

บทที่ 8

การประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา

การประเมินหลักสูตรมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษา เพราะเป็นกระบวนการที่ช่วยตรวจสอบคุณภาพ ความเหมาะสม และความสอดคล้องขององค์ประกอบหลักสูตร ตั้งแต่เป้าหมาย เนื้อหา วิธีสอน สื่อ ไปจนถึงผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน การประเมินที่มีระบบจะทำให้ทราบว่าหลักสูตรตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนและบริบทสังคมมากน้อยเพียงใด รวมถึงช่วยระบุจุดแข็ง จุดอ่อน และทิศทางการปรับปรุงให้เหมาะสมยิ่งขึ้น บทนี้จึงนำเสนอประเด็นสำคัญ ได้แก่ ความหมาย จุดมุ่งหมาย หลักการ แนวทางการประเมินหลักสูตร และรูปแบบการประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา พร้อมทั้งเกณฑ์การประเมินหลักสูตร เพื่อให้ผู้สอน ผู้บริหาร และผู้พัฒนาหลักสูตรสามารถใช้เป็นแนวทางวางแผน ตัดสินใจ และพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงของสังคมปัจจุบัน

8.1 ความหมายของการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตร (curriculum evaluation) เป็นกระบวนการสำคัญในระบบการจัดการศึกษา เนื่องจากช่วยควบคุมคุณภาพและส่งเสริมการพัฒนาการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับเป้าหมายทางการศึกษาในทุกระดับ ตั้งแต่ระดับชั้นเรียน โรงเรียน ไปจนถึงระดับเขตพื้นที่และระดับชาติ โดยมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อพิจารณาว่าหลักสูตรสามารถตอบสนองต่อความคาดหวังของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง และบรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้หรือไม่ (Ornstein & Hunkins, 2018) นักการศึกษาได้ให้ความหมายของการประเมินหลักสูตรไว้อย่างหลากหลาย ดังนี้

ในเชิงแนวคิด Cronbach (1970) ให้ความหมายว่า การประเมินหลักสูตรคือการรวบรวมข้อมูลและการใช้ข้อมูลเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการทางการศึกษา โดยเน้นว่าการประเมินครอบคลุมกิจกรรมทางการศึกษาทั้งหมด ไม่ว่าจะเป็นสื่อการสอน กระบวนการจัดการเรียนรู้ และประสบการณ์ที่ผู้เรียนได้รับ และต้องอาศัยข้อมูลหลายด้านเพื่อให้การตัดสินใจมีคุณภาพ (Cronbach, 1970) มุมมองนี้สะท้อนว่า การประเมินหลักสูตรไม่อาจใช้เพียงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นเกณฑ์เดียว แต่จำเป็นต้องพิจารณาตัวแปรอื่น เช่น ความเหมาะสมของเนื้อหา ความพร้อมของครู ความพึงพอใจของผู้เรียน และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจริง

ในทำนองเดียวกัน Stufflebeam et al. (1971) ให้นิยามว่า การประเมินหลักสูตรคือ กระบวนการเก็บข้อมูลเพื่อนำมาใช้ในการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีกว่าเดิม ที่เชื่อมโยงการประเมินกับการพัฒนาหลักสูตรอย่างเป็นระบบ โดยมุ่งให้ข้อมูลที่ช่วยให้ผู้กำหนดนโยบายและผู้พัฒนาหลักสูตรมีข้อมูลที่เพียงพอต่อการตัดสินใจ และ Saylor, Alexander, and Lewis (1981) มองว่าการประเมินหลักสูตรคือกระบวนการตัดสินใจคุณค่าของหลักสูตรว่าบรรลุจุดมุ่งหมายหรือไม่ เนื้อหาและกิจกรรมเหมาะสมกับผู้เรียนหรือไม่ วิธีสอนช่วยให้ผู้เรียนบรรลุผลหรือไม่ และสื่อวัสดุที่ใช้ นั้น สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายหรือไม่ ซึ่งเป็นการประเมินคุณภาพภายในของหลักสูตร แต่ไม่รวมถึง ประสิทธิภาพของการบริหารหลักสูตรในระดับสถาบัน

ด้านนักวิชาการไทย ชมพันธุ์ ฤกษ์ชกร ณ อยุธยา (2540) อธิบายว่าการประเมินหลักสูตรคือ การเก็บข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบของหลักสูตร เช่น จุดมุ่งหมาย เนื้อหา วิธีสอน สื่อ และผลการเรียนรู้ รวมถึงการบริหารหลักสูตร เพื่อประเมินว่าโดยรวมหลักสูตรบรรลุผลตามที่ตั้งไว้หรือไม่ และควรปรับปรุงอย่างไรให้ดียิ่งขึ้น กาญจมา คุณานุรัตน์ (2540) เสริมว่าการประเมินเป็นการจัดเตรียม ข้อเสนอเพื่อใช้ในการตัดสินใจในทุกๆระยะของการพัฒนาหลักสูตร ทั้งก่อนทดลองใช้ ระหว่างใช้ และหลังใช้ ขณะที่ วิชัย ประสิทธิ์วุฒิเวชช์ (2542) เห็นว่าการประเมินเป็นกระบวนการรวบรวมและ วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อนำมาเปรียบเทียบกับจุดมุ่งหมายของหลักสูตร เพื่อค้นหาความสอดคล้องหรือ ความคลาดเคลื่อน

สำหรับนักวิชาการที่มีชื่อเสียงอย่าง วิชัย วงษ์ใหญ่ (2554) ให้นิยามว่าการประเมินหลักสูตร คือการรวบรวม ศึกษา และวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณค่าของหลักสูตร ส่วนบุญชม ศรีสะอาด (2546) เน้นว่า การประเมินคือการพิจารณาองค์ประกอบของหลักสูตรว่ามีความสัมพันธ์สอดคล้องกับ มาตรฐานและความคาดหวังของการจัดการเรียนรู้เพียงใด และต้องนำผลที่ได้มาปรับปรุงหลักสูตร เพราะการพัฒนาหลักสูตรจะขาดการประเมินไม่ได้ และสุนีย์ ภูพันธ์ (2546) อธิบายว่าการประเมิน หลักสูตรเป็นกระบวนการตรวจสอบว่าหลักสูตรมีประสิทธิภาพเพียงใดเมื่อใช้งานจริง และอะไรต้อง ปรับปรุงเพื่อทำให้หลักสูตรดีขึ้น สอดคล้องกับรุจิร ภูสาระ (2551) ที่เสนอว่าการประเมิน ประกอบด้วย การวัดผล การเปรียบเทียบกับมาตรฐาน การวิเคราะห์ข้อมูล การตัดสินใจ และการใช้ ความรู้ทางวิชาชีพในการนำหลักสูตรไปใช้

ในมุมมองร่วมสมัย ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2555) ชี้ว่าการประเมินหลักสูตรคือการพิจารณา คุณค่าของหลักสูตรต่อผู้เรียน โดยเน้นว่าหลักสูตรต้องพัฒนาผู้เรียนได้จริง ขณะที่ไพฑูรย์ ลินลารัตน์

(2561) อธิบายว่าการประเมินหลักสูตรในความหมายภาษาอังกฤษเน้นคำว่า *how well?* คือมุ่งหาความดี ความเหมาะสม และคุณภาพของหลักสูตรเมื่อใช้งานจริง และ มาร์ต พัฒผล (2561) นิยามว่าการประเมินหลักสูตร คือ การตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรในลักษณะการตัดสินคุณค่า (value judgment) ประเด็นต่างๆ ว่ามีคุณภาพตามมาตรฐานที่กำหนดไว้หรือไม่เพียงใด โดยใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์และนำผลการประเมินมาปรับปรุงหลักสูตรให้มีคุณภาพมากขึ้น และ สิทธิพล อัจฉินทร์ (2563) นิยามว่าการประเมินหลักสูตร คือ การรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อพิจารณาคุณค่า จุดแข็ง จุดอ่อน และใช้เป็นข้อมูลในการตัดสินใจว่าจะคง ปรับปรุง หรือยกเลิกหลักสูตร

จากการสังเคราะห์แนวคิดของนักวิชาการทั้งในและต่างประเทศ การประเมินหลักสูตรหมายถึง กระบวนการที่เป็นระบบในการรวบรวม วิเคราะห์ และตัดสินคุณค่าของข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตร ทั้งในด้านโครงสร้าง เนื้อหา วิธีสอน สื่อ กระบวนการจัดการเรียนรู้ และผลลัพธ์ของผู้เรียน เพื่อนำข้อมูลที่ได้ไปใช้ในการตัดสินใจ ปรับปรุง หรือพัฒนาหลักสูตรให้มีความเหมาะสมและมีประสิทธิภาพสูงสุด กล่าวอีกนัยหนึ่ง การประเมินหลักสูตรคือเครื่องมือที่ช่วยตอบคำถามว่าหลักสูตรทำงานได้ดีเพียงใด ดีอย่างไร และควรปรับปรุงอย่างไรให้ตอบสนองผู้เรียนและสังคมได้ดียิ่งขึ้น

8.2 จุดมุ่งหมายของการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรเป็นกระบวนการสำคัญในระบบการพัฒนาหลักสูตรสมัยใหม่ เนื่องจากเป็นกลไกที่ช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรทั้งด้านเอกสาร การนำไปใช้ และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน กระบวนการประเมินจึงทำหน้าที่ทั้งในเชิง *ควบคุมคุณภาพ (quality control)* และ *พัฒนาคุณภาพ (quality improvement)* ซึ่งเป็นแนวคิดที่ได้รับการยอมรับทั้งในระดับสากลและระดับชาติ (Ornstein & Hunkins, 2018; Stufflebeam & Coryn, 2014) อย่างไรก็ตาม อดี จะขออธิบายแนวคิดของนักการศึกษาที่กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการประเมินหลักสูตรไว้เพื่อให้เข้าใจเป้าหมายและความสำคัญดังกล่าวด้วย ดังนี้

Tyler (1949) กล่าวว่า การประเมินมีจุดมุ่งหมายหลัก 2 ประการ คือ

- 1) เพื่อตัดสินว่าเป้าหมายของการศึกษาที่ได้กำหนดไว้ในรูปของจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมนั้น ประสบความสำเร็จหรือไม่ ส่วนใดที่ประสบความสำเร็จจะเก็บไว้ใช้ ส่วนใดที่ไม่ประสบความสำเร็จจะทำการปรับปรุงแก้ไขหรือตัดทิ้ง

2) เพื่อประเมินความก้าวหน้าทางการศึกษา ในอันที่จะช่วยให้เข้าใจปัญหาและความต้องการทางการศึกษาได้ และเพื่อใช้ข้อมูลนั้นเป็นแนวทางในการที่จะปรับปรุงนโยบายทางการศึกษาที่คนส่วนใหญ่เห็นด้วยได้

ทั้งนี้เขามิทัศนะว่า การประเมินหลักสูตรเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอนเพื่อการประเมินคุณค่าของหลักสูตร โดยตั้งจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมด้วยข้อความที่ชัดเจน เฉพาะเจาะจง โดยบ่งบอกพฤติกรรมที่ต้องการวัด รวมทั้งกำหนดเนื้อหาหรือประสบการณ์ทางการศึกษาที่จะช่วยให้ผู้เรียนบรรลุตามจุดมุ่งหมายที่ให้กำหนดไว้ เลือกวิธีการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับเนื้อหาที่วางไว้ ประเมินโดยการตัดสินจากรสัมฤทธิ์ทางการศึกษาในการประเมินหลักสูตรนั้น (Tyler, 1949)

Taba (1962) กล่าวว่า การประเมินหลักสูตรมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษากระบวนการต่าง ๆ ที่สอดคล้องหรือขัดแย้งกับวัตถุประสงค์ของการศึกษา การประเมินดังกล่าวจะครอบคลุมเนื้อหาทั้งหมดของหลักสูตรและกระบวนการต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ จุดประสงค์ ขอบเขตของเนื้อหาสาระ คุณภาพของผู้บริหารและผู้ใช้หลักสูตร สมรรถภาพของผู้เรียน ความสัมพันธ์ของวิชาต่าง ๆ การใช้สื่อและวัสดุการสอน เป็นต้น

Cronbach (1970) กล่าวว่า การประเมินหลักสูตรมีจุดมุ่งหมาย ดังนี้

1) เพื่อการปรับปรุงหลักสูตรรายวิชา การพิจารณาตัดสินสื่อการเรียนการสอน หรือวิธีการสอนใดที่ให้ผลเป็นที่น่าพอใจ หรือสิ่งเหล่านั้นต้องการที่จะปรับปรุงส่วนใด

2) เพื่อการตัดสินเกี่ยวกับตัวบุคคล โดยเฉพาะผู้เรียน เป็นการค้นหาหรือการสำรวจความต้องการของผู้เรียน เพื่อนำมาใช้ในการวางแผนเกี่ยวกับการเรียนของนักเรียน หรือเพื่อการคัดเลือกและการจัดกลุ่มนักเรียนในการเรียนการสอน ตลอดจนการให้ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับความก้าวหน้าและข้อบกพร่องของนักเรียนในเรื่องการเรียนการสอนเหล่านี้ เป็นต้น

3) เพื่อการตัดสินเกี่ยวกับระบบการบริหาร เป็นการพิจารณาว่าระบบการของโรงเรียนที่เป็นนั้นดีหรือไม่ อย่างไร ครูแต่ละคนมีคุณภาพหรือประสิทธิภาพหรือไม่

Stufflebeam (1973) กล่าวว่า การประเมินหลักสูตรมีจุดมุ่งหมาย 3 ประการ ดังนี้

1) เพื่อศึกษาคุณค่าของหลักสูตรนั้น โดยดูว่าหลักสูตรที่จัดขึ้นสามารถมองตามวัตถุประสงค์ที่หลักสูตรนั้นต้องการหรือไม่

2) เพื่อตัดสินใจว่า การวางเค้าโครงและรูปแบบหลักสูตร ตลอดจนการบริหารถามและการสอนตามหลักสูตร เป็นไปในทางที่ถูกต้องแล้วหรือไม่

3) เพื่อวัดผลดูว่าผลผลิต คือ ผู้เรียนนั้นเป็นอย่างไร

Mcneil (1981) กล่าวว่า การประเมินหลักสูตรมีจุดมุ่งหมายเพื่อใช้เป็นเครื่องมือประกอบการตัดสินใจที่จะเลือกหลักสูตร เพื่อนักพัฒนาหลักสูตรจะได้รู้ว่า ควรจะปรับปรุงตรงไหนและอย่างไร และเพื่อที่จะให้ครูใช้หาคำตอบเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2554) กล่าวว่า จุดมุ่งหมายของการประเมินหลักสูตรไว้ดังนี้

1) เพื่อตรวจสอบว่าเอกสารหลักสูตร ได้แก่ หลักการ จุดหมาย โครงสร้าง เนื้อหา การจัดการเรียนการสอน สื่อ การวัดและประเมินผล มีความสอดคล้องกันหรือไม่ ซึ่งการประเมินในลักษณะนี้ส่วนมากจะดำเนินการก่อนการนำหลักสูตรไปปฏิบัติ โดยทั่วไปจะมีการแต่งตั้งคณะกรรมการประเมินทำหน้าที่พิจารณาคุณภาพของเอกสารหลักสูตร แนวทางการดำเนินการตรวจสอบมีหลายวิธีการ เช่น การส่งเอกสารหลักสูตรให้ผู้เชี่ยวชาญแต่ละคนพิจารณา แล้วนำข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญมาปรับปรุงแก้ไข การดำเนินการประชุมสนทนากลุ่ม (focus group) ตลอดจนการนำเสนอหลักสูตรในที่ประชุมคณะกรรมการพิจารณาหลักสูตร เป็นต้น

2) เพื่อตรวจสอบว่าการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ หรือประเมินว่ากระบวนการใช้หลักสูตรมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับหลักการและวัตถุประสงค์ของหลักสูตรหรือไม่ การประเมินในส่วนนี้มุ่งเน้นการประเมินการเรียนการสอนการบริหารงานวิชาการ การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ มีลักษณะเป็นการประเมินเพื่อปรับปรุงและพัฒนา (evaluation for improvement) ใช้วิธีการประเมินเชิงคุณภาพ (qualitative approach) เป็นหลัก เช่น การสัมภาษณ์ การซักถาม การสังเกต พฤติกรรม การประเมินจากผลการปฏิบัติงานของผู้เรียน เป็นต้น ส่วนกลุ่มเป้าหมายที่จะให้ข้อมูลคือ บุคคลที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรโดยตรง เช่น ผู้บริหาร ผู้สอน ผู้เรียน ผู้ปกครอง ชุมชน นักการ ภารโรง เป็นต้น

3) เพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนมีคุณภาพตรงตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตรหรือไม่ เป็นแนวคิดการประเมินที่ยึดจุดมุ่งหมายหรือวัตถุประสงค์ของหลักสูตร (goal - based evaluation) เป็นหลัก โดยกระบวนการประเมินจะมีความเป็นทางการมากกว่าการประเมินระหว่างการนำหลักสูตรไปปฏิบัติ ซึ่งจะมีการวางแผนการประเมินอย่างเป็นระบบ มีเครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลที่ผ่านมากระบวนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเป็นอย่างดี มีเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจน การประเมินส่วนนี้จะดำเนินการเมื่อสิ้นสุดภาคการศึกษาหรือสิ้นปีการศึกษา อย่างไรก็ตาม การประเมินว่าผู้เรียนมีคุณภาพตรงตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตรมีข้อพึงระวังคือ ความลำเอียงของวัตถุประสงค์ของหลักสูตรที่ถูกกำหนดไว้

ในบริบทของสังคมที่ผ่านไปแล้วตั้งแต่หลักสูตรเริ่มต้นการพัฒนา เพราะสังคมมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว การที่ผู้เรียนมีคุณภาพตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ต้องตระหนักอยู่เสมอว่าเป็นวัตถุประสงค์ของหลักสูตรที่ถูกเขียนขึ้นในอดีต ซึ่งอาจไม่สอดคล้องกับปัจจุบัน แต่ถ้าหากวัตถุประสงค์ของหลักสูตรยังมีความทันสมัยอยู่จริงจะมั่นใจได้ว่าผู้เรียนมีคุณภาพอย่างแท้จริง

4) เพื่อตรวจสอบว่าหลักสูตรสามารถตอบสนองความต้องการของผู้เรียนและสังคมได้หรือไม่เพียงใด เนื่องจากหลักสูตรที่ดีจะต้องมีลักษณะสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน เช่น เด็กยุคใหม่ชอบการเรียนรู้จากสื่อและเทคโนโลยี ชอบการปฏิบัติจริงมากกว่าการฟังบรรยาย ชอบแสดงความคิดเห็นและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ มากกว่าการรับฟังคำสั่งจากผู้สอน เป็นต้น นอกจากนี้ยังต้องสามารถผลิตผู้สำเร็จการศึกษาที่มีความรู้ ความสามารถ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามความต้องการของสังคมอีกด้วย เช่น ขณะนี้สังคมโลกเป็นสังคมธุรกิจ ต้องการคนที่มีความรู้ ความสามารถ มีศักยภาพในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารโดยเฉพาะภาษาอังกฤษและที่สำคัญ คือ ความเป็นพลเมืองตื่นรู้ (active citizen) และความคิดสร้างสรรค์

โดยสรุป การประเมินหลักสูตรมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถตัดสินใจตัดสินคุณค่าของหลักสูตร ตรวจสอบความสอดคล้องของส่วนประกอบหลักสูตร วิเคราะห์ประสิทธิภาพของการนำหลักสูตรไปใช้ และสำรวจว่าผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนตอบสนองต่อวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและความต้องการของสังคมหรือไม่ กล่าวได้ว่า แก่นสำคัญของการประเมินหลักสูตร คือ การใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์เพื่อพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่องและสนับสนุนการตัดสินใจเชิงนโยบายและการปฏิบัติให้มีคุณภาพสูงสุด

8.3 หลักการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรให้มีประสิทธิภาพจำเป็นต้องยึดหลักการสำคัญหลายประการ ซึ่งช่วยให้กระบวนการประเมินมีความเที่ยงตรง น่าเชื่อถือ และสามารถนำผลการประเมินไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรอย่างแท้จริง หลักการสำคัญประกอบด้วยดังนี้

1) ยึดวัตถุประสงค์เป็นแกน

การประเมินจะมีความหมายก็ต่อเมื่อสามารถสะท้อนระดับการบรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตรได้อย่างแท้จริง แนวคิดของ Tyler (1949) ระบุว่า การประเมินต้องเริ่มจากการนิยามสิ่งที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุ และออกแบบเกณฑ์การวัดที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ดังกล่าว การประเมิน

ที่ดีจึงไม่ใช้การเก็บข้อมูลตามอำเภอใจ แต่ต้องผูกโยงผลการเรียนรู้เข้ากับเป้าหมายเชิงพฤติกรรมที่หลักสูตรกำหนด การยึดวัตถุประสงค์เป็นศูนย์กลางยังช่วยลดความคลาดเคลื่อนในการวัด และทำให้ผลการประเมินตอบโจทย์การตัดสินใจคุณค่าของหลักสูตรได้ชัดเจนมากขึ้น

2) ใช้ข้อมูลหลายมิติและหลายวิธี

การประเมินหลักสูตรต้องไม่จำกัดอยู่เพียงข้อมูลเชิงปริมาณหรือแบบทดสอบมาตรฐาน แต่ต้องผสมผสานข้อมูลหลายชนิด เช่น ผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน พฤติกรรมการเรียนรู้ ภาพสะท้อนจากผู้สอน บริบทการเรียนรู้ และคุณภาพการจัดกิจกรรม การพึ่งพาแหล่งข้อมูลเดียวอาจทำให้เกิดอคติและไม่สามารถสะท้อนคุณค่าของหลักสูตรได้ครบถ้วน แนวคิดของ Cronbach (1970) ชื่อว่า *evaluation is a process of information construction* ซึ่งหมายถึงการประเมินเป็นการสร้างองค์ความรู้จากข้อมูลหลายชุด และข้อมูลเหล่านั้นต้องถูกตรวจสอบคุณภาพ การใช้ข้อมูลหลายแหล่งจึงเป็นโครงสร้างที่ทำให้ผลประเมินมีความเที่ยงตรง (validity) และความเชื่อมั่น (reliability) ที่สูงขึ้น

3) การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง

หลักสูตรเป็นระบบสังคม (social system) ที่เกี่ยวข้องกับผู้คนหลายกลุ่ม เช่น ผู้เรียน ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และชุมชน การประเมินที่ดีต้องสะท้อนประสบการณ์ ความต้องการ และความคาดหวังของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเหล่านี้ Stake (1975) เสนอแนวคิด *Responsive evaluation* ที่ชื่อว่าการประเมินควรตอบสนองต่อข้อกังวลของผู้เกี่ยวข้องมากกว่าการยึดแบบวัดที่ตายตัว การมีส่วนร่วมทำให้การประเมิน *มีเสียง* ของผู้ใช้หลักสูตร และสร้างข้อมูลเชิงคุณภาพที่สะท้อนความเป็นจริงมากขึ้น หลักการนี้ช่วยให้ผู้ประเมินเข้าใจความหมายของหลักสูตรในบริบทการใช้งานจริง ไม่ใช่เพียงบนเอกสารหรือผลสอบของผู้เรียนเท่านั้น

4) ประเมินเพื่อการตัดสินใจ

การประเมินหลักสูตรมีเป้าหมายสูงสุดเพื่อสนับสนุนการตัดสินใจ ไม่ว่าจะเป็นการคงหลักสูตร ปรับปรุงบางส่วน หรือพัฒนาใหม่ทั้งหมด ดังเช่น Stufflebeam ผู้พัฒนาโมเดล CIPP ระบุชัดเจนว่า *the purpose of evaluation is to improve, not to prove* การเก็บข้อมูลจึงต้องตอบคำถามต่อการตัดสินใจใน 4 มิติ ได้แก่ บริบท (context) ปัจจัยนำเข้า (input) กระบวนการ (process) และ ผลผลิต (product) (Stufflebeam et al., 1971) ดังนั้น การประเมินไม่ใช่กิจกรรมเชิงพิธีกรรม แต่เป็นเครื่องมือเชิงยุทธศาสตร์ที่ช่วยให้ผู้บริหารเชิงนโยบายและผู้พัฒนาหลักสูตรมีฐานข้อมูลที่แม่นยำ ประกอบการวางแผนและกำหนดทิศทางอนาคตของหลักสูตร

5) ยึดมั่นในจริยธรรมและความเป็นธรรม

การประเมินหลักสูตรต้องคำนึงถึงจริยธรรมในทุกขั้นตอน เช่น ความสมัครใจของผู้ให้ข้อมูล การปกปิดข้อมูลส่วนบุคคล การรายงานผลอย่างซื่อสัตย์ และการหลีกเลี่ยงอคติในการตีความผลการประเมิน Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011) ได้กำหนดมาตรฐานด้านจริยธรรมไว้อย่างชัดเจนว่า การประเมินต้องคำนึงถึงผลกระทบต่อผู้เรียนและผู้เกี่ยวข้อง เพื่อให้ผลการประเมินมีความน่าเชื่อถือและสามารถใช้อ้างอิงได้ในระดับวิชาการ การขาดจริยธรรมอาจทำให้ข้อมูลคลาดเคลื่อนและกระทบต่อการตัดสินใจในระดับนโยบาย

6) ประเมินต่อเนื่องตามวงจรหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรที่ดีต้องเป็นกระบวนการต่อเนื่อง ไม่ใช่การดำเนินงานแบบครั้งเดียวจบ แต่ต้องครอบคลุมสามระยะ ได้แก่ ก่อนใช้ ระหว่างใช้ และหลังการใช้หลักสูตร การประเมินอย่างต่อเนื่องทำให้สามารถตรวจพบปัญหาเชิงระบบได้ทันทีและนำไปสู่การปรับปรุงแบบทันเวลา Posner (2004) ย้ำว่าการประเมินคือส่วนหนึ่งของวงจรการพัฒนาหลักสูตร (curriculum cycle) การดำเนินการแบบต่อเนื่องจึงทำให้หลักสูตรมีความยืดหยุ่นและสามารถตอบสนองต่อสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในยุคปัจจุบัน

สรุปได้ว่า หลักการในการประเมินหลักสูตร ประกอบด้วย การยึดวัตถุประสงค์เป็นแกนกลาง การใช้ข้อมูลหลายมิติ การเปิดพื้นที่ให้ผู้เกี่ยวข้องมีส่วนร่วม การใช้ผลเพื่อการตัดสินใจเชิงพัฒนา การยึดมั่นจริยธรรม และการประเมินอย่างต่อเนื่อง หลักการเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่าการประเมินหลักสูตรไม่ใช่เพียงการวัดผลผลิตของการเรียนรู้ แต่เป็นการวิเคราะห์เชิงลึกที่มีเป้าหมายเพื่อยกระดับคุณภาพหลักสูตรในลักษณะองค์รวม การยึดหลักการดังกล่าวทำให้การประเมินมีพลังในการขับเคลื่อนการพัฒนาหลักสูตรให้ตอบสนองผู้เรียนและสังคมได้

8.4 แนวทางการประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2554) กล่าวว่า การประเมินหลักสูตร คือ กระบวนการเก็บรวบรวมและศึกษาข้อมูล รวมถึงการวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อตรวจสอบหลักสูตร และตัดสินใจว่าหลักสูตรมีคุณค่าบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ การประเมินหลักสูตรเป็นขั้นตอนที่สำคัญในการพัฒนาหลักสูตร ข้อบกพร่อง หรือความผิดพลาด อาจจะเนื่องมาจากสาเหตุและปัจจัยต่าง ๆ เช่น การออกแบบหลักสูตรอาจจะไม่เหมาะสมกับความต้องการของบุคคลและสังคม เป็นต้น ถ้าไม่มีการประเมิน

หลักสูตรก่อนการนำหลักสูตรไปใช้ อาจจะเป็นภาระที่ย่างยากมากสำหรับผู้เรียน ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตร ดังนั้น การประเมินหลักสูตรจึงต้องมีการประเมินเป็นระยะ ๆ เพื่อที่จะลดปัญหาที่อาจจะเกิดขึ้นเมื่อใช้หลักสูตรจริง การประเมินหลักสูตรแบ่งเป็น 3 ระยะ คือ ระยะแรก ได้แก่ การประเมินหลักสูตรก่อนการนำหลักสูตรไปใช้ ระยะที่ 2 คือ การประเมินหลักสูตรระหว่างการดำเนินการใช้หลักสูตร และระยะที่ 3 คือ การประเมินหลักสูตรภายหลังการใช้หลักสูตรครบกระบวนการ โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

8.4.1 การประเมินก่อนนำหลักสูตรไปใช้

เมื่อการพัฒนาหลักสูตรฉบับร่างเสร็จเรียบร้อยแล้ว ก่อนจะนำหลักสูตรไปใช้จริง จะต้องมีการประเมินเพื่อตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรฉบับร่าง รวมทั้งองค์ประกอบอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง การประเมินหลักสูตรในระยะนี้จะต้องกระทำอย่างรอบคอบและมีระบบที่ชัดเจน เพราะผลการประเมินจะถูกนำมาปรับปรุงหลักสูตรให้ได้ตรงประเด็น ซึ่ง วิชัย วงษ์ใหญ่ (2554) อธิบายว่าการประเมินหลักสูตรระยะนี้มีขั้นตอนดังนี้

1) การกำหนดจุดมุ่งหมายการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรระยะนี้มีจุดมุ่งหมายของการประเมิน ได้แก่ ประเมินเอกสารหลักสูตร ระบบการบริหารจัดการทรัพยากร หรือสิ่งอำนวยความสะดวกต่อการใช้หลักสูตร ผลผลิตหลักสูตร และคุณค่าของหลักสูตร มีรายละเอียดดังนี้

1.1) การประเมินเอกสารหลักสูตร เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโครงสร้างหลักสูตร และคุณภาพของเอกสาร สามารถชี้แนวไปสู่การจัดการเรียนการสอนได้มากน้อยเพียงใด

1.2) ระบบการบริหารจัดการ เพื่อศึกษาความเป็นไปได้ ของกระบวนการใช้หลักสูตร รวมทั้งการนิเทศกำกับดูแล

1.3) ทรัพยากร เพื่อศึกษาความพร้อมเกี่ยวกับบุคลากร งบประมาณ สถานที่ และวัสดุหลักสูตร (curriculum materials) อื่นที่เอื้อต่อการใช้หลักสูตร ให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนด

1.4) ผลผลิตของหลักสูตร เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตรที่กำหนดไว้หรือไม่

1.5) คุณค่าของหลักสูตร เพื่อศึกษาภาพรวมของการใช้หลักสูตรทั้งหมด รวมทั้งความคิดเห็นของผู้เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตรในชุมชนและสังคม การประเมินหลักสูตรระยะนี้จะมีคุณค่าก็ต่อเมื่อ ผลการประเมินมีผลต่อการปฏิบัติจริง หรือนำหลักสูตรไปใช้อย่างกว้างขวาง

2) การวางแผนดำเนินการ

การวางแผนดำเนินการ เป็นสิ่งจำเป็นที่จะต้องนำจุดมุ่งหมายของการประเมินแต่ละเรื่องมาวางแผนกำหนดขอบข่ายการประเมินให้ชัดเจน ใครจะเป็นผู้รับผิดชอบการประเมิน การเก็บข้อมูลจะเก็บจากอะไรบ้าง ลักษณะของข้อมูลเชิงปริมาณกับเชิงคุณภาพ มีสัดส่วนเท่าไร แหล่งข้อมูล และผู้ให้ข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และการเสนอรายงานผลการประเมินจะกำหนดช่วงระยะเวลาใด การวางแผนการประเมินหลักสูตรก่อนการนำไปใช้จะต้องเสนอภาพรวมให้ชัดเจน

2.1) การวางแผนการประเมินเอกสารหลักสูตร จะมุ่งเน้นการประเมินส่วนใดจากจุดมุ่งหมายการประเมิน เช่น คณะกรรมการพัฒนาหลักสูตรได้ใช้ข้อมูลจากผลการประเมินความต้องการของผู้เรียนและชุมชน เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ความคิดเห็นของนักวิชาการได้นำมาเขียนหลักสูตรมากน้อยเพียงใด การวิเคราะห์ความสอดคล้องของหลักสูตรด้านองค์ประกอบหลักสูตร ได้แก่ ปรัชญาหลักสูตร วัตถุประสงค์ สาระหรือเนื้อหา ทรัพยากร กิจกรรมและประสบการณ์การเรียน รวมทั้งการประเมินผล วิธีการประเมินเอกสารหลักสูตร จะใช้วิธีการประเมินแบบใด ใครเป็นผู้ให้ข้อมูล และแหล่งข้อมูลอื่น ๆ จะเก็บรวบรวมอย่างไร รวมทั้งงบประมาณ ใครจะเป็นผู้รับผิดชอบในส่วนนี้

2.2) การวางแผนการประเมินระบบการบริหารและการจัดการ รวมทั้งนิเทศ กำกับดูแลควรศึกษาจากจุดมุ่งหมาย และขอบข่ายการประเมินมุ่งเน้นส่วนใด เพื่อจะได้วางแผนการประเมินได้ถูกต้องครอบคลุม เช่น ระบบการบริหารจัดการหลักสูตร ใช้อำนาจต่อการจัดระบบการเรียนการสอน ผลของการฝึกอบรมผู้สอน สามารถทำการสอนหลักสูตรฉบับทดลองนี้เป็นอย่างไร วิธีการนิเทศกำกับดูแล ช่วยให้ผู้สอนและการใช้หลักสูตรราบรื่นมากน้อยเพียงใด ด้านกระบวนการเรียนการสอน ผู้สอนสามารถจัดลำดับขั้นตอนของการสอนได้ตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ขั้นตอนของการเรียน การสอนดำเนินไปโดยราบรื่น ผู้เรียนเรียนได้ตามลำดับขั้นตอนด้วยความสนใจ การประเมินผลการเรียนการสอนตรงกับจุดประสงค์การเรียน การประเมินหลักสูตรในขั้นนี้ มีวิธีการและเครื่องมืออะไรบ้าง จะต้องระบุให้ชัดเจน

2.3) การวางแผนการประเมินทรัพยากร เพื่อศึกษาความพร้อมของทรัพยากร บุคลากร งบประมาณ วัสดุหลักสูตร สถานที่ การวางแผนการประเมินส่วนนี้ ควรจะประเมินก่อนการ ทดลองการใช้หลักสูตร และขณะทดลองใช้หลักสูตร เพื่อดูประสิทธิภาพของทรัพยากรในด้านต่าง ๆ การประเมินส่วนนี้ลักษณะของการประเมินจะใช้วิธีการสังเกต การสัมภาษณ์ จะได้ข้อมูลที่เป็น คุณภาพกว่าการใช้ข้อมูลเชิงปริมาณอย่างเดียว การประเมินวัสดุหลักสูตรที่นำมาใช้มีความสอดคล้อง กับหลักสูตรจริงหรือไม่ ช่วยให้การใช้หลักสูตรดำเนินไปโดยเรียบร้อยและราบรื่นเกิดประโยชน์กับ ผู้เรียนมากน้อยเพียงใด มีความประหยัดคุ้มค่ากับการออกแบบและจัดทำวัสดุหลักสูตรเหมาะสม หรือไม่

2.4) การวางแผนการประเมินผลผลิตหลักสูตร การวางแผนการประเมิน การเก็บ รวบรวมข้อมูล ส่วนนี้จะใช้วิธีการอย่างไร ใครบ้างจะเป็นผู้ให้ข้อมูล ระยะเวลาในการเก็บรวบรวม ข้อมูล กำหนดผู้รับผิดชอบ และเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินใจ ว่าผลผลิตของหลักสูตรบรรลุตาม วัตถุประสงค์ของหลักสูตรหรือไม่อย่างไร

3) การทดลองใช้หลักสูตรฉบับร่าง

การออกแบบทดลองใช้หลักสูตรฉบับร่างจะต้องจัดให้คล้ายกับสถานการณ์ใช้หลักสูตร จริง แต่ขนาดของกลุ่มทดลองจะเล็กและเป็นตัวแทนของกลุ่มประชากรที่จะใช้หลักสูตรได้จริง นอกจากนั้น การทดลองการใช้หลักสูตรฉบับร่างจะสอดคล้องกับการวางแผนการประเมินหลักสูตร ด้านระบบบริหารจัดการและการนิเทศกำกับดูแล รวมทั้งทรัพยากรที่เอื้ออำนวยต่อการใช้หลักสูตร

4) การประเมินผลจากการทดลองใช้

การนำผลมาวิเคราะห์เพื่อปรับปรุงหลักสูตรก่อนนำไปใช้จริง การเก็บรวบรวมข้อมูล จากผลการประเมินการทดลอง การใช้หลักสูตรควรจัดทำเป็นระบบ จัดทำหน่วยหรือกรอบในการ วิเคราะห์ข้อมูลด้านปริมาณและคุณภาพ การดำเนินการขั้นนี้จะต้องกระทำอย่างระมัดระวัง เพื่อความ ชัดเจนและความถูกต้องในการวิเคราะห์ ผลการวิเคราะห์จะเป็นเครื่องชี้นำไปสู่การปรับปรุงแต่ละ ส่วนจากการประเมินแต่ละจุด ดังนั้นเมื่อทดลองเสร็จเรียบร้อยแล้ว คณะกรรมการประเมินหลักสูตร จะต้องมีความละเอียดรอบคอบต่อผลการวิเคราะห์ข้อมูล และนำไปปรับปรุงหลักสูตรทั้งระบบ หรือ แม้แต่ขณะที่ดำเนินการทดลองใช้ ถ้ามีข้อมูลและหลักฐานที่จำเป็นและชัดเจนที่จะต้องปรับปรุงโดย เร่งด่วน ก็สามารถดำเนินการได้โดยไม่ต้องรอให้สิ้นสุดการทดลองแล้วจึงค่อยมาปรับปรุง เหตุผลคือ เพื่อประโยชน์ต่อผู้เรียนจะได้ประโยชน์เท่าเทียมกับผู้เรียนที่เรียนหลักสูตรอื่น

8.4.2 การประเมินระหว่างการใช้หลักสูตร

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2554) กล่าวว่า การประเมินหลักสูตรระหว่างการทำดำเนินการใช้หลักสูตร หมายถึง การทำให้กระบวนการใช้หลักสูตรกระจ่าง ทั้งในด้านระบบบริหารจัดการและการจัดการหลักสูตร การนิเทศกำกับดูแลกระบวนการจัดการเรียนการสอน เพราะการใช้หลักสูตรในระยะนี้จะใช้ในภาพกว้างมีกลุ่มเป้าหมาย สถานที่ และสภาพแวดล้อมที่แตกต่างกัน การประเมินหลักสูตรระยะนี้จะได้ข้อมูลที่กว้างและลึกเพื่อใช้ในการตัดสินใจคุณค่าของหลักสูตรได้ประการหนึ่ง การประเมินการเรียนการสอนจะรวมอยู่ในส่วนนี้ของการประเมินหลักสูตรด้วย

สิ่งที่ประเมินในเรื่องเกี่ยวกับระบบการบริหารจัดการหลักสูตร ได้แก่ การวางแผนการใช้หลักสูตร การเตรียมความพร้อมของบุคลากรก่อนการใช้หลักสูตร การฝึกอบรมบุคลากรเพิ่มเติมระหว่างการใช้หลักสูตร การกำหนดหรือการจัดหาทรัพยากร ส่วนการประเมินในเรื่องการจัดกระบวนการเรียนการสอน ความรู้ความสามารถของผู้สอน การจัดการชั้นเรียน การปฏิบัติการสอน ประสิทธิภาพของวิธีสอนที่นำมาใช้สอน การออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอน การประเมินผลการเรียนการสอน การประเมินการนิเทศกำกับดูแล ระบบการนิเทศเฝ้าต่อการใช้หลักสูตรมากนักยอเพียงใด การนิเทศจากภายนอกและภายในได้รับการยอมรับจากการประเมินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนบรรลุตามวัตถุประสงค์หรือไม่

1) การประเมินระบบบริหารและการจัดการหลักสูตร

ผู้บริหารและคณะกรรมการบริหารหลักสูตรร่วมมือกับคณะกรรมการพัฒนาหลักสูตรวางแผนการประเมินร่วมกัน เพื่อจะดูความก้าวหน้าการใช้หลักสูตรเป็นระยะ ๆ ว่าประเมินย่อยในระยะเวลาใด ประเมินรวบยอดในช่วงใดของการใช้หลักสูตร โดยศึกษาข้อมูลของการวางแผนการประเมินก่อนการใช้หลักสูตร และการทดลองใช้หลักสูตรฉบับร่าง มาเป็นพื้นฐานในการวางแผนการประเมิน ข้อจำกัดของการประเมินที่พบในการประเมินก่อนการใช้หลักสูตรนั้น สามารถแก้ไขได้หรือไม่ ในการประเมินหลักสูตรในระยะนี้ การกำหนดขอบข่ายของการประเมินจะเน้นในเรื่องใด เพื่อให้ได้ข้อมูลที่จะอธิบายความก้าวหน้าและนำมาใช้แก้ไขจุดบกพร่องของการใช้หลักสูตร เช่น การวางแผนการใช้หลักสูตร การกำหนดหรือจัดหาทรัพยากร การบริหารงบประมาณ การใช้หลักสูตร การฝึกอบรมเพิ่มเติมในระหว่างการใช้หลักสูตร สิ่งเฝ้าอำนวยการให้หลักสูตรให้บรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตรที่จำเป็นมีอะไรบ้าง

2) การประเมินการจัดกระบวนการเรียนการสอน

ผู้บริหารและคณะกรรมการประเมินหลักสูตรจะต้องทำความเข้าใจถึงภารกิจและจุดเน้นของการประเมินส่วนนี้ว่าเป็นสิ่งสำคัญในการใช้หลักสูตร แต่ไม่ได้หมายถึงการประเมินหลักสูตรทั้งหมด แต่เป็นส่วนหนึ่งของระบบการประเมินหลักสูตร ดังได้กล่าวแล้วว่าจุดนี้เป็นสิ่งสำคัญของการประเมินหลักสูตร การประเมินกระบวนการเรียนการสอนส่วนนี้จะต้องวางแผนและกำหนดขอบข่ายการประเมินให้รอบคอบ มีความชัดเจน ใช้วิธีการประเมินทั้งทางด้านปริมาณและคุณภาพ สิ่งที่มีมุ่งเน้นการประเมิน ได้แก่ ผู้สอนมีความมั่นใจในการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรนี้มากน้อยเพียงใด การนิเทศการสอนเพื่อช่วยเหลือผู้สอนมีคุณภาพและได้รับการยอมรับจากผู้สอนมากน้อยเพียงใด การสนับสนุนจากฝ่ายบริหาร ด้านการจัดการเรียนการสอน การสร้างบรรยากาศในชั้นเรียน การจัดการชั้นเรียนของผู้สอน การฝึกอบรมเพิ่มเติมเพื่อให้มีความรู้ความสามารถในการสอน ผู้เรียนมีความพร้อมในการเรียนทั้งทางด้านวิชาการและทักษะทางสังคม ผู้เรียนสามารถเรียนได้อย่างดีเป็นระบบ ไม่เกิดความสับสน เมื่อมีความยุ่งยากหรือมีปัญหาในการเรียนจะได้จะได้รับการช่วยเหลือทันที สื่อและวัสดุการเรียน สนับสนุนเอื้ออำนวยต่อผู้เรียนและผู้สอน วิธีการวัดและประเมินผลการเรียนการสอนชัดเจนเหมาะสม มีเครื่องมือวัดสำหรับผู้สอน ผลการประเมินสามารถอธิบายความก้าวหน้าการเรียนรู้ของผู้เรียนและเป็นเครื่องบ่งชี้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของผู้สอน และในภาพรวมการจัดการเรียนการสอนมีความสอดคล้องกับหลักสูตร

3) การประเมินระบบการบริหารและวิธีการนิเทศกำกับดูแลเกี่ยวกับการใช้หลักสูตร

ผู้บริหารและคณะกรรมการประเมินหลักสูตร ไม่ควรมองข้ามการประเมินจุดนี้ เพราะผลการประเมินส่วนนี้จะสนับสนุนการใช้หลักสูตรให้ได้ผล สิ่งที่มีมุ่งเน้นประเมิน ได้แก่ การนิเทศจากภายนอก มีระบบและเป็นประโยชน์ต่อการใช้หลักสูตรเพียงใด ผู้บริหารมีวิธีการนิเทศภายในเกี่ยวกับการใช้หลักสูตรอย่างไร และวิธีการใดทำให้การนิเทศได้ผล การนิเทศจากภายนอกและภายในประสานสอดคล้องสัมพันธ์กันทำให้เกิดผลการใช้หลักสูตร บรรลุตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตรหรือไม่ ผู้สอนยอมรับและขอวิธีการนิเทศจากภายในและภายนอกมากน้อยเพียงใด

8.4.3 การประเมินหลังการใช้หลักสูตร

การประเมินหลักสูตรหลังการใช้หลักสูตรเป็นการประเมินผลที่เกิดกับผู้เรียน ทั้งผลที่เป็นสัมฤทธิ์ผลทางวิชาการ (academic achievement) ได้แก่ ความรู้ ทักษะกระบวนการ เจตคติของนักเรียน และสัมฤทธิ์ผลที่ไม่ใช่ทางวิชาการ (non-academic achievement) ได้แก่ บุคลิกภาพ

ความซื่อสัตย์ ความรับผิดชอบ ความสามัคคี เป็นต้น การประเมินหลักสูตรหลังการใช้หลักสูตรอาจดำเนินการประเมินหลักสูตรทั้งระบบ ซึ่งได้แก่ การประเมินเอกสาร หลักสูตรการประเมินการใช้หลักสูตร และการประเมินสัมฤทธิผลของหลักสูตร เพื่อสรุปผลตัดสินว่าหลักสูตรที่จัดทำขึ้นนั้นควรใช้หลักสูตรต่อไปอีก โดยการปรับปรุงหลักสูตรให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้น หรือยกเลิกการใช้หลักสูตรเพียงบางส่วน หรือยกเลิกทั้งหมด (สิทธิพล อาจอินทร์, 2563) ทั้งนี้มีนักหลักสูตรเสนอรูปแบบการประเมินผลหลังการใช้หลักสูตรไว้อย่างหลากหลาย ซึ่งจะอธิบายในหัวข้อถัดไป

8.5 รูปแบบการประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา

รูปแบบการประเมินหลักสูตรเป็นกรอบแนวคิดที่กำหนดวิธีการเก็บข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และตัดสินคุณค่าของหลักสูตร โดยแต่ละรูปแบบมีปรัชญา วิธีคิด และวัตถุประสงค์ที่แตกต่างกันอย่างชัดเจน Ornstein and Hunkins (2018) จำแนกเป็น 3 แนวทางสำคัญ ได้แก่ แนววิทยาศาสตร์ แนวมนุษยศาสตร์ และ แนวผสมผสาน ดังนี้

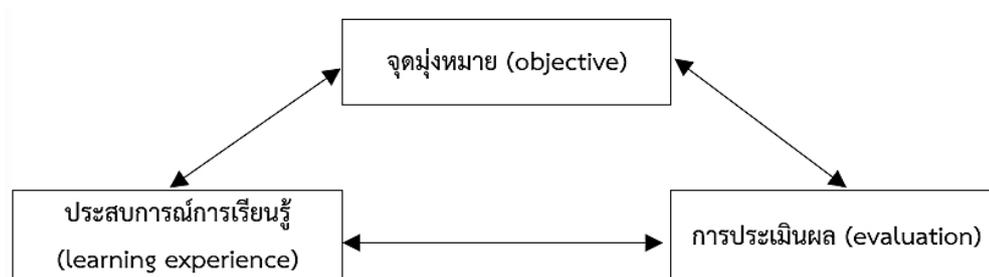
8.5.1 รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนววิทยาศาสตร์

รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนววิทยาศาสตร์ (scientific approaches to curriculum evaluation) เป็นแนวทางการประเมินที่ตั้งอยู่บนรากฐานของวิธีวิทยาทางวิทยาศาสตร์ และจิตวิทยา (psychometrics) การวัดมุ่งเน้นความเที่ยงตรง (validity) ความเชื่อมั่น (reliability) และความเป็นกลางของข้อมูล โดยเชื่อว่าคุณค่าของหลักสูตรสามารถตรวจสอบได้ผ่านการวัดผลที่เป็นระบบ ใช้เครื่องมือมาตรฐาน และอาศัยสถิติเป็นเครื่องมือสำคัญในการวิเคราะห์ข้อมูล (Cronbach, 1970) แนวทางนี้จึงให้ความสำคัญกับการกำหนดตัวแปรที่ชัดเจน การเก็บข้อมูลเชิงปริมาณ และการใช้เกณฑ์ที่ตรวจสอบได้ในการตัดสินคุณค่าของหลักสูตร

ตัวอย่างรูปแบบประเมินหลักสูตรตามแนววิทยาศาสตร์ เช่น Tyler's Objective Model หรือ Tyler's Model

Tyler (1949) ได้เสนอแนวคิดการประเมินหลักสูตรโดยวิธีการเปรียบเทียบพฤติกรรมของผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลงไป ว่าสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ ด้วยการศึกษารายละเอียดขององค์ประกอบของการจัดกระบวนการศึกษา 3 ประการ ได้แก่ (1) จุดมุ่งหมายของการศึกษา (2) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ และ (3) การพิจารณาผลสัมฤทธิ์ การประเมินหลักสูตรตามแนวคิดนี้ คือ พิจารณาผู้เรียนว่ามีความก้าวหน้าตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ จุดมุ่งหมายที่

ช่วยให้หลักสูตรสามารถนำไปปฏิบัติและประเมินได้ คือ จุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม โดยพิจารณาว่าสามารถบรรลุจุดมุ่งหมายได้มากน้อยเพียงใด ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบการจัดกระบวนการศึกษา 3 ประการ สรุปได้ดังภาพ



ภาพที่ 17 องค์ประกอบการจัดกระบวนการศึกษาของ Tyler

(วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554)

เนื่องจากการประเมินหลักสูตรที่เน้นจุดมุ่งหมายเป็นหลัก การออกแบบหลักสูตรและการสอน จะต้องกำหนดจุดมุ่งหมายที่ชัดเจนว่า ผู้เรียนจะมีพฤติกรรมเป็นอย่างไร เมื่อเรียนจบหลักสูตรแล้ว บทบาทของผู้ประเมินหลักสูตรอยู่ที่ผลผลิตของหลักสูตร จุดมุ่งหมายของการประเมินหลักสูตรของ Tyler ถือว่าเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินการเรียนการสอน และการประเมินหลักสูตรด้วย ขั้นตอนการประเมินหลักสูตร มีดังนี้

- 1) กำหนดจุดมุ่งหมายอย่างกว้าง ๆ โดยการวิเคราะห์ปัจจัยองค์ประกอบต่าง ๆ ในการกำหนดจุดมุ่งหมาย คือ ผู้เรียน สังคม เนื้อหาสาระ ส่วนปัจจัยที่กำหนดขอบเขตของจุดมุ่งหมาย ได้แก่ จิตวิทยาการเรียนรู้ และปรัชญาการศึกษา
- 2) กำหนดจุดมุ่งหมายเฉพาะ หรือจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมที่ต้องการวัดภายหลังจากการจัดประสบการณ์การเรียนรู้
- 3) กำหนดสถานการณ์ที่แสดงความสำเร็จของจุดมุ่งหมาย
- 4) พัฒนาและเลือกเทคนิคในการวัด
- 5) กำหนดเนื้อหา หรือประสบการณ์ทางการศึกษา เพื่อให้สอดคล้องและบรรลุตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้
- 6) รวบรวมข้อมูลที่เป็นผลงานของผู้เรียน
- 7) เปรียบเทียบข้อมูลกับจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้

8) ถ้าไม่บรรลุจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ จะต้องมีการตัดสินใจ ปรับปรุงหลักสูตร หรือยกเลิก ถ้าบรรลุจุดมุ่งหมายก็จะใช้เป็นข้อมูลในการพัฒนาหลักสูตร สำหรับการพิจารณาปรับปรุงกำหนดจุดมุ่งหมายให้สอดคล้องกับสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลง

เมื่อพิจารณาในบริบทของหลักสูตรสังคมศึกษาที่มุ่งพัฒนาทั้งความรู้ ทักษะทางสังคม และคุณค่าทางมนุษย์ เช่น ความเป็นพลเมืองประชาธิปไตย การอยู่ร่วมกับผู้อื่น ความเข้าใจความหลากหลาย การแก้ปัญหาเชิงสังคม และการตัดสินใจทางจริยธรรม ซึ่งส่วนใหญ่เป็น *ผลลัพธ์เชิงพฤติกรรมซับซ้อน (complex behaviors)* และบางส่วนเป็นผลลัพธ์ที่มีนามธรรมสูง เช่น เจตคติ ค่านิยม หรือความเชื่อทางสังคมและวัฒนธรรม ในด้านหนึ่ง Tyler's Model สามารถนำมาใช้ในหลักสูตรสังคมศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพในประเด็นที่ต้องการความชัดเจนของวัตถุประสงค์และผลลัพธ์ ตัวอย่างเช่น การกำหนดผลการเรียนรู้ด้านความรู้ทางประวัติศาสตร์ ความเข้าใจเชิงภูมิศาสตร์เบื้องต้น หรือทักษะกระบวนการทางสังคมศาสตร์บางประการ เช่น การอ่านแผนที่ การวิเคราะห์ข้อมูลประชากร และการอธิบายสาเหตุและผลลัพธ์ทางสังคม รูปแบบการประเมินหลักสูตรนี้จะช่วยทำให้ผู้สอนสามารถติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนได้เป็นระบบ ตรวจสอบการจัดประสบการณ์ได้ชัดเจน และทำให้หลักสูตรมีความรับผิดชอบต่อสังคมในแง่ผลสัมฤทธิ์ที่ตรวจสอบได้

อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณามิติที่ลึกซึ้งกว่า เช่น การพัฒนาคุณค่าทางสังคม ความคิดเชิงวิพากษ์ การเจรจาไกล่เกลี่ย การเห็นอกเห็นใจ หรือการมีส่วนร่วมในสังคมเชิงประชาธิปไตย Tyler's Model มักมีข้อจำกัด เนื่องจากแนวคิดพื้นฐานยึดการกำหนดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมที่ชัดเจน วัดได้ และตรวจสอบได้ ซึ่งอาจเหมาะสมกับความรู้เชิงข้อเท็จจริงมากกว่า *คุณลักษณะเชิงคุณค่า และประสบการณ์ทางสังคม* ที่มีความกำกวมหลากหลายตามบริบท การแปลงผลลัพธ์เหล่านี้ให้เป็นวัตถุประสงค์ปลายทางที่ตรวจวัดได้ อาจทำให้เนื้อหาทางสังคมศึกษาถูกลดทอนความลึกซึ้ง หรือมองข้ามกระบวนการเรียนรู้เชิงสนทนา การถกเถียง และการตีความทางสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งเป็นลักษณะเด่นของการเรียนรู้สังคมศึกษา

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นว่าข้อดีของรูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนววิทยาศาสตร์ คือ ความชัดเจน เป็นระบบ และสามารถเปรียบเทียบผลได้ เช่น การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ก่อน-หลังเรียนระหว่างกลุ่มที่ใช้หลักสูตรใหม่กับกลุ่มที่ใช้หลักสูตรเดิม ทำให้ผู้กำหนดนโยบายสามารถใช้ข้อมูลเหล่านี้เป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ (evidence) ในการตัดสินใจเชิงโครงสร้างได้อย่างมั่นใจ (Posner, 2004) อย่างไรก็ตาม แนวทางนี้มีกฏวิจารณ์ว่ามุ่งวัดผลที่วัดได้ง่าย เช่น

คะแนนสอบ มากกว่ามิติความเปลี่ยนแปลงด้านคุณค่า ทักษะคิด หรือประสบการณ์เชิงลึกของผู้เรียน ซึ่งเป็นมิติสำคัญของการเรียนรู้ในบางกลุ่มสาระ เช่น สังคมศึกษาและศิลปะ

แม้มีข้อจำกัดดังกล่าว รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนววิทยาศาสตร์ยังคงมีความสำคัญอย่างยิ่ง โดยเฉพาะในบริบทที่ต้องการข้อมูลเชิงปริมาณที่ชัดเจนและเปรียบเทียบได้ เช่น การประเมินคุณภาพหลักสูตรในระดับชาติ การเปรียบเทียบผลลัพธ์ระหว่างโรงเรียน หรือการประเมินประสิทธิผลของนโยบายหลักสูตรใหม่ กล่าวได้ว่า แนวทางนี้เป็นฐานสำคัญของการประเมินหลักสูตรในกระแสหลัก และมักถูกผสมผสานเข้ากับแนวมนุษยศาสตร์และแนวเชิงคุณภาพเพื่อให้การประเมินมีความรอบด้านมากยิ่งขึ้นในทางปฏิบัติจริง

8.5.2 รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวมนุษยศาสตร์

รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวมนุษยศาสตร์ (humanistic / naturalistic approaches) หมายถึง แนวทางการประเมินที่ตั้งอยู่บนฐานคิดว่าความจริงทางการศึกษามีหลายมิติ เป็นสิ่งที่ผู้เรียน ครู และผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง *สร้างความหมายร่วมกัน* ผ่านประสบการณ์ ไม่ได้มีคำตอบเดียวที่วัดได้ด้วยตัวเลขเท่านั้น การประเมินจึงมุ่งทำความเข้าใจประสบการณ์ คุณค่า และเสียงของผู้เกี่ยวข้องในบริบทจริง เช่น ความพึงพอใจ ความสุข ความเหมาะสมของบรรยากาศการเรียนรู้ ฯลฯ มากกว่าการตรวจสอบผลสัมฤทธิ์เชิงปริมาณเพียงด้านเดียว (Lincoln & Guba, 1985; Eisner, 1991) กล่าวคือ เป็นแนวทางที่ให้ความสำคัญกับประสบการณ์ ความรู้สึก การรับรู้ และความหมายที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนและผู้สอน มากกว่าการวัดผลเพียงเชิงตัวเลข

ตัวอย่างรูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวมนุษยศาสตร์ เช่น Responsive evaluation หรือ Stake's model

Stake พัฒนาการประเมินแบบตอบสนอง (responsive evaluation) ที่ให้ความสำคัญกับประเด็นที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในสถานศึกษารับรู้จริง โดยเฉพาะปัญหาและประสบการณ์ของผู้เรียนและครู มากกว่าตัวชี้วัดเชิงวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ล่วงหน้า (Stake, 2003) ซึ่งได้เสนอครั้งแรกในปีค.ศ.1975 ในการประชุมวิชาการ *New trends in Evaluation* ที่ประเทศสวีเดน ซึ่งสาเหตุสำคัญของการพัฒนารูปแบบการประเมินดังกล่าวขึ้นเนื่องจาก (1) รูปแบบการประเมินในขณะนั้นมีข้อจำกัดในด้านของเกณฑ์และคุณค่าของการประเมิน ได้แก่ การประเมินแบบองค์วิถุประสงค์ หรือการประเมินแบบของ Tyler ซึ่งเป็นการประเมินแบบกำหนดสภาพอันเข้มงวด

เป็นมาตรฐานเดียวกันขาดการมองที่รอบด้าน และ (2) เพื่อพัฒนาปรับปรุงรูปแบบการประเมิน Countenance model ของเขาที่เสนอไว้เมื่อปีค.ศ.1967 ให้ดีขึ้นกว่าเดิม (ดำรง ตุ่มทอง และสายฝน วิบูลรังสรรค์, 2560)

Responsive evaluation ตั้งอยู่บนฐานของแนววิจัยธรรมชาตินิยมที่เชื่อว่าความจริงทางการศึกษาเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในบริบทและมีหลายมิติ จึงต้องใช้วิธีเก็บข้อมูลที่ยืดหยุ่นและลุ่มลึก (Lincoln & Guba, 1985) ซึ่งมีขั้นตอนการประเมินสรุปได้ดังนี้

1) ระบุประเด็นและความกังวล

ขั้นตอนแรกของการประเมินแบบตอบสนองคือการทำความเข้าใจ *สิ่งที่ผู้เกี่ยวข้องสนใจจริง* ไม่ว่าจะเป็นครู ผู้เรียน ผู้ปกครอง หรือผู้บริหารโรงเรียน Stake (2003) เน้นว่า ผู้ประเมินต้องพูดคุยอย่างไม่เป็นทางการ สืบถามเอกสาร และสังเกตสภาพแวดล้อมเพื่อค้นหาว่า ผู้เกี่ยวข้องมีความคาดหวัง ความกังวล หรือปัญหาอะไรเกี่ยวกับหลักสูตร การตั้งโจทย์เริ่มต้นจากความสนใจเหล่านี้จะช่วยให้การประเมินมีความหมายและสะท้อนสภาพจริงมากกว่าการบังคับใช้ตัวชี้วัดจากภายนอก

2) ทำความเข้าใจบริบทและผู้เกี่ยวข้อง

การประเมินตามแนวตอบสนองให้ความสำคัญกับความซับซ้อนของบริบท เช่น วัฒนธรรมโรงเรียน ลักษณะผู้เรียน ความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียน และปัจจัยทางสังคมอื่น ๆ การสังเกตอย่างเป็นธรรมชาติ การบันทึกภาคสนาม และการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับสถานศึกษาเป็นหัวใจสำคัญของขั้นตอนนี้ (Lincoln & Guba, 1985) กระบวนการดังกล่าวทำให้ผู้ประเมินเข้าใจความหมายที่ผู้เรียนและครูสร้างขึ้นระหว่างการเรียนรู้ อันเป็นสาระสำคัญที่คะแนนเชิงปริมาณไม่สามารถอธิบายได้

3) เก็บข้อมูลแบบยืดหยุ่นและหลายวิธี

Responsive Evaluation ใช้วิธีการเก็บข้อมูลที่ยืดหยุ่น เช่น การสัมภาษณ์เชิงลึก การสังเกตในชั้นเรียน การวิเคราะห์ชิ้นงานผู้เรียน หรือการสนทนากลุ่ม เพื่อสะท้อนประสบการณ์และปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นจริง การใช้ข้อมูลหลายแหล่งช่วยเพิ่มความน่าเชื่อถือของการประเมินและทำให้เห็นภาพรวมของหลักสูตรอย่างรอบด้าน (Stake, 2003) การเก็บข้อมูลจึงไม่ใช่การวัดตัวแปรตายตัว แต่เป็นการติดตาม *สิ่งที่เกิดขึ้นจริง* ตามมุมมองของผู้เรียนและครู

4) ติความข้อมูลร่วมกับผู้เกี่ยวข้อง

เปิดโอกาสให้ผู้ให้ข้อมูลได้ตรวจสอบความถูกต้องของการตีความผ่านกระบวนการที่คล้ายกับ member checking เพื่อยืนยันว่าผู้ประเมินเข้าใจสิ่งที่เกิดขึ้นตามความหมายที่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องรับรู้จริง การร่วมตีความนี้ช่วยลดอคติของผู้ประเมินและเพิ่มความแม่นยำของผลการประเมิน (Lincoln & Guba, 1985)

5) สังเคราะห์และนำเสนอข้อมูลแบบพรรณนา

Stake (2003) ชี้ว่า รายงานการประเมินแบบตอบสนองควรนำเสนอในลักษณะพรรณนาที่ชัดเจน อ่านเข้าใจง่าย และสะท้อนสถานการณ์จริงในชั้นเรียน โดยอาจใช้กรณีศึกษา เรื่องเล่า หรือเหตุการณ์สำคัญที่เกิดขึ้นในการเรียนรู้ รายงานเชิงพรรณนานี้มีเป้าหมายเพื่อช่วยให้ผู้อ่านเห็นภาพ และเข้าใจคุณค่าหรือปัญหาของหลักสูตรตามที่ปรากฏจริง ไม่ใช่เพียงตัวเลขสรุปผล

6) ใช้ผลเพื่อพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ผลการประเมินแบบตอบสนองไม่ได้มีเป้าหมายเพื่อตัดสินหลักสูตร แต่เพื่อผลักดันการพัฒนา Stake (2003) มองว่าคุณค่าของการประเมินอยู่ที่ความสามารถในการนำไปใช้จริงในโรงเรียนหรือชั้นเรียน เช่น การปรับวิธีสอน การปรับกิจกรรม การจัดสภาพแวดล้อมให้เหมาะกับผู้เรียน หรือการปรับโครงสร้างหลักสูตรย่อยให้ตอบโจทย์บริบท การประเมินจึงเป็นส่วนหนึ่งของวงจรพัฒนาหลักสูตรมากกว่ากระบวนการสุดท้ายของการตรวจสอบคุณภาพ

ในบริบทการประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา แนวทางนี้จะเริ่มจากการสนทนากับครู ผู้บริหาร นักเรียน และผู้ปกครอง เพื่อค้นหาว่าเรามองเห็นจุดแข็ง จุดอ่อน และปัญหาอะไรในหลักสูตร แล้วจึงออกแบบการเก็บข้อมูลด้วยการสังเกตชั้นเรียน ศึกษาแผนการสอน ผลงานนักเรียน และสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อนำเสนอภาพรวมของ *หลักสูตรที่มีชีวิต (lived curriculum)* มากกว่าหลักสูตรในเอกสาร การประเมินหลักสูตรแบบตอบสนองจึงเป็นวิธีการที่ยึดหลักมนุษย์เป็นศูนย์กลาง เปิดพื้นที่ให้ประสบการณ์และความหมายของผู้เรียนและครูเป็นข้อมูลหลักในการตัดสินคุณค่าของหลักสูตร กระบวนการที่ยืดหยุ่น การใช้ข้อมูลหลายวิธี และการร่วมตีความช่วยให้ผลการประเมินสะท้อนสภาพจริงได้ จึงเหมาะสำหรับหลักสูตรสังคมศึกษาที่มีเป้าหมายพัฒนาคุณลักษณะทางสังคม จริยธรรมหรือความเป็นพลเมือง ที่ต้องอาศัยการเข้าใจบริบท ประสบการณ์ และความหมายของการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริงเพื่อพัฒนาอย่างมีคุณภาพ

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นข้อดีสำคัญประการหนึ่งคือ รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวมนุษยศาสตร์สามารถอธิบายลักษณะการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริงได้รอบด้านมากขึ้น เพราะใช้ข้อมูลเชิงพรรณนาอย่างละเอียดจากการสังเกต การสัมภาษณ์ และการสะท้อนคิด ทำให้ผู้ประเมินสามารถมองเห็นมิติที่ซ่อนอยู่ของประสบการณ์ผู้เรียน เช่น ความรู้สึกปลอดภัยในการแสดงความคิดเห็น ความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับครู หรือคุณค่าทางสังคมที่ผู้เรียนซึมซับจากกระบวนการเรียนรู้ซึ่งมักไม่สะท้อนผ่านคะแนนสอบ นอกจากนี้ การให้ความสำคัญกับเสียงของผู้เกี่ยวข้องยังทำให้กระบวนการประเมินมีลักษณะเป็นประชาธิปไตยมากขึ้น เปิดโอกาสให้ผู้เรียนและครูเป็นผู้มีบทบาทในการกำหนดประเด็นที่ควรได้รับการประเมิน และมีส่วนร่วมในการตีความความหมายของข้อมูลส่งผลให้ข้อเสนอแนะที่เกิดขึ้นมีความสอดคล้องกับความต้องการที่แท้จริงของบริบทการศึกษา อีกทั้งยังสนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรอย่างลึกซึ้ง โดยคำนึงถึงทั้งมิติความพึงพอใจ ความเหมาะสมเชิงวัฒนธรรม และคุณภาพชีวิตทางการเรียนรู้ของผู้เรียน

อย่างไรก็ตาม รูปแบบดังกล่าวก็มีข้อจำกัดที่ต้องพิจารณาอย่างรอบคอบ ประการแรก การเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพต้องใช้เวลาและทรัพยากรมาก ผู้ประเมินต้องมีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เช่น ทักษะการสังเกต การสัมภาษณ์ การตีความเชิงบริบท และการถอดคิดส่วนบุคคล หากผู้ประเมินขาดความชำนาญ ผลการประเมินอาจมีความลำเอียงหรือสะท้อนเพียงมุมมองส่วนตัว นอกจากนี้ การที่ข้อมูลมีความผูกพันกับบริบทเฉพาะทำให้ยากต่อการสรุปผลในลักษณะทั่วไปหรือเปรียบเทียบระหว่างหลักสูตรต่าง ๆ ซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้กำหนดนโยบายมักต้องการ ข้อจำกัดอีกประการหนึ่งคือ ผลการประเมินเชิงมนุษยศาสตร์มักไม่ได้อยู่ในรูปตัวเลขหรือสถิติ ทำให้ยากต่อการนำเสนอในระบบบริหารจัดการที่ต้องการข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อการตัดสินใจในระดับมหภาค เช่น การประเมินมาตรฐานหรือการจัดสรรทรัพยากรจากหน่วยงานทางการศึกษา เป็นต้น

8.5.3 รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวผสมผสาน

รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวผสมผสาน (mixed-approaches evaluation) เป็นแนวทางที่ได้รับความสำคัญมากขึ้นในงานวิจัยและงานประเมินหลักสูตรร่วมสมัย เนื่องจากสามารถประสานข้อเด่นของการประเมินเชิงวิทยาศาสตร์และเชิงมนุษยศาสตร์เข้าไว้ด้วยกัน เป้าหมายสำคัญของแนวทางนี้คือการสร้างความสมดุลระหว่าง *ความเที่ยงตรงเชิงปริมาณ* และ *ความลึกซึ้งเชิงคุณภาพ* เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ครอบคลุมทั้งผลลัพธ์และกระบวนการเรียนรู้ในบริบทจริง

แนวคิดผสมผสานนี้มีพื้นฐานจากศาสตร์การวิจัยแบบผสมผสาน (mixed methods research) ซึ่งตั้งอยู่บนสมมติฐานว่า การใช้ข้อมูลหลายประเภทสามารถขยายความลึกและคุณภาพของข้อค้นพบได้มากกว่าการใช้วิธีใดวิธีหนึ่งเพียงลำพัง (Creswell & Plano Clark, 2018) ผลลัพธ์เชิงปริมาณช่วยสร้างภาพรวมที่ตรวจสอบได้ ความเป็นกลางสูง ขณะที่ข้อมูลเชิงคุณภาพช่วยอธิบายความหมาย ความรู้สึก และบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่อยู่เบื้องหลังข้อมูลเหล่านั้น การประเมินหลักสูตรตามแนวผสมผสานจึงมีศักยภาพในการเชื่อม *เสียงของผู้เรียนและครู* เข้ากับ *หลักฐานเชิงประจักษ์* อย่างเป็นระบบ ดังนั้นรูปแบบนี้จึงใช้ทั้งข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพโดยเท่าเทียมกัน ข้อมูลเชิงปริมาณ เช่น คะแนนสอบ ผลสัมฤทธิ์ การวัดทักษะ อาจใช้เพื่อประเมินการบรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ในขณะที่ข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น การสังเกตชั้นเรียน การสัมภาษณ์เชิงลึก และการศึกษาชิ้นงานผู้เรียน ช่วยเปิดเผยมิติประสบการณ์การเรียนรู้ วิธีคิด และความรู้สึกที่ซ่อนอยู่ภายในบริบทจริงของผู้เรียน (Patton, 2015) การผสมผสานดังกล่าวช่วยให้ผู้ประเมินสามารถเข้าใจทั้ง *สิ่งที่เกิดขึ้น* และ *เหตุใดจึงเกิดขึ้น* ในกระบวนการนำหลักสูตรไปใช้

ตัวอย่างรูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวผสมผสาน เช่น CIPP model หรือ Stufflebeam's model

Stufflebeam (1970) ได้เสนอวิธีการประเมินหลักสูตรหรือโครงการประเมินแบบ CIPP: context, input, process, product โดยเสนอรายงานการประชุมครั้งที่ 11 ของสมาคม Phi Delta Kappa ในปีค.ศ. 1970 เรื่อง *Educational Evaluation and Decision Making* และได้ให้ความหมายการประเมิน คือ กระบวนการที่ประกอบด้วยการอภิปรายและขยายรายละเอียดของสิ่งที่ต้องการประเมินให้ชัดเจน การได้มาของข้อมูลรายละเอียดที่เกี่ยวข้องกับการใช้ข้อมูล เพื่อประกอบการตัดสินใจ การประเมินเพื่อการตัดสินใจ 4 ประการ คือ การตัดสินใจเกี่ยวกับการวางแผน (planning decision) การตัดสินใจเกี่ยวกับโครงสร้าง (structure decision) การตัดสินใจเกี่ยวกับการดำเนินงาน (implementing decisions) การตัดสินใจเมื่อสิ้นสุดโครงการ (recycling decisions) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความสำเร็จของการใช้หลักสูตร จึงเรียกว่า *วิธีการประเมินค่า* การตัดสินใจเกี่ยวกับความสำเร็จของการประเมิน เพื่อนำไปสู่การตัดสินใจทั้ง 4 ประการ ควรทำการประเมินองค์ประกอบทั้ง 4 ด้าน คือ

1) การประเมินสถานะแวดล้อมหรือบริบท (context evaluation: C)

การประเมินสถานะแวดล้อมหรือบริบทนี้เป็นระบบและการวิเคราะห์ในภาพกว้าง (macro analytic) วัตถุประสงค์ในการประเมินส่วนนี้เพื่อให้ได้การกำหนดหลักการและวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ลักษณะการประเมินแบบนี้จะช่วยให้อธิบายและขยายความชัดเจนในสภาพแวดล้อมสภาพที่พึงปรารถนา และสภาพที่เป็นจริง บ่งชี้ถึงสภาพที่ต้องการ การวิเคราะห์ปัญหาที่ขัดขวางไม่สามารถบรรลุความต้องการเพื่อประโยชน์ในการตัดสินใจ

2) การประเมินองค์ประกอบที่เป็นปัจจัยเบื้องต้น (input evaluation: I)

การประเมินส่วนนี้มีวัตถุประสงค์การประเมินเฉพาะการวิเคราะห์ในระดับแคบ (micro analytic) การประเมินเพื่อให้ข้อมูลรายละเอียดสำหรับพิจารณาว่าจะใช้ทรัพยากรให้เกิดประโยชน์สูงสุด เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตร เพื่อใช้ในการเลือกปัจจัยและองค์ประกอบต่าง ๆ ในการวางแผนและการออกแบบการใช้หลักสูตรต่อไป

3) การประเมินองค์ประกอบที่เป็นกระบวนการ (process evaluation: P)

การประเมินในขั้นตอนนี้จะทำให้ทราบผลการใช้หลักสูตรเป็นระยะ ๆ กับบุคคลที่รับผิดชอบการใช้หลักสูตร โดยการประเมินกิจกรรมหรือกระบวนการต่าง ๆ ของการใช้หลักสูตรสำหรับการตัดสินใจว่าจะดำเนินการด้วยวิธีใด ส่วนที่บกพร่องจะมีวิธีการแก้ไขอย่างไร จุดมุ่งหมายของการประเมินหลักสูตรในระยะนี้คือ เพื่อตรวจสอบข้อบกพร่องขณะดำเนินการใช้หลักสูตร เพื่อเสนอข้อมูลสำหรับการตัดสินใจเกี่ยวกับการใช้หลักสูตร และเพื่อเป็นการบันทึกเกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะที่ใช้หลักสูตร

4) การประเมินผลผลิต (product evaluation: P)

การประเมินนี้เป็นการประเมินองค์ประกอบที่เป็นผลผลิตและผลกระทบของการใช้หลักสูตรเกิดผลตามวัตถุประสงค์หลักสูตรหรือไม่ และยังเป็นข้อมูลสำหรับการปรับปรุงหลักสูตร หรือยกเลิกการใช้หลักสูตร

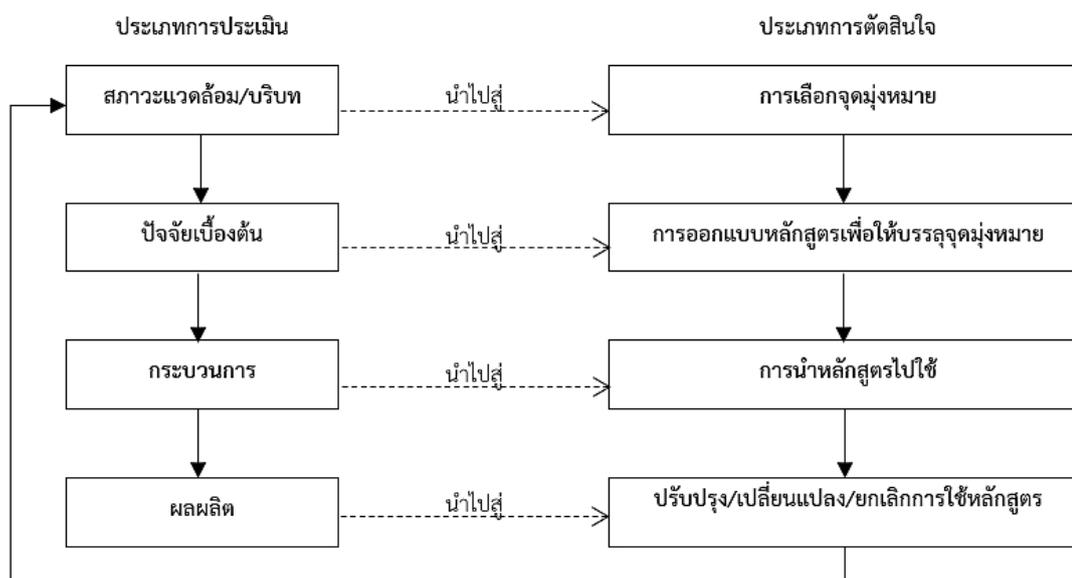
แนวคิดการประเมินหลักสูตรของ Stufflebeam เน้นกระบวนการประเมินอย่างต่อเนื่องสรุปเป็น 3 ขั้นตอนสำคัญ คือ

ขั้นตอนที่ 1 เป็นการอธิบายรายละเอียดของสิ่งที่ต้องการประเมินให้มีความชัดเจน

ขั้นตอนที่ 2 เป็นการได้มาซึ่งรายละเอียดของข้อมูลที่เกี่ยวข้อง

ขั้นตอนที่ 3 เป็นการใช้อ้างอิงเป็นแนวทางการตัดสินใจ

ส่วนลักษณะวิธีการประเมินมี 4 ชนิด รวมทั้งการตัดสินใจ 4 ชนิด และมีความสอดคล้องสัมพันธ์กัน สรุปได้ดังภาพ



ภาพที่ 18 ประเภทการประเมินและประเภทการตัดสินใจใน CIPP model ของ Stufflebeam (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554)

เมื่อพิจารณาบริบทหลักสูตรสังคมศึกษา CIPP Model มีจุดเด่นในมิติของครอบคลุมของข้อมูล ทั้งด้านบริบท ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิต ซึ่งช่วยให้การประเมินหลักสูตรสังคมศึกษามองเห็นทั้งภาพรวมของสภาพสังคมและความต้องการของผู้เรียน ตลอดจนคุณภาพของการจัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน ตัวอย่างเช่น

การประเมินบริบท (context evaluation) ช่วยตรวจสอบว่าหลักสูตรสังคมศึกษาสอดคล้องกับสภาพสังคมไทยปัจจุบันหรือไม่ ครอบคลุมประเด็นพลเมืองประชาธิปไตย ความหลากหลายทางวัฒนธรรม และทักษะศตวรรษที่ 21 หรือยังขาดด้านใด

การประเมินปัจจัยนำเข้า (input evaluation) สามารถใช้ตรวจสอบความพร้อมของครู สื่อการสอน ทรัพยากร และหลักฐานเชิงวิชาการประกอบหลักสูตร ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้ทางสังคมศึกษา

การประเมินกระบวนการ (process evaluation) เป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อสังคมศึกษา เพราะทำให้ผู้ประเมินสามารถเข้าไปตรวจสอบวิธีสอน กระบวนการอภิปรายในชั้นเรียน วิธีการจัดกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างทักษะการคิดวิเคราะห์และการสื่อสาร รวมถึงบรรยากาศเชิงสังคมและวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นจริงระหว่างครูและผู้เรียน ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาคุณลักษณะ

พลเมือง กระบวนการในชั้นเรียนเช่นนี้ไม่สามารถตรวจสอบได้จากคะแนนเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยการสังเกต การพูดคุย และการเก็บข้อมูลจากบริบทจริง ซึ่งสอดคล้องกับหลักการของ CIPP model ที่เน้นการประเมินเพื่อปรับปรุงกระบวนการมากกว่าการตัดสินผลลัพธ์ท้ายสุดเพียงด้านเดียว

การประเมินผลผลิต (product evaluation) CIPP model ไม่ได้มุ่งประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพียงเชิงปริมาณ แต่ยังเปิดโอกาสให้พิจารณาผลลัพธ์เชิงคุณภาพ เช่น ทักษะทางสังคม คุณธรรมทางสังคม ความสามารถในการคิดเชิงเหตุผลเชิงวิพากษ์ และความรับผิดชอบของผู้เรียนต่อสังคม ซึ่งเป็นจุดเน้นของสังคมศึกษา CIPP model จึงมีความยืดหยุ่นเพียงพอที่จะใช้ประเมินผลลัพธ์ที่มีความซับซ้อนและมีนามธรรมสูงของการเรียนรู้ทางสังคมศึกษา

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นว่ารูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวผสมผสานมีจุดเด่นที่สำคัญในการเชื่อมโยงข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพเข้าไว้ด้วยกัน ทำให้ผลการประเมินมีความสมบูรณ์และสะท้อนภาพการจัดการเรียนรู้ได้อย่างรอบด้าน ช่วยลดข้อจำกัดของการมุ่งเน้นตัวเลขเชิงปริมาณเพียงอย่างเดียว และลดอคติที่อาจเกิดจากการพึ่งพาประสบการณ์เชิงคุณภาพแต่เพียงมิติเดียว การผสมผสานข้อมูลทั้งสองประเภททำให้สามารถตรวจสอบความถูกต้องของผลการประเมินได้ดียิ่งขึ้น (triangulation) ช่วยให้ผู้ประเมินเข้าใจทั้งผลลัพธ์ของหลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริง อย่างไรก็ตาม แม้การประเมินตามแนวผสมผสานจะให้ข้อมูลที่ลึกและรอบด้าน แต่กระบวนการดำเนินงานมีความซับซ้อน ต้องใช้เวลา ทรัพยากร และความเชี่ยวชาญของผู้ประเมินมากกว่าวิธีประเมินที่เป็นเพียงเชิงปริมาณหรือเชิงคุณภาพอย่างใดอย่างหนึ่ง นอกจากนี้การผสมผสานข้อมูลที่มีลักษณะแตกต่างกันมากอาจทำให้เกิดความท้าทายในการตีความและสังเคราะห์ผลการประเมิน หากผู้ประเมินขาดทักษะในการจัดการข้อมูลหรือไม่เข้าใจความแตกต่างระหว่างระเบียบวิธีทั้งสองประเภทอย่างลึกซึ้ง ผลการประเมินอาจไม่สอดคล้องกันหรือไม่ชัดเจนพอที่จะนำไปใช้ตัดสินใจต่อได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โดยสรุป รูปแบบการประเมินหลักสูตรทั้งสามแนวทางมีความแตกต่างกันด้านแนวคิด วิธีการ ทรัพยากร และผู้ที่เกี่ยวข้อง แนววิทยาศาสตร์เน้นความเที่ยงตรงและวัดผลลัพธ์ แนวมนุษยศาสตร์เน้นประสบการณ์และมิติคุณภาพของผู้เรียน ส่วนแนวผสมผสานประสานจุดแข็งของทั้งสองด้านเพื่อให้ได้ข้อมูลที่รอบด้าน การเลือกใช้แนวทางใดจึงต้องขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการประเมิน ลักษณะหลักสูตร และบริบทการจัดการเรียนรู้ ทั้งนี้ รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวมนุษยศาสตร์หรือแนวผสมผสาน เช่น Stake's model และ CIPP model ค่อนข้างเหมาะสมกับ

หลักสูตรสังคมศึกษา เนื่องจากสอดคล้องกับ *ธรรมชาติของสังคมศึกษา* ที่มีเป้าหมายครอบคลุมมิติ ด้านทักษะกระบวนการคิด ทักษะสังคม เจตคติ คุณค่า และพฤติกรรมพลเมือง ซึ่งเป็นผลลัพธ์ที่มีความซับซ้อนและมีนามธรรมสูง

8.6 เกณฑ์การประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา

การประเมินหลักสูตรจำเป็นต้องมีเกณฑ์ที่เป็นระบบและเชื่อถือได้ เพื่อให้ผลการประเมินสะท้อนคุณภาพของหลักสูตรอย่างถูกต้องและนำไปใช้ปรับปรุงได้จริง เกณฑ์การประเมินหลักสูตรนิยมแบ่งออกเป็นสามกลุ่มใหญ่ ได้แก่ เกณฑ์ทางวิทยาศาสตร์ เกณฑ์ทางปฏิบัติ และเกณฑ์ของคัมค้ำ (Phi Delta Kappa National Study Committee of Evaluation, 1971) มีรายละเอียดดังนี้

8.6.1 เกณฑ์ทางวิทยาศาสตร์

การประเมินตามเกณฑ์ทางวิทยาศาสตร์ (scientific criteria) เน้นความเที่ยงตรงของข้อมูลและความน่าเชื่อถือของผลการประเมิน โดยใช้หลักการเดียวกับเกณฑ์การวิจัยและการวัดผลทางการศึกษา เช่น ความตรง (validity) และความเชื่อมั่น (reliability) ซึ่งนักการศึกษาหลายคน เช่น McMillan (2018) และ Nitko and Brookhart (2014) เห็นตรงกันว่าการประเมินที่ดีต้องมีฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ตรวจสอบได้ ซึ่งเกณฑ์ทางวิทยาศาสตร์ประกอบด้วย

1) ความตรงภายใน (internal validity)

ความตรงภายในคือระดับที่การประเมินสามารถ *วัดสิ่งที่ต้องการวัดจริง ๆ* ภายในบริบทของหลักสูตร หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างจุดประสงค์ เนื้อหา วิธีการสอน และวิธีประเมิน เป็นไปในแนวเดียวกันหรือไม่ หลักสูตรจะถือว่ามีความตรงภายในสูง หากเกณฑ์ประเมินถูกออกแบบให้เชื่อมกับสมรรถนะหรือความรู้ที่หลักสูตรต้องการให้ผู้เรียนเกิดขึ้นจริง

ตัวอย่างเช่น หากจุดประสงค์ของหลักสูตรมุ่งเน้นการคิดวิเคราะห์ทางสังคม แต่แบบประเมินกลับใช้คำถามท่องจำ ความตรงภายในจะต่ำมาก เพราะไม่วัดตัวพฤติกรรมที่ตั้งใจจะพัฒนา McMillan (2018) อธิบายว่า ความตรงภายในเป็นเงื่อนไขหลักที่ทำให้ผลประเมินสามารถสะท้อนคุณภาพของหลักสูตรอย่างแท้จริง และเป็นเกณฑ์สำคัญในการตัดสินว่าวิธีการประเมินมี *ความถูกต้องทางทฤษฎีและเชิงโครงสร้าง (construct validity)* หรือไม่

2) ความตรงภายนอก (external validity)

ความตรงภายนอกหมายถึงความสามารถของผลประเมินหลักสูตรที่จะ *นำไปอ้างอิงในบริบทอื่น* หรือคาดการณ์ผลที่เกิดขึ้นในสถานการณ์คล้ายคลึงกัน ความตรงภายนอกสูงหมายความว่าผลการประเมินไม่ได้เกิดขึ้นจากสถานการณ์เฉพาะเพียงจุดเดียว แต่สามารถใช้เป็นข้อมูลในการตัดสินใจหลักสูตรในระดับกว้าง เช่น โรงเรียนอื่นในระบบเดียวกัน หรือกลุ่มผู้เรียนที่มีลักษณะใกล้เคียงกัน

ในมุมมองของหลักสูตร ความตรงภายนอกมักใช้ตรวจสอบว่า ผลสัมฤทธิ์ที่เกิดจากการใช้หลักสูตรนี้ สามารถเกิดขึ้นได้จริงเมื่อใช้กับผู้เรียนอื่นหรือโรงเรียนอื่นหรือไม่ ตัวอย่างเช่น หลักสูตรมีผลดีในโรงเรียนตัวอย่าง (pilot schools) แต่เมื่อขยายใช้ในโรงเรียนทั่วไปกลับให้ผลไม่เหมือนเดิม แสดงว่าความตรงภายนอกอาจยังต่ำ Nitko & Brookhart (2014) ระบุว่า ความตรงภายนอกเกี่ยวข้องโดยตรงกับความน่าเชื่อถือของการนำผลประเมินไปใช้นโยบายระดับกว้าง

3) ความเชื่อมั่น (reliability)

ความเชื่อมั่นคือระดับที่ผลการประเมิน *มีความคงที่และเสถียร* เมื่อประเมินซ้ำภายใต้เงื่อนไขเดียวกัน หากประเมินหลักสูตรครั้งที่ 1 กับครั้งที่ 2 แล้วให้ผลใกล้เคียงกัน จะถือว่ามี ความเชื่อมั่นสูง

ในบริบทของการประเมินหลักสูตร ความเชื่อมั่น หมายถึง ความสม่ำเสมอของการให้คะแนน ความเสถียรของเครื่องมือประเมิน ความแน่นอนของข้อมูลที่ได้จากผู้เรียน ครู หรือผู้บริหาร Nitko & Brookhart (2014) เน้นว่าหากความเชื่อมั่นต่ำ จะไม่สามารถใช้ผลประเมินเพื่อการตัดสินใจสำคัญ เช่น การปรับปรุงหลักสูตรหรือการกำหนดนโยบาย เพราะผลลัพธ์อาจเกิดจากความคลาดเคลื่อน ไม่ใช่คุณภาพของหลักสูตรจริง ยิ่งไปกว่านั้น ในการประเมินหลักสูตรมักมีหลายแหล่งข้อมูล เช่น คะแนนผลสัมฤทธิ์ สัมภาษณ์ การสังเกต และเอกสารหลักสูตร ดังนั้น การพิจารณาความเชื่อมั่นจึงต้องดูทั้งความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (inter-rater reliability) และความสม่ำเสมอของเครื่องมือประเมินในหลายครั้ง (test-retest reliability)

4) ความเป็นปรนัย (objectivity)

ความเป็นปรนัย หมายถึง การประเมินที่ปราศจากอคติส่วนตัวของผู้ประเมิน (rater bias) ทั้งในด้านความคิดเห็น ทัศนคติ หรือความสัมพันธ์กับผู้ที่ถูกประเมิน การประเมินที่มีความเป็นปรนัยสูงจะมีหลักฐานอ้างอิงที่ชัดเจน มีเกณฑ์ให้คะแนนที่โปร่งใส และใช้เครื่องมือที่ออกแบบอย่างมืออาชีพ เช่น rubric (rubrics) แบบตรวจรายการ (checklists) หรือคู่มือการสังเกตที่มีตัวบ่งชี้

พฤติกรรมชัดเจน McMillan (2018) ชี้ว่า ความเป็นปรนัยเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ผลประเมินมีความเป็นกลาง และสามารถนำไปใช้ในการตัดสินใจได้โดยปราศจากความลำเอียง ปัญหาที่พบในความเป็นปรนัยต่ำ ได้แก่ ผู้ประเมินให้คะแนนตามความรู้สึกส่วนตัว ผู้ประเมินตีความเกณฑ์ไม่เหมือนกัน ขาดหลักฐานหรือข้อมูลเชิงประจักษ์ในการสนับสนุนคำตัดสิน ซึ่งหากความเป็นปรนัยลดลง ความเชื่อมั่นและความตรงภายในก็ลดลงตาม ทำให้คุณภาพการประเมินหลักสูตรลดลงอย่างมีนัยสำคัญ

สรุปได้ว่า เกณฑ์ทางวิทยาศาสตร์ช่วยให้การประเมินหลักสูตรมีความเข้มแข็งทางหลักฐาน เป็นระบบ และตรวจสอบได้ โดยมุ่งให้ผลประเมินถูกต้อง (valid) น่าเชื่อถือ (reliable) ปราศจากอคติ (objective) ซึ่งเป็นรากฐานของการตัดสินใจด้านหลักสูตรในระดับชั้นเรียน สถานศึกษา และระดับนโยบาย นักประเมินจึงต้องใช้เกณฑ์เหล่านี้ในการออกแบบเครื่องมือ วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผล เพื่อให้การประเมินสามารถสะท้อนคุณภาพของหลักสูตร

8.6.2 เกณฑ์ทางปฏิบัติ

เกณฑ์ทางปฏิบัติ (practical criteria) เน้นการประเมินหลักสูตรในเชิงความเหมาะสมของการใช้งานจริง ตามหลักการที่ Tyler (1949) และ Taba (1962) ได้เสนอไว้ว่าเกณฑ์การประเมินต้องเชื่อมโยงกับจุดมุ่งหมาย ตอบสนองความต้องการผู้เรียน และเกิดประโยชน์ต่อผู้ใช้หลักสูตร ซึ่งเกณฑ์ทางปฏิบัตินี้ประกอบด้วย

1) ตรงตามจุดประสงค์ (goal alignment)

การประเมินต้องตรวจสอบว่าหลักสูตรสามารถนำผู้เรียนไปสู่จุดประสงค์ที่ตั้งไว้หรือไม่ ทั้งจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม จุดประสงค์เชิงทักษะ และจุดประสงค์เชิงคุณลักษณะ การประเมินด้านนี้มักพิจารณาจากสัดส่วนเนื้อหา ความเชื่อมโยงระหว่างเป้าหมายกับกิจกรรมการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์ที่เกิดขึ้นจริงตามกรอบแนวคิดของ Tyler (1949) ซึ่งเน้นความสอดคล้องระหว่างเป้าหมาย-ประสบการณ์การเรียนรู้-การประเมินผล หากความสอดคล้องนี้ไม่ชัดเจน หลักสูตรจะไม่สามารถสร้างผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ตั้งใจไว้ได้อย่างแท้จริง

2) ความสำคัญ (significance)

เกณฑ์ข้อนี้พิจารณาว่าเนื้อหาและทักษะที่หลักสูตรกำหนดมีความสำคัญและมีคุณค่าต่อชีวิตผู้เรียนหรือไม่ Taba (1962) เน้นว่าเนื้อหาในหลักสูตรควรช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจปัญหาในโลกจริงและพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาในสังคม ดังนั้น การประเมินด้านความสำคัญ จึงต้องพิจารณาว่าเนื้อหามีความทันสมัย สะท้อนความต้องการของผู้เรียน ชุมชน และตลาดแรงงาน และ

เชื่อมโยงกับทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ได้หรือไม่ หากเนื้อหาไม่ตอบโจทย์สังคัมร่วมสมัย หลักสูตรก็จะขาดคุณค่าทางปฏิบัติ แม้จะมีโครงสร้างที่ดีในเชิงทฤษฎีก็ตาม

3) ขอบเขตของเนื้อหา (scope)

การประเมินขอบเขตของหลักสูตรคือการตรวจสอบว่าหลักสูตรครอบคลุมความรู้และทักษะที่จำเป็นครบถ้วนเพียงใด โดยไม่เน้นมากเกินไปหรือแคบเกินไป แนวคิดของ Ornstein and Hunkins (2018) ชี้ว่าการกำหนดขอบเขตที่เหมาะสมเป็นหัวใจของการออกแบบหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพ เพราะเนื้อหาที่มากเกินไปอาจทำให้เกิดภาระงานมากเกินไปจนความจำเป็น ในขณะที่เนื้อหาที่จำกัดเกินไปก็ทำให้ผู้เรียนขาดทักษะสำคัญบางประการ การประเมินจึงควรดูความสมดุลระหว่างความลึก (depth) และความกว้าง (breadth) รวมถึงสัมพันธ์กับระดับช่วงชั้นของผู้เรียน

4) ความเชื่อถือได้ของกระบวนการนำไปใช้ (dependability)

ความเชื่อถือได้ในที่นี้หมายถึง ความเสถียรและความมั่นคงของการนำหลักสูตรไปใช้ในสถานการณ์จริง ซึ่งเกี่ยวข้องกับคู่มือหลักสูตร ความพร้อมของครู อุปกรณ์ วัสดุ และกระบวนการบริหารจัดการ หลักสูตรที่ดีต้องสามารถนำไปใช้ซ้ำได้ในบริบทที่ใกล้เคียงกันโดยไม่ก่อให้เกิดความคลาดเคลื่อนมากเกินไป Stufflebeam and Shinkfield (2007) ชี้ว่าความเชื่อถือได้ของหลักสูตรยังสะท้อนถึงคุณภาพของการสื่อสารหลักสูตรไปยังครูและผู้ใช้ ดังนั้น หากคู่มือหลักสูตรไม่ชัดเจนหรือครูขาดความเข้าใจ ผลลัพธ์ของหลักสูตรจะไม่สม่ำเสมอและประเมินคุณภาพได้ยาก

5) กำหนดเวลาเหมาะสม (time feasibility)

หลักสูตรต้องถูกออกแบบให้เหมาะสมกับเวลาในการจัดการเรียนรู้ เช่น จำนวนชั่วโมงต่อหน่วย เวลาเตรียมการสอน และเวลาที่ผู้เรียนใช้ทำกิจกรรม หากเวลาไม่เพียงพอ แม้หลักสูตรจะดีเพียงใดก็ไม่อาจดำเนินการได้อย่างมีคุณภาพ หลักการนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Tyler (1949) ที่ระบุว่า การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ต้องสัมพันธ์กับเวลาและความพร้อมของผู้เรียน การประเมินจึงต้องวิเคราะห์ว่าสามารถจัดกิจกรรมทั้งหมดได้จริงตามระยะเวลาที่กำหนดโดยไม่เร่งรัดหรือยืดเยื้อจนเกินไป

6) ใช้ได้แพร่หลาย หรือสามารถประยุกต์ใช้ได้ (usability / applicability)

เกณฑ์นี้พิจารณาความยืดหยุ่นของหลักสูตรในการนำไปใช้ในบริบทที่แตกต่างกัน เช่น โรงเรียนขนาดใหญ่-ขนาดเล็ก เมือง-ชนบท หรือกลุ่มผู้เรียนที่มีความหลากหลาย นักวิชาการด้านหลักสูตร เช่น Ornstein and Hunkins (2018) มองว่าหลักสูตรที่ดีต้องสามารถประยุกต์ได้โดยไม่

สูญเสียแก่นสำคัญ และครูสามารถปรับใช้ให้เหมาะกับบริบทการเรียนรู้ของตนอย่างมีอิสระ หากหลักสูตรยืดหยุ่นน้อยเกินไป การใช้งานจริงอาจประสบปัญหา และทำให้คุณภาพการจัดการเรียนรู้ลดลง

โดยสรุป เกณฑ์ทางปฏิบัติช่วยให้การประเมินหลักสูตรมีความสมจริงและคำนึงถึงเงื่อนไขของสถานศึกษาและผู้ใช้หลักสูตร ช่วยสะท้อนว่าหลักสูตรสามารถดำเนินได้จริง ตอบโจทย์ผู้เรียน และเหมาะสมกับทรัพยากรที่มีอยู่

8.6.3 เกณฑ์ด้านความคุ้มค่า

เกณฑ์ด้านความคุ้มค่าเป็นเกณฑ์สำคัญในการประเมินหลักสูตรที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่าง *ผลลัพธ์ที่ได้รับ* กับ *ทรัพยากรที่ใช้ไป* ไม่ว่าจะเป็นเวลา งบประมาณ บุคลากร สื่อ วัสดุ อุปกรณ์ หรือภาระงานของครู การประเมินด้านนี้ช่วยให้ผู้บริหารและนักพัฒนาหลักสูตรสามารถตัดสินใจได้ว่าการลงทุนในการจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรนั้นคุ้มค่าต่อผลที่เกิดขึ้นจริงหรือไม่ แนวคิดนี้ได้รับการเสนออย่างชัดเจนในงานของ Scriven (1991) ซึ่งเน้นให้การประเมินต้องตอบคำถามสำคัญว่า *หลักสูตรนี้ให้ประโยชน์มากกว่าต้นทุนที่ใช้ไปหรือไม่* และเป็นหนึ่งในเกณฑ์สำคัญของการประเมินแบบประเมินผลรวม (summative evaluation)

อนึ่ง หลักสูตรหนึ่งอาจมีคุณภาพในเชิงเนื้อหาและกระบวนการ แต่หากต้องใช้ทรัพยากรระดับสูงจนสถานศึกษาส่วนใหญ่ไม่สามารถดำเนินได้จริง ก็จะถือว่าเป็นหลักสูตรที่ไม่คุ้มค่าในเชิงระบบการศึกษา การประเมินด้านความคุ้มค่าจึงมักครอบคลุมหลายมิติ ดังต่อไปนี้

1) ความคุ้มค่าของทรัพยากร (cost-effectiveness)

การพิจารณาว่าทรัพยากรที่ใช้ไป เช่น งบประมาณ ค่าสื่อ ค่าอบรมครู และค่าใช้จ่ายในการบริหารจัดการ มีความสัมพันธ์อย่างสมดุลกับผลลัพธ์ด้านการเรียนรู้หรือไม่ ตัวอย่างเช่น หากหลักสูตรต้องใช้สื่อราคาสูงหรือเทคโนโลยีที่โรงเรียนทั่วไปไม่สามารถจัดหาได้ แม้ผลลัพธ์จะดี แต่ก็ไม่คุ้มค่าต่อการปรับใช้ในวงกว้าง งานของ Stufflebeam and Shinkfield (2007) เน้นว่าการประเมินหลักสูตรที่ดีต้องรวมการเปรียบเทียบต้นทุนและผลลัพธ์ในเชิงปริมาณเพื่อช่วยการตัดสินใจเชิงนโยบาย

2) ความคุ้มค่าของผลลัพธ์การเรียนรู้ (outcome value)

การตัดสินใจไม่เพียงพิจารณาด้านต้นทุน แต่ต้องวิเคราะห์ว่า *ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นมีคุณค่ามากเพียงใด* เช่น ผู้เรียนมีทักษะเพิ่มขึ้นหรือไม่ คุณลักษณะพึงประสงค์ได้รับการพัฒนาเพียงใด และ

ผลการเรียนรู้สามารถต่อยอดไปสู่การศึกษาขั้นสูงหรือการดำรงชีวิตได้หรือไม่ Scriven (1991) ชี้ว่า แท้จริงแล้ว ความคุ้มค่าที่สำคัญที่สุดคือคุณค่าของผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นโดยตรงต่อผู้เรียนและสังคม

ในสังคมศึกษานั้น ผลลัพธ์อาจหมายถึงการคิดวิเคราะห์ทางสังคม ความสามารถในการเป็นพลเมืองที่ดี การเข้าใจบริบทสังคม และความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ซึ่งแม้ไม่สามารถวัดได้ง่ายด้วยคะแนนตัวเลข แต่เป็นผลลัพธ์ที่มี *คุณค่าเชิงสังคม* อย่างยิ่ง

3) ความคุ้มค่าต่อระยะเวลาและภาระงาน (time-efficiency)

หลักสูตรที่ดีต้องไม่เพิ่มภาระงานครูมากเกินไป และต้องสามารถจัดการภายในเวลาที่กำหนดได้จริง หากหลักสูตรมีเนื้อหามากเกินไป ต้องใช้เวลาสอนนาน หรือมีขั้นตอนซับซ้อนเกินกว่าที่ครูส่วนใหญ่จะทำได้ ถือเป็นหลักสูตรที่คุ้มค่าต่ำ แม้จะมีคุณภาพสูงในเชิงทฤษฎี Ornstein and Hunkins (2018) ระบุว่า การออกแบบหลักสูตรจำเป็นต้องพิจารณา *ความเป็นไปได้ทางเวลา* ควบคู่กับคุณภาพของผลการเรียนรู้ เพื่อให้หลักสูตรสามารถปฏิบัติได้จริงในสถานศึกษา

4) ความคุ้มค่าต่อการนำไปใช้ในระยะยาว (sustainability)

ความคุ้มค่าไม่ได้หมายถึงผลลัพธ์ระยะสั้นเท่านั้น แต่รวมถึงความสามารถในการดำเนินการหลักสูตรในระยะยาว เช่น การบำรุงรักษาอุปกรณ์ การพัฒนาครูต่อเนื่อง และการใช้สื่อที่ไม่หมดอายุเร็ว หากหลักสูตรต้องใช้งบประมาณใหม่ทุกปี หรือมีข้อจำกัดที่ต้องปรับเปลี่ยนบ่อยครั้ง จะถือว่าไม่คุ้มค่าในเชิงความยั่งยืน หลักสูตรที่ดีควรใช้ทรัพยากรอย่างมีประสิทธิภาพและยังคงคุณภาพได้ในระยะยาว

เกณฑ์ของความคุ้มค่าเป็นมิติที่ช่วยให้การประเมินหลักสูตรมีความสมบูรณ์และสอดคล้องกับสภาพจริงของระบบการศึกษา โดยเฉพาะในบริบทที่มีทรัพยากรจำกัด เช่น โรงเรียนขนาดเล็กหรือพื้นที่ชนบท เกณฑ์นี้ทำให้ผู้ประเมินไม่เพียงดูว่า หลักสูตรดีหรือไม่ แต่ต้องพิจารณาด้วยว่า หลักสูตรนั้นคุ้มค่ากับการลงทุนหรือไม่ ทั้งในมิติของต้นทุน ผลลัพธ์ เวลา ภาระงาน และการใช้งานในระยะยาว ซึ่งความคุ้มค่าเป็นเกณฑ์สำคัญที่ทำให้การประเมินหลักสูตรมี *ความเป็นจริง (realistic) ประสิทธิภาพ (efficient) และ ประโยชน์ต่อการตัดสินใจเชิงนโยบาย (policy-relevant)* ยิ่งขึ้น

โดยสรุป การประเมินหลักสูตรสังคมศึกษาควรอาศัยเกณฑ์ทั้งสามกลุ่ม เนื่องจากธรรมชาติของสังคมศึกษาเป็นศาสตร์ที่มีความซับซ้อนหลายมิติ ทั้งด้านความรู้ ทักษะกระบวนการ ค่านิยม คุณลักษณะ และบริบททางสังคมที่เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ เกณฑ์ทางวิทยาศาสตร์ช่วยให้การประเมินมี

ความเที่ยงตรง น่าเชื่อถือ และตรวจสอบได้ เกณฑ์ทางปฏิบัติช่วยให้การประเมินสะท้อนความเป็นไปได้จริงของการนำหลักสูตรไปใช้ในห้องเรียน และเกณฑ์ของความคุ้มค่าช่วยให้โรงเรียนและหน่วยงานกำหนดการใช้ทรัพยากรอย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งเพื่อให้ผลประเมินสะท้อนคุณภาพของหลักสูตรได้อย่างรอบด้าน ทั้งด้านความถูกต้อง ความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความคุ้มค่า อันจะนำไปสู่การพัฒนาหลักสูตรที่ตอบสนองผู้เรียนและสังคม

บทสรุป

การประเมินหลักสูตรไปใช้ (curriculum evaluation) เป็นกระบวนการเก็บรวบรวม วิเคราะห์ และแปลความหมายข้อมูลอย่างเป็นระบบ เพื่อนำไปใช้ตัดสินคุณภาพของหลักสูตรและตัดสินใจเกี่ยวกับการปรับปรุง พัฒนา หรือคงไว้ตามสภาพเดิม ทั้งนี้ การประเมินเป็นกิจกรรมที่ต้องใช้หลักฐานเชิงประจักษ์และมุ่งสร้างความเข้าใจที่ถูกต้องต่อคุณภาพของหลักสูตรในภาพรวม

ในด้านจุดมุ่งหมายของการประเมินหลักสูตร วัตถุประสงค์หลักคือการตรวจสอบว่าหลักสูตรสามารถบรรลุจุดประสงค์ของการเรียนรู้ได้มากน้อยเพียงใด ตรวจสอบประสิทธิผลของการจัดการเรียนรู้ รวมถึงการระบุจุดแข็ง จุดอ่อน และปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการนำหลักสูตรไปใช้ เพื่อนำไปสู่การตัดสินใจปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมยิ่งขึ้น นอกจากนี้ จุดมุ่งหมายยังครอบคลุมการประเมินคุณภาพผู้เรียน ครู สื่อ กระบวนการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์โดยรวมของสถานศึกษา

สำหรับหลักการประเมินหลักสูตร จำเป็นต้องยึดหลักความเป็นระบบ ความเที่ยงตรง ความเชื่อถือได้ และความเป็นปรนัย การประเมินต้องตั้งอยู่บนข้อมูลจริง ใช้วิธีการที่เหมาะสม ไม่เอนเอียง และสะท้อนภาพรวมของหลักสูตรอย่างรอบด้าน นอกจากนี้ การประเมินต้องเชื่อมโยงกับบริบทของผู้เรียนและสถานศึกษา เพื่อให้ผลการประเมินมีความหมายและนำไปใช้พัฒนาได้จริง

ทั้งนี้ประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา สามารถดำเนินการได้เป็น 3 แนวทางตามช่วงเวลา ได้แก่ การประเมินก่อนนำหลักสูตรไปใช้ ที่มุ่งตรวจสอบความพร้อมของเนื้อหา จุดประสงค์ และโครงสร้างหลักสูตร การประเมินระหว่างการใช้หลักสูตร เพื่อติดตามความก้าวหน้า ปัญหา และผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน และการประเมินหลังการใช้หลักสูตร เพื่อพิจารณาผลลัพธ์สุดท้าย ความเหมาะสมของวิธีการจัดการเรียนรู้ และประสิทธิผลของหลักสูตรในภาพรวม

ส่วนรูปแบบการประเมินหลักสูตร สามารถแบ่งออกเป็น 3 แนวทางสำคัญเช่นกัน ได้แก่ รูปแบบตามแนววิทยาศาสตร์ที่เน้นข้อมูลเชิงปริมาณ ความเที่ยงตรง และการตรวจสอบได้ รูปแบบ

ตามแนวมโนษยศาสตร์ที่ให้ความสำคัญกับประสบการณ์และความคิดเห็นของผู้เรียนและครู และรูปแบบตามแนวผสมผสานที่รวมจุดแข็งของทั้งสองแนวทางเพื่อให้เกิดภาพการประเมินที่ครอบคลุมยิ่งขึ้น

สุดท้าย เกณฑ์การประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา ประกอบด้วยเกณฑ์ทางวิทยาศาสตร์ ได้แก่ ความตรง ความเชื่อมั่น และความเป็นปรนัย เกณฑ์ทางปฏิบัติที่เน้นความเหมาะสมของการนำไปใช้จริง เช่น ความสอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย ความครอบคลุม และความยืดหยุ่น และเกณฑ์ของมูลค่า ที่มุ่งพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์ที่ได้กับทรัพยากรที่ใช้ ทั้งหมดนี้ทำให้การประเมินหลักสูตรสังคมศึกษามีความรอบด้าน เชื่อถือได้ และนำไปสู่การปรับปรุงหลักสูตรได้อย่างมีประสิทธิภาพ

คำถามท้ายบท

1. ความหมายของการประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา ควรครอบคลุมประเด็นใดบ้าง
2. อะไรคือเป้าหมายหลักที่ผู้ประเมินหลักสูตรควรคำนึงถึงมากที่สุด และเพราะเหตุใดจุดมุ่งหมายเหล่านั้นจึงสำคัญต่อการพัฒนาการเรียนรู้
3. หลักการสำคัญที่ทำให้การประเมินหลักสูตรสังคมศึกษามีความเที่ยงตรงและเชื่อถือได้ควรเป็นอย่างไร และหลักการเหล่านี้ส่งผลต่อคุณภาพของหลักสูตรอย่างไร
4. เมื่อเปรียบเทียบรูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนววิทยาศาสตร์และแนวมโนษยศาสตร์ในบริบทของสังคมศึกษาแต่ละแบบมีจุดแข็งและข้อจำกัดของอะไรบ้าง
5. รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวผสมผสานถูกมองว่าสามารถครอบคลุมข้อมูลได้หลากหลายกว่า รูปแบบนี้เหมาะสมอย่างไร และมีข้อควรระวังอะไรเมื่อเลือกใช้
6. หากโรงเรียนต้องเลือกใช้รูปแบบการประเมินเพียงหนึ่งรูปแบบเพื่อประเมินหลักสูตรสังคมศึกษา รูปแบบใดเหมาะสมที่สุด และเพราะเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น
7. หากต้องร่วมอภิปรายหลักสูตรท้องถิ่นสังคมศึกษาในฐานะผู้ประเมิน ขั้นตอนใดของกระบวนการวิพากษ์หลักสูตรเป็นขั้นตอนที่ต้องใช้ความระมัดระวังมากที่สุด และเพราะเหตุใดจึงคิดเช่นนั้น
8. หากต้องการตรวจสอบหลักสูตรท้องถิ่นกลุ่มสาระสังคมศึกษาที่สร้างขึ้น ควรพิจารณาตามเกณฑ์การประเมินหลักสูตรอะไร และอย่างไรบ้าง

9. การประเมินหลักสูตรสังคมศึกษามีคุณค่าอย่างไรต่อการพัฒนาครู ผู้เรียน และโรงเรียน โดยรวม ยกตัวอย่างประกอบตามประสบการณ์

10. หากปราศจากการประเมินหลักสูตร การจัดการเรียนรู้สังคมศึกษาจะเกิดผลกระทบเชิงลบอย่างไรบ้าง และเพราะเหตุใดการประเมินจึงมีบทบาทสำคัญต่อความก้าวหน้าของการเรียนการสอนในระยะยาว

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

กาญจมา คุณานุรัตน์. (2540). *หลักสูตรและการพัฒนา* (พิมพ์ครั้งที่ 2). มหาวิทยาลัยศิลปากร.

ชมพันธ์ุ กุญชร ณ อยุธยา. (2540). *การพัฒนาหลักสูตร*. ข่าวทหารอากาศ.

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2555). *การพัฒนาหลักสูตร*. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร.

ดำรง ตุ่มทอง และ สายฝน วิบูลรังสรรค์. (2560). การประเมินแบบตอบสนอง: แนวคิดสู่การปฏิบัติ.

วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 18(1), 10–25.

บุญชม ศรีสะอาด. (2546). *การพัฒนาหลักสูตรและการวิจัยเกี่ยวกับหลักสูตร*. สุวีริยาสาส์น.

ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2561). *หลักคิดการจัดการหลักสูตรและการสอน* (พิมพ์ครั้งที่ 4). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

มารุต พัฒนาผล. (2561). *การประเมินหลักสูตรเพื่อการเรียนรู้และพัฒนา* (พิมพ์ครั้งที่ 4). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

รุจิรั ภูสาระ. (2551). *การพัฒนาหลักสูตร: ตามแนวปฏิรูปการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 3). ปุ๊ค พอยท์.

วิชัย ประสิทธิ์วุฒิเวช, (2542). *การพัฒนาหลักสูตรที่สานต่อท้องถิ่น*. เซ็นเตอร์ดิศคัพเวอร์รี่.

วิชัย วงษ์ใหญ่. (2554). *การพัฒนาหลักสูตรอุดมศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 2). อาร์ แอนด์ ปรีนธ์.

สิทธิพล อัจฉินทร์. (2563). *การพัฒนาหลักสูตร* (พิมพ์ครั้งที่ 5). มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

สุนีย์ ภูพันธ์. (2546). *แนวคิดพื้นฐานการสร้างและการพัฒนาหลักสูตร*. The Knowledge Center.

ภาษาอังกฤษ

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1970). *Essential of psychological testing* (3rd ed.). Harper & Row.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* (New ed.). Teachers College Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2011). *The program evaluation standards* (3rd ed.). Sage.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (7th ed.). Pearson.
- Mcneil, J. D. (1981). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Little, Brown and Company.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (7th ed.). Pearson.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (8th ed.). Pearson.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Phi Delta Kappa National Study Committee of Evaluation. (1971). *Educational evaluation and decision making*. F. E. Peacock.
- Posner, G. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). SAGE.

Stake, R. E. (1967). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. Evaluation Center, Western Michigan University.

_____. (2003). *Standards-based and responsive evaluation*. Sage.

Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Peacock Publishers.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

ภาพ

ภาพที่ 17 องค์ประกอบการจัดกระบวนการศึกษาของ Tyler. จาก *การพัฒนาหลักสูตรอุดมศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 2), โดย วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554.

ภาพที่ 18 ประเภทการประเมินและประเภทการตัดสินใจใน CIPP model ของ Stufflebeam. จาก *การพัฒนาหลักสูตรอุดมศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 2), โดย วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554.

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

กรมการศึกษานอกโรงเรียน. (2541). *คู่มือพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นสำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน*. ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

กรมวิชาการ. (2545). *ภูมิปัญญาท้องถิ่นกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: ลาดพร้าว.

กรมส่งเสริมคุณภาพสิ่งแวดล้อม. (2559). *คู่มือแนวทางการดำเนินงานโรงเรียนอีโคสกูล*. กระทรวงทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2503ก). *หลักสูตรประโยคมัธยมศึกษาตอนต้น (ม.ศ.1-2-3) พุทธศักราช 2503*. สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0015/curriculum_rarebook_0015.html#p=2

_____. (2503ข). *หลักสูตรประโยคมัธยมศึกษาตอนปลาย (ม.ศ.4-5-6) พุทธศักราช 2503*. สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0016/curriculum_rarebook_0016.html

_____. (2518). *หลักสูตรประโยคมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2518*. สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0012/curriculum_rarebook_0012.html

_____. (2520ก). *หลักสูตรประโยคมัธยมศึกษาตอนต้น หมวดวิชาสังคมศึกษา พุทธศักราช 2520*. สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0010/curriculum_rarebook_0010.html

_____. (2520ข). *หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย หมวดวิชาสังคมศึกษา พุทธศักราช 2520*. สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0011/curriculum_rarebook_0011.html

_____. (2521). *หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521*. สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0008/curriculum_rarebook_0008.html

- _____. (2531). หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524 (พิมพ์ครั้งที่ 2). สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0006/curriculum_rarebook_0006.html
- _____. (2533ก). หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2533). สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0004/curriculum_rarebook_0004.html#p=2
- _____. (2533ข). หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2524 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2533). สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0005/curriculum_rarebook_0005.html
- _____. (2544). หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544. สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0001/curriculum_rarebook_0001.html
- _____. (2545). สาระและมาตรฐานการเรียนรู้ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544. สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0001_12/curriculum_rarebook_0001_12.html#p=3
- _____. (2546). การจัดสาระการเรียนรู้ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544. สืบค้นเมื่อ 12 พ.ย. 68 จาก https://academic.obec.go.th/download/curriculum/curriculum_rarebook_0001_27/curriculum_rarebook_0001_27.html#p=3
- กองพัฒนาการศึกษานอกโรงเรียน. (2543). แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การศึกษานอกระบบ: ผู้เรียนสำคัญที่สุด. ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กาญจมา คุณานูรัตน์. (2540). หลักสูตรและการพัฒนา (พิมพ์ครั้งที่ 2). มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- เกศณี ไพรสนธิ์. (2552). ความต้องการการเรียนรู้ตลอดชีวิตของประชาชนในเขตเทศบาลนครพิษณุโลก. สารนิพนธ์สาขาบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์. (2539). การพัฒนาหลักสูตร: หลักและแนวทางปฏิบัติ. อลีนเพรส.
- ชมพันธุ์ กุญชร ฌ อยุธยา. (2540). การพัฒนาหลักสูตร. ข่าวทหารอากาศ.

- ชรินทร์ มั่งคั่ง. (2560). *อุดมคติวิทยาลัยหลักสูตรสังคมศึกษาเพื่อปวงชน* (พิมพ์ครั้งที่ 3). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2555). *การพัฒนาหลักสูตร*. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- _____. (2556). *การพัฒนาหลักสูตร: ทฤษฎีสู่การปฏิบัติ*. วีพริ้นท์.
- ชิตีพัทธ์ สุขเกษมศิลป์. (2561). *การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น เรื่อง คชศึกษา*. วิทยานิพนธ์การศึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม สาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ดำรง ตุ่มทอง และ สายฝน วิบูลย์สรสรรค์. (2560). การประเมินแบบตอบสนอง: แนวคิดสู่การปฏิบัติ. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*, 18(1), 10–25.
- คุณฤดี สุจิตตานนท์รัตน์. (2528). *พัฒนาการการสอนสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษาในประเทศไทย*. วิทยานิพนธ์ ครุศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทัศนีย์ บุญเต็ม. (2551). *การสร้างหลักสูตร*. มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- ธนกร วัฒนรักษา. (2550). *หลักสูตรท้องถิ่นกับการพัฒนาสังคม*. อักษรพาณิชย์.
- นิคม ชมภูหลง. (2544). *เทคนิคและขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น*. อภิชาติการพิมพ์.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2546). *การพัฒนาหลักสูตรและการวิจัยเกี่ยวกับหลักสูตร*. สุวีริยาสาส์น.
- บุญศรี พรหมมาพันธุ์ และคณะ. (2546). *ประมวลสาระชุดวิชาการประเมินหลักสูตรและการเรียนการสอน หน่วยที่ 1-5*. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ประไพ เอกอ่อน. (2542). *การศึกษาไทย*. สถาบันราชภัฏสวนสุนันทา.
- พระปรัชญา ชยวฑูโฒ, พระเอกรัตน์ มหามงคล และพระครูศรีสุนทรสรกิจ. (2561). ความสำคัญของวิชาสังคมศึกษาและพัฒนาการของวิชาสังคมศึกษา. *รายงานการประชุมวิชาการระดับชาติ ครั้งที่ 2 ประจำปี 2561 เรื่องการวิจัยและนวัตกรรมเพื่อการพัฒนาจิตใจและสังคมอย่างยั่งยืนในยุค Thailand 4.0 วันที่ 9 กันยายน 2561 ณ วิทยาลัยสงฆ์นครน่าน จังหวัดน่าน*. สืบค้นเมื่อ 9 พ.ย. 68 จาก <http://www.qasurin.mcu.ac.th/wp-content/uploads/2018/12/08-ความสำคัญของวิชาสังคมศึกษาและพัฒนาการของวิชาสังคมศึกษา.pdf>
- พัชรี ศรีสังข์. (2552). ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา. *วารสารสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*, 12, 91-104.
- พิชัย ประสิทธิ์วุฒิเวชช์. (2542). *การพัฒนาหลักสูตรที่สานต่อท้องถิ่น*. เซ็นเตอร์ดีสคัฟเวอร์รี่.

- ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2561). *หลักคิดการจัดการหลักสูตรและการสอน* (พิมพ์ครั้งที่ 4). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มารุต พัฒนาผล. (2561). *การประเมินหลักสูตรเพื่อการเรียนรู้และพัฒนา* (พิมพ์ครั้งที่ 4). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- รติ จิรนิติศัย. (2561). *การสังเคราะห์กระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น*. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชกิจจานุเบกษา. (2542). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542. สืบค้นเมื่อ 8 พ.ย. 68 จาก <https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2542/A/074/1.PDF>
- _____. (2551). พระราชบัญญัติส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย พ.ศ.2551. สืบค้นเมื่อ 8 พ.ย. 68 จาก <https://backoffice.onec.go.th/uploaded/Category/Laws/Act/acteng/01/0101-i-510331.pdf>
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2555). *พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ (ฉบับราชบัณฑิตยสถาน)*. ราชบัณฑิตยสถาน.
- รุจิร ภูสาระ. (2551). *การพัฒนาหลักสูตร: ตามแนวปฏิรูปการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 3). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ลาวัญญ์ วิทยายุทธคุณ วลัย อิศรางกูร ณ อยุธยา อรรถพล อนันตวรสกุล ระพีพรรณ เอกสุภาพันธุ์ และอุจน์จิต นาคนคร. (2555). *ชุดฝึกอบรมครูโครงการยกระดับคุณภาพครูทั้งระบบตามแผนปฏิบัติการไทยเข้มแข็ง*. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัชรวิ บุรณสิงห์. (2542). *เอกสารประกอบการสอนรายวิชาการบริหารหลักสูตร (curriculum management) CU703*. ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- วันเพ็ญ วรรณโกมล. (2544). *การพัฒนาการสอนสังคมศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 3). สถาบันราชภัฏธนบุรี.
- วิชัย ประสิทธิ์วุฒิเวช, (2542). *การพัฒนาหลักสูตรที่สานต่อท้องถิ่น*. เซ็นเตอร์ดิสคัฟเวอร์รี่.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2552). *สารานุกรมวิชาชีพระดับพระเกียรติพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวเนื่องในโอกาสมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา 80 พรรษา*. สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.
- _____. (2554). *การพัฒนาหลักสูตรอุดมศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 2). อาร์ แอนด์ ปริ้นท์.
- ศักรินทร์ ชนประชา. (2562). การศึกษาตลอดชีวิต. *วารสาร AL-NUR บัณฑิตวิทยาลัย*, 14(26), 159-175.

- สังกัด อุทยานันท์. (2532). *พื้นฐานและหลักการพัฒนาหลักสูตร* (พิมพ์ครั้งที่ 3). คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (2538). *หลักสูตรและการสอน*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สันต์ ธรรมบำรุง. (2527). *หลักสูตรและการบริหารหลักสูตร*. ศาสนา.
- สำนักงานเขตพื้นที่การประถมศึกษาระยอง. (2566). *หลักสูตรสิ่งแวดล้อมศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน (eco school) โรงเรียนมาตาพุด แหล่งเรียนรู้เพื่อพัฒนาชีวิต ปีการศึกษา 2566*. สืบค้นเมื่อ 17 พ.ย. 68 จาก <https://www.banmaptaput.ac.th/3d-flip-book/environmental-studies-course/>
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2553). *แนวทางการบริหารจัดการหลักสูตรตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2546). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545*. โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.).
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2550). *รายงานการวิจัยเรื่องการกระจายอำนาจทางการศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกา*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2559). *รูปแบบการจัดการศึกษาเชิงพื้นที่: บทเรียน ทางเลือก และเงื่อนไขความสำเร็จ*. กระทรวงศึกษาธิการ
- _____. (2562). *เข้าใจสมรรถนะอย่างง่าย ๆ ฉบับประชาชน และเข้าใจหลักสูตรฐานสมรรถนะอย่างง่าย ๆ ฉบับครู ผู้บริหาร และบุคลากรทางการศึกษา*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2567). *รายงานการศึกษากระบวนการและผลการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะ*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (ม.ป.ป.). *พัฒนาการหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของไทย*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักวิชาการมาตรฐานการศึกษา. (2551). *แนวทางในการจัดทำกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่นตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.

- _____. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2551ก). *นियามศัพท์หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2551ข). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2553). *แนวทางการบริหารจัดการหลักสูตรตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (พิมพ์ครั้งที่ 2)*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2560). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง 2560) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (พิมพ์ครั้งที่ 1)*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2560). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560 (สาระภูมิศาสตร์)*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำลี ทองธิว. (2544). *หลักการและกระบวนการพัฒนาหลักสูตรงานอาชีพ*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สิทธิพล อาจอินทร์. (2563). *การพัฒนาหลักสูตร* (พิมพ์ครั้งที่ 5). มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- สุนีย์ ภูพันธ์. (2546). *แนวคิดพื้นฐานการสร้างและการพัฒนาหลักสูตร*. The Knowledge Center.
- สุมิตร คุณากร. (2523). *หลักสูตรและการสอน* (พิมพ์ครั้งที่ 3). ชวนพิมพ์.
- สุรศักดิ์ หลาบมาลา. (2550). *การพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐานของสหรัฐอเมริกา*. *วารสารการศึกษาไทย*, 4, 5-9.
- สุวิชัย โกศัยยะวัฒน์. (2548). *การพัฒนาการศึกษาในราชสำนักก่อนการปฏิรูปการศึกษาสมัยรัชกาลที่ 5: การวางรากฐานการศึกษาแบบเป็นทางการและเป็นสากลของไทย*. *วารสารศึกษาศาสตร์*, 17(2), 1-16.
- เสาวนีย์ เยาวโรจน์. (2544). *การศึกษาการดำเนินงานและปัญหาการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น กลุ่มวิชา สังคมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา*. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนสังคมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.