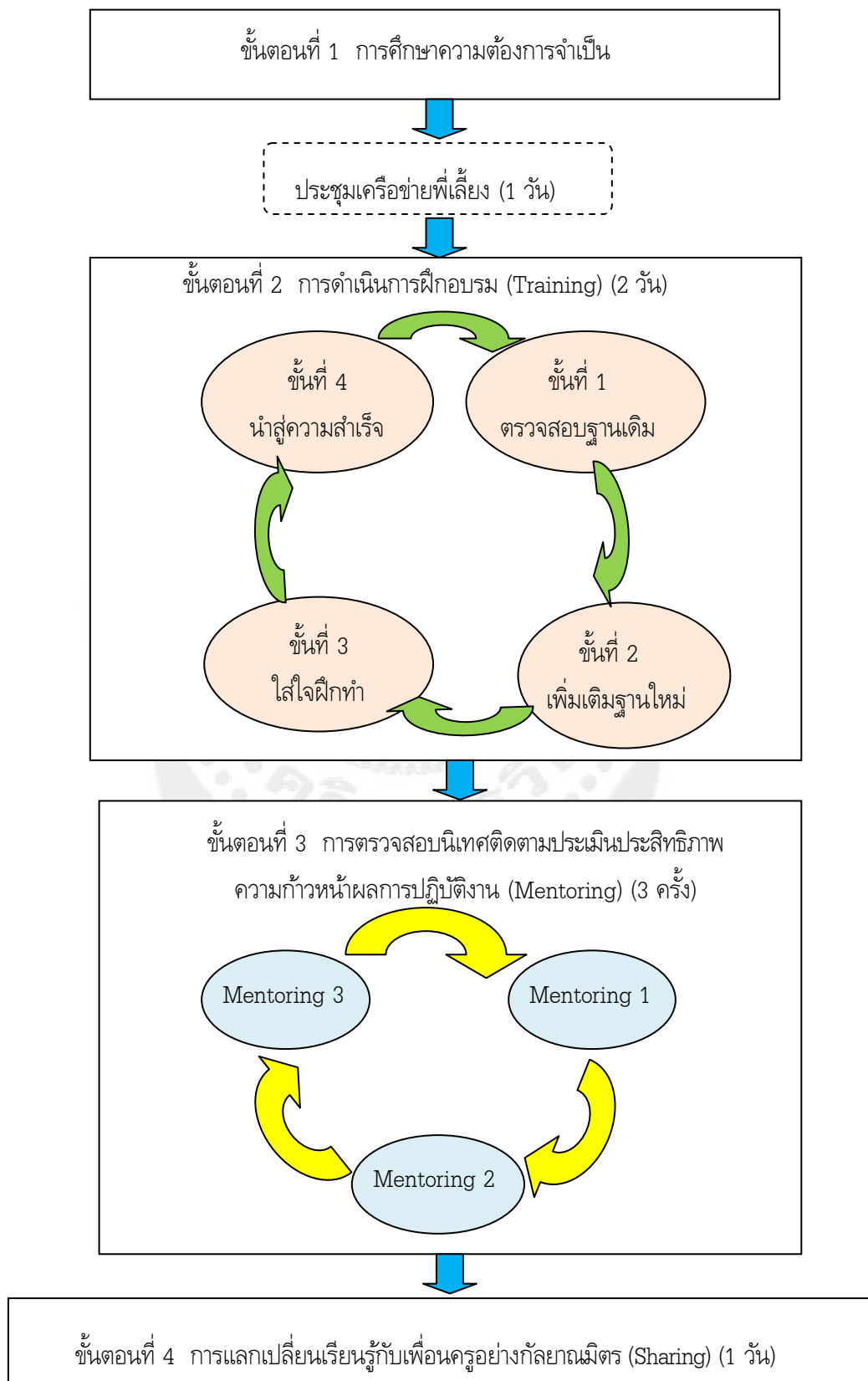
1. ดำเนินการอบรมครูผู้สอนตามเนื้อหาในตารางการอบรมที่กำหนด
2. ให้คำปรึกษา แนะนำ แก่ผู้เข้ารับการอบรมในระหว่างช่วงการอบรม

5. รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

. รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นดังนี้



6. ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ



ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ มีรายละเอียดดังนี้

 **ขั้นตอนที่ 1** การศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ดำเนินการดังนี้

1.1 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือหน่วยงานต้นสังกัด แต่งตั้งผู้รับผิดชอบโครงการจัดการเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.2 ผู้รับผิดชอบโครงการจัดการเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ใช้แบบสอบถามความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามรายละเอียดในภาคผนวก ไปเก็บข้อมูลกับครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.3 นำข้อมูลที่รวบรวมได้จากแบบสอบถาม มาวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หากพบว่า ครูมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาอยู่ในระดับมาก ก็นำข้อมูลมาวางแผนจัดทำโครงการฝึกอบรมต่อไป

1.4 ผู้รับผิดชอบโครงการจัดการเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จัดทำโครงการฝึกอบรม โดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเป็นผู้แต่งตั้งคณะกรรมการดำเนินงานโครงการและแต่งตั้งเครือข่ายพี่เลี้ยง เพื่อให้ความช่วยเหลือ และให้คำปรึกษาแนะนำแก่ครูผู้สอน

 **ขั้นตอนที่ 2 การดำเนินการฝึกอบรม (Training)**

2.1 ผู้รับผิดชอบโครงการจัดการเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ดำเนินโครงการฝึกอบรม ซึ่งบทบาทหน้าที่ของคณะกรรมการดำเนินงานโครงการ คือ วางแผนการดำเนินการโครงการฝึกอบรมให้เป็นไปด้วยความเรียบร้อย

2.2 หลักสูตรการฝึกอบรม ใช้หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ซึ่งประกอบด้วย ที่มาและความสำคัญ วัตถุประสงค์ เป้าหมาย โครงสร้างเนื้อหา กิจกรรมการฝึกอบรม กระบวนการฝึกอบรม สื่อและแหล่งเรียนรู้ การวัดและประเมินผล ระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม ตารางการฝึกอบรม และแผนการฝึกอบรม โดยมีรายละเอียดพอสังเขป ดังนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)

2. เพื่อให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถออกแบบการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ตามสภาพจริง

3. เพื่อให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ได้

เป้าหมาย

1. ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ได้รับการอบรมทุกคน มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)

2. ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ได้รับการอบรมทุกคน สามารถออกแบบการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ตามสภาพจริง

3. ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ได้รับการอบรมทุกคน สามารถจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ได้

โครงสร้างเนื้อหา

หน่วยที่	ชื่อหน่วย/เนื้อหา	ทฤษฎี (ชั่วโมง)	ปฏิบัติ (ชั่วโมง)	รวม (ชั่วโมง)
1	เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 1. ความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 2. การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	1.15	-	1.15
2	การวัดและประเมินตามสภาพจริง 1. ความรู้เกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง 2. วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง 3. เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric assessment) 4. กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	2.30	1.30	4
3	แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	1.30	1.15	2.45
4	แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล	0.30	2.0	2.30
รวม		5.45	4.45	10.30

กิจกรรมการฝึกอบรม

1. บรรยาย
2. อภิปราย
3. ฝึกปฏิบัติตามใบงาน
4. แลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยการนำเสนอผลงานและให้ข้อมูลย้อนกลับ

กระบวนการฝึกอบรม

ขั้นที่ 1 ตรวจสอบฐานเดิม เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากรหรือผู้ดำเนินการอบรมมีการชี้แจงวัตถุประสงค์ของการอบรม พร้อมทั้งประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนการอบรม ตรวจสอบและแจ้งคะแนนผลการประเมินให้ผู้เข้ารับการอบรมทราบ เพื่อจะได้ทราบพื้นฐานความรู้เดิมของแต่ละคน

ขั้นที่ 2 เพิ่มเติมฐานใหม่ เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากร มีการบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) โดยใช้เอกสารใบความรู้ และไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point ประกอบการบรรยาย

ขั้นที่ 3 ใส่ใจฝึกทำ เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากรให้ผู้เข้ารับการอบรมได้ฝึกปฏิบัติกิจกรรมตามใบงาน ทั้งกิจกรรมกลุ่มและกิจกรรมเดี่ยว รวมทั้งมีการอภิปราย แลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยการนำเสนอผลงาน และให้ข้อมูลย้อนกลับ

ขั้นที่ 4 นำสู่ความสำเร็จ เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากรหรือผู้ดำเนินการอบรมมีการประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หลังการอบรม ตรวจสอบและแจ้งคะแนนผลการประเมินให้ผู้เข้ารับการอบรมทราบ พร้อมทั้งเปรียบเทียบผลการประเมินก่อนและหลังรับการอบรม เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมตรวจสอบพัฒนาการของตนเอง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

1. เอกสารหลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551
3. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point ประกอบการบรรยาย

การวัดและประเมินผล

1. ประเมินความรู้ความเข้าใจก่อนและหลังการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. ตรวจสอบใบงาน

ระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม

รวม 10.30 ชั่วโมง

ตารางการฝึกอบรม

เวลา	กิจกรรม	ผู้รับผิดชอบ
วันแรก		
09.00 – 09.15	ทดสอบก่อนการอบรม	ผู้ดำเนินการ
09.15 – 10.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ - การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	วิทยากร
10.30 – 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
10.45 – 12.00	บรรยายเรื่อง - ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง - วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง	วิทยากร
12.00 – 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน	-
13.00 – 13.45	บรรยายเรื่อง - เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน	วิทยากร
13.45 – 14.30	- กิจกรรมกลุ่ม ใบบางที่ 2.3 ฝึกปฏิบัติการสร้างเกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน	วิทยากร และทีมงาน พี่เลี้ยง
14.30 – 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
14.45 – 15.15	บรรยายเรื่อง - กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	วิทยากร
15.15 – 16.00	- กิจกรรมกลุ่ม ใบบางที่ 2.4 ฝึกปฏิบัติการออกแบบการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	วิทยากร และทีมงาน พี่เลี้ยง
วันที่สอง		
09.00 – 10.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)	วิทยากร
10.30 – 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
10.45 – 11.15	กิจกรรมเดี่ยว ใบบางที่ 3.1 ฝึกปฏิบัติการประเมินระดับความสามารถในปัจจุบัน	วิทยากร และทีมงาน พี่เลี้ยง

เวลา	กิจกรรม	ผู้รับผิดชอบ
11.15 – 12.00	กิจกรรมเดี่ยว ใบบางที่ 3.2 ฝึกปฏิบัติการกำหนดแนวทางการศึกษา และการวางแผนการจัดการศึกษา	วิทยากร และทีมงาน พี่เลี้ยง
12.00 – 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน	-
13.00 – 13.30	บรรยายเรื่อง -ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)	วิทยากร
13.30 -14.30	กิจกรรมเดี่ยว ใบบางที่ 4.1 ฝึกปฏิบัติการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)	
14.30 – 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
14.45 – 15.45	กิจกรรมเดี่ยว ใบบางที่ 4.2 ฝึกปฏิบัติการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้	วิทยากร และทีมงาน พี่เลี้ยง
15.45 – 16.00	ทดสอบหลังการอบรม	ผู้ดำเนินการ

แผนการฝึกอบรม

หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย แผนการฝึกอบรม 4 หน่วย คือ

หน่วยที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

หน่วยที่ 2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง

หน่วยที่ 3 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP)

หน่วยที่ 4 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)

แผนการฝึกอบรมแต่ละหน่วย มีองค์ประกอบต่อไปนี้

1. สาระสำคัญ
2. วัตถุประสงค์
3. ขอบข่ายเนื้อหา
4. แนวทางการจัดกิจกรรม
5. เวลา
6. สื่อและแหล่งเรียนรู้
7. การวัดและประเมินผล

2.3 ก่อนดำเนินการฝึกอบรม ผู้รับผิดชอบโครงการ นัดหมายเครือข่ายพี่เลี้ยงเข้าร่วมประชุมเป็นเวลา 1 วัน เพื่อชี้แจงทำความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทหน้าที่และภารกิจที่ต้องดำเนินการให้มีความเข้าใจตรงกัน

2.4 ดำเนินการฝึกอบรมครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นเวลา 2 วัน ตามหลักสูตรการอบรมที่กำหนด

 **ขั้นตอนที่ 3** การตรวจสอบนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) ดำเนินการดังนี้

3.1 ศึกษาพื้นที่ที่เป็นเครือข่ายพี่เลี้ยง จัดทำปฏิทินการนิเทศ แจ้งให้ครูผู้สอนทราบ เพื่อบันทึกหมายวัน - เวลา ในการนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) โดยกำหนดปฏิทินการนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน 3 ครั้ง

3.2 ครูผู้สอนนำความรู้ที่ได้จากการอบรมไปใช้ในการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล ออกแบบการวัดและประเมินตามสภาพจริง ภายใต้การให้คำปรึกษา แนะนำของศึกษาพื้นที่ที่เป็นเครือข่ายพี่เลี้ยง

3.3 ศึกษาพื้นที่ที่เป็นเครือข่ายพี่เลี้ยง ออกนิเทศติดตามประเมินประสิทธิภาพความก้าวหน้าผลการปฏิบัติงาน (Mentoring) ตามปฏิทินที่วางไว้ โดยใช้แบบประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ในภาคผนวก เพื่อประเมินความสามารถของครูในการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

 **ขั้นตอนที่ 4** การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร (Sharing)

4.1 ศึกษาพื้นที่ที่เป็นเครือข่ายพี่เลี้ยง นัดหมายวัน - เวลา ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนครูอย่างกัลยาณมิตร จำนวน 1 วัน

4.2 ครูผู้สอนนำเสนอผลการปฏิบัติงาน และร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยจัดกิจกรรมตามตารางการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ดังนี้

เวลา	กิจกรรม	ผู้รับผิดชอบ
09.00 – 10.30	แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากการชมวิดีโอเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	ทีมงานพี่เลี้ยง
10.30 – 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
10.45 – 12.00	กิจกรรมกลุ่ม ใ้ไปงานการจัดทำแผนผังความคิดเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	ทีมงานพี่เลี้ยง
12.00 – 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน	-
13.00 – 14.30	ตัวแทนกลุ่ม นำเสนอแผนผังความคิดเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้	ทีมงานพี่เลี้ยง
14.30 – 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
14.45 – 15.00	ประเมินความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนา	ผู้รับผิดชอบ

4.3 ผู้รับผิดชอบโครงการ สอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้แบบสอบถามความคิดเห็นของครูที่มีต่อรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้





หลักสูตรการฝึกอบรม

เพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริง
สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

จัดทำโดย

นางบำเพ็ญ หนูกลับ

นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์

แขนงวิชาการทดสอบและวัดผลการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

คำนำ

หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ฉบับนี้ เป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยจัดทำขึ้นเพื่อใช้ประกอบการฝึกอบรมให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง มีความสามารถในการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และการจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคลได้

หลักสูตรการฝึกอบรมนี้ ประกอบด้วย 4 หน่วย ได้แก่ หน่วยที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หน่วยที่ 2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง หน่วยที่ 3 การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และหน่วยที่ 4 การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)

ผู้วิจัยหวังว่าหลักสูตรการฝึกอบรมฉบับนี้ จะมีประโยชน์ต่อการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ให้ครูสามารถนำความรู้ไปใช้ในการพัฒนาคุณภาพของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ต่อไป

นางบำเพ็ญ หนูกลับ



สารบัญ

เรื่อง	หน้า
คำนำ	ก
ที่มาและความสำคัญ.....	1
วัตถุประสงค์.....	3
เป้าหมาย.....	3
โครงสร้างเนื้อหา.....	4
กิจกรรมการฝึกอบรม.....	4
กระบวนการฝึกอบรม.....	5
สื่อและแหล่งเรียนรู้.....	5
การวัดและประเมินผล.....	6
ระยะเวลาที่ใช้ฝึกอบรม.....	6
ตารางการฝึกอบรม.....	6
แผนการฝึกอบรม หน่วยที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้.....	25
แผนการฝึกอบรม หน่วยที่ 2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง.....	42
แผนการฝึกอบรม หน่วยที่ 3 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP).....	81
แผนการฝึกอบรม หน่วยที่ 4 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP).....	150
บรรณานุกรม	181
ภาคผนวก	184
แบบประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการฝึกอบรม.....	185





หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ที่มาและความสำคัญ

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นเด็กที่มีความผิดปกติในการทำงานของสมองบางส่วนที่แสดงถึงความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้ที่อาจเกิดขึ้นเฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ (ราชกิจจานุเบกษา. 2552: 47) ลักษณะบ่งชี้ถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้นั้น ครูผู้สอนมักพบว่านักเรียนบางคนมีปัญหาด้านการอ่าน เช่น นักเรียนอ่านหนังสือไม่ออก อ่านสะกดคำง่าย ๆ ไม่ได้ สับสนในการอ่านตัวอักษร หรือคำที่คล้ายกัน ไม่เข้าใจเรื่องที่อ่าน หรืออ่านแล้วจับใจความไม่ได้ บางคนเขียนหนังสือไม่ได้ แม้ว่าจะคัดลอกจากในหนังสือหรือบนกระดานดำก็ตาม เขียนหนังสือไม่เป็นตัว เขียนอักษรกลับหลัง เขียนตัวอักษรหลายลักษณะปะปนกัน เขียนแล้วอ่านไม่รู้เรื่อง ส่วนในด้านคณิตศาสตร์ นักเรียนบางคนไม่สามารถคิดคำนวณง่าย ๆ ได้ ไม่เข้าใจความคิดรวบยอดทางคณิตศาสตร์ จำหลักเลขไม่ได้ เป็นต้น ทั้งที่ครูผู้สอนทราบดีว่านักเรียนกลุ่มนี้ไม่ได้บกพร่องทางสติปัญญา หรือไม่ได้บกพร่องในด้านอื่นๆ รวมทั้งไม่ได้เกิดจากความด้อยโอกาสในการใช้ภาษาอื่น เช่น เด็กชาวเขา หรือความแตกต่างทางวัฒนธรรม โดยพบว่านักเรียนสามารถเรียนรู้ในเรื่องอื่นได้ดี หรือดูเป็นปกติเช่นเดียวกับนักเรียนคนอื่นๆ ในชั้นเรียนเดียวกัน แต่แม้ว่าครูผู้สอนได้พยายามจัดการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาเหล่านั้น โดยใช้สื่อและจัดการเรียนการสอนให้เต็มที่แล้ว นักเรียนก็ยังคงมีความยากลำบากในการเรียนในเรื่องดังกล่าว ซึ่งพบว่านักเรียนบางคนไม่มีความก้าวหน้าทางการเรียนเลย ซึ่งส่งผลให้นักเรียนขาดความมั่นใจ ท้อถอย หลีกเลียงหรือไม่สนใจเรียนรู้ในเรื่องนั้น เพราะคิดว่าตนเองด้อยความสามารถในการเรียนรู้ และแม้ว่าจะพยายามเรียนรู้แล้ว ก็ยังพบว่าตนเองไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควร นอกจากนี้อาจทำให้ครูผู้สอนมีความกังวลใจมากยิ่งขึ้น เพราะเมื่อนักเรียนได้เรียนในชั้นที่สูงขึ้นแต่กลับพบว่าปัญหาดังกล่าวก็ยังคงมีอยู่ โดยพบว่ายังมีความแตกต่างจากระดับความสามารถในระดับชั้นที่กำลังเรียนมากยิ่งขึ้น ซึ่งอาจพบว่านักเรียนมีความสามารถต่ำกว่าชั้นเรียนปัจจุบันถึง 2 ชั้นเรียนหรือมากกว่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2555ค: 2)

ในการจัดการศึกษาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนส่วนใหญ่ดำเนินการจัดในรูปแบบของโรงเรียนเรียนรวมกับเด็กปกติ ซึ่งเด็กทั้งสองกลุ่ม จะได้รับการประเมินผลในลักษณะเดียวกัน คือ การสอบโดยใช้แบบทดสอบ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2547: 299) ส่งผลให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และไม่ได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพ เนื่องจากไม่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งเด็กกลุ่มนี้จะมีปัญหาในการอ่าน การเขียน และการคิดคำนวณ แต่จะมีความสามารถเด่นด้านการปฏิบัติ ดังนั้น การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) จึงเป็น

ทางเลือกใหม่ในการประเมินผลการเรียนซึ่งครูผู้สอนสามารถนำมาใช้เพื่อลดบทบาทการประเมินอย่างเป็นทางการ ด้วยข้อสอบ ซึ่งสอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนรู้การสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางและเน้นการปฏิบัติจริง การประเมินดังกล่าวสามารถนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง สามารถประเมินความสามารถ ทักษะความคิด ขั้นสูงที่ซับซ้อน ตลอดจนความสามารถในการแก้ปัญหาและการประยุกต์ใช้วิธีต่าง ๆ นอกจากนี้วิธีการประเมินผล ดังกล่าวเป็นการประเมินเชิงบวก เพื่อค้นหาความสามารถ จุดเด่นและความก้าวหน้าของผู้เรียน รวมทั้งให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนในจุดที่ต้องการพัฒนาให้สูงขึ้นเต็มตามศักยภาพ เป็นทางเลือกในการประเมินผลที่มีประสิทธิภาพที่ใช้ในการประเมินผลเพื่อพัฒนาผู้เรียน (Formative Evaluation) รวมทั้งสามารถใช้ในการ ประเมินผลรวม (Summative evaluation) ในสถานการณ์การเรียนการสอนที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง เน้นนักเรียน เป็นศูนย์กลาง นักเรียนได้ปฏิบัติจริง และนักเรียนเป็นผู้สร้างงาน และสร้างความรู้โดยครูเป็นผู้ชี้แนะให้ผู้เรียน พัฒนาตนเองอย่างเต็มความสามารถ ดังนั้นการประเมินผลดังกล่าวจะอำนวยความสะดวกให้แก่ครูผู้สอนได้พัฒนา ผู้เรียนให้บรรลุจุดหมายของหลักสูตร สอนความต้องการของผู้เรียนและสังคมได้ ซึ่งสอดคล้องกับหลักการวัด และประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ต้องใช้การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) เป็นหลัก (ผดุง อารยะวิญญู; และวาสนา เลิศศิลป์. 2551:40) และจากการวิจัยของ ฟรีอุส (Preus. 2012) พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะทำงานตามสภาพจริงได้อย่างสมบูรณ์ และวิธีการวัดและ ประเมินตามสภาพจริงของครูจะส่งเสริมทักษะการคิดระดับสูงของผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ดี

จากการนิเทศติดตามการจัดการศึกษาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม พบว่า ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้และเด็กปกติในห้องเรียนหนึ่งๆ มีครูผู้สอนเพียงคนเดียว และ ครูผู้สอนส่วนใหญ่ไม่ได้จัดการศึกษาด้านการศึกษาพิเศษโดยตรง ทำให้ขาดความรู้ความเข้าใจและขาดความ เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการวัดประเมินผลเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ปัญหา คุณภาพการจัดการศึกษาพิเศษของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่พบว่า ยังมีปัญหาในสองมิติ ได้แก่ 1) มิติด้านบุคลากร มีปัญหาการขาดแคลนจำนวนบุคลากรที่มีความรู้ด้านการศึกษาพิเศษ 2) มิติด้าน กายภาพ พบว่า ขาดแคลนอาคารสถานที่ ที่เหมาะสมสำหรับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ และจากการวิเคราะห์ จุดอ่อนของสถานการณ์การพัฒนา การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พบว่า สถานศึกษาขาดการนิเทศ กำกับ ติดตามในทุกด้านจากหน่วยงานต้นสังกัด และครูยังขาดความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับหลักสูตร การจัดการเรียน การสอนและการวัดประเมินผลที่มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับความพิการแต่ละประเภท โดยเฉพาะครูใน สถานศึกษาทั่วไปในทุกระดับการศึกษาที่จัดการเรียนร่วม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.2555ก: 5-6) ดังนั้น หากครูผู้สอนได้รับการพัฒนาสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ จะทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพ ผู้วิจัยจึงสร้าง หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ขึ้น

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)
2. เพื่อให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถออกแบบการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ตามสภาพจริง
3. เพื่อให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ได้

เป้าหมาย

4. ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ได้รับการอบรมทุกคน มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)
5. ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ได้รับการอบรมทุกคน สามารถออกแบบการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ตามสภาพจริง
6. ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ได้รับการอบรมทุกคน สามารถจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ได้

โครงสร้างเนื้อหา

หน่วยที่	ชื่อหน่วย/เนื้อหา	ทฤษฎี (ชั่วโมง)	ปฏิบัติ (ชั่วโมง)	รวม (ชั่วโมง)
1	เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 3. ความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 4. การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	1.15	-	1.15
2	การวัดและประเมินตามสภาพจริง 5. ความรู้เกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง 6. วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง 7. เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric assessment) 8. กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	2.30	1.30	4
3	แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	1.30	1.15	2.45
4	แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล	0.30	2.0	2.30
รวม		5.45	4.45	10.30

กิจกรรมการฝึกอบรม

- บรรยาย
- อภิปราย
- ฝึกปฏิบัติตามใบงาน
- แลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยการนำเสนอผลงานและให้ข้อมูลย้อนกลับ

กระบวนการฝึกอบรม

ขั้นที่ 1 ตรวจสอบฐานเดิม เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากรหรือผู้ดำเนินการอบรมมีการชี้แจงวัตถุประสงค์ของการอบรม พร้อมทั้งประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนการอบรม ตรวจสอบและแจ้งคะแนนผลการประเมินให้ผู้เข้ารับการอบรมทราบ เพื่อจะได้ทราบพื้นฐานความรู้เดิมของแต่ละคน

ขั้นที่ 2 เพิ่มเติมฐานใหม่ เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากร มีการบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) โดยใช้เอกสารใบความรู้ และไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point ประกอบการบรรยาย

ขั้นที่ 3 ใส่ใจฝึกทำ เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากรให้ผู้เข้ารับการอบรมได้ฝึกปฏิบัติกิจกรรมตามใบงาน ทั้งกิจกรรมกลุ่มและกิจกรรมเดี่ยว รวมทั้งมีการอภิปราย แลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยการนำเสนอผลงานและให้ข้อมูลย้อนกลับ

ขั้นที่ 4 นำสู่ความสำเร็จ เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากรหรือผู้ดำเนินการอบรมมีการประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หลังการอบรม ตรวจสอบและแจ้งคะแนนผลการประเมินให้ผู้เข้ารับการอบรมทราบ พร้อมทั้งเปรียบเทียบผลการประเมินก่อนและหลังรับการอบรม เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตรวจสอบพัฒนาการของตนเอง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

4. เอกสารหลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
5. หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551
6. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point ประกอบการบรรยาย

การวัดและประเมินผล

3. ประเมินความรู้ความเข้าใจก่อนและหลังการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
4. ตรวจสอบใบงาน

ระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม

รวม 10.30 ชั่วโมง

ตารางการฝึกอบรม



เวลา	กิจกรรม	ผู้รับผิดชอบ
วันแรก		
09.00 – 09.15	ทดสอบก่อนการอบรม	ผู้ดำเนินการ
09.15 – 10.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ - การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	วิทยากร
10.30 – 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
10.45 – 12.00	บรรยายเรื่อง - ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง - วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง	วิทยากร
12.00 – 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน	-
13.00 – 13.45	บรรยายเรื่อง - เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน	วิทยากร
13.45 – 14.30	- กิจกรรมกลุ่ม ใบบางที่ 2.3 ฝึกปฏิบัติการสร้างเกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง
14.30 – 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
14.45 – 15.15	บรรยายเรื่อง - กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	วิทยากร
15.15 – 16.00	- กิจกรรมกลุ่ม ใบบางที่ 2.4 ฝึกปฏิบัติการออกแบบการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง

วันที่สอง		
09.00 – 10.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)	วิทยากร
10.30 – 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
10.45 – 11.15	กิจกรรมเดี่ยว ใบงานที่ 3.1 ฝึกปฏิบัติการวิเคราะห์ระดับความสามารถในปัจจุบัน	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง
11.15 – 12.00	กิจกรรมเดี่ยว ใบงานที่ 3.2 ฝึกปฏิบัติการกำหนดแนวทางการศึกษาและการวางแผนการจัดการศึกษา	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง
12.00 – 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน	-
13.00 – 13.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)	วิทยากร
13.30 -14.30	กิจกรรมเดี่ยว ใบงานที่ 4.1 ฝึกปฏิบัติการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)	
14.30 – 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
14.45 – 15.45	กิจกรรมเดี่ยว ใบงานที่ 4.2 ฝึกปฏิบัติการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง
15.45 – 16.00	ทดสอบหลังการอบรม	ผู้ดำเนินการ

แผนการฝึกอบรม

หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย แผนการฝึกอบรม 4 หน่วย คือ

หน่วยที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

หน่วยที่ 2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง

หน่วยที่ 3 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP)

หน่วยที่ 4 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)





หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมิน ตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ที่มาและความสำคัญ

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นเด็กที่มีความผิดปกติในการทำงานของสมองบางส่วนที่แสดงถึงความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้ที่อาจเกิดขึ้นเฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ (ราชกิจจานุเบกษา. 2552: 47) ลักษณะบ่งชี้ถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้นั้น ครูผู้สอนมักพบว่านักเรียนบางคนมีปัญหาด้านการอ่าน เช่น นักเรียนอ่านหนังสือไม่ออก อ่านสะกดคำง่าย ๆ ไม่ได้ สับสนในการอ่านตัวอักษร หรือคำที่คล้ายกัน ไม่เข้าใจเรื่องที่อ่าน หรืออ่านแล้วจับใจความไม่ได้ บางคนเขียนหนังสือไม่ได้ แม้ว่าจะคัดลอกจากในหนังสือหรือบนกระดานดำก็ตาม เขียนหนังสือไม่เป็นตัว เขียนอักษรกลับหลัง เขียนตัวอักษรหลายลักษณะปะปนกัน เขียนแล้วอ่านไม่รู้เรื่อง ส่วนในด้านคณิตศาสตร์ นักเรียนบางคนไม่สามารถคิดคำนวณง่าย ๆ ได้ ไม่เข้าใจความคิดรวบยอดทางคณิตศาสตร์ จำหลักเลขไม่ได้ เป็นต้น ทั้งที่ครูผู้สอนทราบดีว่านักเรียนกลุ่มนี้ไม่ได้บกพร่องทางสติปัญญา หรือไม่ได้บกพร่องในด้านอื่นๆ รวมทั้งไม่ได้เกิดจากความด้อยโอกาสในการใช้ภาษาอื่น เช่น เด็กชาวเขา หรือความแตกต่างทางวัฒนธรรม โดยพบว่านักเรียนสามารถเรียนรู้ในเรื่องอื่นได้ดี หรือดูเป็นปกติเช่นเดียวกับนักเรียนคนอื่นๆ ในชั้นเรียนเดียวกัน แต่แม้ว่าครูผู้สอนได้พยายามจัดการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาเหล่านั้น โดยใช้สื่อและจัดการเรียนการสอนให้เต็มที่แล้ว นักเรียนก็ยังคงมีความยากลำบากในการเรียนในเรื่องดังกล่าว ซึ่งพบว่านักเรียนบางคนไม่มีความก้าวหน้าทางการเรียนเลย ซึ่งส่งผลให้นักเรียนขาดความมั่นใจ ท้อถอย หลีกเลียงหรือไม่สนใจเรียนรู้ในเรื่องนั้น เพราะคิดว่าตนเองด้อยความสามารถในการเรียนรู้ และแม้ว่าจะพยายามเรียนรู้แล้ว ก็ยังพบว่าตนเองไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควร นอกจากนี้อาจทำให้ครูผู้สอนมีความกังวลใจมากยิ่งขึ้น เพราะเมื่อนักเรียนได้เรียนในชั้นที่สูงขึ้นแต่กลับพบว่าปัญหาดังกล่าวก็ยังคงมีอยู่ โดยพบว่ายังมีความแตกต่างจากระดับความสามารถในระดับชั้นที่กำลังเรียนมากยิ่งขึ้น ซึ่งอาจพบว่านักเรียนมีความสามารถต่ำกว่าชั้นเรียนปัจจุบันถึง 2 ชั้นเรียนหรือมากกว่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2555ค: 2)

ในการจัดการศึกษาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โรงเรียนส่วนใหญ่ดำเนินการจัดในรูปแบบของโรงเรียนเรียนรวมกับเด็กปกติ ซึ่งเด็กทั้งสองกลุ่ม จะได้รับการประเมินผลในลักษณะเดียวกัน คือ การสอบโดยใช้แบบทดสอบ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2547: 299) ส่งผลให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และไม่ได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพ เนื่องจากไม่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งเด็กกลุ่มนี้จะมีปัญหาในการอ่าน การเขียน และการคิดคำนวณ แต่จะมีความสามารถเด่นด้านการปฏิบัติ ดังนั้น การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) จึงเป็น

ทางเลือกใหม่ในการประเมินผลการเรียนซึ่งครูผู้สอนสามารถนำมาใช้เพื่อลดบทบาทการประเมินอย่างเป็นทางการ ด้วยข้อสอบ ซึ่งสอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางและเน้นการปฏิบัติจริง การประเมินดังกล่าวสามารถนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง สามารถประเมินความสามารถ ทักษะความคิด ขั้นสูงที่ซับซ้อน ตลอดจนความสามารถในการแก้ปัญหาและการประยุกต์ใช้วิธีต่าง ๆ นอกจากนี้วิธีการประเมินผล ดังกล่าวเป็นการประเมินเชิงบวก เพื่อค้นหาความสามารถ จุดเด่นและความก้าวหน้าของผู้เรียน รวมทั้งให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนในจุดที่ต้องการพัฒนาให้สูงขึ้นเต็มตามศักยภาพ เป็นทางเลือกในการประเมินผลที่มีประสิทธิภาพที่ใช้ในการประเมินผลเพื่อพัฒนาผู้เรียน (Formative Evaluation) รวมทั้งสามารถใช้ในการ ประเมินผลรวม (Summative evaluation) ในสถานการณ์การเรียนการสอนที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง เน้นนักเรียน เป็นศูนย์กลาง นักเรียนได้ปฏิบัติจริง และนักเรียนเป็นผู้สร้างงาน และสร้างความรู้โดยครูเป็นผู้ชี้แนะให้ผู้เรียน พัฒนาตนเองอย่างเต็มความสามารถ ดังนั้นการประเมินผลดังกล่าวจะอำนวยความสะดวกให้แก่ครูผู้สอนได้พัฒนา ผู้เรียนให้บรรลุจุดหมายของหลักสูตร สอนความต้องการของผู้เรียนและสังคมได้ ซึ่งสอดคล้องกับหลักการวัด และประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ต้องใช้การวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) เป็นหลัก (ผดุง อารยะวิญญู; และวาสนา เลิศศิลป์. 2551:40) และจากการวิจัยของ ฟรีอุส (Preus. 2012) พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะทำงานตามสภาพจริงได้อย่างสมบูรณ์ และวิธีการวัดและ ประเมินตามสภาพจริงของครูจะส่งเสริมทักษะการคิดระดับสูงของผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ดี

จากการนิเทศติดตามการจัดการศึกษาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในโรงเรียนเรียนรวม พบว่า ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้และเด็กปกติในห้องเรียนหนึ่งๆ มีครูผู้สอนเพียงคนเดียว และ ครูผู้สอนส่วนใหญ่ไม่ได้จัดการศึกษาด้านการศึกษาพิเศษโดยตรง ทำให้ขาดความรู้ความเข้าใจและขาดความ เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการวัดประเมินผลเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ปัญหา คุณภาพการจัดการศึกษาพิเศษของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่พบว่า ยังมีปัญหาในสองมิติ ได้แก่ 1) มิติด้านบุคลากร มีปัญหาการขาดแคลนจำนวนบุคลากรที่มีความรู้ด้านการศึกษาพิเศษ 2) มิติด้าน กายภาพ พบว่า ขาดแคลนอาคารสถานที่ ที่เหมาะสมสำหรับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ และจากการวิเคราะห์ จุดอ่อนของสถานการณ์การพัฒนา การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พบว่า สถานศึกษาขาดการนิเทศ กำกับ ติดตามในทุกด้านจากหน่วยงานต้นสังกัด และครูยังขาดความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับหลักสูตร การจัดการเรียน การสอนและการวัดประเมินผลที่มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับความพิการแต่ละประเภท โดยเฉพาะครูใน สถานศึกษาทั่วไปในทุกระดับการศึกษาที่จัดการเรียนรวม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.2555ก: 5-6) ดังนั้น หากครูผู้สอนได้รับการพัฒนาสมรรถนะด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงเด็กที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ จะทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพ ผู้วิจัยจึงสร้าง หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ขึ้น

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)
2. เพื่อให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถออกแบบการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ตามสภาพจริง
3. เพื่อให้ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สามารถจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ได้

เป้าหมาย

7. ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เข้ารับการอบรมทุกคน มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)
8. ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เข้ารับการอบรมทุกคน สามารถออกแบบการวัดและประเมินเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ตามสภาพจริง
9. ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เข้ารับการอบรมทุกคน สามารถจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ได้

โครงสร้างเนื้อหา

หน่วยที่	ชื่อหน่วย/เนื้อหา	ทฤษฎี (ชั่วโมง)	ปฏิบัติ (ชั่วโมง)	รวม (ชั่วโมง)
1	เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 5. ความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 6. การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	1.15	-	1.15
2	การวัดและประเมินตามสภาพจริง 9. ความรู้เกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง 10. วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง 11. เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric assessment) 12. กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	2.30	1.30	4
3	แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	1.30	1.15	2.45
4	แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล	0.30	2.0	2.30
รวม		5.45	4.45	10.30

กิจกรรมการฝึกอบรม

9. บรรยาย
10. อภิปราย
11. ฝึกปฏิบัติตามใบงาน
12. แลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยการนำเสนอผลงานและให้ข้อมูลย้อนกลับ

กระบวนการฝึกอบรม

ขั้นที่ 1 ตรวจสอบฐานเดิม เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากรหรือผู้ดำเนินการอบรมมีการชี้แจงวัตถุประสงค์ของการอบรม พร้อมทั้งประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนการอบรม ตรวจสอบและแจ้งคะแนนผลการประเมินให้ผู้เข้ารับการอบรมทราบ เพื่อจะได้ทราบพื้นฐานความรู้เดิมของแต่ละคน

ขั้นที่ 2 เพิ่มเติมฐานใหม่ เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากร มีการบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การวัดและประเมินตามสภาพจริง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) โดยใช้เอกสารใบความรู้ และไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point ประกอบการบรรยาย

ขั้นที่ 3 ใส่ใจฝึกทำ เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากรให้ผู้เข้ารับการอบรมได้ฝึกปฏิบัติกิจกรรมตามใบงาน ทั้งกิจกรรมกลุ่มและกิจกรรมเดี่ยว รวมทั้งมีการอภิปราย แลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยการนำเสนอผลงานและให้ข้อมูลย้อนกลับ

ขั้นที่ 4 นำสู่ความสำเร็จ เป็นกระบวนการฝึกอบรมที่วิทยากรหรือผู้ดำเนินการอบรมมีการประเมินความรู้ความเข้าใจของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หลังการอบรม ตรวจสอบและแจ้งคะแนนผลการประเมินให้ผู้เข้ารับการอบรมทราบ พร้อมทั้งเปรียบเทียบผลการประเมินก่อนและหลังรับการอบรม เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตรวจสอบพัฒนาการของตนเอง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

7. เอกสารหลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
8. หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551
9. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point ประกอบการบรรยาย

การวัดและประเมินผล

5. ประเมินความรู้ความเข้าใจก่อนและหลังการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
6. ตรวจสอบใบงาน

ระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม

รวม 10.30 ชั่วโมง

ตารางการฝึกอบรม



เวลา	กิจกรรม	ผู้รับผิดชอบ
วันแรก		
09.00 – 09.15	ทดสอบก่อนการอบรม	ผู้ดำเนินการ
09.15 – 10.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ - การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	วิทยากร
10.30 – 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
10.45 – 12.00	บรรยายเรื่อง - ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง - วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง	วิทยากร
12.00 – 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน	-
13.00 – 13.45	บรรยายเรื่อง - เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน	วิทยากร
13.45 – 14.30	- กิจกรรมกลุ่ม ใบบางที่ 2.3 ฝึกปฏิบัติการสร้างเกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง
14.30 – 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
14.45 – 15.15	บรรยายเรื่อง - กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	วิทยากร
15.15 – 16.00	- กิจกรรมกลุ่ม ใบบางที่ 2.4 ฝึกปฏิบัติการออกแบบการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง

วันที่สอง		
09.00 – 10.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)	วิทยากร
10.30 – 10.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
10.45 – 11.15	กิจกรรมเดี่ยว ใบงานที่ 3.1 ฝึกปฏิบัติการวิเคราะห์ระดับความสามารถในปัจจุบัน	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง
11.15 – 12.00	กิจกรรมเดี่ยว ใบงานที่ 3.2 ฝึกปฏิบัติการกำหนดแนวทางการศึกษาและการวางแผนการจัดการศึกษา	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง
12.00 – 13.00	พักรับประทานอาหารกลางวัน	-
13.00 – 13.30	บรรยายเรื่อง - ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)	วิทยากร
13.30 -14.30	กิจกรรมเดี่ยว ใบงานที่ 4.1 ฝึกปฏิบัติการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)	
14.30 – 14.45	พักรับประทานอาหารว่าง	-
14.45 – 15.45	กิจกรรมเดี่ยว ใบงานที่ 4.2 ฝึกปฏิบัติการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้	วิทยากร และ ทีมงานพี่เลี้ยง
15.45 – 16.00	ทดสอบหลังการอบรม	ผู้ดำเนินการ

แผนการฝึกอบรม

หลักสูตรการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูด้านการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย แผนการฝึกอบรม 4 หน่วย คือ

หน่วยที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

หน่วยที่ 2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง

หน่วยที่ 3 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP)

หน่วยที่ 4 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)





แผนการฝึกอบรมหน่วยที่ 1

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้



แผนการฝึกอบรมหน่วยที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

กิจกรรมที่ 1.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นเด็กที่มีความบกพร่องหรือความผิดปกติเกี่ยวกับกระบวนการทำงานของสมองบางส่วนทำให้เกิดความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้เฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือการอ่านการเขียนการคิดคำนวณซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ

วัตถุประสงค์

เพื่อให้ผู้เข้าอบรมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สาเหตุของความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประเภทและลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ขอบข่ายเนื้อหา

ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ดังนี้

1. ความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. สาเหตุของความบกพร่องทางการเรียนรู้
3. ประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้
4. ลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

แนวทางการจัดกิจกรรม

1. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สาเหตุของความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประเภทและลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้เอกสารประกอบการบรรยายและไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point

2. ผู้เข้ารับการอบรมศึกษาใบความรู้ที่ 1.1 เรื่องความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แล้วร่วมกันอภิปราย เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนในกลุ่ม ในหัวข้อ “เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เรารวมในชั้นเรียนของเรา” ตามประเด็นในใบงานที่ 1.1

เวลา

ทฤษฎี จำนวน 0.50 ชั่วโมง ปฏิบัติ จำนวน - ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 0.50 ชั่วโมง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

1. ใบความรู้ที่ 1.1 เรื่องความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. ใบงานที่ 1.1
3. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point หน่วยที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

การวัดและประเมินผล

สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม



สาระสำคัญ

การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นขั้นตอนที่จะนำไปสู่การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เพื่อจัดกระบวนการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

วัตถุประสงค์

เพื่อให้ผู้เข้าอบรมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ขอบข่ายเนื้อหา

การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

แนวทางการจัดกิจกรรม

1. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับการคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้เอกสารประกอบการบรรยายและไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point
2. ผู้เข้ารับการอบรมศึกษาใบความรู้ที่ 1.2 เรื่องการคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แล้วร่วมกันอภิปราย เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนในกลุ่ม ในหัวข้อ “การคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้” ตามประเด็นในใบงานที่ 1.2

เวลา

ทฤษฎี จำนวน 0.25 ชั่วโมง ปฏิบัติ จำนวน - ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 0.25 ชั่วโมง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

1. ใบความรู้ที่ 1.2 เรื่องการคัดกรองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. ใบงานที่ 1.2
3. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point หน่วยที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

การวัดและประเมินผล

สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม





แผนการฝึกอบรมหน่วยที่ 2

การวัดและประเมินตามสภาพจริง



สาระสำคัญ

การวัดและประเมินตามสภาพจริง เป็นการวัดความรู้ความสามารถของผู้เรียนในสภาพที่สอดคล้องกับชีวิตจริง โดยการประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะการคิดที่ซับซ้อนมากกว่าที่จะถามความสามารถขั้นต้นหรือความสามารถย่อย ๆ เป็นการวัดผู้เรียนโดยรวม ทั้งด้านความคิด เจตคติ และการกระทำ

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริง
ปรัชญาพื้นฐานของการวัดและประเมินตามสภาพจริง แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง ขั้นตอนการวัดและประเมินตามสภาพจริง และแนวทางการนำเทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงไปใช้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ขอบข่ายเนื้อหา

ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง ดังนี้

1. ความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริง
2. ปรัชญาพื้นฐานของการวัดและประเมินตามสภาพจริง
3. แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment)
4. ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง
5. แนวทางการนำเทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงไปใช้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

แนวทางการจัดกิจกรรม

1. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับความหมายของการวัดและประเมินตามสภาพจริง ปรัชญาพื้นฐานของการวัดและประเมินตามสภาพจริง แนวคิดหลักการเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง (Authentic assessment) ลักษณะสำคัญของการวัดและประเมินตามสภาพจริง และแนวทางการนำเทคนิคการวัดและประเมินตามสภาพจริงไปใช้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้เอกสารประกอบการบรรยายและไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point

2. ผู้เข้ารับการอบรมศึกษาใบความรู้ที่ 2.1 เรื่องความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง แล้วร่วมกันอภิปราย เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนในกลุ่ม ในหัวข้อ “การวัดและประเมินตามสภาพจริง” ตามประเด็นในใบงานที่ 2.1

เวลา

ทฤษฎี จำนวน 0.45 ชั่วโมง ปฏิบัติ จำนวน - ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 0.45 ชั่วโมง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

1. ใบความรู้ที่ 2.1 เรื่อง ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการวัดและประเมินตามสภาพจริง
2. ใบงานที่ 2.1
3. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point หน่วยที่ 2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง

การวัดและประเมินผล

1. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม
2. ตรวจใบงาน





สาระสำคัญ

การจัดการเรียนการสอนและการวัดและประเมินตามสภาพจริง ซึ่งเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง เน้นการลงมือปฏิบัติ พัฒนาการ ทำงานร่วมกัน และสอดคล้องกับเหตุการณ์ในชีวิตจริงนั้น จำเป็นต้องเลือกใช้วิธีการและเครื่องมือวัดผลที่เหมาะสมสอดคล้องกับจุดประสงค์และกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อให้สามารถประเมินความสามารถของนักเรียนได้อย่างถูกต้องตามสภาพที่แท้จริง

วัตถุประสงค์

เพื่อให้ผู้เข้าอบรมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง

ขอบข่ายเนื้อหา

วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง

แนวทางการจัดกิจกรรม

1. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง โดยใช้เอกสารประกอบการบรรยายและไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point
2. ผู้เข้ารับการอบรมศึกษาใบความรู้ที่ 2.2 เรื่องวิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง แล้วร่วมกันอภิปราย เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนในกลุ่ม ตามประเด็นในใบงานที่ 2.2

เวลา

ทฤษฎี จำนวน 0.30 ชั่วโมง ปฏิบัติ จำนวน - ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 0.30 ชั่วโมง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

1. ใบความรู้ที่ 2.2 เรื่อง วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดและประเมินตามสภาพจริง
2. ใบงานที่ 2.2
3. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point หน่วยที่ 2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง

การวัดและประเมินผล

1. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม
2. ตรวจใบงาน



สาระสำคัญ

เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric) เป็นตัวบ่งชี้ความสามารถในการปฏิบัติงานตามภาระงานของผู้เรียนว่าทำได้ครบถ้วนของขั้นตอนการปฏิบัติงานที่ดีหรือไม่หรือกล่าวอีกอย่างหนึ่งว่า Rubric เป็นเครื่องมือให้คะแนนชนิดหนึ่ง ที่ใช้ในการประเมินการปฏิบัติงานหรือผลงานของผู้เรียน

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric)
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถสร้างเกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric) ได้

ขอบข่ายเนื้อหา

1. ความหมายของเกณฑ์การประเมิน (Rubric assessment)
2. องค์ประกอบของเกณฑ์การประเมิน
3. รูปแบบของเกณฑ์การประเมิน (Rubric)

แนวทางการจัดกิจกรรม

1. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับความหมายของเกณฑ์การประเมิน (Rubric assessment) องค์ประกอบของเกณฑ์การประเมินและรูปแบบของเกณฑ์การประเมิน (Rubric) โดยใช้เอกสารประกอบการบรรยายและไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point
2. ให้ผู้เข้ารับการอบรมแบ่งกลุ่ม ๆ ละ 3 คน ร่วมกันศึกษาใบความรู้ที่ 2.3 เรื่องเกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric) เพื่อฝึกปฏิบัติการสร้างเกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric) ตามประเด็นในใบงานที่ 2.3
3. ผู้เข้ารับการอบรมแต่ละกลุ่ม ส่งตัวแทนนำเสนอเกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric) ร่วมกันอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และให้ข้อมูลย้อนกลับ

เวลา

ทฤษฎี จำนวน 0.45 ชั่วโมง ปฏิบัติ จำนวน 0.45 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 1.30 ชั่วโมง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

1. ใบความรู้ที่ 2.3 เรื่อง เกณฑ์การประเมินหรือแนวทางการให้คะแนน (Rubric)
2. ใบงานที่ 2.3
3. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point หน่วยที่ 2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง

การวัดและประเมินผล

1. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม
2. ตรวจใบงาน



สาระสำคัญ

กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย 7 ขั้นตอน คือ 1) กำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายการเรียนรู้ 2) กำหนดขอบเขตการประเมินและผู้ประเมิน 3) กำหนดภาระงานตามสภาพจริง 4) กำหนดวิธีการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และเกณฑ์การประเมิน 5) ประเมินการปฏิบัติภาระงานตามเกณฑ์การประเมิน 6) รายงานผลการประเมิน 7) การนำผลการประเมินไปใช้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถออกแบบกระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้

ขอบข่ายเนื้อหา

กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

แนวทางการจัดกิจกรรม

1. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยใช้เอกสารประกอบการบรรยายและไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point
2. ให้ผู้เข้ารับการอบรมแบ่งกลุ่ม ๆ ละ 3 คน ร่วมกันศึกษาใบความรู้ที่ 2.4 เรื่องกระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แล้วฝึกปฏิบัติการออกแบบกระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ตามใบงานที่ 2.4
3. ผู้เข้ารับการอบรมแต่ละกลุ่มส่งตัวแทนนำเสนอผลการออกแบบกระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ร่วมกันอภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และให้ข้อมูลย้อนกลับ

เวลา

ทฤษฎี จำนวน 0.30 ชั่วโมง ปฏิบัติ จำนวน 0.45 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 1.15 ชั่วโมง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

1. ใบความรู้ที่ 2.4 เรื่อง กระบวนการวัดและประเมินตามสภาพจริงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

2. ใบงานที่ 2.4
3. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point หน่วยที่2 การวัดและประเมินตามสภาพจริง

การวัดและประเมินผล

1. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม
2. ตรวจใบงาน





แผนการฝึกอบรมหน่วยที่ 3

แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

Individualized Education Program : IEP)





สาระสำคัญ

แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) เป็นเอกสารที่จัดทำขึ้นเป็นลายลักษณ์อักษร เพื่อกำหนดรายละเอียดในการจัดการศึกษาหรือพัฒนาเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่สอดคล้องกับระดับความสามารถและสภาพความต้องการจำเป็นของเด็กรายบุคคลในแต่ละปี ตลอดจนกำหนดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อบริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามกฎหมายกระทรวง โดยความร่วมมือของบุคลากรที่เกี่ยวข้อง และได้รับความยินยอมจากพ่อแม่ผู้ปกครองหรือตัวเด็ก

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลและส่วนประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถวิเคราะห์ระดับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียนได้
3. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้

ขอบข่ายเนื้อหา

ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ดังนี้

1. ความหมายแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
2. กระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
3. ส่วนประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

แนวทางการจัดกิจกรรม

3. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับความหมายแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล กระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ส่วนประกอบของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และตัวอย่างการเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล โดยใช้เอกสารประกอบการบรรยายและไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point

4. ผู้เข้ารับการอบรมศึกษาใบความรู้ที่ 3.1 เรื่องความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และใบความรู้ที่ 3.2 ตัวอย่างการเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล แล้วฝึกปฏิบัติการประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียนที่ทำการสอน ตามใบงานที่ 3.1

5. เข้ารับการอบรมนำผลการประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียน จากใบงานที่ 3.1 มากำหนดแนวทางการศึกษาและการวางแผนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ตามใบงานที่ 3.2

เวลา

ทฤษฎี จำนวน 1.30 ชั่วโมง ปฏิบัติ จำนวน 1.15 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 2.45 ชั่วโมง

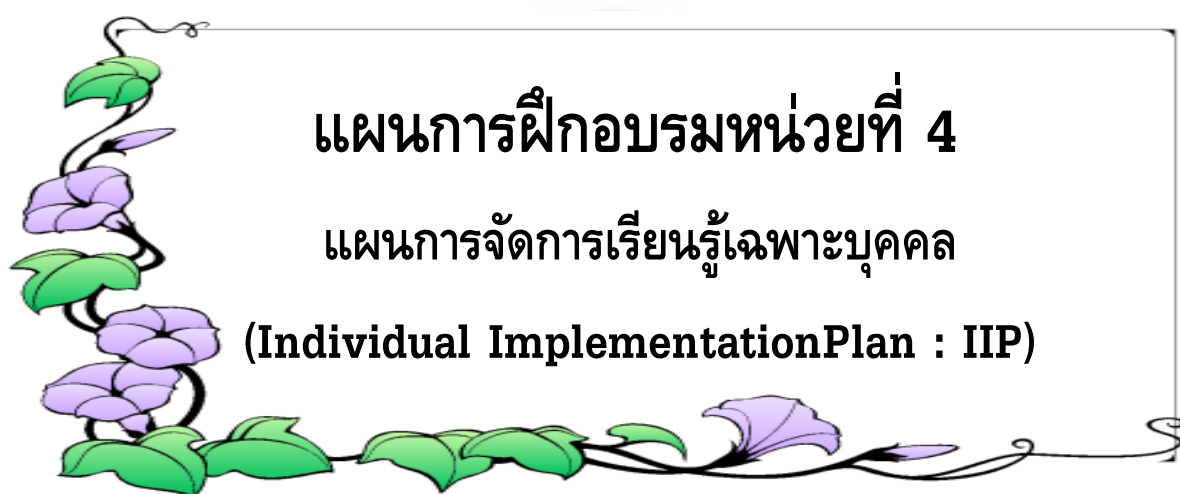
สื่อและแหล่งเรียนรู้

1. ใบความรู้ที่ 3.1 เรื่องความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
2. ใบความรู้ที่ 3.2 เรื่องตัวอย่างการเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
3. ใบงานที่ 3.1
4. ใบงานที่ 3.2
5. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point หน่วยที่ 3 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

การวัดและประเมินผล

1. สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม
2. ตรวจผลงาน

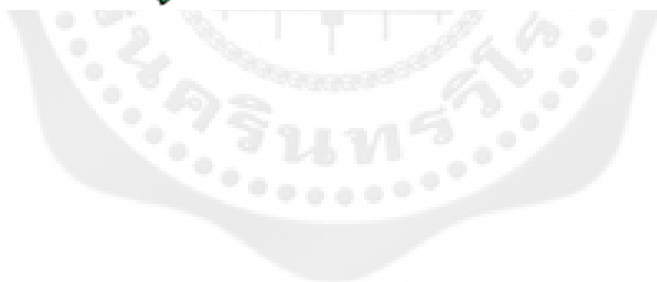




แผนการฝึกอบรมหน่วยที่ 4

แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล

(Individual Implementation Plan : IIP)





สาระสำคัญ

แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) เป็นแผนการจัดการเรียนรู้ที่จัดทำขึ้นเฉพาะบุคคลสำหรับผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์และเป้าหมายที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP)
2. เพื่อให้ผู้เข้าอบรมสามารถจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคลได้

ขอบข่ายเนื้อหา

ความรู้เกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล ดังนี้

1. ความหมายแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล
2. ส่วนประกอบของแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล
3. กระบวนการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล

แนวทางการจัดกิจกรรม

6. วิทยากรบรรยายให้ความรู้เกี่ยวกับความหมายแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) ส่วนประกอบของแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล กระบวนการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล และตัวอย่างการเขียนแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล โดยใช้เอกสารประกอบการบรรยายและไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point

7. ผู้เข้ารับการอบรมศึกษาใบความรู้ที่ 4.1 เรื่องแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล และใบความรู้ที่ 4.2 เรื่อง จาก.....แผน IEP สู.....แผน IIP เพื่อฝึกปฏิบัติจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) ในใบงานที่ 4.1 และใบงานที่ 4.2

8. ให้ผู้เข้าอบรมนำแนวทางการศึกษาและการวางแผนการจัดการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากใบงานที่ 3.2 โดยเลือกตัวชี้วัดที่นักเรียนมีความสามารถในปัจจุบันต่ำกว่าระดับชั้นที่เรียน หรือตัวชี้วัดที่เป็นจุดด้อยมาจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) จำนวน 1 แผนลงในใบงานที่ 4.1

9. ให้ผู้เข้าอบรมนำแนวทางการศึกษาและการวางแผนการจัดการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากใบงานที่ 3.2 โดยเลือกตัวชี้วัดที่มีความสามารถในปัจจุบันอยู่ในระดับชั้นที่เรียน

มาจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เช่นเดียวกับเด็กปกติ เน้นการวัดและประเมินตามสภาพจริง และมีการปรับการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับสภาพความบกพร่องจำนวน 1 แผน ลงในใบงานที่ 4.2

เวลา

ทฤษฎี จำนวน 0.30 ชั่วโมง ปฏิบัติ จำนวน 2 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 2.30 ชั่วโมง

สื่อและแหล่งเรียนรู้

1. ใบความรู้ที่ 4.1 เรื่องแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP)
2. ใบความรู้ที่ 4.2 เรื่อง จาก....แผน IEP สู่.....แผน IIP
3. ใบงานที่ 4.1
4. ใบงานที่ 4.2
5. ไฟล์ข้อมูลโปรแกรม Microsoft Power Point หน่วยที่ 4 แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล

การวัดและประเมินผล

สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม





ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล	นางบำเพ็ญ หนูกลับ
วันเดือนปีเกิด	17 กันยายน 2514
สถานที่เกิด	อำเภอเชียรใหญ่ จังหวัดนครศรีธรรมราช
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	66/20 ถนนยุทธศาสตร์ ตำบลปากแพรก อำเภอทุ่งสง จังหวัดนครศรีธรรมราช
ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน	ศึกษานิเทศก์ชำนาญการพิเศษ
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ. 2537	ครุศาสตรบัณฑิต วิชาเอกการประถมศึกษา จาก วิทยาลัยครูนครศรีธรรมราช
พ.ศ. 2540	ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาสถิติการศึกษา จาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
พ.ศ. 2560	ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ